

RUCH PEDAGOGICZNY

1

ROK II (XXXIV) STYCZEŃ – LUTY 1960

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR

Wacław Wojtyński

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO

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

Sekretarz organizacyjny: Franciszek Kazubiński

RADA REDAKCYJNA

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

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny” można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruch” bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu 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. Puławska 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.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1960

Nakład 4000 + 253 egz. Ark. wyd. 13. Ark. druk. 9,5. Papier druk. sat. kl. V
70 g, 70 × 100/16. Oddano do składania w listopadzie 1959. Podpisano do druku w marcu 1960
Druk ukończono w marcu 1960

Toruńskie Zakłady Graficzne — Nr zam. 105 — K-10

RUCH PEDAGOGICZNY

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

682

Z IV PLENUM KC PZPR

PRZEMÓWIENIE KOŃCOWE I SEKRETARZA KC
TOW. WŁADYSŁAWA GOMUŁKI

„...Postęp techniczny musimy podnieść do rangi, jaka mu przysługuje z tytułu jego znaczenia dla kraju i narodu. Sprawa postępu technicznego winna się stać przedmiotem codziennej troski naszej partii, świata nauki i techniki, klasy robotniczej, całego narodu.

Zagadnienie postępu technicznego urosło w dobie obecnej do czynnika rozstrzygającego o losach świata. Nie ma w tym ani krzty przesady. Kraj nasz, naród polski może być czynnym uczestnikiem zachodzących w świecie przeobrażeń i może sam kształtować swoją przyszłość tylko pod warunkiem stałego i szybkiego rozwoju postępu technicznego w swojej gospodarce. Zaniedbanie w tej dziedzinie sprowadziłoby niewątpliwie na naród polski i nasz kraj oplakane następstwa.

O postępie technicznym w pierwszym rządzie decydują ludzie nauki i techniki. Takich ludzi Polska posiada niemało. Ich głównie zasługą są dotychczasowe nasze osiągnięcia w tej dziedzinie. Do nich też w pierwszym rządzie apeluje nasza partia, aby szeroko podjęli problematykę dzisiejszego plenum, aby ją wzbogacili swoją wiedzą i doświadczeniem, aby razem z klasą robotniczą urzeczywistniali w swoich zakładach pracy to niezmiernie doniosłe dla całego naszego narodu zadanie...

Była w dyskusji poruszana sprawa tzw. bodźców materialnych jako środka przyspieszającego postęp techniczny. Poglądy dyskutantów w tej sprawie różniły się dość znacznie, chociaż nikt nie kwestionował potrzeby takich środków. Nie wdając się w szczegóły, pragnę zaznaczyć, że kierownictwo partii uznaje celowość i potrzebę stosowania bodźców materialnych. Trzeba tylko dokładnie określić zasadę przyznawania premii i nagród za osiągnięcia w dziedzinie racjonalizacji, wynalazczości i postępu technicznego. Jednocześnie trzeba stwierdzić, towarzysze, że czynnikiem decydującym o postępie technicznym nie jest i nie może być pieniądź. Jest nim człowiek. Postępu technicznego nie można kupić za żadne pieniądze. Są w błędzie ci, którzy przywiązują zbyt wielkie znaczenie do bodźców materialnych zarówno w tej, jak i w innych dziedzinach. Za pieniądze można kupić pracę człowieka, nie można jednak kupić jego serca, ambicji zawodowej, ofiarności, uporczywości i zapału. Za pieniądze nie można nakazać człowiekowi myśleć kategoriami państwa i narodu, ukształtować jego rzetelnego podejścia i postawy wobec pracy społecznej. A wszystko to odgrywa niezmiernie ważną rolę w pracy każdego człowieka. Wszystkie te cechy są szczególnie ważne w pracy nad rozwojem postępu technicznego w naszym kraju.

Związek Radziecki, który dzisiaj w wielu dziedzinach nauki i techniki wysunął się na czoło w skali światowej, wyprzedzając pod tym względem państwa kapitalistyczne, łącznie ze Stanami Zjednoczonymi, jest przykładem, że nie pieniądź decyduje o postępie technicznym. Czynnikiem decydującym jest socjalizm. Socjalistyczny ustrój społeczny, który stworzył warunki sprzyjające szybkiemu rozwojowi postępu, ukształtował świadomość człowieka, jego socjalistyczny stosunek do pracy.

Kadra naszych inżynierów i techników w przeważającej większości wykształciła się i wyrosła w Polsce Ludowej. Kadra ta wykazała i wykazuje na tysiącach przykładów swoją ofiarność w pracy, wysokie ambicje zawodowe, rzetelny stosunek do zadań, jakie stawia przed nią partia i władza ludowa. Na tę kadre partia liczy tak samo, jak i na starszą kadre inżynieryjno-techniczną. Partia liczy, że sprawie postępu technicznego poświęci ona wszystkie swe siły, całą swoją wiedzę. W swej pracy nad postępow technicznym kadra inżynieryjno-techniczna znajdzie wiernego sprzymierzeńca i pomocnika w klasie robotniczej, w jej organizacjach partyjnych i związkowych, w samorządzie robotniczym. Nikt bowiem bardziej niż klasa robotnicza nie jest bezpośrednio zainteresowany w podnoszeniu procesu produkcji na coraz to wyższy poziom. Administracja zakładów, kierownicy oddziałów, inżynierowie i technicy niczym innym nie mogą sobie bardziej przysporzyć autorytetu wśród robotników, jak właśnie przez ulżenie ich pracy w drodze postępu technicznego.

Zadania, które nakreślamy na dzisiejszym plenum, są niezmiernie rozległe. Ich realizacja rozciągnie się na cały okres następnej pięcioletki. Określone zamierzenia w dziedzinie postępu technicznego dojrzały już dzisiaj do wprowadzenia ich w życie. Inne wymagają dłuższych przygotowań. Będziemy więc do tych spraw powracać nie raz jeden.

Podstawowe znaczenie dzisiejszego IV Plenum Komitetu Centralnego partii wyraża się w tym, że otwiera ono szeroką ofensywę na froncie walki o postęp techniczny. Ofensywę tę musimy prowadzić bez wytchnienia..."

„Rozwój techniki wymaga wszechstronnie wykształconych, a jednocześnie przygotowanych odpowiednio do pracy ludzi, z drugiej strony rozwój techniki wyzwala człowieka od ciężkiej pracy fizycznej, stopniowo zaciera granice pomiędzy pracą fizyczną a umysłową, wyzwala czas potrzebny ludziom na korzystanie z ogólnego dorobku kultury. Dlatego technizacja naszego życia i naszej kultury, łącznie z politechnizacją naszego szkolnictwa, leży w najlepiej pojętym interesie rozwoju naszej socjalistycznej kultury narodowej...”

(Z przemówienia tow. Stefana Jędrzychowskiego na IV Plenum KC PZPR)

WINCENTY OKOŃ

AKTUALNE PROBLEMY PRACY EKSPERYMENTALNEJ W DZIEDZINIE WYCHOWANIA *

Nasza konferencja ma zająć się ustaleniem potrzeby eksperymentowania pedagogicznego w Polsce. Sądzę zatem, iż dobrze się stało, że gromadzi ona i przedstawiciele administracji szkolnej aż do szczebla ministerialnego, i nauczycieli próbujących eksperymentować. Obok tego ma na celu dokonać wstępnej oceny podejmowanych obecnie prób i zarazem ustalić najważniejsze zadania pracy eksperymentalnej na najbliższą przyszłość.

Na pozór wydaje się, że ani działacze oświatowych w Polsce, ani nauczycieli nie trzeba przekonywać o konieczności eksperymentowania w dziedzinie oświatowo-wychowawczej. Za taką opinią przemawia i nasza bogata tradycja, zwłaszcza okresu międzywojennego, i szeroki ruch eksperymentalny w szkolnictwie światowym, szczególnie żywy dziś w krajach socjalistycznych. Nie ma tu miejsca na szczegółowe przedstawianie bardzo szerokiego zasięgu tego ruchu w krajach socjalistycznych, przede wszystkim w Związku Radzieckim, gdzie obejmuje on olbrzymią liczbę szkół, podobnie w Niemieckiej Republice Demokratycznej, w Czechosłowacji i w innych krajach socjalistycznych. Również warto wspomnieć o tym, że i w krajach kapitalistycznych sprawie eksperymentowania poświęca się bardzo wiele uwagi. Aby zwrócić uwagę na stosunek w tych krajach do eksperymentu szkolnego, posłużę się pewną cytata z książki H. Chiout *Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland*. Podając w tej książce opis 314 zakładów eksperymentujących na terenie Niemieckiej Republiki Federalnej, autor podkreśla, iż przeprowadzając ankietę we wszystkich republikach związkowych — nie uzyskał danych z jednej z republik zachodniemieckich. Komentuje to w sposób następujący: „...fakt powstania tej luki jest godny pożałowania. Niełatwo bowiem uwierzyć, iż szkoła może być w jakimś kraju tak skostniała, że nie myśli się o jej dalszym rozwoju, albo że utrzymuje się ona przy życiu powołana li tylko dekretami” **.

* Referat wygłoszony na 2-dniowej Konferencji, zorganizowanej przez Komisję Prób i Eksperymentów ZNP w dniach 21—22 października 1959 roku w Warszawie.

** Op. cit. Dortmund 1955 s. 15.

W Polsce tej opinii, iż eksperyment jest potrzebny, wydaje się sprzyjać dość ogólne przekonanie o względnej niedoskonałości naszego systemu oświatowo-wychowawczego, o konieczności jego doskonalenia w zakresie treściowym, metodycznym i organizacyjnym. Niebłahą rolę może tu spełniać również przekonanie, że postawa eksperymentalna nauczyciela-wychowawcy jest siłą napędową jego twórczej działalności i że nauczyciel bez tej postawy popada wcześniej czy później w jałową rutynę.

Tymczasem eksperyment pedagogiczny znalazł się u nas w dość dziwnej sytuacji. Oto w kraju, w którym realizujemy od kilkunastu lat rewolucję społeczną, w którym eksperyment stał się zasadą postępu i objął wszystkie dziedziny życia — szkolnictwo, mimo tęsknoty nauczycieli za eksperymentowaniem, skutecznie trzyma się starych, dawno przeżytych form, broniąc się jak gdyby przed wyzwaniem twórczych sił w masach nauczycielskich. Zamiast poszukiwać najlepszych metod nowego wychowania, wychowania socjalistycznego, zamiast torowania nowych, coraz to doskonalszych dróg, wprowadzających młodzież w świat nauki, techniki i sztuki, obserwujemy kurczowe trzymanie się starych pozycji, idące niekiedy w parze z niechęcią do twórczych poszukiwań eksperymentalnych. Tymczasem zmiany, jakie nastąpiły w Polsce, oraz czekające nas wydarzenia, jak Kongres Pedagogiczny, który wytyczy dalsze drogi rozwojowe oświaty i wychowania w Polsce, oraz zapowiedziana już reforma ustroju szkolnego zmuszają nas do zdecydowanych wysiłków w dziedzinie nauczania i wychowania, do podejmowania prób i eksperymentów pozwalających nam dobrze przygotować się do przyszłych zadań.

Nie wdając się w szczegółowe wyliczanie i analizowanie celów eksperymentowania pedagogicznego, można, najogólniej rzecz biorąc, cele te sprowadzić do dwóch. Cel pierwszy wiąże się z doskonaleniem treści, metod i organizacji wychowania, a więc z poszukiwaniem treści, metod pracy i rozwiązań organizacyjnych przyszłej szkoły oraz innych zakładów wychowawczych. Cel ten wystarcza, aby władze szkolne, odpowiedzialne za stały postęp w dziedzinie oświaty, żywo się eksperymentowaniem interesowały, traktując zakłady eksperymentalne jako swoje laboratorium naukowe.

Celem drugim działalności eksperymentalnej jest wytworzenie atmosfery sprzyjającej twórczości pedagogicznej, stwarzającej zachętę do ciągłego postępu w pracy wychowawczej, wyzwalającej twórcze siły nauczycieli. Przyrównując dość często pracę nauczyciela do pracy artysty, mówiąc chętnie o tzw. mistrzostwie pedagogicznym — jednocześnie dość często zapomina się o tym, że nauczycielem-artystą stać się można tylko w odpowiednim klimacie społecznym, w atmosferze pobudzającej do ciągłych poszukiwań.

Osiągnięcie obydwu wymienionych celów jest możliwe dzięki temu, że nauczyciele biorący udział w eksperymencie stają się badaczami naukowymi. Wnikając w toku pracy eksperymentalnej w badaną przez siebie rzeczywistość pedagogiczną, zaczynają ją oni coraz lepiej rozumieć, wdrażają się do szukania występujących w procesie dydaktyczno-wychowawczym zależności, do wykrywania określonych prawidłowości. Ta działalność naukowa nie tylko dostarcza przesłanek dla przeprowadzenia reformy szkoły, lecz także staje się przyczyną podstawowych zmian w osobowości nauczyciela. Dla przykładu można tu wspomnieć, iż wielu wybitnych współczesnych pedagogów radzieckich, profesorów wyższych uczelni, to dawni współpracownicy stacji doświadczalnej Szackiego, na której ten znakomity pedagog prowadził głośny w szerokim świecie eksperyment pedagogiczny.

Zajmijmy się obecnie treścią eksperymentu pedagogicznego. Mówiąc o eksperymencie pedagogicznym, można mieć na myśli albo eksperyment ogólny, obejmujący jedną lub więcej stron pracy całego zakładu wychowawczego, a więc szkoły, przedszkola, domu dziecka, pałacu młodzieży, albo eksperyment cząstkowy, obejmujący jedną lub więcej stron pracy klasy szkolnej lub innej zorganizowanej grupy wychowanków. Można też mówić o eksperymencie szczegółowym, który często bywa nazywany małym eksperymentem, gdy w krótszym stosunkowo okresie czasu badamy węższe zagadnienie. W przypadku badań na terenie szkoły eksperyment ogólny należałoby nazywać eksperymentem szkolnym, w tym rozumieniu, że praca całej szkoły ma służyć weryfikacji określonej hipotezy roboczej. Szkołę taką można uważać za szkołę eksperymentalną. Eksperyment cząstkowy na terenie szkoły jest eksperymentem klasowym. Obejmując jedną lub więcej klas eksperymentalnych, nie czyni on jednak jeszcze szkoły szkołą eksperymentalną, gdyż nie wszystkie klasy biorą udział w eksperymencie. Szkołę taką byłoby słuszne nazywać szkołą eksperymentującą. Natomiast szkoła, w której pracownicy nauki, nauczyciele lub studenci przeprowadzają doraźne szczegółowe badania eksperymentalne, nie staje się przez to ani eksperymentalna, ani eksperymentująca. Jest to bardzo istotne, abyśmy ustalili te pojęcia, z tych bowiem zgłoszeń zakładów doświadczalnych, które napłynęły z kuratoriów bądź zarządów okręgowych Związku Nauczycielstwa Polskiego, wynika, iż istnieją tu poważne nieporozumienia. Wystarczy, że ktoś prowadzi w danej szkole jakieś badania, a już dyrekcja szkoły lub władze oświatowe i władze związkowe sugerują, iż jest to szkoła eksperymentalna lub eksperymentująca. Sądzę, iż dobrze będzie, gdy na naszej konferencji porozumiemy się co do używania jed-

noznacznego tych właśnie terminów. Jednocześnie do ustalenia, że Komisja Prób i Eksperymentów zajmuje się szkołami eksperymentalnymi i eksperymentującymi, natomiast nie jest w stanie zajmować się wszelkim eksperymentem na terenie szkół i zakładów wychowawczych wszelkiego rodzaju.

Treścią eksperymentu szkolnego i klasowego, a raczej treścią eksperymentu ogólnego i cząstkowego na terenie wszystkich zakładów wychowawczych może być badanie różnych stron pracy zakładu. Przy tym należałoby wyróżnić eksperyment jednostronny oraz wielostronny. Przedmiotem eksperymentu jednostronnego mogą być różne zagadnienia bądź treści nauczania i wychowania, bądź metod i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej, bądź wreszcie organizacji nauczania i wychowania. Eksperyment wielostronny, zwany też często kompleksowym, łączyłby dwie lub trzy wymienione strony.

Reforma treści nauczania i wychowania wysuwa się jako przedmiot badań szkół eksperymentalnych na plan pierwszy. Potrzeba zmian w tej dziedzinie uwarunkowana jest u nas nie tylko rewolucją ustrojową, lecz także związanym z nią burzliwym rozwojem cywilizacji i kultury, a zwłaszcza niesłychanie szybkim rozwojem techniki, ze wzrostem jej znaczenia w życiu codziennym. W tych warunkach stara, tradycjonalistyczna szkoła, przystosowana do potrzeb tych klas społecznych, które dawniej miały do niej nieskrępowany dostęp, przestaje wystarczać. Wołanie o jej reformę musi iść w parze z szerokimi poczynaniami eksperymentalnymi, które pozwolą ukształtować model przyszłej szkoły polskiej, umożliwiającej masom społecznym jak najpełniejszy dostęp do oświaty, nauki, techniki i sztuki, wychowującej wszystkich obywateli w duchu socjalistycznej demokracji. Jeśliby chodziło o ustalenie programu badań w tej dziedzinie przez szkoły lub klasy eksperymentalne, to niewątpliwie na najbliższy okres trzeba by wyraźnie w czasie naszej konferencji uzgodnić tę problematykę, mamy bowiem stosunkowo niewiele czasu do Kongresu Pedagogicznego, na którym pierwsze wyniki naszych prób i doświadczeń powinny być ujawnione szerokiemu ogółowi.

Sądę, iż zarówno w obradach plenarnych naszej Konferencji, jak i w czasie obrad poszczególnych podkomisji dużo uwagi musimy poświęcić sprawie programu pracy tegorocznej. Po to, aby w drodze dyskusji uzgodnić punkt widzenia, czy szkoły nasze, które próbują dzisiaj rozpoczynać pracę eksperymentalną, powinny eksperymentować te problemy, które już były przedmiotem eksperymentu u nas, zwłaszcza w okresie międzywojennym, jak i są dalej przedmiotem eksperymentu, między innymi tych 314 szkół zachodnoniemieckich i szkół eksperymentalnych w krajach zachodnich, a więc czy należałoby u nas podejmować prace ekspe-

rymentalne np. nad planem daltońskim i jego modyfikacją do potrzeb dzisiejszych, nad planem jenajskim i jego modyfikacją do naszych warunków społecznych, nad nauczaniem pod kierunkiem, nad metodą Montessori w szkole naszej czy w naszych zakładach wychowania przedszkolnego i nad innymi kierunkami eksperymentalnymi, które zdobyły dość znaczny rozgłos, zwłaszcza w pierwszym ćwierćwieczu wieku XX. Tych kierunków jest dość dużo i skądinąd wiemy, iż niektóre tereny zdradzają u nas żywe zainteresowanie dla prac eksperymentalnych opartych na ich kontynuacji. Otóż sądzę, i swoje stanowisko chciałbym tu mocno podkreślić, iż nie jest rzeczą najwłaściwszą powtarzanie wzorów, które są już dobrze znane w Polsce i jeszcze lepiej może za granicą, bo do dzisiaj są przedmiotem kontynuacji. Eksperyment musi być żywy, a więc musi zajmować się ciągle problematyką pod jakimś względem nową. Ta nowa problematyka dla nas — to przede wszystkim problematyka społeczna, nowa w tym sensie, że mamy nowe warunki ustrojowe, nowe warunki polityczne. Wychowanie w Polsce Ludowej, w Polsce socjalistycznej nie jest podobne do wychowania w krajach zachodnich, gdzie te kierunki powstały i gdzie swoją rolę niewątpliwie pozytywną spełniały. Raczej więc należałoby przyjąć zasadę, iż w naszych warunkach eksperyment musi być inny od eksperymentu, jaki podejmowany jest jeszcze dzisiaj ciągle w krajach zachodnich, gdzie obecnie poza ramy tradycyjne nie wychodzi, tj. poza ramy tych prób, które w Polsce są znane. Stąd też częste pytania naszych nauczycieli o to, co się dzieje na Zachodzie, są zbywane wzruszeniem ramion, bo właściwie ten eksperyment nie jest nowy w sensie merytorycznym. Jedynie ruch freinetowski jest swego rodzaju próbą odnowienia działalności eksperymentalnej, ale to bodajże jedyny wyjątek. Raczej więc należałoby nam pójść drogą, jaką idą kraje socjalistyczne, w których na plan pierwszy wysuwa się eksperymentowanie w dziedzinie wiązania nauki szkolnej z pracą produkcyjną. To eksperymentowanie ma dziś zakres bardzo szeroki i obecnie daje już pierwsze odpowiedzi — po dość długim okresie doświadczeń — na te pytania, które są bardzo istotne dla przeprowadzonej w tych krajach reformy oświatowej.

Z drugiej strony, trzeba powiedzieć, że eksperymentowanie to ma zakres nieco za wąski, bo szkoła i zakłady wychowawcze nie mogą przecież ograniczać pracy doświadczałnej tylko do spraw wiązania nauki szkolnej z pracą produkcyjną. Spraw, które powinny być przedmiotem eksperymentowania w szkole wychowującej młodych socjalistów, jest znacznie więcej. O sprawach tych wiemy zbyt mało i sądzę, iż lepiej jest właśnie wypróbować nowe metody, nowe formy organizacyjne w warunkach eksperymentalnych, w małym zasięgu, a potem przenosić na szerszy teren, na grunt praktyki ogólnej.

Wychodząc z tych założeń, trzeba by program nasz zarysowywać bardzo ostrożnie i ostro toczyć dyskusję w czasie obrad podkomisji co do tego, jaki ma być kształt ostateczny tego naszego programu. Chciałbym do tej dyskusji wysunąć trzy podstawowe grupy tematyczne, które, w moim przekonaniu, powinny być przedmiotem bardzo usilnych prób eksperymentalnych w naszych zakładach wychowawczych wszelkiego rodzaju, a przede wszystkim w szkołach.

7. Na pierwszym miejscu postawiłbym próby łączenia nauki szkolnej z pracą produkcyjną. Nie będę nikogo przekonywał, że zmienił się w Polsce stosunek do pracy, że musiał się zmienić ze względu na to, iż założenia ustroju socjalistycznego integralnie z tą problematyką są związane, problematyką stosunku do pracy społecznej. Nie trzeba chyba tego w tej chwili wyjaśniać. Sądzę, iż te próby idą co najmniej w dwóch kierunkach. Z jednej strony, są to próby wprowadzania politechnizacji nauczania, z drugiej — próby zróżnicowania zawodowej szkoły ogólnokształcącej i w pewnym sensie ukierunkowania bardziej ogólnokształcącego niż dotąd szkoły zawodowej. A więc jakaś tendencja do względnego zbliżenia szkoły ogólnokształcącej ze szkołą zawodową.

Jeżeli chodzi o próby pierwszego rodzaju, to Polska jest wyjątkowo opóźniona w ich podejmowaniu. Inne kraje socjalistyczne poszły daleko w tej dziedzinie i mają właściwie już odpowiedź na kilka hipotez wysuniętych w czasie eksperymentowania. Duży rozgłos zdobył eksperyment radziecki, podejmowany w ostatnich latach, w którym łączyło się nauczanie z pracą produkcyjną w ten sposób, że trzy lub dwa dni w tygodniu młodzież szkół średnich przeznaczala na pracę produkcyjną, resztę zaś na naukę w szkole. Ta próba, jak i próby NRD-owskie polegająca na tym, iż młodzież w ciągu jednego dnia zajmuje się pracą produkcyjną i kształceniem politechnicznym, a w ciągu pięciu dni nauką w szkole, oraz próby podejmowane na Ukrainie są już dziś przesłankami do podejmowania decyzji w sprawie reformy szkolnej.

Polska, poza jedną szkołą, mianowicie szkołą w Skarżysku, której dyrektorem jest kol. Erbel, a której prace wspiera pomocą teoretyczną kol. doc. Nowacki, nie może się pochwalić systematyczną pracą w tej dziedzinie. Próby podejmowania zadań politechnicznego kształcenia w szkołach warszawskich jak dotąd jeszcze nie dają określonych wyników, a to przede wszystkim ze względu na brak jakiegokolwiek pomocy. Tutaj trzeba bowiem mieć do czynienia z poważną bazą materialną, a zdobycie tej bazy dla szkoły — bez pomocy z zewnątrz — jest trudnością niemal nie do pokonania. Podobne próby w województwie katowickim, jako bardzo świeżej daty, również jeszcze nie mogły dać zdecydowanych wyników.

W tej zatem dziedzinie trzeba zachęcać ogół naszego nauczycielstwa do śmiałych prób i eksperymentów. Jest to dziedzina wyjątkowo zaniedbana i aczkolwiek tyle się o niej od szeregu lat mówi, nie wiemy jednak, w jaki to sposób można politechnizować nauczanie w naszych warunkach, w warunkach większych miast, okręgów przemysłowych, małych miasteczek oraz wsi. W międzyczasie ukazują się dość liczne książki, które tłumaczą nauczycielowi, jak ma rozumieć sprawy politechnizacji, a jednocześnie nie dają opisów prób doświadczalnych, wskazujących konkretne trudności tej pracy w różnych warunkach ekonomicznych i kulturalnych, w różnych warunkach wyposażenia szkoły w pracownię, narzędzia pracy i pomoce naukowe.

Trochę lepiej pod tym względem zapowiada się najbliższa przyszłość. Dzięki wysiłkom Zakładu Kształcenia Politechnicznego U.W. czy Sekcji Kształcenia Politechnicznego Instytutu Pedagogiki na niektórych terenach naszego kraju, np. w Warszawie, w województwie bydgoskim czy katowickim i rzeszowskim próbuje się te prace organizować, przy dużym zainteresowaniu terenu. Wydaje się to jednak niewystarczającym w skali całej Polski, stąd też świeżo powołany do życia wydział szkół eksperymentalnych Ministerstwa Oświaty będzie miał piękne zadanie do spełnienia.

Nieco więcej podejmowano prób w dziedzinie zawodowego zróżnicowania naszej szkoły ogólnokształcącej, aczkolwiek o tej sprawie nie było wcale tak głośno. Należałoby tu szczególnie podkreślić osiągnięcia powiatu złotowskiego, gdzie poważni działacze oświatowi, poseł Jaroszyk i inspektor Głaza, nie czekając na pomoc — na miejscu potrafili tę pomoc organizować i objąć kształceniem 90% młodzieży w wieku od lat 14 do 18, choć warunki pracy w powiecie złotowskim nie należały do najpomyślniejszych. Wprowadzając dla absolwentów szkół podstawowych szkoły przysposobienia zawodowego i przysposobienia rolniczego, doszli oni do wniosku, iż byłoby rzeczą słuszniejszą i lepiej przyjętą przez teren, gdyby szkoła ogólnokształcąca w ostatniej, np. IX klasie, miała pewne nachylenie zawodowe, a jednocześnie nie zamykała dostępu do wyższych szczebli kształcenia.

Bardzo szczegółowy opis ich eksperymentu był podany w „Głosie Nauczycielskim”^{*}, nie chciałbym więc w tej chwili go powtarzać. W każdym razie należy podkreślić wyjątkowo duży wysiłek tych dwóch działaczy i z uznaniem mówić o ich pracy, bo ta praca wreszcie dała nam jakąś odpowiedź na pewne pytania z zakresu polityki oświatowej. Odpowiedź ta jest, rzecz prosta, cząstkowa, dotyczy jednego terenu, który ma swoje

^{*} „Głos Nauczycielski” 1959 nr 20.

cechy specyficzne, trzeba więc te próby podejmować szerzej. Sądę, iż nowosądecka czy województwo katowickie, które w tej chwili przystępuje do podobnych prób, czy nawet niektóre szkoły warszawskie i łódzkie, gdzie wprowadza się pewne kursy zawodowe o doraźnym okresie trwania, nie zaś jako przedmioty nauczania systematycznego, że te wszystkie próby w sumie powinny dać Ministerstwu Oświaty pewną część odpowiedzi dotyczącą rozwiązania sprawy politechnicznego czy w jakimś stopniu zróżnicowanego zawodowo wykształcenia. Twierdzenia czysto teoretyczne, nie oparte na doświadczeniach, nie mają tej mocy, co hipotezy zweryfikowane w konkretnym, dobrze przygotowanym eksperymencie pedagogicznym; bądź w jednym zakładzie, bądź w eksperymencie terenowym obejmującym miasto, powiat lub nawet nieco większą część naszego kraju.

Do drugiej grupy prób należałoby zaliczyć próby w zakresie poprawy systemu wychowania w naszej szkole. Nie przypadkowo na ten temat ostatnio dużo się mówi i pisze, gdyż mamy chyba prawo po 15 latach oczekiwać lepszych wyników w pracy wychowawczej naszej szkoły, naszych zakładów wychowawczych niż te, z jakimi stykamy się codziennie. Aby wyjaśnić, o co mi chodzi, posłużę się cytata z książki prof. Suchodolskiego *Wychowanie dla przyszłości*. „Wychowanie moralne w naszych czasach to przede wszystkim kształtowanie zaangażowania ludzi, zaangażowania we wszystko, co jest walką i pracą o lepszą przyszłość ich narodu i świata. Ten proces zaangażowania, osobiście przeżywany, stanowi podstawę zdrowego życia psychicznego młodzieży i jej powszedniej działalności”*. Ta cytata doskonale wprowadza w zagadnienie reformy wychowania, doskonale jednocześnie kontrastuje ze stanem faktycznym, jaki ma miejsce w naszych szkołach. Nasza młodzież właśnie jest wybitnie niezaangażowana i w pracę szkolną, i w działalność społeczną, którą mogłaby dyktować jej szkoła, która powinna tkwić w założeniach pracy szkolnej. Jeśli zaś nasza młodzież angażuje się, czyni to poza szkołą, niezależnie od tego, czym szkoła każe jej żyć. Dobrze również wyjaśnia te właśnie tendencje bardzo interesujący artykuł prof. Kulczyńskiego**, który chciałby tworzyć taką idealną szkołę, pozornie oderwaną od społeczeństwa, bo stojącą gdzieś z dala od miast i zgiełku ludzkiego, aby uniknąć wpływów środowiska zewnętrznego, które nie zawsze są wpływami właściwymi dla wychowania przyszłych socjalistów. Ale jednocześnie chce przez to związać tę młodzież ze społeczeństwem socjalistycznym, chce ją nauczyć życia w warunkach naprawę socjalistycznych,

* *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa 1959 s. 165.

** *Zagadnienie wychowania i problem młodzieżowy*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1959 nr 2.

właśnie w tym zamkniętym zakładzie, gdzie młodzież zaangażowałaby się w różnego rodzaju zadania typu dydaktycznego, naukowego, produkcyjnego, artystycznego i społecznego.

Można powiedzieć, iż pewne nasze szkoły lub inne zakłady wychowawcze tę działalność podejmują i bodajże w tej dziedzinie mamy już osiągnięcia nieco większe niż w przypadku, gdy mowa była o wiązaniu nauki z pracą produkcyjną. Należałoby więc wspomnieć o próbach wprowadzania metod makarenkowskich do naszej szkoły, podejmowanych m. in. pod kierunkiem dra A. Lewina, można mówić o szkole warszawskiej przy ul. Szanajcy, pracującej pod opieką doc. W. Szczerby, można mówić o bardzo wartościowych osiągnięciach Kazimierza Lisieckiego, jak również o interesujących poczynaniach w dziedzinie organizacji domów dziecka nowego typu, o czym będzie się zapewne mówić szeroko w czasie obrad podkomisji zakładów wychowawczych, której przewodniczy naczw. W. Żelazko, inicjator tych prób eksperymentalnych. Można mówić wreszcie o interesujących próbach nowych rozwiązań w wychowaniu przedszkolnym, o czym będzie mowa w podkomisji wychowania przedszkolnego. Sądzę, że na tej również drodze są próby podejmowane przez szkoły eksperymentalne, które realizują program wychowawczy opracowany przez UNESCO. Zwłaszcza trzy nasze szkoły mają bardzo interesujące w tej dziedzinie osiągnięcia, a więc Szkoła Ogólnokształcąca im. N. Żmichowskiej w Warszawie, kierowana przez dyr. Lewandowską, Szkoła Ogólnokształcąca nr 10 w Warszawie, kierowana przez dyr. Luciakową, i Studium Nauczycielskie w Toruniu, kierowane przez dyr. Kotańskiego.

Bardzo interesującą w tym zakresie próbą, wywołującą żywe zainteresowanie zwłaszcza w świecie artystycznym, jest próba podjęta w zasadniczej szkole zawodowej w Pruszkowie, gdzie jej inicjator malarz Antoni Rawski pracując z bardzo surową pod względem artystycznym młodzieżą osiągnął zadziwiające wyniki w rozwijaniu twórczości plastycznej tej młodzieży.

Trzecią poważną grupę tematyczną obejmują badania eksperymentalne, które mają na celu zwiększenie stopnia aktywności i samodzielności naszej młodzieży, a przez to polepszenie wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej. Jak dotąd, nieliczne szkoły podejmują te badania głównie w płaszczyźnie dydaktycznej, usiłując przez zmianę metod nauczania i organizacji pracy uczniów na lekcji wnieść nowe, ożywcze momenty do zbyt już nasiąkniętego rutyną systemu klasowo-lekcyjnego.

Zmiana metod pracy dydaktycznej oznacza wprowadzenie — obok niemal wyłącznie dziś praktykowanych metod podających — metody proble-

mowej. Metoda ta stawia uczniów wobec problemów teoretycznych i praktycznych i zmusza ich do wysiłku w poszukiwaniu wiedzy o świecie, w poszukiwaniu rozwiązań praktycznych. Występująca tu aktywność ucznia w procesie dydaktycznym niezwykle skutecznie wpływa na trwałość zdobytej wiedzy. Rozpowszechnianie metody problemowej jest o tyle trudne, że wielu nauczycieli metodę pogadanki traktuje jako metodę problemową, co jest oczywistym nieporozumieniem, odpowiadanie bowiem na pytania nauczyciela nie jest równoznaczne z rozwiązywaniem problemów teoretycznych i praktycznych. Stąd też niektóre szkoły, pozornie eksperymentujące w tej dziedzinie, w rzeczywistości z eksperymentowaniem mało mają wspólnego. Właściwe eksperymentowanie, jakiego udane próby spotkać możemy u dość już liczego grona nauczycieli Szkoły Ogólnokształcącej im. J. Słowackiego w Warszawie, polega na poszukiwaniu odpowiednich dla uczniów danego poziomu rodzajów i sformułowań problemów, na poszukiwaniu najlepszej metodyki kierowania pracą uczniów nad stawianiem problemów, gromadzeniem przesłanek i rozwiązywaniem problemów oraz nad sprawdzaniem rozwiązań, wreszcie na selekcji materiału nauczania danego przedmiotu na treści dające się z wyraźną korzyścią dla ich opanowania „problematyzować” oraz na treści, które uczniowie powinni przyswoić sobie w gotowej postaci. Zebrane w toku tak rozumianej pracy eksperymentalnej protokoły lekcji i materiały z badań wyników nauczania mogą stanowić cenny materiał dla autorów programów, podręczników i metodyk nauczania.

Zmiana organizacji pracy uczniów na lekcji oznacza wzbogacenie tradycyjnych form pracy indywidualnej i masowej o formę pracy grupowej. Praca grupowa może być rozumiana bądź jako rozwiązywanie przez 4—5-osobowe grupy uczniów tych samych zadań w czasie lekcji i konfrontowanie uzyskanych odpowiedzi, bądź jako praca pojedynczych grup nad odrębnymi zadaniami. Mamy już w Polsce dość dużo klas eksperymentalnych, w których z dobrym skutkiem prowadzi się eksperyment pierwszego rodzaju. Eksperymentem tym opiekuje się doc. J. Bartecki. Nauczanie grupowe drugiego typu skutecznie wypróbowuje w swojej szkole w Wielbarku (woj. olsztyńskie) kol. K. Piotrowicz.

Obok wymienionych trzech głównych dziedzin pracy doświadczalnej istnieje jeszcze wiele innych dziedzin, gdzie potrzeba eksperymentowania stopniowo staje coraz wyraźniejsza. Nie próbując bliżej tych dziedzin omawiać, przykładowo można tu wspomnieć o potrzebie eksperymentu ustrojowego (np. sprawy sieci szkolnej, modelu przyszłej szkoły, selekcji i orientacji), eksperymentu w dziedzinie wychowania w szkołach typu internatowego, wychowania estetycznego i wychowania fizycznego.

Wyliczenie naszych potrzeb w zakresie pracy eksperymentalnej, a zarazem wzmianki o zbyt skromnych, jak na te potrzeby, osiągnięciach — to najlepsze potwierdzenie tezy o konieczności intensywnego nasilania tej pracy w najbliższym czasie. Praca ta, wobec zainteresowania, a nawet czasami i zapału przejawianego przez nauczycieli i wychowawców, ma rzeczywiście szanse rozwijać się całkiem nieźle. Jej realne postępy i wyniki zależą przede wszystkim od wytworzenia atmosfery życzliwości dla podejmowanych prób, od otoczenia opieką inicjatorów wszelkich pożytecznych poczynań doświadczalnych, od udzielenia im pomocy naukowej, organizacyjnej i, gdy trzeba, materialnej. Pomocy naukowej powinny udzielić zakłady naukowe wyższych uczelni, pomocy zaś organizacyjno-materialnej władze oświatowe i związkowe oraz określone zakłady pracy, z którymi placówki pedagogiczne mogłyby śmieiej niż dotąd nawiązywać odpowiednie kontakty.

Aby eksperymentowanie w naszych przedszkolach, szkołach i domach dziecka dało spodziewane wyniki, trzeba je oprzeć na właściwych podstawach. Praca eksperymentalna rozwijająca się w pierwszej połowie naszego wieku nie cechowała się bynajmniej tą dokładnością, jakiej domagamy się od eksperymentu w innych dziedzinach, a także i od szczegółowego eksperymentu pedagogicznego, tzw. małego eksperymentu. Wpływała na to zapewne nie tylko jej żywiołowość, jej spontaniczność, lecz także trudność zastosowania określonych metod badawczych, a zwłaszcza metod badania wyników nauczania. Weryfikowanie efektów pracy zakładów eksperymentalnych w zestawieniu z pracą zakładów zwykłych, które moglibyśmy nazywać kontrolnymi, jest sprawą rzeczywiście trudną. W tych warunkach oceny eksperymentu zazwyczaj dokonywano „na oko”, co poważnie podważało sens całej pracy eksperymentalnej, ocena taka nie daje bowiem podstawy do uznania hipotezy za zweryfikowaną.

Obecnie w całym świecie zaczynają do głosu dochodzić inne tendencje, które należy brać w rachubę mając na względzie rozwój eksperymentu pedagogicznego w Polsce. Przejawem tych tendencji mogą być np. próby ustalania wyników osiągniętych przez szkoły eksperymentalne w Związku Radzieckim w zestawieniu ze szkołami, które nie mają charakteru eksperymentalnego. Wysoki stopień dokładności osiągnęły w tym względzie francuskie badania eksperymentalne w Vanves i belgijskie w Brukseli, oparte na wprowadzeniu do szkół systemu „mi-temps”, w którym połowę czasu przewidzianego programem szkolnym przeznaczają się na przedmioty intelektualne, a połowę na wychowanie fizyczne, sport i rekreację. W badaniach belgijskich, prowadzonych przez Maxa Wasterlaina, hipotezę roboczą weryfikowano podejmując porównanie wyników nauczania uzyska-

nych przez klasy eksperymentalne (system „mi-temps”) i klasy kontrolne (zwykle). Porównanie przeprowadzono między klasami o tym samym poziomie umysłowym, między klasami eksperymentalnymi „mocnymi” i kontrolnymi „słabymi” oraz między klasami eksperymentalnymi „słabymi” i kontrolnymi „mocnymi”. A więc uwzględniono trzy płaszczyzny porównania, aby stwierdzić z całą pewnością, że system „mi-temps” daje lepsze wyniki nauczania nie tylko w zakresie wychowania fizycznego, lecz także języka ojczystego, matematyki oraz innych przedmiotów.

Wydaje się, iż w naszych zakładach doświadczalnych powinny obowiązywać zasady ścisłego formułowania (po okresie wstępnych poszukiwań) hipotezy roboczej, zgodne z ogólnymi zasadami prowadzenia działalności eksperymentalnej. Obok tego ważną sprawą jest rejestrowanie przebiegu eksperymentu, bo eksperyment, który pozostał tylko w głowie prowadzącego, a nie dał dokumentów w postaci protokołów lekcji, różnego rodzaju prac uczniowskich, materiałów z badań wstępnych, przekrojowych i końcowych w zakładzie eksperymentalnym i konkretnym — nie ma większego znaczenia naukowego. Nie może on bowiem stać się podstawą do pewnych ustaleń, które wpłyną na układ i treść programów, na zmiany podręczników, wreszcie na zmiany w metodach i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Zakładamy, iż w ciągu roku obecnego eksperyment pedagogiczny będzie się rozwijał lepiej niż w roku ubiegłym, bo atmosfera, o której była mowa, jest obecnie lepsza. Sam fakt, że Ministerstwo Oświaty powołuje odpowiedni wydział, który będzie zajmował się zakładami doświadczalnymi, oznacza zainteresowanie resortu eksperymentem oraz chęć udzielenia mu pomocy w wypadku, kiedy ta pomoc będzie i uzasadniona, i potrzebna. Uzasadniona tym, że eksperyment już osiągnął odpowiedni poziom, a potrzebna — dla dokończenia prac eksperymentalnych. Wydaje się, że w tej sprawie możemy oczekiwać pewnych zarządzeń ze strony Ministerstwa, które wyjaśni swoje stanowisko, jeśli chodzi o sprawę założeń organizacyjnych zakładów eksperymentujących.

Spodziewając się polepszenia pracy eksperymentalnej pragniemy, jako Komisja Prób i Eksperymentów ZNP, zebrać przed końcem roku szkolnego 1959/60 dane o tej pracy w całym kraju. Dotychczas udało nam się zebrać z niektórych województw informacje bardzo ułamkowe, z niektórych zaś województw nadesłano wręcz odpowiedzi negatywne. I tych drugich było więcej. Oczekujemy, iż sytuacja polepszy się w tym roku, i chcemy, jako Komisja Prób i Eksperymentów, przeprowadzić przy współudziale czterech podkomisji ankietę, którą roześlemy tym wszystkim zakładom, które już zostały zgłoszone i które będą w ciągu roku zgłoszone do Komisji

Prób i Eksperymentów przy Zarządzie Głównym Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Mówię o tym w tej chwili, aby uczestnicy naszej Konferencji mogli poinformować jak najszersze masy nauczycielskie o tym, że taka akcja będzie przeprowadzona w połowie maja 1960 roku przez poszczególne podkomisje, że chcemy tą drogą zebrać rzeczywisty, a nie fikcyjny materiał o pracach prowadzonych, że, być może, podkomisje wyślą niektórych swoich członków w teren, aby przyjrzeć się tej pracy, a nawet może w pewnych przypadkach udzielić pewnej pomocy lub poprzeć starania o pomoc. Materiały zebrane za pośrednictwem ankiety zostaną opracowane przez poszczególne podkomisje i wykorzystane do opracowania referatów na Kongres Pedagogiczny*.

Kończąc swój referat, pragnę podkreślić duże znaczenie społeczne ruchu eksperymentalnego. Warunkiem właściwego rozwoju oświaty i wychowania w Polsce jest respektowanie prawa nauczyciela do twórczości, prawa do twórczości takiego, jakie jest atrybutem twórców w dziedzinie kultury, w dziedzinie nauki, sztuki i techniki. Chodzi tu o prawo do samodzielności, o prawo do twórczego niepokoju, twórczych poszukiwań nowych dróg wychowania socjalistycznego. Bez tego pierwiastka twórczości nauczyciel łatwo schodzi na pozycje pariasa kultury, staje się rzemieślnikiem, człowiekiem „bez serca i duszy”.

Uczestnikom naszej Konferencji życzę powodzenia w rozniecaniu we wszystkich zakątkach Polski tego pierwiastka twórczości, życzę powodzenia w realizacji podjętych dla dobra szkoły i oświaty w Polsce przedsięwzięć, życzę sukcesów w pracy eksperymentalnej. Jednocześnie wyrażam nadzieję, iż na Kongresie Pedagogicznym spotkamy się bogatsi w nową wiedzę, w nowe i cenne doświadczenia, którymi będziemy mogli się ze sobą podzielić.

* Dla informacji podaję tekst ankiety.

A. Opis zakładu. 1. Nazwa zakładu... 2. Adres zakładu... 3. Rodzaj miejscowości, w której się zakład znajduje... 4. Zakład dla chłopców... dziewcząt... lub koedukacyjny... 5. Liczba wychowawców (nauczycieli), ich kwalifikacje... 6. Liczba klas, grup, wychowanków (uczniów)... 7. Pochodzenie społeczne rodziców, współpraca rodziców z zakładem... 8. Budynek zakładu, warunki lokalowe... 9. Wyposażenie zakładu... 10. Jakie niezbędne zmiany należy wprowadzić w zakładzie, aby stworzyć lepsze warunki do pracy eksperymentalnej...

B. Dane o eksperymencie. 1. Kto i dlaczego zainicjował eksperyment... 2. Obecny cel pracy eksperymentalnej w zakładzie... 3. Kto spośród wychowawców bierze udział w eksperymencie. Jak zorganizowana jest praca wychowawców... 4. Jakie czynniki udzielają pomocy merytorycznej... 5. Kto udziela pomocy materialnej... 6. Czy umożliwiono zakładowi wymianę części wychowawców... 7. Czy eksperyment opiera się na określonych wzorach... 8. Opis eksperymentu... 9. Czy prowadzi się badania wstępne i końcowe. Jakie? 10. Opis zakładu kontrolnego...

C. Szczegółowy opis zdobytych doświadczeń. Plany na przyszłość.

SYSTEM ŁĄCZENIA TEORII Z PRAKTYKĄ W NAUCZANIU *

Jakie są właściwości systemu łączenia teorii z praktyką w nauczaniu i co znaczy twierdzenie, że system ten jest syntezą, a zarazem przezwyciężeniem systemów szkoły tradycyjnej i szkoły aktywnej, nawet po rozbudowaniu podstaw teoretycznych systemu szkoły aktywnej w oparciu o psychologię Piageta? **

System łączenia teorii z praktyką w nauczaniu jest przede wszystkim próbą organizowania i wyjaśniania działalności poznawczej uczniów w oparciu o teorię poznania materializmu dialektycznego. Działalność ta jest odzwierciedlaniem rzeczywistości zewnętrznej niezależnej od podmiotu poznającego oraz kierowaniem działaniem w oparciu o to odzwierciedlenie.

Praktyka (czyli bezpośrednio oddziaływanie rzeczywistości zewnętrznej na człowieka i człowieka na tę rzeczywistość) jest jedynym bezpośrednim źródłem teorii (czyli naukowego opisu ogólnych i istotnych właściwości i stosunków rzeczywistości), jest ostatecznym kryterium prawdziwości teorii oraz jej zastosowaniem przy przekształcaniu rzeczywistości. Twierdzenia teorii, którym zaprzecza praktyka, muszą być odrzucone lub skorygowane. Jeśli natomiast poznawane prawa przyrody i oparte na nich zasady techniki pozwalają przewidywać zjawiska i planować skuteczne działania, jeśli pozwalają zmuszać przyrodę, aby służyła człowiekowi, to znaczy, że poprawnie — choć może jeszcze niedostatecznie dokładnie — opisują rzeczywistość.

System łączenia teorii z praktyką w nauczaniu ma więc to wspólne z teoriami poznania sensualizmu — empiryzmu, że za podstawowe źródło wszelkiego poznania uważa zmysłowe odbicie (odzwierciedlenie) rzeczywistości zewnętrznej. Różni się od nich natomiast tym przede wszystkim, że nie uważa tego odbicia za bierne tylko kopiowanie rzeczywistości w postaci schematycznych obrazów ani za mechaniczne tylko łączenie ich na drodze kojarzenia w całości znaczeniowe, powiązane z mową i symboliką naukową, a za ich pośrednictwem — z działaniem.

Pod tym drugim względem jest on bliższy teoriom poznania o charakterze racjonalistycznym, pragmatystycznym, a zwłaszcza operacjonistycznym, które głoszą, że poznanie powstaje przy aktywnym udziale poznają-

* Dalszy ciąg artykułu z nru poprzedniego.

** Por. s. 286 w nrze poprzednim.



cego i działającego podmiotu, że nie polega ono na biernym tylko kopiowaniu danych z zewnątrz, lecz na ich aktywnym przetwarzaniu i organizowaniu, że zawiera ono — obok schematycznych i zmieniających się obrazów spostrzeżeniowych świata zewnętrznego — również obrazy wewnętrznej aktywności poznawczej podmiotu, a obok elementów zmysłowo-empirycznych — również elementy umysłowo-racjonalne. Różni się natomiast od wymienionych teorii wtedy, gdy twierdzą one, że ten udział podmiotu jest czymś tajemniczym, że ma jakiś charakter „duchowy” wychodzący poza odzwierciedlanie rzeczywistości zewnętrznej. Nie uznaje mianowicie w poznaniu żadnych „idei wrodzonych” typu platońskiego ani żadnych „apriorycznych” kategorii typu kantowskiego. Nie uznaje też — z drugiej strony — sceptycyzmu poznawczego typu pragmatystycznego, sprowadzającego poznanie do aspektów wyłącznie użytecznościowych.

Elementy umysłowo-racjonalne w poznaniu stanowią doniosły porządkujący czynnik, ale nie są one też niczym innym, jak tylko bardzo uogólnioną — z określonych formalnych punktów widzenia — postacią odzwierciedlenia tej samej rzeczywistości zewnętrznej, istniejącej niezależnie od poznającego podmiotu. Składają się na nie syntezę całego uprzedniego doświadczenia, doświadczenia osobistego jednostki, powiązanego z doświadczeniem społecznym — w szczególności naukowym — zdobywanym przez jednostkę za pośrednictwem mowy.

Nie uznając więc w teorii poznania Kanta jej aprioryzmu, godzimy się z nim natomiast pod tym względem, że umysł ludzki ujmuje zjawiska rzeczywistości w kategoriach ogólnych czasu, przestrzeni, przyczynowości i in., które jednoczą w świadomości różnorodne elementy dane w doświadczeniu, zapewniają „syntetyczną jedność apercepcji”, są „formą intelektualną”, „formalnymi warunkami doświadczenia”. Będąc „czystymi formami myślenia”, nie posiadają one same wartości przedmiotowej; uzyskują ją zaś przy opracowywaniu doświadczenia zmysłowego — przy przetwarzaniu wrażeń w spostrzeżenia, wyobrażenia i pojęcia.

W rozwijającej się działalności poznawczej małych dzieci widzimy naczynie, że nie poznają one „apriorycznie” i nie „dodają” np. przestrzeni do obserwowanych zjawisk, lecz odkrywają ją w tych zjawiskach stopniowo — tak jak każdą inną ich właściwość — na drodze empirycznej. Ilustruje to następujący obrazek z życia:

Mały Marek w wieku 1 rok i 8 mies. bawi się przedmiotami ułożonymi na krześle obok stołu. W pewnej chwili spada mu na podłogę łyżeczka. Marek schyla się po nią, a powstając, uderza głową o stół, pod który się podsunął. Chwyta się za głowę i woła: aaa! Nie płacze jednak i znów zabiera się do zabawy. Po chwili łyżeczka spada powtórnie, a Marek na sam

jej dźwięk chwyta się za głowę i woła aaa! Ten odruch warunkowy świadczy, że Marek błędnie skojarzył bolesne uderzenie z dźwiękiem spadającej łyżeczki. Istniejące tu stosunki przestrzenne między sobą a krzesłem, stołem i podłogą dopiero odkrywał pracowicie i stopniowo. Po paru miesiącach od omówionego przypadku doskonale zdawał sobie już sprawę z tego, że może się uderzyć głową o stół, i pochylał się odpowiednio, kiedy pod nim przechodził, a kładł się na podłodze, gdy zamierzał przeczołgać się pod krzesłem. Gdy czynił podobnie w stosunku do przedmiotów widzialnych po raz pierwszy, łatwo było się domyślić, że odkrył już stosunki przestrzenne między sobą a przedmiotami. Przy spadających na podłogę zabawkach nie chwytał się już za głowę. Ten odruch — nie wzmacniany — wygasa, a postępowanie uzależniało się coraz dokładniej od poznawanej stopniowo przestrzennej struktury rzeczywistości.

Przestrzeń i czas w naszych doświadczeniach są zawsze wszechobecne, ciągłe, jednolite, mają stałe wymiary, są pozbawione innych jakości. Wszystkie zjawiska zachodzą zawsze w przestrzeni i w czasie i dają się określać przez położenie i wymiary. Stąd ogromna rola kategorii przestrzeni i czasu w poznaniu. Jednocześnie one i porządkują doświadczenie, umożliwiają poznawanie struktury rzeczywistości, ujmowanie jej w schematach przestrzenno-geometrycznych i określanie w pomiarowo-ilościowych oraz ustalanie związków formalnych między elementami przestrzenno-czasowymi zjawisk, które to związki nadają poznaniu cechy ścisłości i konieczności.

I choć współczesna nauka mówi o względności stosunków czasowo-przestrzennych, choć tworzy geometrie nieeuklidesowe i podważa „aprioryczność” naszych „oczywistości” opartych na przyzwyczajeniach — wszystko to nie umniejsza doniosłości ujmowania — w działalności poznawczej uczniów — zjawisk rzeczywistości w jednolitej przestrzeni i jednolitym czasie, mierzenia oraz ilościowego określania struktury tych zjawisk i stosunków między nimi.

Podobnie jest z kategorią przyczynowości. Niezależnie od dyskusji na tematy teoriopoznawczej zasadności tej kategorii i zastępowania jej przez kategorię zależności funkcjonalnych — ma ona pełną doniosłość w działalności poznawczej uczniów, ponieważ wymaga wyjaśnień dotyczących struktury rzeczywistości i istoty związków między zjawiskami, a nie tylko stwierdzania stałego następstwa zdarzeń.

*

Rozumiejąc kategorie jako uogólnione — z określonych punktów widzenia — formy doświadczenia, moglibyśmy planowo je rozbudowywać

w pracy poznawczej uczniów. Do kierunkowania, bogacenia i porządkowania tej pracy przyczyniałyby się np. następujące kategorie:

- a) dotyczące rzeczy i zjawisk:
przestrzeni, czasu, ilości, przyczynowości, strukturalności, rozwojowości;
- b) dotyczące działania:
użyteczności, sprawstwa, gospodarności, ładu i porządku;
- c) dotyczące opracowania myślowo-językowego:
konkretności i ogólności, adekwatności, zasadności (podwójnej weryfikacji twierdzeń), konsekwencji, systemowości.

Nie analizując tu bliżej treści poszczególnych tych kategorii, będziemy się do nich odwoływać w miarę potrzeby.

Działalność poznawcza uczniów jest więc ciągłym włączaniem nowego doświadczenia do zdobytego wcześniej, ujmowaniem go w kategorie i wiązaniem w uporządkowane i spójne całości.

Przez działalność poznawczą uczniowie mogą zbliżać się do prawdy, która jest zgodnością myśli z rzeczywistością. Ponieważ z dwu myśli sprzecznych tylko jedna może być prawdziwa, więc dążenie do prawdy wymaga unikania sprzeczności. Stąd powstaje konieczność aktywnego porządkowania zdobywanych przez uczniów treści poznania w wewnętrznie spójny i nie sprzeczny system wyobrażeń, przekonań i twierdzeń o rzeczywistości.

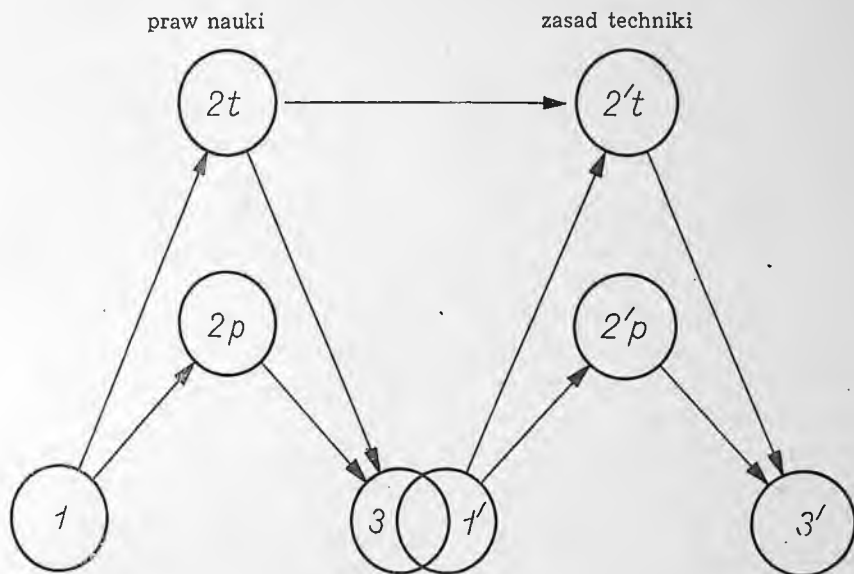
Uznawanie nowych twierdzeń powinno opierać się na ich podwójnej weryfikacji: empirycznej — przez odniesienie do rzeczywistości, której dotyczą, i racjonalnej — przez odniesienie do poznanych już twierdzeń nauki. Poznawane w toku nauczania poszczególne twierdzenia uzyskują cechy pewności — przez ich merytoryczną zgodność z rzeczywistością, oraz cechy konieczności — przez ich formalną zgodność z innymi uznanymi już twierdzeniami.

*

Psychologię działalności poznawczej uczniów oparliśmy na omówionej wyżej teorii poznania materializmu dialektycznego. Jeśli działalność ta sprowadza się do odzwierciedlenia rzeczywistości i kierowania działaniem w oparciu o to odzwierciedlenie, to nie można w niej oddzielać myślenia od spostrzegania, od działania pamięci i wyobraźni, od czynności fizycznych sprawdzania i zastosowania zdobywanej wiedzy, wreszcie od wyrażania i utrwalania tej wiedzy w mowie. Myślenie jest składnikiem centralnym działalności poznawczej, uzależnianym przez składniki pozostałe, ale — i przede wszystkim — uzależniającym je od siebie.

Funkcję myślenia w działalności poznawczej uczniów przedstawiliśmy w pracy poprzedniej* — w wyniku opisanych tam badań — przy pomocy następującego schematu:

FORMOWANIE I PORZĄDKOWANIE TWIERDZEŃ OGÓLNYCH



SPOSTRZEGANIE I WYOBRAŻANIE SOBIE KONKRETÓW
Działanie

Na tym schemacie kółka 1, 3, 1', 3' oznaczają różne postacie praktyki: spostrzeżenie i wyobrażanie sobie konkretów oraz działanie. Kółka 2t i 2't — różne postacie teorii: twierdzenia ogólne, zwłaszcza prawa nauki i zasady techniki. Kółka 2p i 2'p reprezentują coś pośredniego między teorią a praktyką, co nie jest jeszcze systemem jednoznacznie określonych i uporządkowanych twierdzeń ogólnych (jak 2t) ani już tylko szeregiem konkretnych spostrzeżeń i wyobrażeń (jak 1 i 3), jest natomiast układem schematów wyobrażeniowych — obrazowych modeli rzeczywistości i naszych działań.

Te schematy wyobrażeniowe zdobywamy i przekształcamy najczęściej w praktyce życia codziennego. Posługujemy się nimi nieomal wyłącznie, dopóki nie jest konieczne odwołanie się do twierdzeń teorii i organizowanie praktyki w oparciu o teorię.

* Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką w nauczaniu (w druku).

Funkcja myślenia jest pokazana na schemacie w postaci strzałek. Polega ona na przechodzeniu od praktyki do teorii (1—2), czyli na budowaniu teorii z danych praktyki, na przechodzeniu od teorii do teorii (2—2'), czyli na wyprowadzaniu twierdzeń z innych twierdzeń teorii, wreszcie na przechodzeniu od teorii do praktyki (2—3), czyli na sprawdzaniu teorii w praktyce: na przewidywaniu zjawisk, planowaniu i wykonywaniu działań.

Myślenie na drogach 1—2p—3, 1'—2'p—3' jest myśleniem konkretno-praktycznym, które operuje tylko spostrzeżeniami i wyobrażeniami, a opiera się na ich treści i strukturze oraz na analogiach między nimi.

Myślenie na drogach 1—2t—3, 2t—2't, 1'—2't—3' jest myśleniem abstrakcyjno-teoretycznym, które wychodzi od spostrzeżeń i wyobrażeń, doprowadza do pojęć, wiąże je między sobą w uporządkowane logicznie całości i posługuje się nimi w praktyce, a opiera się na związkach logicznych między pojęciami i twierdzeniami. Punkty 1, 2p, 2t, 3, 1', 2'p, 2't, 3' są punktami wyjścia oraz punktami dojścia (bez punktu 1) czynności myślenia.

Jako punkty wyjścia obejmują treści, na których myślenie buduje dalsze ogniwa poznania i działania, jako zaś punkty dojścia obejmują treści, które stanowią wyniki pracy poznawczej, odpowiadające treściom programu, który ma być przyswajany przez uczniów w procesie nauczania.

W pracy poprzedniej posługiwaliśmy się też zamieszczonym obok schematem struktury myślenia w działalności poznawczej uczniów (patrz str. 21).

Jest to uszczegółowiona lewa część schematu poprzedniego (prawa część może być uszczegółowiona analogicznie). Została tu dokładniej zróżnicowana struktura myślenia praktycznego jako czynności poznawczej na drogach 1—2p—3 oraz myślenia teoretycznego na drogach 1—2t—3.

Na drodze 1—2p—3 zostały tutaj wyróżnione 3 poziomy:

$$1-2p^1-3$$

$$1-2p^2-3$$

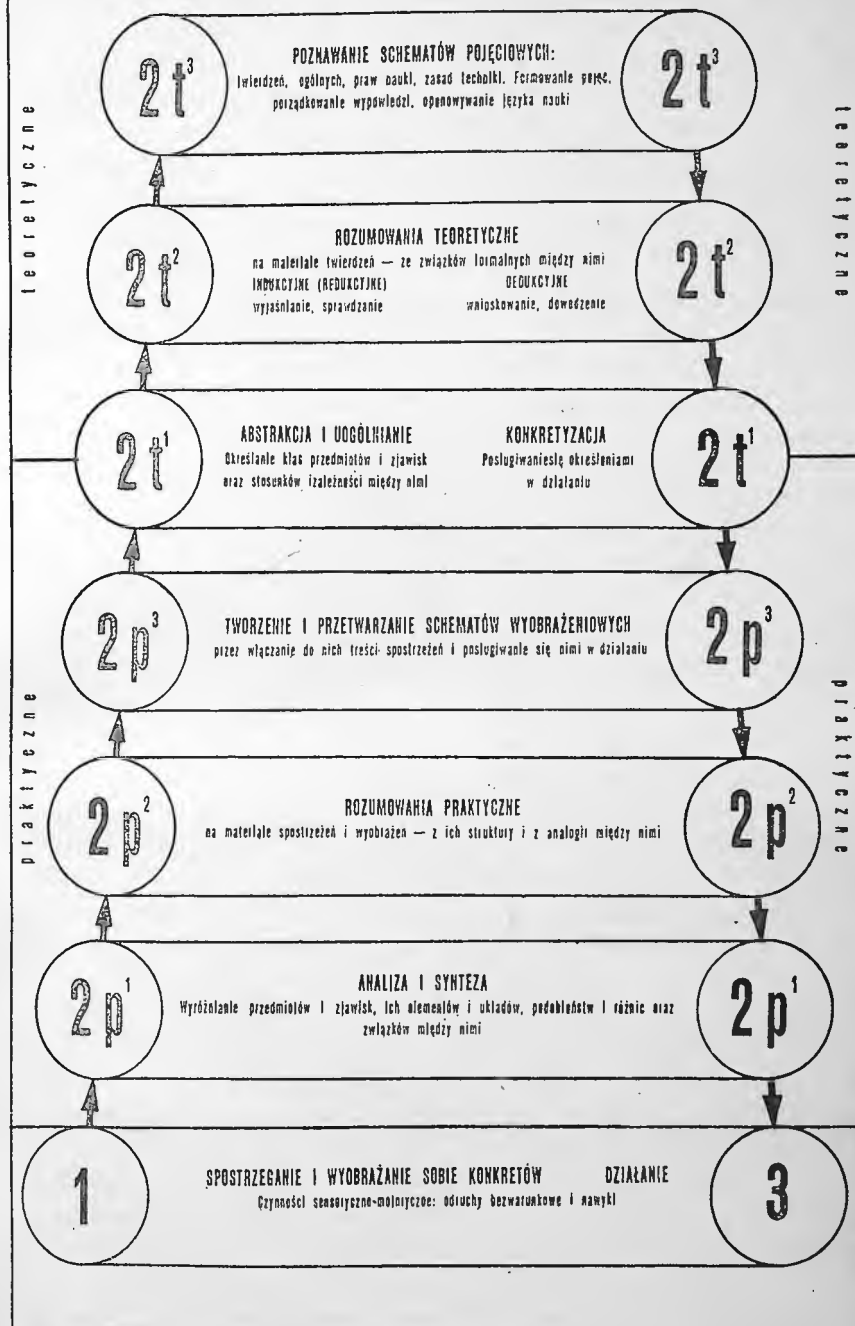
$$1-2p^3-3$$

Na drodze 1—2t—3 — analogiczne 3 poziomy. Nazwy tych poziomów zostały podane na schemacie i omówione bliżej w książce poprzedniej. W artykule niniejszym zostaną one tylko zilustrowane na konkretnym przykładzie i wykorzystane przy omawianiu nowej problematyki.

*

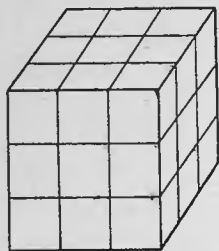
Myślenie uczniów poznajemy pośrednio po jego skutkach: po tym, co uczeń mówi lub robi, oraz po wytworach jego czynności. Pomagamy sobie

STRUKTURA MYŚLENIA



przy tym introspekcyjną obserwacją własnych czynności myślowych w analogicznych sytuacjach.

Dalsze rozważania szczegółowe zostaną zilustrowane na konkretnym przykładzie, który powinien dać czytelnikom introspekcyjny obraz ich własnej działalności poznawczej, analogiczny do obserwowanej tylko z zewnątrz działalności poznawczej uczniów. Będzie to przykład może nieco sztuczny, ale dobrze ilustrujący omawiane tu zagadnienia.



Wyobraźmy sobie duży sześcian z drewna, pomalowany ze wszystkich stron np. na zielono i później pocięty płaszczyznami wzdłuż, wszerz i w głąb — jak wskazuje rysunek — na 3 równe części.

Łatwo jest obliczyć, że utworzyło się w ten sposób $3 \times 3 \times 3 = 27$ małych sześcianików, oraz wyobrazić sobie, że niektóre z nich będą pomalowane z trzech stron, inne — z dwóch, jeszcze inne z jednej, a niektóre — z żadnej strony. Spróbujmy teraz policzyć w wyobraźni (koniecznie samodzielnie i w całości), ile będzie małych sześcianików każdego gatunku.

Wpiszmy do poniższej tablicy te wyniki oraz wyniki podobnych obliczeń przy podziale sześcianu w każdym kierunku na 4 i na 2 części. Uogólnijmy później nasze obliczenia i wpiszmy odpowiednie wzory ogólne na ilości małych sześcianików — przy podobnym podziale dużego sześcianu w każdym kierunku na dowolną ilość (n) części. Posługując się później tymi wzorami, wypełnijmy tabelę dla podobnego podziału sześcianu na 7, 15 i 29 części.

Będzie małych sześcianików pomalowanych	Przy pocięciu dużego sześcianu na części						
	2	3	4	n	7	15	29
z 3 stron		8					
„ 2 „		12					
„ 1 „		6					
„ 0 „		1					
Razem		27					

Po wykonaniu tego zadania (koniecznie samodzielnie i w całości) będziemy teraz mogli opisać naszą działalność poznawczą introspekcyjnie, a jednocześnie obiektywnie — w postaci analizy uzyskanych wyników.

Była ona umysłowa, ale dotyczyła bezpośrednio czynności manipulacyjno-spostrzeżeniowych. Odbываła się w wyobraźni, ale dokładnie odpowiadała możliwemu rzeczywistemu wykonywaniu czynności rąk i dokonywaniu przy tym spostrzeżeń. Była już czynnością całkowicie uwewnętrzną, ale odpowiadała warunkom, kiedy czynności rąk i czynności myśli wzajemnie się spotykają i przenikają.

W tej działalności poznawczej wystąpiło bogato myślenie konkretno-praktyczne (1—2p—3). Najpierw bezpośrednio spostrzeganie rysunku sześcianu jako punkt wyjścia do wyobrażenia sobie sześcianu rzeczywistego, pomalowanego na zielono i odpowiednio pociętego na mniejsze sześciany (1).

Już przy tym wstępnym spostrzeganiu i wyobrażaniu sobie dużego sześcianu wystąpiło myślenie praktyczne na pierwszym poziomie (1—2p¹—3) — na poziomie analizy i syntezy spostrzeżeń i wyobrażeń. Była to analiza i synteza spostrzeżeń aktualnych i wyobrażeń pochodzących z dawniejszego doświadczenia. Aktualnie spostrzegany perspektywiczny i schematyczny rysunek sześcianu zamienił się w procesach tej analizy i syntezy w powstający w wyobraźni obraz sześcianu rzeczywistego, odpowiednio pomalowanego i pociętego. Powstająca w ten sposób synteza miała jeszcze charakter globalny, niedostatecznie zróżnicowany.

Na drugim poziomie myślenia praktycznego (1—2p²—3) analiza i synteza wzbogaciły się przez rozumowania praktyczne z analogii między zjawiskami. Dokonałiśmy tu — w toku dalszej analizy — wyróżnienia części składowych całości (różnie pomalowane sześcianiki) oraz w toku syntezy — połączyliśmy je w nowe całości (w grupy sześcianików jednakowo pomalowanych). Rozumowania praktyczne występowały wszędzie tam, gdzie np. przez policzenie ilości sześcianików z jednej strony dużego sześcianu wnioskowaliśmy przez analogię, że będzie ich tyleż samo z każdej innej strony.

Na trzecim poziomie myślenia praktycznego (1—2p³—3) powstał schemat wyobrażeniowy wewnętrznej struktury dużego sześcianu. Powstał on w wyniku przeprowadzonych analiz i syntez oraz rozumowań praktycznych z analogii między zjawiskami. Można było teraz łatwiej niż uprzednio wyobrazić sobie w razie potrzeby, jak będą rozłożone i ugrupowane poszczególne sześcianiki i ile ich będzie dla każdego sześcianu pociętego na niezbyt dużą ilość części. Zależnie od tego, na ile części został podzielony duży sześcian, zmieniała się ilość małych sześcianików. Mimo to opisany wyżej schemat wyobrażeniowy wewnętrznej struktury takiego pociętego sześcianu ułatwiał za każdym następnym

razem ugrupowanie i policzenie w wyobraźni ilości tych sześcianników.

Wszystkie te postacie myślenia oraz cała wiedza, do której to myślenie doprowadziło i z której później korzystało, miały dotąd charakter praktyczny, obrazowy, konkretny, oparty na bezpośrednim odzwierciedleniu wewnętrznej struktury poznawanej rzeczywistości. Weryfikacja — sprawdzanie poprawności tego myślenia i poznania praktycznego — była możliwa tylko przez praktykę — przez konfrontację z rzeczywistością.

Następnym poziomem myślenia było abstrahowanie i uogólnianie. Przechodziliśmy tu stopniowo na pierwszy poziom myślenia teoretycznego ($1-2^1-3$). Na tym poziomie dokonywały się też procesy odwrotne — konkretyzacji.

Abstrakcją było wyróżnianie i określanie, że sześcianny pomalowane z 3 stron są położone na rogach dużego sześciannu, że pomalowane z dwu stron — na krawędziach; z jednej strony — na ścianach; że nie pomalowane z żadnej strony — w środku sześciannu.

Uogólnianiem było stwierdzanie, że tak będzie zawsze, bez względu na to, na ile części będzie sześciannu pocięty.

Konkretyzacją było odnajdywanie tych ogólnych właściwości w każdym nowym spostrzeganym i wyobrażanym sobie sześciannie.

Na drugim poziomie myślenia teoretycznego ($1-2^2-3$) — przez rozumowania teoretyczne — budowaliśmy ogólne wzory na ilości poszczególnych sześcianników przy podziale dużego sześciannu na dowolną ilość części. Rozumowania te miały przebieg mniej więcej następujący:

Stwierdzając, że sześcianniki pomalowane z 3 stron są tylko na rogach dużego sześciannu, że rogów takich jest 8 i że na każdym rogu jest zawsze tylko 1 taki sześciannik, ustaliliśmy wzór na ich ilość: $8 \cdot 1$;

że pomalowane z dwu stron są tylko na krawędziach, których jest zawsze 12, że zajmują one tam wszystkie miejsca poza dwu narożnymi, ustaliliśmy wzór:

$$(n - 2) \cdot 12;$$

że pomalowane z jednej strony są tylko na ścianach, których jest zawsze 6, i że zajmują tam wszystkie miejsca poza skrajnymi, ustaliliśmy wzór:

$$(n-2)^2 \cdot 6;$$

że wreszcie nie pomalowane z żadnej strony są zawsze w środku i że zajmują tam wszystkie miejsca poza zewnętrznymi, ustaliliśmy wzór:

$$(n-2)^3.$$

Na trzecim poziomie myślenia teoretycznego ($1-2^3-3$) zbudowaliśmy schemat pojęciowy dużego sześciannu, czyli zróżnicowany

wzór, w skład którego włączyliśmy — na drodze syntezy — wszystkie wzory cząstkowe:

$$n^3 = 8 \cdot 1 + (n-2) \cdot 12 + (n-2)^2 \cdot 6 + (n-2)^3 .$$

Było to ostateczne uporządkowanie ogólnej teoretycznej wiedzy o wewnętrznej strukturze dużego sześcianu.

Posiadając tę wiedzę ogólną mogliśmy teraz łatwiej niż poprzednio przechodzić do jej zastosowań w praktyce na drogach 2—3. Obliczanie np. ilości sześcianików przy podziale dużego na 7, 15 i 29 części było teraz czynnością prostą, niemal mechaniczną, polegającą na podstawianiu liczb szczegółowych pod liczby ogólne i przeliczaniu. Wyniki były teraz dokładne. Dla ich weryfikacji wystarczyło sprawdzenie podstawień i przeliczeń. Porównując je z rzeczywistością, byliśmy zawsze pewni, że będą one zgodne. Poprawne rozumowania teoretyczne dają wyniki pewne.

Tej pewności nie mieliśmy natomiast przy przechodzeniu na drogę 2—3 na poziomie myślenia praktycznego. Tam przewidywania konkretnych zjawisk w oparciu o poprzednie doświadczenia musiały być zawsze potwierdzane w praktyce.

Poprzez dalsze rozumowania teoretyczne $2t-2't$ mogliśmy teraz przejść od wzoru na wewnętrzną strukturę sześcianu do podobnych wzorów na wewnętrzną strukturę np. graniastosłupa prostego o podstawie kwadratowej ($n^2 \cdot h$) oraz graniastosłupa prostego o podstawie prostokątnej ($m \cdot n \cdot h$).

Mogliśmy też dochodzić do tych wzorów przez bliższy kontakt z praktyką, na drogach 2—3 i 1'—2'.

Na tych prostych przykładach poznawaliśmy własną działalność poznawczą bezpośrednio — introspekcyjnie, i pośrednio — przez uzyskiwane wyniki. Możemy teraz przez analogię omówić działalność poznawczą uczniów. Obejmuje ona trzy poziomy myślenia praktycznego i trzy teoretycznego, które można wprawdzie dla celów analizy oddzielać od siebie i omawiać każdy z osobna, które jednak w rzeczywistości nie występują oddzielnie i w każdym konkretnym przypadku łączą i przenikają się wzajemnie.

Ich hierarchiczny układ został zbudowany na tej podstawie, że wyliczone czynności myślowe, znajdujące się na kolejno wyższych poziomach, są genetycznie późniejsze i opierają się — choćby pośrednio — na tamtych z poziomów niższych. Jeśli nawet występują i rozwijają się samodzielnie, zawsze zachowują coś z poziomów niższych. Natomiast te elementy z poziomów niższych, choć na ogół są też przenikane przez te z wyższych,

mogłyby istnieć samodzielnie, a w wielu sytuacjach — szczególnie na niższych stopniach rozwoju — są one samowystarczalne i jedyne.

Możemy to prześledzić introspekcyjnie na czynnościach poznawania przez nas struktury wewnętrznej sześcianu. Najpierw były czynności spostrzegania i wyobrażania go sobie jako całości, z którymi przenikały się od razu czynności analizy i syntezy. Rozumowania praktyczne występowały tu w miarę wyróżniania analogicznych elementów. Gdy przez czynności analizy i syntezy oraz przez rozumowania praktyczne poznawaliśmy regularne rozmieszczenie poszczególnych sześcianików — wytwarzał się stopniowo schemat wyobrazeniowy wewnętrznej struktury sześcianu, który zresztą nie zamienił się w statyczny obraz jak na fotografii, lecz był schematem potencjalno-dynamicznym, odtwarzanym zależnie od potrzeby w postaci różnych fragmentarycznych obrazów.

Dopiero na tych czynnościach wielostronnej analizy i syntezy mogły powstawać czynności abstrakcji i uogólniania, czyli wyróżniania i określania elementów powtarzających się regularnie. Na nich zaś dopiero opierały się rozumowania teoretyczne i stopniowe tworzenie się schematu pojęciowego całości.

To stopniowe posuwanie się ku górze nie odbywało się wprost na drodze 1—2, lecz na drogach 1—2p¹—3, 1—2p²—3 itd. aż do poziomu najwyższego. Czynności myślowe z każdego kolejnego poziomu nawracały do konkretnego — do sześcianu wyjściowego, który był zawsze podstawą weryfikacji dokonywanej pracy myślowej. Nie była to jednak droga powrotna (2—1), lecz zawsze droga naprzód 2—3 (1'—2'), ponieważ konkret 1' — jako punkt wyjścia nowej czynności myślowej — obejmował również całe uprzednie poznanie zdobyte na drogach 1—2—3.

*

Powyższa psychologiczna charakterystyka struktury i funkcji myślenia w działalności poznawczej uczniów przy stosowaniu systemu łączenia teorii z praktyką w nauczaniu pozwoli mi teraz na ukazanie podobieństw i różnic dydaktycznych między tym systemem a systemami szkoły tradycyjnej i szkoły aktywnej. Porównanie to zacznę od przykładu trzech lekcji na ten sam temat.

Wyobraźmy sobie, że program szkoły ogólnokształcącej obejmuje zaznajamianie uczniów z podobnymi do powyższych sześcianami i że nauczyciele tych szkół stosują omawiane tu systemy nauczania. Jak byłyby przeprowadzane lekcje w ramach tych systemów? Dla ułatwienia opiszę te lekcje tak, jak gdyby zostały one już kiedyś przeprowadzone.

Nauczyciel stosujący system nauczania szkoły tradycyjnej ograniczył się do podania uczniom w formie wykładów gotowej

teoretycznej wiedzy o strukturze sześciianu — w postaci ogólnych wzorów na ilości małych sześcianików oraz sposobów posługiwania się tymi wzorami. Lekcje były oczywiście prowadzone poglądowo. Jako pomocy naukowych użyto sześcianów, pociętych jak poprzednio na 3, 4 i 2 części. Nauczyciel omówił budowę sześcianów, porównał je i wykazał podobieństwa w ich strukturze i różnice w ilości sześcianików, pokazał sposoby uogólniania poszczególnych ilości, wyprowadził i uporządkował wzory oraz sprawdził, czy uczniowie umieją posługiwać się nimi przy rozwiązywaniu zadań. Na zakończenie odpytał treść przerobionej lekcji i polecił nauczyć się jej przez powtarzanie w domu. Dał też zadanie domowe na obliczanie ilości sześcianików przy podziale sześciianu na 7, 15 i 29 części.

Na następnej lekcji sprawdził, czy i jak uczniowie rozwiązali zadania, ocenił ich prace i postawił stopnie. Nową lekcję na temat graniastosłupa prostego o podstawie kwadratowej rozpoczął od nawiązania do poprzedniej i prowadził ją według planu sporządzonego — jak i poprzednio — zgodnie ze stopniami formalnymi, wywodzącymi się od Herbarta, Zillera, Reina i obejmującymi:

1) omówienie wstępne (nawiązanie do lekcji poprzedniej, powtórzenie jej treści);

2) podanie nowego materiału (pokazanie graniastosłupa, omówienie jego struktury, policzenie sześcianików);

3) powiązanie nowych wyobrażeń między sobą i ze starymi (stwierdzenie, że sześcianiki z trzech stron pomalowane są zawsze na rogach graniastosłupa, z dwu stron — na krawędziach itp.);

4) zebranie i uporządkowanie materiału pojęciowego (wyprowadzenie wzoru na ilości poszczególnych sześcianików, połączenie ich we wzór ogólny);

5) zastosowanie zdobytej wiedzy ogólnej (obliczanie według poznanych wzorów graniastosłupów podobnych o innych wymiarach).

Inny nauczyciel szkoły tradycyjnej prowadził tę lekcję stosując hierarchię w nauczaniu. Różniła się ta lekcja od poprzedniej tym tylko, że zamiast wykładu i wyjaśnień były w niej takie same pokazy i pytania naprowadzające, a powoływani kolejno do odpowiedzi uczniowie budowali stopniowo podobną do poprzedniej całość zgodnie z tymi samymi stopniami formalnymi.

Nauczyciel stosujący system nauczania szkoły aktywnej prowadził tę lekcję zgodnie ze stadiami procesu myślenia, które wg Deweya obejmują:

1) zetknięcie się z trudnością natury teoretycznej lub praktycznej,

2) obserwację faktów w celu umiejscowienia i sformułowania zagadnienia,

- 3) postawienie hipotezy,
- 4) wyprowadzenie wniosków z tej hipotezy,
- 5) sprawdzenie hipotezy za pomocą nowych obserwacji lub eksperymentów.

Ad. 1. Przygotował on na lekcję wiele sześciaków tak, aby każda grupa uczniów mogła mieć przynajmniej jeden dla bezpośrednich obserwacji i manipulacji. Uczniowie rozkładali i składali sześciaki. Układali w oddzielne grupy sześciaki jednakowo pomalowane. Wykonywali więc manipulacje zewnętrzne, odwracalne, wzajemnie się z sobą wiążące.

Ad 2. W czasie manipulacji sześciakami niektórym z nich nasunęły się pytania, jakie są i jak są rozłożone sześciaki poszczególnych gatunków i ile ich jest. Jeśli sami nie wpadli na takie pytania, podsunął im je nauczyciel.

Ad 3—5. Wysuwali różne hipotezy w toku oglądania sześciaków (w czasie rozmów na ich temat nauczyciela z uczniami i uczniów między sobą). Widać było wzajemne oddziaływanie uczniów na siebie: gdy jeden policzył sześciaki, natychmiast liczyli pozostali, gdy ktoś powiedział, że sześciaki pomalowane z 3 stron są położone na rogach sześciaku, natychmiast wszyscy sprawdzali to na swoich i szukali następnie, gdzie i jak są rozmieszczone inne sześciaki. Trudno tu było oddzielić stawianie hipotez od wyprowadzania wniosków. W wyniku kierowniczych zabiegów nauczyciela ustalono w końcu, jak są rozłożone i ile jest poszczególnych sześciaków.

Gotowych wzorów ogólnych w tej szkole nie wprowadzano, aby nie dawać uczniom okazji do wyrabiania nawyków mechanicznego posługiwania się nimi, a przez to do niedostatecznie operatywnego przyswajania materiału i do zmniejszania aktywności myślowej. Zamiast tych wzorów uczniowie posługiwali się zdobytą wiedzą o charakterze schematów wyobrażeniowych, wykonując „ćwiczenia operacyjne”, czyli rozwiązując różne zadania na nowe sześciaki bez posługiwania się przy tym ich modelami ani gotowymi wzorami.

W tej lekcji nauczyciel zastosował wszystkie zalecenia Aebli. Uczniowie zaczynali od manipulacji zewnętrznych i stopniowo przechodzili do ich interioryzacji, zwłaszcza przy stawianiu hipotez i wyprowadzaniu wniosków oraz przy rozwiązywaniu zadań bez posługiwania się modelami. Występowały wtedy w lekcji problemy jako schematy antycypacyjne odpowiednich czynności prostych i odwróconych odpowiednio powiązanych między sobą. Uczniowie korzystali przy tym z wiadomości już posiadanych przy zdobywaniu następnych. Przy wyróżnianiu nowych zjawisk i stosunków między ich elementami, analogii, prawidłowości itp. korzystali z posiadanych schematów asymilacyjnych i rozbudowywali je dalej w toku

pracy. Przy porządkowaniu poznawanego materiału tworzyli grupy i ugrupowania: określali stosunki przestrzenne i liczbowe między elementami i ich klasami.

*

Czy mimo zgodności tej lekcji z unowocześnionym systemem nauczania szkoły aktywnej wystąpiła w niej w dostatecznym stopniu aktywność poznawcza uczniów i rozwijanie ich myślenia? Na to pytanie odpowiem po omówieniu lekcji na ten sam temat, opracowanej w oparciu o założenia systemu łączenia teorii z praktyką w nauczaniu.

Lekcja ta miała przebieg następujący:

Nauczyciel przyniósł do klasy duży sześcian pocięty jak poprzednio na 3 części. Pokazał uczniom ogólnie i tylko z daleka, jak sześcian został pocięty i że składa się on z jednakowych co do kształtu i wielkości sześcianników. Zapytał, ile jest razem tych sześcianników i zapowiedział, że każdy uczeń będzie mógł w razie koniecznej potrzeby podejść do stołu nauczyciela i sprawdzić na prawdziwym sześcianie (nie rozsypując go jednak) słuszność swoich pomysłów i obliczeń.

I oto już na samym początku lekcji powstał problem. Zadanie nie było ani łatwe, ani banalne, a wydawało się wszystkim jako możliwe do rozwiązania. Możliwość sprawdzania pomysłów w praktyce nadawała mu charakter rzeczowy i zachęcała do podjęcia wysiłku. Poczucie możliwości rozwiązania było mgliste i niewyraźne, dopiero po podjęciu prób ukazywały się trudności. Całe dotychczasowe doświadczenie uczniów, w jakikolwiek sposób i kiedykolwiek zdobyte, a mające jakiś związek z tą sytuacją problemową, cała „historia pojęć” tu przydatnych stały się teraz potrzebne.

Uczniowie zaczęli zgłaszać się do odpowiedzi. Nauczyciel wtedy powiedział, że nie wystarczy sama odpowiedź, choćby była dobra, że trzeba jeszcze powiedzieć, dlaczego musi być tyle sześcianników, że dopiero po tej odpowiedzi będziemy pewni rozwiązania. Odnalezienie odpowiedzi na pytanie „dlaczego” było samodzielnym odkryciem przez uczniów struktury wewnętrznej sześcianu. Nie kopia „danych spostrzeżeń z zewnątrz”, lecz ich odkryciem w procesach myślenia praktycznego: analizy i syntezy ($1-2p^1-3$), rozumowań przez analogię ($1-2p^2-3$) i stopniowego wytwarzania schematu wyobraźniowego sześcianu ($1-2p^3-3$).

Końcowe uogólnienie $3 \times 3 \times 3 = 27$ nie było mechanicznie narzucone i przyswojone w formie gotowej reguły (jak w systemie szkoły tradycyjnej) ani również prawie mechanicznie skopiowane w postaci obrazów spostrzeżeń budowy sześcianu (jak — przeważnie — w systemie szkoły aktywnej), lecz samodzielnie wyprowadzone; i nie z wrodzonych „aprio-

rycznych" pokładów umysłu, lecz z całego przeszłego uogólnionego doświadczenia o charakterze „kategorii” czy „schematów asymilacyjnych”, zróżnicowanego na nowo i uogólnionego w konkretnej sytuacji.

Konkretny sześcian stojący na stole nauczyciela był im przy tym tylko o tyle potrzebny, o ile zawodziły czynności zinterioryzowane. Uczniowie łatwo się domyślili, że najlepsze rozwiązania są te, które były robione bez oglądania sześcianu.

Końcowe pokazanie na sześcianie budowy jednej warstwy (3×3) i wszystkich warstw razem ($3 \times 3 \times 3$) było dla uczniów ostateczną weryfikacją i uporządkowaniem zdobytych wiadomości w postaci krótkiej formuły. Było ono teraz dla nich doniosłym wydarzeniem. Ich własny rzeczywisty wysiłek myślowy, ich osobiste zaangażowanie się zostały tu ostatecznie sprawdzone i potwierdzone przez samą rzeczywistość. Jest to donioślejsze i rzetelniejsze niż pochwały i uczniowie tak to zawsze odczuwają.

W podobny sposób odbyło się obliczanie w wyobraźni, ile sześcian ma ścian, krawędzi i rogów. Przestrzeganie przez nauczyciela, aby uczniowie każdą konkretną odpowiedź uzupełniali odpowiedzią na pytanie „dlaczego”, zmusiło ich do dokładnego zróżnicowania struktury sześcianu i wyraźnego określenia wszystkich związków w tej strukturze.

Następnym z kolei problemem, tak samo postawionym i rozwiązany, było pytanie, jak są rozmieszczone i ile jest sześcianików pomalowanych z trzech stron, a później kolejno — z dwóch stron, z jednej strony i nie pomalowanych wcale. Okazało się, że rozwiązanie poprzednich problemów bardzo ułatwiło młodzieży stopniowe rozwiązywanie każdego nowego. Charakterystyczne było, że uczniowie najpierw odnajdywali położenie, a dopiero później ilość poszczególnych sześcianików. Na pytanie „dlaczego” dawali uzasadnienia, które były przydatne później przy wyprowadzeniu wzorów ogólnych. Stopniowo nabierali pewności siebie i mieli poczucie konieczności rozwiązań i uzasadnień. Odwoływanie się do doświadczenia było coraz mniej potrzebne i coraz mniej budziło zainteresowania. Pod koniec osłabło — początkowo bardzo silne — zainteresowanie do całej tej pracy. Sprawa stała się jasna, przewidywania były bezbłędne, schematy wyobrazeniowe ($2p^3$) ukształtowane, myślenie prawie niepotrzebne.

Ożywienie znów wzrosło przy pokazaniu uczniom rysunku sześcianu pociętego — jak wyżej — na 4 części. Tu rozwiązywano od razu cały problem złożony, obejmujący położenie i ilość wszystkich sześcianików w sześcianie. Posiadane już schematy wyobrazeniowe ($2p^3$), wyrobione przy poprzednim sześcianie, ułatwiły opracowanie nowego. Tu już nie było w ogóle potrzebne odwoływanie się do doświadczenia.

Przy wprowadzeniu sześcianu, podzielonego — jak wyżej — na 2 czę-

ści, już nawet nie pokazywano uczniom żadnego rysunku. Wystarczyło im nazwanie sześciianu. Interioryzacja była całkowita, rozwiązania pewne, dobrze uzasadnione i bezbłędne.

Dalszym dużym przeżyciem dla uczniów było problemowe wyprowadzenie wzorów ogólnych (przejście do myślenia teoretycznego: 1—2t—3). Zaczęło się od najprostszego wzoru na ilość sześcianików pomalowanych z dwu stron i położonych na jednej krawędzi.

Uczniowie łatwo określili, że jest ich zawsze mniej o 2 niż wszystkich sześcianików na krawędzi. Zaproponowany przez nauczyciela wzór ($n-2$) bardzo wszystkim trafił do przekonania i przymierzali go chętnie do wszystkich krawędzi widzianych i wyobrażanych sobie.

Przejście do wzoru na wszystkie sześcianiki pomalowane z dwu stron: $(n-2) \cdot 12$, było dziełem samych uczniów i powodem do wielu przechwałek i popisywania się umiejętnością zastosowania tego wzoru do różnych sześcianów. Ta zabawa miała dla nich urok szczególny. Podobnie atrakcyjne było wyprowadzanie wzorów na sześcianiki pomalowane z trzech stron, z jednej strony i nie malowane wcale. Utworzenie przez syntezę wzoru ogólnego na wszystkie sześcianiki (n^3) miało charakter uroczystości dożytkowej — było w klasie chwilą świąteczną.

Zadanie domowe na obliczenie według tego wzoru ilości sześcianików przy podziale sześciianu podobnie na 7, 15 i 29 części dało uczniom okazję do pochwalenia się rodzicom tą doniosłą według nich umiejętnością.

Zaznajomienie uczniów z tym tematem zajęło nauczycielowi więcej czasu niż nauczycielom, którzy ten sam temat opracowywali w systemach nauczania szkoły tradycyjnej i szkoły aktywnej. Ale kiedy uczniowie przeszli do analizy i opisu struktury graniastosłupów prostych o podstawie kwadratowej ($n^2 \cdot h$) i prostokątnej ($m \cdot n \cdot h$), lekcja potoczyła się szybko i uczniowie opisywali je i uzasadniali rozumowaniem sprawnie, wyczerpująco i bezbłędnie — zarówno przy wyprowadzaniu wzorów ogólnych, jak i przy obliczaniu ilości poszczególnych sześcianików. Nie były już im przy tym potrzebne rozkładane modele tych figur, całkowicie zinterioryzowane czynności myślowe odbywały się wyłącznie na drogach 2—2', 2—3, 1'—2'—3'. Uczniowie umieli nie tylko wyprowadzić wszystkie elementy złożonych zadań, ale również uzasadnić je i zastosować w praktyce. Opracowanie całości zagadnienia (wszystkich wzorów razem) nie zajęło więcej czasu niż u poprzednich nauczycieli.

*

Porównując przytoczone tu lekcje, będę mógł omówić teraz bliżej na tym przykładzie podstawowe twierdzenia systemu łączenia teorii z praktyką w nauczaniu i porównać ten system z systemami poprzednimi.

Zgodnie z hipotezą roboczą, która została sprawdzona i potwierdzona empirycznie w badaniach omówionych w pracy poprzedniej, łączenie teorii z praktyką podnosi wartości kształcące nauczania: przeważające w innych systemach kopiowanie i zapamiętywanie przez uczniów gotowych treści wiedzy (obrazów, twierdzeń, rozumowań, działań) zastępuje przez przyswajanie tych treści w procesach myślenia.

Ma ono cztery postaci, które mogą występować w nauczaniu — w zakresie poszczególnych tematów i wątków tematycznych — w różnym nasileniu, zależnie od treści nauczania oraz od poziomu rozwoju uczniów:

1) łączenie myślenia i treści poznawczych o charakterze praktycznym z myśleniem i treściami o charakterze teoretycznym: przechodzenie od myślenia konkretno-praktycznego, opartego na spostrzeżeniach i wyobrażeniach oraz na analogiach między nimi, do myślenia abstrakcyjno-teoretycznego, opartego na twierdzeniach nauki i związkach formalnych między nimi; i odwrotnie;

2) łączenie zdobywania wiadomości z posługiwaniem się nimi w praktyce, zwłaszcza przy zdobywaniu dalszych: przewidywanie i wyjaśnianie zjawisk oraz dowodzenie i sprawdzanie twierdzeń w oparciu o posiadaną wiedzę i o praktykę;

3) łączenie nauki z techniką w nauczaniu: przechodzenie od praw nauki do zasad techniki — przy zachowaniu systematyczności nauczania według logicznego układu praw nauki; wyjaśnianie zjawisk i zagadnień technicznych w oparciu o nauki matematyczno-przyrodnicze i techniczne;

4) łączenie poznania z działaniem w nauczaniu: planowanie i wykonywanie różnorodnych przedmiotów i czynności związanych z treścią nauczania; posługiwanie się przy tym prostymi narzędziami pracy, wyrabianie nawyków i sprawności ruchowych.

We wszystkich tych postaciach łączenia teorii z praktyką słowo „łączenie” oznacza działalność myślową wiążącą dwa uzupełniające się składniki w złożone i spójne całości.

W niniejszym artykule zostaną bliżej omówione tylko dwie pierwsze postaci łączenia teorii z praktyką.

*

Pierwsza wymieniona w hipotezie postać łączenia teorii z praktyką — łączenie myślenia i treści nauczania o charakterze praktycznym (1—2p—3) z myśleniem i treściami o charakterze teoretycznym (1—2t—3) — postuluje szerokie łączenie w każdej konkretnej czynności poznawczej składników pochodzących z niższych poziomów myślenia ze składnikami

z wyższych, zawierającymi w sobie wiedzę ogólną zdobytą uprzednio. Najbardziej kształcące jest takie nauczanie, które pobudzając jeden ze składników myślenia, aktywizuje tym samym wszystkie inne.

System szkoły tradycyjnej odrywał teorię od praktyki, system szkoły aktywnej — praktykę od teorii. System łączenia teorii z praktyką jest przewyżczeniem jednostronności każdego z tych systemów oraz ich synteza.

W lekcjach prowadzonych według systemu tradycyjnego zadaniem nauczyciela było podać uczniom ogólne wzory na obliczanie figur geometrycznych. Prowadził do tego drogą pogładową, ale uczył teorii, realizował obszerny usystematyzowany program. Nauczanie pogładowe miało ułatwiać uczniom opanowanie tego programu, ale nie zmieniało jego charakteru — poznawania usystematyzowanej teorii. Występowało tu częściowo myślenie uczniów w toku nauczania — przede wszystkim myślenie teoretyczne, oparte na twierdzeniach nauk i związkach logicznych między nimi.

W lekcji w szkole aktywnej nauczyciel nie wyszedł poza myślenie praktyczne 1—2p—3; nie wymagał znajomości wzorów na obliczanie figur. Szkoła aktywna wysuwa na plan pierwszy zainteresowania i potrzeby uczniów, a nie program nauczania. Treści programowe winny być dobierane pod kątem potrzeb rozwojowych uczniów. Zadaniem szkoły jest wszechstronne rozwijanie młodzieży przez przerabianie takiego programu, który najlepiej służy temu zadaniu.

W lekcji prowadzonej według systemu łączenia teorii z praktyką wystąpiły łącznie wszystkie poziomy myślenia. Przez podzielenie lekcji na oddzielne wątki: a) obliczanie ilości wszystkich sześcianników, b) obliczanie ilości ścian, krawędzi i rogów sześciannu, c) określanie położenia i obliczanie ilości sześcianników poszczególnych gatunków, d) obliczanie podobne w sześciannie podzielonym na 4 i na 2 części, f) wyprowadzanie wzoru ogólnego na ilość sześcianników na jednej krawędzi, g) — na wszystkich krawędziach, h) wyprowadzanie wszystkich innych wzorów — itd. do końca — wiedza ogólna z wyższych poziomów, zdobyta przy poprzednim wątku, wiązała się z wyobrażeniami konkretnymi z niższych poziomów przy wątku nowym. W ten sposób myślenie w działalności poznawczej było bardzo bogate: nie tylko rozwijały się poszczególne wątki z niższych poziomów na wyższe i z powrotem, ale poza tym różne wątki wiązały się między sobą wielostronnie.

Uznając uczenie się za działalność poznawczą uczniów, polegającą na odzwierciedlaniu obiektywnej rzeczywistości i na kierowaniu działaniem w oparciu o to odzwierciedlenie, system łączenia teorii z praktyką uznaje tym samym doniosłość programu nauczania, obejmującego od-

powiednio wysoki i uporządkowany — dostępny dla uczniów — zakres wiedzy i umiejętności posługiwania się nią w działaniu. Pod tym względem jest on bliższy stanowisku szkoły tradycyjnej niż szkoły aktywnej (z wyjątkiem stanowiska Kerschensteinera, który słusznie podkreślał doniosłość regulowania postępowania uczniów według trwałych wartości kultury).

Hasła szkoły aktywnej — liczenia się z zainteresowaniami i potrzebami rozwojowymi dzieci, hasła „bliżej dziecka”, „indywidualizacja procesu nauczania” itp., oznaczają w systemie łączenia teorii z praktyką postulat liczenia się z możliwościami i specyficznymi właściwościami działalności poznawczej uczniów w różnym wieku i na różnych poziomach rozwoju.

Wszechstronny rozwój może zapewnić uczniom tylko bogata ich praca poznawcza, obejmująca zarówno myślenie praktyczne, jak i teoretyczne łącznie. Ta praca będzie możliwa i skuteczna dopiero wtedy, gdy będzie służyła do poznawania rzeczywistości — poznawania usystematyzowanego w zakresie poszczególnych przedmiotów, pogłębionego przez przygotowywanie do naukowego rozumienia otaczających zjawisk, operatywnego przez wyrabianie umiejętności posługiwania się zdobywaną wiedzą: przewidywania zjawisk oraz planowania i wykonywania działań.

*

Druga wymieniona w hipotezie postać łączenia teorii z praktyką — łączenie zdobywania wiadomości z posługiwaniem się nimi w praktyce, zwłaszcza przy zdobywaniu dalszych (łączenie drogi 1—2 z drogami 2—3 i 1'—2'), jest główną tajemnicą aktywizacji myślenia uczniów na lekcjach. Postulat aktywności uczniów wysuwały wszystkie systemy nauczania, zwłaszcza systemy szkoły aktywnej, nie określały one jednak bliżej, na czym miało polegać to aktywizowanie nauczania. Wprowadzanie heureka, nauczania problemowego, pracy ręcznej w nauczaniu różnych przedmiotów itp. nie były wystarczające, tym bardziej że nie określano bliżej, na czym miały one polegać w konkretnej pracy uczniów. Tymczasem tajemnica leży w tym, że do aktywizacji myślenia uczniów na lekcjach przyczyniają się wszystkie cztery postacie łączenia teorii z praktyką, a zwłaszcza postać druga.

Dopóki uczniowie nie będą mieli możliwości i konieczności zastosowania zdobywanych wiadomości w praktyce, zwłaszcza w najważniejszej dla nich praktyce dalszego uczenia się, nie będą odczuwali potrzeby wysiłku i jeśli będą go nawet wykonywali, to będzie to na skutek przypadkowych zainteresowań bądź na polecenie nauczyciela. Sytuacja zmienia się radykalnie, jeżeli poznawana wiedza jest ciągle potrzebna do zdobywania następnej, jeśli każda następna lekcja jest powiązana z poprzednią w ten sposób, że przewidywać w niej nowe zjawiska i uzasadniać swe

przewidywania można tylko w oparciu o treści lekcji poprzednich (2—3), a te nowe zjawiska i uzasadnienia są zawsze punktem wyjścia do nowej lekcji (1'—2').

System szkoły tradycyjnej rozwijał myślenie uczniów prawie wyłącznie na drodze 1—2. Od pogładowego spostrzeżenia zjawisk dochodzili oni na drodze indukcji uogólniającej (najczęściej enumeracyjnej — przez wyliczanie) do prawidłowości i praw — do twierdzeń ogólnych, które zastosowywali tylko przy rozwiązywaniu odpowiednich zadań.

System szkoły aktywnej zaczynał lekcje najczęściej na drodze 2—3 — od działania. Ponieważ jednak działanie to nie opierało się systematycznie na zdobytej uprzednio wiedzy, droga 2—3 przeradzała się szybko w drogę 1—2, na której uczniowie dostrzegali poszczególne stosunki i zależności i dochodzili do uogólnień. Ponieważ nadawano tu nauczaniu formy rozwiązywania problemów, uogólnianie odbywało się najczęściej na drodze prób i eliminacji błędów, a więc przypominało bardziej indukcję eliminacyjną niż enumeracyjną.

Nauczanie przez kolejne stawianie hipotez i eliminację błędów będzie znacznie sprawniejsze i bardziej kształcące, jeżeli te hipotezy będą stawiane w nowych sytuacjach, ale w oparciu o zdobytą uprzednio wiedzę, czyli w systemie łączenia teorii z praktyką. Takie nauczanie będzie się zaczynało na drodze 2—3 i przechodziło na drogę 1'—2'. Będzie to takie nauczanie problemowe, gdzie stawianie i rozwiązywanie hipotez opiera się na całej uprzedniej wiedzy i gdzie każda nowa lekcja jest jednocześnie zastosowaniem wiedzy zdobytej na poprzedniej. Wymaga to od nauczyciela odpowiedniego porządkowania materiału, podziału złożonych tematów na oddzielne wątki i rozwijania przez uczniów tych wątków w takiej kolejności, aby rozwiązanie każdego poprzedniego zagadnienia było jednocześnie przygotowaniem następnego, a następne — dalszym ciągiem poprzedniego.

Nauczyciele szkoły tradycyjnej prowadzili swoje lekcje na drodze 1—2, wymagając od uczniów raczej zapamiętywania niż myślenia. Nauczyciel szkoły aktywnej postawił uczniów przed złożonym problemem, pozwolił im zaczynać od czynności manipulacyjnych na drodze prób i eliminacji błędów i stopniowo samodzielnie wyróżniać zagadnienia, stawiać hipotezy i sprawdzać je w praktyce. W jego lekcji jednak uczniowie tylko przypadkowo posługiwali się posiadanymi wiadomościami przy zdobywaniu następnych; nie było to organizowane planowo i systematycznie.

W lekcji prowadzonej metodami łączenia teorii z praktyką niemal od samego początku działalność poznawcza uczniów została przerzucona na drogi 2—3 i 1'—2'—3'. Ograniczenie zagadnienia początkowo tylko do policzenia w wyobraźni wszystkich sześcianików było odwołaniem się do

całego uprzedniego doświadczenia, które w tej konkretnej dziedzinie mogło być różne u różnych uczniów. Odwoływano się tu też do całej — nieróżnicowanej wprawdzie, ale bogatej już — wiedzy o przestrzeni, do jej wewnętrznego — zinterioryzowanego obrazu. Fakt, że uczniowie nie kopiowali mało dla nich interesujących stosunków z modelu, ale musieli policzyć sześcianiki w wyobraźni, a więc zastosować praktycznie w konkretnej sytuacji swoją globalną dotąd wiedzę o przestrzeni, pobudził ich aktywność i uczynił ten problem zagadnieniem pasjonującym. Podobnie było z obliczaniem ilości ścian, krawędzi i rogów sześcianu.

Przy określaniu położenia i obliczaniu ilości różnych sześcianików w pełni już korzystano ze zdobytej przed chwilą wiedzy. Tu już w całości nauczanie odbywało się na drogach 2—3 i 1'—2'—3'. To samo przy wprowadzaniu wzorów ogólnych i przy obliczaniu sześcianików w graniastosłupach.

Poznawanie nowej rzeczywistości może uczeń na drodze 1—2 lub wprost za pośrednictwem słowa oraz rozbudowywania treści poznania dedukcyjnego — na drodze 2—2'. Rozumienie zaś otaczającej rzeczywistości w świetle zdobytej wiedzy może on zdobywać tylko na drodze 2—3 — przez przewidywanie i wyjaśnianie konkretnych zjawisk oraz dowodzenie i sprawdzanie przewidywań. Od poznawania do rozumienia rzeczywistości jest droga daleka i wymaga długotrwałej, bogatej i planowej pracy uczniów. System łączenia teorii z praktyką umożliwia im taką pracę.

*

Trzecią i czwartą postać łączenia teorii z praktyką w nauczaniu omówię w następnych artykułach. Ich fragmenty są wysuwane przez zwolenników szkoły aktywnej, zwłaszcza postać czwarta — stosowanie pracy ręcznej w nauczaniu. Zwolennicy politechnizacji podkreślają doniosłość stosowania obu tych postaci. To ich stosowanie ma jednak pełną wartość dopiero wtedy, gdy opiera się w pełni na stosowaniu omówionych wyżej pierwszych dwu postaci.

*

Powyższy zarys problematyki systemu łączenia teorii z praktyką w nauczaniu wyjaśnia, na czym polega w tym systemie synteza, a na czym przewyższenie systemów szkoły tradycyjnej i szkoły aktywnej.

Należałoby jeszcze ustosunkować się z tego punktu widzenia do niektórych szczegółowych zagadnień wysuniętych przez Aebli w oparciu o psychologię Piageta.

System łączenia teorii z praktyką potwierdza całkowicie, że zdobywa-

nie wiedzy przez uczniów nie jest mechanicznym dodawaniem jednych składników do drugich, lecz procesem asymilacji tych składników do schematów wyrobionych przy poznaniu uprzednim, oraz procesem przystosowywania się (akomodacji) tych schematów do rzeczywistości w miarę jej poznawania.

Doniosłym zagadnieniem jest sprawa roli obrazu i roli czynności myślowych w poznawaniu rzeczywistości oraz charakterystyka tych czynności w odróżnieniu od kopiowania „danych z zewnątrz”.

Uznając, że poznawanie rzeczywistości obejmuje składniki empiryczne i racjonalne (odzwierciedlanie rzeczywistości zewnętrznej i aktywny wkład umysłu przy opracowywaniu tego odzwierciedlenia), wysuwając postulat podwójnej weryfikacji twierdzeń — system łączenia teorii z praktyką przedstawia syntezę stanowisk w tej sprawie systemów szkoły tradycyjnej i szkoły aktywnej, a zarazem przewyżczenie ich jednostronności i idealistycznych tendencji.

Wysuwany wyżej postulat planowego tworzenia nowych kategorii przy poznawaniu przez uczniów rzeczywistości jest przewyżczeniem zarówno stanowiska szkoły tradycyjnej, związanej z kantowskim rozumieniem kategorii, jak i stanowiska szkoły aktywnej w ujęciu psychologii Piageta, który ogranicza się do empirycznego badania genezy powstawania kategorii (schematów asymilacyjnych) w rozwoju indywidualnym jednostki. Tworzenie zaś planowe nowych kategorii jest teoriopoznawczym postulatem zdobywania przez uczniów wiedzy o większej wartości poznawczej i większej operatywności.

Charakterystyka czynności myślowych w systemie łączenia teorii z praktyką została dokonana przez wyróżnienie 3 poziomów myślenia praktycznego i 3 poziomów myślenia teoretycznego.

Wskazany już wyżej brakiem systemu nauczania szkoły aktywnej jest to, że nie podkreśla się w nim doniosłości zastosowania teorii do rozumienia otaczającej rzeczywistości i do działania w oparciu o to rozumienie (nie organizuje się prawie myślenia na drogach (1—2t—3). Stąd utrudnione jest organizowanie nauczania problemowego przy trudniejszych tematach programowych, mimo że takie nauczanie stanowi naczelną postulat szkoły aktywnej.

*

Byłoby teraz interesujące porównanie omówionych wyżej lekcji z lekcjami opisanymi w książce Aebli. Jeszcze bardziej interesujące byłoby opracowanie podobnego jak u Aebli cyklu lekcji według założeń systemu łączenia teorii z praktyką. To zadanie muszą jednak odłożyć do następnej pracy.

„ENCYKLOPEDIA WYCHOWANIA” A ZAMÓWIENIE SPOŁECZNE

1. Wiadomości wstępne

Przedmiotem tego artykułu ma być wielkie zamierzenie edytorskie — *Encyklopedia Wychowania*. Obliczone na 5—6 lat żmudnej pracy paru dziesiątków naukowców i wydawnictwa „Nasza Księgarnia”, oparte o dyskutowaną wiele razy koncepcję rodzi się w poczuciu wielkości tradycji, jaka ciąży w Polsce na tego rodzaju zamierzeniach. Parokrotnie* bowiem dotychczas przedsiębrane próby trwały długo, zbyt długo, jak na miejsce geograficzne Polski i burzliwość epok. Toteż nie doczekały się dokończenia. Miejmy nadzieję, że obecne zamierzenie będzie spełnione.

Przedmiotem rozważań ma być więc encyklopedia poczęta po piętnastu latach Polski Ludowej. Zobowiązuje wielorako ta sytuacja. Zobowiązuje dlatego, że socjalistyczne państwo ma prawo oczekiwać nie tylko objęcia informacjami tradycji pedagogicznej, nie tylko ustalenia wspólnoty pojęć na dziś, ale także (a może — przede wszystkim!) takiego jej skomponowania, iżby pomogła socjalistycznemu nurtowi oświaty i żywej kulturze pedagogicznej. Zobowiązuje dlatego, że ma być na wiele lat chlebem powszednim młodych kadr pedagogicznych, ich instrumentem pracy i (oby!) ich instrumentem walki. Zobowiązuje wreszcie, gdyż pochłonie duże środki ekonomiczne, które są wyjęte przeciw spod serca i powinny być dobrze ulokowane.

Snując rozważania i prezentując je trzeba koniecznie zastanowić się nad rodowodem tego pomysłu. Encyklopedia bowiem powstaje przeciw jako wynik dotychczasowej sytuacji w dziedzinie pedagogiki, jako przejaw poszukiwań w tym zakresie, jako jedna z odpowiedzi na problem szkolenia kadr oświatowych.

Przedmiotem tego artykułu nie może więc być tylko sama encyklopedia.

2. Rzut oka wstecz

Przed wszystkim — wspomnienie przebrzmiałych założeń. Wydawnictwu bowiem książek pedagogicznych towarzyszyły pewne poglądy, których

* *Encyklopedia Wychowawcza 1877—1920*, tomów 9 do litery P (Gebethner i Wolff). P. Kierski: *Podręczna encyklopedia pedagog.* 1923—1925 „Książnica Polska”, *Encyklopedia Wychowania t. I, Wychowanie. T. II Nauczanie* (tom III *Organizacja nauczania i wychowania* ukazał się tylko w części. Wydawnictwo „Nasza Księgarnia” ZNP.

korzenie tkwiły w specjalnym rozumieniu roli teorii i praktyki pedagogicznej.

Teoria pedagogiczna starego świata została u nas po r. 1945 programowo zdeprecjonowana. Określono ją, nie bez słuszności, jako przestarzałą, burżuazyjną, nie pomocną, ale nawet wręcz szkodliwą przy budowaniu socjalistycznej szkoły. Postulowano nową teorię pedagogiczną, lecz jej elementy powstawały bardzo wolno. Życie zaś nie mogło czekać. Coraz to nowa szkoła lśniła nowymi szybami, coraz to nowe tysiące uczniów czekało na wiedzę.

W tej sytuacji zrozumiałe jest pośpieszne sięgnięcie do przekładów doświadczeń radzieckich, zrozumiałe jest także awans własnej praktyki pedagogicznej. Z niej właśnie, z tych nowych doświadczeń szkół obsadzonych w terenie i żyjących nowym, zmieniającym się życiem, miały wyjść nowe rozwiązania pedagogiczne. Na tej pożywce miała powstać nowa teoria. Skutki wydawnicze nie dały na siebie długo czekać. Nadwątlony został i niemal zerwany kontakt z teorią pedagogiczną przeszłości, zaniechano ukazywania powiązań pedagogiki i psychologii z filozofią, z socjologią, z teoriami kultury. Punkt ciężkości planów wydawniczych z zakresu pedagogiki przesunął się zdecydowanie w stronę publikacji praktycystycznych: w stronę małych rozwiązań metodycznych, przeinstruowanych podręczników, w kierunku wydawanych „ciurkiem”, w całym jednostkowym odosobnieniu, odczytów pedagogicznych i ku brykom w postaci „krótkorekich” poradników. Może i potrzebne były te pracowite zabiegi, ich dominanta jednak w omawianym okresie (1946—1956) trwała zbyt długo. Najgorzej zaś, jak to już słusznie powiedziano⁹, że ową praktykę usiłowano powiązać zbyt krótkim sznurem z teorią, że usiłowano budować na wąskiej podstawie uogólnień, których trwanie, równe życiu motyla, powiększało zamęt.

Sytuacja ta powodowała i inne skutki. Jednym z nich było ograniczenie twórczej postawy nauczyciela w stosunku do jego pracy zawodowej. W „krótkorekiej” literaturze metodycznej znajdował nauczyciel wskazówki, jak ma coś zmagistrować, nie wiązano tego jednak zazwyczaj z określeniem generalnej postawy dydaktycznej i z powiązaniem jej, istotnym przecież, z postawą światopoglądową. Stąd też nauczono nauczycieli szukania instruktażu, a nie impulsów. Słuszny postulat wymienności doświadczeń terenowych nie ożywił w rezultacie problemowego ruchu w zakresie metodologii. Prowadziło to do zobojętnienia w stosunku do samodzielności poszukiwań, odzwyczajają od czytelnictwa teoretycznych,

⁹ B. Suchodolski: *O twórczy związek teorii z praktyką* (w książce *Aktualne zagadnienia oświaty i wychowania*, NK 1959 s. 844 i nast.).

fachowych książek, skłaniało do lekceważenia teorii i nauk współdziałających z pedagogiką.

Obok więc niewątpliwie dużej pracy, jakiej dokonano w tym okresie, zarysowały się niebezpieczeństwa, które były szczególnie groźne w stosunku do nauczyciela młodego, za mało uzbrojonego w liceach pedagogicznych.

Poza wspomnianymi niepokojami były i inne, organizacyjnej natury. Jednym z nich — brak należytego dotarcia z książką pedagogiczną bezpośrednio do nauczyciela.

Lata 1956—58 można określić w dziejach wydawnictw pedagogicznych jako czas przejściowy między nadmiernym ograniczeniem a jakąś rozsądną stabilizacją.

W dość nerwowej trosce o to, aby nadrobić brak publikacji pedagogicznych, zaczęto przyswajać je żywcem z Zachodu, bez należytego aparatu krytycznego. Nie zważano ani na brak przygotowania nauczyciela, ani na powstający bezład terminologiczny, ani na miejsce, gdzie wydaje się te publikacje, ani wreszcie na jakieś zorganizowanie aparatu recenzyjnego, aby przynajmniej on hołował owe pozycje. W rezultacie słuszną skądinąd tendencja otwierania okien na świat pogłębiła zamęt. Przykładem może tu być wydawanie ekscytujących publikacji z psychoanalizy (Freud), pozostawienie bezbronnego czytelnika bez pomocy przedmowy i stosownych przypisów, niejako oko w oko z pozycjami zdecydowanie burżuazyjnymi, i to wydawanymi przez autorytatywne wydawnictwo (K i W). Przykładem mogą być także przenoszone z zamierzchłego czasu metodyki (np. Jeleńskiej), drukowane bez koniecznego uwspółcześnienia dzieła (np. *Spółczesność i wychowanie*), przykładem wreszcie mogą być wysoko nakładowe wydania zasłużonych ongiś publikacji z zakresu psychologii, traktowane obecnie, niesłusznie, jako książki masowego odbioru. Ów iście kawalerski skok w drugą ostateczność poplątał i tak trudną sytuację w pedagogice. Nie pomogły tutaj i recenzje. Zdarzało się bowiem, że przy książkach podobnych tematycznie o dość kontrastowym zabarwieniu światopoglądowym (np. *Zasady nauczania* i *Proces nauczania*) nie ukazano w recenzjach zasadniczych różnic tych publikacji i ich roli dla współczesnego nauczania.

W cytowanych wyżej przykładach „okresu przejściowego” stosunek między teorią a praktyką ułożył się więc znowu niewłaściwie. Wydawane prace teoretyczne odbiegały często od potrzeb praktyki socjalistycznej szkoły. Sznur, który był zbyt krótki, zerwał się.

Wchodzimy z rokiem 1958 w okres nowy.

U podstaw tego etapu znajdują się prace Bogdana Suchodolskiego

(U podstaw materialistycznej teorii wychowania, O pedagogikę na miarę naszych czasów), uogólnienia metodyczne Wincentego Okonia, podjęcie prac nad podręcznikami i materiałami dla studiujących pedagogikę na wyższych uczelniach.

3. Czas terażniejszy

Rozejrzyjmy się po gospodarstwu wokół siebie. Przede wszystkim ustalmy zasady potrzeb edytorskich.

Wracamy znowu do związku teorii z praktyką. Jak najbardziej podkreślamy rolę teorii, ale rozumiemy ją jako nieodłącznie i w sposób twórczy powiązaną z praktyką. Dlatego też należałoby wydawać takie publikacje, które by, obok anteuszowego dotknięcia praktyki szkolnej, potrafiły rozwijać w nauczycielu kategorie pojęciowe pomagające do sklasyfikowania zjawisk pedagogicznych i wyciągania wniosków.

Powinniśmy chyba dążyć do tego, aby do rozważań pedagogicznych wprowadzić wspólny język, co najmniej terminologiczny, a w dalszym działaniu — i problemowy. Stąd podstawowa rola książek kodyfikujących pojęcia na poziomie współczesnych wymagań, książek w rodzaju zamierzonego *Leksykonu nauk pedagogicznych*. Stąd także pokusa o zrealizowanie niełatwego zamierzenia — encyklopedii.

Trzeba zabezpieczyć od strony edytorskiej tematykę, nazwijmy to, deficytową. Komitet Nauk Pedagogicznych, ośrodki naukowe i wydawnictwa zbyt mało inspirują prace badawcze pokrywające ten deficyt. Można chyba, na przykład, oczekiwać od wydawnictw pedagogicznych, że w większym niż dotychczas stopniu będą selekcjonowały materiał, preferując nie dłubactwo, ale prace twórcze.

Inicjatywa ośrodków badawczych i wydawniczych winna w dużym stopniu iść i w teren. Trzeba koniecznie dążyć do odrodzenia dobrych tradycji terenowych prac badawczych nauczycieli i trzeba im znaleźć drogi publikacji. Można tutaj postulować sieć korespondentów czasopism pedagogicznych, organizację badań czytelniczych itp.

Bez rozczytania nauczycieli w problematyce pedagogicznej i psychologicznej próżne będą nasze usiłowania. Sprawa ta nie stoi najlepiej i różne są tego przyczyny. Istnieje jednak zdrowy i dość szeroki ruch doształcania się, zdobywania kwalifikacji. Stąd system edytorski powinien przewidzieć niejako stopnie trudności w przygotowywaniu publikacji. Pierwszym takim stopniem mogłyby być biblioteczki czasopism pedagogicznych. Chodzi jednak o to, aby pedagogika i psychologia zeszyły wreszcie

z koturnów i zaczęły mówić do ludzi ludzkim językiem. Wydawca i w tym zakresie powinien odegrać twórczą i zdecydowaną rolę.

*

Wyliczone zasady potrzeb edytorskich nie wyczerpują oczywiście wszystkiego. Rzecz jednak w tym, że trzeba je wreszcie zacząć formułować.

4. Zacznijmy rejestrować braki...

Trzeba także dokonać przeglądu deficytów. Niewątpliwa to prawda, że sytuacja wśród wydawnictw z zakresu pedagogiki i psychologii idzie ku lepszemu. Świadczą o tym nie tylko ilości publikacji i nie tylko wewnętrzna proporcja między wydawnictwami promarkszystowskimi a obojętnymi, poznawczymi*. Świadczy także o tym uprzytomnienie sobie błędów niedawnej przeszłości i widoczne się z nich wycofywanie.

W ostatnim roku mamy do odnotowania wiele istotnych enuncjacji pedagogicznych. Są nimi, by tylko przykładowo podać, publikacje materiałowe PZWS (np. *Z dziejów myśli pedagogicznej*), są tu akademickie książki PWN rozchwytywane przez nauczycieli, są na nowo do życia powstałe czasopisma pedagogiczne ZNP wydawane przez NK (Ruch Pedagogiczny, Psychologia Wychowawcza, Brzeźląd Historyczno-Oświatowy, Biuletyn Konferencji Rejonowych), jest „Kalendarz Nauczycielski”, opatrzone zaczątkiem leksykonu pedagogicznego, jest wreszcie, niesłusznie poniechana, powieść pedagogiczna i pamiętnikarstwo nauczycielskie (początek dała książka *Trudny siew*, NK). Koroną tych obudzonych ambicji powinna się stać *Encyklopedia Wychowania...*

Zacznijmy jednak rejestrować braki. Rejestr taki jest konieczny ze względu na potrzebę zwiększenia, wspomnianej wyżej, inspiratorskiej inwencji ośrodków i wydawnictw. Podajemy parę przykładów. Podkreślić przede wszystkim trzeba brak określonego ideologicznego kierunku uderzeniowego. Brakuje tutaj należytego uwzględnienia potrzeb reformy oświaty w Polsce, sprawy kadr oświatowych, publikacji z zakresu demografii, z zakresu polityki oświatowej związanej z gospodarczą sytuacją kraju, brak zakreślenia perspektyw oświatowych.

Nie mamy także w dostatecznej ilości i w tematycznym zróżnicowaniu rozpraw teoretycznych z zakresu światopoglądowych podstaw przebudowy programów nauczania.

* Np. w latach 1958 i 1959 wydano łącznie (wg planów) 172 pozycje z zakresu pedagog., na rok 1960 zaplanowano 123 pozycje. Z psychologii — w latach 1958 i 1959 — 30 pozycji, w planie 1960 — 27 książek.

Odczuwa się dotkliwie braki w podręcznikach dla SN i dla liceów pedagogicznych. Dotyczy to także prac z zakresu metodyki nauk pedagogicznych.

W teorii wychowania deficyt wykazują zwłaszcza takie tematy, jak wychowanie moralne i estetyczne. W tym dziale notujemy rażące braki w dziedzinie teorii pedagogicznego oddziaływania wśród organizacji młodzieżowych.

Prace metodyczne i dydaktyczne cechuje praktycyzm. Cenna inicjatywa odczytów pedagogicznych nie przekształciła się jeszcze w zarysowanie podstaw teorii nauczania i wychowania.

Zbyt mało wreszcie uwzględnia się w pracach z zakresu pedagogiki, a zwłaszcza psychologii, potrzeby masowego odbiorcy, w tym także oświatowców, rodziców itp.

Przykładowe pokazanie braków nie wyczerpuje, naturalnie, ich rejestru. Myślę, że ważne jest także pokazanie kontekstu, kręgu nauk, wśród których mieści się pedagogika. Zwłaszcza praktyczne uświadomienie filozoficznej i światopoglądowej genezy założeń pedagogicznych dałoby nauczycielowi poważny oręż walki o postępowość w wychowaniu.

5. „Encyklopedia Wychowania”

Tak oto nasuwa się nieodparcie potrzeba dzieła, które by pomogło w generalnym uporządkowaniu sytuacji w teorii pedagogicznej naszego okresu. Powinno ono zawrzeć w skrócie wiedzę pedagogiczną przekazywaną z przeszłości na użytek nowych pokoleń, powinno krytycznie i twórczo do tej przeszłości nawiązać.

Nie jest to, naturalnie, osobliwość tej właśnie encyklopedii. Wynika to przede wszystkim z charakteru zamierzenia. Już w *Encyklopedii Wychowawczej* z r. 1877 czytamy*: „...Wobec takich okoliczności, konieczność zasilenia społeczeństwa w zdrowe wychowawcze poglądy, w przedstawienie mu przebytych już prób lub metod wychowawczych, z objaśnieniami ich stron ujemnych lub zalet, wywołała potrzebę dzieła zawierającego w sobie ogół wiedzy pedagogicznej, opracowany w sposób najwięcej odpowiadający charakterowi naszej młodzieży, naszym stosunkom i ideałom”.

Redaktorzy i autorzy *Encyklopedii Wychowania* przygotowywanej w „Naszej Księgarni” w okresie dwudziestolecia podobne snuli rozważania: „Żyjemy w czasach szybkiego rozwoju nauk pedagogicznych i wielkich zmian w dziedzinie wychowania, nauczania i szkolnictwa... Wszystko

* *Encyklopedia Wychowawcza*. Tom III s. 530.

to sprawia, że za naszych czasów sprawami pedagogicznymi interesują się nie tylko zawodowi pedagodzy, lecz również coraz szersze koła publiczności. Coraz częściej załchodzi potrzeba szybkiego i sprawnego informowania się o współczesnym stanie najrozmaitszych zagadnień pedagogicznych.

Tego rodzaju zbiorowe dzieło ma jeszcze inną wartość i daje impuls do systematycznego opracowania takich kwestii, które w innych warunkach nie znalazły dla siebie autorów”^{*}.

Przytoczyłem nieco obszerniej fragmenty z przedmowy, uderzony ich aktualnością. Oczywiście, nie wystarczają nam te sformułowania. W naszej epoce, epoce rewolucji społecznej, w epoce przekształcania oblicza świata i zdobywania planet, w okresie budowania socjalizmu w Polsce chcielibyśmy mieć encyklopedię na miarę tych wydarzeń. Przynajmniej zaś — chcielibyśmy, aby jej tematyka, jej kierunek światopoglądowy odpowiała tym potrzebom. Natomiast uwaga o organizacyjnie mobilizującym sensie encyklopedii jako istotnego impulsu opracowania nowych tematów znajduje w świetle dotychczasowych już doświadczeń pełne zastosowanie.

Jakie więc są sformułowania założeń podjętego dzieła?

„*Encyklopedia Wychowania* pomyślana jest jako zamknięta seria biblioteczna poświęcona wprowadzeniu w wielorakość współczesnych zagadnień wychowawczych. Zespala ją i wiąże w encyklopedyczną całość jednolite ujęcie ideowe, możliwie jednakowy poziom opracowania naukowego i jednakowy stopień dostępności ujęcia.

Życzeniem redakcji jest, aby autorzy ujmowali problemy w formie przejrzystego wykładu, uwzględniającego różnorodność współczesnych punktów widzenia i przeprowadzając konsekwentnie zasady pedagogiki socjalistycznej. Wykład winien być zawsze udokumentowany, chociaż nie stawia się tu zadania, aby referować literaturę naukową. Należy mówić o rzeczywistości pedagogicznej, nie o książkach pedagogicznych, analizować problemy i zadania działalności wychowawczej, nie stan badań. Każdy tom *Encyklopedii Wychowania* winien pomagać nauczycielstwu w jego pracy, a nie zapoznawać w sposób abstrakcyjny z nauką bibliograficzną. Jest jasne, iż mówić o współczesnej rzeczywistości pedagogicznej i o współczesnych zadaniach wychowawczych — zwłaszcza w Polsce — znaczy to równocześnie mówić o wysiłkach współczesnych nauk pedagogicznych. Jednak swoisty ich charakter wyrażać się ma w tym, iż akcentuje ona pierwsze z tych dwóch sprzężonych zadań, w tym, że chce obrazować rzeczywistość i atakować problemy i zadania wychowawcze.

^{*} *Encyklopedia Wychowania*. Tom I cz. I s. 1 i 6.

Zadaniem więc *Encyklopedii Wychowania* jest takie przedstawienie teoretycznych podstaw zasadniczych dziedzin nauk pedagogicznych oraz zasadniczych zagadnień dydaktyczno-wychowawczych i oświatowych i zobrazowanie ich rozwoju historycznego i stanu obecnego, aby zaakcentować ich łączność z bieżącymi zagadnieniami szkoły i nauczyciela, zwłaszcza w Polsce, ale również i w świecie”^{*}.

Sformułowania te mówią chyba dość wyraziście o użytkowym charakterze dzieła, akcentują jednak (i to jest sprawa najważniejsza!), że uwzględnienie różnych punktów widzenia powinno prowadzić do konsekwentnego stosowania zasad pedagogiki socjalistycznej.

Encyklopedia Wychowania ma się składać z oddzielnych zagadnieniowych tomików. Zagadnienie w tomie postawione może mieć charakter jednorodny i wtedy będzie opracowywane przez jednego autora, może zaś także składać się z wielu problemów, wtedy składają się na daną książkę różni autorzy pod redakcją jednego z nich.

Encyklopedia Wychowania nie będzie, naturalnie, wychodziła według kolejnej numeracji tomów, całość jednak, tzn. 23 tomy oraz indeks przewodni, stanowiący małą encyklopedię słownikową, ma się ukazać w ciągu 5—6 lat. Dzieło to obliczone jest na około 500 arkuszy. Problemy objęte zamierzeniem encyklopedii oraz ich uszeregowanie prezentują się następująco:

1. Rozwój oświaty i wychowania w Polsce i świecie
2. Rozwój nauk pedagogicznych w Polsce i świecie
3. Nauki współdziałające z pedagogiką
4. Żywe tradycje praktyki oświatowo-wychowawczej w Polsce i świecie
5. Perspektywy rozwoju cywilizacji współczesnej a wychowanie
6. Reformy oświatowe w świecie
7. Problemy i perspektywy wychowania i oświaty w Polsce
8. Istota i cele wychowania
9. Wychowawcza wartość zabawy
10. Wychowanie przez naukę
11. Wychowanie przez sztukę
12. Wychowanie przez pracę
13. Działalność społeczna jako czynnik wychowania
14. Zasady wychowania
15. Rozwój i wychowanie małego dziecka
16. Rozwój i wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym
17. Rozwój i wychowanie dziecka w wieku szkoły podstawowej

^{*} Z instrukcji dla autorów zbioru *Encyklopedia Wychowania*.

18. Rozwój i wychowanie dziecka w wieku szkoły średniej
19. Sytuacja i charakterystyka młodzieży w Polsce i w świecie
20. Problemy oświaty i kultury dorosłych
21. Współczesne instytucje oświatowo-wychowawcze
22. Nauczyciel i jego praca
23. Administracja oświaty.

Należy dodać, że w *Encyklopedii Wychowania* zamierza się w dużym stopniu uwzględnić zagadnienia szkolnictwa zawodowego. Będą one w zasadzie włączone do poszczególnych tomów, być jednak może, iż zajdzie potrzeba poświęcenia im dodatkowo osobnego tomiku.

Nielatwa jest sprawa z obsadą autorską zaprojektowanego dzieła. Będą wprawdzie takie sytuacje, gdy temat zawarty w encyklopedii pokrywa się z aktualnymi badaniami naszych naukowców. Jest jednak i tak, iż tematyka tomu musi dopiero mobilizować do podjęcia badań, zanim będzie można przygotować uogólnienie (tak np. dzieje się z tomem *Problemy i perspektywy wychowania i oświaty w Polsce*). Stąd też praca nad encyklopedią będzie musiała dostosować się do aktualnych możliwości naszej pedagogiki i w problematyce, i w czasie opracowania.

Organizatorom * encyklopedii udało się dotychczas pozyskać następujących autorów: prof. dr S. Bilewicz, prof. dr T. Czeżowski, prof. dr S. Dobrowolski, prof. dr M. Falski, prof. dr M. Kacprzak, prof. dr T. Kotarbiński, prof. dr S. Kowalski, prof. dr H. Milicerowa, doc. dr R. Miller, prof. dr B. Nawroczyński, doc. dr T. Nowacki, prof. dr W. Okoń, doc. M. Pęcherski, prof. dr K. Sośnicki, doc. dr W. Szczerba, prof. dr S. Szuman, prof. dr S. Tync, prof. dr R. Wroczyński, prof. dr M. Żebrowska i wielu innych jako współautorów poszczególnych tomów.

6. U początku drogi

Przedstawiona sytuacja w wydawnictwach pedagogicznych nie budzi wprawdzie poczucia satysfakcji, nie napawa jednak pesymizmem. Zarysowana w przybliżeniu droga, mimo swych niedostatków, jest rezultatem widocznego przewycięzania niemałych trudności. Rzecz oczywista, że taki jest obraz ruchu wydawniczego, na jaki nas od strony naukowej stać. Stąd też najlepsze nawet intencje wydawców nie dokonają tu wiele. Muszą one pozostawać w ścisłej synchronizacji z pracownikami naukowymi i instytucjami.

Chodzi jednak o to, aby zrzeszone inicjatywy autorów i wydawców

* Redakcję Naczelną stanowią: prof. dr B. Suchodolski, doc. dr S. Wołoszyn, mgr W. Wojtyński. Z ramienia PW „Nasza Księgarnia” — mgr T. Parnowski.

skierowane zostały na węzłowe punkty edytorstwa pedagogicznego. Wiele obserwacji wskazuje, że nie jest to bynajmniej zasada w pełni przyjęta. Drobnicowy przeważnie charakter produkcji pedagogicznej wskazuje raczej na odsuwanie się od linii frontального ataku.

Encyklopedia Wychowania znajduje się u początku swej drogi. Trzeba z niej uczynić konieczne ambicyjne zadanie naszej współczesnej pedagogiki. Bez koniecznego bowiem ciśnienia społecznego wokół tego przedsięwzięcia, bez potrzebnego nawet w wielu wypadkach mierzenia sił na zamiary nie ujedziemy daleko. Konieczną gwarancją powodzenia imprezy wydawniczej jest nie tylko zaplecze ekonomiczne. Dopiero jeśli pedagogowie-naukowcy sprawy tej encyklopedii postawią w pierwszej kolejności swych zadań badawczych, jeśli katedry i instytuty zorganizują potrzebne prace pomocnicze, inicjatywa wydania *Encyklopedii Wychowania* zyska należytego gwaranta. Konieczne jest tutaj także zorganizowanie „zamówienia społecznego”. Stanowi je opinia ogółu nauczycielstwa, stanowi je zdeklarowana wola rzecznika jego interesów — Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Na tle ogólnego obrazu wydawania książek pedagogicznych w okresie piętnastolecia Polski Ludowej inicjatywa podjęcia *Encyklopedii Wychowania* wypada, jak sądzimy, w porę: nie za wcześnie, jak na siły kadry pedagogicznej, nie za późno, jak na stracenie możliwości podsumowania poglądów i pojęć pedagogicznych naszego okresu. Dlatego też jest ta inicjatywa stosowną odpowiedzią na zamówienia społeczne.

REORGANIZACJA SZKOLNICTWA W BUŁGARSKIEJ REPUBLICIE LUDOWEJ*

Reorganizacja szkolnictwa w Bułgarskiej Republice Ludowej, podobnie jak w pozostałych krajach socjalistycznych, jest koniecznością życiową.

Władza burżuazyjna, kierując się własnym interesem, stworzyła w Bułgarii dwa typy szkół — ogólnokształcące i zawodowe. Szkoły pierwszego typu miały na celu przygotowanie dzieci klasy burżuazyjnej do szkół wyższych, stamtąd zaś na kierownicze stanowiska w życiu społeczno-politycznym i gospodarczym; szkoły drugiego typu miały przygotowywać dzieci robotników do pracy w produkcji. Z uwagi na te cele szkoła ogólnokształcąca oderwana była całkowicie od produkcji i dyscyplin technicznych i technologicznych, dając tylko przygotowanie ogólnokształcące.

Szkoła zawodowa natomiast dawała przygotowanie wąskospecjalistyczne i praktyczne oraz bardzo nikłe wykształcenie ogólne. Za pośrednictwem szkół zawodowych burżuazja starała się uczynić z dzieci klasy robotniczej dobrych i posłusznych wykonawców, rozległa kultura ogólna przeszkadzała bowiem w rozwijaniu ducha podporządkowania i posłuszeństwa.

Po zwycięstwie ustroju socjalistycznego w Bułgarii — 9 września 1944 roku — upadły wszystkie przywileje klasy burżuazyjnej, wśród nich zaś także przywileje w dziedzinie szkolnictwa. Szkoła ogólnokształcąca staje się dostępna dla wszystkich, staje się szkołą masową. Liczba szkół ogólnokształcących w 1958—1959 w porównaniu z rokiem 1943 wzrasta z 149 do 363, liczba zaś średnich szkół zawodowych, w których podniósł się poziom kształcenia ogólnego i których absolwenci uzyskali prawo studiowania w odpowiednich szkołach wyższych — wzrosła z 46 do 159. Ilość uczniów w szkołach średnich wzrosła ze 120 259 do 234 847. Ponadto znaczna liczba młodzieży kończy szkoły średnie systemem korespondencyjnym lub eksternistycznym. Poważnie zmienił się również skład socjalny, ponieważ przeważająca część uczniów jest obecnie pochodzenia robotniczego. Bułgaria znalazła się na jednym z pierwszych miejsc pod względem uczącej się młodzieży w stosunku do całej ludności. Obecnie co dziesiąty człowiek w kraju ma wykształcenie średnie. Po 9 września 1944 roku zreorganizowano szkolnictwo na zasadach marksizmu-lenizmu. Musimy jednakże za-

* Artykuł napisany specjalnie dla „Ruchu Pedagogicznego”.

znaczyć, że średnia szkoła ogólnokształcąca zachowała swój charakter. W dalszym ciągu naucza się w niej tych samych przedmiotów — za wyjątkiem religii. Szkoła ta zachowała nadal jako swój cel główny przygotowanie do szkół wyższych. Jednakże wyższe uczelnie — chociaż liczba ich z ośmiu w 1943/44 roku szkolnym wzrosła do dwudziestu w roku szkolnym 1948/49, a liczba studentów odpowiednio z 15 360 do 43 551 — mogą przyjmować tylko 25% absolwentów szkół średnich. Liczba młodzieży, która nie idzie na wyższe uczelnie, z każdym rokiem wzrasta o dziesiątki tysięcy. Młodzież ta nie może pójść do produkcji, gdyż nie jest do niej przygotowana ani psychicznie, ani technicznie, ani praktycznie. Należy przy tym zaznaczyć, że Bułgarska Republika Ludowa cały swój przemysł i rolnictwo oparła na zasadach socjalizmu, stosując w nich na szeroką skalę osiągnięcia nauki i techniki.

Gospodarka narodowa zaczęła odczuwać wielkie zapotrzebowanie na kadry o dużej kulturze ogólnej i solidnym przygotowaniu technicznym. Natomiast szkoły ogólnokształcące, do których napływała najbardziej intelektualnie rozbudzona część młodzieży ludowej, nie kierowały jej do produkcji, jak również nie dawały jej niezbędnego w tym celu przygotowania. Wystąpiła rażąca dysproporcja między celami, które stawiała sobie średnia szkoła ogólnokształcąca, a przygotowaniem, jakie zgodnie z tymi celami dawała młodzieży, a potrzebami produkcji. Nie ulega wątpliwości, że właśnie szkoła powinna dostosować się do potrzeb produkcji. Nie może to w żadnym wypadku nastąpić jedynie na drodze przystosowania do tego szkoły burżuazyjnej, drogą reorganizacji nauczania obowiązujących obecnie przedmiotów naukowych w oparciu o zasady marksizmu-leninizmu. Konieczne jest dokonanie głębokiej, rewolucyjnej przemiany.

Teoretyczną podstawą nowej socjalistycznej szkoły mogą być idee Marksa i Engelsa o politechnicznej szkole pracy, uzupełnione przez Lenina.

Marks i Engels dowiedli w sposób naukowy, że oderwanie się od świata zwierzęcego i swój dalszy rozwój zawdzięcza człowiek działalności praktycznej, w której jednakowy udział biorą ręce i rozum, że jedynie właściwą metodą prawidłowego i wszechstronnego rozwoju młodzieży jest połączenie nauki z pracą produkcyjną.

„W systemie fabrycznym, jak to szczegółowo wykazał Robert Owen, kiełkuje zarodek »wychowania przyszłości«, łączącego dla wszystkich dzieci powyżej pewnego wieku pracę produkcyjną z nauką i gimnastyką, nie tylko jako metodą zwiększenia produkcji społecznej, lecz także jedyną metodą przygotowania wszechstronnie rozwiniętych ludzi”.

Biorąc pod uwagę burzliwy rozwój sił produkcyjnych i samą istotę

społeczeństwa socjalistycznego, doszli oni do wniosku, iż uczniowie powinni otrzymywać w szkole nie tylko wykształcenie ogólne, lecz również przygotowanie polityczne i praktyczne.

W świetle tych bezwarunkowo słusznych i dowiedzionych naukowo prawd, burżuazyjna szkoła ogólnokształcąca miała wyraźnie jednostronny — wybitnie intelektualistyczny charakter. Gadanina burżuazyjnych pedagogów na temat harmonijnego rozwoju uczniów nie miała nic wspólnego z rzeczywistością. Podobnie jednostronny charakter ma szkoła w ustroju niewolnictwa czy feudalizmu, albowiem w ustroju klasowym szkoła jest czynnikiem oddzielającym pracę umysłową od fizycznej, wzajemnie przeciwstawiając je sobie. Historia określi bez wątpienia okres panowania klas eksploatatorskich jako okres zahamowania prawidłowego, wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ludzkości.

Jednostronność istniała również teraz, kiedy wychowanie uczącej się młodzieży w duchu komunizmu odbywało się wyłącznie drogą przekonywania, drogą kształtowania jej światopoglądu komunistycznego bez równoczesnego jej zaangażowania się w socjalistycznym budownictwie. Pod tym względem wiedza i umiejętności fachowe uczniów nie pokrywały się ze sobą. Uczniowie doskonale wiedzieli, jaki stosunek powinni mieć do pracy, w praktyce zaś większość z nich od niej uciekała. Na gruncie tego rozdwojenia między teorią a zachowaniem się w życiu łatwo mogły torować sobie drogę dekadentkie nastroje i pogarda dla pracy fizycznej, co też dało się zauważyć wśród części młodzieży.

Odsuwanie młodzieży w wieku do lat 19 od pracy fizycznej, od produkcji jest niewątpliwie szkodliwe dla jej umysłowego, moralnego i fizycznego rozwoju, dla jej wychowania.

Bułgarska Partia Komunistyczna już od początku swego istnienia stała na mocnych marksistowskich pozycjach, jeżeli chodzi o cele, zadania i charakter szkoły w socjalistycznym społeczeństwie.

W roku 1952 jej program obejmuje leninowski postulat politechnizacji szkoły i powiązania nauki szkolnej z pracą produkcyjną. Pod kierunkiem Partii szkoła ogólnokształcąca od roku 1955 stopniowo i nieuchronnie wstępuje na drogę łączenia nauki z pracą, z kształceniem politechnicznym i produkcyjnym. W roku 1955 Rada Ministrów uchwaliła nowy plan nauczania, na podstawie którego w szkołach ogólnokształcących wprowadzono pracę fizyczną od I do VII klasy; w roku 1957 Komitet Centralny Bułgarskiej Partii Komunistycznej i Rada Ministrów wystąpiły z uchwałą w sprawie zapewnienia politechnicznego przygotowania uczącej się młodzieży; w roku 1959 Partia i Rząd ogłosiły podstawowe założenia reorganizacji systemu szkolnego. Tezy podstawowe tej reorganizacji stały się

przedmiotem ogólnonarodowej dyskusji, po czym Zgromadzenie Narodowe uchwaliło ustawę o ściślejszym powiązaniu szkoły z życiem.

Na jakich zasadach należy według tej ustawy budować nową szkołę ogólnokształcącą?

Podstawowym zadaniem średniej szkoły politechnicznej winno być przygotowanie uczącej się młodzieży pod względem psychologicznym, naukowym, technicznym i praktycznym do aktywnego udziału w produkcji, dając jej równocześnie niezbędne przygotowanie do studiów wyższych. Należy również uzupełnić przygotowanie w dziedzinie estetyki i wychowania fizycznego.

Naukę i wychowanie młodzieży należy organizować w powiązaniu z pracą produkcyjną.

Nową średnią szkołę politechniczną należy budować, łącząc w niej stopniowo pozytywne cechy szkoły ogólnokształcącej — to jest szeroką kulturę ogólną z pozytywnymi cechami szkoły zawodowej — to jest solidnym przyswajaniem zasad techniki, technologii, ekonomiki i organizacji produkcji. W konsekwencji więc średnia szkoła politechniczna powinna dawać oprócz przygotowania ogólnokształcącego także przygotowanie politechniczne i zawodowe. Należy ulepszyć system kształcenia ogólnego, zwracając szczególną uwagę na nauki matematyczno-przyrodnicze, które stanowią szeroką podstawę produkcji i mają wielkie znaczenie w kształtowaniu opartego na naukowych podstawach światopoglądu komunistycznego.

W celu umożliwienia realizacji powyższych zadań przedłuża się okres nauki w szkole politechnicznej do lat dwunastu.

Ponieważ nauka i wychowanie młodego pokolenia wychodzi poza ciasne mury szkół, wkraczając w mury przedsiębiorstw przemysłowych i spółdzielni produkcyjnych, ponieważ personel inżynieryjno-techniczny oraz robotniczy w przemyśle, jak również personel agrotechniczny i chłopi spółdzielcy, będą brać aktywny udział w pracy szkolno-wychowawczej, w tezach KC KPB i Rady Ministrów dotyczących reorganizacji systemu szkolnictwa oraz we wspomnianej ustawie wiele miejsca zajmują obowiązki organizacji partyjnych, rad narodowych, organizacji związkowych, Dymitrowskiego Związku Młodzieży Komunistycznej, w szkołach i przedsiębiorstwach. Ustawa o ściślejszym związku szkoły z życiem zobowiązuje Ministerstwo Oświaty i Kultury do wprowadzenia kształcenia politechnicznego i zawodowego we wszystkich szkołach ogólnokształcących od początku roku szkolnego 1959/60 przy 11-letnim okresie nauki i do rozpoczęcia wprowadzania — począwszy od roku 1960/61 — dwunastoletniego czasokresu nauki.

Nowa szkoła wymaga od nauczycieli szerszego wykształcenia ogólnego,

którego nieodłączną część stanowią muszą wiadomości, umiejętności i sprawność techniczna oraz solidniejsze teoretyczne i praktyczne przygotowanie pedagogiczne. Dlatego ustawa przewiduje, że nauczyciele klas V—XII mają mieć ukończone studia uniwersyteckie, a nauczyciele szkół podstawowych i przedszkoli wykształcenie półwyższe zdobyte w trzyletnich instytutach nauczycielskich po ukończeniu szkoły średniej.

W czasie dyskusji nad zagadnieniami reorganizacji, w której wzięła udział prawie cała ludność, założenia przedstawione w tezach KC BPK i Rady Ministrów na temat przebudowy szkolnictwa zostały bez zastrzeżeń zaaprobowane.

Ludność naszego kraju jednomyślnie zwróciła się do Partii i Rządu z wezwaniem, aby nie tylko nie uszczuplać kształcenia ogólnego, lecz jeszcze bardziej je ulepszyć, stanowi ono bowiem najszerszą podstawę zarówno w dziedzinie wychowania komunistycznego, jak i w dziedzinie produkcji. Najbardziej ożywione dyskusje toczyły się na temat czasokresu szkoły podstawowej, czy ma trwać 8, czy 9 lat. Zwolennicy dziewięcioletniego okresu nauczania podstawowego uważali, że może on zapewnić szersze i głębsze przygotowanie naukowe i politechniczne wszystkim obywatelom naszej republiki, w ten sposób stworzyć solidniejszą podstawę do opanowania współczesnej produkcji. Ich zdaniem, ostatni, najwyższy szczebel średniego wykształcenia, na którym uczniowie opanują jakąś specjalność i równocześnie uczestniczyć będą w produkcji, nie powinien trwać dłużej niż trzy lata.

Zwolennicy ośmioletniego czasokresu szkoły podstawowej wychodzili z następujących założeń pedagogicznych: przedmioty podstawowe opanować można najlepiej, jeżeli wykłada się je zgodnie ze specyfiką wieku dzieci, w dwóch koncentrycznych kręgach od V—XII klasy, przy czym pierwszy krąg miałby charakter propedeutyczny, drugi zaś cechowałaby ściślejsza systematyka i pogłębienie naukowe. Według nich nauczanie przedmiotów podstawowych w pierwszym kręgu nie wymaga więcej niż 4 lat, natomiast dla drugiego kręgu nie wystarczą 3 lata. Zwolennicy tego poglądu uważali, iż pierwszy krąg ze względu na swój charakter powinien kończyć się z okresem pubertalnym u dzieci (to jest w wieku 14—15 lat).

Komitet Centralny BPK i Rada Ministrów zaaprobowali 8-letni okres kształcenia podstawowego, uwzględniając trudności związane z zapewnieniem personelu nauczycielskiego i pomieszczeń dla szkół, gdyby od razu wprowadzono dwie nowe obowiązkowe klasy. Trudności takie niechybnie doprowadziłyby do obniżenia poziomu pracy nauczająco-wychowawczej.

Spory toczyły się również na temat wieku, w którym dzieci rozpoczynałyby naukę w I klasie: po ukończeniu 6 czy 7 lat? Zwolennicy prowa-

dzenia nauki od 6 lat uważali, że w przeciwnym wypadku młodzież kończyłaby zbyt późno szkołę średnią i wstępowałaby w życie dopiero w wieku 18—19 lat. Uważali oni, że jest to nieodpowiednie ani z punktu widzenia ekonomicznego, ani wychowawczego. Doświadczenia uzyskane po wprowadzeniu systemu rozpoczynania nauki po ukończeniu 6 lat nie dostarczyły kategoriycznych argumentów dla obrońców tej zasady. Wykazały one, że w tym systemie pierwsza klasa była jedynie klasą przygotowawczą i objęła tylko część przedmiotów szkolnych stanowiących treść nauki w obecnej klasie pierwszej. Okazało się, że uczniowie młodszy o rok nie byli w stanie opanować programu nauki przewidzianego dla klas I—XII. Jeżeli nie będzie się uwzględniać możliwości uczniów, dojdziemy do dalszego ich przeciążania, a nie do ułatwiania im nauki. Aby uniknąć tego, musiano by zmniejszyć program szkolny i obniżyć poziom przygotowania młodego pokolenia — na to zaś naród nasz się nie zgadza. Dlatego też Partia i Rząd nie przyjęły propozycji obniżenia wieku, w którym zaczyna się nauka obowiązkowa.

Żywo dyskutowano również na temat ogólnotechnicznego i specjalistycznego przygotowania na wyższym kursie (klasy IX—XII) średniej szkoły politechnicznej przy układaniu jednego planu nauki dla szkół w rejonach wiejskich i drugiego — dla rejonów przemysłowych. Szkoły w rejonach wiejskich miałyby opanować zagadnienia związane z rolnictwem, w przemysłowych zaś — z produkcją. W toku dyskusji propozycja ta została odrzucona, stanowiłoby to bowiem przeszkodę na drodze do zlikwidowania różnicy między pracą w rolnictwie a w przemyśle, byłoby też poważną przeszkodą w swobodnym wyborze zawodu, jak również w rozwijaniu indywidualnych skłonności i zamiłowań uczniów. W ustawie przyjęto, że szkoła wiejska i miejska uczyć będą według takiego samego planu nauczania. W szkołach wiejskich zaznajamiać się będzie uczniów również z problematyką przemysłową.

Założenia KC Bułgarskiej Partii Komunistycznej i Rządu w sprawie reorganizacji systemu szkolnictwa, ustawa o ściślejszym powiązaniu szkoły z życiem oraz plan nauczania w średnich szkołach politechnicznych oparte zostały nie tylko na podstawach teoretycznych, lecz i na dosyć bogatych przesłankach praktycznych.

Od dwóch lat Ministerstwo Oświaty i Kultury wspólnie z Instytutem Pedagogicznym i Bułgarską Akademią Nauk zorganizowało i przeprowadziło szereg doświadczeń. W roku szkolnym 1957/58 w 14 szkołach przystąpiono do teoretycznej i praktycznej nauki podstawowych zasad produkcji rolnej i przemysłowej, przy czym wprowadzono następujące przedmioty szkolne: po dwie godziny tygodniowo uprawa roślin i hodowla — w klasie VIII, pisanie na maszynie — w klasie IX, samochód lub traktor —

w klasie X i elektrotechnika — w XI kl. Z końcem roku przeprowadzono w zakresie tych przedmiotów dwutygodniową praktykę w odpowiednich przedsiębiorstwach przemysłowych. W ciągu roku szkolnego odbywano również praktyki w gabinetach szkolnych, w dziedzinie pisania na maszynie, nauki o samochodzie i traktorze, elektrotechniki, jak również praktyki w oddziałach produkcyjnych i warsztatach stolarskich, ślusarskich i maszynowej obróbki metali znajdujących się przy szkołach.

Praktyka ta miała na celu zdobycie przez uczniów niezbędnego przygotowania teoretycznego w dziedzinie techniki i technologii — najważniejszych gałęzi produkcji oraz podstawowych umiejętności i sprawności w tych gałęziach.

Doświadczenia te rozwiąły w pełni szeroko rozpowszechnione zastrzeżenia, iż uczniowie będą jakoby przeszkadzać przedsiębiorstwom w realizacji ich planów produkcyjnych i że z tego powodu kierownictwo, personel inżynieryjno-techniczny i sami robotnicy będą niechętnie odnosić się do uczniów. Zakładano też, iż na takie ustosunkowanie się wpłyną również pozostałości dawnej mentalności majstrów-rzemieślników, którzy strzegli zazdrośnie tajemnic swych umiejętności i wiedzy przed innymi. I te wątpliwości nie potwierdziły się w pracy naukowo-wychowawczej w szkołach doświadczalnych. Uczniowie nie przeszkadzili w realizacji planów produkcyjnych, cały zaś personel w przedsiębiorstwach i spółdzielniach produkcyjnych odnosił się do uczniów po ojcowsku, okazując wzruszającą troskę o ich szkolenie i wychowanie.

Doświadczenie wykazało jednak, że okres dziesięciu dni praktyki w przedsiębiorstwach przemysłowych lub spółdzielniach produkcyjnych jest zbyt krótki. Uczniowie nie zdołali opanować czynności manipulowania maszynami, aby móc pracować na nich samodzielnie. Z tego powodu w roku szkolnym 1958—59 praktyka produkcyjna została przedłużona z 10 do 30 dni i miała się odbywać bądź pod koniec roku szkolnego, bądź przez jeden dzień w tygodniu. Zwiększono również ilość szkół eksperymentalnych z 14 do 80. W części tych szkół wprowadzono praktykę w jednym dniu na tydzień poza dziesięciodniową, nieprzerwaną praktyką w końcu roku szkolnego. Ponadto zarówno jednodniowa praktyka tygodniowa w ciągu roku szkolnego, jak i praktyka pod koniec roku odbywała się w niektórych wypadkach w przedsiębiorstwach przemysłowych. W wielu szkołach przystąpiono bezpośrednio do nauki jednego zawodu, przy czym zasady produkcji przyswajano tylko w tym stopniu, w jakim umożliwiało to przedsiębiorstwo, w którym uczniowie odbywali praktykę.

Przeprowadzono również próbę nauki niektórych specjalności w ten sposób, że uczniowie pracowali w danym przedsiębiorstwie przez dwa dni w tygodniu.

W części szkół eksperymentalnych uczniowie przystępowali do uczenia się jakiejś specjalności w oddziale czy warsztacie przedsiębiorstwa, w innych zaś następowało to dopiero po przejściu wstępnego przygotowania w pracowniach szkolnych.

W celu znalezienia najodpowiedniejszych form organizacyjnych w pracy naukowo-wychowawczej w dziedzinie rolnictwa dokonano doświadczeń głównie w dwóch kierunkach — po pierwsze: w kierunku tworzenia spółdzielni uczniowskich na podstawie statutu TKZS (spółdzielni produkcyjnych), przy czym szkole przydzielono niezbędną powierzchnię gruntów uprawnych i inwentarza; po drugie: w kierunku tworzenia zespołowych brygad uczniowskich, które na wzór brygad TKZS korzystały z ziemi i inwentarza najbliższej sobie spółdzielni produkcyjnej. W obu wypadkach uczniowie podejmowali całkowitą uprawę ziemi (około 250 do 400 dekarów) i wykonywali wszystkie prace od siewu do sprzętu pługów.

Ministerstwo Oświaty i Kultury wyciągnęło z tych doświadczeń wnioski, które znalazły wyraz w ustawie o ściślejszym powiązaniu szkoły z życiem oraz w planie nauczania średniej szkoły politechnicznej, a mianowicie:

Te szkoły, w których uczniowie uczestniczyli przez dwa dni w tygodniu w produkcji, uzyskały znacznie lepsze rezultaty w szkoleniu produkcyjnym niż te, w których pracowano tylko przez jeden dzień. Nie ulega wątpliwości, iż zawdzięcza się to większej liczbie godzin poświęconych zajęciom praktycznym i teoretycznym. Doświadczenie wykazało ponadto, że zarówno wiedza, jak też umiejętności i sprawności znacznie błędą i zacierają się, jeśli zajęcia dzielą dłuższe odstępy czasu. Do ich odświeżania niezbędne są wówczas dodatkowe wysiłki. Z tych względów w planie nauczania na zajęcia produkcyjne przeznaczono po dwa dni tygodniowo w dwu ostatnich klasach, decydujących o opanowaniu zawodu.

Doświadczenie zaprzeczyło również twierdzeniom niektórych robotników, jakoby dla opanowania jednej specjalności trzeba było od 2500 do 3500 godzin, jak to ma miejsce w szkołach rezerw pracy. (W szkołach tych przyjmuje się uczniów po ukończeniu VII klasy na okres dwóch — trzech lat). Okazało się, że absolwenci średnich szkół politechnicznych, którzy posiadają znacznie szerszą kulturę ogólną i techniczną i są starsi wiekiem, mogą opanować specjalność zawodową w daleko krótszym czasie. Uczniowie z eksperymentalnych średnich szkół politechnicznych opanowali przedmioty ogólnotechniczne i już w połowie X klasy mogli pracować samodzielnie przy maszynach w warsztatach produkcyjnych. Praktyka wykazała również, że pierwsze 1—1,5 lat to przede wszystkim okres

szkolenia, następne zaś 1,5—2 lat to okres specjalizacji i szerokiej działalności produkcyjnej w realizacji planów przedsiębiorstwa.

Znacznie lepiej młodzież opanowała zawód w tych szkołach, które łączyły praktykę produkcyjną w jednym dniu tygodnia w ciągu całego roku szkolnego z nieprzerwaną praktyką produkcyjną w ciągu dwóch tygodni pod koniec roku szkolnego, niż w tych, które miały tę samą liczbę dni praktyki, lecz skoncentrowanych wyłącznie w końcu roku szkolnego. Dlatego w planie nauczania przewidziano stosowanie jednej i drugiej praktyki. Tylko przy nauce niektórych specjalności (uprawa roli, sadownictwo itp.) przewiduje się skupienie dni praktyki produkcyjnej w danym sezonie właśnie ze względu na sezonowy charakter produkcji rolnej.

Praktyka wykazała, iż szybciej i w sposób bardziej twórczy opanowują różne specjalności ci uczniowie, którzy przed przystąpieniem do nauki otrzymali szerokie ogólnotechniczne i technologiczne wykształcenie, niż ci, którzy specjalizację zaczynają bez takiego przygotowania. Dlatego w planie przewiduje się, iż nauka przedmiotów ogólnotechnicznych w kursie podstawowym odbywać się będzie przed rozpoczęciem przygotowania zawodowego. W związku z tym plan nauczania przewiduje, że od klasy V do IX uczyć się będzie następujących dyscyplin: obróbki drewna, ślusarstwa, elektrotechniki, uprawy roślin, hodowli i maszynoznawstwa wraz z maszynową obróbką metali. Elektrotechniki, jako przedmiotu ogólnotechnicznego, uczyć się będzie po raz drugi w XI klasie, lecz już w sposób bardziej pogłębiony i obszerniejszy, stosownie do nowych wiadomości z dziedziny elektrotechniki, uzyskanych w klasach X i XI na lekcjach fizyki.

Doświadczenie wykazało, że znacznie szybciej, bardziej świadomie i twórczo opanowują obróbkę metali ci uczniowie, którzy odbywają praktykę w ciągu 1—1,5 roku w warsztatach szkolnych lub oddziałach szkoleniowych przedsiębiorstw, a następnie przechodzą do działów produkcyjnych. Tylko w warsztatach szkolnych i oddziałach produkcyjnych można stosować klasowo-lekcyjną formę nauki oraz obejmujący całokształt operacji przedsiębiorstwa system przygotowania zawodowego, które to formy są lepsze od indywidualnej nauki w brygadach. W innych specjalnościach nauka może odbywać się także w oddziałach produkcyjnych bez wielkich trudności. Doświadczenie wykazuje też, iż praktyczne szkolenie w obróbce metali może odbywać się — jakkolwiek powolniej i trudniej — bezpośrednio w oddziałach produkcyjnych drogą indywidualnego szkolenia w brygadach, przy czym każdego ucznia przydziela się na naukę do jednego z dobrze wykwalifikowanych robotników. Odbywa się to, oczywiście, pod kierunkiem nauczycieli-inżynierów, którzy wykładają teorię danej spec-

jalności. System indywidualno-brygadowy ma tę przewagę, że pozwala na masowe przystąpienie do nauki zawodu w przemyśle obróbki metali, nie czekając na utworzenie warsztatów przy szkołach i warsztatów szkoleniowych przy przedsiębiorstwach, co wymaga dłuższego czasu. W związku z powyższymi wnioskami, wynikającymi z działalności szkół doświadczalnych, postanowiono, że wszystkie szkoły przejdą na szkolenie produkcyjne bezpośrednio w warsztatach produkcyjnych, robiąc przy tym wszystko, co tylko możliwe, by zorganizować warsztaty szkoleniowe i pracownie szkolne w celu opanowania przez uczniów specjalności w dziedzinie przemysłu metalowego. Pod tym względem Ministerstwo Oświaty kierowało się ideą Lenina, że do szkolenia politechnicznego należy przystąpić bezzwłocznie w warunkach, jakimi dysponuje kraj, stwarzając z biegiem czasu coraz lepsze warunki. Należy zaznaczyć, że pracowni szkolnych i warsztatów szkoleniowych przeznaczonych do kształcenia zawodowego uczniów klas X, XI i XII nie należy mieszać z warsztatami obróbki drewna, ślusarstwa i obróbki metali, związanymi z politechnicznym kształceniem uczniów od V do IX klasy, które należy organizować we wszystkich szkołach. Oczywiście, pracownie szkolne, służące do politechnicznego kształcenia uczniów klas V—IX, można rozszerzać, wykorzystując je także jako bazę dla kształcenia zawodowego.

Doświadczenie wykazało, iż w dziedzinie produkcji rolniczej najlepszą formą organizacyjną praktycznego przygotowania uczniów jest zespół uczniowski, zbudowany na zasadach statutu spółdzielni produkcyjnych (TKZS), który dysponuje ziemią uprawną, własnym inwentarzem, wybiera własne organa kierownicze, zarząd itd. Zespół uczniowski daje znacznie większe możliwości przyswajania sobie nie tylko teorii, lecz również praktyki, ekonomiki i organizacji rolnictwa. Z zespołu takiego mogą wyjść dobrzy organizatorzy i kierownicy. Trzeba jednak zaznaczyć, że forma ta związana jest z najróżnorodniejszą i najszerszą działalnością kierownictwa szkolnego i całego zespołu nauczycielskiego i może być stosowana z powodzeniem tylko przez dyrektorów dobrze zaznajomionych z problemami gospodarczymi oraz przez mocny kolektyw nauczycielski. Dostępniejszą i znacznie łatwiejszą do zrealizowania formą okazała się kompleksowa brygada uczniowska, stanowiąca jedną z brygad TKZS (spółdzielni produkcyjnej), od której otrzymuje ziemię do uprawy, inwentarz, ziarno siewne, nawozy itd. i której przekazuje produkcję. Za pracę uczniów płaci się według stawek dla dorosłych spółdzielców. Doświadczenie wykazało, iż należy zacząć od tej formy organizacyjnej jako łatwiejszej, a następnie, po zdobyciu odpowiedniego doświadczenia, przechodzić stopniowo do formy pierwszej. W rzeczywistości większość naszych szkół stosuje obie for-

my. Szkoły te mają po 50—100 dekarów ziemi, jeden albo dwa traktory z odpowiednimi przyczepami-maszynami, które służą głównie celom szkoleniowym, a równocześnie korzystają z ziemi i inwentarza TKZS w celach produkcyjnych.

Przy wyborze specjalności okazało się, że nie ma wielkiego pożytku z uczenia się jakiejś wąskiej specjalności, zwłaszcza specjalności z dziedziny określonej gałęzi przemysłu, która wymaga tylko ograniczonej liczby bardzo prostych i mechanicznie wykonywanych operacji, do tego bowiem nie jest potrzebne rozległe przygotowanie naukowe i techniczne. Przy produkcji taśmowej uczeń musi przejść przez wszystkie stanowiska pracy i opanować konstrukcję maszyn produkujących lub poszczególnych ogniw systemu produkcyjnego, jeżeli jest on bardzo skomplikowany. Musi więc przyswoić sobie dużą liczbę specjalności lub jak to się mówi, zdobyć szeroką specjalizację. Na przykład przy taśmowej produkcji aparatów radiowych uczeń powinien pracować na wszystkich stanowiskach roboczych i opanować wszystkie ważniejsze operacje występujące w procesie produkcji odbiornika. Oczywiście, przyswojenie sobie operacji na wszystkich stanowiskach pracy nie jest wystarczające. Konieczna jest jeszcze dodatkowa praca w laboratorium technicznym, aby uczeń mógł pojąć podstawowe zasady konstrukcji odbiornika i związki zachodzące między jego poszczególnymi częściami. Ponadto przy wyborze zawodu należy uwzględniać też specyfikę płci. Doświadczenie wykazało, iż w produkcji włókienniczej dziewczęta są odpowiedniejsze niż chłopcy, w produkcji zaś chemicznej, przy trujących oparach, nie powinny pracować dziewczęta, lecz sami chłopcy itd.

Tak przyjętą szeroką specjalizację nabywać należy również w dziedzinie rolnictwa, aby przyszły pracownik w tej gałęzi gospodarki mógł znaleźć zajęcie w okresie wszystkich sezonów roku.

Doświadczenie szkół politechnicznych ujawniło także, iż zadanie kształcenia politechnicznego i szkolenia produkcyjnego, wychodzącego poza mury budynków szkolnych, można pomyślnie realizować jedynie pod warunkiem, że terenowe komitety partyjne przejmą te zadania w swoje ręce i postawią je jako zadania o pierwszorzędym znaczeniu dla Rządu i Partii wobec podstawowych organizacji partyjnych, rad narodowych, kierownictw przedsiębiorstw i TKZS, organizacji związkowych i Dymitrowskiego Związku Młodzieży Komunistycznej. Jeżeli zagadnienie realizacji tych zadań pozostawi się jedynie pracownikom w dziedzinie nauki i oświaty, nie można będzie oczekiwać pomyślnych rezultatów.

Plan nauczania

W planie tym przedmioty ogólnokształcące zajmują czołowe miejsce, ponieważ stanowią one podstawę komunistycznego wychowania i produkcyjnego przygotowania młodzieży. Zwiększono w nim zarówno ogólną liczbę godzin przedmiotów ogólnokształcących dla całego kursu, jak również liczbę godzin nauki poszczególnych przedmiotów. W porównaniu z dotychczas obowiązującym planem ogólna ilość godzin wzrosła o 571 godzin.

Na naukę pracy, ogólnej techniki i produkcji, wyznaczono 2300 godzin — licząc w tym godziny nieprzerwanej praktyki przez dwa tygodnie z końcem roku szkolnego. W porównaniu z 402 godzinami pracy ręcznej w szkole podstawowej, według dotychczasowego planu, obecny plan nauczania przewiduje zwiększenie tej liczby prawie sześciokrotnie. Nasze doświadczenie wykazało, że przy takiej liczbie godzin rozłożonych na wszystkie klasy całego kursu, teoretycznego i praktycznego, można zapewnić młodzieży solidne w tych dziedzinach przygotowanie.

Znacznie zwiększono liczbę godzin — śpiewu o 485 g., wychowania fizycznego o 808 g. i rysunków o 358 g. Pozostaje to w związku z postawionym szkole zadaniem rozszerzenia możliwości wychowania estetycznego i wychowania fizycznego. Podstawy nauki danych przedmiotów zaczyna się wykładać od klasy V, przy czym główną ich część (fizyka, chemia, historia i geografia Bułgarii, literatura i biologia) rozkłada się na dwa koncentryczne kręgi. Koncentryczne rozłożenie tych przedmiotów jest nieuniknione ze względu na czas trwania kursu i duże różnice w możliwościach kształcenia i uczenia się poszczególnych uczniów. Przerabianie elementarnych zagadnień z tych przedmiotów w klasie V—VII nie może być uznane za wystarczającą podstawę bardziej systematycznego i pogłębianego uczenia dalszych zagadnień tego samego przedmiotu w klasie IX—XII, elementarne bowiem wiadomości z tych przedmiotów, zdobyte w klasie V—VIII, na skutek długiej przerwy czasowej mogą ulec zapomnieniu w klasach IX—XII. Dwukoncentryczne traktowanie tego samego materiału naukowego jest warunkiem trwałego opanowania go i zapamiętania. Próby niektórych pedagogów zastąpienia pojęcia koncentracji pojęciem stopniowości w niczym nie zmieniły istoty samej sprawy.

Materiał naukowy wszystkich przedmiotów występujących w obu koncentrach ułożony został odpowiednio do systemu danej nauki i zgodnie ze specyfiką wieku uczącej się młodzieży.

Wskazano również na możliwość przyswajania sobie wiedzy w zakresie poszczególnych przedmiotów przy uwzględnieniu istniejących między tymi przedmiotami wzajemnych zależności. I tak np. uczenie się fizyki

następuje dopiero po przyswojeniu sobie wszystkich reguł matematycznych, którymi się ona posługuje. Przedmiotów ogólnotechnicznych zaczyna się uczyć po zdobyciu odpowiednich podstaw naukowych w tych dziedzinach; i tak: uprawy roślin i hodowli po botanice i zoologii, maszynoznawstwa i elektrotechniki po przejściu odpowiednich rozdziałów mechaniki i elektryczności w fizyce. Przedmiotów specjalnych zaczyna się uczyć po przyswojeniu sobie przedmiotów ogólnotechnicznych.

W planie nauczania stosowano zasadę stopniowania trudności, urozmaicenia teoretycznych zajęć śpiewem, rysunkami, gimnastyką i pracą fizyczną. Sześciogodzinny dzień szkolny zaczyna się wprowadzać stopniowo od VIII do XII klasy, poczynając od jednego dnia w tygodniu i dochodząc do trzech w ostatnich klasach, jeżeli istnieje pełna możliwość, aby ostatnie godziny wypełniały zajęcia teoretyczne. Jeżeli chodzi o ilość godzin w tygodniu i o możliwość kolejnego układania zajęć umysłowych i fizycznych, gimnastycznych i artystycznych, plan powyższy wykazuje znaczne osiągnięcia w porównaniu z dotychczasowym.

Mimo iż obecny plan nauczania uwzględnia wiele doświadczeń zdobytych w warunkach 11-letniego kursu nauki, to należy się jednak z tym liczyć, że praktyka 12-letniej szkoły wskaże jeszcze na konieczność pewnych ulepszeń. Z tego powodu zarówno programy, jak i podręczniki, które zaczęto już opracowywać, ukażą się jako próbne na dwa lata, po czym zostaną zatwierdzone na stałe.

MIRON KRAWCZYK

SPRAWA WYCHOWANIA — PROBLEMEM AKTUALNYM

Ministerstwo Oświaty ogłosiło w październiku 1959 r. konkurs na temat: „Praca wychowawcza szkoły”. W określeniu celu konkursu czytamy: „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”^{*}.

Nie ulega wątpliwości, że ogłoszenie tego konkursu może mieć poważne konsekwencje dla pracy wychowawczej szkół.

Należy spodziewać się, że nadzór pedagogiczny wszystkich instancji, odzwierciedlając tendencje kierownictwa Ministerstwa, zacznie teraz interesować się podczas wizytacji szkół nie tylko organizacją i wynikami pracy dydaktycznej (jak to najczęściej dotychczas bywało), ale także organizacją pracy wychowawczej i jej wynikami. Nadzór pedagogiczny bowiem, jeżeli w sporadycznych wypadkach badał pracę wychowawczą szkoły, to przeważnie ograniczał się zwykle do powierzchniowych form, notując najczęściej ilość i procent tzw. „zorganizowanej” młodzieży w stosunku do „niezorganizowanej”, ilość odbytych godzin wychowawczych itp.

Oczekiwać również należy, że w wyniku samego tylko ogłoszenia konkursu, zarówno rady pedagogiczne szkół wszystkich typów i stopni, jak i poszczególni nauczyciele koncentrować zaczną swoje wysiłki pedagogiczne nie tylko (jak to w przeważających wypadkach dziś jeszcze bywa) na procesie nauczania, ale także i na bardzo ważnym, skomplikowanym i trudnym procesie wychowania. Nauczyciele-wychowawcy zaczną obserwować i porównywać swoją i kolegów pracę wychowawczą oraz krytyczniej oceniać zarówno ją samą, jak i jej wyniki. Będą zastanawiać się nad metodami i środkami oddziaływań wychowawczych, nad przyczynami różnorodnych trudności wychowawczych itp. W wielu wypadkach przyczyni się to niewątpliwie do udoskonalenia sposobów świadomego, przemyślanego wychowywania, a ograniczenia rutyniarskich, nawykowych

^{*} Pełny tekst konkursu zamieszczony został w numerze 3. „Ruchu Pedagogicznego” z 1959 r.

sposobów oddziaływań wychowawczych. Prawdopodobnie sięgną także nauczyciele do literatury specjalistycznej i zaczną w jej świetle analizować swoje doświadczenia pedagogiczne i w wyniku tego urabiać sobie krytyczny sąd zarówno na własną praktykę wychowawczą, jak i na dotychczasowe osiągnięcia teorii pedagogicznej w dziedzinie wychowania.

W wyniku konkursu otrzymać powinniśmy wiele prac z dziedziny wychowania. Zebrać więc będziemy mogli przy tej okazji wiele cennego materiału, który przyczynić może się wydatnie do przyśpieszenia procesu dorabiania się przez nas teorii wychowania socjalistycznego. Nie ulega bowiem wątpliwości, że mimo posiadania dość pokaźnego dorobku z dziedziny ideologii wychowawczej, zbyt mało mamy jeszcze prac uogólniających i upowszechniających wyniki doświadczeń naszej praktyki wychowawczej. Bez tych zaś materiałów nie można rozwijać i kontynuować opartej na naukowych podstawach myśli pedagogicznej. Myśl ta może rozwijać się tylko przy wzajemnym współdziałaniu socjalistycznej teorii pedagogicznej z socjalistyczną praktyką wychowawczą.

Socjalistyczna teoria pedagogiczna powinna stale rozwijać i udoskonalać socjalistyczną praktykę wychowawczą, z drugiej zaś strony coraz doskonalsza i rozleglejsza praktyka socjalistycznego wychowania dostarczać może coraz bogatszych materiałów do obserwacji, badań empirycznych, eksperymentów oraz uogólnień teoretycznych.

Konkurs może więc mieć duże znaczenie zarówno dla udoskonalenia naszej dotychczasowej praktyki wychowawczej, jak też i dla procesu dorabiania się na naukowych podstawach opartej teorii wychowania. Dlatego oczekiwać należy, że konkurs spotka się z żywym przyjęciem zarówno przez teoretyków, jak i praktyków wychowania.

Najważniejszą przyczyną, która spowodowała ten stan rzeczy, że w naszych szkołach dominuje wciąż jeszcze proces nauczania nad procesem wychowania, stanowi przeładowany materiałem nauczania program. Nie ulega bowiem żadnej wątpliwości, że zbyt szeroko zakrojony program nauczania zmusza nauczycieli do skupienia się przeważnie na procesie dydaktycznym ze szkodą oczywistą dla procesu wychowania, dla którego nauczyciel nie ma już ani czasu podczas dnia szkolnego, ani niekiedy i sił.

A tymczasem należy sobie wreszcie uświadomić, że bez właściwego rozwiązania problemu wychowania młodzieży nie podniesiemy również wyników nauczania, zagadnienie bowiem należytego stosunku ucznia do nauki jest w rzeczywistości problemem *par excellence* wychowawczym. Już bowiem Seneka zalecał: „*Mores primum, mox sapientiam discite, quae sine moribus male discitur*”. (Moralności najpierw, jako pierwszej mądrości ucz się, ponieważ bez moralności zły będzie twój stosunek do nauki).

Wady podręczników szkolnych, które mimo znacznej już poprawy ciągle są dalekie od doskonałości, zawierają bowiem nawet błędy rzeczowe*, powodują zrozumiałą konieczność ich usuwania, a tym samym i konieczność koncentrowania wysiłków nauczycieli na procesie nauczania, kosztem oczywiście znowu pracy wychowawczej.

Praca byłych ośrodków Doskonalenia Kadr Oświatowych, jak tego dowiodła praktyka, sprowadzała się w zasadzie również tylko do problematyki metod nauczania.

Ciasnota lokalowa szkół, powodująca konieczność organizowania nauki na dwie, a nawet trzy zmiany, utrudnia także bardzo poważnie pracę wychowawczą szkoły. Podczas wielozmianowej nauki uczniowie jednej zmiany muszą mury szkoły jak najszybciej opuścić, by zrobić miejsce dla zmiany następnej. Jak w takich warunkach organizować zajęcia pozalekcyjne, zwłaszcza w okresie jesieni, zimy i wczesnej wiosny?

Wymienione przeszkody stanowią obiektywne trudności w organizowaniu planowej i systematycznej pracy wychowawczej. Trudności te są nie tylko niezależne od nauczycieli, ale nawet tkwią poza nimi.

Są wszakże trudności tkwiące w „samym nauczycielu”. Do nich zaliczyć należy braki w przygotowaniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego, do bardzo skomplikowanej i bezsprzecznie trudniejszej od procesu nauczania pracy wychowawczej. Wiedza pedagogiczna z dziedziny wychowania, jaką posiadają kandydaci do zawodu nauczycielskiego, ciągle jeszcze jest niewystarczająca. Nie studiowali oni w dostatecznej mierze w zakładach kształcenia nauczycieli takich podstawowych dla pedagogiki nauk, jak psychologia i socjologia.

Obecne wykształcenie nauczycieli z zakresu psychologii nie jest wystarczające do zrozumienia prawidłowości występujących w procesie nauczania. Nie wystarcza ono tym bardziej dla właściwego zrozumienia i organizowania procesu wychowania, w którym trzeba koniecznie znać każdego wychowanka, aby zastosować wobec niego najbardziej odpowiednie sposoby oddziaływań wychowawczych. Stara bowiem prawda głosi: żeby skutecznie wychowywać, trzeba znać tego, kogo chce się wychowywać.

Dodatkową trudnością w pracy wychowawczej jest zbyt duża liczba uczniów w klasach szkolnych. W zbyt licznych klasach (a takich mamy obecnie większość) nie jest łatwo poznać wszystkich wychowanków, tak jak tego wymaga racjonalnie zorganizowany proces wychowania.

Jeszcze gorzej przedstawia się sprawa przygotowania kandydatów do

* Patrz np. artykuł „Kłopoty z planetami i księżycami” zamieszczony w „Głosie Nauczycielskim” z 1959 r. nr 48 s. 3.

zawodu nauczycielskiego w dziedzinie socjologii wychowania, której przecież w zakładach kształcenia nauczycieli w ogóle nie wykłada się. Wiedza nauczycieli z tej dziedziny jest więc albo żadna, albo — w najlepszym wypadku — bardzo ograniczona, a w każdym bądź razie niewystarczająca do pracy wychowawczej.

Ponadto mało mamy z tej dziedziny prac naukowych w języku polskim — a więc dostępnych najszerzszemu ogółowi nauczycieli. Dlatego też nauczyciele nie tylko że nie wynoszą odpowiedniego przygotowania z socjologii wychowania z zakładów kształcenia nauczycieli, ale mają w dodatku wielkie trudności w uzupełnianiu swoich braków w tej dziedzinie drogą samokształcenia. A wiadomo przecież, że bez gruntownej znajomości socjologii wychowania nie można właściwie zorganizować pracy wychowawczej. Dla zrozumienia bowiem motywów postępowania wychowanka — członka różnych grup społecznych (szkolnych i pozaszkolnych) nieodzowne jest przygotowanie socjologiczno-psychologiczne.

Znajomość psychologii może pomóc wychowawcy w zrozumieniu motywów postępowania wychowanka, jako jednostki do pewnego stopnia wyizolowanej. Takie jednak sytuacje w pracy wychowawczej w szkole zdarzają się niezwykle rzadko. W szkole styka się najczęściej nauczyciel-wychowawca bądź z grupą społeczną uczniów, bądź też z pojedynczym wychowankiem, który jednakże jest zawsze członkiem jakiejś grupy, zespołu, a nie wyizolowanym społecznie indywiduum. W grupie społecznej natomiast zarówno człowiek dorosły, jak tym bardziej młodzież i dzieci zachowują się często zupełnie inaczej niż w odosobnieniu. W grupie społecznej bowiem rządzą prawa swoiste. Trzeba wobec tego koniecznie poznać owe psychologiczne mechanizmy życia społecznego, aby zrozumieć motywy postępowania naszych wychowanków w szkole. Znajomość jednak tych praw przez ogół nauczycieli jest dziś absolutnie niewystarczająca i ten fakt musi również nieuchronnie odbić się niekorzystnie na organizacji i wynikach pracy wychowawczej szkół.

Wszystkie wymienione czynniki składają się w sumie na znany powszechnie fakt, że znaczny odsetek nauczycieli albo nie docenia w ogóle znaczenia pracy wychowawczej, albo też nie potrafi dostrzec tej skomplikowanej problematyki wychowawczej, którą im bogate i wartko płynące życie uczniów w szkole nasuwa. Bywa również i tak, że nauczyciele uchylają się świadomie od rozstrzygania trudnych problemów wychowawczych bądź wskutek braku odpowiedniej koncepcji ich rozwiązania, spowodowanej zbyt słabym przygotowaniem teoretycznym, bądź też z powodu nadmiernego przemęczenia wyczerpującą pracą dydaktyczną — zwłaszcza w obecnie istniejących w naszych szkołach warunkach lokalowych i wielkiej liczności uczniów w klasach.

W tej sytuacji doświadczenie większości nauczycieli z dziedziny pracy wychowawczej jest jeszcze bardzo skromne.

Świadczą o tym dość wymownie trudności, na jakie napotyka redakcja „Życia Szkoły” w przekształceniu pisma w „Miesięcznik poświęcony organizacji wychowania i nauczania”. Taki bowiem podtytuł miało „Życie Szkoły” w pierwszych latach istnienia. Codzienne jednak życie szkoły było i jest życiem w kręgu zagadnień metodycznych, nic więc dziwnego, że czasopismo odzwierciedlające to życie stało się czasopismem metodycznym klas I—IV. Redakcja z konieczności musiała więc zrezygnować z podtytułu, który nie znajdował pokrycia w treści zamieszczanych w tym czasopiśmie artykułów. Obecnie, po przekształceniu działu „Z naszych doświadczeń” w dział zagadnień wychowawczych, redakcja „Życia Szkoły” dąży do tego, aby na łamach pisma było „tyle zagadnień wychowawczych, ile jest zagadnień metodycznych” *.

Nie jest to jednak zagadnienie łatwe do urzeczywistnienia. Nauczyciele chętniej i liczniej nadsyłają materiały o charakterze metodycznym, ponieważ w tej dziedzinie mają doświadczenie i osiągnięcia. Mniej natomiast liczne są artykuły dotyczące zagadnień wychowawczych, ponieważ zarówno doświadczenie, jak tym bardziej wiedza nauczycieli jest w tej dziedzinie dużo skromniejsza.

Drugim przykładem potwierdzającym tę tezę służyć może dyskusja, która toczyła się w ubiegłym roku na łamach tygodnika społeczno-kulturalnego „Argumenty”.

Mimo interesującego dziś każdego światłego obywatela naszego kraju tematu: „Czy współczesna szkoła wychowuje?”, dyskusja nie była ani zbyt szeroka, ani polemiczna. Należało spodziewać się, że temat zainteresuje nie tylko pedagogów (teoretyków i praktyków wychowania), ale także specjalistów pokrewnych dziedzin: psychologów, socjologów, działaczy organizacji młodzieżowych, działaczy społecznych, polityków, a zwłaszcza rodziców. Rodzice mają przecież jakieś (bardziej lub mniej skryształizowane) poglądy na to, czego spodziewają się, czego oczekują od szkoły, której powierzają swoje dzieci. Tymczasem lista dyskutujących ograniczyła się zaledwie do 21 osób, i to w zasadzie (z wyjątkiem 2—3 osób) do kręgu ludzi zajmujących się bądź w teorii, bądź w praktyce sprawą wychowania.

Dyskusja toczyła się więc w zasadzie w kręgu specjalistów, co byłoby zrozumiałe, gdyby dokonywała się na łamach jednego z wychodzących w Polsce czasopism pedagogicznych. Jest jednakże pewnym zaskoczeniem,

* Zob. „Życie Szkoły” z 1959 r. nr 9 s. 6.

gdy zważy się, że były to łamy tygodnika społeczno-kulturalnego, a więc czytanego nie tylko przez nauczycieli i wychowawców młodzieży. Czyżby społeczeństwo polskie tak mało interesowało się szkołą, wynikami jej pracy, jak by to z dyskusji wynikało?

W dyskusji zabrali głos teoretycy wychowania, działacze społeczni, publicyści, a więc ludzie, którzy rzeczywiście mieli dużo do powiedzenia w sprawie funkcji wychowawczej szkoły. I fakt ten bezsprzecznie wpłynął dodatnio na poziom dyskusji. Niemniej jednak była to dyskusja we „własnym kółku”. Szerokie rzesze inteligencji polskiej nie wypowiedziały się w niej, dlatego też nie znamy opinii społecznej o wynikach pracy wychowawczej współczesnej szkoły polskiej — i fakt ten jest wielkim minusem dyskusji. Jest niepowetowaną stratą, że specjaliści nie dowiedzieli się, co sądzą o pracy szkoły ludzie spoza świata pedagogicznego — na podstawie własnych obserwacji i bezpośrednich kontaktów z wychowankami naszych szkół.

Wielka również szkoda, że właśnie sami wychowankowie szkół, z perspektywy niedawno minionych lat spędzonych w murach szkolnych nie wypowiedzieli swojego zdania o tej szkole, którą niedawno opuścili. A mają oni na pewno świeżo zachowane w pamięci przeżycia z ławy szkolnej oraz swój sąd oparty na tych przeżyciach. Opinia tych młodych ludzi byłaby z natury rzeczy bardzo subiektywna, niemniej jednak przy większej zwłaszcza liczbie wypowiadających się można byłoby wyciągnąć pewne — prawdopodobnie bardzo ciekawe i pouczające wnioski.

Mało, niezmiernie mało było głosów nauczycieli-praktyków. A szkoda wielka, bo od nich w pierwszym rzędzie powinno społeczeństwo dowiedzieć się, z jakimi trudnościami boryka się dzisiejsza szkoła w procesie wychowania i jakiej pomocy w tej dziedzinie oczekuje od społeczeństwa. O wielu tych trudnościach nie wie nie tylko szeroki ogół społeczeństwa, ale nie znają ich prawdopodobnie także specjaliści — teoretycy wychowania.

Nieliczne więc głosy nauczycieli, zamieszczone przez redakcję „Argumentów”, nie mogą reprezentować opinii i stanowiska ogółu nauczycieli. W przeciwnym wypadku — poważny niepokój wzbudzić mógłby np. głos nauczycielki, kol. Haliny Bazarewskiej, która jest w pełni zadowolona z obecnego stanu pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły i jej wyników. Koleżanka ta pisze wprost: „Działając w warunkach, jakie są, można osiągać i osiąga się wiele sukcesów pedagogicznych” *.

Wydaje się, że tak rozumować nie można. Nie o to wszak chodzi, aby bezwzględnie podporządkować się owym „warunkom” i koniecznie w nich

* „Argumenty” z 1959 r. nr 26 s. 9.

osiągać „sukcesy pedagogiczne”, bo nie ulega wątpliwości, że w jeszcze gorszych warunkach można by także osiągać pewne sukcesy. Istota sprawy tkwi w tym, że obecne „warunki” stworzone zostały nie przez jakieś nadprzyrodzone siły, którym „powinniśmy” być podlegli, ale przez ludzi i wobec tego ludzie mogą, powinni, a nawet zobowiązani są warunki te zmienić, aby odnosić prawdziwe sukcesy w normalnych warunkach. Jedno bowiem nie powinno ulegać wątpliwości — na dłuższą metę nie można utrzymać przeładowanego materiałem nauczania programu, jeżeli nie chce się przez przemęczanie (już od lat najmłodszych) układu nerwowego uczniów produkować kandydatów do zawałów serca itp., chorób pochodzenia psychogenne, które już dziś stają się plagą naszego wieku.

Dlatego też szczerza, niczym nie skrepowana dyskusja zarówno na temat przebudowy programów współczesnej szkoły polskiej (ogólnokształcącej i zawodowej), jak i sytuacji wychowawczej powinna przyczynić się do takiej poprawy warunków, aby proces wychowania i nauczania odbywał się w całkowitej zgodzie z prawami odkrytymi przez fizjologię, psychologię, socjologię itp. nauki pomocnicze pedagogiki.

Redakcja „Ruchu Pedagogicznego” pragnie zachęcić swoich Czytelników do jak najliczniejszego wzięcia udziału w konkursie Ministerstwa Oświaty. Żeby jednocześnie pomóc Wam w jak najlepszym przygotowaniu prac konkursowych, postanowiliśmy udostępnić łamy naszego czasopisma dla dyskusji, która powinna, zdaniem naszym, poprzedzić pisanie prac przez uczestników konkursu, pozwoli to bowiem na uprzednie wszechstronne rozważenie problematyki wychowawczej współczesnej szkoły naszej.

Apelujemy więc do Was, Drogie Koleżanki i Drodzy Koledzy:

Piszcie do nas szczerze i otwarcie nie tylko o własnych czy cudzych osiągnięciach, ale także o własnych lub cudzych trudnościach, wątpliwościach, błędach itp. Sygnalizujcie nam, jakie problemy pedagogiczne są dla Was szczególnie trudne do rozwiązania. Czego oczekujecie od teoretyków: jakiej pomocy, w jakim zakresie i w jakiej dziedzinie? A zwłaszcza — jak chcielibyście przebudować i zreorganizować dotychczasową pracę dydaktyczno-wychowawczą, aby ściślej związać szkołę z życiem i dzięki temu lepiej wychowywać takich obywateli, jakich naszej Ojczyźnie w dzisiejszej dobie szczególnie potrzeba?

Opisujcie proces wychowania tak, jak go swoimi oczami praktyków widzicie. Nie zrażajcie się zbyt tym, jeżeli nie znajdziecie niekiedy najważniejszego naukowego terminu, jeżeli nie dacie czasami najodpowiedniejszego uzasadnienia czy komentarza teoretycznego. Teoria bowiem narasta i rozwija się dzięki materiałom nagromadzonym przez praktyków w ich codziennej pracy pedagogicznej.

Dzieląc się swoimi doświadczeniami, spostrzeżeniami, wnioskami dawać będziecie swój najcenniejszy wkład do wspólnego dzieła dorabiania się tak bardzo potrzebnej nam dziś teorii wychowania.

Pod adresem zaś organizatorów konkursu Redakcja „Ruchu Pedagogicznego” stawia wniosek przedłużenia terminu nadsyłania prac konkursowych. Trzeba bowiem ewentualnym kandydatom na uczestników konkursu dać odpowiednio dużo czasu na to, aby mogli zebrać materiały, posegregować je i opracować, a nawet uzupełnić niekiedy i wiedzę teoretyczną. Tych wszystkich prac nie uda się w oznaczonym przez Ministerstwo Oświaty terminie wykonać, co zaważyć może w konsekwencji bardzo niekorzystnie na plonie i wynikach konkursu.

„Z problemem właściwego przygotowania kadr wiąże się konieczność reformy szkolnictwa zarówno ogólnokształcącego, jak i zawodowego. Jesteśmy pod tym względem opóźnieni w stosunku do naszych sąsiadów, choć nasza sytuacja wymaga szybkiego działania. Konieczne jest to zwłaszcza w naszym społeczeństwie o tradycjach kultury raczej humanistycznych niż technicznych. Na III Zjeździe partii sprawy te były omawiane, jednakże nadal programy i metody szkolenia wykazują słaby związek z życiem i niewiele w praktyce robi się, aby szybko ten stan zmienić. Eksperymenty dokonywane przez poszczególne szkoły, zmierzające do powiązania kształcenia młodzieży z problematyką produkcyjną, a nawet z poszczególnymi zakładami produkcyjnymi, nie są otaczane należyłą opieką...”

*(Z referatu tow. Stefana Jędrychowskiego:
Zadania partii i państwa ludowego w dziedzinie postępu technicznego — na IV Plenum KC PZPR)*

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

DZIECI MATEK PRACUJĄCYCH

Przemiany życia współczesnego związane z rozwojem techniki oraz występujące na tym tle trudności wychowawcze sprawiły, że pedagodowie coraz częściej zaczynają się interesować wychowaniem rodzinnym. Nowe warunki życia sprawiają, że rodzina traci wpływ na wychowanie dziecka, z kolei szkoła boryka się nie tylko z większymi niż dotąd trudnościami, ale zmuszona jest przejąć pewne funkcje, które do tej pory należały do rodziny.

Zmarły niedawno psycholog niemiecki Erich Stern pisze, że kiedy rodzina nie jest „normalnie ukonstytuowana”, dziecko łatwo popada w zaburzenia nerwowe i schorzenia psychiczne. Za „normalnie ukonstytuowaną” rodzinę uważa taką, w której między mężem a żoną istnieje stosunek wzajemnego zbliżenia, a dzieci wychowują się w cieplej i serdecznej atmosferze. Takich rodzin jest dziś mniej niż dawniej. Wiele rodzin ulega rozpadowi, ale nawet w tych rodzinach, które trwają, kobieta na równi z mężczyzną żyje coraz intensywniej poza domem, a opieka wychowawcza nad dzieckiem maleje.

Sprawa wychowania dzieci matek pracujących stała się dziś poważnym problemem. W większości państw kulturalnych kobieta w prawach została zrównana z mężczyzną i coraz więcej zawodów jest dla niej dostępnych. Po ostatniej wojnie zatrudnienie kobiet znacznie się podniosło.

Odsetek ten kształtuje się różnie w poszczególnych państwach, a nawet okręgach. Im wyższy rozwój gospodarczy, tym wyższa jest liczba pracujących zawodowo kobiet. Według danych zebranych przez Ottona Specka * w Niemieckiej Republice Federalnej pracuje 28% mężatek, które mają dzieci w wieku szkolnym, jednak w Monachium jest ich 31,3%, a w Berlinie 52%. Według naszych danych statystycznych w Polsce zatrudnionych jest 33% kobiet, statystyka nie podaje jednak, ile w tej liczbie jest matek posiadających dzieci w szkole.

Badania przeprowadzone nad dziećmi matek pracujących wykazały, że rozwój tych dzieci jest nieprawidłowy. W Niemczech dużo pisze się o tragedii tych dzieci, zwanych „Schlüsselkinder” **. Z badań Specka wynika, że matki pracujące pozostają poza domem od 8 do 14 godzin na dobę, najczęściej jednak u 40% badanych dzieci — 10 godzin. Większość dzieci

* Dr phil. Otto Speck: *Kinder erwerbstätiger Mutter*. Stuttgart Enko-Verlag 1956 s. 13.

** Nazwa pochodzi stąd, że matki na czas swej nieobecności wieszają dzieciom na szyi klucz od mieszkania.

spędza $\frac{1}{3}$ dnia bez matki. Autor niemiecki stwierdził, że dzieci te przeżywiają stany tęsknoty i uczucia opuszczenia, stany lękowe i uczucia troski o matkę, zwłaszcza gdy jej powrót do domu się opóźnia. Rozwój umysłowy dzieci jest najczęściej zahamowany. Atmosferę wychowawczą domu cechuje pośpiech i zniecierpliwienie. Matki nie dają sobie rady z wychowaniem, nie mają też czasu na interesowanie się nauką szkolną dziecka. Dzieci przebywają na ulicy, szukając w przygodnych znajomościach kompensaty ciepła rodzinnego. Uczuciowość dzieci zostaje wypracowana, ponieważ w domu brak warunków na wyuczasy (Musse), które są ważne dla obudzenia nastroju rodzinnego i kulturalnego obcowania. Przytłumiony i spaczony zostaje też ideał matki i rodziny.

Ten rys współczesnej rodziny opisuje również inna autorka niemiecka, Elisabeth Pröbst, która badała wypracowania maturalne młodzieży monachijskiej na temat współczesnego pokolenia. W pracach tych powtarzają się zale młodzieży, że rodzice nie mają dla niej czasu, a matka przestała być sercem rodziny*.

Badacze niemieccy stwierdzają, że skutki pedagogiczne tego stanu rzeczy są żalodne. Dzieci matek pracujących gorzej wykonują zadania domowe, na lekcjach są mniej uważne i mało aktywne, mają większe trudności w nawiązywaniu kontaktów społecznych, są zamknięte, marzycielskie, lękliwe, ich oceny szkolne są gorsze. Im młodsze jest dziecko, tym ujemniej odbija się na jego rozwoju praca zawodowa matki.

Równie niepokojące sygnały dochodzą z Francji. Englebert Rénier zbadał 51 dzieci, których matki zatrudnione są jako robotnice w przemyśle włókienniczym w Angleur**. Wśród dzieci tych było 33,3% drugorocznych, podczas kiedy wśród pozostałych tylko 21,5%. Wyniki badań testami T.A.T. Murraya***, potwierdzone obserwacjami nauczycieli, wykazały, że dzieci matek pracujących manifestują wrogi stosunek do otoczenia, przeżywiają różne stany lękowe, często imaginowane, brak im poczucia bezpieczeństwa.

U nas zachowanie dzieci matek pracujących budzi niepokoje zarówno samych rodziców, jak i nauczycieli. Czy zaznaczają się tak ujemne wpływy, jak na Zachodzie? Aby się o tym przekonać, przeprowadziłem z zespołem nauczycieli badania nad dziećmi, których matki na równi z ojcami pracują zawodowo. Przebadanych zostało 43 dzieci metodą obserwacji ciągłej, która była prowadzona przez rok. W obserwacji ciągłej chodziło szczególnie o uchwycenie zachowania się na lekcji, stosunku dzieci do nauczyciela, do kolegów i zespołu, zainteresowań szczególnych, cech charakteru. Obserwacje były na bieżąco i z wywiadu z rodzicami starano się uzyskać wgląd w warunki wychowania domowego. Z dokumentacji wykorzystano karty zdrowia i karty ocen, by uzyskać obraz dotychczasowej kariery szkolnej ucznia. Jeśli zaznaczały się trudności wychowawcze, nauczyciel składał sprawozdanie, jakie stosował środki dla przezwyciężenia

* Elisabeth Pröbst: *Jung und alt*. „Schule und Psychologie”. 1958 s. 97—106.

** Englebert Rénier: *La privation de la presence maternelle au retour à l'école*. „Enfance”. 1957 s. 491—504.

*** Osobie badanej pokazuje się serię obrazów przedstawiających treść nieoznaczoną, mogącą mieć różne znaczenie. Osoba badana ma wyjaśnić treść obrazu i zmyślić opowiadanie, którego jedną ze scen byłaby treść obrazu. Ujawniają się przy tym uczucia, skłonności, zainteresowania, osobiste przeżycia badanego.

tych trudności i które z tych środków okazały się skuteczne. Ponieważ każdy obserwowany uczeń był w innej klasie, wzięto jeszcze pod uwagę klasę jako całość, porównując oceny dzieci matek pracujących z ocenami pozostałych dzieci.

Warunki domowe. Matki badanych dzieci zatrudnione są w następujących zawodach:

robotnice	35,1%	przedszkolanki	2,4%
ekspedientki	23,7%	pielęgniarki	2,4%
księgowe	7,9%	nauczycielki	2,4%
urzędniczki	23,7%	handlarki	2,4%

Pod względem wykształcenia przedstawiają się następująco:

wykształcenie podstawowe niepełne	9,8%
wykształcenie podstawowe pełne	65,8%
wykształcenie średnie	17,2%
wykształcenie wyższe	7,2%

Matki kończą pracę w różnych porach dnia. Czas rozłąki dziecka z matką od chwili ukończenia zajęć w szkole przez dzieci do chwili powrotu matki do domu przedstawia poniższe zestawienie:

1 godz.	2 godz.	3 godz.	4 godz.	5 godz.	6 godz.	8 godz.	cały tydzień
7,9%	21,1%	28,8%	10,6%	15,8%	7,9%	5,3%	2,6%

Czas, który dziecko spędza bez opieki matki, jest krótszy u nas, aniżeli to wynika z analogicznego zestawienia Specka dla Niemieckiej Republiki Federalnej, jednak i u nas poważna liczba dzieci pozostaje bez opieki wychowawczej od 4 do 8 godzin na dobę. Okres 8 godzin odnosi się do tych matek, które pracują na południowej zmianie. W jednym przypadku syn handlarki widywał matkę tylko w niedzielę, ponieważ wyjeżdżała poza miejsce zamieszkania.

W większości wypadków dzieci marnują czas nieobecności matki. Zaledwie czworo z badanych dzieci odrabiało w tym czasie zadania domowe. Niektóre dzieci, głównie jednak dziewczęta, pracują wtedy w gospodarstwie domowym — załatwiają sprawunki i zabierają się do przygotowania obiadu. Nieliczne dzieci pozostają w tym okresie pod opieką sąsiadki, starszej siostry, służącej lub osób bliskich z rodziny. Opieka ta ma nieraz wartość wątpliwą. Dzieci nie zawsze słuchają wyznaczonych sobie opiekunów, np. pewien chłopiec z klasy V tak odzywa się do babki: „Ucz się, stara, a ja się uczyć nie będę”.

Ogromna większość dzieci spędza czas na ulicy na bezcelowym waleśnianiu się lub na zabawach. Jedna z dziewcząt, uczennica klasy II, lubi swe kroki skierowywać do sklepu, w którym jej matka jest zatrudniona jako ekspedientka. Zaindagowana przez nauczycielkę o cel tych wędrowek odpowiedziała: „Tak mało mamę widzę w domu, że chodzę po mieście. Przyjemnie jest nieraz przez okno popatrzeć, jak pracuje”. Nierzadkie są przypadki, że dzieci w czasie tych wędrowek ulicznych zawierają podejrzane znajomości i nabywają złych nałogów i przyzwyczajzeń. Zauważyliś-

my palenie papierosów już u uczniów klasy IV, picie wódki i karcciarstwo od klasy V począwszy.

Niektóre szkoły podejmują próby zaopiekowania się dziećmi w tym czasie, kiedy ich matki jeszcze pracują. Uruchamiają dla nich świetlice, a w porze letniej gry sportowe na boisku szkolnym. Z tej formy pomocy korzystało jednak tylko sześcioro spośród badanych dzieci. Pozostają one niechętnie w szkole wtedy, kiedy są już zmęczone lekcjami i kiedy lokal przeznaczony na świetlicę umeblowaniem i wyposażeniem niczym się nie różni od klasy szkolnej. Nie wszystkie też szkoły mają możliwości zaopiekowania się dziećmi matek pracujących, zwłaszcza wówczas gdy pracują na dwie zmiany i wszystkie sale są wykorzystane na zajęcia lekcyjne.

U większości dzieci zdezorganizowany jest sposób odżywiania. Śniadanie przygotowują sobie najczęściej same, a po powrocie do domu zadowolają się też często suchym prowiantem. Obiady jadają zwykle w porze spóźnionej. Zaledwie 20% korzysta z dożywiania w szkole. Nie zawsze obiady przygotowane w pośpiechu zawierają wszystkie składniki, które są potrzebne do rozwoju fizycznego dziecka. Zdarza się, że rodzice zostawiają dziecku pieniądze na kupno śniadania, a dziecko zużywa je na łakocie. Nieświadomość rodziców na punkcie racjonalnego żywienia jest nieraz zaskakująca. Jeden z ojców np. powiedział nauczycielowi: „Niech syn mój kupuje sobie to, co mu smakuje”. Nic dziwnego, że mimo na ogół dobrej sytuacji materialnej rodziców stwierdzono 10% dzieci niedożywionych. Stosunkowo najlepsza pod tym względem jest sytuacja tych dzieci, których matki w czasie przerwy obiadowej mogą przyjść do domu — głównie ekspedientki — i przygotować dziecku posiłek.

W większości rodzin panuje atmosfera pogody i harmonii, wzajemnego szacunku i troski o wychowanie dzieci. Rodzice są zainteresowani nauką szkolną dzieci, choć nie zawsze mają dosyć czasu, by kontrolować ich prace domowe i pomóc im w tych pracach. Starają się też utrzymywać kontakt ze szkołą, chociaż jest on słabszy aniżeli w wypadku matek nie pracujących. Dzieci są wciągane do różnych prac w gospodarstwie domowym.

Nie są jednak rzadkie wypadki, kiedy w domu brak harmonijnego współżycia. Uchwyciliśmy 20% takich wypadków. Atmosfera domu jest stale podniecona, łatwo dochodzi do kłótni między rodzicami, a również między dziećmi a rodzicami. W tej atmosferze brak zainteresowania nauką szkolną dziecka, kontakt ze szkołą prawie nie istnieje, a dziecko czuje się w domu niepotrzebne i ucieka na ulicę. Spokojną i harmonijną atmosferę domu utrudnia też przeludnienie mieszkań. W 6 wypadkach stwierdziliśmy, że na pokój mieszkalny przypada 5 osób z rodziny, w 9 wypadkach 4 osoby na pokój.

Większość dzieci odrabia zadania szkolne dopiero późnym wieczorem. Jedno z dzieci zaczyna się uczyć dopiero o godz. 21, a inne nawet później, bo o godzinie 22. Skutkiem tego dla wielu dzieci pora kładzenia się na spoczynek nocny jest spóźniona i na lekcjach w szkole są zaspane i niezdolne do pełnej koncentracji uwagi.

Badania wykazały, że tam gdzie rodzice żyją w harmonii, gdzie są zainteresowani postęпами szkolnymi dziecka, bo przywiązują wagę do wy-

kształcenia, i gdzie czują się odpowiedzialni za wychowanie dzieci i ich rozwój, tam rozkład zajęć domowych dziecka jest lepiej zaplanowany w czasie. Wielu rodziców niestety nie uświadamia sobie fatalnych dla rozwoju dziecka skutków nie uporządkowanego dnia.

Zdrowie. Trudno dać pełny obraz zdrowia badanych dzieci, ponieważ w szkołach badania lekarskie nie były prowadzone systematycznie i karty zdrowia dzieci zawierają mało zapisów.

Nie stwierdza się, by dzieci pod względem wzrostu i wagi były upośledzone w stosunku do pozostałych poza nielicznymi wyjątkami.

Okolo 15% dzieci wykazuje słabe zdrowie, co wyraża się skłonnością do przeziębień, łatwością męczenia się, bladą cerą, ruchliwością, wątłością, częstymi absencjami spowodowanymi chorobami. Występują też objawy nerwowości, co wiąże się prawdopodobnie z nie uporządkowanym trybem życia.

Postępy szkolne. Postępy szkolne dzieci badano przez porównywanie arkuszy ocen. W klasach, do których uczęszczały badane dzieci, było ogółem 1100 uczniów. W tej liczbie było 307 dzieci matek pracujących. Dzieci matek pracujących miały oceny gorsze. Poniższe zestawienie podaje odsetek ocen dla poszczególnych grup:

Dzieci matek nie pracujących

Klasa	bdb.	db.	dost.	niedost.
I	15,3	40,6	43,6	0,7
II	19,9	46,2	28,3	3,6
III	22,3	36,4	34,5	7
IV	13	28,4	47,1	11,5
V	10,8	27,8	48,2	13,2
VI	17,4	24,5	46,3	11,6
VII	12,5	27,7	49,9	9,9
VIII	3,9	19,1	59,1	17,9
IX	7,4	28,6	57,1	6,9
X	18,3	34,3	43,5	3,9
XI	9,2	34,1	52,7	4
Ogółem	14,6	21,9	52,2	11,3

Wyniki klasyfikacji w wybranych klasach są nieco lepsze od przeciętnej krajowej*. Dzieci matek pracujących uzyskały mniej ocen bardzo dobrych, więcej natomiast niedostatecznych. Gorsze wyniki tych ostatnich zaznaczają się szczególnie w klasach IV, VII i X, a więc w tych klasach, w których zaczynają się piętrzyć trudności dydaktyczne, a równocześnie zaznaczają się trudności związane z rozwojem psychicznym. Jedynie w klasie I korzystniej przedstawiają się dzieci matek pracujących, co tłu-

* Marian Falski: *Aktualne zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa polskiego*. Wrocław-Warszawa Zakład im. Ossolińskich.

maczy się prawdopodobnie tym, że w klasie tej dzieci nie są jeszcze tak bardzo zajęte pracami domowymi.

Zestawienie ocen nie upoważnia nas do wyciągnięcia wniosku, że dzieci matek pracujących gorzej się uczą. Zauważyliśmy klasy, w których wyniki ich były lepsze od wyników pozostałych dzieci. Stwierdziliśmy, że lepsze wyniki osiągały te dzieci, których rodzice wykazują wyższy poziom wykształcenia, dzieci, które w domu nie są przeciążone pracą, które mają korzystniejsze warunki mieszkaniowe i materialne. Dzieci pochodzące z rodzin inteligenckich, przy zatrudnieniu zawodowym obojga rodziców, miały na ogół lepsze wyniki od dzieci matek nie pracujących. Dzieci z mieszkań przeludnionych miały zazwyczaj gorsze oceny, niezależnie od tego, czy matki pracują lub nie. U dzieci matek pracujących stwierdzono natomiast, częściej aniżeli u innych dzieci, mniejsze zdyscyplinowanie, słabszą uwagę na lekcjach, gorsze przygotowanie się do lekcji.

Dzieci matek pracujących

Klasa	bdb.	db.	dot.	niedost.
I	36,7	58,9	4,4	—
II	29,4	41,1	42,6	6,9
III	30	42,5	18,7	8,8
IV	11,1	24	47,6	21,3
V	10,7	27,3	45,6	16,4
VI	14,5	22,3	50	13,2
VII	9,8	26,6	50,3	13,3
VIII	—	5,8	67,3	26,9
IX	6,3	21,9	68,7	3,1
X	7,5	15	67,3	10
XI	7,6	34,5	35,8	2,1
Ogółem	12,7	26,9	47	13,4

co wpłynęło na przeciętnie gorsze oceny. Rodzice ich utrzymują słabszy kontakt ze szkołą, co też nie pozostaje bez wpływu na postępy szkolne. Zauważono też u dzieci matek pracujących, że w tych okresach, kiedy ich matki przerywały pracę, wyniki nauczania się poprawiały.

Najpospolitsza i najczęściej spotykana wada tych dzieci to brak koncentracji uwagi. Częściej spotykaliśmy wśród nich nadmiernie ruchliwe dzieci, które bawią się na lekcji, są skłonne do rozmów, czytają książki pod ławką. Mniej było tropidów, tj. apatycznych. Były to dzieci, które najchętniej oddają się marzeniom na jawie. Myśli jednych i drugich łatwo odbiegają od tematu lekcji. Jedna z uczennic klasy IV przywołana do porządku odpowiedziała: „Nie wiem, czy Józik nie zapomniał kupić mąki”. Spotykana tak często chwiejność uwagi wiąże się pewnie z troską o dom, ale jest zapewne i skutkiem nie uporządkowanego trybu życia (nieregularne pory posiłków, spoczynku i pracy).

Brak umiejętności skupienia uwagi występuje też przy uczeniu się.

w domu. Dzieci siedzą nad książką, ale nie uczą się, ponieważ trudno im skupić się i myśleć co chwila się ulatnia. Dzieci czują się źle, gdy same są w domu. Nie umieją się wtędy uczyć.

W rozwiązywaniu zadań brak dzieciom pewności siebie, potrzebują ustawicznej zachęty. Z tego powodu unikają też wysiłku i z trudem przezwyciężają trudności. Zdarza się, że uciekają z lekcji trudniejszych i kłopotliwszych.

Na lekcje są zazwyczaj przygotowane pobieżnie. Większość z nich nie pracuje rytmicznie w ciągu całego roku szkolnego. Stwierdza się, że pracują zrywami pod koniec okresu i że często udaje im się wtędy braki wyrównać. Zeszyty ich są często brudne, a pismo jest niestaranne. Jedna z uczennic klasy IV tak usprawiedliwia się przed nauczycielem: „Braciszek płakał, więc wzięłam go na kolana, kiedy pisałam zadanie. Brat się przy tym kręcił”.

Wiele dzieci matek pracujących wykazuje słabszy rozwój językowy. W klasie I wadliwie wymawiają niektóre głoski. W dalszych klasach wykazują uboższy zasób wyrazowy. Wśród badanych dzieci spotkaliśmy też stosunkowo dużo jękających się.

Większość z nich jest na lekcji mało aktywna. Dzieci łatwiej też się męczą. Zapominają o przyniesieniu na lekcje potrzebnych przyborów. Z rana, częściej niż inne dzieci, spóźniają się na lekcje.

Zaobserwowane na lekcji objawy zachowania się wskazują, że gorsze oceny są spowodowane mniejszym uzdolnieniem, brakiem zrównowazenia, nerwowością i zaburzeniami uczuciowymi.

Zainteresowania szkolne badanych dzieci były też stosunkowo mało rozwinięte. W zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych brało udział jedynie 42% dzieci. Wypełniało im to częściowo czas nieobecności matki w domu. Nie może to uchodzić za wystarczającą opiekę, ponieważ zajęcia te odbywają się w najlepszym wypadku tylko dwa razy w tygodniu, a ponadto wiele dzieci w ogóle nie włącza się do tych zajęć i woli czas spędzać na ulicy.

U dzieci matek pracujących częściej aniżeli u pozostałych dzieci występowała potrzeba zbliżenia się do nauczyciela i szukania w nim oparcia. Jeżeli nauczyciel to zrozumiał i starał się tę potrzebę zaspokoić, dzieci chętnie stosowały się do jego rad i poleceń. Były ufne, szczerze, chętnie ze wszystkim się zwierzały, czasami żaliły się na swój los.

U dzieci tych zaobserwowaliśmy szczególnie wzmożoną uczuciowość. Bardzo często występowały u nich objawy przeczulenia. W postępowaniu ich wyraża się silnie potrzeba przyjaźni i życzliwego serca. Wiele dzieci lubi się pieścić i wyczekuje łagodnego traktowania. Nie wszystkie dzieci wyrażają swoje uczucia na zewnątrz. Są między nimi natury skryte, u których trudno zauważyć przejście od jednego stanu uczuciowego do drugiego, przeżywają jednak głęboko. Stosunkowo wiele dzieci nie docenia siebie, wyczuwa się u nich poczucie własnej niższości, stąd zachęta nauczyciela, dodanie odwagi, ośmielenie, wyrażenie zadowolenia z drobnych nawet sukcesów są koniecznymi środkami prowadzącymi do dobrych wyników w nauczaniu i wychowaniu. Dość często spotyka się dzieci pozażne ponad swój wiek.

Wśród badanych dzieci spotkaliśmy też stosunkowo dużo takich, które wykazywały rozwiniętą samodzielność życiową. Ich stosunek do pracy jest jednak raczej powierzchowny.

Nauczyciele obserwujący badane dzieci starali się w pracy swej kompensować te braki, które u dzieci stwierdzili. Niedosyt uczuciowy dzieci zaspokajali oni zainteresowaniem się losem dziecka, otoczeniem go większą opieką na lekcjach i poza lekcjami. Starali się uzyskać zaufanie uczniów i prowadzić z nimi od czasu do czasu rozmowy w cztery oczy. Jeśli umieli zachować dyskrecję i zdobyli zaufanie uczniów, zwierzali im się z trosk i trudności. Nauczyciele udzielali rad, jak pracować, na jakie trudności zwracać uwagę, jak postępować.

Wszyscy nauczyciele odczuwali też konieczność zacieśnienia współpracy z rodzicami. Ponieważ kontakty ze szkołą były w większości wypadków słabe, wykorzystane zostały wywiadowki, zostały też podejmowane próby odwiedzin domów rodzinnych uczniów. W wypadkach trudności udzielano porad indywidualnych. Zwrócono szczególnie uwagę na ustalenie dla dzieci wspólnie z rodzicami rozkładu zajęć dziennych i wdrożenie dzieci do stosowania się do tegoż rozkładu oraz na kontrolę wykonywania zadań domowych.

Wnioski. Wspomniany już badacz zachodnoniemiecki, Otto Speck, wyciąga z wyników swoich badań nad dziećmi matek pracujących takie wnioski, że należałoby zrezygnować z zatrudnienia matek, które mają dzieci w wieku szkolnym, i w tym celu zaleca uświadomienie opinii publicznej o szkodliwości pracy zawodowej kobiet. Ponieważ tak radykalne rozwiązanie mogłoby w rodzinach gorzej sytuowanych pogorszyć sytuację materialną, zaleca organizować dla nich przeróżne stowarzyszenia charytatywne, pomoc materialną*.

Trudno się zgodzić z takim rozwiązaniem, ponieważ nie można koła historii obracać wstecz. Dostęp kobiety do różnych zawodów, zdobycie pozycji społecznej związanej z wykonywaną pracą, to postęp społeczny wywalczony przez kobiety w ciągu dziesiątek lat. Nie o to idzie, by kobietom odbierać uzyskane prawa, ale by stworzyć im takie warunki pracy, które byłyby jak najmniej szkodliwe dla zdrowia i które nie utrudniałyby im wychowania własnych dzieci. Z książki Specka wynika, że opieka socjalna nad matką pracującą w państwie kapitalistycznym jest mniejsza aniżeli w naszym ustroju. Niewątpliwie i u nas wiele spraw dałoby się jeszcze usprawnić, np. w zakładzie pracującym na zmiany można by przydzielić matkom pracującym taką zmianę, która byłaby najkorzystniejsza ze względu na wychowanie dzieci. Może należałoby szerzej niż dotychczas stosować okresowe zatrudnienie matek w ramach półtatu.

Wyniki naszych badań nie potwierdzają też twierdzeń Specka i Ré-niera, że praca zawodowa matek bezwzględnie wpływa ujemnie na wychowanie dzieci. Wiele obserwacji co prawda się potwierdziło, ale nie w stosunku do wszystkich badanych dzieci. Wśród dzieci były takie, które w szkole uzyskiwały dobre oceny i pod względem wychowawczym nie budziły zastrzeżeń. Nie były to przypadki wyjątkowe. Jak już wspomnia-

* Op. cit. s. 128.

lem, miało to miejsce wtedy, kiedy rodzice przywiązywali wagę do kształcenia i wychowania własnych dzieci i potrafili samowychowaniu dziecka nadać właściwy kierunek. Przykłady z życia potwierdzają, że praca zawodowa matki nie musi prowadzić do złego wychowania dzieci. Kosmodymianskaja na Kongresie Obróńców Pokoju w Paryżu w r. 1949 powiedziała, że sama pracowała jako nauczycielka i że to nie przeszkodziło jej wychować dzieci w poczuciu obowiązku i w przywiązaniu do ojczyzny*. Nie praca zawodowa matek zatem sama przez się jest szkodliwa dla wychowania dzieci, ale niewłaściwa atmosfera wychowawcza domu i brak zainteresowania wychowaniem dziecka. Uświadczenie opinii publicznej powinno iść w tym kierunku, by pomóc rodzicom, jak w zmienionych warunkach społecznych wychowywać dzieci. Przy pracy zawodowej matek wyłania się niewątpliwie wiele nowych trudności, jest mniej czasu na opiekę nad dzieckiem, trudniej też o utrzymanie właściwej atmosfery domu, jednak sprawy nie układają się w ten sposób, by nie było możliwe zainteresować się dzieckiem i nadać kierunek jego wychowaniu.

Z faktem pracy matek musi się też liczyć szkoła. Współpraca z rodzicami winna w tym wypadku być intensywniejsza, a stosunek nauczyciela do dziecka nacechowany większą życzliwością, jak o tym była już mowa. Organizacja dożywiania w szkole i organizacja zajęć pozalekcyjnych winny się nastawić na potrzeby dzieci matek pracujących. Należałoby też rozpatrzyć możliwość zorganizowania półinternatów, umożliwiających dzieciom odrabianie zadań domowych pod nadzorem wychowawców, i organizację zajęć świetlicowych. Dobrze, jeśli pomieszczenia, w których te zajęcia się odbywają, urządzeniem swych wnętrz nie będą przypominały zwykłej klasy szkolnej, ale będą stwarzały możliwości odprężenia. Myślę, że warto o tym pamiętać przy projektowaniu budowy szkół tysiąclecia.

Problem przystosowania szkoły do potrzeb matek pracujących w różnych państwach próbowano inaczej rozwiązywać. W Stanach Zjednoczonych Ameryki powstał tzw. system Gary (szkoła pracy, nauki i zabawy). W szkołach pracujących według tego systemu zatrzymywano dzieci przez cały dzień, organizując dla nich na przemian lekcje szkolne, pracę warsztatową, gry i zabawy. W Niemczech rozwijają się specjalne instytucje wychowania pozaszkolnego zwane „Kinderhorte”. Związek Radziecki rozwija sieć szkół internatowych, w których do r. 1965 ma znaleźć miejsce 2,5 miliona dzieci.

U nas odczuwa się pilną potrzebę rozbudowy sieci placówek wychowania pozaszkolnego. Konieczne jest, by nasze budownictwo przewidziało w każdym osiedlu mieszkaniowym lokal na bibliotekę i czytelnię dziecięcą, na świetlicę dziecięcą i placyk do gier na świeżym powietrzu, i by placówki te prowadził personel przygotowany specjalnie do tej pracy.

Sprawa wychowania dzieci matek pracujących to ważny problem społeczny, który musi zainteresować nie tylko pedagogów, ale i rady narodowe, planistów, ekonomistów. Im lepiej rozwiążemy ten problem, tym zdrowsze psychicznie i moralnie wzrośnie pokolenie.

LUDWIK BANDURA
GDAŃSK

* Congrès Mondial des Partisans de la Paix. Paris—Praque 1949 s. 255—260.

NA DROGACH WALKI Z KŁAMSTWEM SZKOLNYM

I. To, co najważniejsze

Każdy nauczyciel wie z doświadczenia, że pobłażliwość w stosunku do nieobowiązkowości ucznia jeszcze bardziej rozluźnia dyscyplinę. Lekcję trzeba odrobić.

To słowo „trzeba” — jego sens zwarty, określony, jasny i zamknięty — musi być przez ucznia przyjęte i zrozumiane. Zrozumienie i przyjęcie należy jednak stale gruntować. Jeśli nie w stosunku do wszystkich, to do większości.

Po prostu nauczyciel wymaga, aby „trzeba” było całkowicie realizowane. Spróbujmy pozwolić raz i drugi, żeby uczeń nie odrobił zadania, nie przyniósł bloku rysunkowego, przyrządów technicznych czy farb. Nauczyciel zacznie przegrywać te pozycje również i u innych uczniów.

Podobnie sytuacja przedstawia się w dziedzinie kłamstwa młodzieży. Bagatelizowanie tego psychologicznego zjawiska w ogólności, a przeoczenie go w wypadkach szczególnych — prowadzi do coraz częstszych i śmielszych poczynań w tym względzie.

„Ten skłamał i nic — rozumuje uczeń. — Ten skłamał i jak mu się udało”.

To samo podejście ucznia, co w wypadku pobłażania ze strony nauczyciela nieobowiązkowości w szkole.

„Trzeba mówić prawdę” nie może stać się ani pustym sloganem, ani bronią groźby, ani dorywczo przytaczaną deklamacją. Nie może być czymś, co nie ma pokrycia w przekonaniu ucznia. W tej chwili chodzi mi o to, jak nauczyciel uzyskuje właściwy stosunek klasy do zjawiska kłamstwa i jak postępuje, aby „trzeba” nie stało się piłką do zabawy.

Najważniejszą, pierwszą pozycją w walce z kłamstwem na lekcjach wszystkich przedmiotów jest nadanie tej walce charakteru ważności.

W jaki sposób? Przez podniesienie do właściwej rangi wszelkich wykroczeń z gatunku kłamstwa.

A jak to zrobić? Zwyczajnie. Widzieć je. Słyszeć je. Podjąć, pokazać, oświetlić. Zawsze, w każdym wypadku. Czy to będą kłamstwa drobne, małe, „prawie” nieważne, czy to większe i bardziej przykre.

Uczeń musi poznać, że nauczyciel wie o jego kłamstwie, i musi poznać, że jest przeciw temu. I musi również odczuć stopniowanie, jakie nauczyciel zastosuje do różnego gatunku i różnej siły wykretów i kłamstw. Bo rzeczą nauczyciela jest zbadać przyczynę, dla której uczeń chce go wprowadzić w błąd, i odróżnić przede wszystkim kłamstwo z zapleczem zwykłego lenistwa, od kłamstwa, jakim nieraz chce się bronić młodzież niezdolna, w wypadku, gdy dla niej przedmiot jest za trudny.

Takt i intuicja w wyborze sposobu pedagogicznej akcentacji w stosunku do przewiny kłamstwa oczywiście uzależnione są od wielu okoliczności.

W każdym razie uczeń, którego ta akcentacja dotyczy, i wszyscy w klasie powinni być przekonani, że tylko takie podejście nauczyciela, a nie inne, jest w danym wypadku właściwe.

To jest rzecz trudna, ale nauczyciel musi znaleźć na każde kłamstwo

odrębne i właściwe rozwiązanie. Generalizowanie podejścia może stworzyć poczucie niesprawiedliwości.

Uczeń pomyśli czy powie: „Ja tylko to zrobiłem, a tamta przecież... i dostało mi się tak samo”.

Poza tym jakikolwiek sposób zwrócenia uwagi uczniowi, który chce wprowadzić w błąd, nigdy nie może być „na wyrost”, nigdy kara większa od winy. Czasem wystarczy tylko dać poznać, że się wie o kłamstwie, aby to było wystarczającą karą. W każdym razie nauczyciel, który zawsze wyłowi w klasie wypadek mijania się z prawdą i nie przejdzie nad tym do porządku dziennego, nie pozostawi tej sprawy nietkniętej — stworzy sytuację, która zastanowi młodzież: „Ciekawe. Coś w tym musi być; to widać nie takie błahe i bez znaczenia, skoro nie ma takiego kłamstwa, aby nauczyciel nie zwrócił na to uwagi”. Tego rodzaju obserwacja zaczyna kształtować przeświadczenie, że widocznie kłamstwo jest ważne, może dlatego, że ważna jest prawda. A pozyskanie przekonania o znaczeniu prawdy — to pierwszy krok do niej.

II. Przyznać się jest trudno

Praca nie była Macieja. Oczywiście i bezsporne.

Rysunek, który mi przedstawił Maciej, widziałam na poprzedniej lekcji u innego chłopca. Była to kompozycja ornamentalna, którą dobrze zapamiętałam, robiąc korektę u zdolnego ucznia, jakim był Jerzy.

Ornament, nie przez wszystkich dokończony w klasie, należało uzupełnić w domu i przynieść do oceny na lekcję następną, tj. po tygodniu.

I wtedy właśnie wyłoniła się ta sprawa: sprawa nie swojego rysunku. Winowajców w takim wypadku jest dwóch: ten, który daje koledze wykonaną przez siebie pracę, i ten, który ją bierze.

Oczywiście uczeń, legitymujący się cudzym zadaniem, jest bardziej winny niż jego partner. Jakkolwiek nie stanowi to sztywnej reguły i mogą być odchylenia uzależnione od indywidualnych sytuacji. Również od ucznia, który posługuje się pracą kolegi, wypływa zwykle inicjatywa wprowadzenia w błąd nauczyciela. Wtedy najczęściej słabszy w rysunkach prosi zdolniejszego: „Daj mi, ty sobie i tak narysujesz, dla ciebie to mucha...”

Może się jednak zdarzyć odwrotnie, że zdolniejszy częściej swoim rysunkiem słabszego ze względu na zaprzyjaźnienie, na złe pojętą koleżeńskość albo nawet (o wiele rzadziej) dla obopólnych, specyficznych, uczniowskich interesów, jak np. wymiana rysunku na znaczek filatelistyczny, a czasem na pomoc w jakimś przedmiocie.

W wypadku, który opisuję, po skonfrontowaniu żaden z chłopców nie chciał się przyznać do winy.

— Ten mój rysunek — powiedział trochę za cicho Maciej i mignął w ten sposób spojrzaniem, że odkryłam tam raczej uważną ciekawość na reakcję nauczyciela niż niepokój.

— Ja przecież mam swój ornament, dałem go pani profesorce — z kolei asekurował się drugi chłopiec, Jerzy, uzdolniony plastycznie.

Istotnie dał mi rysunek, ale nie ten, który oglądałam u niego tydzień temu.

Po prostu wykonał inny, drugi ornament, jako swoje oficjalne zadanie. Przypomniałam wobec tego Jerzemu okoliczność, kiedy robiąc korektę na poprzedniej lekcji, poddałam mu pewne możliwości uzupełnienia rysunku, tego właśnie, który obecnie znalazł się w rękach Macieja.

Zaskoczyło to obu chłopców, jak zresztą często zaskoczeniem dla młodzieży jest spostrzegawczość i pamięć, zwłaszcza wzrokowa, nauczyciela rysunku.

Obaj uczniowie starali się jednak maskować, ale już wiedzieli, że sprawa jest przegrana i że nie mam ani cienia wątpliwości co do ich przewiny.

Mimo to trwali w uporze. Było to dziwne, zwykle bowiem, gdy uczeń zdaje sobie sprawę z całkowitej pewności nauczyciela — kapituluje. Jako sankcję karną postawiłam obu winowajcom stopnie niedostateczne, z przykrością w stosunku do ucznia zdolnego. Wiedziałam, że dla niego jest to przeżycie, miał zwykle piątki z rysunków.

Złym stopniem dla Jerzego chciałam jednak przede wszystkim uderzyć w poczucie koleżeńskości Macieja.

Od niego oczekiwałam przyznania się do winy, gdy jego przyjaciel ponosił aż takie konsekwencje. Rozumiałam, że w tych warunkach, gdy Maciej się nie przyznaje — Jerzy milczy, bo nie chce pograżać kolegi. A Maciej? Czy jeszcze teraz nie miał odwagi oczyścić przyjaciela? W takim razie, czy Jerzy nie okaże swego żalu, urazy, pogardy — zawiedziony i skrzywdzony takim postępowaniem?

W skali młodych przeżyć było to silne przeżycie, mogło zachwiać w tych warunkach koleżeńskie zaufanie. Podkreślam: chłopcy byli zaprzyjaźnieni.

Obserwowałam jednak nadal niezmienny stosunek między nimi. Coś w tym musi być. Podejrzywałam jakąś wspólną umowę, zawartą przed wypadkiem, coś w rodzaju: „nigdy, przenigdy, ty nie powiesz i ja nie powiem...” — umowę gwarantującą „tajemnicę na wieki”.

Tego rodzaju „sztama” mogła im zamykać usta. Trzeba przecież rozumieć ten wiek młodzieży, gotowej na przygody, ryzyka, niebezpieczeństwa.

Wkrótce po tym zdarzeniu przyszły do mnie do szkoły samorzutnie matki obu chłopców, wiedziały bowiem od synów, co zaszło. Matka zdolnego: „Jerzy jest taki zgnębiony, oni się zawsze razem uczą... Pytałam Jurka, czy panią przeprosił...” Matka Macieja — prawie to samo, z dodatkiem, że chłopiec jest bardzo trudny, ale od czasu tego zajścia siedzi pilnie nad rysunkiem, techniczne potrafi nawet parę razy przerysować, żeby wszystko było bez zarzutu.

Tymczasem, jeszcze przed wizytą matek, na następnej lekcji po wypadku, wchodząc do klasy zauważyłam, że Maciej wyrównuje położenie stołu nauczycielskiego, ściera krzesło, układa przyrządy do rysunku technicznego, coś jeszcze poprawia na stole, zdmuchuje...

— Masz dyżur?

— Nie...

Trzeba było słyszeć to „nie” i trzeba było widzieć towarzyszące temu jakby lękliwe, ale i ufne spojrzenie.

Tak mówi i tak patrzy dziecko, gdy czuje się winne i jako formę przeprosin przyjmuje pewien szczególny rodzaj zachowania. I ufa, i wie, że będzie zrozumiane. Po prostu nie potrafi, może ze względu na stopień ambicji, wykrztusić słowa „przepraszam”; przyznać się do winy, ale czyni to swoim postępowaniem.

Podczas lekcji obserwowałam pracę Macieja: wychodził z siebie, gdy zwykle był raczej leniwy i niedbały.

Poprawa nie była dorywcza. Rysunki, szczególnie techniczne, i te w klasie, i te w domu, stawały się coraz lepsze. Jerzy przeprosił mnie; uważał, że sprawa dojrzała do tego. Bo Maciej przecież przyznał się do winy swym zachowaniem. Naturalnie przy przeprosinach ze strony Jerzego nie sondowałam chłopca; byłoby to nie tylko niepotrzebne, ale niewłaściwe. Domaganie się wyjaśnień „na siłę” nie tylko zraża do nauczyciela, ale wywołuje przykre poczucie presji i w wyniku wręcz przeciwny skutek: jeszcze bardziej szczelne zamknięcie się i zasklepienie. Jeżeli uczeń przeprasza, a nie ujawnia samorzutnie motywów towarzyszących zdarzeniu, zostawmy mu tę wolność osobistą, uszanujmy jego tajemnicę, nie nalegajmy. Czasem moment szczerości może przyjść później, ale zawsze musi być dobrowolnym porywem zaufania do nauczyciela. Jerzy więc nie powiedział nic, zaufał nauczycielowi, że go zrozumie.

Chłopiec zdolności swoje wzmocnił wielką pilnością, a nadmierną (w pojęciu nauczyciela) żywość stara się, jak może, hamować. Uczę go obecnie już prawie dwa lata, jest jednym z najbardziej pilnych uczniów.

Po tych dwu odrębnych, a jednak podobnych rodzajach przeprosin, aby okazać, że je całkowicie honoruję — skreśliłam stopnie niedostateczne zarówno Jerzemu, jak i Maciejowi. Przykład ten podaję, aby pokazać, że młodzież ma wiele sposobów, aby uznać i zrozumieć swą winę kłamstwa, aby przeprosić nauczyciela i wyrazić wdzięczność za zrozumienie takich sytuacji, w których za trudno oficjalnie przyznać się do winy.

Kiedyś zresztą, po dłuższym czasie, gdy sprawa przyschła i zablźniła się zupełnie, dowiedziałam się, że na słowo „przepraszam” Maciej nie mógł się zdobyć. Każde dziecko to odrębny charakter i odrębny świat.

III. Wątpliwości

Na drodze walki z kłamstwem nauczyciel napotyka grudki i grudy, mniejsze i większe, z których jedne rozpadają się przy lada dotknięciu, inne twarde i odporne — nastęrczają trudności. Trudności te wynikają czasem z charakteru praktykowanego kłamstwa, z postawy ucznia czy też z pewnych zaskakujących momentów, które stanowią niespodziankę w logice faktów. Niezależnie jednak od powikłań i sytuacji nie można ich zostawiać nie zbadanych, przede wszystkim dla dobra klasy. Jakkolwiek niejednokrotnie byłoby o wiele wygodniej nie zgłębiać nasuwających się wątpliwości, a przyjąć to, co na pozór można by przyjąć. Nauczycielowi nie wolno jednak przekładać wygody nad słuszność, dlatego wybiera drogę często trudną, wymagającą natężenia uwagi i wysiłku.

Z wielu przykładów, jakie mi się tutaj nasuwają, przytoczę jeden

z nich, gdzie ze względu na obowiązki wychowawcze każdego nauczyciela, które zawsze muszą stać na pierwszym miejscu, podjęłam się rozmotać zaplątany kłamstwem węzełek.

Kiedy weszłam do klasy, od razu zauważyłam, że jedna z uczennic ma zabandażowane obie ręce. Dziewczynka była drugoroczna, uczyła się źle, opuszczała lekcje bardzo często, a w ogóle nie cieszyła się dobrą opinią w szkole. Niezależnie jednak od tego zainteresowałam się rękami uczennicy. Z twarzą bardzo zboloną objaśniła, że naturalnie nie może rysować, że na innych lekcjach również nie pisze, że tatuś był wczoraj u pana dyrektora, że miała punkcję, że to i tamto. Punkcja? Zastanawiałam się, zdziwiona; i obserwowałam dziewczynkę: obandażowanie rąk było niezupełnie fachowe, a przede wszystkim uczennica, zdając mi te nadzwyczajne relacje, cały czas trzymała ołówek, kręciła nim zupełnie swobodnie, ruszała palcami, dłońmi, a w ogóle żywa gestykulacja jej chorych rąk mogła zaskoczyć.

— Czy masz świadectwo lekarskie? — spytałam, aby wiedzieć, jak postąpić dalej. Nie, nie miała, bo „tatuś już mówił, tatuś przyjdzie, tatuś przyniesie”.

Cóż, nie sprawdzwszy, czy uczennica rzeczywiście była chora, nie mogłam jednak przyjąć, że jest zdrowa, mimo mego przekonania o fikcji.

— Dobrze, nie rysuj, ale również nie machaj rękami — poleciłam z kolei, planując, że zaraz na przerwie porozumiem się z wychowawczynią.

Dziewczynka siedła trochę nadąsana, ale w klasie tu i tam zauważyłam jakby pewną nagane, w każdym razie dyskretną nieaprobatę w stosunku do koleżanki z bandażami.

Stanowisko klasy wobec jakiegoś zdarzenia daje się zawsze wyczuć i zaobserwować. Wrażliwość młodzieży jest bardzo „wydajna” mimicznie: przez twarze jeszcze dzieciinne o świeżej, jednolitej gładziźnie przebiegają, jak fale drobne, lekkie, delikatne, nietrwałe, a rysunkowo bardzo wyraźne — myśli, uczucia, wzruszenia. Znikają raz po raz, szybko, bez śladu, dając miejsce następnym i następnym...

Zaraz po lekcji porozumiałam się z wychowawczynią: nie, o niczym nie wiedziała, ani o bandażach, ani o tym, że uczennica jest zwolniona z prac pisemnych; poza tym ojciec dziewczynki nie zgłaszał się do dyrektora i niczego nie wyjaśniał. Postanowiłyśmy skierować chorą do lekarki szkolnej. Skierowanie takie wobec tego, że uczennica nie miała zaświadczenia, było rzeczą normalną, a nie specjalnie akcentem niewiary; po prostu stanowiło konieczność stwierdzenia choroby, niczego jeszcze nie przesądzając.

Po takiej decyzji poszłyśmy razem z wychowawczynią do klasy (miałam tam jeszcze drugą lekcję rysunku). Odbyła się ponowna rozmowa. Między innymi uczennica indagowana, dlaczego podała nieprawdziwą relację o bytności ojca u dyrektora — wcale nie speszona wyjaśniła spokojnie: „To może tatuś rozmawiał z jakimś innym panem...”

Widziałam, że to opanowanie dziewczynki podziało na wychowawczynię: a może niesłusznie posądzamy? A może? Teraz jednak przyszła kolej na „ciężką baterię”:

— Pójdiesz zaraz o 10 do naszej pani doktor, ona obejrzy ci ręce. (O 10 właśnie lekarka przychodziła już do szkoły).

I to nie zaskoczyło uczennicy. Najspokojniej w świecie, bez rumieńca,

bez żadnego wzruszenia przytaknęła z prosto podniesioną główką: „Dobrze”.

Spojrzałyśmy obie z wychowawczynią na siebie: a może? Po lekcji (jeszcze nie było 10) wychowawczyni, jak to każda wychowawczyni, która raczej jest skłonna obstawać za swoją klasą, była wyraźnie zdenerwowana. Wiedziałam, o co jej chodzi: dręczył ją niepokój, czy nie popełniłyśmy gafy. Powiedziała mi zresztą wprost: „Nie wiem, czyśmy dobrze zrobiły; gdyby dziewczynka kłamała, nie mogłaby przyjąć tak spokojnie skierowania do lekarki szkolnej, a przecież nic a nic tym się nie przejęła...”

Owszem, nasuwały się wątpliwości. Ale ja raczej byłam tylko zdziwiona, i to do czasu...

Na dużej przerwie nasza chora przybiegła do pokoju nauczycielskiego, aby zdać relację. Grzeczniutko i spokojniutko zakomunikowała, że pani doktor dzisiaj... nie ma w szkole i już dziś nie przyjdzie.

Rzeczywiście, tak było istotnie.

Tylko że jeszcze poprzedniego dnia lekarka powiadomiła o tym młodzieź i kancelarię.

Opanowana uczennica musiała wiedzieć o nieobecności lekarki i dlatego bez żadnego wrażenia przyjęła skierowanie do zbadania.

Jak się później wyjaśniło, historia z rękami była fikcją. Wkrótce po tym zdarzeniu uczennica przestała chodzić do szkoły; miała na pierwsze półroczcie wiele niedostatecznych stopni i rodzice zatrzymali ją w domu.

W opisanym wypadku podjęta przeze mnie walka z kłamstwem miała znaczenie pedagogiczne przede wszystkim w stosunku do klasy. Należało pokazać młodzieży, że wszelkie, a jeszcze tak rażące, usiłowania wprowadzenia w błąd nauczyciela będą przeciw odkryte, choćby kosztem trudu i czasu. I że w takim razie coś bardzo negatywnego kryje w sobie kłamstwo, skoro wokół obandażowanych rąk powstaje tyle szumu. Niezależnie od tego chcę podkreślić jeszcze inny, o wiele ważniejszy moment działania: oto, jeśli nie cała klasa, to jej większość orientowała się dobrze w podejściu swej koleżanki i pewna grupa w poczuciu sprawiedliwości oczekiwała słusznego rozstrzygnięcia.

Gdyby jednak poczucie sprawiedliwości tej pozytywnej młodzieży nie znalazło zadośćuczynienia, oczywiście byłoby to przeżycie nie tylko dla jednych ciężkie, dla drugich przykre, ale dla innych destruktywne. I w tym byłaby również największa klęska dla nauczyciela.

Co do samej winowajczynie, niestety, małe były szanse wobec jej wspaniałej gry, że przejmie się swym postępowaniem. Jakkolwiek nigdy, nawet w najtrudniejszym wypadku, nie należy tracić nadziei na możliwość oddziaływania na ucznia. Tutaj specjalnie już nic nie dało się zrobić, wobec tego że uczennica przestała chodzić do szkoły.

Nasuwa się teraz potrzeba uogólnienia postępowania nauczyciela wobec typu kłamstw, które określe jako „chorobowe”. Opisany wyżej wypadek z tej dziedziny był specjalnie jaskrawy i z wymyślnym scenariuszem kłamstwa, ale symulacja młodzieży — na temat bólu głowy, żołądka, palca, ręki, a w ogóle choroby — jest zdarzeniem częstym, z którym spotykają się wszyscy nauczyciele w szkole. Tylko że w większości wypadków są to raczej p ó ł s y m u l a c j e.

Młodzież jest wrażliwa, niechętnie znosi jakiegokolwiek niedomagania, nie ma cierpliwości, właściwej ludziom dorosłym — stąd lekki ból głowy jest nazywany „straszny” bólem i stanowi pretekst do urlopowania na lekcji. I dlatego, według mnie, trzeba raczej okazać tolerancję w tego rodzaju drobnych wypadkach, w których nie widać dodatkowej reżyserii kłamstwa.

Te półsymulacje łatwo zlikwidować żartem czy uwagą na temat przesady i mazgajstwa ucznia.

Należy jednak odróżnić świadomą, całkowitą symulację od stanu faktycznego niedomagania. Nie nastęrcza to specjalnej trudności. Nauczyciel przecież musi być również psychologiem, a poza tym łatwo poznać na twarzy zmiany istotnego bólu od fikcji.

Chłopiec, który mówi, że go boli głowa, i potrafi leżeć na ławce w sposób charakterystyczny — cicho i nieruchomo — musi rzeczywiście być chory. Nikt z młodzieży, a specjalnie nikt z chłopców, jeśli czuje się zdrowy, nie będzie się skazywał aż na takie cierpienie, jakim jest spokój, bezruch i nudne trzymanie głowy na pulpicie. Taka ofiara byłaby zbyt wielka, nawet za cenę uniknięcia dwójki. W wypadku wątpliwości trzeba dać wiarę skarżącemu się, że jest chory, choćby tylko formalnie, ale niezależnie od tego dojść prawdy.

Odesłanie do lekarza szkolnego jest tutaj najprostszą i najbardziej logiczną drogą. A konieczną przede wszystkim dla dobra młodzieży w wypadku istotnego niedomagania. Odkrycie kłamstwa na tej drodze jest wielkim zawstydzeniem dla symulanta. Miałam wypadki, że kierowanie do lekarza od razu stawiało na nogi „chorą”, która bardzo zboleła, leżąc na ławce, potrafiła jednak zerkać do rozłożonej książki pod pulpitem.

Wobec odkrycia kłamstwa „chorobowego” pedagogiczna praca nauczyciela jest bardzo łatwa i właściwie wystarczy ją ograniczyć do rozpoznania faktu.

Rozbawione spojrzenia i uśmieszki są ze strony klasy etykietą komizmu, przyklejoną przez młodzież do tego typu zdarzeń. I to jest dostateczną karą.

IV. Konkluzje

Nie jest rzeczą przypadku, że każdy przykład stanowi odrębne zagadnienie, wybrane w ten sposób, aby pokazać jak najwyraźniej specyfikę właściwą dla pewnego typu kłamstwa.

Oczywiście, nie o same przykłady mi chodziło i nie dla opowiadań, jak kłamie młodzież, gromadziłam, nieraz drobiazgowo, fakty związane z każdym wypadkiem — to wszystko było tylko potrzebne i konieczne jako tło, aby pokazać poczynania nauczyciela w takim czy innym układzie zdarzeń o charakterze kłamstwa.

Każdy z nauczycieli, gdy sam podejmie tę trudną walkę, gdy zacznie obserwować kłamstwa młodzieży, zestawienia coraz to inne — przekona się również, jak zmienne muszą być jego poczynania, jak bardzo dostosowane do wszystkich odcieni charakteru młodzieży i nadążające za ruchliwością jej psychiki.

Moje sposoby nie są i nie mogą być sztywnym szablonem, powielanym w walce z kłamstwem.

Chciałabym natomiast, aby stały się bodźcem, aby pobudziły i pomogły organizować różne możliwości walki z kłamstwem, uzależnione zawsze od indywidualności nauczyciela.

Oczywiście, niezależnie od tego, każdy z nauczycieli, być może, znajdzie dla siebie w moich metodach coś, co przyswoi i odpowiednio zaaklimatyzuje.

Zasadniczo droga owej walki jest wspólna dla wszystkich i tę „zasadniczość” chciałam jak najbardziej uplastyczyć w swojej pracy.

Psychologiem nie jestem, o tyle tylko, o ile nim powinien być każdy nauczyciel. Ale przykłady, w których starałam się wiernie oddać klimat zdarzeń, w których główna rola przypada i młodzieży, i nauczycielowi — stanowią bogaty i rzeczowy materiał dla tych wszystkich, którzy się interesują psychologią, a w szczególności psychologią wychowania.

Chciałabym jednocześnie przez te przykłady, jako typowe, pokazać, że walka z kłamstwem to nie walka z wiatrakami, bezskuteczna i nieowocna, ale przeciwnie — te codzienne zmagania to żywa walka o rzecz najcenniejszą — o charakter młodzieży.

Ilekcję jednak zaobserwuję wśród nauczycieli poszczególne przykłady pewnej obojętności w stosunku do przypadków kłamstwa, zdają sobie sprawę, że takie podejście osłabia siłę napięcia owej walki, podejmowanej przez innych. Dlatego podkreślam, że zmaganie się z kłamstwem musi być wspólnym trudem wszystkich nauczycieli. Oczywiście według rzeczowej, przemyślanej metody, a jednocześnie giętkiej, ruchomej i elastycznej, dostosowanej nie tylko do specyfiki przedmiotu, ale przede wszystkim do różnorodności charakteru młodzieży i falującej, zmiennej wrażliwości.

O jednym jeszcze pamiętajmy przy zetknięciu się z jakimkolwiek wypadkiem kłamstwa ze strony młodzieży: że nie jest to kłamstwo człowieka dorosłego.

I trzeba przy tym wykroczeniu traktować młodzież jak młodzież, tzn. stosować kryteria właściwe dla tego wieku. W każdej zresztą sytuacji i w każdej okoliczności nauczyciel musi pamiętać, że ma do czynienia z dziećmi lub młodzieżą. Bo tylko wtedy nauczyciel może być pr z y j a c i e m młodzieży i tylko wtedy uzyska osiągnięcia w kształtowaniu jej charakteru.

JADWIGA KONOPKA
WROCLAW

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

WŁADYSŁAW SPASOWSKI „ZASADY SAMOKSZTAŁCENIA”

Wstępem i przypisami opatrzył Wacław Wojtyński, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1959.

Po dwudziestu trzech latach doczekały się *Zasady samokształcenia* W. Spasowskiego, że udostępniono je czytelnikowi polskiemu. Mimo że w 1923 roku ukazała się drukiem jego praca pod tym samym tytułem, to jednak obecne wydanie, które Spasowski przygotował do druku w 1936 r., należy uznać w pewnym stopniu za nowe opracowanie zagadnienia, ponieważ nowe idee przewodnie i nowe cele stały się przedmiotem rozważań autora. Książka, którą wydał w roku 1923, była wyrazem tych jego poglądów na zagadnienie samowychowania i samokształcenia, które nie wykraczały poza radykalny, postępowy i antyfideistyczny nurt myśli burżuazyjnej, natomiast obecne wydanie jest wyrazem poglądów filozoficznych, społecznych i politycznych z tego okresu jego życia, gdy Spasowski stał się marksistą. Znajduje to odbicie w idei przewodniej książki oraz w rozszerzeniu i uzupełnieniu jej zagadnieniami materializmu dialektycznego i historycznego, marksistowskiej ekonomii politycznej oraz wnioskami wynikającymi z przełomowego znaczenia rewolucji socjalistycznej w Rosji dla historii świata. Niezależnie od ewolucji poglądów autora okres 13 lat, który dzieli ukazanie się dwóch książek pod tym samym tytułem, wymagał ustunkowania się i wyciągnięcia wniosków z wydarzeń, które dokonały się w Polsce i w świecie. Istota tych wydarzeń, mówiąc ogólnie, polegała na tym, że z jednej strony istniał i wzrastał się faszyzm i tendencje profaszystowskie, z drugiej — tworzyły się i umacniały fronty ludowe i konsolidował się ruch antyfaszystowski w skali międzynarodowej; z jednej strony istniał Związek Radziecki i rosło jego znaczenie w walce o zapobieżenie wojnie, o bezpieczeństwo zbiorowe, z drugiej — antyfaszystowskie kraje kapitalistyczne, które swą polityką dążyły do skierowania inwazji faszystowskiej na Związek Radziecki.

Władysław Spasowski widział te narastające konflikty i sprzeczności, zdawał sobie sprawę, czym to grozi ludzkości, i wysunął zadanie „kształcenia społeczeństwa w duchu hamowania barbarzyńskich objawów egoistycznej rywalizacji ludów, w kierunku potęgowania szlachetnego współzawodnictwa na polu oświaty, kultury i cywilizacji dla wydobywania na jaw indywidualnych cech i wartości każdego narodu, kształcenie nadto w kierunku rozbudzenia i zaszczepienia w szerokich masach przekonania o konieczności federacji wolnych, społecznie wyzwolonych ludów, w których każdy naród mając otwarte pole do rozwoju zdobyłby nareszcie trwałe zabezpieczenie swego bytu” (s. 5). Autor *Wyzwolenia człowieka i Zasad samokształcenia* wierzył głęboko, że „ostateczne zwycięstwo będzie należało do socjalistycznego świata pracy”.

Niezależnie od tych ogólnych postulatów autor w sposób przystępny wyjaśnia zgodnie z materializmem dialektycznym i historycznym istotę praw rozwoju społecznego, państwa i prawa, moralności, wierzeń religijnych, wychowania, wolności i konieczności, determinizmu i indeterminizmu, zagadnienie poznawalności świata itp. Wprowadza więc czytelnika w te zagadnienia, które są niezbędne dla kształtowania się światopoglądu człowieka.

Dla wielu czytelników książki podstawowe założenia światopoglądu materialistycznego mogą być znane, jednak w kontekście zagadnień, które są tematem książki, tworzą one integralną część całości pracy, cementują jej treść i kreślą zadania i cele samokształcenia. Tu i ówdzie występuje konieczność dokładniejszego omówienia i sprecyzowania pewnych pojęć, którymi posługuje się autor; musimy sobie zarazem uprzytomnić, że wypadł z pracy nad ukazaniem się książki drukiem element pracy autora po złożeniu maszynopisu przez drukarnię. Oceniając książkę musimy przede wszystkim zdać sobie sprawę z jej znaczenia, jakie spełniłaby w latach bezpośrednio poprzedzających wybuch drugiej wojny światowej. Niezależnie od tego dystansu, jaki dzieli nas od napisania książki, wartość jej nie zmniejszyła się, ponieważ sam problem samowychowania i samowykształcenia jest zawsze żywy i aktualny niezależnie od ustroju i przemian społecznych. I w obecnej rzeczywistości polskiej problem walki ideologicznej i światopoglądowej nie mniej jest aktualny, żywy i konieczny niż w Polsce kapitalistycznej.

Dla czytelnika będzie ciekawe to, jak Spasowski z pozycji rewolucyjnego marksizmu uzasadnia problem samokształcenia, jakie są elementy i treść, cel i perspektywy samokształcenia.

Główną troską autora i szczegółowym tematem rozważań autora *Zasad samokształcenia* jest to, aby uzasadnić konieczność samokształcenia i od strony psychologicznej, i społecznej, i filozoficznej. Rozwój człowieka, jego osobowości, wyzwolenie człowieka od przesądów, od dogmatycznego myślenia i wierzeń religijnych, wyzwolenie człowieka i jego świadomości od narzuconych mu postaw i ideałów tkwiących w przeszłości lub teraźniejszości, wytworzenie postawy krytycznej w zakresie ujmowania skomplikowanych i różnorodnych zjawisk życia społecznego, moralności, wychowania, sztuki, nauki, literatury, zrozumienie konieczności przemian i rewolucji w historii rozwoju społeczeństw, konieczność dokonania rewolucji socjalistycznej jako nieodzownego warunku postępu i rozwoju cywilizacji, rozwoju człowieka i jego osobowości — oto są cele, które przyświecały autorowi *Zasad samokształcenia*. W tym celu autor wymaga od samouka krytycznego spojrzenia na to, co mu dała szkoła, środowisko społeczne i inne czynniki otaczającej go rzeczywistości społecznej, aby w sposób słuszny i celowy mógł nakreślić sobie indywidualny plan samokształcenia. Aby tej pracy krytycznej i wyzwalającej jego myśl mógł dokonać, musi wyzwalać się z pęt konserwatyzmu, wierzeń religijnych, z dogmatycznego i metafizycznego ujmowania rozwoju przyrody i społeczeństwa, musi dokonać wyboru: czy zwracać się ma ku przeszłości, czy też tkwić w teraźniejszości akceptującej kapitalistyczny ustrój społeczny, jego instytucje, moralność, poglądy, stosunki między ludźmi oparte na wyzysku człowieka przez człowieka, czy też skierować swój wysiłek ku przyszłości, która zapewni pełny rozwój cywilizacji i kultury, rozwój jednostki i jej osobowości. Autor stawia przed samoukiem alternatywę: „... albo wystąpić w obronie przeszłości i teraźniejszości kapitalistycznej, albo działać z wiarą i nadzieją w lepszą przyszłość, w lepszy, sprawiedliwy ustrój. Innej drogi nie ma” (s 59).

Autor wskazując drogi samokształcenia opiera się przy tym na przewodnikach ludzkości, którzy na stałe zrosli się z rozwojem kultury i cywilizacji, przytacza i cy-

tuje ich myśli, wskazuje na ich drogę życiową jako samouków, przytacza przykłady z ich autobiografii. W toku czytania *Zasad samokształcenia* może powstać wrażenie, że autor odnosi się w sposób eklektyczny do systemów filozoficznych i do dorobku naukowego przewodników ludzkości. Po przeczytaniu całości pracy wątpliwość ta znika, ponieważ temat i jego logika wymagają takiego potraktowania sprawy. Autor podkreśla te momenty i strony, które walczyły z przesądami, niesprawiedliwością społeczną, z istniejącymi poglądami i moralnością, które kruszyły istniejące w danym okresie autorytety. Jeśli autor powołuje się np. na Bergsona, Kanta, Hegla, Kartezjusza, Guyau, Kropotkina itp., to czyni to w konkretnym kontekście. Na przykład może czytelnika niepokoić to, że autor przytaczając poglądy M. J. Guyau na zagadnienie etyki świeckiej, robi to tak, jak gdyby nie wykraczał poza metafizyczne ujmowanie tego zagadnienia przez autora, na którego się powołuje. Dopiero w innym kontekście występuje ocena systemu etyczno-moralnego Guyau. Autor pisze: „Niestety, Guyau nie zrozumiał, że synteza pierwiastków indywidualnych i społecznych, jako idea życia ludzkiego, pełnego, podniosłego i pięknego, hojnego i coraz bardziej rozwijającego, jest właśnie ideałem socjalistycznym i tylko w ustroju socjalistycznym da się zrealizować” (s. 54).

Autor *Zasad samokształcenia* odznaczał się wyjątkową wnikliwością w badaniu zagadnień wychowania, teorii pedagogicznych, dążeń reformatorskich w dziedzinie oświaty i wskazywał z jednej strony na istotę klasową wychowania w ustroju kapitalistycznym i na wszystkie konsekwencje wynikające z tego faktu, z drugiej — w sposób słuszny oceniał te osiągnięcia szkoły, które wynikały z zastosowania osiągnięć pedagogii, oceniał pozytywnie dążenie przedstawicieli nowego wychowania do gruntownej reformy starej szkoły tradycyjnej. Uznał hasło wszechstronnego rozwoju jako niepodzielną ideę kierowniczą w wychowaniu do chwili ujawnienia się u jednostki określonych umiowań i uzdolnień i w związku z tym przeciwstawiał się zasadzie wczesnej specjalizacji. Widząc w kierunku nowego wychowania słuszne dążenia, krytykował przedstawicieli tego kierunku za to, że dążą tylko do przystosowania dziecka do istniejących warunków społecznych i potrzeb wynikających z ustroju kapitalistycznego, że nie potrafią przekroczyć tych granic, poza którymi założenia nowego wychowania i szkoły pracy można by w sposób pełny zrealizować.

Nie ulega wątpliwości, że koncepcja studium podstawowego opierająca się na psychologii, socjologii, na dialektyczno-materialistycznej teorii poznania i znaczeniu wychowawczym autora wybranego zawiera bardzo aktualną problematykę dla samokształcenia i samowychowania u nas obecnie. W tym samym stopniu są aktualne postulaty Spasowskiego, które zawarte są w rozdziale pt. *Studium wybrane i lektura dodatkowa*, a szczególnie wartościowe są rozważania, które zawiera rozdział pt. *Metodyka pracy umysłowej samouka*.

Zasady samokształcenia W. Spasowskiego nie są podręcznikiem lub zbiorem zasad metodycznych z dziedziny samokształcenia, jest to książka, która uzasadnia konieczność samokształcenia, książka, która wskazuje drogi do przemyślenia własnego stosunku do życia, zdania sobie sprawy ze swych uzdolnień i zamiłowań, aby na tej podstawie wytyczyć sobie słuszny, realny i zarazem wzniosły plan indywidualnego samokształcenia, co pozwoli na określenie swojego miejsca i roli w społeczeństwie, na świadome i twórcze uczestnictwo w życiu narodu i w walce o zwycięstwo socjalizmu.

Przystępny sposób ujmowania zagadnień przez autora, żarliwa wiara w słuszność głoszonych ideałów, gorące umiłowanie człowieka i wartości wytworzonych przez niego, wiara w postęp i sens życia, postulat rozwoju osobowości twórczej —

wszystko to sprawia, że książka jest lekturą ciekawą, pobudzającą czytelnika do krytycznego spojrzenia na własną drogę życia, do zastanowienia się, czy i w jakim stopniu ustrzegł się on dogmatycznego i schematycznego ujmowania rozwoju społeczeństwa i jego kultury, teraźniejszości i najbliższej przyszłości.

STANISŁAW MACHETA

OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELA

Rozprawy Dawida, Mysłakowskiego, Szumana, Kreutza, Baleya. Opracowanie i wstęp Okonia. Warszawa. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych 1959 s. 209.

Dobrze, że ukazała się wymieniona książka. Rozprawki w niej zawarte mają częściowo już tylko znaczenie historyczne, jednak wobec faktu, że jeszcze dzisiaj różni autorzy się na nie powołują, a same prace są rozsiane w różnych niedostępnych już dzisiaj rocznikach czasopism czy innych publikacji, czytelnik dostaje do ręki w jednej książce zbiór rozpraw czołowych pedagogów i psychologów polskich na przestrzeni ostatniego półwiecza na temat osobowości nauczyciela.

Mamy więc historycznie najstarszą (1912), wielokrotnie przedrukowywaną pracę Dawida *O duszy nauczycielstwa*. Praca ta jeszcze dziś wywiera wielki wpływ na nauczyciela, chociaż jak czytelnik zauważy, była ona już przed ostatnią wojną poddana krytyce, o czym świadczy umieszczona w zbioru praca prof. Kreutza. Autor stwierdza, że dominująca u Dawida cecha osobowości nauczyciela, jaką jest miłość, istotnie pomaga nauczycielowi w pracy, nie jest ona jednak cechą specyficzną. Autor wykazuje też, że miłość dziecka nie zawsze musi prowadzić do dobrych rezultatów wychowawczych, ale może też prowadzić do błędów. Za najistotniejszą cechę osobowości nauczyciela uważa Kreutz zdolność sugestywną.

W pracy Baleya znajdzie czytelnik w sposób systematyczny uporządkowane poglądy na osobowość nauczyciela różnych autorów, np. Kerschensteinera, Döringa, Keilhackera, Vowinkla, Grzegorzewskiej, Schneidera i in.

Dwie prace, a mianowicie prof. Mysłakowskiego i prof. Szumana, są poświęcone talentowi pedagogicznemu. Obaj autorzy różnią się określeniem pojęcia „talentu pedagogicznego”. Bliższy nam jest Szuman, który pisze, „że w ramach przeciętnie dobrej zdatności każdy nauczyciel może wychowywać dobrze, byleby to czynił z oddaniem... Jeżeli słuszne jest, że nauczanie i wychowanie »z talentem« polega nie na posiadaniu takich czy innych istotnych cech psychicznych, na zbliżeniu do schematu »doskonałego nauczyciela«, lecz na koordynacji i kooperacji funkcjonalnej cech, to typy i indywidualności nauczycieli o bardzo różnej strukturze psychicznej będą mogły osiągać równie dobre rezultaty, czyli wykazywać »talent pedagogiczny« o tej samej wartości” (s. 106).

Budzi się pytanie, czy wybór niniejszy jest wystarczający, aby dać pogląd na dorobek polskiej pedeutologii. Sądzę, że nie. Współczesna pedeutologia zaniedbała badania nad „istotnymi” cechami idealnej osobowości nauczyciela. Bardziej interesuje ją, jak układa się obopólny stosunek między nauczycielem a uczniem i jakie wynikają z tego konsekwencje. Wiąże się to z przemianami gospodarczymi i społecznymi, jakie dzisiejsza ludzkość przeżywa. Okres współczesny, zwany przez niektórych drugą rewolucją przemysłową, naładowany jest konfliktami, w których wyniku człowiek czuje się bardziej zagrożony, a to z kolei staje się źródłem nie zna-

nych dotąd trudności wychowawczych. W tych warunkach stosunek nauczyciela do dziecka ma jakieś zasadnicze znaczenie w pracy wychowawczej, bo może spotęgować poczucie zagrożenia, gdy stosunek ten układa się źle, ale może też wpłynąć na wzrost poczucia własnej siły u dziecka i na podniesienie jego zdrowia psychicznego, gdy układa się dobrze. Ten współczesny przedmiot badań pedeutologicznych miał w Polsce swoich prekursorów. Wymienić tu należy Marię Grzegorzewską z jej pracą w przedwojennej „Chowannie” (1938). Warto też przypomnieć zapomnianą pracę Waltera Auerbacha o stosunku nauczyciela do dzieci (*Psychologia Wychowawcza* 1938).

Wybór rozpraw jest poprzedzony artykułem wstępnym prof. Okonia, który książkę zredagował i przygotował do druku. Artykuł ten przedstawia w sposób syntetyczny dorobek nauki o nauczycielu, jest też rzetelnym uzupełnieniem zawartych w książce rozpraw. Od siebie autor zwraca uwagę na konieczność u nauczyciela-wychowawcy znajomości psychiki wychowanka, na konieczność właściwego reagowania na własne niepowodzenia szkolne, na konieczność przekształcania wychowanka, na uspołecznienie nauczyciela i konieczność społecznego zaangażowania się. Autor docenia też znaczenie stosunku nauczyciela do ucznia. Praca, która jest pomyslna jako wstęp do przygotowanego zbioru prac, ujęta jest z natury rzeczy zwięźle, czasami aż za bardzo zwięźle. Autor cytuje dużo nazwisk, które same przez się niewiele czytelnikowi mówią. A o poglądach niektórych wymienionych badaczy pragnęłoby się coś więcej słyszeć, np. o Gjuenie Liu, który jest polskiemu czytelnikowi zupełnie nie znany.

Dość obszerne zestawienie bibliograficzne stwarza możliwości samodzielnego uzupełnienia wiedzy z dziedziny nauki o nauczycielu. Wydawca ma ambicję, by wykaz bibliografii był wyczerpujący, skoro nawet małe artykuły wymienia. Mimo to brak w wykazie prac takich autorów polskich, jak Auerbach, Chałasiński, Kallenbrun, Szeiner.

Książka została wydana nadzwyczaj starannie. Na pochwałę zasługuje też zaprezentowanie przez redaktora książki autorów poszczególnych rozpraw podaniem zwięzłego ich życiorysu, najważniejszych ich prac i fotografii, co bardziej zbliża autorów do czytelnika.

L. BANDURA

JAN ZBOROWSKI „ANALIZA PEDAGOGICZNA SKARGI SZKOLNEJ”

Państw. Wyd. Nauk. PAN. Kraków 1959 s. 119.

Autor rozpoczyna pracę od postawienia zagadnienia. Stosunki międzyjednostkowe muszą powodować różne nieporozumienia i konflikty nie tylko wśród dorosłych, ale w większym stopniu wśród dzieci i młodzieży. Konflikty dorosłych rozwiązuje ustawodawstwo, konflikty dzieci nie są doceniane na ogół przez wychowawców, ich skargi są ignorowane i bagatelizowane albo nawet tęplone, rzadko mieszczą się „w rejestrze świadomych i ważnych ogniw wychowawczego oddziaływania”, mimo że źle załatwione mogą spowodować nie dające się przewidzieć skutki natury psychicznej i społecznej. Problem skarg dzieci szkolnych nie ma w literaturze pedagogicznej polskiej monograficznego opracowania. Liczne prace zagraniczne, z których

autor korzysta (Binet, Stern, Claparède, Neumann, Verendonk i inni), pisane są raczej ze stanowiska zeznań, wiarygodności świadczeń i oskarżeń dzieci. W tym kierunku szła też dawniejsza praca autora (*Świadczenia dzieci...*). Obecnie opracował to zagadnienie autor nie tylko na podstawie literatury niemieckiej i francuskiej, lecz przede wszystkim na prowadzonych przez kilka lat własnych badaniach, głównie w szkołach podstawowych, a także średnich w Katowicach, Chorzowie i Pszczynie przy pomocy 4-osobowego zespołu nauczycielskiego. Zebrano drogą ankiety 877 wypowiedzi wśród uczniów klas IV—VII i 130 wypowiedzi nauczycieli w sprawie geniezy i częstości skarg uczniowskich, ich załatwiania, prawdomówności świadczeń i znaczenia w procesie wychowania. Materiał bogaty, rzucający nowe światło na sprawę skarg dzieci i młodzieży.

Autor rozpatruje to zagadnienie w siedmiu rozdziałach. W rozdziale I *Zeznania i skargi szkolne jako przedmiot dotychczasowych badań naukowych* głównie co do dokładności i wierności zeznań skarżących i świadków. W rozdziale II *Rozwój pojęć moralnych u dzieci* opiera się autor na J. Piageta *Le jugement moral chez l'enfant* i rozróżnia trzy fazy: a) realizm moralny, który uznaje za zło każdy uczynek zabroniony przez dorosłych, b) przekroczenia przepisów i reguł postępowania, c) wszystkie wykroczenia, które naruszają autonomiczne ideały. W rozdziale III zastanawia się autor nad genezą skarg, nad istotą wyrządzonej krzywdy ze stanowiska moralnego, materialnego i społecznego, omawia próby jej rehabilitacji i analizuje wymiar kary i jej skutków. Karę pedagogiczną wyraźnie odróżnia od kary w przewodzie sądowym i uznaje za jej cel poprawę: *fiat iustitia, ne pereat mundus*.

W rozdziale IV przedstawia autor bardziej szczegółowo rolę jednostek impulsywnych w procesie powstawania incydentów, które początkowo załatwiane są przez same dzieci i dopiero w późniejszym stadium docierają do nauczyciela. Autor wykazuje głęboką znajomość psychiki dzieci i stosunków szkoły podstawowej. Zestawienia i tablice unaoczniają ilość i wzrost skarg w poszczególnych latach szkolnych. W rozdziale V zastanawia się autor nad tym, jak uczniowie sami oceniają skargi szkolne, i to na podstawie ankiety przeprowadzonej w klasach od IV do VII szkół podstawowych. 797 uczniów — w tym 394 chłopców i 403 dziewcząt — odpowiada na pytanie ankiety. W pierwszym rzędzie, jak reagują dzieci na wyrządzone krzywdy. Wyniki poleca autor przyjmować z pewną ostrożnością, gdyż zebrane nie bezpośrednio w danej sytuacji, lecz później przez filtr refleksji i rozsądku, mogą nie dość wiernie wyrażać stan przeżyty. Niewątpliwie wyniki te rzucają pewne światło na świadomość i postawę moralną młodzieży. Autor wraca do interesującego go od dawna zagadnienia, w jakim stopniu są dokładni i zgodni ze stanem faktycznym oskarżyciele w swym własnym mniemaniu, w ocenie swych własnych oskarżonych i w świetle zeznań świadków. To daje autorowi możliwość analizowania zdolności obserwacji i reprodukcji dzieci, więc zdolność skupienia uwagi i pamięci. U świadków rozróżnia trzy typy umysłowe: powierzchowny, opisowy, interpretujący, zależne zasadniczo od fazy rozwoju obserwowanych uzdolnień. Te uwagi podkreślają znowu względną wartość zeznań dziecięcych, pogłębianą ponadto przez intencję powiększenia winy oskarżonego lub jej pomniejszenia, gdy się jest oskarżonym.

W dalszej części analizuje autor stosunek nauczycieli i wychowawców do tego zagadnienia. 130 pedagogów odpowiadało na 11 pytań ankiety, w których charakteryzowali nie tylko stopień uspołecznienia klasy powierzonej ich opiece, ale także oznaczali, jaką rolę odgrywają skargi w procesie wychowania. Wszystkie zagadnienia, które w pierwszej części były oświetlane ze stanowiska ucznia, powracają teraz w oświetleniu nauczycieli w rozdz. VI i VII. Na ogół nauczyciele nie doceniają

zagadnienia skarg. Są one dla nich balastem, który dużo czasu zajmuje, a niejednokrotnie wprowadza ich w sytuacje trudne, w których czują się bezradni. Analizując wypowiedzi nauczycieli, autor słusznie podkreśla, że zło tkwi nie w samej skardze, lecz w dziecku, które zły czyn popełniło, że antagonizmy w klasie wynikają nie ze skarg, lecz z czynów młodzieży. Nie wolno więc identyfikować przyczyny i skutku. Przyznaje, że rola nauczyciela jako rozjemcy jest trudna — ma stwierdzić, czy dany czyn narusza przepisy obowiązujące klasę, czy jest tak szkodliwy, że musi być karany, jaką karę należy wymierzyć ze względu na czyn i właściwości sprawy, czy kara wzmocni siły moralne delikwenta. Pedagog dąży do poprawy oskarżonego, musi więc znać właściwości i cechy jego psychiki.

Autor dochodzi do stwierdzenia, że w stosunkach międzyjednostkowych muszą powstawać nieporozumienia i konflikty, muszą one istnieć także w życiu szkolnym. Załatwianie konfliktów odbywało się prymitywnie przez samosąd i rewanż, w stosunkach społecznie uregulowanych przez skargę i sąd.

Skargi uczniów następczą wiele trudności, bo często ich przedmiot nie jest objęty kodeksem karnym i prawnym, a w życiu szkolnym grają ważną, a nawet decydującą rolę. Oskarżyciele, oskarżeni i świadkowie są w takim okresie rozwojowym, że prawdomówność, wierność przedstawienia i chęć obiektywności budzą poważne zastrzeżenia. Ze stanowiska prawnego skargi młodocianych muszą być inaczej załatwiane niż skargi dorosłych. W życiu szkolnym nie mogą być odrzucane z powodu względnej wartości świadczeń lub ignorowane, bo mają one ważny wpływ na cały rozwój psychiczny młodych ludzi. Ze względów pedagogicznych właśnie muszą być przedmiotem badań i specjalnych zabiegów w procesie wychowania. Muszą być umiejętnie ze stanowiska wychowawczego rozpatrywane i załatwiane.

Praca Zborowskiego spełnia w znacznej mierze to zadanie. Wykazuje głęboką znajomość psychiki ucznia, głównie szkoły podstawowej, umiejętność stosowania metody ankietowej i interpretowania jej wyników, wykazuje umiar i obiektywność zarówno w stawianiu zagadnień, jak ich rozwiązywaniu. Książka Zborowskiego stanie się cenną pomocą dla nauczycieli w wykonywaniu zawodu, bo przełamie ich niechęć do skarg uczniowskich, przekona, że trafne ich załatwienie jest ważnym etapem w wychowaniu. Praca Zborowskiego zasługuje w pełni na polecenie.

MIECZYŚLAW ZIEMNOWICZ
Lublin

METODYKA PIERWSZYCH LAT NAUCZANIA

(„Wspólna Sprawa” — Warszawa 1959 — s. 499)

Praca zbiorowa pod red. Antoniego Maćkowiaka i Stefana Wołoszyna

Pod tym tytułem 13 autorów referuje następujące zagadnienia:

1. Stefan Wołoszyn — Nauczanie początkowe oraz jego metodyka w rozwoju historycznym i dzisiaj.
2. Lidia Wołoszynowa — Psychologiczne podstawy nauczania w młodszym wieku szkolnym.
3. Janina Maćkowiakowa — Nauka czytania i pisanie.

4. Jan Kulpa — Nauczanie języka polskiego w klasach I—IV.
5. Stanisław Jarantowski — Nauczanie matematyki w klasach I—IV.
6. Jadwiga Wernerowa — Początkowe nauczanie biologii.
7. Marcin Maik — Nauczanie geografii w klasach I—IV.
8. Ludwik Bandura — Nauczanie historii w klasie IV.
9. Edward Kurzyński — Nauczanie rysunku w klasach I—IV.
10. Bolesław Kiernicki — Nauczanie pracy ręcznej w klasach I—IV.
11. Stefan Wasiak — Nauczanie śpiewu w klasach I—IV.
12. Marian Krawczyk — Wychowanie fizyczne na szczeblu nauczania początkowego.
13. Jan Dryjański — Praca w klasach łączonych.

Z powyższego widać, że w tej obszernej pracy objęto w zasadzie wszystkie zagadnienia wchodzące w zakres nauczania początkowego. Rozdział o pracy w klasach łączonych zajmuje tu miejsce specjalne i w ścisłym tego słowa znaczeniu do metodyki szczebla początkowego nie należy, jednak z wielu względów zamieszczenie go w zbiorze jest pożyteczne.

Omawiana praca zbiorowa jest poważnym wysiłkiem autorskim, redaktorskim i wydawniczym. Zasluguje ona na dokładną analizę — zamierzeń i osiągnięć. Rzecz zrozumiała, że analizy takiej nie można w pełni dokonać bez konfrontacji z warsztatem szkolnym, z praktyką, bez konfrontacji z adresatem, ku któremu książka jest skierowana.

Wprawdzie wydawnictwo nie określiło głównego odbiorcy książki, jednak łatwo się domyślić, że ma ona służyć zarówno kandydatom na nauczycieli, jak również nauczycielom i tym wszystkim, którzy bardziej refleksyjnie ustosunkowują się do nauczania w klasach I—IV, np. metodykom różnych przedmiotów w klasach V—VII.

Z tego też względu analiza — ocena książki inaczej będzie się przedstawiać z punktu widzenia wykorzystania jej przez dany krąg odbiorców. Każdy tu bowiem może mieć swoje racje. Jedni np. zainteresowani realizacją „metodyki” jako przedmiotu nauczania w zakładach kształcenia nauczycieli mogą pytać, czy książka zawiera rzeczywiście całość zagadnień metodyki pierwszych lat nauczania, jako „dyscypliny zarówno teoretycznej, jak i normatywnej” (wg sformułowań S. Wołoszyna — s. 15—17), ujętych wystarczająco konkretnie (nie praktycystycznie), a równocześnie odpowiednio naukowo uzasadnionych? Nauczyciele-praktycy mogą pytać, czy rozważania Autorów pozwalają im lepiej zrozumieć, a zatem pogłębić szczegółowe kwestie związane np. z nauczaniem ortografii lub pokonywaniem trudności w rozwiązywaniu zadań tekstowych w nauczaniu matematyki.

I nasze uwagi będą tylko uwagami częściowymi — w odniesieniu do niektórych spraw, jakie nasuwają się po przeczytaniu tej obszernej książki.

Pytanie pierwsze: czy treść książki zgodna jest z przyjętym tytułem i rozważaniami zawartymi w r. I?

Pytanie drugie: co nowego wnosi ona w stosunku do opublikowanych różnych opracowań metodycznych — ogólnych, „materiałów” i monografii?

Stefan Wołoszyn w r. I precyzuje charakter metodyki nauczania początkowego jako dyscypliny naukowej w tym rozumieniu, że każda metodyka naukowo uprawiana oznacza „teorię nauczania określonego przedmiotu szkolnego”. Przedmiot rozważań metodyki nauczania początkowego jest w stosunku do innych metodyk szczególnie złożony i skomplikowany, na co składa się całokształt celów i zadań, funkcji dydaktyczno-wychowawczych w ogólnym i szczegółowym ujęciu na tym szcze-

blu nauczania. Częściową ilustracją złożoności zagadnienia jest przegląd rozwoju „metodyki” w nowszych czasach i obecnie, zakończony obszerną bibliografią. Rozdział napisany rzeczowo i interesująco.

Z kolei Lidia Wołoszynowa kładzie „psychologiczny fundament” pod nauczanie w młodszym wieku szkolnym — zarys rzetelnie zrobiony, interesujący i instruktywny o psychologicznych podstawach uczenia się i przyswajania przez ucznia materiału nauczania z mocnym akcentem na kształtowanie umiejętności i nawyków (wymienia ich rodzaje). Szkoda tylko, że za mało dowiadujemy się o wynikach badań Piageta. W zakończeniu Autorka pisze: „Z punktu widzenia pedagogicznego proces uczenia się zależy ponadto od materiału i metod nauczania” (s. 87).

Po tych uwagach i w wyniku rozważań zawartych w rozdziale I czytelnik spodziewałby się właśnie omówienia sygnalizowanych zagadnień, tych mianowicie, które składają się na ogólną część metodyki nauczania początkowego, a więc celów i zadań, treści (programu) procesu, metod i środków nauczania. Po części ogólnej przyszyłyby rozważania, jak owe problemy ogólnometodyczne (w różnych częściach, z różnym nasileniem) zastosować w procesie nauki czytania i pisania, nauczania j. polskiego itd. Przy czym, należy to podkreślić, że nie powinien to być zbiór różnych „metodyk”, a to z tego m. in. powodu, że przedmiotów nauczania w sensie dyscyplin naukowych na tym poziomie nauczania nie ma. Część szczegółowa metodyki nauczania początkowego w odniesieniu do odpowiednich przedmiotów nauczania powinna by ustalać prawidła postępowania dyktowane zadaniami i materiałem programowym tych przedmiotów. Oczywiście można mieć inny pogląd na rozumienie metodyki nauczania początkowego (zawsze jednak w sensie dyscypliny naukowej).

Tymczasem czytelnik otrzymuje na dalszych stronicach książki różne rozwiązania poruszanych wyżej zagadnień. Jedne opracowania dla „swoich potrzeb” roztrząsają zatem i te ogólne, i „swoje własne” szczegółowe (np. biologia, historia, praca ręczna), inni natomiast Autorzy przystępują do opracowania swojej własnej specjalności (np. nauka czytania i pisania, j. polski, śpiew, wychowanie fizyczne). Niektóre prace zachowały właściwy w tym względzie umiar (stosunek części ogólnej do szczegółowej), jak np. biologia, geografia, inne natomiast mniej (np. praca ręczna).

Poszczególne opracowania zatem mają różny charakter. Ogólność i szczegółowość zagadnień danego przedmiotu różnie jest rozwiązana.

Spotkać można na wielu stronicach rozważania zbędne, np. — ogólnikowe stwierdzenie o prawidłowości rozwoju myślenia (s. 406), podczas gdy na początku Lidia Wołoszynowa uczyniła to znacznie szczegółowej. Niektóre rozważania B. Kiernickiego w „pracy ręcznej” o właściwościach różnych typów myślenia powinny raczej znaleźć się na początku książki.

Pewne opracowania mimo zwartości są wystarczająco konkretne (biologia, śpiew, geografia, rysunek, wf), inne nie. Brak w nich bowiem ujęcia całości zagadnień w pewien system. Np. matematyka. Spotykamy tu w p. 1 „Główne problemy metodyczne w nauczaniu matematyki w kl. I—IV” przedstawienie roli i zadań w nauczaniu matematyki (na podstawie uwag wstępnych i programu z r. 1956), a następnie w p. 2 omówienie „Metody doprowadzania dzieci do zrozumienia pojęć liczbowych”, tak jakby to nie były „główne problemy metodyczne”.

Można z kolei (ciągle w obrębie pytania pierwszego, postawionego na początku) pytać, czy poszczególne opracowania niezależnie od tego, co powiedziano wyżej, są ujęte wewnątrz własnych rozważań dostatecznie proporcjonalnie. Chodzi

o to, czy pewnym zagadnieniom nie poświęca się nadmiernie dużo miejsca, a pewnym znów za mało.

I pod tym względem mamy do odnotowania nierówność opracowań. Np. w rozdziale o nauce pisania i czytania, pisaniu poświęca się zbyt mało miejsca, okres przygotowawczy jest szeroko potraktowany w stosunku do innych, trwających w czasie wielokrotnie dłużej.

Powstaje również pytanie, czy celowe jest przedstawianie metod nauki czytania w rysie historycznym, kiedy to ze względów zrozumiałych trzeba ograniczać się tylko do pewnych informacji, bardzo fragmentarycznych i uproszczonych (np. zaliczenie elementarza M. Falskiego z r. 1910 do metod globalnych i analitycznych — s. 102—103). W rozdziale poświęconym nauczaniu języka polskiego prawie niewiele mówi się na temat doskonałości techniki czytania, trudności tu spotykanych (a są one dość częste), zbyt ogólnikowo mimo wszystko ujęto nauczanie ortografii, a także gramatyki. Trzeba tu stwierdzić równocześnie, że pozostałe działy opracowano z dużym znanstwem przedmiotu — konkretnie i rzeczowo.

Mające wiele zalet opracowanie o nauczaniu historii również nie jest pozbawione luk. Np. rozważania poświęcone rozwojowi zakresu programu historii w klasie IV kończą się mniej więcej na r. 1955 i nie znajdujemy ustosunkowania się Autora do ostatnich wersji dość znacznie „okrojonych”, tym bardziej że sprawa tematu — obrazu w nauczaniu historii w kl. IV — została w programie w r. 1956 b. silnie zaakcentowana, a w późniejszych wersjach sprawa również regionalizmu. Jest ponadto do rozważenia, czy niektóre uwagi Autora o zadaniach w nauczaniu historii są na tym szczeblu możliwe do zrealizowania (s. 341—342) i czy są one zgodne z innymi uwagami wypowiedzianymi na pozostałych stronicach tekstu?

W innych opracowaniach znajdujemy również omawiane tu „zachwianie równowagi” w referowaniu różnych zagadnień. Np. w „matematyce” mało powiedziano o rozwiązywaniu zadań tekstowych, zagadnieniu b. ważnym w początkowym nauczaniu matematyki.

Najpoprawniej przedstawiają się opracowania grupy przedmiotów artystyczno-technicznych i wf., geografii, a także biologii, chociaż i tu np. poświęcono zbyt mało miejsca przyrodzie w klasie IV.

Przechodzimy do krótkiej odpowiedzi na postawione wyżej pytanie drugie, co nowego wnosi omawiana pozycja do różnych dotychczasowych opracowań metodycznych z tego zakresu.

Mamy tu prace o charakterze nowym — jako wynik pewnych badań i poszukiwań, mamy niektóre nowe naświetlenia, np. prace Stefana Wołoszyna i Lidii Wołoszynowej, B. Kiernickiego o nauczaniu pracy ręcznej, pewne elementy tego typu odnajdujemy w opracowaniu o nauce czytania i pisania J. Maćkowiakowej. Opracowania J. Wernerowej, E. Kurzyńskiego, S. Wasiaka, M. Krawczyka, M. Maika zawierają w całości biorąc, niezależnie od tych czy innych braków, całokształt ważnych zagadnień w realizacji poszczególnych przedmiotów. Opracowanie L. Bandury, syntetyczne i problemowe, pozwala na wyciągnięcie różnych, praktycznie ważnych wskazań w nauczaniu historii. Tak samo i praca J. Kulpy w odniesieniu do nauczania języka polskiego.

Nie możemy natomiast tego w pełni powiedzieć w stosunku do pracy o nauczaniu matematyki, mimo tych czy innych ciekawych ujęć i pożytecznych rozwiązań.

Matematyka jest szczególnym przedmiotem w nauczaniu początkowym, bardzo ważnym z wielu względów, któremu przecież poświęca się i dużo czasu, i wiele uwagi. Matematyka, posiadająca program liniowy i węzłowe do realizacji zagadnienia

w poszczególnych klasach, nadaje się chyba najlepiej do przedstawienia systemu metodycznego właśnie klasami, gdyż wówczas jej liniowość i „specyficzna logika” może być wyraziście ukazana, oczywiście po omówieniu na początku pewnych centralnych zagadnień w odniesieniu do całości. W naszej literaturze metodycznej posiadamy szereg cennych pozycji, choćby wspomnieć prace L. Jeleńskiej — A. Rusieckiego, J. Hawlickiego i W. Borowskiego, A. Pczolki (tłumaczenie z j. rosyjskiego), nie mówiąc już o wielu artykułach opublikowanych w czasopiśmie „Matematyka” i „Życie Szkoły”. Czy autor twórczo to wszystko wykorzystał i zastosował? W niektórych miejscach tak, w niektórych jednak nie, w rezultacie czego na wielu stronach spotykamy ogólniki.

W zakresie postawionego wyżej pytania można również rozważać sprawę wykorzystania literatury najnowszej i dostępnej (naszej i obcej). I pod tym względem w niektórych opracowaniach mamy pewne luki.

Można wreszcie pytać, czy niektóre rozważania Autorów w szczegółach nie budzą wątpliwości. Zapewne tak (np. nauka czytania i pisanja, matematyka). Ale na tym miejscu o nich mówić nie będziemy.

Powiedziano na początku, że zarówno wysiłek Autorów, Redaktorów, jak i Wydawnictwa w przygotowaniu pracy jest poważny, prace poszczególne — o różnym charakterze i poziomie, przedstawiają czytelnikowi wachlarz zagadnień do przemyślenia, w niejednym wywołują dyskusje, dzięki której można będzie doskonalić ujęcia i zdążyć do opracowania w pełnym tego słowa znaczeniu „metodyki pierwszych lat nauczania”, której ciekawe rozwiązanie pokazała nam w r. 1926 L. Jeleńska.

Sprzyjającym tutaj czynnikiem będzie poddanie ważnych zagadnień, zarówno ogólnych, jak i szczegółowych, badaniom i eksperymentom, w wyniku czego w opracowaniach monograficznych oświetli się wiele skomplikowanych kwestii. Dokonać tego mogą określone instytucje i osoby, zainteresowane teorią i praktyką początkowego nauczania.

T. WRÓBEL

TRUDNY SIEW *

Nakładem „Naszej Księgarni” ukazała się na krótko przed „Dniem Nauczyciela” książka *Trudny siew*. Wydana została, jak na nasze stosunki wydawnicze, w rekordowym tempie.

Dziewiętnaście opowiadań, które weszły w skład tego tomu, to rezultat konkursu ogłoszonego w 1959 r. przez Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego i Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”. Konkurs trwał sześć miesięcy. Wpłynęły 604 prace. W tomie tym drukowane są nie tylko prace nagrodzone.

Książka, wydana na dobrym papierze, zawiera ciekawie skomponowane ilustracje i piękną obwolutę wykonane przez Józefa Wilkonia. O książce tej pisał Marian Brandys:

„Dla większości społeczeństwa dzisiejsza szkoła jest ciągle »ziemią nieznaną«.

* Książka stanowi zbiór 19 opowiadań i ukazała się nakładem „Naszej Księgarni” — Warszawa 1959 r.

Zadnemu z zawodowych literatów — mimo wielokrotnych usiłowań w tym kierunku — nie udało się zgłębić i ujawnić mechanizmu życia szkolnego. Wydaje mi się, że po raz pierwszy zostało to dokonane w tej książce. Wprawdzie w stopniu minimalnym — ale przez ludzi najbardziej wiarygodnych i kompetentnych, bo autorami zebranych tu opowiadań są ludzie przeważnie bardzo blisko związani z życiem współczesnym szkoły”.

Wyboru dokonano także pod względem geograficznym: różne części Polski, zagranica, duże i małe miasta i wsie. Opowiadania dotyczą Ziemi Zachodnich, okolic górskich; wypadki rozgrywają się w szkole podstawowej i średniej, na kursach dla analfabetów. Występują różne typy uczniów z różnych środowisk, różne charaktery. Wszystkie jednak opowiadania cechuje głęboka, szczerza prawda. Wszystkie ułatwiają poznanie szkoły, przybliżają ją, budzą często głęboki szacunek dla ucznia i dla nauczyciela.

„I oni, i Pani mają dwa światy: szkołę i życie poza szkołą. Ich dzień i Pani dzień są rozbite na dwa obszary doznań i przeżyć. W szkole królestwem Pani jest klasa. Dla nich klasa nie jest królestwem, o nie, ich królestwem jest już raczej szkolne podwórze. Ale jedno jest pewne, że tak dla nich, jak dla niej, klasa to kuźnia, w której Pani formuje ich na gorąco i zimno”.

I jeszcze jedna cecha charakterystyczna obejmuje niejako te opowiadania: optymizm, wiara w działanie wychowawcze szkoły, wiara w dobroć człowieka i dobroczynne skutki tej dobroci.

Jak my często nie znamy dzieci i młodzieży, jak często mylimy się i źle osądzamy — odczytuje się w opowiadaniu *Don Kichot z Olszany*. Kilkunastoletni chuligan, Bronek, prostak, rozrabiacz, gruboskórny i trywialny demoralizator całej klasy — w zetknięciu z nieszczęściem okazuje się wrażliwy, subtelny, pełny surowej czułości dziecka, o ileż wyższy i lepszy od dorosłych. Ratuje nauczyciela przed zwątpieniem, przywraca mu wiarę w celowość pracy wychowawczej, umacnia. I kiedy chłopak po rozmowie z nauczycielem żegna się z nim, *Don Kichot z Olszany* zwierza się: „Zamyślony, długo siedzę przed piecem, przyglądając się pełgającym po drzewie ognikom. To chyba jest świąteczny wieczór. Dziękuję ci, Bronku!”

We wszystkich prawie opowiadaniach przebija głęboka miłość nauczycieli do „swoich” dzieci, miłość do pracy nauczycielskiej. Często ta miłość zwycięża smutek, popycha do świadomego wyboru jednej z dwu dróg: lżejsza, lepsza praca nie nauczycielska — czy cięższa, pełna trudu i wyrzeczeń praca wychowawcza. Wyrzeczeń włącznie do szczęścia osobistego. Bohater wybiera cięższą drogę.

Tak się dzieje w opowiadaniu *Dezycja*: „Wiedziałem już, że zostanę tu, że będę nadal uczył polskie dzieci przy Rue de Diable. A Ewa... Jeżeli naprawdę mnie kocha, to musi zrozumieć, że nie mogę inaczej. Po prostu nie mogę”.

Tak się dzieje w opowiadaniu *Droga przez zielone wzgórze*. Młoda nauczycielka odrzuca propozycję narzeczonego, by przyjechała do niego za granicę, porzuciła starą nauczycielkę, której wszystko zawdzięcza, porzuciła swą pracę w szkole, dzieci, które pokochała.

„Czy mogłam przyjąć to, co on pisał: »Tu nie będziesz musiała pracować, bo ja na nas dwoje zarobię. Więc jeżeli mnie kochasz, przyjedź«. Jeśli kocham? Czy po takim liście mogłabym jeszcze kochać Adama? Jeśli on nie rozumie tego, co to znaczy wdzięczność i przywiązanie, jeżeli sam stwierdza, że tu muszę pracować, a chce, żebym pracę rzuciła?... Jakże? Tak mało nauczycieli, a dzieci tak dużo... Zostawić puste miejsce po sobie?”

W krótkim, ale jakże wymownym opowiadaniu *Brzydka Zuza* nauczycielka jest

uprzedzona do dziewczynki, od której czuć było mdlącą, przykrą woń. Okazało się, że dziecko cierpi na zapalenie ucha. Dziecko jest sierotą, opuszczoną, poniewieraną, nie lubianą przez dzieci. Nauczycielka zajęła się leczeniem małej, chociaż z trudnością hamowała jakąś dziwną niechęć do Zuzi. Aż razu pewnego, gdy dziecko pobite przez chłopca, pokrwawione, umazane łzami i kurzem płakało na podwórzu, coś się przełamało w nauczycielce:

„Nachyliłam się nad dziwacznym stworzonkiem. I nagle... uśmiechnęłam się najczulszym uśmiechem. Objęłam delikatnie chude ramionka, wstrząsane jeszcze łkaniem. — Chodź, kochanie, moje biedne maleństwo — klęcząc szeptałam w jej zaropiałe ucho. — Nie płacz, umyjemy, opatrzmy, nie będzie bolało.

Płaczące dziecko oderwało pokrwawione rączki od twarzy i zarzuciło mi na szyję w nagłym odruchu. Cienkie ramionka przywarły do mnie mocno. Westchnienie ulgi rozprężyło wątle ciało. Mokra twarz dotknęła mego policzka. I tak trwałyśmy chwilę w niemym uścisku, otoczone kręgiem milczących dzieci”.

Można by jeszcze wiele ukazać przykładów w tej książce, świadczących o miłości nauczyciela do dzieci, do młodzieży, do szkoły. Ta miłość różniąca się często od rodzicielskiej, która bywa niekiedy zbyt wiele wybacząca, zaślepiona, przekreślająca wysiłek szkoły i nauczyciela — jest miłością rozumną, kierowaną, nawet surową. Bez tej miłości trudno byłoby nauczycielowi wytrwać w swej pracy. Ona pomnaża jego siły i opromienia szarość codziennego dnia i jego i jego wychowanków.

Szczególnie trzy opowiadania: *Imieniny*, *Osamotnienie* i *Szprycka do bani* wymagają podkreślenia. Wywierają wrażenie jakiegoś upoetycznionego reportażu, relacji dokumentarnej, po prostu raportu-sprawozdania. *Imieniny* to utwór, w którym tysiące nauczycieli-czytelników odnajdzie bez trudu „swoją” szkołę, „swoje” dzieci i „swoje” codziennie przez lata powtarzające się troski i radości, klęski i zwycięstwa. Ale nie tylko w tym tkwi wartość opowiadania. Jest artystycznie dojrzałe. Napisane językiem prostym, bez ozdobników; właśnie swoją prostotą i bezpośredniością trafia do czytelników, zmusza do refleksji i wzrusza.

Następuje punkt kulminacyjny opowiadania. Niczego nie spodziewająca się nauczycielka, znająca jak zły szeląg swoich „pupilów”, staje nagle w drzwiach klasy zdumiona. Katedra wygląda jak ogród i pachnie tak, że nie czuje się już zapachu podłogi. To drugie zdanie o zapachu podłogi osłabia, a nawet redukuje wdzierające się wzruszenie.

Kiedy dzieci śpiewają „Sto lat”, Pani mruży śmiesznie oczy i już wydaje się, że zapłaczę, już płaczą dziewczynki, już chór nie jest tak głośny, jak z początku, ale nie. Wszystko jest utrzymane we właściwym wymiarze. Nie następuje spodziewane ogólne „Kochajmy się”, chociaż — tak sobie można dośpiewać — Pani ujrzała na moment prawdziwe oblicze swojej klasy. Potwierdza się jej wiara w skuteczność swojej pracy wychowawczej, znikają jak zły sen zwątpienia.

I znowu scena się zmienia. Matematyk klasowy błyskawicznie oblicza, ile było wszystkich cukierków, którymi Pani obdarowała klasę. No i znowu zaczęła się lekcja.

Tak kończy się opowiadanie o jednej z tysięcy klas szkolnych. Czytelnik z całym zaufaniem wierzy autorce, gdy wkłada w usta swej bohaterki słowa: — Dzieci są dobre. Nie ma dzieci złych. Są tylko dzieci trudne i dzieci zaniedbane.

Treść *Osamotnienia*, myśl, sens, idea wywoła na pewno wiele różnych komentarzy i nieporozumień. Temat (śmierć samobójcza starej, samotnej nauczycielki) posłużył autorowi nie tylko do snucia głębokich refleksji. *Osamotnienie* również wzrusza,

ale na inny sposób. Budzić może gorzkie myśli: Jaki cel przyświecał autorowi? Chciał w formie literackiej napisać nauczycielowi curriculum vitae? Ku przestrodze? Chodziło o wizerunek jednego żywota? Czyżby hołdował determinizmowi? Wprowadzenie do akcji opowiadania Wielkiego Człowieka, Związku, nauczycieli-emerytów ma podkreślać tło, na którym rozgrywiają się wypadki związane z główną postacią opowiadania.

W ostatecznej konsekwencji opowiadanie jest wyrazem głębokiego optymizmu. Świadczy o tym testament prof. Delatoura, który zapisuje cały swój, jakże skromny, majątek Związkowi, świadczy o tym jego list do młodych nauczycieli:

„Nie zrażajcie się jednak, drodzy Koledzy, ciężkim życiem, jakie dzisiaj pędzimy my, starzy nauczyciele. Wiercie mi, że słodycz, jakiej zaczerpniecie z urzekającego trudu nauczycielskiego, warta jest nawet ofiary, jaką ponieść trzeba w starości. A może Wy już doczekacie się tych czasów, kiedy po owocnej i samopalnej pracy nauczycielskiej stary pedagog uzyska warunki do spokojnego bytowania na schyłku swojej życiowej wędrówki”.

Szprycka do bani to opowiadanie różne od reszty zamieszczonych w tym tomie. Treścią jego jest praca lekarza szkolnego. Szkoła dla „przerośniętych”, w której występują ciekawi, oryginalni, czasem głęboko tragiczni, pozbawieni szczęśliwego dzieciństwa chłopcy i dziewczęta. Straszliwe mamy i obojętni, a czasem okrutni ojcowie i opiekunowie. Zapracowani, zalatani i w tym wiecznym młynie często już zubożyli nauczyciele. Są jednak i entuzjaści, kochający dzieci i wierzący w zbawienny wpływ wychowawczy szkoły. Prawdziwa szkoła ze wszystkimi in plus i minus akcesoriami. Takich szkół jest dużo. Takich dzieci „przerośniętych” jest dziesiątki, dziesiątki tysięcy. Młoda lekarka koeha dzieci, współczuje im, pomaga, broni. Często staje bezradna.

Opowiadanie napisane jest żywo, bardzo sugestywnie. Czyta się je jednym tchem. Swoją czułość dla dzieci pokrywa autorka sarkazmem, drwiną, ironią. Drwi i z siebie. Swoją decyzję podjęcia pracy w szkole uzasadnia „tęsknotą do zapachu szkoły”. Kiedy zostaje wreszcie zaangażowana do pracy w szkole, wzrusza czytelnika swoim na wpół dziecinny jakby wyznaniem: „Będzie mi tu dobrze”.

Przyjemnie jest chyba nauczycielom pracować z taką lekarką, która po przybyciu do szkoły stwierdza po prostu: „Dobrze wybrałam”. *Szprycka do bani* to ciężkie oskarżenie pod adresem tysięcy domów, to groźny alarm uświadamiający, że źle jest z tym wychowaniem w Polsce, jeśli cały jego ciężar i odpowiedzialność przerzuca się na szkołę, na nauczyciela. Czas, czas najwyższy, zdaje się mówić autorka, by przystąpić do sensownej reformy komitetów rodzicielskich, do obarczania rodziców odpowiedzialnością za wychowanie dzieci.

Piękne jest to opowiadanie, głęboko ludzkie i jakże okrutnie prawdziwe. Podkreślono w nim zasadniczą cechę, która charakteryzuje wszystkie opowiadania: wiarę nauczyciela, że dzieci są dobre. Są tylko dzieci trudne i zaniedbane. W *Szpryckce do bani* zostało to w bardzo skondensowanej postaci wyrażone przez autorkę i zawołowane drwiną, spoza której wygląda smutek, żal i uparta wola: ja to zmienię, choćby mnie szlag miał trafić.

Szprycka do bani wierzy: są dobrzy nauczyciele, dobre dzieci. Ogłasza: zabieram się do roboty.

Książka jest warta przeczytania. Ciekawi, uczy i wychowuje.

„SOWIETSKAJA PIEDAGOGIKA”

Reforma szkolna, wprowadzona w ZSRR od września 1959 r., rodzi szereg nowych problemów pedagogicznych. Omawia je m. in. na łamach pisma „Sowietskaja Piedadogika” znany pedagog radziecki F. F. Korolew*.

Jako podstawowy problem wymienia sprawę korelacji podstaw nauki z pracą. W latach dwudziestych autorzy programów Ludowego Komisariatu Oświaty dostrzegli niebezpieczeństwo istniejące w koncentrowaniu materiału nauczania wokół problemów produkcji, jednak idea tej konstrukcji zwyciężyła, przyczyniając się do sztucznego wiązania różnych problemów nauczania i pracy. Doprowadziło to do tego, że niektórzy pedagodzy nie chcieli w ogóle tych związków dostrzegać. Autor w tym właśnie widzi przyczynę faktu, że Makarenko odrzucał istnienie związków między nauczaniem podstaw nauk a pracą produkcyjną. Wyrazem niedostrzegania związków istniejących między wiedzą ogólną politechniczną a pracą produkcyjną była chęć potraktowania w projektach planów nauczania — opublikowanych przez Ministerstwo Oświaty Federacji Rosyjskiej, nawet w obecnych warunkach — sprawy kształcenia w zakresie podstaw nauk i przygotowania do pracy produkcyjnej jako dwóch równoległych i nie związanych ze sobą systemów.

Zdaniem autora, jedną z przyczyn zjawiska, że problem łączenia nauczania i pracy produkcyjnej nie został we właściwy sposób rozwiązany w latach 48—49, kiedy to stanął on z całą ostrością przed szkołą radziecką, było niewłaściwe rozumienie związków między wykształceniem ogólnym politechnicznym a zawodowym. W pedagogice panowało przekonanie, że szkoła średnia, dając wykształcenie ogólne i politechniczne, nie może przygotować do określonego zawodu. Broniąc „czystości” wykształcenia ogólnego, zwolennicy tego kierunku sprowadzili kształcenie politechniczne do elementów wiedzy politechnicznej, które mogły być włączone do programu nauczania przedmiotów ogólnokształcących. Rozgraniczali oni wykształcenie ogólne i zawodowe traktując je jako zjawiska przeciwstawne. Szukali uzasadnienia swych poglądów w wypowiedziach Lenina i w programie Partii przestrzegających przed zbyt wczesną profesjonalizacją młodzieży i przekształcaniem przygotowania do zawodu w zwykłe rzemieślnicze wyćwiczenie.

Tezy KC KPZR i Rady Ministrów o umocnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu oświaty ludowej w ZSRR w sposób właściwy ukierunkowały rozwiązanie problemu wzajemnych związków między wykształceniem ogólnym politechnicznym a zawodowym. Nowy sposób rozwiązywania tych zagadnień polega na tym, że w drugim etapie średniego wykształcenia łączy się w sposób organiczny kształcenie ogólne, politechniczne i zawodowe.

Mimo że obecnie obok szkół ogólnokształcących istnieją także szkoły zawodowe, to w przyszłości — zdaniem autora — szkoły zawodowe będą w szerszym zakresie

* F. F. Korolew: *Niektoreje teoreticzeskije problemy sowietskoj piedadogiki*, „Sowietskaja Piedadogika” nr 10/1959 r.

uwzględniać wykształcenie ogólne i politechniczne, zbliżając się tym samym w treści wykształcenia do średnich politechnicznych szkół ogólnokształcących z przygotowaniem produkcyjnym.

Autor zwraca także uwagę na konieczność poddania rewizji form organizacyjnych i metod nauczania. Obecnie formy organizacyjne i metody nauczania, nawet te, które są przedmiotem eksperymentów, rozpatrywane są w duchu poglądów pedagogicznych z lat trzydziestych. Na nauczaniu produkcyjnym, brygadowym i grupowym, ciąży system klasowo-lekcyjny. Sytuacja taka czyni wrażenie, jak gdyby proces nauczania nie wymagał uzupełnienia i wzbogacenia. Ciekawe i pełne nowych treści w dziedzinie form organizacyjnych i metod nauczania są doświadczenia pracy dydaktycznej w placówkach wychowania pozaszkolnego i w pracy pozalekcyjnej. Natomiast wielu pedagogów zamiast wyciągać wnioski z tych doświadczeń dla pracy dydaktycznej, w dalszym ciągu wysuwa na pierwszy plan metody wykładania (pogadanki, opowiadania, objaśnienia itp.). Problem aktywizacji uczniów starają się rozwiązać głównie na drodze nasilenia ich samodzielnej działalności poznawczej w czasie lekcji.

Problem łączenia nauczania z pracą produkcyjną uczniów omawia szeroko artykuł S. Szapowalenki i P. Atutowa pt. *Idea przewodnia kształcenia i wychowania**. Ze względu na to, że w dziedzinie produkcji dóbr materialnych jest zatrudniona większość pracujących, głównym zadaniem szkoły jest przygotowanie do pracy produkcyjnej. Nie należy jednak pomijać przygotowania młodzieży do pracy w dziedzinie oświaty, ochrony zdrowia, gastronomii, handlu itp.

Związek nauczania z pracą produkcyjną uzyskać można w warunkach, w których nauczanie przedmiotów ogólnokształcących i politechnicznych będzie występować jednocześnie jako środek:

- a) przygotowania uczniów do poszczególnych rodzajów pracy;
- b) zwiększenia wydajności pracy uczniów;
- c) uogólnienia doświadczenia uczniów dla racjonalizacji produkcji i przyswajania nowych zdobyczy techniki.

Ścisły związek wiedzy ogólnej i politechnicznej z pracą produkcyjną powinien sprzyjać podnoszeniu poziomu wykształcenia ogólnego.

Autorzy stwierdzają, że duże znaczenie dla opracowania treści i metod nauczania w nowej szkole mają obecnie przeprowadzane eksperymenty.

Doświadczenie 202 szkół eksperymentalnych Federacji Rosyjskiej wskazuje, że kierunek przygotowań zawodowych powinien być określony przez przemysł ze względu na przyszłe zatrudnienie absolwentów szkół.

W szkołach tych nauczanie pracy produkcyjnej obejmowało 2 części: część teoretyczną — a więc nauczanie technologii, techniki i organizacji produkcji — oraz część praktyczną, której zadaniem było ukształtowanie umiejętności i nawyków pracy uczniów podczas pracy produkcyjnej. Teoretyczna i praktyczna część programu była opracowana na podstawie kwalifikacyjnych wymagań i charakterystykach kwalifikacyjnych poszczególnych specjalności zawodowych.

W szkołach, w których nauczanie przedmiotów ogólnotechnicznych maszynownawstwa i elektrotechniki stało na wysokim poziomie, uczniowie szybko przyswajali teoretyczną wiedzę zawodową oraz szybko przyswajali sobie umiejętności obsługi maszyn i obrabiarek. Współczesne problemy przemysłu i zadania w dziedzinie

* „Sowietskaja Piedadogika” nr 11/1959.

jego rozwoju powodują konieczność poddania rewizji programów nauczania w tej dziedzinie. Program nauczania przedmiotów ogólnotechnicznych powinien być uzupełniony wiadomościami obejmującymi zasady obsługi i regulacji automatów, budowy i działania elektrycznych i elektronowych przyrządów pomiarowych, budowę i działanie aparatów kierujących zautomatyzowanymi maszynami. Nauczanie przedmiotów związanych z przygotowaniem technicznym i zawodowym powinno odbywać się w gabinetach organizowanych przez szkoły lub zakłady produkcyjne.

W szkołach eksperymentalnych tylko nieznaczna część czasu przeznaczonego na nauczanie poświęcona była na ćwiczenie umiejętności i nawyków pracy produkcyjnej. Nauczanie pracy odbywało się przeważnie w czasie pracy produkcyjnej, i przynosiło lepsze rezultaty. Zakończenie przygotowania do pracy produkcyjnej, w momencie gdy uczniowie podejmują pracę w zakładzie, było niesłuszne. Dobre rezultaty osiągnęto tam, gdzie uczniowie pracując w fabrykach nadal uczyli się przedmiotów technicznych. W tym ostatnim wypadku nauczanie pracy produkcyjnej obejmowało jak gdyby dwa etapy: pierwszy etap stanowiło teoretyczne i praktyczne opanowanie zawodu, drugi etap obejmował pracę zawodową uzupełnianą i rozszerzaną przez dalszą naukę zawodu i techniki.

Autorzy stwierdzają, że program nauczania powinien być budowany tak, aby treść i kolejność nauczania przedmiotów politechnicznych i zawodowych oraz praca produkcyjna bazowała na wiadomościach z fizyki, chemii, biologii i matematyki oraz elektrotechniki, maszynoznawstwa, rysunku technicznego itp.

Powinna być także uwzględniona odwrotna kolejność, mianowicie: doświadczenie produkcyjne uczniów powinno być uogólniane i włączane w system wiedzy politechnicznej, a nawet wiedzy ogólnej. W tych warunkach zachodzi dopiero połączenie nauczania z pracą produkcyjną.

Błądzą ci pedagodzy, którzy — zdaniem autorów — chcą połączyć nauczanie z pracą produkcyjną przez odrzucenie kształcenia politechnicznego i zastąpienie go jedynie przygotowaniem zawodowym. Wąska bowiem specjalizacja nie przygotowuje takich kadr robotniczych, których potrzebuje współczesny przemysł. Pełnowartościowe ogólne i politechniczne wykształcenie nie tylko skraca okres przygotowania do zawodu, lecz także otwiera przed uczniem możliwości świadomego wyboru zawodu, pozwala szybko opanować różne rodzaje czynności zawodowych bezpośrednio w pracy produkcyjnej.

Prawidłowe łączenie nauczania z pracą produkcyjną wymaga nasycenia materiału nauczania przedmiotów cyklu matematyczno-przyrodniczego problematyką produkcyjną, nie naruszając przy tym wewnętrznej logiki danych przedmiotów. Jednak powiązanie wiedzy teoretycznej z pracą nie zawsze jest bezpośrednie i trzeba wnikliwie badać charakter tych związków, aby nie popełnić błędów i nie wyszukiwać sztucznych związków.

Praca produkcyjna wpływa dodatnio na nauczanie przedmiotów ogólnokształcących. Autorzy stwierdzają, że pod wpływem pracy produkcyjnej u uczniów rozwija się analizująco-syntetyzująca działalność mózgu, rozwijają się analizatory, szczególnie analizator linestetyczny, odgrywający ważną rolę w działalności poznawczej. Praca jako proces logiczny w sensie następstwa i wzajemnych związków poszczególnych operacji kształci u uczniów logiczne myślenie, a ciągły proces przenoszenia nawyków z dziedziny pracy w dziedzinę poszczególnych przedmiotów nauczania i na odwrót, sprzyja rozwijaniu u uczniów twórczych sił i uzdolnień. Proces pracy rozwija myślenie logiczne nie tylko ze względu na swą wewnętrzną logikę, lecz także ze względu na to, że wymaga od ucznia wiedzy ogólnej o właściwościach,

budowie i zasadach działania narzędzi i maszyn, dając jednocześnie fundament dla przyswajania tych wiadomości.

Problem łączenia nauczania i pracy produkcyjnej stawia na nowej płaszczyźnie problemy pracy społecznej i użytecznej uczniów. Badania w tej dziedzinie kontynuuje Wydział Kształcenia Politechnicznego Instytutu Metod Nauczania pod kierunkiem członka korespondenta Akademii Nauk Pedagogicznych M. Skatkina. Problemy te wymagają jednak oddzielnego omówienia.

Jak z powyższego wynika, problematyka związana ze zmianami w radzieckim szkolnictwie wprowadza na teren nauk pedagogicznych szereg nowych problemów, których rozwiązanie ukaże w nowym oświeceniu istotę i zadania procesu kształcenia.

S. SŁOMKIEWICZ

„PÄDAGOGIK” — ZEITSCHRIFT FÜR THEORIE UND PRAXIS DER SOZIALISTISCHEN ERZIEHUNG

14 Jahrgang 1959. Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin

Pierwsze trzy numery drugiego półroczna 1959 roku (lipiec, sierpień, wrzesień) poruszają wiele ciekawych problemów. Na czoło wysuwa się zagadnienie przeprowadzanej reformy szkolnej, wprowadzenia w życie dziesięcioletniej ogólnokształcącej szkoły politechnicznej, ścisłego powiązania szkoły z życiem i nauczania z praktyką produkcyjną, rozwoju samodzielności myślenia i działania w toku nauki produkcyjnej, rozwijania naukowego światopoglądu w oparciu o nauczanie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i zastosowanie ich teoretycznych założeń w praktyce produkcyjnej. Zagadnieniom tym „Pädagogik” poświęca bodajże większość artykułów.

W numerze 7/59 zamieszczono obszerny artykuł Wilfrieda Lange pt. *Socjalistyczna rekonstrukcja a oświata ludowa* (s. 533—552), omawiający cele planu siedmioletniego; zadania, jakie plan ten stawia przed gospodarką narodową, wynikające z tych zadań kierunek i cele socjalistycznej rekonstrukcji oraz wynikające z niej następstwa dla nowej szkoły.

Autor stwierdza, że między krajami obozu socjalistycznego rozwija się system socjalistycznego podziału pracy i kooperacji, który zapobiega rozdrabnianiu środków i sił produkcyjnych oraz nierównomiernemu rozwojowi poszczególnych gałęzi produkcji. Następstwem tego jest specjalizacja przemysłowa, umożliwiająca zastosowanie nowoczesnej techniki i technologii produkcji, dzięki której wzrośnie znacznie wydajność pracy, a w jej wyniku nastąpi podniesienie się standardu życiowego oraz poziomu kulturalnego i dobrobytu wszystkich obywateli. Równocześnie z koniecznością podziału pracy między krajami obozu socjalistycznego i rewolucyjnymi zmianami w technologii produkcji i technice w przemyśle rodzi się konieczność przeprowadzenia typizacji gatunków wyrobów, standaryzacji i normowania elementów wszelkich wytworów przemysłowych.

Rekonstrukcja ta — zdaniem autora — może być przeprowadzona dwiema drogami. Pierwsza — to automatyzacja i mechanizacja jako podstawa automatyzacji; druga — wprowadzenie racjonalizacji przy wykorzystaniu posiadanego parku maszynowego i wyposażenia. Chodzi o to, by umiejętnie stosowano najnowsze wyniki nauki i techniki.

Spodziewane wyniki zależą jednakże i przede wszystkim od człowieka, od wza-

jemnego współdziałania pracowników w przemyśle. Szkoła socjalistyczna musi przygotować ludzi, którzy będą posiadali zdolność aktywnego tworzenia, świadomego stosowania i systematycznego rozwijania nowoczesnej techniki i produkcji. Socjalistyczna rekonstrukcja wpływa więc nie tylko na określenie czysto technicznych lub ekonomicznych zadań, lecz określa na długie lata treść, drogi i kierunki rozwojowe wychowania i kształcenia młodzieży, nowej socjalistycznej generacji robotników. Teraz o wiele jaśniejsze niż kiedyś staje się zawodowo-polityczne wychowanie i kształcenie młodych robotników. Dla szkół ogólnokształcących jasną staje się konieczność wychowania uczniów do samodzielnego logicznego myślenia, ich głębokie kształcenie umysłowe, rozwijanie umysłowej ruchliwości, szybkości orientacji i — o czym w dotychczasowej pracy wychowawczej karygodnie zapomniano — zdolności naukowego przewidywania. Kształcenie politechniczne w szkołach ogólnokształcących, opierające się na ogólnym wykształceniu naukowym i zbliżające nas do jedności teorii i praktyki, stwarza konieczne warunki dla rozwoju wszechstronnie przygotowanego robotnika dnia jutrzejszego.

Socjalistyczna rekonstrukcja nadaje pracy nowy charakter: stawia przed robotnikami nowe, wyższe wymagania w odniesieniu do humanistycznego, naukowego i zawodowego kształcenia. Tym między innymi tłumaczy się, dlaczego w NRD wprowadza się dziesięcioletnie ogólnokształcące politechniczne szkoły, a ponadto tak przekształca się kształcenie zawodowe, by upowszechniało ono nowe, wyższe jakościowo formy kształcenia zawodowego i przygotowało fachowców socjalistycznie myślących i działających. Autor stwierdza, że już obecnie można zauważyć lepsze wyniki w pracy jako następstwo głębszego kształcenia naukowego i wyższego poziomu socjalistycznego wychowania w dziesięcioletniej szkole ogólnokształcącej. Większa dojrzałość fizyczna i psychiczna absolwentów tych szkół odgrywa niepoślednią rolę. Umysłowa ruchliwość, zdolność zastanowienia się, przyjmowanie z pełną świadomością zadań roboczych, jak również dróg rozwiązywania tych zadań, szeroki horyzont politechniczny, bardziej rozwinięty zmysł techniczno-ekonomiczny, a wreszcie zdolność samokrytycznej analizy popełnianych błędów w pracy — to właściwości, którymi absolwenci szkół średnich przewyższają absolwentów dotychczasowych szkół ludowych (ośmioletnich).

Solidne wykształcenie naukowe, szczególnie w oparciu o przedmioty przyrodnicze, pozwoli fachowcowi w przyszłości stanąć na takim stanowisku, które dotychczas wydawało się nieosiągalne.

Wychowanie politechniczne realizowane przez politechniczne nauczanie w szkołach ogólnokształcących ma odnosić się nie tylko do wychowania polityczno-moralnego, wychowania w umiłowaniu pracy i szacunku do człowieka pracy, lecz musi objąć również rozwój technicznego myślenia i politechnicznej kultury pracy.

Również nowe formy kolektywnej współpracy robotników w okresie socjalistycznej rekonstrukcji przemysłu i socjalistycznej przebudowy rolnictwa stawiają kształceniu zawodowemu nowe wymagania. Praca kompleksowa wymaga wzajemnej pomocy różnych grup zawodowych, a tym samym zmusza do politechnicznego kształcenia się. To zawodowo-politechniczne kształcenie i wychowanie podniesie kwalifikacje robotnika, poszerzy zasięg jego zadań i obowiązków w działalności zawodowej i umożliwi mu zmianę pracy. Możliwość zmieniania pracy, w przeciwieństwie do monotonii specjalizacji zawodowej opartej na starym podziale pracy, ograniczonej pod względem zakresu i treści, podnosi produktywność robotnika. Poza tym kształcenie zawodowo-politechniczne daje podstawy do późniejszego wyuczenia się drugiego lub nawet trzeciego zawodu.

Kończąc te rozważania, autor stwierdza, że przed nauczycielami szkół ogólnokształcących i zawodowych, przed nauczycielami zawodu, jak również i przed nauczycielami-pedagogami stoi ważne zadanie — wyciągnięcia z zadań socjalistycznej rekonstrukcji właściwych wniosków i polepszenia w sposób zdecydowany pracy wychowawczej i dydaktycznej.

*

Problem wychowania politechnicznego i powiązania teorii z praktyką porusza również Joachim Mansel w artykule pt. *Przebieg podstawowych procesów nauczania* (nr 7/59). Autor przedstawia zebrane doświadczenia dotyczące organizacji dnia nauczania produkcyjnego wprowadzanego do nowych planów nauczania. Wychodząc z założenia, że dzień przeznaczony na pracę produkcyjną w zakładach przemysłowych stanowi niejako rdzeń kształcenia politechnicznego, stawiano przed szkołą i nauczycielem zadanie planowej i konkretnej jego organizacji, by nauczyciel nie zadowalał się tylko odprowadzeniem uczniów do zakładu produkcyjnego i pozostawiał trzy lub cztery godziny pracy pedagogicznej własnemu losowi. Pewne pozytywne rezultaty w konkretnym rozplanowaniu takiego dnia osiągnęły Zakłady Chemiczne VEB Buna. W zakładach tych udało się tak ująć tok nauczania produkcyjnego, że uczniowie w czasie konkretnej działalności w różnych oddziałach przedsiębiorstwa znajdowali możliwość zastosowania i uregulowania swoich teoretycznych wiadomości z zakresu metaloznawstwa, maszynoznawstwa lub elektrotechniki. Dzień nauki produkcyjnej ma jeszcze inne znaczenie. Oddziałuje bowiem wychowawczo. Rozwija w uczniach zamiłowanie do porządku, sprzyja ćwiczeniu się w dokładności, pilności, pracowitości i sumienności. Dzień ten wpływa dodatnio również i na wypełnienie głównego zadania nauczania produkcyjnego, którym jest wychowanie polityczno-moralne, dokonujące się przede wszystkim przez świadomy wpływ opiekuna (instruktora) na ucznia. By opiekunowie mogli istotnie wykonać włożony na nich obowiązek prowadzenia pracy wychowawczej wśród uczniów na stanowisku pracy, dano im następujące wskazówki:

1. Powinieneś stawać przed uczniami z otwartym sercem, by oni czuli, że opiekujesz się nimi zarówno ze społecznego obowiązku, jak i z osobistej potrzeby.
2. Powinieneś włączyć ucznia w tok twojej pracy produkcyjnej, objaśnić mu zadania i pracę twoją, jak również jej znaczenie, byś mógł rozwijać w nim zasady kolektywnego myślenia i działania.
3. Powinieneś wyjaśnić uczniowi zasady socjalistycznego współzawodnictwa i mówić z nim o twoich sukcesach, byś przez to zachęcał go do pracy.
4. Powinieneś opowiedzieć uczniowi, jak rząd robotników i chłopów wpłynął na poprawę warunków pracy i na twoje życie osobiste.
5. Powinieneś tłumaczyć uczniowi, jak przez twój współdziałanie i współpracę w Partii Demokratycznej i organizacjach masowych przyczynisz się do rozwoju i utrwalenia naszego robotniczo-chłopskiego państwa.
6. Powinieneś zachęcać ucznia, by pilnie uczył się w szkole i był czynnym członkiem organizacji młodzieżowych.
7. Powinieneś pokazywać uczniowi na twoim stanowisku pracy i wyjaśniać, jak nowatorskie metody pracy i usprawnienia wpływają na to, że praca twoja staje się lepsza, a produkcja stale wzrasta.
8. Powinieneś chwalić ucznia za dobrą pracę i dobre wyniki, natomiast zły stosunek do pracy powinieneś otwarcie krytykować i ganić.

9. Powinieneś nauczyć ucznia rozumieć, dlaczego i jak powinien chronić i pomnażać dobra społeczne.

10. Powinieneś wyjaśniać uczniowi, jakie znaczenie ma twoja norma dla ogólnego wzrostu wydajności pracy.

11. Powinieneś rozmawiać z uczniami o aktualnych zagadnieniach politycznych i przy tym wyjaśniać im punkt widzenia klasy robotniczej.

12. Powinieneś zawsze służyć uczniom dobrym przykładem i zawsze postępować zgodnie z zasadami socjalistycznej etyki i moralności.

Rezultaty właściwego rozplanowania zajęć i właściwego podejścia do swych zadań całego personelu były bardzo dobre. Przyczyniły się one do większego powiązania teorii z praktyką na wszystkich odcinkach.

O innych jeszcze zadaniach nauczania produkcyjnego pisze Herbert Richter w artykule pt. *Wychowanie uczniów do samodzielnego myślenia przez nauczanie produkcyjne* (nr 7/59). Autor wychodzi z założenia, że nauczanie produkcyjne nie ma tylko rozwijać określonych umiejętności praktycznych, lecz ma przede wszystkim wyjaśnić uczniom w czasie wykonywania prac praktycznych teoretyczne podstawy tych prac, wskazywać na współzależność praktyki i teorii i objaśniać zasady tej współzależności, zmuszać go do tego, by swą praktyczną działalność zawsze opierał na teorii. Celem zabiegów wychowawczych w ogólnokształcącej szkole politechnicznej ma być człowiek, dla którego teoretyczne zasady działalności praktycznej nie będą stanowiły tajemnic, który znać będzie prawa rozwoju ekonomicznego i społecznego, który będzie umiał zastosować i wykorzystać prawa natury, który będzie nie tylko posiadaczem i użytkownikiem środków produkcyjnych, lecz ich twórcą i panem. Dlatego przed nauczycielem i opiekunem (instruktorami) stoi ważny problem. Ustalenia w oparciu o sytuację techniczną, ekonomiczną i społeczną przedsiębiorstwa zadań, które zmuszą uczniów do działania przemyślanego i celowego i w których nastąpi powiązanie elementów nauczania teoretycznego z elementami nauczania produkcyjnego.

Nowe metody nauczania stawiają przed nauczycielami różnorodne i na pewno niełatwe zadania, a te znowu zmuszają do przemyślenia i reorganizacji dokształcania kadr nauczycielskich z uwzględnieniem wychowania i kształcenia politechnicznego. Autor przestrzega jednakże przed przecenianiem w dokształcaniu nauczycieli ćwiczenia sprawności dla samych sprawności. Należy raczej uczyć go wiązania teorii z praktyką, zapoznać go z metodami produkcji przemysłowej w oparciu o praktyczną działalność, wskazać mu różnorodne związki, jakie zachodzą między nauką teoretyczną a praktyczną. Dalej, wskazywać na to, by materiał nauczania podawany był nie tylko formalnie, lecz by był stale systematyzowany i dostosowywany do potrzeb praktyki. Wynika z tego, iż żądanie polepszenia form nauczania w szkołach łączy się ściśle z polepszeniem form i metod dokształcania nauczycieli, gdyż od treści tego dokształcania zależą m. in. ich kwalifikacje, a w konsekwencji wyniki politechnicznego kształcenia i wychowania.

Reorganizacja szkolnictwa w NRD spowodowała również rozwój nauki o wychowaniu, która osiągnęła poważne wyniki. Jednakże w walce o socjalistyczny rozwój szkolnictwa nie przewyżczono jeszcze całkowicie reakcyjnych pojęć, rewizjonizmu i dogmatyzmu — jak czytamy w artykule redakcyjnym zatytułowanym *Uchwały sesji naukowców-pedagogów* (*Pädagogik*, nr 8/59). Idealistyczne teorie dotyczące rozwoju i uzdolnień dzieci znajdują nadal swoich zwolenników; stale jeszcze obserwuje się zjawisko abstrakcyjnego teoretyzowania, dogmatycznego sporu o pojęcia i definicje, oddzielania teorii wychowania od metodyki, jak również wąż-

skiego praktycyzmu w metodykach nauczania poszczególnych przedmiotów. Uchwały wyżej wymienionej sesji zwracają uwagę, iż przebudowa socjalistycznej szkoły wymaga przede wszystkim przeanalizowania następujących problemów:

1. Społeczne i filozoficzne podstawy socjalistycznego szkolenia i pedagogiki; szczególnie wpływ rozwoju gospodarki społecznej na zadania szkoły; stosunek polityki do pedagogiki; jedność teorii i praktyki jako zasada socjalistycznego wychowania; powiązania pracy produkcyjnej, nauczania i wychowania fizycznego jako jedyna metoda wszechstronnego rozwoju człowieka; materializm dialektyczny jako metodologiczna podstawa pedagogiki.

2. Kształcenie politechniczne jako podstawowa część składowa nauczania w różnych okresach wieku; systematyka nauczania politechnicznego, szczególnie dnia nauczania produkcyjnego; organiczne powiązanie nauczania produkcyjnego z nauczaniem przedmiotowym; politechniczna zasada nauczania poszczególnych przedmiotów; nauczanie politechniczne a kształcenie zawodowe.

3. unaukowanie nauczania i rozwój socjalistycznej metodyki nauczania wszystkich przedmiotów. Szczególnie chodzi o:

- jedność nauczania i wychowania światopoglądowego;
- wykorzystanie najnowszych osiągnięć nauki i techniki w nauczaniu w szkołach ogólnokształcących;
- jedność nauczania i wychowania;
- systematykę materiału nauczania zgodnie ze specyfiką wieku uczniów;
- rozwijanie w toku nauczania samodzielności i samorządności;
- proces nauczania w szkole socjalistycznej;
- rozwój uzdolnień, zainteresowań i sprawności w toku nauczania;
- indywidualne oddziaływanie na ucznia a metody nauczania.

4. Wychowanie moralne dorastającej młodzieży, a szczególnie formy i metody wychowania w praworządności i świadomej dyscyplinie, przede wszystkim opracowanie i wprowadzenie w życie uzasadnionego naukowo regulaminu szkolnego:

- wychowanie w duchu umiłowania pracy;
- metody wychowania kolektywnego w szkole i organizacji młodzieżowej;
- metody i formy organizacyjne wychowania w domu rodzinnym, schroniskach, internatach, przedszkolach i ogródkach dziecięcych;
- współpraca szkoły i rodziny na odcinku socjalistycznego wychowania dzieci;
- wychowanie w aktywności społecznej i w pełnym odpowiedzialności stosunku do nauki i do pracy w dziecięcych lub młodzieżowych organizacjach.

5. Wychowanie fizyczne dzieci w szkole i w czasie wolnym od nauki szkolnej, w szczególności treść wychowania fizycznego jako części składowej socjalistycznego wychowania i kształcenia; problem nauki wychowania fizycznego, działalności szkolnych organizacji sportowych, wychowania w obozach letnich.

6. Wychowanie estetyczne jako część składowa jednolitego procesu wychowania i kształcenia w szkołach ogólnokształcących i w kształceniu dorosłych.

7. Szczególna troska o dzieci robotników i chłopów, przede wszystkim osiągnięcie wysokiej wydajności i rozwoju świadomości klasowej tych dzieci.

Uczestnicy sesji stwierdzili, że przy rozwiązywaniu wszystkich tych problemów konieczna jest współpraca naukowców-pedagogów, nauczycieli, psychologów i naukowców innych dyscyplin, robotników, chłopów, techników i inżynierów. Jednakże podniesienie poziomu naukowego pracy wychowawczej i dydaktycznej w szkołach jest możliwe tylko wtedy, gdy wszyscy nauczyciele będą studiować pedagogikę socjalistyczną, a wyniki badań będą sto-

sowane w codziennej pracy dydaktycznej i wychowawczej. Dlatego też uczestnicy sesji domagali się wydania szczegółowych przepisów regulujących sprawy kształcenia kadr nauczycielskich.

W numerze 9/59 „Pädagogik” znajdujemy jeszcze jeden artykuł stanowiący pewną całość z omawianymi wyżej, a dotyczący kwestii realizacji kształcenia politechnicznego. Jest to artykuł Günthera Hellfeldta pt. *Powiązanie nauczania z pracą produkcyjną*. Szukając dróg urzeczywistnienia powszechnego kształcenia politechnicznego, autor wskazuje następujące możliwości:

1. Wykorzystanie nauk matematycznych i przyrodniczych do wyjaśniania uczniom i uzasadniania podstaw produkcji przemysłowej i rolniczej, zgodnie z najświeższym stanem tych nauk (nauczanie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych).

2. Wprowadzanie uczniów w techniczne podstawy produkcji w oparciu o konkretne przykłady brane z zakładów produkcyjnych (dzień nauczania produkcyjnego i przedmiot nauczania „Wprowadzenie do socjalistycznej produkcji”).

3. Wyjaśnianie uczniom podstawowych problemów ekonomii politycznej i decydującej roli człowieka w procesie produkcyjnym i w rozwoju techniki (przedmiot „Wprowadzenie do socjalistycznej produkcji”, dalej nauczanie historii, nauki obywatelskiej, a także fizyki, chemii, biologii i geografii).

4. Danie uczniom, w oparciu o ich praktyczną działalność w zakładzie produkcyjnym „minimum” politechnicznego, to znaczy podstawowych wiadomości technicznych, technologicznych i z zakresu organizacji pracy oraz sprawności w dziedzinie obróbki metali, znajomości maszyn, elektrotechniki i produkcji rolnej (dzień nauki produkcyjnej i przedmiot „Wprowadzenie do socjalistycznej produkcji”).

5. Wychowanie uczniów w oparciu o pracę produkcyjną do naukowego myślenia, by byli oni zdolni do rozumienia prostych urządzeń technicznych i procesów technologicznych (praca produkcyjna, przedmiot „Wprowadzenie do socjalistycznej produkcji”, odpowiednie działy matematyki i omawianie problemów technicznych na lekcjach fizyki i chemii).

6. Takie wychowanie przez pracę produkcyjną, by pracę, szczególnie pracę fizyczną, szanowali i pokochali, by przepełniała ich miłość do człowieka pracy i do całej klasy robotniczej (nauczanie produkcyjne i jednolity front wychowawczy nauczycieli i robotników (instruktorów)).

7. Wychowanie uczniów przez kolektywną pracę produkcyjną w zakładach przemysłowych do pracy kolektywnej i do kolektywnego życia (nauczanie produkcyjne poparte całokształtem pracy wychowawczej szkoły).

Autor wychodzi z założeń, że politechnizacja nauczania nie jest jakąś odrębną, wyizolowaną dziedziną, lecz że jest ona powiązana wielu nićmi z innymi działami pedagogiki.

S. SZAJEK
Poznań

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W POLSCE

Informacja bibliograficzna za okres 1956—1958
(dokończenie)

W nrze 1 *Ruchu Pedagogicznego* zostały zamieszczone materiały bibliograficzne opracowań historycznych z lat 1956—1958 dotyczących kształcenia nauczycieli, projektów reform kształcenia z tegoż okresu oraz dyskusji na temat tych reform. Nr 3 zawierał informację bibliograficzną na temat rekrutacji kandydatów do zakładów kształcenia nauczycieli, zadań, programów i metod kształcenia. Obecnie, na zakończenie, zamieszczamy artykuły dotyczące kształcenia nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących, szkół zawodowych, nauczycieli poszczególnych przedmiotów oraz kształcenia wychowawczyń przedszkoli i wychowawców domów dziecka.

A) KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH
(UNIwersytety i WSP)

1. DUNIKOWSKI BOLESŁAW: „Aby uczelnie dawały dobrych nauczycieli”. *Głos Nauczycielski* 1957 nr 35 s. 3.

Autor rozważa zagadnienie, w jakim stopniu uniwersytety spełniają zadanie jako zakłady kształcenia nauczycieli, i stwierdza, iż absolwentom uniwersytetów brak jest przygotowania pedagogicznego. Stąd pilna potrzeba rozwoju dydaktyki szkolnictwa wyższego. Należy utworzyć katedry metodyk przedmiotowych z zakresu różnych dyscyplin, praktyki pedagogiczne powinny być dłuższe przy odpowiednim doborze szkół i nauczycieli. Na wszystkich uczelniach i wydziałach należy przeprowadzić pedagogiczne przeszkolenie sił pomocniczych.

2. KOTARBIŃSKI TADEUSZ: „Czy wydziały filozoficzne uniwersytetów mają być wydziałami nauczycielskimi?” *Życie Szkoły Wyższej* 1956 nr 4 s. 17—22.

Jest to przedruk przemówienia prof. T. Kotarbińskiego z roku 1920. Autor przedstawia argumenty dwóch przeciwnych stanowisk w sprawie wysuniętej w tytule artykułu. Osobiście autor opowiada się po stronie stanowiska, według którego należy łączyć pracę naukową z dydaktyczną, nie należy odrywać nauki od życia. Mówi on: „Niechaj powstanie uczone nauczycielstwo i niechaj uczeni poczują się nauczycielami. Niechaj się nie rozrasta przedział między społeczeństwem wytwórców naukowych a społeczeństwem szerzących naukę. Nie-

chaj się skupią ludzie nauki i oświaty — oświaty na wszelkich stopniach — w jeden stan, świadomy swej łączności i swego znaczenia”.

3. SŁANIA MARIAN: „Kilka uwag o przygotowaniu pedagogicznym nauczycieli szkół średnich przez wyższe uczelnie”. *Życie Szkoły Wyższej* 1956 nr 7/8 s. 42—45.

Autor zwraca uwagę na niewystarczające przygotowanie pedagogiczne absolwentów wyższych uczelni. Omawia on braki w pracy dydaktyczno-wychowawczej młodych nauczycieli, absolwentów uniwersytetów i WSP na podstawie hospitowanych lekcji. Stwierdza u nich braki wiedzy metodycznej i psychologicznej, brak zainteresowań literaturą pedagogiczną, szablonowość lekcji.

4. SZULC ZYGM.[UNT]: „Czyżby krok wstecz?” *Głos Nauczycielski* 1956 nr 39 s. 4.

Autor uważa, że pedagogiczne przygotowanie na uniwersytetach przyszłych nauczycieli jest niedostateczne i to obniża poziom nauczania w szkołach średnich.

Kwestionując istniejące zróżnicowanie w przygotowaniu pedagogicznym nauczycieli poszczególnych przedmiotów (różny wymiar godzin na każdym kierunku studiów), postuluje jednolity wymiar godzin na każdym kierunku studiów, a mianowicie: 4 godz. pedagogiki i 4 godz. metodyki tygodniowo w ciągu dwóch semestrów na ostatnim lub przedostatnim roku studiów oraz miesiąc ciągłej praktyki. Póza tym zaleca wprowadzenie wykładów i ćwiczeń z psychologii ogólnej, rozwojowej i wychowawczej.

5. TRUCHIM STEFAN: „Zagadnienie pedagogizacji na uniwersytetach”. *Życie Szkoły Wyższej* 1957 nr 4 s. 53—56.

Stwierdzając niedostateczną znajomość nauk pedagogicznych przez studentów kończących uniwersytet, autor ustosunkowuje się do projektu prof. Z. Mysłakowskiego w sprawie przygotowania nauczycieli szkół średnich, przesłanego Komisji Kształcenia Nauczycieli Komitetu Organizacyjnego Zjazdu Oświatowego ZNP.

Projekt opracowany jest w trzech wariantach. Za najlepszy uważa wariant wprowadzający roczne studium pedagogiczne po uzyskaniu przez studenta stopnia magisterskiego.

W oparciu o zasadę wariantu postulującego wprowadzenie pedagogiki na IV i V roku studiów, autor przedstawia organizację studium 4-letniego.

Zob. też: *Głos Naucz.* 1957 nr 10 s. 3—4.

6. WOJCIECHOWSKI KAZIMIERZ: „Problem WSP i uniwersytetów”. *Głos Nauczycielski* 1956 nr 14 s. 1.

W związku z dyskusją na temat roli i zadań uniwersytetów i WSP w kształceniu nauczycieli szkół średnich autor uważa, że należy pozostawić

oba rodzaje uczelni, lecz należy im stworzyć warunki umożliwiające dobre przygotowanie nauczycieli, a dopiero potem zdecydować, które z nich dają lepszych nauczycieli.

Należy więc w organizacji studiów uniwersyteckich, w programach nauki i metodach pracy przeprowadzić pewne zmiany, jak: powiększenie wymiaru czasu na przedmioty pedagogiczne, przedłużenie praktyki do 4—6 tygodni, wprowadzenie na każdym kierunku studiów przedmiotu pobocznego. Równocześnie powinna być prowadzona praca wychowawcza w kierunku rozwijania zamiłowania studentów do pracy nauczycielskiej, kształtowania postawy ideowo-politycznej.

WSP w 5-letnim czasie trwania studiów powinny stać się miejscem, gdzie wypracowywać się będzie właściwe formy kształcenia nauczycieli, rozwijać pracę naukowo-badawczą nad zagadnieniami metodycznymi, udzielać pomocy szkole w rozwiązywaniu podstawowych problemów dydaktycznych i wychowawczych.

7. WROCZYŃSKI RYSZARD: „Uniwersytet czy wyższe szkoły pedagogiczne”. *Życie Szkoły Wyższej* 1956 nr 3 s. 42—46.

Głos w dyskusji na temat dwutorowości w kształceniu nauczycieli szkół średnich (WSP i uniwersytety). Autor przedstawia argumenty dwu stanowisk, jakie się zarysowały w ciągu dyskusji: zwolenników dwutorowości oraz rzeczowników uniwersyteckiego toru. Zdaniem autora, tylko uniwersytety mogą zapewnić gruntowne i wszechstronne wykształcenie nauczycieli szkół średnich.

8. H. H.: „Głosy profesorów WSP” [W dyskusji o kształceniu nauczycieli]. *Głos Nauczycielski* 1956 nr 2 s. 2.

Przegląd nadesłanych wypowiedzi profesorów WSP polemizujących z argumentami profesorów: B. Suchodolskiego (*Głos Nauczycielski* 1955 nr 49 s. 2) i R. Wroczyńskiego (*Głos Nauczycielski* 1955 nr 47 s. 3), którzy twierdzą, że tylko studia uniwersyteckie są jedynie słuszną drogą podnoszenia kwalifikacji nauczyciela.

Profesorowie WSP uznają wyższość prac naukowo-badawczych uniwersytetów, lecz jeśli chodzi o przygotowanie pedagogiczne studentów, to pierwszeństwo przyznają WSP. Sprawę należytego kształcenia kadr nauczycielskich może rozwiązać nie konkurencja, lecz ścisła współpraca pomiędzy WSP a uniwersytetami.

9. ZBOROWSKI JAN: „Pedagogiczne kształcenie nauczycieli na poziomie wyższym”. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny* 1957 z. 6 s. 47—54.

Należy dążyć do zlikwidowania trójstopniowego systemu kształcenia nauczycieli. Autor radzi wyeliminować studia nauczycielskie. Uniwersytety kształciłyby wtedy nauczycieli dla klas V—XI, a 5-letnie licea pedagogiczne należy zachować jako formę przejściową.

Należyte przygotowanie pedagogiczne przyszłego nauczyciela w 5-letnim kursie studiów winno objąć: rozwijanie zamiłowań do zawodu nauczycielskiego-

go, dydaktykę uaktywniającą, osobisty wpływ kadry nauczającej, szeroki wachlarz przedmiotów pedagogicznych, lektorat wymowy ze względu na znaczenie słowa w pracy nauczyciela.

Obowiązujący dotychczas dobór i układ przedmiotów pedagogicznych nie odpowiada potrzebom praktyki szkolnej. Na podstawie materiału ankietowego zebranego wśród absolwentów uniwersytetów i WSP oraz wśród dyrektorów szkół autor stwierdza poważne braki w kwalifikacjach pedagogicznych absolwentów. Stwierdza też nieodpowiedni stan szkół ćwiczeń pod względem naukowym i wyposażenia. Okres praktyki studentów trzeba przedłużyć do jednego semestru.

10. LIPKO STANISŁAW: „Niedomagania studiów zaocznych w wyższych szkołach pedagogicznych”. *Życie Szkoły Wyższej* 1956 nr 2 s. 71—74.

Autor omawia niedomagania studiów zaocznych pod względem ich ogólnej organizacji, stosowanego toku studiów i bazy materialnej.

W związku z omawianiem struktury organizacyjnej autor uważa, iż powinna być ona analogiczna do struktury studiów normalnych, począwszy od rektora, a skończywszy na opiekunach grup. Stojący obecnie na czele dziekan ma zbyt obszerną pracę kierując kilkoma kierunkami studiów.

B) KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ ZAWODOWYCH

11. GAJDA JAN: Jeszcze w sprawie kwalifikacji kadr szkolnictwa zawodowego”. *Szkoła Zawodowa* 1956 nr 24 (150) s. 24—25.

Przygotowanie nauczycieli szkół zawodowych jest bardzo różnorodne pod względem zakresu i poziomu. Autor postuluje konieczność wprowadzenia egzaminów kwalifikacyjnych i porusza zagadnienie kwalifikacji dyrektorów szkół i nadzoru pedagogicznego.

12. KOSIŃSKI STANISŁAW: „Brak przygotowania pedagogicznego nauczycieli” [przedmiotów zawodowych]. *Szkoła Zawodowa* 1956 nr 9 (174) s. 12.

Jedną z przyczyn niskiego poziomu nauczania i wychowania w szkołach zawodowych jest brak przygotowania pedagogicznego nauczycieli zawodu.

Autor proponuje, by opracować naukowo dokumentację pedagogiczną technikum za ubiegłe lata i sprawdzić, w jakim stopniu na wyniki nauczania wpłynęły posiadane przez nauczycieli kwalifikacje.

13. PIĄTKOWSKI MIECZYŚLAW: „Pełne kwalifikacje, to fundament autorytetu nauczyciela”. *Szkoła Zawodowa* 1957 nr 15 (165) s. 13—15.

Konieczna jest szeroka długotrwała akcja doksztalcenia nauczycieli zawodu już pracujących oraz ustalenie realnego terminu, w którym powinni oni zdobyć konieczne kwalifikacje.

14. PIĄTKOWSKI MIECZYŚLAW: „Problem kadr pedagogicznych w szkolnictwie zawodowym”. *Szkoła Zawodowa* 1956 nr 19 (145) s. 23—24.

Stwierdzając nierówny poziom wykształcenia nauczycieli zawodu autor artykułu proponuje: a) zorganizować przy niektórych wyższych uczelniach (politechnikach i uczelniach ekonomicznych) wydziały lub katedry kształcące nauczycieli zawodu; b) wprowadzić egzaminy państwowe dla wszystkich nauczycieli szkół zawodowych po 2—3 latach praktyki.

Dyrektorami szkół i członkami nadzoru pedagogicznego powinni być doświadczeni pedagodzy o pełnych kwalifikacjach.

15. ŻARNOCH WŁADYSŁAW: „Jak rozwiązać problem kwalifikacji i kształcenia nauczycieli szkół zawodowych”. *Szkoła Zawodowa* 1958 nr 12 (177) s. 7—15.

Zwróciwszy uwagę na niezadowalający stan kwalifikacji dużej ilości nauczycieli szkolnictwa zawodowego, autor krótko przedstawia system ich kształcenia w okresie powojennym, braki w dotychczasowym systemie, w zakończeniu zaś własny projekt nowego systemu kształcenia i doksztalcania nauczycieli szkół zawodowych.

16. ŻARNOCH WŁADYSŁAW: „Projekt nowej organizacji kształcenia nauczycieli szkół zawodowych”. *Szkoła Zawodowa* 1957 nr 7 (157) s. 26—29.

Artykuł zawiera tezy opracowane w Min. Oświaty w zakresie kształcenia nauczycieli szkół zawodowych.

Streścić by je można, jak następuje: Nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących powinni posiadać wykształcenie wyższe oraz kurs specjalny wprowadzający w zagadnienia szkolnictwa zawodowego, a nauczyciele przedmiotów zawodowych — odpowiednie zawodowe wyższe wykształcenie uzyskane na politechnikach, w szkołach rolniczych, ekonomicznych itp. lub odpowiednich technikach przemysłowo-pedagogicznych. Po rocznej pracy, a najpóźniej po czterech latach, nauczyciel szkoły zawodowej powinien składać egzamin praktyczny.

C) KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI POSZCZEGÓLNYCH PRZEDMIOTÓW

17. AMBROZIEWICZ WIKTOR: „Robociarze” są koniecznie potrzebni”. *Nowa Szkoła* 1958 nr 12 s. 9—10.

Autor przedstawia obecną sytuację w kształceniu nauczycieli pracy ręcznej oraz różne formy ich pracy zawodowej. Zwraca też uwagę na rolę prac ręcznych w kształceniu politechnicznym i ich znaczenie dydaktyczno-wychowawcze.

18. AMBROZIEWICZ WIKTOR: „Moje propozycje w sprawie PIRR”. *Głos Nauczycielski* 1958 nr 7 s. 3.

Uzasadnienie potrzeby specjalnej samodzielnej wyższej uczelni, która by prowadziła pracę naukowo-badawczą i dydaktyczną w zakresie kształcenia nauczycieli prac ręcznych.

Autor przedstawia projekt organizacji takiej uczelni.

19. B. K.: „Konferencja nauczycieli rysunku studiów nauczycielskich” [zorganizowana w pracowni rysunkowej Wydz. Sztuk Pięknych U.M.K. w Toruniu w dn. 10 i 11 marca 1958 r.]. *Rysunek i Praca Ręczna* R. 5 : 1958 nr 4 (24) s. 61—64.

Sprawozdanie z konferencji. Autor omawia tezy referatów na temat programu i metod nauczania rysunku z malarstwem w studiach nauczycielskich oraz ważniejsze głosy w dyskusji.

20. B. K.: „Narada nauczycieli pracy ręcznej studiów nauczycielskich”. *Rysunek i Praca Ręczna* R. 5 : 158 nr 4 (24) s. 51—61.

Sprawozdanie z narady zorganizowanej w dn. 10 i 11 lutego 1958 r. przez Dep. Kształcenia Nauczycieli Min. Oświaty. Autor przedstawił główne zagadnienia wysunięte w dyskusji nad referatem na temat kształcenia plastycznego i politechnicznego oraz w dyskusji nad programem i siatką godzin pracy ręcznej w studiach nauczycielskich. Omówił je w trzech działach: a) dotyczących pracy ręcznej w studiach stacjonarnych, b) pracy ręcznej na innych kierunkach studiów oraz c) pracy ręcznej na studiach zaocznych.

21. DMOCHOWSKI EUGENIUSZ: „O kształceniu nauczycieli fizyki na uniwersytetach”. *Życie Szkoły Wyższej* 1957 nr 1 s. 35—38.

Autor stwierdza, że kształcenie nauczycieli fizyki na uniwersytetach odbywa się prawie wyłącznie na drodze teoretycznej. Kształcenie pedagogiczne prawie nie istnieje. Stan taki odbija się ujemnie na wynikach nauczania fizyki w szkołach średnich.

Konieczna więc jest reforma kształcenia kandydatów na nauczycieli fizyki na uniwersytetach, uwzględniająca gruntowną znajomość nauk pedagogicznych ze szczególnym uwzględnieniem metodyki nauczania fizyki w szkole.

22. DZIURZYŃSKI ADAM: „Kształcenie w szkołach wyższych nauczycieli biologii”. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny* 1957 z. 6 s. 34—39.

Nauczyciel biologii powinien posiadać rzetelną wiedzę i znajomość metod pracy w szkole ogólnokształcącej. Do tego musi być dostosowany program studiów. Nie powinno się kształcić specjalistów w wąskim zakresie, lecz przyrodników posiadających równomiernie znajomość całości wiedzy biologicznej. Wykładowcy na uniwersytecie powinni być dobrymi metodykami, winni oni wyrabiać w słuchaczach postawę nauczyciela już od pierwszego roku studiów.

Nauczanie biologii można łączyć z chemią jako przedmiotem pobocznym.

23. LEŚNIAK JAN: „O kształceniu nauczycieli matematyki”. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny* 1957 z. 6 s. 40—46.

Abi osiągnąć dobre wyniki nauczania matematyki w szkole ogólnokształcącej, nauczyciel powinien posiadać gruntowne wykształcenia rzeczowe, metodyczne i psychologiczne.

W studiach matematycznych pobocznym przedmiotem może być fizyka, i odwrotnie: matematyka może być potraktowana jako przedmiot poboczny przy studiowaniu fizyki.

24. LUBOWICZ ALEKSANDER: „Uwagi o kształceniu nauczycieli w. f. szkół podstawowych”. *Wychowanie Fizyczne w Szkole* R. 5 : 1957 nr 3 (27) s. 24—27.

Autor zwraca uwagę na konieczność podniesienia kwalifikacji nauczycieli w. f. i przedstawia koncepcję ujednoczenia programów nauczania w liceach w. f. i technikach w. f. oraz projekt siatki godzin w 5-letnim technikum albo liceum w. f. wraz z jej uzasadnieniem.

25. MOCHNACKI RODION: „Kształcenie nauczycieli geografii dla szkół ogólnokształcących i zawodowych”. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny* 1957 z. 6 s. 25—33.

Przyszły nauczyciel geografii musi posiadać wykształcenie naukowe i przygotowanie pedagogiczne. Każdemu nauczycielowi geografii potrzebne jest wykształcenie wyższe bez względu na rodzaj szkoły. W programie szkolenia nauczyciela uwzględnione muszą być założenia naukowo-dydaktyczne i wychowawcze szkoły ogólnokształcącej.

26. PIETER JÓZEF: „Rola przedmiotów pedagogicznych w kształceniu wychowawców fizycznych”. *Kultura Fizyczna* R. 4 : 1956 nr 3 s. 158—171; nr 4 s. 260—264.

Autor uzasadnia konieczność posiadania przez nauczycieli w. f. wiedzy pedagogicznej praktycznej i teoretycznej, a przede wszystkim teorii wychowania fizycznego. W uczelniach w. f. należy położyć nacisk na przedmioty pedagogiczne.

Poza tym autor postuluje wprowadzenie do programu studiów w. f. kursu historii kultury (z położeniem akcentu na kulturę muzyki), kursu defektologii oraz elementarnego kursu naukoznawczego (technika pracy naukowo-badawczej).

27. SŁOWIKOWSKI TADEUSZ: „W sprawie kształcenia nauczycieli historii”. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny* 1957 z. 6 s. 18—24.

Nauczyciele historii poza wiadomościami rzeczowymi powinni posiadać wykształcenie pedagogiczne. Autor proponuje wprowadzenie do planu studiów

etnografi oraz historii kultury i sztuki, jak również pewne zmiany dotyczące studium metodyki historii.

28. SUZIN ADAM: „Sprawa specjalisty śpiewu w nowym systemie kształcenia nauczycieli”. *Śpiew w Szkole* 1957 nr 1 (1) s. 48—50.

W związku z projektem reformy kształcenia nauczycieli autor stwierdza niski poziom kultury muzycznej w kraju i zwraca uwagę na ważność zagadnienia kształcenia nauczycieli śpiewu, nie tylko specjalistów w tej dziedzinie, ale i wszystkich nauczycieli klas I—IV.

Konieczne jest nauczanie śpiewu w szkole średniej w dostatecznym wymiarze godzin oraz szerokie podnoszenie kultury muzycznej wśród dzieci i młodzieży.

29. SZYSZKOWSKI WŁADYSŁAW: „Przygotowanie zawodowe polonisty a organizacja studiów wyższych”. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny* 1957 z. 6 s. 8—17.

Rozważania na temat, jak powinno wyglądać wykształcenie polonisty na tle ostatnich wymagań programowych dla 11-letnich szkół ogólnokształcących.

D) KSZTAŁCENIE WYCHOWAWCZYŃ PRZEDSZKOLI

30. RADA PEDAGOGICZNA: „Lic. Ped. W. P. w Poznaniu: Reformować, ale realnie”. *Głos Nauczycielski* 1957 nr 9 s. 5.

Uwagi i wnioski dotyczące systemu kształcenia wychowawczyń przedszkoli w związku z projektem Instytutu Pedagogiki i tezami opracowanymi przez Sekcję Szkolnictwa Kadrowego przy ZG ZNP.

Dotychczasowy system kształcenia wychowawczyń przedszkoli nie spełniał należycie swego zadania. Podnoszenie poziomu kształcenia wychowawczyń powinno odbywać się stopniowo, etapami przez 5-letnie liceum do szkolenia wyższego, opartego na bazie średniej szkoły ogólnokształcącej. Podane są propozycje odnośnie do programu 5-letniego liceum i projekt planu godzin. Konieczne też jest doskonalenie czynnych wychowawczyń przez zaoczne kursy metodyczne, kursy wakacyjne i wczasowe oraz wprowadzenie egzaminu kwalifikacyjnego po kilkuletniej praktyce.

31. BIESIADZANKA WANDA: „Dlaczego są trudności” [w kształceniu kadr wychowawczyń przedszkoli]. *Wychowanie w Przedszkolu* R. 9 : 1957 nr 4 s. 204—206.

Autorka omawia trudności, jakie napotyka się w kształceniu wychowawczyń przedszkoli, i opowiada się za projektem Min. Oświaty (dwuletnie studium na bazie liceum ogólnokształcącego).

32. PÓLGRABSKA STANISŁAWA: „Dbajmy o poziom przyszłych wychowawczyń”. *Wychowanie w Przedszkolu* R. 8 : 1956 nr 9 s. 459—463.

Uwagi kierowniczkki przedszkola ćwiczeń. Autorka stwierdza u uczennic liceów dla wychowawczyń przedszkoli brak kultury życia codziennego, wiadomości gospodarczych i właściwego stosunku do dzieci.

W celu podniesienia poziomu kształcenia wychowawczyń przedszkoli należy przyjmować do liceum kandydatki po X klasie, przeprowadzając właściwą rekrutację.

Kadra nauczycielska w liceum powinna być na odpowiednim poziomie, jak również należyta opieka wychowawcza w internacie.

E) KSZTAŁCENIE WYCHOWAWCÓW DOMÓW DZIECKA

33. „ANKA”: „Głos młodej wychowawczynie w sprawie kształcenia”. [Pierwsza część wyróżnionej pracy konkursowej]. *Dom Dziecka* 1957 nr 3 (15) s. 181—184.

Na podstawie doświadczeń własnej pracy w domu dziecka autorka ocenia swoje przygotowanie do pracy wychowawczej i stwierdza, że licea pedagogiczne w tym zakresie nie spełniają swego zadania.

34. BURDZY KRYSZYNA: „Moje przygotowanie do pracy zawodowej”. *Dom Dziecka* 1957 nr 1 (13) s. 57—59.

Młoda wychowawczynie domu dziecka, absolwentka liceum pedagogicznego, opisuje swoje trudności w pracy wychowawczej i również stwierdza, że obecnie licea pedagogiczne nie dają kwalifikacji koniecznych do pracy wychowawczej w D. D.

35. MACIASZEK MAKSYMILIAN: „O kształceniu wychowawców”. *Dom Dziecka* 1957 nr 1 (13) s. 14—30.

W związku z reformą systemu kształcenia wychowawców i likwidacją liceów pedagogicznych ze specjalnością w zakresie opieki nad dzieckiem autor przeprowadza ocenę dotychczasowych form ich kształcenia oraz przedstawia koncepcję nowej 2-letniej uczelni pod nazwą: Studium Opieki nad Dzieckiem, kształcącej kandydatów spośród czynnych, kwalifikowanych nauczycieli szkół podstawowych, wychowawczyń przedszkoli oraz wychowawców placówek opieki nad dzieckiem z co najmniej 3-letnią praktyką.

POPULARNO-NAUKOWA KONFERENCJA POŚWIĘCONA N. K. KRUPSKIEJ

W dniach 28 i 29 października odbyła się w Warszawie w sali konferencyjnej Instytutu Polsko-Radzieckiego konferencja poświęcona pamięci N. K. Krupskiej. Ta popularno-naukowa konferencja zrodziła się z inicjatywy Sekcji Pedagogicznej Towarzystwa Przyjaźni Polsko-Radzieckiej i przygotowana była przez Komitet Organizacyjny reprezentowany przez przedstawicieli Ministerstwa Oświaty, Zarządu Głównego ZNP, Komitetu Nauk Pedagogicznych, Instytutu Pedagogiki, Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego i Instytutu Polsko-Radzieckiego.

Na treść tej konferencji złożyły się następujące referaty: *Zycie i działalność pedagogiczna N. K. Krupskiej* — wygłoszony przez prof. Michała Szulkina; *Krupska o nauczycielu* — wygłoszony przez Kazimierza Mariańskiego; *Krupska o kształceniu politechnicznym* — wygłoszony przez dra Romana Polnego i *Krupska o wychowaniu przedszkolnym* — wygłoszony przez dyrektor Zofię Woźnicką.

Ponadto referat na temat aktualnego znaczenia dorobku Krupskiej dla radzieckiej szkoły nadał prof. Litwinow — pracownik naukowy Kijowskiego Instytutu Pedagogicznego.

W konferencji uczestniczyło ponad 150 osób, wśród nich wykładowcy pedagogiki na studiach nauczycielskich oraz w liceach pedagogicznych, nauczyciele szkół ogólnokształcących i zawodowych, wychowawczynie przedszkoli, bibliotekarze oraz działacze oświatowo-polityczni.

Zadania omawianej konferencji były skromne i sprowadzały się do:

- a) spopularyzowania wśród nauczycieli dorobku tak wybitnego pedagoga-marksisty, jakim była Nadieżda Krupska;
- b) udostępnienia uczestnikom konferencji wyników badań nad teoretyczną spuścizną Krupskiej, organizowanych przez uczonych radzieckich w ostatnich latach;
- c) wskazania na związek osobisty Krupskiej z polskim postępowym ruchem pedagogicznym oraz do wskazania na nader aktualne znaczenie jej dorobku dla teorii i praktyki pedagogicznej w Polsce.

Te ostatnie zadania były podkreślone zarówno w zagajeniu przewodniczącego konferencji prof. dra Bogdana Suchodolskiego, jak również wyrażone były w odpowiednim doborze problematyki poszczególnych referatów.

Uczestnicy dyskusji również wzbogacili wieloma argumentami tezę o żywotności spuścizny Krupskiej w aktualnych polskich warunkach.

Prof. Suchodolski widzi aktualne znaczenie Krupskiej w tym, że jej dorobek ma szczególne znaczenie dla kształtowania się marksistowskiej myśli pedagogicznej, jak również w tym, że sytuacja, w jakiej Nadieżda Konstantynowa działała i walczyła, jest pod wieloma względami podobna do naszej sytuacji w zakresie walki ideologicznej i budownictwa socjalistycznego.

W krótkim zagajeniu prof. Suchodolski zwrócił uwagę przede wszystkim na jeden aspekt, który, jego zdaniem, jest szczególnie ważny, mianowicie na to, że działalność pedagogiczna Krupskiej wiązała się z koniecznością zupełnie nowego roz-

wiązania zagadnienia polityki oświaty i pracy dydaktycznej i wychowawczej. „Od pierwszych swoich naukowych i publicystycznych wystąpień, Krupska widziała jasno, iż tradycja szkoły burżuazyjnej musi być w jakiś sposób odcięta od rzeczywistości szkoły Związku Radzieckiego, że ma być punktem wyjścia i musi być w jakiś sensowny sposób wykorzystana”.

Ciekawe i dotychczas nie znane materiały przytoczył w swoim referacie prof. M. Szulkin. Dotyczą one przede wszystkim badań prowadzonych nad dorobkiem teoretycznym Krupskiej i jej pobytu w Polsce oraz wpływu na ówczesnych polskich postępowych teoretyków i nauczycieli.

Prof. Szulkin poinformował zebranych, że w Związku Radzieckim w ostatnich latach podjęte zostały badania, które pozwolą wnikliwiej spojrzeć na działalność pedagogiczną Krupskiej.

Badania te zostały już częściowo podjęte przez Rudniewą, która w pracy pt. *Krupska i jej rola w budownictwie szkoły radzieckiej*, opublikowanej w 1958 r., wyjaśniła wiele podstawowych zagadnień z tej dziedziny. Ponadto ukazał się szereg innych prac włącznie z ostatnio wydaną, dość ciekawą i na podstawie nowych materiałów opracowaną pracą litewskiego pedagoga-historyka Lazikosa. Akademia Nauk Pedagogicznych Rosyjskiej Federacyjnej Republiki Radzieckiej wydaje pełne 10-tomowe wydawnictwo zawierające prace Krupskiej.

Nie tylko w Związku Radzieckim podjęto badania naukowe nad poglądami pedagogicznymi Krupskiej. W roku 1949 historyk pedagogiki francuskiej, profesor Uniwersytetu w Strasburgu, René Ybart poświęca specjalny rozdział swojej pracy poglądom pedagogicznym Krupskiej. W pracach pedagogów burżuazyjnych zwraca się często uwagę na wkład Krupskiej i na jej pracę. Charakteryzując ogólnie Krupską jako teoretyka i działacza, prof. Szulkin powiedział: „Jeżeli dziś, po trzydziestu kilku latach, czytamy te prace, uderza w nich świeżość myśli pedagogicznej Krupskiej, uderza śmiałość i oryginalność koncepcji pedagogicznych, uderza to wszystko, co cechuje jej spuściznę pedagogiczną, która jest dzisiaj ceniona przez radziecką teorię pedagogiczną, a której waga i znaczenie są tak często podkreślane przez współczesnych teoretyków pedagogiki radzieckiej.

Nie mówię tutaj o ogromnej wieloletniej pracy Krupskiej, jako najbliższego współpracownika kierownictwa Komisariatu Ludowego Oświaty, inspektora, jak ją w jednym z listów pierwszy komisarz oświaty Anatolij Łunaczarski nazywa. Ta inspekcja pedagogiczna Krupskiej była od początku, była ona według Łunaczarskiego najbardziej przygotowanym pod tym względem działaczem oświatowym na odcinku oświaty”.

Ze szczególnym zainteresowaniem przyjęto na konferencji informację o działalności Krupskiej w Polsce.

Dwukrotnie w ciągu swego życia Krupska znajdowała się na terenie Polski. Po raz pierwszy jako dziecko, gdy wraz z rodzicami mieszkała w Warszawie, a następnie w Grójcu. Wówczas to nauczyła się mówić po polsku. Po raz drugi przyjechała w lipcu 1912 roku wraz z Leninem do Krakowa i następnie zamieszkała w Poroninie pod Zakopanem, gdzie przebywała do sierpnia 1914 roku.

W tym drugim okresie czasu Krupska prowadziła rozległe prace rewolucyjne. Napisała szereg artykułów pedagogicznych, współpracowała z czasopismami pedagogicznymi, pozostawiła także sporo listów pisanych do rodziny i przyjaciół. Tych listów jest kilkadziesiąt. Pozwalają one rzucić szersze światło na zainteresowania Krupskiej i jej działalność w Polsce. Jeżeli chodzi o pobyt w Galicji, na podstawie jednego ze wspomnień, można stwierdzić, że będąc w Krakowie poznała

najwybitniejszego polskiego pedagoga Jana Władysława Dawida, który po aresztowaniu w Warszawie za udział w rewolucji 1905 roku i po pobycie w Cytadeli warszawskiej musiał wyjechać do Galicji.

Jest rzeczą bardzo ciekawą, że w nrze 5 z 1919 r. „Ruchu Pedagogicznego” zamieszczony został artykuł Grudzińskiej o samobójstwach uczniów. Jeżeli zestawimy wnioski, do których dochodzi autorka artykułu, z artykułem Krupskiej, napisanym wcześniej, w 1912 roku, i zamieszczonym na łamach czasopisma „Swobodne Wychowanie”, to uderzające jest pewne charakterystyczne podobieństwo myśli. Czy Grudzińska miała możliwość na ten temat rozmawiać z Krupską, trudno jest ustalić. Nie ulega jednak wątpliwości, że nawet luźny kontakt z wielką indywidualnością Krupskiej, wnikliwa postawa i bezpośredni stosunek do wszystkich, z którymi miała okazję się spotkać, mógł w pewnym stopniu wpłynąć nie tylko na wybitnych pedagogów, ale nawet na mniej znanych autorów artykułów pedagogicznych, zamieszczanych na łamach prasy pedagogicznej.

K. Mariański w swoim referacie zajął się dwoma nader aktualnymi zagadnieniami: taktyką Krupskiej w walce o przedrewolucyjne nauczycielstwo i jej poglądami na osobowość nauczyciela. Podstawowe tezy tej części referatu K. Mariańskiego, w której analizuje taktykę Krupskiej w walce o przedwojennego nauczyciela, są następujące: trzeba było organizować nowe życie przy pomocy ludzi, wychowanych we wrogim ustroju. Sprawa ich przeobrażenia i zużytkowania dla budowy socjalistycznej szkoły była rzeczą niezmiernie wagi, gdyż innymi kadrami nie rozporządzano. Nie chodziło jedynie o to, by nauczycielstwo stanęło u boku zwycięskiej klasy robotniczej, ale o to, by potrafiło również dopomóc jej w tworzeniu nowych warunków życia, w wychowywaniu budowniczych komunizmu. Plan strategiczny wojny o nauczycielstwo Krupska opierała na fakcie, że nauczyciele instynktownie niemal odczuwają wspólnotę zainteresowań z masami ludzi pracy, że dzięki naciskowi moralno-politycznemu, atmosferze otoczenia, wychowawczemu wpływowi robotników nauczycielstwo wciąga się w proces tworzenia nowego ustroju.

Krupska trzymała się takiej strategii, by w oparciu o wypróbowaną kadrę dążyć do rozbięcia starego związku, jako politycznie wrogiego, i na jego miejsce zbudować masową organizację, oczywiście już na podstawach socjalistycznych. Z radością później mogła stwierdzić, że niewielka tylko część nauczycielstwa odpadła jako nieuleczalna. W r. 1920 nowy związek zawodowy liczył już 400 tys. członków, gdy stary w 1917 roku miał tylko 75 tys. Wiele uwagi poświęca K. Mariański również poglądom Krupskiej na rolę wiedzy marksistowskiej w kształceniu nauczycieli. Krupskiej chodziło bowiem o to, by wdrażać słuchaczy w umiejętność dialektycznego ujmowania problemów pedagogicznych, chodziło jej o zgrane szkolne kolektywne nauczycielskie, o ścisłą więź pedagogów-naukowców z codzienną pracą szkolną. Ze specjalną troską pracowała Krupska nad rozszerzaniem i pogłębianiem znajomości marksizmu-leninizmu wśród nauczycielstwa, zwłaszcza nad przyswojeniem przez nie metodologii naukowego socjalizmu i umiejętności stosowania jej do zagadnień wychowawczych.

Mówiąc o cechach nauczycieli, K. Mariański podkreślił, „że pierwszą podstawową zaletą nowego nauczyciela jest to, żeby był działaczem społecznym i współorganizatorem nowego ustroju. Spełnienie tego warunku to fundament jego zawodowej przydatności”.

„Według Krupskiej trzeba nade wszystko uczyć kultury bytowej, racjonalnego organizowania życia osobistego i społecznego, planowanej, wydajnej pracy, umiejętności wychowania dzieci przez rodziców. Tego właśnie uczyć niezmordowanie

słowem i wszelkimi poglądowymi środkami. Lecz, by potrafił to robić, nauczyciel musi się w szkole nauczyć wiązać wiedzę z życiem, nabyć nawyków praktycznych i organizacyjnych”.

Drugi podstawowy człon przygotowania do zawodu nauczycielskiego to opanowanie psychologii dziecka, przy tym należy zaczynać właściwie od ogólnych studiów nad dzieckiem, od jego zainteresowań, psychologii różnego wieku, właściwości, wzrostu itp. Kto potrafi podejść do dzieci we wszystkich okolicznościach, uzyskać ich zaufanie, rozbudzić nowe zainteresowanie, rozszerzyć horyzont i pomóc w organizacji życia — ten tylko może wyrosnąć na dobrego nauczyciela. Konieczność jak najgruntowniejszego poznania psychiki dziecka ściśle wiąże się z poprzednim postulatem — z aktywnością społeczną.

Kończąc swój referat, K. Mariański podkreślił, że „...chlubna karta w historii, zapisana przez radzieckie nauczycielstwo i jego wychowanków w czasie wojny antyhitlerowskiej, świadczy wymownie, że było ono do wypełnienia tej trudnej roli przygotowane. Niemalży wkład przypada tu Krupskiej”.

R. Polny w swoim referacie zajmuje się trzema nader aktualnymi w Polsce zagadnieniami: socjalistycznym charakterem kształcenia politechnicznego, koniecznością realizacji tych zadań od pierwszych dni władzy ludowej oraz problemem stosunku wykształcenia ogólnego do politechnicznego i zawodowego.

Analizując poglądy Krupskiej na kształcenie politechniczne i ich znaczenie dla polskiej teorii i praktyki pedagogicznej, wskazuje na to, że są w Polsce działacze oświatowi i teoretycy pedagogiki, którzy unikają pojęcia „kształcenie politechniczne”, wołają oni używać terminu „kształcenie lub wychowanie techniczne”. Zapominają o tym, że to nie jest sprawą przypadku, iż Krupska w ślad za Leninem używa stale pojęcia „kształcenie techniczne” jako synonimu „szkolenia zawodowego”, zapominają, że czyniła to świadomie, gdyż widziała zasadnicze różnice pomiędzy kształceniem technicznym a politechnicznym. Następnie referent obszernie uzasadnił słuszność tezy Krupskiej o możliwości realizacji kształcenia politechnicznego tylko w ustroju socjalistycznym. I w tym wypadku znów odwołuje się autor do sytuacji w Polsce, twierdząc, że „...w okresie naporu ideologii rewizjonistycznych w Polsce niektórzy pedagogowie lansowali poglądy, jakoby właśnie w krajach kapitalistycznych, zwłaszcza w Ameryce, realizuje się idee kształcenia politechnicznego. Odżywały wówczas tendencje do propagowania koncepcji szkoły pracy Deweya i Kerschensteinera. Pojawiły się artykuły żądające reedycji ich dzieł. Lansowano nawet tezę, że Marks, a nie Pearce lub James miał wpływ na dzieła ojca pragmatyzmu amerykańskiego Johna Deweya. Sugerowano również, iż praca Deweya *Szkola i społeczeństwo* pozostaje pod wpływem V i XIII rozdziału *Kapitału* i właśnie dlatego wywierała przemożny wpływ na teorie pedagogiczne oraz na praktykę i organizację procesu nauczania na terenie Związku Radzieckiego. Charakterystyczne pod tym względem są również reedycje przedwojennych wydawnictw, w których bezkrytycznie przedstawia się tzw. „główne zasady szkoły pracy” i inne koncepcje Deweya i Kerschensteinera.

„Gdy zestawimy te tezy — powiedział R. Polny — z wypowiedziami Krupskiej, o stosunku do burżuazyjnych koncepcji szkoły pracy, widzimy, iż autorzy podobnych poglądów nie mieli zamiaru liczyć się z faktami, lecz formułowali je zgodnie ze skonstruowanymi przez siebie w sposób abstrakcyjny założeniami.

Blizsze zapoznanie się z pedagogiką radziecką pierwszego pięciolecia po Rewolucji Październikowej, zapoznanie się z krytyką burżuazyjnej szkoły pracy, przeprowadzoną przez Błońskiego, Pankiewicza, Szulgina i innych, daje pełne podstawy do

odrzuć takich twierdzeń. Podstawą do zwalczania tego rodzaju niesłuszných opinii są przede wszystkim prace Krupskiej”.

W dyskusji z Kautskim *, który zaprzeczał temu, jakoby Marks wypowiedział się za kształceniem politechnicznym, a także w dyskusji z Gastiewem, który ogranicza zadania szkoły do kształcenia dobrych, lecz wąsko wyspecjalizowanych robotników, Krupska stwierdza, że podstawowym zadaniem kształcenia politechnicznego jest przygotowanie ludzi pracy do roli organizatorów gospodarki narodowej i całokształtu życia ekonomicznego. „Zadanie szkoły politechnicznej polega na przygotowaniu nowego pokolenia ludzi do tego, by byli jednocześnie pracownikami produkcji i gospodarzami w pełnym tego słowa znaczeniu” **. Sens szkoły politechnicznej widzi Krupska w tym, że nauczy młodzież socjalistycznej, zespołowej organizacji pracy, nauczy ją pracować w oparciu o wiedzę naukową. Zadania kształcenia politechnicznego nie sprowadzają się jedynie do tego, aby wyszkolić dobrego robotnika, znającego współczesną technikę określonej dziedziny produkcji.

Krupska wielokrotnie formułuje istotę kształcenia politechnicznego. Najtrafniej i w najbardziej dojrzały sposób czyni to w referacie wygłoszonym na pierwszym zjeździe politechnicznym w 1930 roku. „Szkoła politechniczna pomoże wychować pokolenie wszechstronnie rozwiniętych ludzi, przekształcając wszystkich w budowniczych socjalizmu”. Kształcenie politechniczne jest „...podstawą dla całkowicie nowych kwalifikacji, w których praca produkcyjna jest związana z wiedzą naukową” ***.

Politechniczne kształcenie Krupska uważa za konieczność historyczną. Olbrzymi rozwój techniki w ostatnich dwóch dziesięcioleciach uczynił zagadnieniem życia i śmierci stworzenie szerokiej warstwy inteligencji, politechnicznie wykształconych robotników.

Walcząc o ogólne wykształcenie Krupska, obok teorii, widzi pracę produkcyjną, bez której nie może być równowagi w szkole politechnicznej. Występuje przeciw izolacji szkoły, przeciw ucieczce przed fabryką, zamknięciu dzieci w szkole, ograniczeniu ich pracy do zajęć warsztatowych. Krytykując podobne tendencje, pisze: „Ządania organizacji przy szkole ogrodów, pól, warsztatów wyziera pojęcie szkoły-klasztoru, chociaż nazywa się ją niekiedy szkołą — komuny”.

Krupska uważa, że kształcenie politechniczne zawiera w sobie teoretyczną stronę i praktyczną. Politechnizacja to system treści, u którego podstaw leży nauka o technice i jej różnorodnych formach. Obejmuje ona stronę „przyrodniczą technologii” i technologię materiałów, naukę o narzędziach pracy, mechanizmach i energetyce. Zakres wiedzy politechnicznej obejmuje również podstawy geografii, ekonomii i nauki o społeczeństwie.

Z. Woźnicka omawia w swym referacie wiele problemów, szczególnie skupia się nad dwoma: rolą społeczeństwa w rozbudowie i upowszechnieniu wychowania przedszkolnego oraz krytyką teorii swobodnego wychowania, propagowanej przez Krupską.

Już na wstępie referatu wskazuje na to, że bliższe zapoznanie się z poglądami Krupskiej na rolę społeczną przedszkola, na jego zadania wobec dziecka, rodziny, szkoły wydają się szczególnie obecnie potrzebne i interesujące ze względu na pew-

* 15 let na strojke politechniceskoj szkoły. Moskwa 1934 r. s. 260.

** Tamże, s. 31.

*** Tamże, s. 18.

nego rodzaju kryzys, jaki przeżywa u nas w latach ostatnich wychowanie przedszkolne. Z jednej strony odczuwa się wśród zainteresowanych tą dziedziną wychowania pedagogów potrzeba rewizji stosowanej dotychczas w placówkach przedszkolnych organizacji procesu wychowania, przy czym można zauważyć pewną dezorientację co do kierunku, w jakim powinny iść zmiany, by zapewnić prawidłową realizację wychowania socjalistycznego, z drugiej strony tempo rozwoju sieci placówek przedszkolnych uległo, wbrew narastającym potrzebom, wyraźnemu zahamowaniu zarówno na wsi (szczególnie silnie wystąpiło ono w 1957 roku), w związku z rozwiązywaniem spółdzielni produkcyjnych oraz z decentralizacją finansowania PGR-ów, jak i w mieście (przedszkola zakładów pracy). Zjawisko to jest niewątpliwie wynikiem nie tylko obiektywnych trudności gospodarczych, ale w dużej mierze i braku zrozumienia roli tych placówek w naszym życiu społecznym, niedoceniaenia ich znaczenia dla przebudowy ustroju. W wypowiedziach Krupskiej znajdujemy wszechstronne naświetlenie tego problemu.

Drugi, nasuwający analogię, moment to sprawa roli czynnika społecznego w rozbudowie sieci przedszkoli.

Krupska propaguje nadanie budownictwu przedszkoli charakteru masowego ruchu społecznego — nieoprzestawania na działalności organów państwowych. Zaleca rozwinięcie szerokiej propagandy wokół sprawy przedszkoli, szczególnie wśród bezpośrednio zainteresowanych warstw ludności, wśród robotnic i chłopek, postawienie jej przed zjazdem robotników rolnych, przed odbywającym się właśnie wówczas III Zjazdem Związków Zawodowych, by rozbudowie przedszkoli nadać jak największy rozmach, związać ją z innymi dziedzinami budownictwa kulturalnego i mieszkaniowego. Zaleca różnicowanie form przedszkoli, dostosowanie ich do miejscowych potrzeb.

Jak bardzo słuszny jest ten kierunek propagowany już wówczas przez Krupską, potwierdza w pełni, niestety, w sensie ujemnym, nasza polska praktyka z lat ubiegłych. Nieoparcie się, zwłaszcza na wsi, w dostatecznej mierze na współdziałaniu i inicjatywie samej ludności, ograniczenie działalności w tym zakresie organizacji społecznych, pójdzie drogą raczej odgórnego, administracyjnego ustalania sieci stały się istotnymi przyczynami słabego rozwoju wiejskich placówek przedszkolnych, które przy niewystarczających środkach budżetowych, pozbawione mocniejszego oparcia moralnego i materialnego ze strony środowiska nie wytrzymały w większości próby popaździernikowych przemian.

Rozważając problemy systemu wychowania przedszkolnego Z. Woźnicka wskazuje, że Krupska podkreśla wagę jasnego uświadomienia sobie przez wychowawcę celu wychowania, określenia, jakiego człowieka pragnie wychować, albowiem wychowywać — jej zdaniem — tzn. planowo oddziaływać na dorastające pokolenie w celu uzyskania określonego typu człowieka.

„Przyjęcie przez Krupską zasady celowego kierowania procesem wychowawczym świadczy o tym, że nie była ona zwolenniczką tzw. swobodnego wychowania postulowanego w owym okresie przez naturalistyczne kierunki pedagogiki burżuazyjnej, które pojmując rozwój dziecka jako proces całkowicie spontaniczny, ukierunkowany od wewnątrz przez wrodzone, odziedziczone przez dziecko siły, ograniczały rolę wychowawcy do obserwacji, opieki, do stworzenia dziecku jedynie warunków dla tego samoczynnego rozwoju”.

Dyskusja, jaka miała miejsce w pierwszym i drugim dniu konferencji, uzupełniła referaty problematyką pracy pozaszkolnej wśród dorosłych i pracy bibliotek. Dysku-

tanci skupili się głównie na dwu szczegółowych zagadnieniach: kształcenia politechnicznego i wychowania przedszkolnego.

Uczestnicy konferencji wyrażali swą gotowość szerzenia idei Krupskiej wśród szerokich rzesz nauczycieli i wychowawców, a także zastanawiali się nad niezbędnymi środkami prowadzącymi do realizacji tego celu. Żądano więc wydania prac Krupskiej oraz kontynuacji propagandy wiedzy o jej życiu i działalności pedagogicznej.

R. POLNY

Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP

KOMISJA USTROJU I ORGANIZACJI SZKOLNICTWA

Komisja Ustroju Szkolnictwa na szeregu posiedzeń po Zjeździe Oświatowym w maju 1957 r. dyskutowała koncepcje ustroju szkolnego wysunięte na tym Zjeździe. Komisja stanęła na stanowisku, że nie należy rozpatrywać koncepcji ustroju szkolnego w płaszczyźnie obecnej sytuacji ekonomicznej kraju, sytuacja ta ulegać bowiem będzie zmianom; należy natomiast rozpatrywać ją w płaszczyźnie potrzeb względem kraju budującego ustrój socjalistyczny. Warunki ekonomiczne decydować powinny nie o samej koncepcji, ale o terminie i sposobie jej realizacji.

W ostatecznym sformułowaniu koncepcji przyszłego ustroju szkolnego Komisja oparła się o uchwałę III Zjazdu PZPR w sprawie rozwoju szkolnictwa. Uchwała ta brzmi:

„W celu podwyższenia przeciętnego poziomu kwalifikacji ogólnych młodzieży przystępującej do pracy zawodowej, a także w celu zapewnienia 2-letniej przerwy występującej obecnie u tej części absolwentów szkoły podstawowej, która nie przechodzi do ogólnokształcącej lub zawodowej szkoły średniej — należy przystąpić do stopniowej reorganizacji 7-letniej szkoły podstawowej przez dodanie dwóch lat nauczania w zakresie przysposobienia zawodowego i ogólnokształcącego”.

Komisja stanęła na stanowisku, że najpełniejszą realizacją tej uchwały III Zjazdu PZPR będzie w przyszłości dziewięcioletnia szkoła podstawowa o programie przygotowującym młodzież zarówno do dalszego kształcenia się ogólnokształcącego i zawodowego, jak i do pracy zawodowej.

W związku z tym Komisja opowiedziała się za dziewięcioletnią szkołą podstawową, na której byłyby oparte ogólnokształcące trzyletnie szkoły typu licealnego i różnego typu średnie szkoły zawodowe.

W związku z wprowadzeniem od bieżącego roku dwuletnich szkół przysposobienia zawodowego i ogólnokształcącego opartych o 7-letnią szkołę podstawową i zamierzonym powiększeniem liczby tych szkół z roku na rok — Komisja stanęła na stanowisku, że upowszechnianie tych szkół winno być drogą do realizacji w przyszłości powszechnej 9-letniej szkoły podstawowej, szkoły, która zgodnie z uchwałą III Zjazdu PZPR będzie „lepiej niż dotychczas przygotowywała młodzież do pracy produkcyj-

nej, do posługiwania się nowoczesną techniką i do osiągnięcia już w trakcie nauki w szkole ogólnokształcącej podstawowych umiejętności i nawyków produkcyjnych".

W celu szczegółowego opracowania przyjętej przez Komisję koncepcji ustroju szkolnego wyłonione zostały zespoły do opracowania następujących tematów:

1) koncepcja ustroju szkolnego przyjęta przez Komisję a tendencje rozwojowe szkolnictwa światowego,

2) względy polityczne, społeczne i gospodarcze przemawiające za koncepcją Komisji,

3) względy psychologiczne i pedagogiczne przemawiające za tą koncepcją,

4) koncepcja Komisji w płaszczyźnie ekonomicznej (problem sieci, koszty reformy),

5) rola dwuletnich szkół przysposobienia zawodowego i ogólnokształcącego w realizacji reformy szkolnej.

Tezy i referaty opracowane przez poszczególne zespoły zostaną przedyskutowane na posiedzeniach plenarnych Komisji Ustroju Szkolnictwa i podane do wiadomości.

T. WOJENSKI

KOMISJA PROGRAMÓW I METOD NAUCZANIA

W ramach prac przygotowawczych do Kongresu Pedagogicznego działa Komisja Programów i Metod Nauczania (pod przewodnictwem dr Władysławy Hoszowskiej), której zadaniem jest opracowanie i przedyskutowanie z aktywnym terenowym najważniejszych postulatów w sprawie projektowanych reform programów i metod nauczania. Wnioski w tej sprawie przygotowują podkomisje poszczególnych przedmiotów, a mianowicie: a) języka polskiego, b) historii, c) matematyki, d) geografii, e) fizyki, f) chemii, g) języka rosyjskiego, h) języka łacińskiego, i) języków obcych zach. europejskich, j) rysunków i prac ręcznych, k) śpiewu.

Zadaniem Komisji jest zestawienie i ocena materiałów zebranych przez poszczególne podkomisje przedmiotowe, jak również koordynacja ich pracy przy wytyczaniu linii generalnej. Tok pracy Komisji hamuje brak ogólnie przyjętej koncepcji w sprawie przyszłego ustroju oraz brak ustawowo zatwierdzonych zasad w sprawie reorganizacji szkolnictwa, które to zasady powinny być podstawą prac Komisji.

W chwili obecnej daje się zauważyć ogromna dysproporcja pomiędzy programem nauczania a życiem; powstaje więc potrzeba przystosowania treści nauczania zarówno do regionalnych potrzeb środowiska, jak i do funkcji społecznej szkoły w skali ogólnopństwowej. O tym, że sprawa przyszłych programów nauczania nie jest obojętna rodzicom i nauczycielom, świadczy fakt, że niektóre środowiska (np. Nowy Sącz, Kraków) zgłaszają konkretne propozycje: włączyć do programu nauczania w szkole podstawowej wiadomości z zakresu gospodarki danego regionu, np. sadownictwa, hodowli owiec itp., oraz co najmniej 2 języki nowożytny.

Do chwili obecnej nie posiada również Komisja Programów i Metod Nauczania danych informacyjnych z Ministerstwa Oświaty w zakresie planów godzin dla szkoły podstawowej i licealnej, które byłyby podstawą analiz i dyskusji oraz wniosków podkomisji przedmiotowych.

Plan pracy Komisji na r. szkolny 1959/60 przewiduje (niezależnie od opracowywania przez podkomisje wniosków na podstawie analizy programów wydanych przez Ministerstwo Oświaty i referatów omawianych na zebraniach pod-

komisji) przedyskutowanie, przy udziale przewodniczących podkomisji, następujących zagadnień:

1) w listopadzie — „Funkcja społeczna szkoły ogólnokształcącej i główne zagadnienia programowe podkomisji przedmiotowych” — referuje przewodnicząca Komisji dr Wł. Hoszowska;

2) w grudniu — „Praca ręczna w szkole ogólnokształcącej i jej programy” — referuje prof. Szaniawski;

3) w styczniu — „Metoda dialektyczna w kształceniu umysłowym młodzieży” — referuje prof. Adam Schaff;

4) w lutym — „Kultura Polski w programach szkoły ogólnokształcącej” — referuje prof. Herbst.

W kwietniu i maju projektuje się zebranie wniosków podkomisji, a następnie opracowanie i wysłanie ich w teren przed okresem wakacyjnym — po uzgodnieniu materiału z wnioskami Komisji Wychowania.

Ponadto na zebraniach Komisji i poszczególnych podkomisji ma być przedyskutowane zagadnienie elementów politechnizacji w programach poszczególnych przedmiotów oraz zagadnienie podstaw nowych programów w zakresie wychowania gospodarczo-społecznego i kształcenia politechnicznego.

We wnioskach zasadniczych Komisji Programów mają być uwzględnione materiały dotyczące zagadnień programowo-wychowawczych wysunięte w:

a) uchwałach II Plenum KC PZPR z dnia 22. VI. 1959 r. i XI Plenum NK ZSL dotyczących intensyfikacji działania kółek rolniczych i spółdzielni wiejskich,

b) planach Ministerstwa Oświaty,

c) wypowiedziach nauczycieli — działaczy terenowych zebranych drogą ankiety, organizowanych przez Zarząd Główny ZNP.

Nadmienić należy, że w r. szkolnym 1958/59 Komisja Programów i Metod przygotowała 3 referaty dotyczące zmodernizowania programów i metod nauczania oraz wprowadzenia elementów nowoczesnej techniki i organizacji pracy, a mianowicie:

1) „Najważniejsze problemy nowoczesnej techniki”,

2) „Zasady nowoczesnej organizacji pracy”,

3) „Eksperyment w szkole współczesnej”.

Referaty powyższe miały na celu zorientowanie zespołów Komisji Programów i Metod w problematyce szkolnictwa na podłożu przemian ekonomiczno-społecznych cywilizacji XX w.

WŁ. HOSZOWSKA

KOMISJA KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

W skład Komisji Kształcenia Zawodowego Kongresu Pedagogicznego wchodzi przewodniczący i sekretarze Komisji Branżowych i Problemowych, które pracowały w ramach przygotowań do Krajowego Zjazdu Oświaty Zawodowej i Rolniczej (zjazd ten odbył się w styczniu 1959 r.). W ten sposób zapewniony został możliwie najbardziej kompetentny zespół Komisji Kształcenia Zawodowego, która ma pracować przed i w ramach Kongresu Pedagogicznego. Zespół ten będzie liczny — około 50 osób — ale z uwagi na szeroki wachlarz typów i kierunków kształcenia zawodowego, które obejmuje oświata zawodowa — jest to niezbędne.

Jaki cel stawia sobie Komisja Kształcenia Zawodowego?

Ogólnie biorąc ma ona dwa główne cele. Pierwszy — dopilnowanie, aby we wszyst-

kich komisjach pracujących w ramach przygotowań do Kongresu Pedagogicznego znalazły się sprawy, które interesują bezpośrednio szkolnictwo zawodowe. Najlepszym zabezpieczeniem będzie odpowiedni skład tych komisji. Chodzi więc o to, aby w ich zespołach brali udział — w przeciwieństwie do dotychczasowych tradycji Kongresów czy Zjazdów Oświatowych — nie tylko ludzie obeznani i bezpośrednio zainteresowani problematyką szkół ogólnokształcących, ale również i pracownicy pedagogiczni szkół innych typów, a więc i szkolnictwa zawodowego i rolniczego. Da to gwarancję, że nie tylko problemy młodzieży tych szkół nie będą pomijane, ale zapewni również szersze spojrzenie na sprawy będące przedmiotem prac poszczególnych Komisji Kongresu Pedagogicznego. Wydaje się, że w podobny sposób należy potraktować sprawę i na szczeblu okręgowym.

Drugi cel, który stawia przed sobą Komisja Kształcenia Zawodowego, to wybranie tematów do opracowania w toku prac przygotowawczych do Kongresu, a następnie umieszczenie ich w programie prac Kongresu.

Jakie sprawy zamierza Komisja Kształcenia Zawodowego umieścić w programie bezpośrednio przez siebie prowadzonych prac? Będą to zagadnienia, które — po pierwsze — harmonizują z programem centralnych prac Kongresu, a po drugie — nie mogą się pomieścić w pracach i programie innych komisji Kongresu Pedagogicznego.

Wśród tematów, które wysuwamy w pracach Komisji Kształcenia Zawodowego na plan pierwszy, znajdują się następujące zagadnienia:

1. „Rola kształcenia ogólnego w szkołach zawodowych”,
2. „Zadania wychowawcze warsztatu w szkole zawodowej”,
3. „Znaczenie i formy współpracy szkół zawodowych z życiem gospodarczym i światem technicznym”.

W temacie pierwszym zamierzamy w oparciu o zebrane opinie i poglądy zarówno nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących szkół zawodowych, jak i najbardziej kompetentnych przedstawicieli życia gospodarczego, świata technicznego, branżowych związków zawodowych, świata naukowego, pedagogów, organizacji młodzieżowych — omówić to zagadnienie, które jeszcze często nie znajduje należytego miejsca w pracach szkolnictwa zawodowego.

Temat drugi to problem niezwykle doniosły z punktu widzenia roli wychowawczej szkół zawodowych. Trzeba pamiętać, że zwłaszcza w szkołach zawodowych pierwszego stopnia uczeń przebywa co najmniej połowę czasu przeznaczanego na naukę i pracę w warsztacie szkolnym, że nauczyciel zawodu spośród wszystkich nauczycieli szkoły zawodowej najdłużej styka się bezpośrednio z uczniem. Niestety często zdarza się, że warsztat w szkole zawodowej to zamknięty teren nie dość ściśle powiązany z całokształtem pracy szkoły zawodowej. Składa się na to szereg przyczyn. Niemałą rolę odgrywa często niedostateczne przygotowanie pedagogiczne kierownika warsztatu szkoły zawodowej i nauczycieli zawodu. Nie bez znaczenia również jest fakt, że ciągle jeszcze brak jest pogłębienia wychowawczej roli pracy z młodzieżą w warsztacie szkolnym. Nauki pedagogiczne, jak i ośrodki badawczo-naukowe w tej dziedzinie nie podjęły w poważniejszy sposób zagadnienia roli, znaczenia i metod pracy wychowawczej z młodzieżą zatrudnioną przy pracy produkcyjnej w zakładzie pracy czy w warsztacie szkolnym traktującym pracę produkcyjną „na serio”. Dlatego też należy uznać, że w ramach prac Kongresu Pedagogicznego problem ten musi być uznany za jedno z najważniejszych zagadnień przynajmniej w pracach Komisji Kształcenia Zawodowego.

I wreszcie trzeci temat. Dla szkolnictwa zawodowego sprawa współpracy z życiem gospodarczym i światem technicznym nie sprowadza się bynajmniej tylko do zdobywania pomocy i zaopatrzenia w odpowiedni sprzęt maszynowy. I to nie jest bez znaczenia, ale o wiele szersze znaczenie — z punktu widzenia należyście rozumianej polityki oświatowej, a nawet celów dydaktyczno-wychowawczych, jakie musi realizować szkoła zawodowa — ma sprawa odpowiednio rozumianego powiązania szkolnictwa zawodowego z życiem gospodarczym i światem technicznym. Formy tego powiązania mogą być różnorakie. Chodzi o to, aby szkoły zawodowe nie zamykały się w ramach swej pracy, tylko w programie szkolnym czy podręczniku, które nie nadążają za szybko biegnącymi przemianami w życiu gospodarczym i technicznym. Ścisły kontakt z odpowiednimi zakładami pracy, naukowo-technicznymi stowarzyszeniami i organizacjami pozwoli na wprowadzenie do prac dydaktyczno-wychowawczych szkoły zawodowej żywego nurtu wypływającego z ośrodków postępu technicznego.

I ta więc sprawa wymaga poważnego potraktowania w pracach Kongresu. Ma to zresztą znaczenie nie tylko dla szkolnictwa zawodowego, ale również dla szkół innych typów, o ile hasło zbliżenia szkół do życia, politechnizacji szkolnictwa ogólnokształcącego nie ma pozostać w sferze ogólnikowych i niewiele dających dyskusji.

ST. KWIATKOWSKI

KOMISJA PRÓB I EKSPERYMENTÓW PEDAGOGICZNYCH

Powołana do życia przy Zarządzie Głównym ZNP Komisja Prób i Eksperymentów Pedagogicznych* rozwija ożywioną działalność. Po wstępnym zewidencjonowaniu prowadzonych na terenie kraju prac eksperymentalnych zorganizowano w dniach 21 i 22 października br. ogólnokrajową konferencję naukową. Celem jej było omówienie założeń teoretycznych dotychczasowych doświadczeń oraz planów i perspektyw rozwojowych szkół i zakładów o charakterze eksperymentalnym albo eksperymentalnym. W konferencji wzięło udział 120 osób: nauczyciele i wychowawcy, przedstawiciele Ministerstwa Oświaty i terenowych władz oświatowych, ośrodków naukowych oraz Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Konferencja została pomyślana jako jeden z etapów przygotowawczych do Kongresu Pedagogicznego, który ma się odbyć w końcu 1960 r. W pierwszym dniu konferencji odbyły się obrady plenarne oraz posiedzenia podkomisji.

Obrady zagałę sekretarz ZG ZNP W. Wojtyński, podkreślając, iż przygotowujący Kongres Pedagogiczny będzie kontynuacją postępowych tradycji prowadzonych jeszcze przed wojną w tym zakresie prac. Chodzi mianowicie o nawiązanie do cennych zdobyczy kongresów: lwowskiego (1933 r.) i warszawskiego (1939 r.). Wyrazem ciągłości dawnych i obecnych poczynań w dziedzinie prac eksperymentalnych jest chociażby fakt, iż w obecnej konferencji uczestniczyli, między innymi, kol. kol. W. Dzierzbicka, St. Dobrowolski i J. Syska, których próby znane były szerokiemu ogółowi nauczycieli jeszcze w okresie międzywojennym.

W pierwszym dniu konferencji w czasie obrad plenarnych wygłoszone zostały dwa referaty: prof. dra W. Okonia oraz doc. dra I. Szaniawskiego, Referatu prof. Okonia nie przytaczamy, gdyż jest zamieszczony w całości na s. 4.

* Patrz sprawozdanie zamieszczone w nrze 1 „Ruchu Pedagogicznego”.

Kierownik Zakładu Politechnizacji U.W. doc. dr Ignacy Szaniawski w swym referacie pt. *Podstawy organizacyjne eksperymentu szkolnego* zajął się głównie eksperymentem politechnicznym. Referat zatrzymał się dłużej nad kwestią: kiedy należy eksperymentować? Stwierdził, że to jest celowe, gdy chce się czegoś dowieść. W eksperymencie weryfikujemy hipotezę roboczą. Jeśli więc brak jest hipotezy roboczej, nie ma w ogóle eksperymentu. Istotną cechą eksperymentu jest fakt, iż wnosi on coś nowego, posuwa naprzód praktykę i teorię pedagogiczną. Dlatego — zdaniem doc. Szaniawskiego — badanie spraw dawno dowiedzionych lub już obalonych, jak np. wykorzystywanie pozytywnych momentów planu daltońskiego czy nauczania pod kierunkiem, nie może być nazwane eksperymentowaniem. Moment nowości — podkreślił mówca — to warunek wiodący na drogę eksperymentu. Eksperyment musi wiesć od nieznanego do znanego. Konieczna jest więc dobra znajomość historii badanego problemu, by uniknąć „odkrywania Ameryki na nowo”.

Doc. Szaniawski omówił następnie konieczność roztoczenia nad eksperymentem opieki naukowej. Konieczny jest kontakt zakładu eksperymentującego z zakładem naukowym, z katedrą uniwersytecką. W toku eksperymentu należy gromadzić i porządkować dokumentację oraz dokonywać jej analizy. Tylko tą drogą można dojść do wniosków poprawnych pod względem merytorycznym i metodologicznym. Ważną sprawą — zwłaszcza gdy w grę wchodzi eksperyment strukturalny (np. politechniczny) — jest również dobór nauczycieli do przeprowadzenia eksperymentu.

Jak przedstawia się sprawa eksperymentu politechnicznego? Stoimy przed koniecznością nowego, innego nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, korelacji tych przedmiotów z techniką. Mówi się również o wprowadzeniu nowych przedmiotów, jak np. organizacja pracy, technologia, rysunek techniczny, maszynoznawstwo. Wiele problemów wymaga tu przebadania. Mówca wysunął przykładowo kilka z nich: przedłużenie ilości lat nauczania, korelacja między, ogólnym wykształceniem humanistycznym a politechnicznym, powiązania między myśleniem a działaniem.

Po referatach wywiązała się ożywiona dyskusja, w której zabierali m. in. głos kol. kol.: M. Kryński, A. Maćkowiak, A. Denisiuk, F. Kozłowski, Z. Cydzik, A. Kortański. Wystąpienia ogniskowały się wokół spraw dotyczących organizacji, przebiegu, zasięgu oraz weryfikacji prowadzonych prac eksperymentalnych. W wystąpieniach wszystkich dyskutantów przewijała się myśl, iż prace eksperymentalne — zwłaszcza w dobie przygotowywanej reformy szkolnej — stanowią czynnik o decydującym niekiedy znaczeniu dla planowanych zmian w zakresie treści, organizacji i struktury szkoły przyszłości.

Zebrani z zainteresowaniem wysłuchali wystąpienia przedstawiciela Ministerstwa Oświaty dyr. J. Barbaga. Mówca stwierdził, iż Ministerstwo Oświaty wita z dużym zadowoleniem fakt podejmowania przez nauczycieli prac eksperymentalnych. O docenianiu tej sprawy przez Ministerstwo świadczy powołanie specjalnego Wydziału Szkół Eksperymentalnych w Departamencie Programowym. Zadaniem tego wydziału jest uporządkowanie prowadzonych przez szkoły badań oraz zapewnienie tym szkołom należytej opieki. Dla właściwego rozwoju szkół eksperymentalnych — podkreślił mówca — ważne jest zwłaszcza stworzenie klimatu sprzyjającego prowadzonym badaniom. Mówca podkreślił przy tym, iż szkoły prowadzące badania muszą dobrze znać ich cel i metody oraz gromadzić wyczerpującą dokumentację badań. Dyrektor zapowiedział również ukazanie się w niedalekiej przyszłości specjalnego zarządzenia ministra, które ureguluje podstawy organizacyjno-prawne eksperymentów pedagogicznych.

W godzinach popołudniowych obrady odbywały się w 4 podkomisjach. Naliczniejsza liczbowo była Podkomisja Szkół Ogólnokształcących. Referat omawiający założenia eksperymentu socjalistycznego wygłosił doc. dr W. Szczerba. Referent podkreślił, iż zwłaszcza w eksperymentach wychowawczych należy akcentować ideologię oraz wyraźnie zdawać sobie sprawę z tego, czym my się różnimy od innych kierunków. Inaczej, szerzej, wszechstronniej patrzmy na proces kształtowania się człowieka oraz proces kształtowania się osobowości. Referent przedstawił następnie założenia eksperymentu wychowawczego prowadzonego w jednej ze szkół warszawskich. Katedra kierowana przez doc. Szczerbę opracowała program wychowawczy, który jest w tej szkole realizowany.

Uczestnicy dyskusji (m. in. Dobrowolski, Tomczyk, Pietrzak, Kamiński) ustosunkowali się pozytywnie do założeń referenta oraz podzielili się własnymi doświadczeniami z prac eksperymentalnych.

Podkomisja Szkół Zawodowych obradowała pod przewodnictwem doc. dra T. Nowackiego, który wygłosił referat na temat zadań sekcji. W dyskusji zastanawiano się nad przyczynami małego nasilenia prac eksperymentalnych w szkolnictwie zawodowym. Mówiono o pewnych podejmowanych już próbach (m. in. kol. J. Klimczyk z Krakowa i J. Pakowski z Częstochowy).

W czasie obrad Podkomisji Przedszkoli mgr Z Topińska wygłosiła referat na temat eksperymentu prowadzonego przez Sekcję Wychowania Przedszkolnego Instytutu Pedagogiki, dr Z. Krzysztozek z Ministerstwa Oświaty mówiła o pracach eksperymentalnych w przedszkolu przy ul. Elektorальной, kol. M. Bieniarzowa zreferowała prace eksperymentalne prowadzone w Zielonej Górze, a mgr H. Mystkowska i M. Dmochowska — prowadzone w Warszawie.

Na Podkomisji Zakładów Wychowawczych referat o zadaniach eksperymentu w domach dziecka wygłosił mgr Wł. Żelazko. Uczestnicy obrad wysłuchali ponadto 3 referatów: kol. Skibowej: *System rodzinkowy w Państw. Domu Dziecka w Małachowej*, kol. Ciecki z Łodzi: *System harcerski w domach dziecka* oraz M. Falkowskiej: *Dyżury jako podstawowa forma pracy w domu dziecka*.

W drugim dniu konferencji uczestnicy zwiedzili szereg warszawskich szkół i placówek wychowawczych, w których mieli możliwość zetknięcia się z prowadzonymi w nich próbami eksperymentalnymi. I tak uczestnicy Podkomisji Szkół Ogólnokształcących hospitowali lekcje w VII Liceum przy ul. Wawelskiej 46, w Liceum im. Żmichowskiej przy ul. Klonowej 16, lub zwiedzali Szkołę Podstawową Nr 206 na Pradze, gdzie prowadzony jest pod naukowym kierownictwem doc. Szczerby eksperyment wychowawczy.

Członkowie Podkomisji Szkół Zawodowych zwiedzili Zasadniczą Szkołę Zawodową Rzemiosł Artystycznych przy ul. Sandomierskiej 12, Podkomisja Przedszkoli została zaproszona do przedszkola eksperymentalnego Instytutu Pedagogiki przy ul. Sierpeckiej, a Podkomisja Zakładów Wychowawczych — do Domu Dziecka im. J. Korczaka.

W obradach sekcyjnych omówiono następnie hospitowane zajęcia w szkołach i zakładach wychowawczych. Dyskutanci dzielili się wrażeniami, a także swoimi własnymi doświadczeniami z prac eksperymentalnych. Podkreślono celowość zorganizowania hospitacji warszawskich placówek eksperymentalnych, co dało uczestnikom konferencji możliwość przeprowadzenia wielu pożytecznych dyskusji z nauczycielami i wychowawcami zakładów eksperymentujących oraz skonfrontowania teoretycznych założeń referowanych prób z ich praktyczną realizacją. W dyskusji

zgłoszono również szereg wniosków dotyczących treści, metod i organizacji prac eksperymentalnych oraz planów na przyszłość.

Na zakończenie konferencji odbyło się posiedzenie plenarne, na którym przewodniczący poszczególnych podkomisji złożyli sprawozdanie z obrad podkomisji. Mgr Z. Topińska dała na wstępie krótki przegląd prowadzonych już w przedszkolach prac eksperymentalnych. Można w nich wyodrębnić dwa nurty: prace nad programem dla przedszkola i badanie warunków prawidłowego rozwoju dziecka w grupie z punktu widzenia jego startu szkolnego. Referentka podkreśliła konieczność istnienia szkoły, do której kierowano by dzieci z przedszkola eksperymentalnego i obserwowano by je dalej. Warunki przedszkola eksperymentalnego zostały już zapewnione przez Ministerstwo Oświaty.

Sprawozdanie z Podkomisji Szkół Ogólnokształcących złożył przewodniczący doc. dr W. Szerba. Podkreślił, że dotychczasowe rozeznanie pozwala stwierdzić, iż poczynania są bardzo różnorodne i różnokierunkowe. Referent wymienił następnie szereg wniosków zgłoszonych w trakcie obrad podkomisji, a więc stworzyć zespoły badawcze o wspólnej tematyce, eksperymentować łącznie sprawy nauczania i wychowania, badać sprawę „uzawodowienia” szkoły ogólnokształcącej, rozszerzyć badania na szkoły środowiska wiejskiego, opracować zasady weryfikacji prowadzonych eksperymentów.

Przewodniczący Podkomisji Szkół Zawodowych doc. dr T. Nowacki podkreślił odrębność sytuacji, w jakiej znajduje się szkolnictwo zawodowe, na co złożył się ogromny wzrost liczbowy szkół zawodowych i przebudowa tego szkolnictwa od podstaw. Istnieje obecnie mnogość kierunków, różnorodność programów i stąd liczne trudności nauczycieli i odsuwanie prac badawczych na plan dalszy, np. masowe powołanie do życia szkół przysposobienia rolniczego odbyło się bez uprzednich badań.

Trzeba stwierdzić, że większość szkół zawodowych ma właściwie charakter eksperymentalny i praktyka odpowie na pytanie, czy tego rodzaju szkoły mają rację bytu (np. przedłużenie o rok ZSZ i Techników oraz utworzenie 3-letnich Techników po maturze).

Referent stwierdził, iż szkolnictwo zawodowe, a zwłaszcza niektóre jego kierunki — jak szkolnictwo rolnicze, mają do odrobienia wiele zaniedbań. Niektóre potrzeby są widoczne i oczywiste, brak jest tylko możliwości ich szybkiego zaspokojenia. Należy tu np. m. in. niedostateczne przygotowanie pedagogiczne nauczycieli zawodu, płynność kadr.

Charakteryzując wytworzoną w szkolnictwie zawodowym sytuację, doc. Nowacki podkreślił, iż materiał jest bogaty, ale brak jest aparatury naukowej, w związku z tym są trudności w ścisłym określeniu wyników: brak analizy stanu wyjściowego, analizy procesu, analizy wyników. Tu zwłaszcza daje się odczuć brak współpracy z pracownikami nauki. Błędem jest, że na obecnej konferencji nie ma przedstawicieli Centralnego Ośrodka Metodycznego, który już zewidencjonował pewne prace. Trzeba to w przyszłości naprawić.

Referent planuje pracę na przyszłość w dwóch etapach: w pierwszym okresie trzeba zewidencjonować te próby, które już są podjęte (razem z COM), w drugim okresie trzeba przewidzieć zebrania grupy osób celem pogłębiania pracy i zaznajamiania kolegów z metodologią.

Trudna sytuacja szkolnictwa zawodowego sprawia, że zagadnień nadających się do badania jest bardzo dużo, właściwie wszystko tu może być przedmiotem badań. Przykładowo można by wymienić następujące zagadnienia: 1) praktyczna nauka za-

wodu, 2) praktyczna nauka zawodu w szkołach rolniczych, w gospodarstwach indywidualnych i uspołecznionych, 3) wiązanie techniki z humanistyką, 4) korelacja przedmiotów humanistycznych i zawodowych.

Ostatni złożył sprawozdanie przewodniczący Podkomisji Zakładów Wychowawczych nac. Wł. Żelazko. Referent podkreślił, że w domach dziecka istnieje duży wachlarz zagadnień wychowawczych. Również wiele zagadnień nadaje się do badania, jak np. optymalna liczba wychowanków domu dziecka, struktura grupy wychowawczej, kwestia wieku, a także struktura poszczególnych grup: czy mają być one jednorodne, czy mieszane itp.

Charakteryzując ogólnie sytuację w zakładach wychowawczych, referent stwierdził, że są tam dopiero początki jakichś prób i badań. Istnieją zamierzenia opracowania podstawowej tematyki, a mianowicie: 1) przygotowanie do pracy zawodowej i życia wychowanków domu dziecka, 2) kontakt ze środowiskiem społecznym, 3) kontakt z rodzicami dla przejęcia z powrotem opieki nad dzieckiem. Zupełnie nie został podjęty problem zakładów specjalnych. Na zakończenie kol. Żelazko zgłasza apel pod adresem Instytutu Pedagogiki o rozpoczęcie badań w zakresie zagadnień domów dziecka.

Całość obrad podsumował prof. dr W. Okoń. Mówca wyraził zadowolenie, iż działalność Komisji spotkała się z życzliwym przyjęciem ze strony Ministerstwa Oświaty. Wyróżnił dwa zasadnicze etapy pracy eksperymentalnej: etap prób i etap właściwego eksperymentu. Zadaniem pierwszego z wymienionych etapów jest sprecyzowanie problemu badawczego i wstępne ustalenie hipotezy roboczej. Weryfikacja tej hipotezy stanowi już drugi etap pracy eksperymentalnej. Ważnym zadaniem eksperymentatorów jest prowadzenie dokumentacji badań, na którą powinny składać się materiały dotyczące celu, programu, metod i środków stosowanych w badaniach. Referent wyraził nadzieję, iż osoby prowadzące próby i eksperymenty pedagogiczne będą się na ten temat wypowiadać na łamach prasy pedagogicznej. Podkreślając owocność obrad, mówca wyraził pogląd, iż ruch eksperymentalny ma duże znaczenie społeczne, a warunkiem jego rozwoju jest respektowanie prawa nauczyciela do twórczości.

Konferencja stała się okazją do szerokiej wymiany poglądów na tematy eksperymentu pedagogicznego i stanowi niewątpliwie wyraz troski o właściwy kierunek rozwojowy myśli pedagogicznej. O zainteresowaniu konferencją świadczy fakt, iż wzięli w niej udział przedstawiciele najwyższych władz związkowych z prezesem prof. drem Teofilem Wojeńskim, liczni przedstawiciele Ministerstwa Oświaty z dyrektorem Barbagiem oraz przedstawiciele placówek naukowych.

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W SZWECJI

W r. 1959 przebywałem przez kilka miesięcy w Szwecji jako stypendysta, studiując głównie zagadnienia nauczania początkowego oraz ogólne problemy nowej reformy szkolnej. W tych ramach zapoznałem się również z zagadnieniem kształcenia nauczycieli (zwiedziłem 3 typowe zakłady), z którym to obecnie chciałbym, przynajmniej częściowo, zapoznać Czytelników „Ruchu Pedagogicznego”.

Kilka danych o nowej reformie szkolnej.

System kształcenia nauczycieli jest ściśle związany z określoną strukturą szkolną. Dlatego też dla lepszego zorientowania się w tak ważnych zagadnieniach, jakimi są sprawy przygotowania odpowiednich dla tych szkół nauczycieli, trzeba nam zapoznać się nieco z nowym szwedzkim ustrojem szkolnym.

Szkolnictwo w Szwecji, mimo wielu podobieństw do szkolnictwa w różnych krajach Europy, rozwijało się nieco innymi drogami.

Np. inaczej ukształtowało się szkolnictwo średnie; nie przyjęło się tam 8-letnie gimnazjum, jak to miało miejsce na kontynencie. Szkoła średnia obejmowała niższy szczebel zwany szkołą „realną” (4—5-letni) oraz wyższy — gimnazjum (3—4-letnie). Szkoły zawodowe średnie opierały się na obowiązkowej szkole podstawowej (7—8-letniej), ale obok nich były również gimnazja zawodowe (handlowe, techniczne) powiązane ze szkołą realną. Dość wcześniej wprowadzony został 6-letni obowiązek szkolny (1842), a następnie miały miejsce liczne zmiany w strukturze szkolnej na początku XX wieku oraz w okresie międzywojennym. Dyktowane one były szybkim w tym czasie rozwojem ekonomiczno-społecznym oraz przekształcaniem się kraju na kraj przemysłowo-rolniczy. Mimo dokonywanych zmian w strukturze szkolnictwa było ono przed drugą wojną w ogniu ostrej krytyki z powodu nienadążania za aktualnymi potrzebami kraju, jeśli chodzi o kształcenie kadr. Zarzuty te można by najkrócej ująć w ten sposób:

a) ustrój szkolny nie odpowiada rozwojowi techniki i ogólnemu rozwojowi życia społecznego,

b) nie odpowiada on demokratycznym formom współżycia,

c) nie odpowiada on również indywidualnym potrzebom jednostki.

Dla przygotowania projektów powołano w r. 1940 „Komitet szkolny”, złożony z fachowców, który w ciągu kilku lat zgromadził obfity materiał, w wyniku szeroko zakrojonych studiów (ponad 4000 str. maszynopisu), zakończony odpowiednimi wnioskami. W r. 1946 powołano „Komisję szkolną” (specjaliści szkolni oraz posłowie, przedstawiciele partii politycznych) celem opracowania i przedłożenia parlamentowi projektu ustawy. Ustawę uchwalono w r. 1950 w postaci trzech węższych ustaw — a) o szkole jednolitej, b) o kształceniu nauczycieli i c) o administracji szkolnej. Charakterystyczne, że wszystkie one mieszczą się na niespełna 3 stronicach druku normalnego formatu, a załączniki uzasadniające te ogólne wytyczne ustawy obejmują ponad 1000 stronic druku dużego formatu. Są to więc pewne traktaty — dyskusje — uwzględniające różne punkty widzenia.

Ogólnie sformułowana ustawa przyjęta została przez parlament jednogłośnie (rzecz rzadka w Szwecji). Różnice zdań pojawiły się w toku jej realizacji, w odniesieniu do niektórych zagadnień (np. zróżnicowanie programowe w klasach 7—9) i dopiero teraz ostro się zarysowują.

Szwedzka reforma jest reformą radykalną i strukturalną, dlatego też nie tylko przygotowano ją bardzo rozważnie, ale również wprowadzanie jej w życie przewidziano na długi okres czasu. W tym względzie zaplanowano 2 okresy:

- a) od r. 1949/50 do r. 1961/62 — przygotowanie materialne oraz eksperymentowanie,
- b) od r. 1962/63 do r. 1968/69 — przechodzenie na nowy ustrój, bardziej masowe tam, gdzie warunki na to pozwalają.

Zakończenie reformy przewiduje się w r. 1972/73, czyli wprowadzenie jej w życie obliczone na 23 lata.

Jeszcze przed formalną uchwałą parlamentu uruchomiono dla celów eksperymentalnych w różnych punktach kraju 14 szkół, w r. 1956/57 było ich już 71, a w dwa lata później — 125. Wśród szkół eksperymentalnych wytworzyły się 2 typowe warianty, jeśli chodzi o zagadnienie zróżnicowania w klasach 7—9 (oba ośrodki nie w Sztokholmie — jeden w mieście liczącym około 30 000, drugi w niewielkim osiedlu).

9-letnia szkoła jednolita — „serce” reformy.

Zagadnienie najlepiej zilustruje następujący schemat:

		Szk. zaw.			Gimn.
z.	og.			g.	
					9 kl.
					8 kl.
					7 kl.
					6 kl.
					4 — 5
					1 — 3

Kilka wyjaśnień: szkoła 9-letnia dzieli się na 3 szczeble — 1) nauczanie początkowe, kl. 1—3, 2) szczebel środkowy, kl. 4—6, 3) szczebel wyższy, kl. 7—9. W klasie 7—8 mamy częściowe już zróżnicowanie, w wyniku czego w klasie 9 następuje podział dotychczasowych klas, uczących się przeważnie wspólnie, na 3 kierunki — zawodowy (z.), ogólnokształcący (og.) i gimnazjalny (g.).

Po kierunku zawodowym młodzież (mająca wówczas już 16 lat) idzie albo do zawodu, albo do szkół zawodowych (w czasie trwają one bardzo różnie). Po kierunku

ogólnokształcącym tak samo młodzież idzie albo do zawodu (niżsi urzędnicy), albo do szkół zawodowych, jak gimnazja handlowe i techniczne, po których można przejść do odpowiednich szkół wyższych. Po kierunku gimnazjalnym idzie się do gimnazjum klasycznego lub humanistycznego, które przygotowują do studiów w uniwersytecie i różnych szkołach wyższych.

W klasach 7—8 prowadzi się odpowiednie przygotowanie zawodowe („preorientacja”) — teoretyczne i praktyczne, w wyniku czego, jak również różnych będących do wyboru zajęć, w klasie 9 następuje decyzja o wyborze odpowiednio dalszego kierunku kształcenia.

W miejscowościach o małej liczbie mieszkańców (jest ich dużo) pracę prowadzi się do klasy 6 (klasy łączone), a od 7 klasy w szkołach zbiorczych.

Dla lepszej orientacji przedstawię różne możliwości wyboru na trzecim, najwyższym szczeblu szkoły 9-letniej.

Plan nauczania dla klasy 7, 8 i 9 (gimn. i og.)

Przedmioty	7		8		9 og.		9 g.	
	obow.	wyb.	obow.	wyb.	obow.	wyb.	obow.	wyb.
Religia	2		1		2			
Język ojczysty	4		3		4		4	
Dod. kurs jęz. ojcz. (szwedz.)		3		4				
Język angielski	$3\frac{1}{2}$			4		3		3.
Język niemiecki		5		5		5		5
Język francuski						3		3
Historia	2		2		2		2	
Nauka o społeczeństwie	1		2		2		2	
Geografia	2		2		1		1	
Biologia z n. o zdrowiu	$1\frac{1}{2}$		2		$2\frac{1}{2}$		$2\frac{1}{2}$	
Fizyka	2		2		2		2	
Chemia			3		$1\frac{1}{2}$		$1\frac{1}{2}$	
Matematyka	3		4		4		4	
Rys., malowanie, mod.	1		1		2		1	
Muzyka	1		1		1		1	
Gimnastyka	3		3		3		3	
Slöjd	2		1					
Życie rodz. i gośp. dom.	4		1					
Prakt. pozn. zawodu				4(-4)				
Inne prakt. przedmioty		3		4		5(+3)		
Prace dowolne		2		1		2		
Razem	32	5	28	9	27	10	37	

Z powyższego widać, że uczeń zawsze ma do wyboru określony wymiar zajęć spośród kilku rodzajów zajęć i może je dobierać dowolnie (dane zajęcia „uruchamia” się, jeśli zgłosiło się 5 uczniów, co przy wielkiej z reguły liczebności uczniów w szkołach na szczeblu trzecim — szkoły zbiorcze — prawie zawsze jest możliwe).

Klasa 9 o kierunku zawodowym ma następujące przedmioty ogólnokształcące:

Język ojczysty	4 godz.
Nauka o społeczn.	2 „
Geografia	1 „
Biologia	2 „
Prace dowolne	3 „ (zwykle języki obce lub jęz. ojcz.)
Razem	12 godz.
Gimnastyka	3 godz.
Przed. zawodowe	25 „ (kilka kierunków)
	40 godz.

Z powyższego widać, że trzeci szczebel 9-letniej szkoły daje młodzieży różne możliwości wyboru odpowiednich przedmiotów, w związku z czym musi się uruchamiać cały ich wachlarz. Dlatego też obok nauczycieli etatowych dla przedmiotów podstawowych szkoła zatrudnia różnych innych jeszcze nauczycieli — instruktorów, nauczycieli do przedmiotów specjalistycznych.

* * *

Z kolei przechodzimy do omówienia zagadnienia kształcenia nauczycieli.

Trzy rodzaje (typy) nauczycieli w szkole 9-letniej.

Szkoła szwedzka, stosownie do zadań w obrębie szkoły 9-letniej i różnych typów szkół na drugim poziomie szkoły średniej, zatrudnia różne kategorie nauczycieli. Są to nauczyciele „normalnych” przedmiotów szkolnych — teoretycznych i praktycznych, przedmiotów grupy artystyczno-technicznej oraz przedmiotów o charakterze zawodowym. Obok nauczycieli etatowych — zwyczajnych i nadzwyczajnych — spotykamy wielu innych nauczycieli przedmiotów specjalnych oraz nauczycieli „od godzin”.

Podstawowy trzon stanowią nauczyciele klasowi i nauczyciele przedmiotowi. Nauczyciele klasowi w szkole 9-letniej rozpadają się na dwie grupy:

- 1) nauczyciele dla szczebla początkowego (klasy 1—3),
- 2) nauczyciele uczący w klasach 4—6 wszystkich albo większości przedmiotów. Tutaj dopuszcza się i innych do takich przedmiotów, jak jęz. angielski, rysunek, śpiew, gimnastyka. Dążeniem jednak jest, by nauczyciel klasowy miał 2—3 lub 3—4 godzin w danej klasie.

Nauczyciele przedmiotowi uczą w klasach 7—9 oraz na wyższym szczeblu szkoły średniej (gimnazja, szkoły zawodowe, szkoły realne wg „starego” ustroju szkolnego).

Te główne grupy nauczycieli są przygotowywane w trzech zupełnie różnych zakładach — typach szkół. I tak nauczycieli dla szczebla początkowego przygotowują seminaria nauczycielskie 2-letnie (po 9-letnim kształceniu ogólnym — w zasadzie po „egzaminie realnym” (4+5), nauczycieli dla klas 4—6 (szczebel środkowy) przygotowują seminaria o kursie 4-letnim po 9-letnim kształceniu ogólnym oraz seminaria o kursie 2-letnim po maturze ogólnokształcącej (po gimnazjum — 12 lat).

Nauczycieli przedmiotowych kształcą uniwersytety i inne szkoły wyższe.

1. Nauczanie początkowe

2-letnie seminaria (istnieje również jedno 3-letnie) przygotowujące nauczycieli klas 1—3 przyjmują kandydatów w wieku od 17—28 lat, od których, poza zwykłymi wymaganiami dla kandydatów na nauczycieli (m. in. dobry słuch muzyczny), żąda się pisemnego oświadczenia o podjęciu pracy w zawodzie nauczycielskim. Wymaganie to stawia się także kandydatom w innych zakładach kształcących nauczycieli.

A oto plan nauczania tego typu seminarium

Przedmioty	I kl.	II kl.
Religia	3	3
Język ojczysty	6	4
Matematyka	2	1 $\frac{1}{2}$
Historia z nauką o społ.	2	2
Geografia	2	1
Biologia	3	1
Fizyka z chemią	1	1
Psych. i pedagog.	4	4
Rysunek	2	3
Kaligrafia	$\frac{1}{2}$	—
Muzyka	2	2
Zajęcia ogrodnicze	1 $\frac{1}{2}$	$\frac{1}{4}$
Słójd (praca ręczna)	3	3
Gospodarstwo domowe	2	2
Gimnastyka	4	3
Metodyka	$\frac{1}{2}$	2
Ćwiczenia grupowe	$\frac{1}{2}$	3
Razem	39	35 $\frac{3}{4}$

Dla właściwego przygotowania kandydatów również do pracy w klasach łączonych (których to szkół w Szwecji jest dużo) organizuje się w dużych miastach przy szkołach ćwiczeń klasy 1 i 2, które pracują systemem dydaktycznym klas łączonych. Niezależnie od hospitacji mają kandydaci w szkołach tego typu 2-tygodniową praktykę ciągłą. W klasach 1—3 uczą z zasady kobiety. Obecnie przyjęto 3 mężczyzn (!), a 2 (!) już pracuje.

2. Przygotowanie nauczycieli dla szczebla środkowego

4-letni kurs w seminarium dla nauczycieli klas 4—6 ma plan nauczania, jak przedstawia górna tabela na str. 140 „A”.

Plan nauczania 2-letniego kursu w seminariach dla maturzystów przedstawia tabela dolna na str. 140 „B”.

Przygotowanie metodyczne do nauczania danego przedmiotu, który jest w planie nauczania na odpowiednim szczeblu (1—3, 4—6), ma miejsce przede wszystkim w obrębie odpowiedniego przedmiotu w ostatnim roku nauki. „Metodyka” poświęcona

A

Przedmioty	I klasa	II	III	IV
Religia	2	3	2	2
Język ojczysty	5	3	3	3
Matematyka	$2\frac{1}{2}$	2	2	2
Historia z n. o społ.	3	3	2	3
Geografia	—	2	2	2
Biologia	$2\frac{1}{5}$	2	3	—
Fizyka	2	$2\frac{1}{2}$	2	—
Chemia	$2\frac{1}{2}$	2	—	—
Język angielski	4	3	2	—
Psych. i pedag.	—	—	4	4
Bibliotekarstwo	$\frac{1}{2}$	—	—	—
Rysunek	2	2	2	2
Kaligrafia	$\frac{1}{2}$	—	—	—
Muzyka	2	2	2	2
Zajęcia ogrodnicze	1	2	2	—
Slöjd	męż. 4, kob. 2	4	2	—
Gospodarstwo domowe	kob. 4	—	—	—
Gimnastyka	męż. 6, kob. 4	5	5	5
Metodyka	—	$\frac{1}{2}$	1	1
Ćwiczenia grupowe	—	$\frac{1}{2}$	$1\frac{1}{2}$	$3\frac{1}{2}$
Razem:	$39\frac{1}{2}$	$38\frac{1}{8}$	$37\frac{1}{2}$	$29\frac{1}{2}$

B

Przedmioty	I klasa	II
Religia	2	$1\frac{1}{2}$
Język ojczysty	3	1
Nauka o społeczeństwie	—	4
Biologia	2	—
Psychologia i pedag.	4	4
Bibliotekarstwo	$\frac{1}{2}$	—
Rysunek	2	$1\frac{1}{2}$
Kaligrafia	$\frac{1}{2}$	—
Muzyka	2	2
Zajęcia ogrodnicze	2	$1\frac{1}{2}$
Slöjd	męż. 5, kob. 4	4
Gospodarstwo domowe	kob. 4	—
Gimnastyka	męż. 5, kob. 2	5
Metodyka	$4\frac{1}{2}$	3
Ćwiczenia grupowe	2	$3\frac{1}{2}$

jest na hospitację, lekcje próbne oraz omawianie ich. Praktyki w postaci lekcji próbnych jest dużo; odbywa się ona przeważnie w cyklach jednodniowych, dwu- lub kilkudniowych.

„Ćwiczenia grupowe” to specjalna metodyka zajęć prac grupowych w różnych przedmiotach („prace samodzielne ucznia”). Prace grupowe w różnych przedmiotach nauczania (cyklu poznawczego) w szkole szwedzkiej są bardzo rozpowszechnione, szczególnie w klasach 1—6.

Nauczyciele w klasach 1—3 uczą 28 godzin tygodniowo, w klasach 4—6 30 godz. tygodniowo. Klasy są małoliczne (od 20—32), dobrze wyposażone w pomoce i urządzenia szkolne.

Autorytet szkoły i nauczyciela w społeczeństwie jest bardzo wysoki. Nic też dziwnego, że do zawodu nauczycielskiego napływ kandydatów jest bardzo duży. Przeciętnie na 1 miejsce wolne zgłasza się 5 kandydatów. W dużych miastach można spotkać osobliwe zjawisko. Na kierunki 4-letnie w seminariach oraz do 2-letnich seminariów przygotowujących nauczycieli dla klas początkowych z reguły zgłaszają się kandydaci po maturze zamiast po 9-letnim ogólnym przygotowaniu. Konkurencja duża. Selekcja b. ostra. W czerwcu 1959 w Uppsali na 24 miejsc (nauczanie początkowe) zgłosiło się około 190 maturzystek (najstarsze miasto uniwersyteckie w Szwecji, dawniej stolica kraju, znane jako „miasto studentów” — co 9 mieszkańców to student). W Sztokholmie na 48 miejsc jest przeciętnie 400 zgłoszeń. Spośród 48 uczących się tam obecnie kandydatów (4-letni kurs) tylko 6 nie ma matury.

Wyjaśnienia wymaga jeszcze jedna sprawa. W planach nauczania wszystkich typów szkół jest religia. W zakładach kształcenia nauczycieli również. W Szwecji religii uczą nauczyciele świeccy. Mają oni w klasach 1—6 wszystkie przedmioty, w tym tak samo i religię. Charakter nauczania religii jest w zasadzie informacyjny, bez nacisku na elementy kultowe. W szkołach średnich „drugiego rzutu” wiele miejsca zajmuje „porównawcza nauka” religii (wszystkie ważniejsze systemy religijne w skali światowej).

3. Nauczyciele przedmiotowi

Tych przygotowują uniwersytety (w zasadzie wydziały filozoficzne) i inne szkoły wyższe. Najważniejsza różnica w stosunku do naszego kształcenia polega na tym, że studenci opanowują dwie specjalności (w zasadzie) lub nawet trzy. Kombinacje przedmiotowe są różne, ograniczają się one jednak do pewnych grup — cykli przedmiotowych. Po złożeniu odpowiedniej ilości „jednostek egzaminacyjnych” (6) otrzymuje się tytuł magistra filozofii (przeciętnie po 5 latach studiów). Prawo do nauczania zdobywa się po złożeniu egzaminu państwowego, w skład którego wchodzi również egzamin „jednostki filozoficznej” (w tym również elementy psychologii i pedagogiki). Tytuł magistra jest warunkiem otrzymania nauczycielskiego stopnia zawodowego „adiunkta”, wymaganego do ustalenia w zawodzie po odpowiedniej praktyce (w zasadzie po 2 latach pracy).

Do nauczania na drugim poziomie w szkołach średnich wymagany jest stopień zawodowy „lektora”, który otrzymuje się po zdobyciu tytułu „licencjata filozofii”. Jest to już właściwie tytuł naukowy otrzymywany po odpowiednich uzupełniających studiach i napisaniu pracy z określonego jednego kierunku (4—5 lat specjalizacji). Najwyższym tytułem naukowym jest „doktor”, który otrzymuje się po pu-

blicznej obronie pracy, mając już licencjat. Spotyka się tendencję do zdobywania tego tytułu, gdyż daje on różne ważne przywileje. Np. doktorat z dobrą oceną otwiera drogę do kariery naukowej — akademickiej, daje on również możliwość szybszego zajęcia stanowiska lektora, do którego przywiązane jest wyższe uposażenie. Warunkiem „ustalenia” nauczyciela w seminariach nauczycielskich jest posiadanie przez kandydata doktoratu.

W r. 1956 powołano do życia wyższą szkołę pedagogiczną (instytut nauczycielski) w Sztokholmie, której zadaniem jest: a) kształcenie nauczycieli dla szczebla środkowego, b) kształcenie pedagogiczne magistrów („pedagogizacja”) i c) prowadzenie badań naukowych (instytut pedagogiki, którego pracownicy obok badań są z reguły wykładowcami w tejsze szkole).

Dwuletnie kształcenie kandydatów na nauczycieli (po maturze) nie odbiega w zasadzie w niczym od wyżej naszkicowanego, natomiast ciekawe jest kształcenie pedagogiczne magistrów różnych specjalności. Trwa ono przez 3 semestry, z których pierwszy jest „wprowadzeniem” mającym za zadanie bezpośrednie przygotowanie do pracy w szkole, drugi semestr to ciągła praktyka w szkole (w wymiarze 12 godz. tygodniowo). Na trzeci semestr wracają kandydaci do zakładu celem zakończenia swego kształcenia pedagogicznego (podsumowanie praktyki i pogłębienie doświadczenia przez teorię).

System ten ma wiele stron dodatnich. Przez cały czas pobytu w uczelni kandydaci są już nauczycielami zatrudnionymi (pełna płaca). Dążeniem władz jest rozszerzenie kształcenia tego typu. Obecnie uruchamia się na południu w Szwecji drugi taki ośrodek.

W związku z przebudową ustroju szkolnego zachodzi również potrzeba do kształcenia nauczycieli „szkół ludowych” przygotowanych do pracy w „starym” (7—8-letnie szkoły ludowe — powszechne). Mają oni możliwość normalnego kształcenia się akademickiego oraz zdobycia na drodze skróconej („droga kursowa”) dodatkowych kwalifikacji do nauczania w klasach 7—9 „szkoły jednolitej” (9-letniej) w odniesieniu do jednego przedmiotu specjalizacji. W tym wypadku uzyskują oni możliwość awansowania do wyższych grup uposażeniowych, aniżeli jest to przewidziane dla nauczycieli ludowych (folkskollärar) po wykształceniu seminarialnym.

W sprawie uposażeń jest jedna osobliwość do odnotowania. Płace nauczycieli (z reguły wyższe aniżeli o podobnym wykształceniu w innych zawodach) związane są z typami szkoły i charakterem nauczania, niezależnie od tego, czy na szczeblu niższym uczy się z kwalifikacjami wyższymi. Drugą osobliwością są liczne organizacje nauczycielskie odpowiadające typom i poziomom dydaktycznym szkół. Jest nawet zróżnicowanie wg pici. Np. nauczyciele szkół ludowych mają dwie organizacje: jedna dla nauczycieli — mężczyzn, druga dla nauczycieli — kobiet. Organizacji tych zatem jest kilka. W pewnych sprawach działają one wspólnie.

Nie wdając się w omawianie szeregu innych jeszcze ciekawych szczegółów dla życia nauczycieli, np. pragmatyka nauczycielska, kształcenie nauczycieli „specjalistycznych”, chciałbym na zakończenie zaznaczyć, że w fachowych kołach dyskutuje się sprawę wcześniejszej specjalizacji przedmiotowej, aniżeli spotyka się to obecnie („nauczyciel klasowy” do klasy 6). Zwolennicy „klasowego nauczyciela” mają szereg niewątpliwie mocnych argumentów, jak lepsze poznanie ucznia, a zatem skuteczniejsze oddziaływanie pedagogiczne, lepsze dobieranie materiału programowego (korelacja) i niedublowanie tego samego lub b. podobnego materiału. „Komisja Szkolna” wypowiedziała się za wcześniejszym wprowadzeniem specjalizacji (łączenie obu

systemów — „nauczyciela klasowego” i „przedmiotowego”) tam, gdzie są ku temu sprzyjające warunki. Zależy tó od uznania władz lokalnych.

Najbardziej charakterystyczna dla pracy nauczycieli w Szwecji jest wysoka wydajność (skuteczność), o czym m. in. świadczy bardzo niski procent drugoroczności (2%). Sprawa ta wiąże się z całym szeregiem innych czynników, jak system dydaktyczny, organizacja szkolnictwa itd. Ale to wymaga oddzielnego omówienia.

Oczywiście w odniesieniu do niektórych zagadnień przedstawionych wyżej nawiązują się różne uwagi krytyczne. Tak samo szereg spraw zasługuje na ocenę dodatnią. Ale to nie było zadaniem informacji przedstawionej w niniejszym artykule.

TADEUSZ WRÓBEL

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

ВИНЦЕНТЫ ОКОНЬ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ

В последнее время все более общим становится мнение о потребности экспериментирования в области просвещения и воспитания. Целью экспериментальной деятельности являются поиски содержания, методов работы и организационных решений будущей школы, а также создание атмосферы, побуждающей к непрерывным поискам. Как предмет исследований экспериментальных школ на первый план выдвигается реформа содержания обучения и воспитания. Широкие экспериментальные мероприятия позволят сформировать модель будущей польской школы.

Педагогический эксперимент должен быть живым и постоянно обращаться к новой тематике, не является самым удачным повторение хорошо известных образцов и изучение тезисов давно уже доказанных либо отвергнутых. Главные направления развития педагогического эксперимента должны охватывать три основные группы вопросов: 1) сочетание школьного обучения с производственной работой (попытки введения политехнизации обучения, а также относительного сближения общеобразовательной школы с профессиональной школой); 2) попытки в области улучшения воспитательной системы; 3) работа над активизацией нашей молодежи и над привитием ей самостоятельности и тем самым над улучшением результатов дидактическо-воспитательной работы.

В отличие от прежних экспериментов, все более общей становится в настоящее время тенденция не останавливаться на случайной, научно не обоснованной оценке результатов работы школ и экспериментальных заведений, но требовать точной формулировки рабочей гипотезы, регистрирования хода эксперимента и результатов исследований, а также сопоставления результатов экспериментальных классов с результатами контрольных классов.

Потребности в экспериментальной области огромны, а наши достижения до настоящего времени весьма скромные и отсюда необходимость интенсификации исследовательских работ. Одним из важнейших условий развития польской педагогики — это предоставление учителям полной свободы экспериментирования, а также создание соответственных условий и атмосферы способствующей этим начинаниям.

СИСТЕМА СОЧЕТАНИЯ ТЕОРИИ С ПРАКТИКОЙ ОБУЧЕНИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ПИАЖЕ

(Продолжение статьи из предыдущего номера)

Система сочетания теории с практикой в обучении основывается на теории познания диалектического материализма, соединяющей элементы эмпиризма с элементами рационализма, отвергающей их односторонность и идеализм.

Познание, т. е. отражение действительности, охватывает: чувственные восприятия учащихся, их умственную обработку, а также применение на практике. Общие категории умственного восприятия действительности создаются эмпирически в процессе обучения. Важно вырабатывать умение двойной проверки суждений путем эмпирического согласования с действительностью и формального взаимного согласования.

Система сочетания теории с практикой имеет четыре вида: 1) сочетание мышления и предмета обучения практического характера с мышлением и предметом теоретического характера; 2) сочетание процесса приобретения знаний с их практическим применением, особенно при усвоении новых знаний; 3) сочетание познаваемых законов науки с основами техники; 4) сочетание познания с ручным трудом, с действием. Слово „сочетание“ обозначает здесь мысленные процессы анализа и синтеза, абстракции, обобщения и конкретизации, практические и теоретические рассуждения, взаимную увязку и упорядочение материала обучения.

Эбл, опираясь на психологию Пиаже, показал недостатки системы традиционной школы, а также расширил психологические основы системы активной школы. Система сочетания теории с практикой является синтезом и одновременно преодолением обеих вышеуказанных систем.

СЕРГЕЙ ЯНЕВ

РЕОРГАНИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ДЕЛА В НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ БОЛГАРИИ

Статья написана специально для журнала „Рух Педагогичны“ Сергеем Яневым, членом Коллегии Министерства Просвещения и Культуры Народной Республики Болгарии, для ознакомления польских читателей с сущностью и основами школьной реформы осуществленной в настоящее время в Болгарии в 1959/1960 учебном году.

СОДЕРЖАНИЕ

IV Пленум ЦК ПОРН - Заключительное выступление I Секретаря ЦК тов. Владислава Гомулки	1
В. ОКОНЬ — Актуальные проблемы экспериментальной работы в области воспитания	4
К. ЛЕХ — Система сочетания теории с практикой и психология Пиаже	17
Т. ПАРНОВСКИ — „Энциклопедия Воспитания” и общественный запрос	40
С. ЯНЕВ — Реорганизация школьного дела в Народной Республике Болгарии	50
Дискуссия и полемика	
М. КРАВЧИК — Воспитание — актуальная проблема	63
Опыты, испытания и педагогические эксперименты	
Л. БАНДУРА — Дети работающих матерей	71
Е. КОНОПКА — На путях борьбы с ложью	80
Рецензии о книгах	
С. МАХЕТА — Владислав Спасовски — Основы самообразования со вступлением и припиской В. Войтыньского	88
Л. БАНДУРА — Личность учителя. Научные статьи Давида, Мыслаковского, Шумана, Крейца, Валея. Обработка и вступление В. Оконя.	91
М. ЗЕМНОВИЧ — Ян Эборовски — Педагогический анализ школьной жалобы	92
Т. ВРУВЕЛЬ — Методика в началах обучения	94
С. ВЖОЗОВСКИ — Трудный сев	98
Обзор журналов	
С. СЛОМКЕВИЧ — Советская педагогика	102
С. ШАЕК — Педагогика — Журнал о теории и практике социалистического воспитания	105
Библиография	
Д. ВАРДЕЦКА — Обучение учителей в Польше	111
Хроника событий в Польше	
Л. ПОЛЬНЫ — Научно-популярная конференция посвященная Н. К. Крупской	120
Из подготовительных работ к Педагогическому Конгрессу Союза Польских Учителей	
Т. ВОЕНЬСКИ — Структурно-организационная Комиссия школьного дела	126
В. ГОЖОВСКА — Программно-методическая Комиссия	127
С. КВЯТКОВСКИ — Комиссия Профессионального Обучения Педагогического Конгресса Союза Польских Учителей	128
К. Я. — Научная конференция — Комиссия Опытов и Педагогических Экспериментов	130
Зарубежный обзор	
Т. ВРУВЕЛЬ — Обучение учителей в Швеции	135
Краткое изложение на русском языке	144
Краткое изложение на английском языке	145

RUCH PEDAGOGICZNY

PEDAGOGICAL MOVEMENT

382

BIMONTHLY ISSUED BY THE PEDAGOGICAL
PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

WINCENTY OKON

CURRENT PROBLEMS OF RESEARCHES IN EDUCATION FIELD

An opinion propagating the need for researches in education field becomes in Poland more and more general. The purpose of researches it is looking for matter, methods, and new organisational principles for school of future, as well, as creating of atmosphere inciting to incessant researches. The question being studied in experimental schools it is first of all — the problem of changes in education matter; widely spread researching endeavours will make possible forming of the model of Polish school to come.

Pedagogical researches have to be living, they have always to deal with new problems, so repeating well known patterns and studying questions that have just been proved, or abolished is an improper thing.

Main trends of the development of pedagogical researches contain 3 cardinal groups of problems: 1) connecting of education in school with productive work (experiments aiming at introducing a politechnization of education and at closing-up general education school with vocational school), 2) tests aiming at improving of education system, 3) endeavours aiming at the intensification of activity, as well, as self-reliance of Polish youth, and improving-in this way-results of didactic and educational activities.

Contrary to former research trends, requirements for exact formulating of hypothesis, for not being satisfied with results not based upon scientific principles, for registering researches course and results, as well, as confronting experimental classes' attainments with those of verified (conventional) classes are now more and more general.

The need for researches is great, and our up-to-now results rather moderate, so the intensification of researches is an imperative. One of the most weighty conditions making possible the development of Polish pedagogics is endowing teachers with full freedom in their searching work and creating conditions favourable for such endeavours.

KONSTANTY LECH

A SYSTEM CONNECTING DOCTRINES WITH PRACTICAL ACTIVITY AND PIAGET'S PSYCHOLOGY

A system lying in the method of connecting doctrines with practical activity in course of teaching is based upon dialectical materialism theory of knowledge, that unites elements of empiricism with those of rationalism, throwing away their one-sidedness and idealism.

Act of getting knowledge or reflection of reality in students' mind contains: sensual perception, mental transformation of observations, and their practical application. General categories of mental conceiving of reality are formed empirically in course of teaching. The matter of working out the ability to verify assertions doubly-by their empirically confirmed conformity to reality and their formal mutual conformity — is of great importance.

There are 4 forms of connecting doctrines with practical activity: 1) connecting of teaching subject with activity, 2) connecting of the process of obtaining knowledge with its practical application, 3) connecting of scientific rules, just have being known, with principles of technics, 4) connecting of the process of obtaining knowledge with manual working. The word „connecting” means the operation of intellect, such as: analysis and synthesis, abstract thinking, generalizing and concretizing, practical and theoretical reasoning, combining and classifying of subject matter.

Aebli founding upon Piaget's psychology pointed at the deficiencies of a traditional school-system and enlarged psychological bases of an active school system.

The system of connecting doctrines with practical activity is a synthesis and, at the same time, an overcoming of both mentioned systems.

SERGEY YANEV

ON THE REORGANISATION OF SCHOOL-SYSTEM IN PEOPLE'S REPUBLIC OF BULGARIA

The article has been written especially for „Ruch Pedagogiczny” by Sergey Yanew — the member of Board of Bulgaria's Ministry of Education and Culture — to acquaint Polish readers with the essence and cardinal principles of changes introduced in Bulgaria into school-system in school year 1959/1960.

CONTENTS

From IV Plenum of KC PZPR — The final speech of I Secretary of KC — comrade Władysław Gomułka	1
The articles	
W. OKOŃ — Current problems of researches in education field	4
K. LECH — A system connecting doctrines with practical activity in course of education and Piaget's psychology	17
T. PARNOWSKI — „Education Encyklopaedia” and social needs	40
SERGEY YANEV — On the reorganization of school-system in People's Re- public of Bulgaria	50
Discussions and polemics	
M. KRAWCZYK — The matter of education — an current problem	63
Pedagogical experiments and researches	
L. BANDURA — The children of working mothers	71
J. KONOPKA — On the way of the fight with lying	80
The review of books	
S. MACHETA — Wł. Spasowski — The principles of self-education. Fore- word and notes by W. Wojtyński	88
L. BANDURA — The teacher's personality. Essays by Dawid, Mysiakowski, Szuman, Kreutz, Baley. Foreword and notes by W. Okoń	91
M. ZIEMNOWICZ — Jan Zborowski — Pedagogical analysis of pupils' com- plaints and charges	92
T. WRÓBEL — The methodics of the first years of teaching	94
ST. BRZOZOWSKI — The hard sowing	98
The review of periodicals	
S. SŁOMKIEWICZ — The Soviet pedagogics	102
S. SZAJEK — Pädagogics — Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistis- chen Erziehung	105
Bibliography	
D. BARDECKA — The education of a teacher in Poland	111
Home chronicle	
R. POLNY — The conference on the life and activity of N. K. Krupska	120
Preparations for Pedagogical Congress of Polish Teachers' Union	
T. WOJEŃSKI — The Structure and Organization of School-System Committee	126
W. HOSZOWSKA — The Programmes and Teaching Methods Committee	127
S. KWIATKOWSKI — The Profession Education Committee	128
K. J. — Pedagogical Experiments and Researches Committee	130
Foreign chronicle	
T. WRÓBEL — The education of teachers in Sweden	135
Summeries	
Summeries in Russian language	144
Summeries in English language	147

SPIS TREŚCI

Z IV Plenum KC PZPR. Przemówienie końcowe I Sekretarza KC, tow. Władysława Gomułki	1
--	---

ARTYKUŁY

W. OKOŃ — Aktualne problemy pracy eksperymentalnej w dziedzinie wychowania	4
K. LECH — System łączenia teorii z praktyką w nauczaniu	17
T. PARNOWSKI — „Encyklopedia Wychowania” a zamówienie społeczne	40
SERGEJ JANEW — Reorganizacja szkolnictwa w Bułgarskiej Republice Ludowej	50

DYSKUSJE I POLEMIKI

M. KRAWCZYK — Sprawa wychowania — problemem aktualnym	63
---	----

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

L. BANDURA — Dzieci matek pracujących	71
J. KONOPKA — Na drogach walki z kłamstwem szkolnym	80

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

S. MACHETA — Władysław Spasowski: Zasady samokształcenia. Wstępem i przypisami opatrzył W. Wojtyński	88
L. BANDURA — Osobowość nauczyciela. Rozprawy Dawida, Mysłakowskiego, Szumana, Kreutza, Baleya. Opracowanie i wstęp W. Okonia	91
M. ZIEMNOWICZ — Jan Zborowski: Analiza pedagogiczna skargi szkolnej	92
T. WRÓBEL — Metodyka pierwszych lat nauczania	94
S. BRZOZOWSKI — Trudny siew	98

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

S. SŁOMKIEWICZ — Sowietskaja pedagogika	102
S. SZAJEK — Pädagogik — Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung	105

BIBLIOGRAFIA

D. BARDECKA — Kształcenie nauczycieli w Polsce	1
--	---

KRONIKA KRAJOWA

R. POLNY — Popularno-naukowa konferencja poświęcona N. K. Krupskiej 120

Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP

T. WOJEŃSKI — Komisja Ustroju i Organizacji Szkolnictwa 126

W. HOSZOWSKA — Komisja Programów i Metod Nauczania 127

S. KWIATKOWSKI — Komisja Kształcenia Zawodowego 128

K. J. — Komisja Prób i Eksperymentów Pedagogicznych 130

KRONIKA ZAGRANICZNA

T. WRÓBEL — Kształcenie nauczycieli w Szwecji 135

STRESZCZENIA

Streszczenie w języku rosyjskim 144

Streszczenie w języku angielskim 147

ERRATA

Ze względów technicznych Redakcja nie mogła usunąć dwóch błędów w rysunku na stronie 23.