

# RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK II (XXXIV) LIPIEC – SIERPIEŃ 1960

---

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

## REDAKTOR

Wacław Wojtyński

### CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO

Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Józef Kwiatek, Zygmunt Mystakowski, Kazimierz Sońnicki, 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 Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Stanisław Kwiatkowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Władysław Ozga, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziemnowicz

### ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny” można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruchu” bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch” Warszawa, ul. 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:   rocznie . . . . . zł 48  
              półrocznie . . . . . zł 24  
Cena pojedynczego numeru zł 8

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch” Warszawa, ul. 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.

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+300 egz. Ark. wyd. 11,3. Ark. druk. 8. Papier druk. sat. kl. V 70 g 70X100/16. Oddano do składania w czerwcu 1960. Podpisano do druku w sierpniu 1960

Druk ukończono w sierpniu 1960

Toruńskie Zakłady Graficzne — Nr zam. 1243 — K-11

# RUCH PEDAGOGICZNY

## D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO  
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

---

A R T Y K U Ł Y

KAZIMIERZ SOŚNICKI

### INTEGRACJA A ŚWIATOPOGLĄD W PEDAGOGICE

Wszczęta u nas dyskusja przez artykuł prof. Kreutza pt. *W sprawie podniesienia poziomu pedagogiki* — „Nowa Szkoła” nr 9 1959, i szereg następnych głosów polemizujących z tym artykułem („Nowa Szkoła” nr 1 i 2 z 1960; prof. Mysłakowski: *Pedagogika bez mgły*, prof. Kotłowski: *W odpowiedzi prof. Kreutzowi*”, M. Demel: *Z powodu artykułu prof. Kreutza*, prof. Nawroczyński: *O studiach pedagogicznych i poziomie pedagogiki*, prof. Suchodolski: *Obrona pedagogiki*) — nie jest dyskusją toczącą się jedynie u nas. (Zob. M. J. Langeveld *Utrecht: Disintegration and Reintegration of Pedagogy* „International Review of Education” r. IV nr 1; Sinai Ucko, Izrael Herzlia: *Ist die Pädagogik eine autonome Wissenschaft?*, tamże r. V nr 4). Widocznie sprawa przedmiotu pedagogiki i jej pozycja wśród innych nauk stała się problemem istotnym dla tej gałęzi wiedzy. Zjawia się więc jakieś szerokie zainteresowanie tym problemem i mimo to, że dyskusja toczy się w tak różnych miejscach, spotykamy postawienie problemu i stanowiska w jego rozwiązywaniu bardzo do siebie podobne — chociaż są one od siebie niezależne.

Jedni z tych dyskutantów — a więc prof. Kreutz i prof. Langeveld — twierdzą, że pedagogika nie jest autonomiczna, ale stanowi konglomerat różnych innych nauk. Prof. Kreutz zalicza do nich filozofię, psychologię, socjologię i historię, prof. Langeveld wymienia ich przykładowo znacznie więcej, a więc: psychologię, psychiatrię, refleksologię, genetykę, socjologię, ideologię polityczną i ekonomiczną itd. Zaznacza przy tym, że to, co uważa się za pedagogikę, jest właściwie tylko dydaktyką, teorią nauczania szkol-

nego. Tymczasem pedagogika powinna wychodzić od rzeczywistych faktów wychowania, które występują nie tylko w szkole, ale w całości życia dziecka, w jego środowisku. Ograniczenie pedagogiki do dydaktyki wystąpiło zarówno u Deweya, jak u Kerschensteinera, a stąd z pedagogiki została tylko ta jej część, która odnosi się do formalnej i instytucjonalnej strony wychowania (str. 55). Dlatego też taka pedagogika stała się co najwyżej „filozofią wychowania”, jeśli przez „filozofię” rozumie się naukę tak bardzo „abstrakcyjną lub górnolotną, że można się o nią nie troszczyć”. Autor uważa za przedmiot pedagogiki badanie faktów wychowania w ich realnej rzeczywistości, zwłaszcza przez analizę stosunków między rodzicami a dziećmi i podstawowych sytuacji zachodzących w rodzinie. Wskutek zaniedbania tych badań i ograniczenia pedagogiki do spraw szkolnych „pedagogika rozpadła się na części”, jakimi są jej poszczególne nauki pomocnicze. One też poczęły górować nad samym wychowaniem. Ta jednak desintegracja winna być przewyżczona przez ustalenie właściwego ośrodka łączącego je w jedną syntezę.

Stanowisko prof. Kreutza jest radykalniejsze: dla niego również pedagogika rozpada się na poszczególne nauki, które uważa się niesłusznie za jej nauki pomocnicze: są cztery nauki poprzednio wymienione. „Nie można ich jednak uważać za nauki pomocnicze, gdyż są częściami pedagogiki i poza nimi odrębnej nauki nie ma” (str. 2). Widocznie prof. Kreutz nie widzi możliwości ich reintegracji, jak to jest u Langevelda, który nawet szuka czynnika dla zjednoczenia ich w syntezie. Czynniki ten leży wyraźnie poza samymi naukami składającymi się na pedagogikę. Autor ten nie lęka się też stałego rozpadu pedagogiki na jej nauki pomocnicze, gdyż uważa go raczej za chwilowy stan, wynikający z faktów, o których jeszcze będzie mowa. A nawet widzi on w fakcie łączenia wielu różnych gałęzi wiedzy tę korzyść dla pedagogiki, że dzięki temu może ona zyskać pełniejszy swój rozwój i bardziej wielostronne ujmowanie swojej problematyki.

Inni natomiast dyskutanci wyraźnie akcentują, że pedagogika ma swoje własne problemy, i podają mniej lub bardziej wyraźnie, co jest czynnikiem integrującym jej nauki pomocnicze.

I właśnie ten różny stopień wyrazistości tego czynnika nasuwa pewne uwagi. Dlaczego pytanie: co stanowi integrację poszczególnych nauk pomocniczych pedagogiki, jest tak bardzo różnie rozstrzygane? Dlaczego w jednych odpowiedziach znajdujemy wyraźną treść określającą ten integrujący element, a w innych tylko ledwo zaznaczoną, czy nie budzi to podejrzeń, że jednak obrońcy desintegracji nie zajmują silniejszej pozycji niż zwolennicy integracji?

Wprawdzie wszyscy uznający pedagogikę jako naukę autonomiczną o własnym przedmiocie i własnej problematyce godzą się na to, że przedmiotem tym jest proces wychowania. On ma stanowić ów czynnik, który odróżnia pedagogikę od innych nauk, i jemu one służą. Ale przeciwnicy nie

przeczą temu. Twierdzą oni jedynie, że teoria tego procesu rozkłada się bez reszty na psychologię, socjologię, filozofię i historię oraz że nie ma innej teorii wychowania poza pojęciami i prawami tych nauk, a praktyka wychowania jest tylko stosowaniem tych praw i pojęć.

Jeżeli tedy proces wychowania ma stanowić element integrujący poszczególne nauki, to musi się wykazać, że jest on swoisty, jest faktem różnym od faktów tych nauk. A wtenczas trzeba sięgnąć do samej treści tego procesu, trzeba okazać, że czynności i fakty pedagogiczne są w swych treściach różne od faktów psychologicznych, socjologicznych itp. Można to jedynie zrobić analizując same te czynności i fakty.

Tymczasem spójrzmy na to, co o tych treściach mówią zwolennicy integracji.

Prof. Langeveld dla rozbitej na części pedagogiki współczesnej szuka jej scalenia w wychowaniu, które określa jako „pomoc dziecku w jego rozwoju”, jako „kształtowanie jego osobowości” (str. 62), gdyż tworzenie jedności tych części i jedności osobowości jest fundamentalnym przedmiotem wychowania. Warto zwrócić uwagę na to, że na pytanie dotyczące treści tej osobowości, otrzymujemy dość wymijającą odpowiedź. Wychowanie ma stanowić czynnik scalający różne nauki, ale o jakie wychowanie tu idzie? Autor wprawdzie okazuje nam kolizje obecnego życia, wskutek których „pedagogika stała się współcześnie najbardziej tragiczną nauką naszych czasów” (str. 63), ale to nam jeszcze wcale nie mówi o kierunku i treści wychowania.

Inaczej do tego zagadnienia przystępuje prof. Suchodolski. Twierdzi on, że zasadniczym problemem wychowania jest „dorastanie ludzi do zadań i możliwości wyznaczonych im przez historyczny rozwój świata i rewolucję socjalistyczną” (str. 7). W określeniu tym zawiera się obraz, jaka ma być osobowość człowieka stanowiąca w swej treści rezultat wychowania. Wychowanie więc ma treściowo określony cel, który też może już służyć za integrujący czynnik poszczególnych nauk pomocniczych. Osiągnięcie określonej struktury psychicznej, lub przynajmniej stworzenie podstaw dla jej wypełnienia w dalszym życiu jednostki, może korzystać z pojęć i praw innych nauk, które spełniają teraz swą rolę pomocniczą.

Ten przegląd toczącej się dyskusji wprowadza nas na drogę, po której można spodziewać się rozstrzygnięcia problemu autonomii pedagogiki. Specyfika jej treści leży w specyfice czynności wychowawczych. Ale charakter tych czynności i ich treści jest zależny od ich celów, podobnie jak to się dzieje w odniesieniu do innych czynności człowieka. Cel wyznacza treści czynności i pozwala je odróżnić od innych odmian naszego działania, określając cele wychowania — pierwszym rzędzie cel najwyższy, ideał wychowania — scharakteryzujemy też specyfikę faktów i procesów pedagogicznych. Czynności te jednak musimy wtedy traktować normatywnie i teleologicznie. Jeżeli natomiast te same fakty rozważamy opisowo, jako istniejące, i stwierdzamy rzeczywiście zachodzące związki między nimi, np.

związki przyczynowe, to traktujemy je jako fakty poszczególnych nauk i pozbawiamy ich charakteru pedagogicznego.

To rozróżnienie między traktowaniem faktów rzeczywistych, bądź to jako istniejących samych dla siebie od strony ich egzystencji lub też jako teleologiczne elementy dla kształtowania psychiki człowieka, jest zasadnicze, gdy idzie o odróżnienie teoretycznych nauk, jak np. psychologia, socjologia itp., od tych treści, którymi posługuje się pedagogika dla osiągnięcia celów wychowania. Jest ono też zasadnicze dla sprawy integracji lub desintegracji w pedagogice.

Jeżeli patrzymy na te nauki jako na teorie faktów obiektywnych zachodzących w psychice ludzkiej lub w ludzkim społeczeństwie, to oczywiście uprawiamy naukę psychologii lub socjologii. Jeżeli zaś patrzymy na nie jako na środki kształtowania psychiki ludzkiej lub też używamy ich jako tych środków, to nadajemy im charakter pedagogiczny. Ale fakty psychologii, socjologii, historii itp. mogą oddziaływać na człowieka wychowawczo — i faktycznie tak oddziałują, chociaż nie są stosowane dla tego celu. Rezultat ich oddziaływania jest wtenczas niezamierzony przez nikogo, jest naturalnym skutkiem tych faktów. Ponieważ w takich przypadkach rezygnuje się z uzyskania określonego celu wychowania, sam proces pedagogiczny nie jest normowany i jesteśmy gotowi uważać go za „naturalny”, tak jak naturalne są fakty przyrodnicze przebiegające bez naszego przyczynienia się i bez posługiwania się nimi dla naszych celów. Ale stąd już bardzo blisko do tego, aby pedagogiczne rezultaty faktów tych nauk włączyć w dziedzinę samych nauk. Nie potrzeba się troszczyć o jakąś odrębną naukę pedagogiki, skoro bez naszej troski obiektywne fakty już spełniają funkcje jakiegoś wychowania. Ale wtenczas też nie wyznaczamy żadnego celu wychowaniu, gdyż jest ono jedynie naturalnym skutkiem tych faktów. Jeśli tedy tak patrzymy na wychowanie, to oczywiście rozpada się ono na różne gałęzie innych nauk, a pedagogika staje się tylko ich konglomeratem. Wśród tego konglomeratu jedna z nauk szczególnie wysuwa się na czoło: psychologia. Przecież idzie ostatecznie o zmiany w psychice człowieka nawet wtenczas, gdy one nie są zamierzone i są powodowane przez fakty społeczne, historyczne itp. Stąd najprostsza jest redukcja pedagogiki do psychologii, której pedagogika staje się gałęzią. Rozpływa się ona bez reszty w psychologizmie wychowawczym. Stąd też wyznacza się inną rolę pedagogowi: ma on obserwować dziecko w jego rozwoju, spełniać w stosunku do niego czynności pielęgnacyjne i opiekuńcze, ale nie może występować wobec dziecka z żadnymi swoimi postulatami, które by ograniczały jego „naturalny”, swobodny rozwój. Uprawia on „negatywną” pedagogikę, w której nie ma wyznaczonych celów wychowania, jak to żądał Rousseau, kiedy twierdził, że najlepiej wychowujemy, kiedy wcale nie wychowujemy, i jak za nim głoszą dzisiejsi neorusseiści.

Nic też dziwnego, że desintegracja pedagogiki idzie w parze z powstaniem i rozwojem pajoocentryzmu. Ten też fakt właściwie stwierdza Lan-

geveld. Badając bowiem desintegrację wymienia on kilka powodów, które ją spowodowały we współczesnej pedagogice zachodniej. Oto one: fakt, że pedagogika długie wieki nie znała psychiki dziecka i dopiero w nowszych czasach ją odkryła, że równie późno filozofia zajęła się problemem, czym jest człowiek i ludzkie dziecko, że rozwój psychologii był zupełnie obcy wychowaniu. A z powodów tych wynika chyba, że kiedy wreszcie „odkryto dziecko”, zbadano jego psychikę i jej rozwój, wysunięto w filozofii zagadnienie, czym jest człowiek itd. — było się tak urzeczonym nowymi dziedzinami nauki badającymi te sprawy, że zatracono zagadnienie, jakim powinien stać się człowiek wyrastający z dziecka, na jakiego go należy wychować. Proces wychowania stawał się coraz bardziej naturalistycznym i egzystencjonalnym, traktowanym jako powstający sam przez się, z natury, a przekształcając go z procesu teleologicznego i normatywnego — coraz bardziej potępiano „urabianie” człowieka przeciw „swobodnemu rozwojowi”, razem z tym coraz bardziej czyniono z pedagogiki kglomerat różnych nauk opisowych.

Toteż prof. Kreutz stając na takim naturalistycznym stanowisku w pojmowaniu pedagogiki ma rację, jeśli twierdzi, że wtenczas pedagogika nie ma własnych zagadnień, bo przecież zagadnienia jej jako opisowe, a nie normatywne są włączone w różne nauki opisowe. A mam też wątpliwości, czy prof. Suchodolski ratuje sytuację żądając, aby nauki pomocnicze były raczej przepojone zagadnieniami pedagogicznymi — aby np. „posyłać filozofów na studia pedagogiczne” i aby „filozofowie umieli stawiać zagadnienia filozofii dla pedagogów” (str. 6). Wtenczas mogłyby raczej nauki pomocnicze wchłaniać jeszcze bardziej problemy nauki głównej i wątpliwe, czy prowadziłyby to do integracji w pedagogice. Chyba może bezpieczniej jest dla tej integracji, aby pedagogowie znali nauki pomocnicze i umieli się nimi posługiwać dla swoich celów.

Inaczej przedstawia się cała sprawa, gdy wychowanie ma wyraźnie postawione cele, gdy określi się jasno treść psychiki człowieka, którą ono ma uzyskać. Wtenczas pedagogika zyskuje od razu swój własny teren badań i swój przedmiot. Na czoło staje przed nią zagadnienie: jakich użyć środków, aby doprowadzić do tej określonej psychiki człowieka. Czynności zmierzające do tego celu nabierają od niego właściwego sobie charakteru, a nauki pomocnicze nie mogą zastąpić nauki wychowania. Pedagogika znając cel wychowania dobiera fakty, pojęcia i prawa tych nauk tak, jak jej to potrzeba dla realizacji swoich celów. Analogicznie postępuje np. medycyna, która wyznaczwszy cel, powrót do zdrowia i zachowanie go, dobiera dla jego osiągnięcia takie treści anatomii, filozofii, chemii, techniki itp., aby doprowadzić do uzyskania swego celu. Chyba medycyna nie przedstawia być osobną nauką autonomiczną, o własnych zagadnieniach i własnym przedmiocie dlatego, że posługuje się chemią, botaniką, fizyką itp. Ale nie bada ona samych faktów chemicznych, botanicznych, fizycznych i innych, lecz ich zastosowanie dla swoich celów. Ale te cele są jasno określone.

Zupełnie analogicznie jest z pedagogiką: jeśli ona jasno wyznaczy wychowaniu cele, to sięgając po dobór środków do innych nauk wcale nie traci swej specyfiki. Nauki te jednak przekształcają się z opisowych na normatywne. Wtenczas też kształcenie pedagogów nie rozbija się na kształcenie filozofów, psychologów socjologów itp., ale odbywa się przez włączanie wiedzy tych dziedzin w studium pedagogiki w takim jej wyborze, w jakim jest to potrzebne dla celów wychowania.

Dlatego też wszyscy zwolennicy desintegracji pedagogiki albo wyraźnie pomijają sprawę celów wychowania, albo też wspominają o nich w sposób bardzo nieokreślony. Tak więc nie znajdujemy u prof. Kreutza tego zagadnienia, a prof. Langeveld dopatruje się możliwości integracji w celu bardzo nieokreślonym, jakim jest „formowanie osobowości”. Sprawę celu pomija również Sinai Ucko dopatrując się integracji pedagogiki w „erosie pedagogicznym”, a więc właściwie nie w celu wychowania, ale w motywach wychowawcy dla jego pracy pedagogicznej. Pojmowanie tego „erosu” jest dokonywane na wzór pojmowania miłości przez Leibnitza jako „własną radość z cudzego szczęścia” lub jako „zdolność liczenia się w swoim własnym szczęściu ze szczęściem innych” (str. 417/418). Eros pedagogiczny przecież jeszcze nie określa celu wychowania ani kierunku czynności pedagogicznych. Autor raczej rezygnuje z formowania osobowości jako celu wychowania, gdyż jest to pojęcie, którego treść stanowi naturalistyczna, indywidualna postać psychiki człowieka, „egzystencjalny byt jednostki”, różne od pojęcia pedagogicznego charakteru, zawierającego w sobie powinność (str. 420). Nie określa jednak samej treści tego powinnego charakteru, który ma być celem wychowania. Wyraźne jednak określenie celu wychowania wymaga zejścia ze stanowiska liberalizmu pedagogicznego i wejścia na teren „urabiania”. A kiedy się tego kroku unika, zarazem mniej lub bardziej wyraźnie przybliża do pozycji uznawania desintegracji w pedagogice.

Ale takie uzależnienie integracji od określenia celu wychowania zdaje się tylko przesuwać cały problem. Bo skąd czerpiemy ten cel? Czyż jeżeli ma on być uzasadniony, a nie tylko naszą dowolną koncepcją, nie musi się wywodzić z różnych nauk, a zwłaszcza z filozofii, psychologii, socjologii, i historii? Jest to pewne, że nauki te mogą współdziałać w jego formułowaniu. Ale nie sama ich wiedza prowadzi do jego wyboru. Fakty, pojęcia i prawa, które one podają, muszą być dopiero wartościowane i nie stanowią o celu wychowania dlatego, że są rzeczywiste, ale dlatego, że posiadają wartość w naszej ich ocenie, że ich realność prowadzi do takiego stanu życia człowieka, który uważamy za pożądany. Stąd też i tutaj element wartościowania, powinności i normy odgrywa podstawową rolę. Wartościowanie to zależy od wielu różnych warunków i zmienia się wraz z całą zmiennością życia ludzi i ich poglądów na różne strony tego życia. Zależy ono od „zadań i możliwości wyznaczonych przez historię” — jak mówi prof. Suchodolski. Potrzebna dla niego „nie tyle uczoność książkowa i me-



toda filozoficzna, co wyczuwanie w życiu praktycznym nabrzmiewających potrzeb... i troska o przyszłość obywateli” — jak określa prof. Nawroczyński.

Tak więc pedagogika liberalizmu, nie mogąc stworzyć celu wychowania wskutek swej bezświatopoglądowości, rozkłada samą siebie na poszczególne dziedziny innych nauk, które z pomocniczych przekształca na swoje główne treściwe składniki. Takie myślenie pedagogiczne burzy własne swe zadania i autonomię swej teorii. Inaczej jest w pedagogice zdającej sobie jasno sprawę z tego, do czego dąży wychowanie i jaką psychikę swoich wychowanków pragnie rozwijać. Ale wychowanie to musi być oparte o przyjęty światopogląd. Wtenczas nauki pomocnicze schodzą istotnie do roli usługowej zarówno, gdy idzie o cele, jak środki wychowania.

## WYCHOWAWCZA ROLA TRADYCJI W SZKOLE RADZIECKIEJ

Z pojęciem tradycji łączy się zawsze myśl o przeszłości, o niciach wiążących przeszłość ze współczesnością. Nie wszystko, co badacz przeszłości upamiętnia na kartach historii, pokolenia współcześnie żyjące chcą zaliczać do swoich tradycji. Są tam przecież nie tylko rzeczy wielkie i piękne, sprawy szlachetne i sprawiedliwe, dzieła budzące poczucie narodowej dumy, lecz także rzeczy złe i niskie, sprawy małe, dzieła hańby i zdrady, dowody krzywdy i poniżenia człowieka.

Tradycja jest więc czym innym niż historia. Powstaje w drodze świadomego nawiązywania do tych wydarzeń i postaci ojczystej historii oraz dziejów innych narodów, które są szczególnie bliskie i drogie pokoleniu kształtującemu oblicze teraźniejszości, które stanowią przedmiot jego uznania, czci, podziwu i wdzięczności.

Stąd też inne są tradycje klas pasożytniczych, a inne tradycje ludu walczącego od wieków o swoje wyzwolenie. Klasy wyzyskujące do tej rangi podnoszą tylko karty własnej historii, opiewające ich klasowe zwycięstwa, utrzymując równocześnie w zapomnieniu fakty świadczące o narastającej walce przeciw ich panowaniu. Tradycje ludu pracującego wyrażają się natomiast w procesie wyzwoleniczej walki o wolność i sprawiedliwość społeczną. Nawiazują one do wszystkiego, co szlachetne i godne pamięci, a co dotychczas osnute było mrokami niewiedzy.

Tradycje nie rodzą się więc ani z bezkrytycznego uwielbienia dla minionych czasów, ani z bezwzględnego odrzucenia całej wielowiekowej spuścizny, lecz ze sprawiedliwego (choć na pewno surowego) jej osądu.

Nie inaczej jest w dziedzinie oświaty i wychowania. I tutaj można mówić o tradycjach w dwojakim co najmniej znaczeniu: są tu treści, formy i metody żywe, które oparły się zwycięsko wymaganiom nowego życia, są też rzeczy stare, które zmartwiały i uschły, nie wyszedłszy w zasadzie poza ramy swego czasu.

Ze szkoły dawnej do naszej szkoły staramy się przenieść tylko to, co pozwala lepiej realizować cele wychowania socjalistycznego, odrzucamy natomiast balast treści i metod zdyskredytowanych, przebrzmiałych, nieaktualnych.

Jest jeden rodzaj tradycji, na którym zależy nam szczególnie. Są to tradycje kształtujące się w warunkach budownictwa socjalistycznego, w procesie dydaktyczno-wychowawczym naszej nowej szkoły.

Temu zagadnieniu szczególnie duże znaczenie przypisywał A. Makarenko. On pierwszy w literaturze pedagogicznej wyniósł je do roli czynnika cementującego i ożywiającego kolektyw szkolny. Znane są powszechnie wypowiedzi Makarenki, w których podkreślał, iż „...nic tak nie spaja kolektywu jak tradycja”, że „...szkoła, która nie posiada tradycji, nie może być dobrą szkołą”. Makarenko miał na myśli tradycje wychowania komunistycznego, cenne doświadczenia, które zapewniają szkole ciągłość

rozwoju, stają się czynnikiem łączącym kolejne pokolenia wychowanków ze sobą, określają specyficzny styl pracy szkoły oraz decydują o jej charakterystycznym, indywidualnym obliczu. Szkoła, w której kształtuje się wiele zdrowych tradycji, owych niepisanych „wewnętrznych praw” kolektywu, jak je nazywał Makarenko, oddychać może atmosferą prawdziwie wychowawczą, tradycje bowiem są czynnikiem utrwalającym jej system oddziaływania pedagogicznego, siłą, która będąc raz stworzoną, uwielokrotnia rezultaty wychowawczych oddziaływań nauczycieli.

Powstaje z kolei pytanie, jak się to dzieje, iż pewne formy oddziaływań wychowawczych szkoły stają się z czasem jej tradycjami, w jaki sposób dochodzi do powstawania tradycji szkolnych.

Zanim się kwestią tą zajmiemy, dobrze będzie zdać sobie sprawę z rodzajów tradycji, z jakimi możemy spotkać się na terenie szkół radzieckich.

Są to, po pierwsze, tradycyjne święta szkolne związane z ważnymi rocznicami historycznymi. Obchody świąt ogólnonarodowych, ważnych dat kalendarza rewolucyjnego, pamiętnych dni wiążących się z powstaniem i ze zwycięstwami armii radzieckiej, wchodzą z roku na rok coraz silniej do szkół jako stały element ich życia.

Mogą to być, po drugie, święta o znaczeniu lokalnym, organizowane w związku z początkiem i zakończeniem roku szkolnego, sadzeniem drzew, dniem lub tygodniem lasu, świętem kwiatów, pieśni, urodzaju, świętem wychowania fizycznego itp. Spełniają one szczególnie ważną rolę w umacnianiu więzi szkół z jej najbliższym środowiskiem.

Wreszcie trzeci rodzaj tradycji szkolnych wiąże się z codzienną pracą dydaktyczno-wychowawczą szkoły, z powszednim dniem jej życia. Są to zwłaszcza godne naśladowania przyzwyczajenia i nawyki, jakie utrwały się w danej szkole lub klasie, a które wyróżniają je dodatkowo wśród innych. Choć nie błyszczą pięknymi efektami, jak święta i uroczystości z okazji rocznic narodowych, to jednak z punktu widzenia pedagogicznego spełniają rolę nader ważną, sprzyjają bowiem powstawaniu nawyków postępowania, na których szczególnie zależeć musi społeczeństwu, opierającemu życie na nowych zasadach.

Wychowawcze znaczenie tradycji szkolnych polega głównie na tym, iż towarzyszy im wysoki stopień napięcia ideowego, że pewne ich elementy powtarzają się z roku na rok i że cechuje je niekiedy ton specyficznej obrzędowości, akcentowanie efektów zewnętrznych, działających silnie na uczucia uczniów. W jednym wypadku będzie to uroczysty przemarsz kolumny ze sztandarem przy dźwiękach orkiestry, w drugim zarządzenie chwili milczenia połączone z biciem w werble, w innym uroczysty ceremoniał wręczenia proporca przechodniego klasie lub brygadzie, która zajęła honorowe miejsce w konkursie, w innym jeszcze — uroczyste rozpoczęcie prac wiosennych na działce szkolnej w obecności uczniów całej szkoły przez symboliczne umieszczenie w ziemi pierwszych sadzonek. Akcesoria te mogą być rozmaite w zależności od charakteru uroczystości

oraz okoliczności, w jakich się ona odbywa, zawsze jednak powinny być tak podniosłe i interesujące, aby mogły stać się czynnikiem wzruszenia wszystkich uczniów.

Wracając do kwestii sposobu powstawania tradycji szkolnych, stwierdzić należy, iż wyrastają one, jak uczy doświadczenie, z uporczywie realizowanych wymagań nauczycieli, przede wszystkim dyrektorów (kierowników) szkół i wychowawców klas. Widoczne to jest choćby na tle następującego przykładu.

W klasie piątej miliszczyńskiej Szkoły Średniej nr 2, obwodu moskiewskiego, nauczycielka, obejmując na początku roku obowiązki wychowawczynie klasy, postawiła przed dziećmi następujące wymagania: „W klasie naszej uczniowie uczą się sumiennie, nikt nie korzysta z podpowiadania i nikt nie odpisuje cudzych zadań”. Zgodnie z inicjatywą wychowawczynie klasy przeprowadzono specjalne zbiórki zastępu pionierskiego i ogniw, w czasie których doprowadzono do świadomości dzieci prawdę, że dobrze uczyć się, to przede wszystkim uczyć się sumiennie, że kto chce być patriotą radzieckiej ojczyzny, budowniczym komunizmu, ten musi posiadać trwałą i głęboką wiedzę. W ciągu całego roku szkolnego uczący w tej klasie nauczyciele nie puścili płazem ani jednego faktu podpowiadania lub odpisywania, omawiali je na zebraniach uczniowskich, dzięki czemu sumienny stosunek do nauki stawał się stopniowo normą moralną. I jeśli w ciągu roku szkolnego martwiły jeszcze niektórych uczniów uporczywie wymagania nauczycieli i samorządu klasowego, to gdy przeszli oni do klasy szóstej, można było stwierdzić całkowity przełom w nastrojach. Uczniowie stali się dumni ze swej klasy, odczuwali zadowolenie z panującego w niej ładu<sup>1</sup>. Pod koniec roku w klasie piątej zdarzyło się, że do klasy tej przyjęto ucznia z innej szkoły, w której tego rodzaju praca wychowawcza nie miała jeszcze miejsca. Wzywany do odpowiedzi oczekiwał, iż znajdzie „zrozumienie” u kolegów z najbliższych ławek, ba, gniewał się, gdy ci mu z „pomocą” nie spieszyli. Wkrótce jednak ogólna atmosfera uczciwości i sumiennego stosunku do nauki podziałała pozytywnie także na nowicjusza. W ten sposób konsekwentna postawa wychowawczynie, jednolite wymagania nauczycieli i poparcie ze strony organizacji pionierskiej pozwoliły umocnić się w klasie tradycji, która prowadzi do powodzenia w nauce. Doświadczenie po wielokroć przekonuje nas, iż pożądaných cech moralnych nie można uformować jedynie drogą wyjaśnień i pouczeń. Znacznie skuteczniejsze jest oddziaływanie na dziecko za pośrednictwem odpowiedniej organizacji życia. Dzięki wielokrotnemu powtarzaniu jednych i tych samych postępów poczynają w dziecku kształtować się nawyki postępowania. Fizjologiczną podstawą tego procesu jest tworzenie się odpowiedniego stereotypu dynamicznego. Już w początkach tradycja ta okazała się

<sup>1</sup> A. Blinkow: *Rol triadycji w powszedniej szkolnej żizni i obszczestwiennej robotie uczaszczyszisja*. Sow. pied. 1954 nr 7.

siłą zdolną skorygować nieprawidłowy stereotyp. Decydującą rolę odegrała w danym wypadku społeczna opinia zespołu klasowego.

Bywają wszakże wypadki, że tradycje powstają w inny sposób, wyrastają z zewnętrznych okoliczności, które niekiedy szczególnie pomyślnie się układają. Oto znów pewien przykład charakterystyczny.

W Krasnodarze, w Szkole Ogólnokształcącej nr 58, od szeregu lat istnieje tradycja organizowania święta pod hasłem „O honor szkoły”. Do jej powstania doшло w sposób następujący: w początku stycznia 1944 r. do szkoły nadszedł szczególny list. Komendant Wojskowy Lenigradu dziękował szkole i jej kolektywowi pedagogicznemu za wychowanie patrioty, Aleksandra Mironienko, który za bohaterskie czyny bojowe otrzymał zaszczytny tytuł Bohatera Związku Radzieckiego. 23 stycznia list został odczytany na zebraniu przodowników nauki i rodziców. Wówczas to ze strony uczniów padła propozycja, aby w tym dniu organizować corocznie ogólnoszkolną uroczystość, na którą będzie się zapraszało wszystkich wychowanków. Pierwsza odbyła się w roku następnym przy udziale samego Mironienko. Odtąd każdego roku zespół pedagogiczny i uczniowie przygotowują wspólnie program uroczystego święta, na które zapraszają absolwentów szkoły, uczniów i ich rodziców. Urządza się wystawy prac uczniowskich, wydaje się specjalne numery gazetek ściennych, nauczyciele organizują specjalne zebrania z referatami dotyczącymi aktualnych zagadnień wychowania młodzieży itp.<sup>2</sup>

W różnych szkołach podobne święta organizuje się jeszcze z innych, ale zawsze doniosłych powodów: z okazji urodzin lub rocznicy śmierci wybitnych rewolucjonistów, pisarzy, artystów, których pamięć jest szczególnie żywa, zwłaszcza gdy byli oni wychowankami lub nauczycielami tej szkoły, synami danej wsi lub miasta, sławnymi obrońcami, żołnierzami poległymi za jej wolność w wojnie z faszyzmem. Wiele szkół nosi imiona wielkich poetów, pisarzy, odkrywców, uczonych, przywódców klasy robotniczej, wybitnych wychowawców, nauczycieli. Są to czynniki, dzięki którym szkoły łączą się z nurtem najszczytniejszej tradycji kulturalnej własnego narodu.

Prześledźmy z kolei na wybranych przykładach wskazane wyżej rodzaje tradycji szkolnych i zwróćmy uwagę na ich znaczenie wychowawcze.

Niektóre szkoły na czas ferii zimowych, zwłaszcza na dni od pierwszego do szóstego stycznia, zamieniają się w istne domy z bajki z bogato udekorowanymi salami zabaw (obfitującymi w różne atrakcyjne niespodzianki), salami bajek, kołęd. W oddzielnych klasach wyświetla się filmy i barwne przezrocza. Na uroczystość przygotowują dzieci różnych klas krótkie programy teatralne, produkuje się chór, soliści itp. Obok nauczycieli, młodzieży i dzieci udział biorą również rodzice, którzy troszczą się

<sup>2</sup> F. Brjuhowieckij: *Tradicionnyj prazdnik „Za cześć szkoły”*. (Iz opyta organizaczi i wospitania uczeniczeskowo kolektiwa) Moskwa 1955, s. 163—172.

nie tylko o materialną stronę imprezy, lecz pomagają także w przygotowaniu dekoracji i niektórych elementów programu.

Charakterystyczną cechą szkolnych imprez choinkowych stanowi ich nastrój wyjątkowo ciepły, rodzinny, rozbudzający uczucia miłości do ludzi, zwłaszcza do człowieka cierpiącego, prześladowanego, uciskanego, do dziecka osieroconego, opuszczonego. Dzieci życzą sobie wzajemnie wiele dobrego, przyrzekają lepiej uczyć się, lepiej postępować, pomagać sobie wzajemnie, łączą się myślami z rówieśnikami z innych krajów.

Bliski uroczystości choinkowej swoim nastrojem jest dzień 8 marca.

W dniu tym w Szkole Średniej nr 19 w Moskwie odbywa się corocznie uroczysta zbiórka drużyny pionierskiej przy udziale matek. Tradycja ta datuje się od roku 1946/47. Rano, 8 marca, nauczyciele, przyszedłszy do szkoły, spostrzegli świeży numer codziennej gazetki ściennej. W związku z Międzynarodowym Dniem Kobiet wychowankowie serdecznie pozdrowili swoje nauczycielki. Oprócz tego w tym dniu nauczycielki otrzymały pozdrowienia, podarki, kwiaty, rysunki, hafty — wszystko wykonane rękami uczniów. Komitet komsomolski przesłał także listy z pozdrowieniami do matek uczennic. W odpowiedzi otrzymał pozdrowienia dla organizacji komsomolskiej. Listy te opublikowano w gazetce ściennej. W następnym roku już cała szkoła wzięła udział w przygotowaniach do święta 8 marca.

W roku 1950/51 organizacja komsomolska i drużyna pionierska przeprowadziły w klasach i ogniwach pogadanki na temat „Rola matki w drodze życiowej człowieka”. W klasach starszych pogadanki te wygłaszały same uczennice, wykorzystując bogaty materiał literacki na ten temat, w klasach zaś młodszych uczynili to wychowawcy, a dziewczęta wystąpiły z odpowiednim programem wokalnym.

W Szkole Średniej nr 4, stacji Arczeła, obwodu stalingradzkiego, przyjęła się tradycja corocznego składania w dniu 1 maja wieńców na grobach bojowników, którzy oddali życie za zwycięstwo Rewolucji, oraz na grobach żołnierzy, którzy padli w II wojnie światowej.

Tradycja sięga swymi początkami 1945 roku. Na kilka dni przed zakończeniem wojny szkoła otrzymała zadanie uporządkowania mogił żołnierzy poległych w obronie ojczyzny. Zrodziła się wówczas myśl corocznego składania wieńców na grobach żołnierzy i bojowników-rewolucjonistów. Od tej pory rokrocznie szkoła obchodzi uroczyste dzień składania wieńców. O godzinie jedenastej wychodzi kolumna pionierów z orkiestrą, która gra żałobnego marsza. Uczestnicy śpiewają. Kolumna stopniowo poszerza się. Idzie już nie tylko drużyna, ale i dorośli. Pionierzy otaczają groby ścisłym kręgiem. Dzieci i dorośli w skupieniu wysłuchują przemówień. Rozpoczyna się składanie wieńców. Wszyscy stoją w milczeniu z odkrytymi głowami. Powoli kolumna opuszcza cmentarz<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> A. Blinkow: *O tradycyjnych szkolnych prazdnikach i ich wospitatelnom znaczeni*. Sow. pied. 1953 nr 5.

Znaczenie wychowawcze tradycji szkolnych związanych z wydarzeniami historycznymi, które urocząście święci cały naród, jest bezspornie wielkie. Budzą i rozwijają one w młodzieży uczucia patriotyczne, miłość do kraju i jego obrońców, wzmacniają przywiązanie do własnej szkoły, dostarczają wielu wartościowych przeżyć estetycznych. Dzięki nim dzieci odczuwają lepiej tętno życia kraju, dostrzegają wysiłek twórczy narodu, silniej z nim się zespalają. Tradycje te kształtują się na podłożu najlepszych tradycji ogólnonarodowych.

\*

Inny rodzaj tradycji, z jakim spotykamy się w szkołach radzieckich, obejmuje tzw. święta szkolne, czyli imprezy o znaczeniu specyficznym lokalnym, środowiskowym. Są to uroczystości związane z rozpoczęciem i zakończeniem roku, szkolne święta sportowe, święta pieśni, lasu, ptaka, tygodnie kwiatów, święta urodzaju itp. Ich znaczenie wychowawcze polega na tym, iż każde takie święto to wielka jutrzejsza radość, okazja do głębokich i radosnych przeżyć. Sprzyjają one wzajemnemu zbliżeniu się dzieci do siebie i do zespołu nauczycielskiego. Stwarzają liczne bodźce do nauki i lepszego zachowania się. Z jednej strony, są czynnikiem pobudzającym do działania, z drugiej, spełniają ważną rolę kształcącą, wpływając na rozszerzanie się zakresu wiadomości i horyzontów poznawczych uczniów.

Widoczne to jest choćby z niektórych, bardziej charakterystycznych przykładów.

Znaną powszechnie tradycją jest uroczyste rozpoczynanie nowego roku szkolnego. Po wakacjach młodzież skupia się na nowo wokół swoich wychowawców, koncentruje uwagę wokół wymagań i perspektyw, jakie stawia przed nią dalszy rok nauki.

W uroczystości tej jedno ogniwo jest szczególnie charakterystyczne. To powitanie przez szkołę swoich najmłodszych, którzy po raz pierwszy przekroczyli progi szkoły.

W auli gromadzą się wszystkie dzieci, z wyjątkiem najmłodszych. Skupia się tu również wielu rodziców. Wszyscy przysłuchują się śpiewanym przez dzieci pieśniom, następnie przez czas pewien czekają na pojawienie się siedmiolatków.

Naraz sunie środkiem barwny korowód dzieci. Towarzyszą mu burzliwe brawa. Każde niesie podniesioną w górę wiązaną kwiatów, witając szkołę, nauczycieli, rodziców i starszych kolegów. Zajmują miejsca na podium lub na zarezerwowanych krzesłach w przodzie widowni. Przemawia kierowniczka szkoły oraz dzieci z klas II, VI i VII. Komitet rodzicielski obdarowuje dzieci pięknymi książeczkami. Kwiaty i książeczki z dedykacjami zanoszą do domów, zachowują w pamięci miły obraz swego pierwszego spotkania ze szkołą.

Uroczystość ta porusza także w uczniach klas starszych struny żywej

sympatii, sprzyja kształtowaniu się przyjaznych stosunków między starszymi i najmłodszyimi uczniami.

Na wsi uroczystość ta wygląda inaczej. W dniu 1 września o określonej godzinie uczniowie ustawiają się na dziedzińcu szkolnym. Każda klasa za swoim wychowawcą. Na pierwszym planie dzieci najmłodsze. Z boku stają rodzice pierwszoklasistów. Kierownik szkoły podkreśla znaczenie tego dnia w życiu ucznia, mówi o nowych, wyższych wymaganiach szkoły oraz życzy dzieciom powodzenia w nauce. Następnie pozdrowienia przekazują przedstawiciele organizacji społecznych, po czym kierownik szkoły daje polecenie, aby zadzwoniono na pierwszą lekcję w nowym roku szkolnym. Dzwonek dzwoni, a uczniowie, klasa za klasą, poczynając od pierwszej przechodzą do budynku szkolnego. Tu rozchodzą się do klas, w których okna, drzwi, stół i krzesła nauczycieli przybrane są polnymi kwiatami.

Takie rozpoczęcie roku szkolnego usposabia dzieci przyjemnie w stosunku do oczekujących ich w nowym roku zadań.

Odmierna w swoim charakterze jest uroczystość zakończenia roku, kiedy szkoła żegna swoich najstarszych wychowanków. Uroczystość ta obfituje w chwile głęboko zespalające. Dźwięczą wówczas szczególnie silnie struny łączności ze szkołą nie tylko w sercach absolwentów, lecz i wychowawców oraz uczniów klas młodszych. Ze strony dzieci, które żegnają własną szkołę, padają słowa szczerych podziękowań, zobowiązań, przyrzeczeń. W obliczu sztandaru szkolnego, zebranych licznie rodziców i uczniów mówi się o niedopuszczalności splamienia dobrego imienia szkoły, jej honoru, o nadziejach, jakie szkoła i wychowawcy wiążą z osobami swoich wychowanków. Dzieci fotografują się wspólnie z nauczycielami, przekazując te zdjęcia szkole i zabierając je jako drogą pamiątkę osobistą. Wiele szkół zbiorowe zdjęcia swoich wychowanków powiększa, ozdobnie oprawia i wywiesza w centralnych punktach szkoły. Bogaci się w ten sposób wychowawcza tradycja szkoły, pomnaża się jej zespół wychowanków, z których niejeden przyniesie przecież kiedyś może niemały zaszczyt szkole.

W Szkole nr 110 w Gorkach, gdzie szczególnie żywa jest pamięć Lenina, ma miejsce od wielu lat tradycyjna uroczystość „ostatniego dzwonka”. Oto 15 maja, w ostatni dzień zajęć szkolnych (przed egzaminami), wszyscy uczniowie gromadzą się w auli. Na lewym skrzydle najmłodszy, na prawym najstarszy. „Nasza gwardia” — mówi się w szkole o maturzystach. Przyszli do szkoły dziećmi, a teraz są ludźmi stojącymi na progu wielkiego życia. Zastępca dyrektora szkoły odczytuje uchwałę rady pedagogicznej o dopuszczeniu do egzaminu. Następnie dyrektor żegna ich przemówieniem serdecznym, przyjacielskim. Z kolei występuje najlepszy uczeń, który zwraca się do nauczycieli ze słowami wdzięczności, a pozostającym jeszcze w szkole młodszemu kolegom przekazuje zalecenie, aby uczyli się pilnie, cenili pracę nauczycieli oraz strzegli honoru szkoły. Potem dyrektor szkoły poleca uroczyste, aby najstarszej klasie dano ostatni dzwonek.



W tym momencie absolwenci stają twarzą w twarz z pierwszoklasistami. Każdy z malców przypina starszemu koledze bukietik wiosennych kwiatów. Absolwenci wychodzą następnie z auli do klasy na ostatnią w swoim życiu lekcję szkolną.<sup>4</sup>

Jeśli wnikiemy w tę opisaną wyżej ceremonię, zauważymy, że zawiera ona w sobie wiele wartości wychowawczych. Najmłodszy uczniowie widzą przed sobą swoich prawie dorosłych już kolegów, którzy przecież tak jak i oni nosili w teczkach elementarze, uczyli się czytać i pisać. A teraz, ukończywszy szkołę, pójdą na wyższe uczelnie lub staną do pracy. Czują w tej chwili, że jeszcze wiele, wiele trzeba się uczyć, żeby móc pójść tą samą drogą. Młodsze roczniki czują, iż obecnie one powinny być stróżami dobrych tradycji szkoły. Także inni uczestnicy uroczystości „ostatniego dzwonka” wiele przeżywają. Te myśli i uczucia zostaną im w pamięci na długo, być może, na całe życie.

W niektórych szkołach radzieckich organizuje się co roku spotkania z byłymi wychowankami, niekiedy wybitnymi pracownikami, naukowcami, żołnierzami. W oznaczony dzień zbierają się w szkole wszyscy, którzy przybyli. Ci natomiast, którzy przyjechać nie mogli, przysyłają telegramy z pozdrowieniami. Zbierają się ludzie różnego wieku i zawodu, studenci różnych szkół wyższych. Na uroczystym zebraniu, w którym uczestniczy cały kolektyw pedagogiczny, dyrektor szkoły informuje gości o pracy szkoły w ostatnim roku, a następnie oddaje głos byłym uczniom. Jedni mówią o swojej drodze życiowej, drudzy o nauce w szkołach wyższych i wyborze specjalności, inni o tym, na co powinna zwrócić szczególną uwagę szkoła w swej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Żaden nie zapomina powiedzieć ciepłych słów pod adresem szkoły i tych, którzy ich uczyli, wpajali zamiłowanie do nauki, do pracy nad sobą. Każde spotkanie z byłymi wychowankami szkoły to bardzo silny środek wychowawczego oddziaływania na obecny kolektyw uczniów. Wzmacnia ono uczucia przywiązania do szkoły, szacunek do nauczycieli i pragnienie lepszej nauki. Zespół uczniowski w ten sposób szybciej dojrzewa, zdobywa wiedzę o życiu.

Szeroko rozpowszechniona jest w szkołach radzieckich tradycja organizowania „dnia ptaka”. W annenkowskiej szkole średniej, obwodu penzeńskiego, w końcu lutego lub na początku marca młodzież dokonuje przeglądu i remontu starych domków dla ptaków w parku szkolnym. Na zajęciach kółka opracowuje się plan kampanii przeciw wrogom ptaków. Z planem tym członkowie kółka zaznajamiają wszystkich uczniów na zebraniach klasowych i na zbiórkach pionierskich. W połowie marca organizuje się wystawę poświęconą wrogom ptaków. Na diagramach wykonanych przez młodzież przedstawia się niebezpieczeństwa zagrażające kulturom ogrodowym, liściom jabłoni, malin, kapusty, kwiatom, oraz rolę ptaków w walce ze szkodnikami. Centralnym punktem przygotowań jest uroczysty

<sup>4</sup> N. Tarnowski: *Tradycje kolektywu* „Uczitielskaja gazeta” 1951 nr 2.

wieczór zorganizowany w „dniu ptaka”. Jest to jeden z najweselszych wieczorów w szkole. Program jednego z takich wieczorów zainaugurowano odczytaniem wiersza S. Michałkowa pt. „Ptasie radio”, następnie na scenę „zleciały się” różne ptaki (w charakterystycznych kostiumach) i zaczęło się ptasie zebranie. W czasie wieczoru aktywniejsi opiekunowie ptaków otrzymują premie książkowe. Na drugi dzień chłopcy idą do kolchozu, gdzie rozwieszają w różnych punktach miejscowego sadu sporządzone przez siebie domki. Praca dzieci na tym się jednak nie kończy. Otrzymują oni następnie do wykonania różne zadania, polegające na obserwacji życia i obyczajów ptaków.

Innym przykładem tego rodzaju tradycji jest „święto urodzaju”. Szczególnie uroczyste przebiega ono w Daniłowskiej Szkole Średniej im. A. Makarenki, obwodu stalingradzkiego. Szkoła ma swoją działkę o powierzchni 2 ha. Każdemu gościowi, przychodzącemu w dniu „święta urodzaju” do szkoły, przypina się bukietek żywych kwiatów. Jest to jedno z tradycyjnych znamion święta. Girlandami zielonego chmielu przystraja się korytarze i salę, gdzie zorganizowana jest wystawa kultur wyhodowanych na szkolnym poletku doświadczalnym. Gdy rozlega się sygnał gongu, wnosi się uroczyste na salę sztandar szkolny, a wtedy dyrektor ogłasza święto za otwarte. W prezydium zasiadają najlepsi młodzi przyrodnicy, nauczyciele, rodzice, przedstawiciele organizacji społecznych. Nauczycielka biologii mówi o całorocznej pracy na działce szkolnej, o rezultatach, jakie osiągnięto, o tym, co zrobili uczniowie na polach miejscowego sowchozu i kolchozu, w ośrodku maszynowym i w leśnej stacji doświadczalnej. Następnie występują uczniowie. Przedstawiciel samorządu podaje do wiadomości uchwały dyrekcji szkoły o nagrodzeniu najlepszych młodych przyrodników. Święto kończy się koncertem uczniowskim. Serdeczna, przyjacielska atmosfera wzmacnia więzi szkoły ze środowiskiem, dobrze służy propagandzie agrobiologicznej wśród dzieci i dorosłych.<sup>5</sup>

Na uwagę zasługuje jeszcze jeden rodzaj tradycji szkolnych. Są one związane z powszednim dniem życia szkół, z ich codzienną pracą lekcyjną i pozalekcyjną.

Doświadczeni nauczyciele wiedzą o tym dobrze, że już od pierwszych dni pobytu dziecka w szkole trzeba uczyć je, aby stawało się świadomym członkiem klasowego zespołu, aby liczyło się z opinią i wymaganiami klasy, aby przestrzegało przyjętych w niej zwyczajów. Spotykamy się niejednokrotnie już z takimi zespołami, gdzie uczniowi, który przybywa po raz pierwszy do klasy, malcy ci wyjaśniają, co robić można, a czego nie, czuwają, żeby nowicjusz nie naruszał ustalonego porządku. Klasy, w których do codziennej mowy dzieci weszły takie słowa, jak „przepraszam”, „dziękuję”, do codziennego zachowania się pozdrowienia ukłonem spotykanych

<sup>5</sup> I. A. Blinkow: *O tradycyjnych szkolnych prazdnikach i ich wospitatelnom znaczeniu*. Sow. pied. 1953 nr 5.

na ulicy znajomych, niewchodzenie do pokoju nauczycielskiego lub do klasy bez zezwolenia — to klasy, w których wymagania postawione w swoim czasie przez wychowacę i szkołę stały się codziennymi tradycjami ich życia. Tradycje takie strzeżone są pilnie przez zespół dziecięcy. Uczeń naruszający je spotyka się z oznakami zdziwienia, drwin, żartów, a nawet otwartej krytyki.

W klasach początkowych Szkoły nr 121 w Leningradzie jedno z wymagań, które zaszczerpiono uczniom, głosiło: „Mówić nieprawdę, oszukiwać kolegę lub starszego jest rzeczą niegodną ucznia”. Już u pierwszoklasistów kształtowano uporczywie takie normy moralne, jak „omylić się można, ale okłamywać nie”, „błąd można wybaczyć, oszukaństwa nie” itp. Jasne jest, że znaczenie takich tradycji wychodzi daleko poza ramy wymagań związanych z realizacją programu nauczania. Sens ich polega na kształtowaniu moralnej postawy uczniów, ich wzajemnych stosunków koleżeńskich, poziomowi moralnego klasy.

W jednej ze starszych klas Szkoły Średniej nr 189 w Leningradzie tradycją stała się troska o chorych kolegów. Kiedy zaczęła pracować w tej klasie jako wychowawczyni klasy nauczycielka E. Dudina, spostrzegła, iż jej uczniowie zupełnie nie przejawiają troski o swoich chorych kolegów. Postanowiła zmienić ten stan rzeczy. Wykorzystała w tym celu najbliższą okazję. Oto zachorowała jedna z uczennic. Wychowawczyni zwróciła się do jej koleżanki z prośbą, aby kupiła i zaniósła chorej kilką kwiatów i aby nie zapomniała przekazać jej pozdrowień od całej klasy. „Dziewczynka polecenie wykonała, a na najbliższym zebraniu klasowym wychowawczyni pochwaliła ją za to. Inne dziewczęta poczuły się zdetonowane tą pochwałą. Po tym wypadku już z własnej inicjatywy odwiedzały chore koleżanki i pomagały im, w czym mogły. Troska ta stała się tradycją klasy”<sup>6</sup>.

Analogiczny wypadek miał miejsce w Saratowskiej Szkole Średniej nr 1. „Pamiętam — pisze nauczycielka tej szkoły, A. Wozniesieńskaja — jak uczennica T., która wyszła ze szpitala po operacji, przysłała list z prośbą, aby wysłać do niej koleżanki z ogniwa, które powiedziałyby jej o tym, co się dzieje w klasie. Przeczytałam wówczas list w klasie i poprosiłam, aby oceniono postawę ogniwa, które zapomniało o swej koleżance. Zganiecie tego faktu uzupełniłam przykładami troskliwego stosunku, co wywarło, jak się później okazało, wpływ bardzo pozytywny. Obecnie, gdy tylko jest ktoś nieobecny, już na drugi dzień klasa wie dokładnie, z jakiej to się stało przyczyny”<sup>7</sup>.

W wielu szkołach kształtuje się świadomie zwyczaj punktualnego rozpoczęcia zebrań i wieczorów, które rozciąga się z czasem na całe życie szkolne. Kulturuje się tradycje przyjaźni i koleżeństwa między uczniami, tradycje troski i pomocy wzajemnej (np. w nauce).

<sup>6</sup> i <sup>7</sup> I. A. Blinkow: *Rol tradiciji w powszedniej szkolnoj żizni i obszczestwiennoj rabotie utzaszczichsia*. Sow. pied. 1954 nr 7.

Dużych możliwości dostarczają w tej dziedzinie zajęcia pozalekcyjne, zwłaszcza różne formy prac społecznie użytecznych, których wpływ i znaczenie wychowawcze bardzo wtedy wzrasta.

Szerokie rozmiary przyjmuje w niektórych szkołach na wsi inicjatywa walki ze szkodnikami pól, przede wszystkim ze stonką ziemniaczaną.

Wiele szkół z okazji zakończenia roku szkolnego przygotowuje wystawy prac uczniów. W ciągu roku poszczególne klasy i zespoły sporządzają w czasie pozalekcyjnym pod kierunkiem nauczycieli pomoce naukowe, różne przybory szkolne lub dokonują drobnych napraw pomocy naukowych i sprzętu szkolnego. Na wystawie umieszcza się nieraz serie pomocy naukowych, wykonanych przez uczniów, eksponaty sporządzone w kółkach technicznych, najlepsze zeszyty, rysunki, albumy, kolekcje owadów, liści, kwiatów itp.

\*

Mówiąc o poszczególnych rodzajach tradycji szkolnych, zwracaliśmy już ogólnie uwagę na ich rolę wychowawczą, na ich związek z potrzebami życia.

Chcielibyśmy jednak odpowiedzieć także na pytanie, w jakim stopniu pomagają one w kształtowaniu pożytecznych nawyków postępowania, dobrych przyzwyczajzeń, pożądanых cech moralnych.

Mówimy o nawykach i przyzwyczajeniach, ponieważ nie wystarczy sam tzw. świadomy stosunek do własnego postępowania, niezbędny jest także nawyk, konieczne jest przyzwyczajenie.

W wykładzie, wygłoszonym w r. 1939 wobec studentów Uniwersytetu Moskiewskiego, Makarenko podkreślił, że: „...zadanie nasze polega nie tylko na wyrobieniu w sobie słusznego, rozumnego stosunku do problemu postępowania, lecz także i na wyrabianiu prawidłowych przyzwyczajzeń, tj. takich, które sprawiłyby, że nasze postępowanie byłoby właściwe nie dlatego, żeśmy usiedli i pomyśleli, lecz dlatego, że inaczej postąpić nie potrafimy, bośmy już tak przywykli. A wyrobienie tych przyzwyczajzeń jest znacznie trudniejsze niż wyrabianie świadomości”<sup>3</sup>.

Analiza doświadczenia szkół radzieckich w tej dziedzinie upoważnia do twierdzenia, że znaczenie tradycji da się sprowadzić do następujących aspektów.

Po pierwsze, zdaje się nie ulegać wątpliwości, iż tradycje wpływają pogłębiająco na uczuciowy stosunek, jaki łączy ucznia z jego szkołą, na wzrost przywiązania do własnej szkoły. Sprzyjają one prawidłowemu rozwojowi stosunków koleżeńskich między uczniami, sprawiają, że poszczególne klasy zespala się w kolektywy przyjacielskie. W toku różnych prac związanych z przygotowaniem do tradycyjnych świąt i uroczystości szkolnych dzieci rozwiązują różne, stopniowo coraz trudniejsze zadania,

<sup>3</sup> A. Makarenko: *Dzieła*, t. V PZWS s. 433.

w związku z czym wzrasta szybciej ich poczucie odpowiedzialności oraz wrażliwość na społeczną opinię kolektywu, poszerza się pole dla ich wielostronnej inicjatywy i aktywności. To, co przyjęło się w szkole jako tradycja, jako coś, co obowiązuje szkołę z roku na rok, z miesiąca na miesiąc i z tygodnia na tydzień, działa na wszystkich uczniach, pobudza ich do myślenia i działania bez każdorazowego zwracania się do nauczycieli po rady i wskazówki. Tradycje zawierają w sobie ładunek dobrego doświadczenia, które działa na uczniów pobudzająco i pouczająco.

Wcale nie błahą sprawą jest również to, że pod wpływem bogactwa treści, jakie kryją w sobie niektóre tradycje szkolne, jak „święto lasu”, „święto urodzaju”, „święto ptaka”, jak zwyczaj organizowania corocznych spotkań z wychowankami szkoły, jak tradycja urządzania w stałych odstępach wieczorów ciekawej nauki, dyskusji nad pewnymi książkami, sztukami teatralnymi, filmami itp., uczniowie rozszerzają znacznie zakres swoich wiadomości o życiu i pogłębiają własne zainteresowania różnymi dziedzinami wiedzy. Zbliżając się do postaci wielkich ludzi nauki, literatury i sztuki, wielkich odkrywców i badaczy, poznając życie i czyny wielkich rewolucjonistów i patriotów, uczniowie stają twarzą w twarz z najpiękniejszymi tradycjami kulturalnymi swego narodu i ludzkości.

Najważniejsze znaczenie wychowawcze tradycji szkolnych tkwi jednak w czym innym. Polega ono na tym, iż przyjmując się w danej szkole, tradycje stają się z czasem czynnikiem regulującym wzajemne stosunki między uczniami, nauczycielami i rodzicami, stają się normami moralnymi, określającymi postępowanie ucznia w szkole i poza jej murami. „Uczyć się systematycznie, pilnie oraz wytrwale pracować nad sobą”, „nie spóźniać się do szkoły i nie opuszczać zajęć lekcyjnych”, „lekcje zadane do domu odrabiać samodzielnie”, „przestrzegać zasad higieny osobistej”, „hartować zdrowie”, „szanować dobro społeczne”, „cenić wysoko honor własnej szkoły” — oto wykaz najważniejszych norm, jakie wymienia niemal każdy regulamin uczniowski.

Wokół każdej z nich można stworzyć w szkole atmosferę wymagań, dzięki której z czasem powstanie cenna tradycja. Makarenko był dumny ze zwyczaju, który przyjął się w jego komunie, że na rozpoczęcie każdego zebrania, jakie by ono nie było, czekano tylko trzy minuty po sygnale. Potem zebranie uważano za rozpoczęte. Uważał punktualność za niezbędną czynnik szacunku dla siebie samego i dla towarzyszy. Podobnie wypowiadał się na temat innych moralnych cech człowieka radzieckiego. „Dokładność jest oznaką szacunku dla kolektywu — pisał — bez czego nie ma etyki komunistycznej”.<sup>9</sup>

Tradycje życia szkolnego zorganizowanego na zasadzie socjalistycznego ładu i porządku sprzyjają kształtowaniu się w uczniach takich cech moralnych, jak uczciwość, wrażliwość, grzeczność, obowiązkowość.

<sup>9</sup> A. Makarenko: *Dzieła*, t. V PZWS s. 441.

I. A. Blinkow stwierdza słusznie, że tradycje, stając się moralnymi normami w życiu kolektywu, wyrazem jego woli, sprzyjają tworzeniu się w szkole takiego układu, który umożliwi w najwyższym stopniu realizowanie celów dydaktyczno-wychowawczych szkoły. „W odróżnieniu od oficjalnych przepisów, reguł i instrukcji tradycje występują jako środek pobudzenia wewnętrznego, zobowiązując do określonego postępowania nie według przepisów narzuconych z góry, lecz według decyzji »z dołu«, według wymagań samego kolektywu. Stąd zadanie polega na tym, żeby zdrowa i pożyteczna inicjatywa w tworzeniu tradycji, od kogo by nie wychodziła, uzyskiwała poparcie kolektywu, inaczej nie można mieć nadziei na zakorzenienie się tradycji w jego życiu”.<sup>10</sup>

Dla poszczególnego ucznia tradycja jest czymś, do czego on przywykł, co stało się jego potrzebą, przyzwyczajeniem. Dziecko przychodzące do klasy, która posiada tradycje w zakresie podstawowych reguł współżycia, może jedynie przystosować się do nich — innej drogi przed sobą nie ma.

Ustalony ład działa na nie organizująco, modyfikuje jego poprzednie przyzwyczajenia i dzięki wielokrotnemu powtarzaniu podobnych postępów, zaczynają się w nim formować z czasem nawyki postępowania zgodnego z tymi regułami.

Z fizjologicznego punktu widzenia przyzwyczajenia przedstawiają sobą długie szeregi zautomatyzowanych działań, które realizują się łatwiej i szybciej, z mniejszą stratą sił niż działania świadome. Dzięki dużej plastyczności systemu nerwowego i regularnemu powtarzaniu pewnych rodzajów postępów tworzy się pewne doświadczenie, pewien stały stosunek do różnych zewnętrznych bodźców. Te zewnętrzne bodźce to przede wszystkim odpowiedni ład, utrwalona w nim dobra tradycja szkoły. Jest więc rzeczą jasną, że im bardziej ustabilizowany, konsekwentny i celowy jest porządek szkolny, tym lepsze istnieją warunki dla podporządkowywania się jemu, tym szybciej dziecko może żyć się z nowymi dla siebie wymaganiami. Stereotypy raz wytworzone nabierają pewnej bezwładności, wskutek czego łatwiej jest wytworzyć w dziecku pewien nowy ciąg czynności niż przezwyciężyć stary.

Wspomnieliśmy na wstępie, że źródeł tradycji szkolnych szukać należy w stałych wymaganiach nauczyciela-wychowawcy, przede wszystkim kierownika (dyrektora) szkoły i wychowawców klasowych, w konsekwentnym dążeniu do ustalenia sprzyjających warunków współżycia dzieci w żywym, działającym, rozwijającym się zespole uczniowskim. Trzeba jednak, żeby wymagania te były w równej mierze wymaganiami wszystkich nauczycieli oraz żeby uzyskiwały poparcie zespołu, zwłaszcza jego aktywu. Przekonany o potrzebie takich, a nie innych wymagań, takiego, a nie innego

<sup>10</sup> I. A. Blinkow: *Rol tradycji w powsiedniewnej szkolnej żizni i obszczestwiennej robotie*. Sow. pied. 1954 nr 7 s. 56.

porządku i ładu, aktyw staje się wiernym ich stróżem. Słuszne jest więc twierdzenie, że aktyw to główny stróż tradycji.

Nosicielami tradycji szkoły są z reguły jego najstarsi, a zarazem najdojrzałsi uczniowie, sprawujący kierownicze funkcje w organizacjach. Stąd tak duże znaczenie ma sprawa dziedziczenia tradycji, przekazywania ich nowej odpowiedniej zmianie aktywistów. Chodzi tu o dwie rzeczy: o odpowiednią porę dla dokonania tej zmiany oraz o właściwy dobór uczniów, którzy wezmą na swe barki ciężar społecznych obowiązków.

Powinni to być aktywiści najbardziej do szkoły przywiązani, dający rękojmię, iż nie zmarnują dorobku swych poprzedników i nie zawiodą ich nadziei. Potrzebna jest również pomoc ze strony nauczycieli.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> A. Makarenko zapytany w r. 1938 przez nauczycieli szkół początkowych i średnich Leningradu o to, jak zachować utworzony kolektyw, odpowiedział: „W sposób bardzo prosty: po pierwsze, strzeżcie jego żywego trzonu, dbajcie o to, aby odchodzące pokolenie zostawiło zawsze po sobie odpowiednio przygotowane pokolenie następne, tzn., żeby zawsze istniało w kolektywie kilka warstw wciąż doskonalących się członków zarówno wśród nauczycieli, jak i uczniów, a po drugie, przestrzegajcie przepisów, tradycji”. (A. Makarenko: *Dzieła* t. V s. 250).

## KANDYDACI NA NAUCZYCIELI O SOBIE DAWNIEJ I OBECNIE

W r. 1924 zrobiłem drogą ankiety wywiad sponad 6000 uczniów i uczennic ówczesnych seminariów nauczycielskich na temat, dlaczego obrali seminarium nauczycielskie jako drogę dalszego kształcenia się i jeżeli chcą być nauczycielami, co ich do tego skłania. Wyniki tego wywiadu zostały opublikowane w pracy pod tytułem *Uświadomienie zawodowe naszej młodzieży seminarialnej* (Kraków 1925).

Obecnie dla celów porównawczych w r. 1958 powtórzyłem, z inicjatywy Instytutu Pedagogiki w Warszawie, wywiad na podstawie prawie identycznej ankiety z około 4000 kandydatów na nauczycieli, uczniów liceów pedagogicznych i słuchaczy studiów nauczycielskich. Wyniki zebrałem w pracy pt. *Motywy wyboru zawodu nauczycielskiego — na podstawie ankiety*. Ponieważ perspektywa opublikowania tej pracy jest mocno zamglona, a tempo przemian szybkie i to, co jest dziś aktualne, przechodzi szybko do historii, pragnę tą drogą podzielić się z zainteresowanymi syntetycznym ujęciem wyników porównania.

Sądzę, że nie ma potrzeby zajmować się różnicami między systemem kształcenia nauczycieli w okresie przedwojennego dwudziestolecia a obecnie, jak również omawiać treści i układu ankiety. Istotne w niej było pytanie: co kandydata skłania do wyboru zawodu nauczycielskiego? Wszystkie inne pytania miały charakter pomocniczy lub kontrolny. Zanim przejdę do zdania sprawy z uzyskanych wyników, muszę uprzedzić, że: 1) odpowiedzi na istotne pytanie nazywam motywami, jakkolwiek są one nimi tylko częściowo, 2) odpowiedzi znajdowałem nierzadko przy pytaniu kontrolnym, a nie głównym, 3) uzasadnienie negatywnego lub alternatywnego stosunku do zawodu nauczycielskiego zaliczam również do motywów.

Mam zamiar przedstawić sprawozdanie w porządku pytań ankietowych. Ponieważ będzie potrzeba powoływania się na grupy motywów, warto już w tym miejscu przedstawić, że wszystkie motywy zostały podzielone na sześć grup, a mianowicie:

A. Motywy idealne — tj. takie, w których występuje bodaj częściowe rozumienie zadań i obowiązków wychowawczo-dydaktycznych nauczyciela, bez domieszki zainteresowań ekonomicznych;

B. Motywy materialne — tj. takie, w których występuje zainteresowanie stroną ekonomiczną, wynagrodzeniem ze względu na zdobycie warunków bytu dla siebie lub rodziny;

C. Motywy mieszane — tj. takie, w których występują oba powyższe rodzaje motywów;

D. Motywy bierne — tak nazwane dlatego, że podmiot poddaje się świadomie lub nieświadomie wpływom namowy, przykładu, tradycji lub innych powodów nieistotnych, a czasem obcych zawodowi nauczycielskie-



mu. Tu należą również motywy pozornie idealne, jak: powołanie, praca nauczycielska, miłość dzieci, jeśli mają charakter sloganowy, jeśli z odpowiedzi na pomocnicze i kontrolne pytania nie widać rozumienia zadań i obowiązków nauczyciela;

E. Motywy negatywne — do nich zaliczymy uzasadnienia, dlaczego kandydat odwraca się od zawodu nauczycielskiego, dlaczego nie chce być nauczycielem;

F. Motywy alternatywne — tu należą motywy kandydatów niezdecydowanych, którzy chcą być nauczycielami albo handlowcami, którzy oświadczają: jeśli mi się nie uda zostać pilotem, będę nauczycielem.

Duże litery przy każdej grupie stanowią jej symbole, którymi będę się często posługiwał w ciągu sprawozdania.

Ponieważ wyników odpowiedzi kandydatów z obecnych studiów pedagogicznych nie można porównywać z odpowiedziami uczniów dawnych seminariów nauczycielskich, przeprowadzimy wpiery porównanie równorzędnych zakładów k. n., tj. seminariów nauczycielskich i liceów pedagogicznych, a następnie liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich.

## 1. ŚREDNIE ZAKŁADY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Zacniemy od sprawy wieku i płci kandydatów w średnich zakładach kształcenia nauczycieli.

Młodzież żeńska miała dawniej przewagę kandydatów na nauczycieli nad młodzieżą męską w stosunku 72% do 28%. Obecnie udział młodzieży męskiej spadł do 18%, żeńskiej zaś wzrósł do 82%. Widać, że zawód nauczycielski przestał być atrakcją dla młodzieży męskiej. Sprawa korzyści materialnej, kariery, zaszczytu, awansu społecznego nie odgrywa poważniejszej roli u kandydatów z „powołania” (grupy A i C); wśród innych jednak to właśnie działało, a dziś przedstawia znacznie mniejszą wartość.

W związku z przewagą liczbową kandydatek istnieje problem, czy feminizacja zawodu nauczycielskiego jest korzystna dla normalnego zrównoważonego rozwoju uczniów.

Odmienne przedstawiają się nie tylko globalne liczby. Również liczebność roczników (klas) wykazuje zmiany. Jak widać z tabelki, młodzież męska prawie stale coraz liczniej skierowywała się do z.k.n. Obecnie mamy jej z roku na rok coraz mniej. U młodzieży żeńskiej występuje zjawisko przeciwne. Dawniej jej liczebność zasadniczo spadała, obecnie stale wzrasta z roku na rok.

Jak zaznacza się udział płci w grupach motywów?

W grupie motywów idealnych liczniejsza była dawniej młodzież męska od żeńskiej. Obecnie poziom ilościowy tej motywacji obniżył się u obu płci, a udział młodzieży męskiej ukształtował się znacznie poniżej poziomu żeńskiej.

Klasa	Młodzież męska		Młodzież żeńska	
	dawniej	obecnie	dawniej	obecnie
I	33,9	15,8	66,1	84,2
II	29,8	16,5	70,2	83,5
III	29,2	16,9	70,8	83,1
IV	19,8	19,7	80,2	80,3
V	23,4	21,72	76,6	78,3

W grupach motywów materialnych i mieszanych przewodziła dawniej, podobnie jak i obecnie, młodzież żeńska, z czego można by wysunąć wniosek, że kompromis sentymentu z interesem mniej odpowiada młodzieży męskiej.

W grupie motywów biernych młodzież żeńska odebrała pierwszeństwo męskiej i zdecydowanie na wysokim liczebnie poziomie prowadzi przez wszystkie klasy.

W grupie motywów negatywnych prymat dźierży w dalszym ciągu młodzież męska, ale na znacznie wyższym poziomie; młodzież zaś żeńska, ustępując jak dawniej względną liczebnością młodzieży męskiej, znajduje się na poziomie zbliżonym do dawnego, ale o tendencji spadkowej.

W grupie motywów alternatywnych prowadzi młodzież męska na poziomie zbliżonym do dawnego, z różnicą tendencji ku spadkowi. Udział młodzieży żeńskiej zbliżony jest do dawnego.

Ogólnie biorąc: dawniej młodzież żeńska przeważała w grupach: materialnej i mieszanej, męska zaś we wszystkich innych. Obecnie zaś młodzież żeńska przeważa we wszystkich grupach z wyjątkiem E i F, w których przewaga pozostaje nadal po stronie młodzieży męskiej.

Interesowaliśmy się pytaniem, z jakich środowisk społecznych rekrutują się kandydaci na nauczycieli szkół podstawowych oraz które środowiska dostarczają najliczniej lub najbardziej pożądanym kandydatów (motywy A i C).

O udziale ilościowym środowisk w dostarczaniu kandydatów dawniej i obecnie mówi następujące zestawienie:

Dawniej	Stanowili %	Ranga	Obecnie	Stanowią %	Ranga
1. Nauczyciele	7,09	VI	1. Nauczyciele	2,34	VI
2. Zawody wolne	8,39	V	2. Zawody wolne	0,31	VIII
3. Urzędnicy państw.	16,74	III	3. Urzędnicy	7,98	IV
4. „ samorz.	0,85	XI			
5. „ pryw.	3,51	VIII			
6. Podurz. państw.	20,25	I	4. Funkcjonariusze	7,84	V
7. „ pryw.	2,82	IX			
8. Rzemieślnicy	17,70	III	5. Rzemieślnicy	11,57	II
9. Rolnicy	16,53	IV	6. Rolnicy	57,9	I
10. Robotnicy	4,34	VIII	7. Robotnicy	11,32	III
11. Środ. nieokręśl.	1,79	X	8. Środ. nieokr.	0,74	VII

Widać z powyższego, że na czoło środowisk dostarczających najwięcej uczniów do liceów pedagogicznych wysunęło się środowisko chłopskie z IV miejsca (około 17%) na pierwsze miejsce (około 58%) i usunęło z pierwszego miejsca (20,25%) na piąte (około 8%) środowisko podurzędników. Dawniej w ogóle liczebność środowiska nie przekraczała 21%, obecnie dosięga 58%.

Drugie miejsce zajmują obecnie, jak dawniej, rzemieślnicy, trzecie robotnicy, którzy przesunęli się z miejsca ósmego (z 4% na 11%). Urzędnicy zajmują miejsca zbliżone (III—IV), a podurzędnicy państwowi z pierwszego miejsca zostali przesunięci na piąte (z 23% łącznie z prywatnymi na 8%). Zmniejszyły znacznie swój udział zawody wolne (z 8% na 0,31%) i środowisko nauczycielskie (z 7% na 2%), jakkolwiek zachowało to samo miejsce szóste.

Warto zaznaczyć, że środowiska tzw. inteligentkie (nauczyciele, zawody wolne, urzędnicy) dostarczały dawniej około 37% kandydatów, uczniów seminarium nauczycielskich, obecnie dostarczają tylko około 11%.

Biorąc pod uwagę liczebny udział środowiska oraz wartość dostarczanego narybku nauczycielskiego, oznaczaną według wartości grup motywacji (najmniej pożądane oznaczono najwyższą, najbardziej — najniższą liczbą w skali 1—6), otrzymujemy wskaźniki wartości środowiska dla rekrutacji kandydatów.

Im wskaźnik niższy, tym większą ma wartość. Zestawienie wskaźników wartości dawniej i obecnie przedstawia się następująco:

Środowisko społeczne	wskaźnik wartości			
	dawniej	miejsce	obecnie	miejsce
1. Rolnicze	5,29	V	3,67	I
2. Robotnicze	4,89	III	3,39	II
3. Rzemieślnicze	3,67	I	4,13	III
4. Zawody wolne	5,13	IV	4,35	IV
5. Funkcjonariusze (podurzęd.)	4,54	II	4,26	V
6. Urzędnicy (państw, pryw., samorz.)	6,10	VI	4,64	VI
7. Środ. nieokreśl.	7,74	X	5,00	VII
8. Nauczyciele	6,5	VII	5,5	VIII

Środowisko rolnicze osiągnęło pierwsze miejsce nie tylko co do ilości, ale i jakości. Nieznaczne przesunięcia nastąpiły w środowiskach robotniczym i rzemieślniczym. Te trzy środowiska zajmują obecnie trzy pierwsze miejsca w wymienionej kolejności. Środowisko funkcjonariuszy z dawnego drugiego miejsca przeszło na piąte. Poza tym zmiany są nieznaczne.

Gdybyśmy, pozostając jeszcze przy aspekcie środowisk, zainteresowali się motywacją charakterystyczną dla kandydatów środowiskowych, to rezygnując z liczb moglibyśmy stwierdzić, że w grupie motywów ideal-

nych przewodziły dawniej środowiska rzemieślnicze i nauczycielskie. Obecnie przewodzą robotnicze i urzędnicze. Nauczycielskie przeszło na dalekie, ostatnie miejsce.

W grupie motywów materialnych dominowały środowiska nieokreślone i funkcjonariuszy, obecnie zawody wolne i środowiska nieokreślone. W grupie motywów mieszanych pierwszeństwo miały środowiska robotnicze i zawody wolne. Obecnie w dalszym ciągu mają je zawody wolne. W grupie motywów biernych najliczniej występują środowiska rzemieślnicze i nauczycielskie, dawniej rolnicze i nauczycielskie. W negatywnej grupie najliczniej były reprezentowane środowiska urzędnicze i zawodów wolnych. Obecnie dominuje nieokreślone i nauczycielskie. W alternatywnej wreszcie przewodziły środowiska urzędnicze i podurzędnicze. Obecnie zaś przodują nauczycielskie. Znamienne jest, że środowisko nauczycielskie zeszło w grupie A z trzeciego miejsca na ostatnie, a objęło miejsce za przodownikami liczebnymi w grupach E i D, przodujące zaś w grupie niezdecydowanych.

Przejdźmy obecnie do zagadnienia, czy kandydat miał możliwość wyboru po ukończeniu szkoły powszechnej-podstawowej takiego typu szkoły, jaki mu odpowiadał. *M o ż n o ś ć* należy rozumieć jako: 1) dostępność pożądanego typu w bliskim promieniu, 2) przystępność ze względu na opłaty i koszty utrzymania oraz 3) możliwość ze względu na brak oporów ze strony opieki. Ta trzecia interpretacja nie odgrywa roli w naszych badaniach. *Możliwość* rozumiano jako dostępność i przystępność szkoły. Dawniej 54% młodzieży seminarialnej nie miało możliwości wyboru innego typu szkoły. Obecnie 27% uczniów liceów pedagogicznych stwierdzało brak możliwości. Zmniejszenie się dwukrotnie braku szans. Ale jednak jeszcze nie jest dość dobrze.

Jak możliwość lub niemożliwość wyboru szkoły wyraża się w rodzaju motywacji? Uważając odpowiedź „nie wiem” za równoznaczną z odpowiedzią twierdzącą, otrzymujemy następujące rozmieszczenie możliwości w grupach motywów (w odsetkach):

	W g r u p a c h					
	A	B	C	D	E	F
Dawniej	26	10	6	40	12	6
Obecnie	21	2	1	60	13	3

Zwiększonej łatwości wyboru szkoły towarzyszy, jak widzimy, zwiększenie bardzo znaczne grupy motywów D i nieznaczne motywów E. Inne grupy wskazują spadek liczebności.

Brak możliwości wyboru rozmieścił się obecnie inaczej w grupach motywów podwyższających ich liczebność z wyjątkiem grupy motywów biernych. I tak:

	W grupach					
	A	B	C	D	E	F
Dawniej	21	16	8	41	10	4
Obecnie	25	29	33	28	26	19

Najsilniej, jak widzimy, zaznacza się różnica w grupach motywów: mieszanych, alternatywnych i materialnych.

Z zestawień powyższych wynika, że wzrastającej możliwości wyboru towarzyszy wzrost motywacji bierniej. Mało wrażliwe na tę sprzyjającą okoliczność są grupy negatywna i alternatywna. Natomiast na brak możliwości najmniej wrażliwe są grupy motywów biernych i idealnych.

Z układu stosunków procentowych odpowiedzi „tak” i „nie”, dawniej i obecnie, wynika, że najmniejsza ilość uprzywilejowanych wypełnia grupę „materialną”, następnie kolejno coraz bogatsze w takich uczestników były grupy: C, D, A, E, F. Grupa więc negatywna i alternatywna posiadały największą możliwość wyboru szkoły.

Obecnie na ogół poziom pomiędzy grupami jest wyrównany, ale i teraz grupa motywów alternatywnych i negatywnych jest uprzywilejowana przed grupami A, D, B i C. Można by sądzić, że bez względu na koniunkturę historyczną, grupy odwracające się od zawodu nauczycielskiego są najliczniej zasilane przez kandydatów mających możliwość wyboru szkoły, a kandydaci pozbawieni tej możliwości są najliczniej reprezentowani w grupach motywów materialnych i mieszanych.

Pytaliśmy kandydata: „czy wstąpiłeś do seminarium nauczycielskiego — liceum pedagogicznego z własnej ochoty; czy pod wpływem namowy?” A oto tabela wyników w odsetkach:

Grupa	Kategoria odpowiedzi			
	Z własnej ochoty	Z namowy	Z innych okoliczności	
A	Dawniej	95,24	4,5	0,26
	Obecnie	94,4	4,98	0,41
B	Dawniej	83,45	15,44	1,11
	Obecnie	66,67	29,33	4,00
C	Dawniej	92,06	7,52	0,42
	Obecnie	77,0	23,0	—
D	Dawniej	90,45	9,04	0,51
	Obecnie	89,02	10,35	0,63
E	Dawniej	64,71	33,65	1,64
	Obecnie	50,65	46,76	2,59
F	Dawniej	69,25	25,47	5,28
	Obecnie	70,27	28,83	0,9

Interesuje nas przede wszystkim rola „namowy”. Ogółem pod wpływem namowy wystąpiło dawniej 12,21%, obecnie ok. 15%. Ten rekrutacyjny czynnik, stosunkowo słabo reprezentowany (ok. 5%) w grupie A, dochodzi w grupie E do 47%. W zestawieniu historycznym wzrasta on we wszystkich grupach, z wyjątkiem grupy A, najsilniej w grupie C — plus 15,48%, następnie w grupie B około 14% i w grupie E ok. 13%. Nieznacznie w pozostałych: F — 3,36%, D — 1,21%. W grupie A zaznacza się bardzo nieznaczny spadek: 0,02%.

Z zestawienia tego wynika jeszcze, że namowa związana jest najsilniej z motywacją negatywną, alternatywną i materialną. O tym należałoby pamiętać przy propagandzie zawodu nauczycielskiego w akcji rekrutacyjnej.

A oto przed nami zagadnienie centralne: „Czy masz zamiar zostać nauczycielem, a jeżeli tak, to co cię do tego skłania?”

Nie wszyscy uczniowie średnich zakładów kształcenia nauczycieli mają zamiar być nauczycielami. Dawniej, jak i obecnie, około 16% kandydatów (grupa motywów negatywnych i alternatywnych) odwraca się od zawodu, około 84% chce zdecydowanie podjąć się pracy nauczycielskiej. Grupa motywów idealnych liczyła dawniej 23,22% kandydatów, obecnie zaś liczy 20,17%. Liczebność jej jest więc słabsza. Różni się również jakością motywów. Częściej i goręcej brzmiał dawniej patos: miłość ojczyzny, dobro ludu. Obecnie bardzo rzadko odzywa się motyw społeczny: wychować nowe społeczeństwo, społeczeństwo socjalistyczne. Dominuje funkcjonalizm: lubię uczyć, wychowywać. Na drugim miejscu idą motywy etyczne (by człowiek był lepszy, aby zapanowała sprawiedliwość) i humanistyczne (aby człowiekowi było lepiej). Wyjątkowo zdarza się obecnie, dawniej nie spotykany, motyw ekonomiczny: aby przez nauczanie i wychowanie budować fundamenty gospodarcze Polski.

Grupa motywów materialnych uległa silnemu obniżeniu — z 13,44% dawniej do 2,03% obecnie. Jakość motywów nie uległa zmianie. Znacznie jednak więcej jest motywów egocentrycznych. Motyw pomocy rodzinie jest obecnie rzadszy od motywu zdobycia zawodu i zarobku.

Grupa motywów mieszanych uległa również obniżeniu — 7,15% dawniej do 1,3% obecnie. W motywacji tej współbrzmi stosunkowo częściej niż dawniej obok motywów idealnych troska o własną materialną przyszłość.

Grupa motywów biernych wzrosła bardzo znacznie, bo z 40,53% do 60,9%. Motywacja odznacza się większą różnorodnością. Motywy miłości do dzieci oraz zamiłowania do zawodu stanowią obecnie około 75%. Są to deklaracje bez pokrycia. Dowodzą one jednak, że kandydaci na nauczycieli orientują się, jaką powinna być motywacja. Widzą kierunek, ale nie uświadamiają sobie celu.

Grupa motywów negatywnych nieznacznie wzrosła — z 11% do 13%. Zanikły niektóre dawniejsze motywy odwracania się od zawodu nauczycielskiego, jak stan duchowny, wyjście za mąż, studia ekonomiczne. Obec-

nie spotykamy w tej grupie 0,43% kandydatów do prywatnego uprawiania handlu. Mamy uczennicę, która nie będzie nauczycielką, ponieważ nie będzie potrzebowała pracować. Mamy również grupę motywującą odwrócenie się od zawodu zbyt niskim uposażeniem. Dawniej takiego motywu nie wysuwano.

Z dalszego porównania wynika, że odwraca się od zawodu bez podania powodów 21,12%, dawniej 18,05%. Z powodu zamiaru dalszych studiów odwraca się 53% negatywistów, dawniej 42,47%, w tym bez określonego na razie kierunku 13,36%, dawniej 27,44%. Służbie wojskowej na lądzie, morzu i powietrzu chce się poświęcić 7%, dawniej 12%. Do kariery biurowej tęskni 6,46%, dawniej 9,06%. Jeśli dawniej absolwenci seminariów nauczycielskich nie widzieli możliwości innej pracy z wyjątkiem biurowej, to obecnie 25,88% negatywistów chce pracować w innych zawodach. Więcej niż połowa z nich nie przesądza zawodów, pewna część jednak (3,13%) chce przejść bezpośrednio do pracy fizycznej.

Grupa alternatywna licząca dawniej 4,81% spadła do 3%. Jakość motywów nie uległa widocznej zmianie.

Jak widać z powyższego, wpływ czasu i przemian wyraził się we wzmocnieniu motywacji biernej i nieznacznie negatywnej. Na pozostałych odbił się ujemnie. Dość mocne dawniej grupy motywów materialnych i mieszanych wykazują tendencję do zaniku.

M o t y w y		+	-
A	Dawniej	44	56
	Obecnie	63	37
B	Dawniej	69	31
	Obecnie	73	27
C	Dawniej	80	20
	Obecnie	79	21
D	Dawniej	48	52
	Obecnie	59	41
E	Dawniej	41	59
	Obecnie	56	44
F	Dawniej	34	66
	Obecnie	63	37

Pytaliśmy, czy kandydat będzie musiał po ukończeniu szkoły (z.k.n.) utrzymywać albo pomagać ze swoich zarobków rodzicom, rodzeństwu. Sprawa obciążeń na rzecz rodziny w przyszłości jest poważnym czynnikiem w decyzji wyboru zawodu. Jej rola występuje wyraźnie w motywacji B, C, a często też A. Dlatego zajęliśmy się tą sprawą i... zostaliśmy zaskoczeni. W okresie wybitnego podnoszenia się stopy życiowej na wsi i uregulowania, polepszenia rent starczych kategoria młodzieży obciążonej na rzecz rodziny wzrosła z 51% do 60%. Trzeba przypomnieć, że ankieta została przeprowadzona z początkiem 1958 r. Jeśli przyjmiemy, że troska

o przyszłość rodziny okaże się w tym związku przeważnie bezprzedmiotową, to jednak wyraziła się w jakiś sposób w motywacji. Zamieszczona wyżej tabelka okazuje wpływ obciążeń rodzinnych w grupach motywów (+ = obciążenie, — = brak obciążenia). Widać z niej, że obciążenia rodzinne były dawniej we wszystkich grupach motywów, z wyjątkiem grupy C, mniej liczne. Dotykały one w porządku rosnącym grup motywów F, E, A, D, B, C. Obecnie kolejność ta uległa zmianie: E, D, F, A, B, C. Inaczej mówiąc, dawniej najmniejsza ilość obciążonych znajdowała się w grupach odwracających się od zawodu, największa zaś ilość w grupie szukającej w zawodzie nauczycielskim zarobku. Obecnie najmniejszą ilość spotykamy również w grupie E, a największą, jak dawniej, w grupach C i B.

Sprawa sympatii do dzieci, którą zostawiliśmy na koniec, uległa również zmianie. Dawniej deklarowało niechęć do dzieci 9,13% kandydatów. Obecnie ilość ta zmniejszyła się bardzo znacznie i wynosi 2,2%. Odpowiedź swą o sympatii do dzieci poparło powołanie się na swoje doświadczenie — 72%.

## 2. STUDIA NAUCZYCIELSKIE

Zanim przejdziemy do porównywania wyników wywiadu u kandydatów średnich i wyżej średnich zakładów kształcenia nauczycieli, rzućmy okiem na wyniki otrzymane na studium nauczycielskim. W ankiecie wzięło udział około 700 kandydatów. 13% z tej liczby odwraca się od zawodu nauczycielskiego zdecydowanie lub alternatywnie. Najliczniejszą grupę motywów wśród studentów SN stanowi grupa motywów biernych — 64,5%. Grupa A liczy 11,4%, B — 8,2%, C — 2,6%, E — 9,2%, F — 4,1%. Liczby te można interpretować tak, iż słuchacze studiów nauczycielskich obierają zawód nauczycielski w znacznej mierze pod wpływem sądów powierzchownych i motywów egocentrycznych bez uświadamiania sobie istotnych zadań zawodu nauczycielskiego. Grupy A i C stanowią zaledwie 14%, a grupy B i odwracających się od zawodu ponad piąta część kandydatów.

Zwróćmy uwagę na zjawisko, że motywacja studentów II roku nauki poprawia się tylko w grupie E i F. W innych pogarsza się, jak wykazuje tabelka:

	G r u p a					
	A	B	C	D	E	F
Rok I	11,8	8	2,2	63,8	9,8	4,4
Rok II	10,2	8,8	3,8	66,2	7,8	3,2

Jeśli chodzi o zagadnienie płci i motywacji, mężczyźni mają zdecydowaną przewagę nad kobietami w grupie motywów negatywnych; kobiety



zaś we wszystkich innych, w szczególności biernej i idealnej. W poszczególnych grupach motywów stosunek ilościowy mężczyzn do kobiet ukształtował się następująco:

	W g r u p i e					
	A	B	C	D	E	F
M	29	44	37	28	546	48
K	71	56	63	72	46	52

Mężczyźni, jak widać, skłonni są więcej do stosunku negatywnego, niezdecydowania, motywacji ekonomicznej, mniej do idealnej i mieszanej, najmniej zaś do motywacji biernej. U kobiet zaś najliczniej występuje motywacja bierna i prawie na równi z nią idealna oraz na nieco niższym poziomie mieszana.

Udział środowisk społecznych w dostarczaniu kandydatów na studia nauczycielskie przedstawia następujące zestawienie:

Ś r o d o w i s k o	Dostarcza %	Miejsce
1. Nauczycielskie	9,5	IV
2. Zawody wolne	1,4	VIII
3. Urzędnicze	19,9	II
4. Funkcjonariuszy	6,6	V
5. Rzemieślnicze	9,5	III
6. Rolnicze	43,0	I
7. Robotnicze	6,6	VI
8. Nieokreślone	2,55	VII

Jak widać, chłopskie środowisko jest najliczniejsze, a po nim — urzędnicze, chociaż o połowę mniej liczne. Trzecie i czwarte miejsce zajmują nauczycielskie i rzemieślnicze. Środowisko robotnicze znajduje się dopiero na szóstym miejscu, a zawody wolne na ostatnim.

Biorąc pod uwagę wskaźniki wartości środowiskowej, okazuje się, że R I posiada środowisko nieokreślone (wskaźnik 3,2), R II — nauczyciele (3,32), R III — rolnicze (3,74), R IV — urzędnicy (4,03), R V — rzemieślnicy (4,29), R VI — funkcjonariusze (4,51), R VII — robotnicy (4,55), R VIII — zawody wolne (5,09).

Motywacja rozpatrywana ze stanowiska środowisk społecznych daje następujący obraz: najliczniej występują motywy negatywne w urzędniczym, a idealne w rolniczym. Motywy materialne obce są w środowiskach nauczycielskim i zawodów wolnych. Motywów mieszanych nie widzimy w środowiskach zawodów wolnych i nieokreślonych. Motywy niezdecydowane niewidoczne są w środowisku nauczycielskim, zawodów wolnych i nieokreślonych.

Najniższe miejsca zajmują: negatywne w robotniczym, idealistyczne w nauczycielskim i bierne w zawodach wolnych. Trzeba zaznaczyć, że wszystkie grupy motywów najliczniej występują w środowisku chłopskim, z wyjątkiem negatywnych, które tutaj znajdują się na końcu.

Jeśli zechcemy scharakteryzować środowisko ze stanowiska motywacji, to okaże się, że:

środowisko nauczycielskie nieobecne w grupach B i F, słabo reprezentowane w A i C, przoduje w grupie D i ma czwarte miejsce w grupie E,

zawody wolne występują w dwu grupach: D na przedostatnim miejscu (55%) oraz E na pierwszym miejscu,

urzędnicze zajmuje drugie miejsce w grupie B, trzecie w E, czwarte w D i najslabsze w A i F,

funkcjonariusze zajmują pierwsze miejsce w grupie F, drugie w D oraz najniższe w grupach E i B,

środowisko rzemieślnicze znajduje się w grupie E na drugim miejscu, w F na trzecim, a w D na ostatnim,

chłopi zajmują drugie miejsce w grupie A, a ostatnie w grupie D, nie różniąc się znacznie od pozostałych grup,

robotnicy zajmują trzecie miejsce w grupie A, B, C, D oraz przedostatnie w grupach E i F,

środowisko nieokreślone występuje najliczniej w grupach A i B oraz w grupie D, w pozostałych zaś nie jest widoczne.

Pytanie o chęć kształcenia się po ukończeniu liceum w wyższych zakładach naukowych przynosi nam pozytywną odpowiedź w 91,5%. Reszta rozszana w grupach motywów mniej wartościowych nie miała ochoty do kształcenia się w szkołach wyższych i prawdopodobnie z góry zakładała zakończenie kształcenia się na uzyskaniu posady. Inni przystosowali się do subiektywnych i obiektywnych warunków, przede wszystkim możliwości ekonomicznych i dostania się na wyższe studia.

42% ogółu miało możliwość dostania się na wyższe studia. Około 37% stwierdza, że tej możliwości nie miało bądź z powodu braku uprawnień (absolwenci 4-letniego liceum pedag.), bądź braku środków ekonomicznych na dłuższe studia, bądź też braku miejsca na uczelniach wyższych. Około 21% zostawiło tę sprawę bez odpowiedzi. Tu należą kandydaci, którzy nie „próbowali szczęścia” dostania się na wyższe studia.

Jak możliwość wyboru studiów wyższych odbija się w motywacji wyboru zawodu nauczycielskiego, przedstawia następująca tabelka:

Odpowiedź	G r u p a					
	A	B	C	D	E	F
Tak	46,4	42	62,5	38,9	53,3	36
Nie	34,8	48	25	35,5	33,9	52
Nie wiem	18,8	10	12,5	35,6	10,8	12

Możliwość kształcenia się w wyższych zakładach naukowych przedstawia się najlepiej w grupach C, E i A. Niemożliwość zaś w grupach F i B, w których góruje nad innymi kategoriami odpowiedzi. Trzecia kategoria odpowiedzi: „nie wiem” — tylko w grupie D wynosi około 26%, a w grupie A około 19%. W innych znajduje się na stosunkowo niskim poziomie.

Możliwość wyboru wyraża się, jak zaznaczyliśmy, najsilniej w motywacji E i A. Jeśli motywacja A nie budzi zastrzeżeń, to motywacja E — wśród kandydatów, którzy mieli możliwość wyboru odpowiedniej dla siebie uczelni wyższej — każe zastanowić się nad procesem wyboru u tych kandydatów. Widocznie nie był on dość pogłębiony i dopiero bezpośrednie zetknięcie się z problemem zawodu ukazało im mylność dokonanego wyboru.

Niemożliwość wyboru studiów wyższych wyraża się najsilniej w grupach „materialnej” i niezdecydowanej. Ten związek nie wymaga bliższych interpretacji.

Czynnik namowy nie wywarł większego wpływu na rekrutację kandydatów na SN. Objął on ok. 10% uczestników, a występuje we wszystkich grupach motywów, tzn. również w grupie idealnej (1,6%). Najliczniej w grupie negatywnej i materialnej. Można powiedzieć, że co trzeci uczestnik grupy negatywnej i co piąty grupy materialnej wstąpił na SN nie z własnej ochoty.

Obciążenie rodzinne również nie determinuje wyraźnie rodzaju motywacji. Najwięcej obciążonych znajdujemy w grupie C — 69%, potem w A — 64%, B — 62%, D — 56%, E — 50%, F — 48%. Najmniej więc wolnych od obciążeń zawiera grupa C i A, a najwięcej grupa F i E. Wynika stąd, że jakkolwiek obciążenia rodzinne nie determinują żadnej grupy motywów, to jednak zrównoważone co najmniej z ich brakiem ułatwiają zmianę zamiarów, i dalej, że motywy ekonomiczne w grupach B i C nie są ściśle związane z obciążeniami rodzinnymi.

Na pytanie o sympatię do dzieci odpowiedziało 2% kandydatów negatywnie: nie lubią dzieci. Połowa ich znajduje się w grupie odwracającej się od zawodu. Reszta w grupach C i D. Znamienne jest, że 15% uczestników odpowiedziało negatywnie na pytanie, czy przekonali się o tym swoim uczuciu do dzieci. Nie przekonali się, chociaż niewątpliwie obcowali z dziećmi, chociażby w czasie praktyki nauczycielskiej.

### 3. PODOBIENSTWO I RÓŻNICE

Porównanie wyników w liceach pedagogicznych i na studiach nauczycielskich wykazuje podobieństwa i różnice, uzasadnione tym, że obie młodzieżowe kategorie są kandydatami na nauczycieli, a różnią się wiekiem, dojrzałością umysłową, poziomem i możliwościami studiów.

Zajmiemy się tymi podobieństwami i różnicami w ich syntetycznych ujęciach.

Zacznijmy od stwierdzenia, że znajdujemy:

	W liceach pedagogicznych	Na studiach nauczycielskich
Afirmujących zawód	84,4%	86,7%
Odwracających się	15,6%	13,3%

Więc różnice, jakkolwiek niewielkie, przypadają na rzecz studiów nauczycielskich.

Pod względem płci różnice są poważniejsze:

	Płci męskiej	Płci żeńskiej
W liceach pedagogicznych	18%	82%
Na studiach nauczycielskich	48%	52%

W liceach pedagogicznych jest wielokrotna przewaga dziewcząt, na studiach nauczycielskich zaś poziom prawie wyrównany.

Interesujące są różnice w motywacji obu kategorii kandydatów. Stosunki ilościowe w grupach motywów przedstawia następujące zestawienie:

	G r u p a					
	A	B	C	D	E	F
Liceum pedagogiczne	20,17	2,01	1,00	60,9	12,6	3,4
Studium nauczycielskie	11,4	8,2	2,6	64,5	9,2	4,1

Podobieństwa: w obu kategoriach kandydatów grupa motywów biernych jest najliczniejsza, a mieszanych najslabsza.

Różnice: licealiści wykazują znacznie więcej motywów idealnych i pewną przewagę w motywacji negatywnej od kandydatów z SN. Ci zaś wykazują znaczną przewagę w grupie materialnej i pewną przewagę w grupach D i F.

Znajdujemy również różnice w treści motywacji, co do jakości, jak i formy. W grupie A znajdują się motywy głębszej natury społeczno-narodowej, których na ogół brak w motywacji licealistów. Znajdujemy tu również obce licealistom motywy w grupie D, jak: chęć podwyższenia kwalifikacji, ucieczka przed koszarową służbą wojskową, feminizm (zawód nauczycielski przystoi kobiecie) i zmienność.

Płeć, wykazuje również różnice w grupie motywacji. Kobiety górują nad mężczyznami we wszystkich grupach motywów obu typów szkół:

Grupy	A		B		C		D		E		F	
	m	ż	m	ż	m	ż	m	ż	m	ż	m	ż
Licea pedagogiczne	13	87	19	81	10	90	14	86	41	59	26	74
Studia nauczycielskie	29	71	44	56	37,5	62,5	27,6	72,4	54	46	48	52

z wyjątkiem grupy negatywnej SN, gdzie przewagę mają mężczyźni. Z zestawienia również widać, że mężczyźni na SN mają we wszystkich grupach przewagę nad licealistami, a w grupie E również nad kobietami SN; młodzież zaś żeńska liceów pedagogicznych ma we wszystkich grupach przewagę nad kobietami na SN.

Warto zaznaczyć, że w motywacji biernej pierwsze miejsce w liceum pedagogicznym zajmuje miłość dzieci (prawie połowa uczestników tej grupy); SN — zamiłowanie do zawodu (około  $\frac{1}{3}$  kandydatów tej grupy). Te dwa rodzaje i „praca nauczycielska” jako motyw idą na czele i obemują w LP ok. 86%, a na SN — 72% uczestników motywacji biernej. Motywy romantyczno-tradycjonalistyczne i estetyczno-oportunistyczne są w obu typach szkół ilościowo zbliżone.

Motywy negatywne są również ilościowo zbliżone. Odwracają się od zawodu ze względu na chęć dalszych studiów w SN — 55,4%, podjęcia innej pracy nie nauczycielskiej w LP — 25,88%, na SN — 16,6%; z różnych powodów w LP — 21,12%, na SN — 25%, w tym bez podania powodów na LP — 12,5%, na SN — 21,4%.

Zagadnienie rangi liczebności i wartości środowisk społecznych przedstawia się odmiennie w obu typach szkół.

Oto zestawienie:

Środowisko społeczne	Ranga liczebności		Ranga wartości	
	LP	SN	LP	SN
Nauczyciele	VI	IV	VIII	II
Zawody wolne	VIII	VIII	IV	VIII
Urzednicy	IV	II	VI	IV
Funkcjonariusze	V	V	V	VI
Rzemieślnicy	II	III	III	V
Środowisko robot.	III	VI	II	VII
Rolnicy	I	I	I	III
Nieokreślone	VII	VII	VII	I

W obu typach pierwsze miejsca pod względem ilościowym zajmuje środowisko chłopskie. W SN na drugim miejscu stoją urzednicy, na trzecim rzemieślnicy. W LP zaś rzemieślnicy i robotnicy, którzy w SN zajmują dalekie miejsca. Jeśli chodzi o rangę wartości, różnice są znaczne. Środowisko nauczycielskie na SN przoduje, za nim idzie rolnicze i urzednicze, a robotnicze na przedostatnim miejscu. W LP zaś przoduje rolnicze, a za nim robotnicze i rzemieślnicze.

Zagadnienie chęci do dalszego kształcenia się ma odmienne znaczenie dla absolwentów szkoły podstawowej i szkoły średniej. Dla pierwszego to sprawa wejścia w kulturę, dla drugiego — wzniesienia się na wyższy poziom i wejścia do sztabu kultury i gospodarki. Dlatego odpowiedź negatywna ma różne znaczenie i jest nieporównalna. Zaznaczamy więc tylko, że w LP znalazła się taka odpowiedź, jako zjawisko wyjątkowe (0,29%); na SN zaś nie była zjawiskiem rzadkim (8,5%).

Jeżeli chodzi o możliwość wyboru pożądanego typu szkoły, to ci, którzy twierdzili, że nie mieli możliwości wyboru, stanowią w liceach pedagogicznych ok. 27%, na studiach nauczycielskich — 37%. W obu kategoriach kandydatów ten znaczny odsetek pozbawiony możliwości wyboru związany jest z motywacją charakteru materialnego; poza tym w LP ze wzrostem motywów mieszanych, na SN — motywów alternatywnych.

Kandydatów z „namowy” mieliśmy w LP ok. 15%, na SN ok. 10%. W obu kategoriach „namowa” wiązała się w znacznej mierze z niepożądaną motywacją E i B.

Obciążenia rodzinne obarczały w LP ok. 61%, na SN ok. 57%. Wielkości, jak widać, zbliżone. Warto zwrócić uwagę, że mniejsza ilość obciążeń tu i tam wiąże się ze wzrostem motywacji biernej i negatywnej, większa zaś ilość z grupami zawierającymi w zupełności lub częściowo motyw materialne oraz z grupą idealną.

Sprawa braku sympatii do dzieci w obu kategoriach kandydatów wykazuje bardzo zbliżone wielkości: w LP — 2,2%, na SN — 2%. Spotykamy to zjawisko najczęściej, co najmniej w połowie wypadków w grupie negatywnej, po niej w materialnej i biernej — zarówno w LP, jak i w SN.

MAKSYMILIAN MACIASZEK

## O NIEDOMAGANIACH W PRACY STUDIUM NAUCZYCIELSKIEGO

Nie chcemy bynajmniej silić się na pełny rejestr niedomagań. Istnieje bowiem obiektywna trudność w ocenie pracy SN. Jakie w tym wypadku zastosować kryteria? W ocenie pracy szkół przyjęła się metoda konfrontacji osiągniętych wyników z wymaganiami obowiązujących programów nauczania. To kryterium, które nazwać można ilościowym, jest stosunkowo pewne i w miarę obiektywne. Przeniesione jednak na teren zakładów kształcenia nauczycieli okazuje się niewystarczające, gdyż problemem co najmniej dyskusyjnym jest zakres wymagań określony programem. Zatem sprawdzanie wyników taką metodą nie da poglądu na stopień przygotowania kandydatów do zawodu. Nie wystarcza bowiem skontrolowanie zakresu opanowanego przez kandydatów materiału nauczania (ocena ilościowa). Nie w mniejszym bowiem stopniu interesuje nas operatywność wiedzy (ocena jakościowa), tzn., czy wynikają z niej dyrektywy praktycznego działania pedagogicznego. W ocenie uwzględniamy więc nie tylko wiadomości, lecz również umiejętności. Te ostatnie decydują o zawodowym charakterze uczelni, za jaką chcemy uważać SN. Ponadto z analizy zawodu nauczycielskiego wynika, że powodzenie w nim zapewnia stale aktualizowanie wiadomości i doskonalenie umiejętności.

Przystępując do oceny pracy zakładu, postawić można trzy pytania:

1. Czy wyposażono kandydatów w gruntowne wiadomości oraz czy przyswojono im podstawowe umiejętności pedagogiczne niezbędne do podjęcia pracy w szkole podstawowej?
2. Czy ukształtowano pożądanę w zawodzie cechę osobowości?
3. Czy zaprawiono kandydatów do dalszego samokształcenia<sup>1</sup>, które jest warunkiem skuteczności pracy nauczycielskiej?

Wprawdzie pytania te nie precyzują jeszcze zakresu wymagań, niemniej jednak wskazują droge, na której należy poszukiwać rozwiązań.

Jak w świetle powyższych kryteriów kształtuje się sytuacja w SN? Co sprawia, że efekty pracy są niewspółmierne do wkładanego przez wykładowców wysiłku? Dlaczego dość często w ocenie absolwentów domi-

<sup>1</sup> Gdy mowa o samokształceniu mamy na uwadze zarówno usprawnianie umiejętności kandydata w pracy zawodowej, jak też zdolność i chęć (wzbudzone zainteresowania) do pogłębiania wiedzy w wybranej dziedzinie z jednoczesnym zorganizowaniem sobie warsztatu pracy (korzystanie z biblioteki, przyswojenie techniki pracy umysłowej itp.).

nują akcenty krytyki o ich niezadowalającym przygotowaniu do pracy w szkole? Co powoduje to paradoksalne zjawisko, że niektórzy kierownicy szkół chętniej widzą u siebie absolwenta liceum pedagogicznego niż absolwenta SN?

Pragniemy zwrócić uwagę na niektóre tylko niedomagania w pracy SN, próbując jednocześnie ujawnić ich źródła.

### 1. CZY SPECJALISTYCZNY CHARAKTER SN?

O charakterze uczelni decyduje przede wszystkim plan studiów. Ujmuje on treści nauczania w dwie grupy przedmiotów: przedmioty grupy „A” — wspólne wszystkim kierunkom studiów — oraz grupy „B”, obejmujące kierunek studiów w zakresie wybranego przedmiotu, tzw. przedmiotu specjalizacji. Proporcje wymiaru godzin obydwu grup przedmiotów układają się różnie, w zależności od kierunku studiów. W większości wypadków przewagę wykazuje grupa przedmiotów specjalizacji<sup>2</sup> — grupa „B”.

Z planu studiów wynika wyraźnie specjalistyczny charakter SN. Przy czym za specjalizację uważa się tylko przedmiot nauczania. Powstaje wątpliwość, czy kandydata, absolwenta liceum ogólnokształcącego, można w SN przygotować do zawodu w charakterze specjalisty? W medycynie jest to niemożliwe, aby absolwent liceum ogólnokształcącego nawet po pełnych wyższych studiach wychodził z akademii jako specjalista. Nasuwa się porównanie z medycyną, gdyż te dwa zawody, nauczyciel i lekarz, mają do czynienia z żywym człowiekiem, gdzie zasada „primo non nocere” nabiera specjalnej wagi.

W dziedzinie szkolnictwa obserwuje się wyraźnie nadużywanie terminu „specjalista”. Trzeba mu przywrócić właściwe prakseologiczne znaczenie. Za specjalizację przyjęło się na ogół uważać wyższy stopień kwalifikacji zawodowej, która ogranicza dziedzinę działania na rzecz jego pogłębienia. Jesteśmy więc skłonni używać określeń: w p r o w a d z e n i e d o z a w o d u, jako przygotowanie do pełnienia szerszego zakresu czynności, w dodatku typowych, oraz specjalizowanie w zawodzie, równoznaczne z ograniczeniem zakresu działalności z jednoczesnym pogłębieniem i zdolnością do rozwiązywania trudności (wypadków nietypowych).

Przez wprowadzenie kandydata do zawodu nauczycielskiego rozumiemy przygotowanie go do podjęcia pracy na szczeblu nauczania początkowego oraz w klasach starszych w zakresie wybranego przedmiotu. Nie oznacza to jeszcze przygotowania specjalisty. Specjalistą może być kandydat dopiero po odpowiednim okresie praktyki i dodatkowych studiach na poziomie wyższym. Istnieje też możliwość wyspecjalizowania się na drodze samokształcenia, bez ukończenia wyższej uczelni. Przy tym dostrzegając

<sup>2</sup> Doliczając jeszcze do przedmiotu specjalizacji tzw. przedmiot do wyboru, to stosunek ten zwiększa się jeszcze na korzyść grupy „B”.



w pracy szkolnej dwie wyodrębniające się dziedziny, tj. nauczanie początkowe i nauczanie przedmiotu, należy konsekwentnie przewidzieć specjalizowanie się w nich. Tymczasem dotychczas widzi się możliwości specjalizacji tylko w przedmiocie nauczania.

Wydaje nam się, że nie ma obecnie warunków ani potrzeby występowania z wnioskami, by każdy nauczyciel był specjalistą. Zresztą SN wbrew swoim założeniom nie wywiązują się z zadań specjalizowania.

Dość często wykładowcy, jak i szkoły, w których pracują absolwenci, oceniają krytycznie efekty przygotowania kandydatów zarówno w zakresie przyswojonego materiału rzeczowego, jak i przygotowania metodycznego. Pomijam już trudności w przydziale godzin takiemu „specjaliście”.

Skądinąd słuszne tendencje do rozbudowy naukowego kursu przedmiotu specjalizacji wpływają niekorzystnie na pedagogiczne przygotowanie do pracy z dziećmi. Cały wysiłek kadry wykładowców koncentruje się w tym przypadku na przyswojeniu kandydatowi wiedzy w zakresie przedmiotu. Przygotowanie pedagogiczne jest tylko marginesem.

Czy ostrzegając przed zbyt ambicjonalną rozbudową przedmiotu specjalizacji, chcemy obniżyć poziom przygotowania kandydata? Poziom ten nie jest przecież uwarunkowany tylko ilością przyswojonej wiedzy. Częściej decyduje o nim sposób przyswojenia kandydatowi wiadomości i twórcze ich wykorzystanie. Przy czym wymaganie wysokiego poziomu odnosi się nie tylko do przedmiotu specjalizacji, lecz również do tych wszystkich dyscyplin naukowych, które mają wielkie znaczenie w przygotowaniu kandydata do działania.

Absolwent dotychczasowego SN chce być raczej wykładowcą przedmiotu niż wychowawcą dzieci i młodzieży. Tymczasem szkoła nasza czeka na dobrze przygotowanych do zawodu nauczycieli-wychowawców. Studium nauczycielskie w obecnych warunkach pełnić może funkcję zakładu wprowadzającego do zawodu, tj. przygotować kandydata do pracy w szkole podstawowej, na szczeblu nauczania początkowego i nauczania systematycznego w zakresie wybranego przedmiotu. Jest to równoznaczne z przyznaniem mu kwalifikacji podstawowych, w odróżnieniu od kwalifikacji specjalistycznych.

## 2. BRAKI W TREŚCIACH NAUCZANIA

Jest rzeczą wprost paradoksalną, aby przy obecnym, zewsząd sygnalizowanym, przeciążeniu kandydatów zwracać jeszcze uwagę na braki w treściach przygotowania zawodowego. Nie proponując na razie rozwiązań programowych, chcemy tylko wskazać na pewne niedomogi w tym zakresie. Wynikają one przede wszystkim z nastawienia SN na przedmiot specjalizacji. W konsekwencji tego wszystkie inne treści nauczania, po-

trzebne w pracy nauczyciela, potraktowane są z konieczności pobieżnie i skrótowo.

Pedagogika jako nauka wymaga solidnej podbudowy filozoficznej, która jest podstawą zrozumienia określonych systemów wychowawczych. Ważne są tu szczególnie odpowiedzi filozofii na trzy zasadnicze pytania: czym w swej istocie jest świat, jaka jest istota człowieka i jaka jest rola człowieka w świecie<sup>3</sup>. Zagadnienia te rzutują w sposób bezpośredni na kształtowanie się ideału wychowawczego oraz problematykę naukowego poglądu na świat.

Kandydat na nauczyciela powinien mieć ponadto dokładną orientację w zagadnieniach współczesnej ekonomiki ze specjalnym uwzględnieniem kierunku przebudowy wsi. W przygotowaniu filozoficznym nauczyciela musi znaleźć odpowiednie miejsce nauka o społeczeństwie (socjologia). Wymaga tego nie tylko konieczność rozumienia przez kandydata mechanizmu rozwoju społecznego, lecz socjologia stanowi jednocześnie podbudowę do lepszego poznawania dziecka na tle środowiska (podbudowa psychologii), a więc warunków i możliwości wychowawczych współczesnej rodziny, czasu odpoczynku dziecka, prawa do zabawy itp.

Specjalną rolę w przygotowaniu zawodowym kandydatów spełniać powinna logika, szczególnie w rozwiązywaniu problemów łączenia teorii z praktyką. Chodzi tu przede wszystkim o dotychczas mało opracowane zagadnienia, jak zagadnienie przewidywania i wyjaśniania zjawisk oraz uzasadnianie i sprawdzanie przewidywań, zagadnienie eksperymentu, indukcji eliminacyjnej, prawdopodobieństwa itp<sup>4</sup>. Zagadnienia te pomogą kandydatowi na przeprowadzenie pełniejszej analizy działalności poznawczej ucznia od strony logiki.

W planach studiów i programach nauczania zbyt skromne miejsce zajmuje nauka o dziecku (pedologia). W gronie pedagogów nie trzeba uzasadniać jej specjalnej roli w praktycznej działalności nauczyciela. Wszechstronne poznanie dziecka prowadzi do jego rozumienia, co gwarantuje zastosowanie odpowiednich metod postępowania i umożliwia działanie modyfikacyjne, w odróżnieniu od stereotypowych, rutyniarskich chwytów. Dyscypliną, która w zakresie nauki o dziecku charakteryzuje się wyjątkowo szybkim rozwojem, jest niewątpliwie psychologia. Jej usługowa funkcja w stosunku do działalności dydaktycznej i wychowawczej wymaga szerszego i głębszego potraktowania zagadnień psychologii wychowawczej i rozwojowej. Psychologia, chcąc służyć rzetelną wiedzą dla zrozumienia dziecka, z którym się rzeczywiście stykamy (a nie dziecka postulowanego), uwzględniać musi również zagadnienia defektologii.

<sup>3</sup> K. Sośnicki: *Potrzeby współczesnej pedagogiki polskiej*. „Nowa Szkoła” r. 1959, nr 10.

<sup>4</sup> K. Lech: *Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką w nauczaniu* (praca w druku).

Wszechstronnego poznawania dziecka nie można sprowadzić jedynie do sfery psychologiczno-socjologicznej. Niemniej ważną sprawą w procesie oddziaływania pedagogicznego jest somatyczna strona osobowości ucznia, tj. znajomość funkcji organicznych dziecka oraz tych czynników, które zapewniają prawidłowy rozwój fizyczny i umożliwiają przebieg procesu wychowawczego w warunkach korzystnych dla zdrowia dziecka. Role tę spełniają dwa przedmioty nauczania: anatomia i fizjologia dziecka oraz higiena szkolna. Pierwszy z tych przedmiotów powinien być wprowadzony do planu studiów, drugi wymaga jedynie innego potraktowania.

W związku z postulatami reformy szkoły do wielkiego problemu urasta przygotowanie politechniczne i produkcyjne kandydata. Dotyczy to zarówno wiadomości i umiejętności w zakresie odpowiednich przedmiotów ogólnokształcących, jak i rozumienia roli pracy produkcyjnej dzieci i młodzieży. Stąd przedmioty nauczania cyklu politechnicznego należałoby tematycznie powiązać z naukowymi podstawami produkcji, w teorii i praktyce. Przygotowanie praktyczne w tym zakresie zdobywałby kandydat przez pracę produkcyjną w ośrodkach rolnych lub fabrykach. Poza tym uczelnia powinna rozbudować inne formy kontaktu z zakładami pracy, jak np. zwiedzania, zapraszanie robotników na uroczystości szkolne lub też wyjazdy zespołów artystycznych do zakładów pracy. Niezależnie od tego w kursie pedagogiki kandydat powinien sobie przyswoić założenia wychowawcze kształcenia politechnicznego oraz zdobyć umiejętności potrzebne do organizowania pracy produkcyjnej oraz społecznie użytecznej.

Program pedagogiki (teorii nauczania i wychowania) w dotychczasowym ujęciu jest zbyt oderwany od praktyki. Jego tradycyjne treści za mało uwzględniają elementy struktury działania. Program nie określa istoty działania pedagogicznego, w którym aktywny jest nie tylko podmiot, lecz i przedmiot oddziaływania (wychowanek). Specyficznym bowiem dla działania pedagogicznego jest wyjątkowa jego plastyczność, modyfikacyjność. Za mało uwagi poświęca się w teorii wychowania problemowi samorządności dziecięcej i zagadnieniu autorytetu nauczyciela.

Teoria nauczania w zbyt słabym stopniu uwzględnia obecne tendencje dydaktyki myślenia przez łączenie teorii z praktyką. W konsekwencji nowego określenia wymaga kierownicza rola nauczyciela w rozwijaniu różnorodnej aktywności ucznia, co z kolei wzbogaca repertuar metod i środków nauczania. Teoria nauczania potraktowana jest w programie typowo werbalnie; brak systemu ćwiczeń, które są niezbędnym ogniwem w kształtowaniu odpowiednich umiejętności. W ramach kursu dydaktyki kandydat powinien opanować również nowe techniki w pracy szkolnej, jak posługiwanie się rzutnikiem, episkopem, epidiaskopem, filmem, radiem i telewizorem.

Przydział godzin na metodykę nauczania początkowego uważać należy w planie studiów za symboliczny. W rezultacie obserwujemy ze strony

kandydatów lekceważący stosunek do tego przedmiotu. Poza stroną ilościową hasła metodyki są „ubogie” w treść i wykazują brak powiązania z materiałem rzeczowym przedmiotów nauczania w klasach młodszych.

W metodyce nauczania początkowego jak i w metodyce przedmiotu fakultatywnego zbyt mało uwzględniony jest aspekt psychologiczny. Stąd rodzi się niebezpieczeństwo traktowania różnych metod i sposobów oddziaływania pedagogicznego jako uniwersalnych chwytów. Tymczasem o skuteczności metod pedagogicznych decyduje przede wszystkim ich uwarunkowanie psychologiczne. Ponadto w wielu wypadkach metodyki dublują hasła programu dydaktyki, co niepotrzebnie przedłuża okres ich realizacji. Podczas gdy kurs dydaktyki zaznajamia kandydatów z podstawami działania dydaktycznego, to metodyka jest konkretyzacją podstaw działania na poziomie nauczania początkowego oraz nauczania systematycznego. Wyodrębnienie tych dwóch szczebli ma też swoje konsekwencje w układzie przedmiotów nauczania w planie studiów — metodyki powinny być poprzedzone pełnym kursem teorii nauczania (dydaktyki).

Grupa przedmiotów artystycznych i technicznych jest nadal traktowana przez kandydatów jako zagadnienie drugorzędne. Niejednokrotnie wykonanie prymitywnej zabawki czy też śpiew piosenek dziecięcych wywołują wśród kandydatów przejawy lekceważącego i żartobliwego stosunku. Wynika z tego uwaga pod adresem programów, aby ich treści w większym stopniu odzwierciedlały rzeczywiste potrzeby kandydatów w prowadzeniu lekcji próbnych, aby wzbogacały ich zdolności ekspresyjne, a przez to wzmacniały kontakt z uczniami. Stąd w programie rysunku należałoby między innymi uwzględnić kształtne pisanie na tablicy szkolnej, co niewątpliwie wpłynie korzystnie na przeprowadzanie pierwszych lekcji próbnych. Ponadto możliwie szeroki repertuar pieśni, gier i zabaw ułatwi kandydatowi pracę w klasach młodszych. Ogólnie program przedmiotów grupy artystycznej i technicznej powinien w większym stopniu uwzględniać potrzeby kandydata w prowadzeniu zajęć z dziećmi młodszymi.

Wprowadzenie do planu studiów przedmiotu „kultura żywego słowa” jest z całą pewnością wielkim osiągnięciem. Wyraża to troskę o wysoki poziom języka nauczyciela, o przyswojenie wielu technik w wyrażaniu myśli i uczuć w zależności od przekazywanych treści. Z tych względów program ten powinien przewidywać system ćwiczeń oparty początkowo na tekstach z literatury dla dorosłych, aby w miarę zaawansowania przejść na teksty literatury dla dzieci.

W zakresie przedmiotu fakultatywnego (świadomie używamy tego terminu zamiast przedmiot specjalizacji) liczyć się należy z realnymi możliwościami w czasie dwuletniego kursu. Stąd wszelkie ambicje „uniwersyteckie”, zarówno w odniesieniu do zakresu przyswojonego kandydatom materiału, jak i osiągnięcia poziomu, oceniać należy w kategoriach „pobożnych życzeń”. Obecny program tego przedmiotu jest więc przeładowany i stąd realizowany w sposób werbalny.

Omawiając braki w zakresie treści nauczania w SN, wskazaliśmy tylko na zasadnicze kwestie. Przez ich wyliczenie nie chcielibyśmy bynajmniej sugerować generalnego zwiększenia liczby godzin przedmiotów nauczania; jesteśmy nawet za zmniejszeniem tygodniowego wymiaru obowiązkowych zajęć kandydata na rzecz samodzielnej jego pracy. W niektórych przedmiotach, np. w metodyce nauczania początkowego, istnieje niewątpliwie potrzeba zwiększenia liczby godzin. W zasadzie rozwiązanie problemu treści widzimy w odpowiednim ich doborze, który w większym stopniu uwzględniać powinien potrzeby działalności zawodowej kandydata. Jest to jednocześnie problem właściwych metod realizacji programów.

### 3. JEDNOSTRONNOŚĆ METOD NAUCZANIA

Z tendencji do zrealizowania przeładowanego planu studiów i programu nauczania wynika uprzywilejowanie metody wykładu w SN. Jakkolwiek nie kwestionujemy roli dobrego wykładu w rozwijaniu myślenia kandydatów, to sprowadzanie całej niemal pracy dydaktycznej do tej metody uznać trzeba za zjawisko wielce niepożądane. Tym więcej w zakładach kształcenia nauczycieli jako szkole zawodowej, która ma nie tylko wyposażyć kandydata w wiadomości, lecz i w umiejętności, istnieje potrzeba stosowania wielu metod. Wykład może mieć zastosowanie jedynie wówczas, gdy temat wymaga systematycznego przedstawienia lub też stanowi niezbędne wprowadzenie i przygotowanie do samodzielnej pracy. Wykłady z każdego przedmiotu dotyczą wybranych zagadnień.

Z innych metod, które powinny znaleźć jak najszersze zastosowanie w SN, to dyskusja i różnorodne formy ćwiczeń. Szczególnie te dwie metody pobudzają kandydata do samodzielnej pracy, która powinna być w sposób zasadniczy rozbudowana. Kandydat poza wykładami musi mieć czas na samodzielne zdobywanie wiadomości (studiowanie).

Wszystkich potrzeb zawodowych nie zaspokoi nawet najlepszy zakład kształcenia. Praca w szkole stawia przed nauczycielem coraz nowe problemy wychowawcze, dydaktyczne, polityczne, ekonomiczne, oświatowe, kulturalne. Trudno wyobrazić sobie taką sytuację, aby jakkolwiek zakład mógł wyposażyć kandydata w taki zakres wiedzy i umiejętności, które uzdolnią go do pełnienia obowiązków przez cały czas swej kariery zawodowej. Nowe problemy rozwiązywać można jedynie na drodze samokształcenia. Jest ono aktualne w każdym zawodzie, nie będzie jednak przesadą, gdy powiemy, że w zawodzie nauczycielskim nabiera ono specjalnej wagi. Stąd w pracy SN dominować muszą te metody, które zaprawiają kandydata do samodzielnej pracy i wyrabiają stałą tendencję do samokształcenia. W takim rozumieniu samodzielnej pracy nie można sprowadzać jedynie do studium teoretycznego (np. literatury zagadnienia), lecz jest nią również przygotowanie pracy dyplomowej oraz wszelkie formy próbnego dzia-

łania dydaktycznego. Dotychczasowe prace dyplomowe nie spełniają postulatów samodzielności<sup>5</sup>.

Przerzucenie ciężaru przygotowania zawodowego na samodzielną pracę nie oznacza odciążenia wykładowców. Wręcz odwrotnie, taka tendencja nakłada na nich obowiązek kierowania samodzielną pracą kandydatów i służenia im pomocą. Efekty tego możliwe są jedynie przy daleko idącej indywidualizacji w procesie przygotowania zawodowego. Do SN zgłaszają się bowiem kandydaci z różnymi możliwościami osobowymi (z talentem i bez talentu), a w procesie ich kształcenia obserwujemy różny stopień zaawansowania. Wszelkie zatem metody pracy SN uwzględniać powinny indywidualne różnice w możliwościach i w zaawansowaniu kandydatów. Daje to pełniejszą gwarancję osiągnięcia lepszych wyników pracy.

#### 4. PRAKTYCYSTYCZNE TENDENCJE W PRZYGOTOWYWANIU KANDYDATÓW

Jest już niemal truizmem przypomnienie, że do podjęcia działalności pedagogicznej nie wystarcza tylko wiedza. Konieczne są jeszcze zdolności i umiejętności przekazywania jej uczniom; ogólnie kandydat musi zdobyć umiejętności prawidłowego organizowania procesu nauczania i wychowania.

Dotychczasowe sposoby przygotowania zawodowego sprowadzają się najczęściej do podawania wiedzy pedagogicznej oraz pewnych form zaprawiania kandydatów do praktycznej działalności. Przy tym podawana wiedza najczęściej nie prowadzi do formułowania określonych dyrektyw postępowania. Na ogół stwierdza się brak powiązania teorii z praktyką. Przystępując do prowadzenia lekcji, kandydat w zasadzie nie korzysta z wiedzy pedagogicznej, lecz częściej z praktycznych rozwiązań, przyswojonych od nauczyciela w szkole ćwiczeń czy też nauczycieli, u których odbywa praktykę terenową. Kandydat nie jest zdolny do zintegrowania podstawowych elementów każdego aktu działania, jak cel i wynik, sposoby i środki oraz warunki<sup>6</sup>. W szczególności nie respektuje podstawowej dyrektywy, że „...wszelka reguła praktyczna jest podporządkowana warunkom ograniczającym jej ważność i pole jej stosowalności”<sup>7</sup>.

Specyficzną dla pracy z dzieckiem jest wyjątkowa labilność sytuacji. Nasz przedmiot oddziaływania, dziecko, różni się w sposób zasadniczy od przedmiotu oddziaływania w technice. W technice przedmiot ten ma na ogół określone właściwości i wystarczy je poznać, aby prawidłowo i skutecznie nań oddziaływać. Tymczasem w dziedzinie wychowania przedmiotem naszego oddziaływania jest osobowość wychowanka, która między innymi

<sup>5</sup> Maksymilian Maciaszek: *Co jest wart taki egzamin?* „Nowa Szkoła” r. 1959 nr 12.

<sup>6</sup> S. Szuman: *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*. Wrocław 1955 Wydawnictwo PAN s. 36.

<sup>7</sup> G. Hostelet: *Metodologia naukowego badania czynności ludzkich*. „Myśl Współczesna” r. 1947 nr 7—8 (14—15) s. 104.

charakteryzuje się tym, że nie poddaje się biernie wpływom podmiotu, lecz sama aktywnie uczestniczy w procesie wychowania.

Działalność wychowawcza, w odróżnieniu od działalności technika, jest w większym stopniu uzależniona od właściwości charakterologicznych podmiotu działającego, tj. wychowawcy. Schematycznie, oczywiście bardzo krańcowo rzecz przedstawiając — w zawodach technicznych mamy po jednej stronie aktywny podmiot, po drugiej — bierny przedmiot, natomiast w procesie wychowania aktywnym jest zarówno podmiot, jak i przedmiot działania wychowawczego<sup>8</sup>. Dlatego też oddziaływanie wychowawcze charakteryzuje się wyjątkową modyfikacyjnością.

Przy dotychczasowych sposobach kształcenia kandydat w najlepszym wypadku opanowuje techniczną, schematyczną, stronę działalności pedagogicznej. Nie potrafi w pełni rozeznaczyć sytuacji wychowawczej, a przede wszystkim zrozumieć wychowanka, poznać jego motywów reakcji. W konsekwencji sposoby oddziaływania są stereotypowe, nieadekwatne do określonej sytuacji wychowawczej. Oderwanie działalności praktycznej od teorii prowadzi zazwyczaj do ciasnego praktycyzmu.

W przygotowywaniu nauczyciela obserwuje się zachwianie proporcji między wiadomościami a umiejętnościami. Obecnie istniejące zakłady kształcenia nauczycieli nastawione są prawie wyłącznie na wyposażenie kandydata w wiadomości, zakładając milcząco, że „wiedzieć” oznacza już „umieć”, a więc kształtowanie umiejętności jest procesem, który dokonuje się w zasadzie samorzutnie, i to dopiero w pracy zawodowej. Charakterystyczną jest rzeczą, że to zachwianie proporcji między wiadomościami a umiejętnościami wzrasta na niekorzyść tych ostatnich w miarę podnoszenia się stopnia przygotowania i stąd jest największe na wyższym poziomie kształcenia. Nie chcemy przez to powiedzieć, aby sytuację w liceach pedagogicznych, w których stosunkowo wiele czasu poświęca się na rozwiązania praktyczne, uznać można za prawidłową. Mamy tam częściej do czynienia z działaniem bez uzasadnienia teoretycznego.

Zatem obecna sytuacja w SN w dziedzinie przygotowywania praktycznego charakteryzuje się:

- a) nastawieniem prawie wyłącznym na podawanie wiadomości i niedocenianiem procesu kształtowania umiejętności;
- b) niedostatecznym powiązaniem wiadomości z odpowiednimi umiejętnościami;
- c) przyswojeniem tylko technicznej (schematycznej) strony działalności pedagogicznej przy braku zdolności do modyfikacji.

Nie sprzyja to, rzecz oczywista, kształtowaniu twórczej postawy kandydata, lecz odwrotnie, prowadzi z konieczności do ciasnego praktycyzmu.

<sup>8</sup> Z. Kallenbrun: *Pojęcie sprawiedliwego nauczyciela-wychowawcy według opinii dziecka*. „Pedagogium”. Czasopismo poświęcone psychologii nauczyciela i sposobom jego kształcenia r. 1939 nr 3 s. 219—280.

Czy sytuacja ta jest wynikiem obiektywnych warunków, tj. planu studiów i programów, czy też subiektywnych, zależnych od metod stosowanych przez wykładowców? I jedno, i drugie czynniki składają się na niedostateczne przygotowanie kandydatów do praktycznej działalności.

Tendencje specjalistyczne SN, które w konsekwencji doprowadziły do przeładowania planu studiów i programu materiałem rzeczowym przede wszystkim w zakresie przedmiotu „specjalizacji”, nie stwarzają warunków do pogłębienia przygotowania pedagogicznego kandydata i w związku z tym do organizowania różnorodnych form jego praktycznej działalności. Kandydaci prowadzą zaledwie kilka lekcji próbnych nie zawsze (z braku czasu) pod kierunkiem pedagoga lub metodyka. Nikt nie łudzi się, że są one wystarczającą zaprawą do podjęcia pracy szkolnej, gdy w dodatku znowu z braku czasu nie prowadzi się szczegółowych ćwiczeń praktycznych w związku z realizacją programu pedagogiki i metodyk. Z konieczności właściwe kształtowanie umiejętności pedagogicznych przesuwają się dopiero na okres praktyki w szkole, gdzie kandydat, nie mając dostatecznej zaprawy do podjęcia działalności pedagogicznej, czyni to metodą prób i błędów. Nie może bowiem być mowy o kierowaniu praktyką przez zakład, gdy to kierownictwo ogranicza się tylko do strony organizacyjnej (odbywa się jednorazową odprawę z kierownikami szkół). Właściwą praktykę prowadzą więc z konieczności kierownik i zainteresowani nauczyciele, każdy z nich na swój sposób i nie zawsze prawidłowo. A więc nie zakład zaprawia ich do działalności praktycznej, lecz dopiero szkoła. Wszystko zależy od tego, do kogo trafi kandydat na praktykę; czy do nauczyciela stosującego nowoczesne metody, czy też do nauczyciela zrutynizowanego, pracującego metodami tradycyjnymi. Nie rozwiązują również sytuacji częste hospitacje lekcji kandydata przez wszystkich wykładowców SN, gdyż znowu każdy z nich w swoisty sposób udziela instruktażu.

W takich warunkach praktyka w szkole, bez dostatecznej zaprawy w zakładzie (szkole ćwiczeń), nie jest końcowym ogniwem w procesie kształtowania umiejętności (a takim być powinna), lecz dopiero początkowym, i to z reguły bez powiązania z teorią działania. Umiejętności więc kandydata kształtuje nie SN, lecz szkoła. SN w najlepszym wypadku daje przygotowanie teoretyczne (nie licząc za praktykę paru lekcji), a praktyczne — dopiero szkoła. Trudno w tym przypadku mówić o powiązaniu teorii z praktyczną działalnością.

Warunki obiektywne tylko częściowo usprawiedliwiają niedostateczne przygotowanie kandydata do działalności praktycznej. Wiele można by poprawić przez właściwą organizację procesu kształtowania umiejętności kandydata. Jest to już dziedzina metod pracy zakładu. Dotyczy to poznawania przez kandydatów struktury działania pedagogicznego, opracowania systemu ćwiczeń w zakresie szczegółowych elementów działania, podejmowania próbnego działania przez fragmenty lekcji (praktykę asystencką), całe jednostki lekcyjne (lekcje próbne), opanowanie systemu pracy szkoły



(próbną pracę w szkole). Ramy tego artykułu nie pozwalają na omówienie wszystkich zagadnień procesu kształtowania umiejętności pedagogicznych. Proces ten wymaga oddzielnego opracowania<sup>9</sup>.

W rozwiązywaniu problemu kształtowania umiejętności nieobojętną jest również sprawa zdobywania doświadczenia pedagogicznego przez kandydatów. Obecnie pierwsze kontakty kandydatów z uczniami zjawiają się zbyt późno, bo z reguły w drugim roku studiów. Przy dwuletnich studiach pozostaje już mało czasu na ich rozbudowę i pogłębienie. Problem kontaktów z uczniami to przede wszystkim dobór właściwych form, które by uwzględniały odpowiednie przygotowanie teoretyczne kandydatów. Zbyt wczesne stawianie kandydata w naturalnych warunkach środowiska dziecięcego może go zmusić do szukania rozwiązań metodą prób i błędów. Przyjmujemy tezę, że podstawą kształtowania umiejętności jest określona wiedza. Organizowanie zatem pierwszych kontaktów z uczniami sprowadzać się może tylko do tych czynności, które mają już dostateczną podbudowę teoretyczną. Dlatego postulat wczesnych kontaktów z uczniami musi być uwzględniony w strukturze programów. Przy dotychczasowym planie studiów i układzie programów wydaje się niecelowe organizowanie np. tygodniowej praktyki w szkołach na początku III semestru. Kandydaci nie są jeszcze dostatecznie przygotowani nawet do obserwacji zajęć szkolnych, nie mówiąc już o próbach podejmowania działalności z dziećmi.

Prawidłowo organizowany proces kształtowania umiejętności wymaga możliwie wczesnych kontaktów kandydata ze środowiskiem szkolnym pod warunkiem, że będą one poprzedzone odpowiednią teorią i ćwiczeniami. Dopóki w SN panować będą tendencje praktycystyczne, tak długo zakłady te nie spełnią swego podstawowego zadania — przygotowania kandydatów do twórczych rozwiązań pedagogicznych.

##### 5. SŁABA PRACĄ WYCHOWAWCZA

W literaturze pedagogicznej wypowiedziano już wiele różnorodnych poglądów na temat osobowości nauczyciela-wychowawcy. Poglądy poszczególnych autorów są na ogół zbieżne w odniesieniu do możliwości podejmowania działania pedagogicznego, tzn., zawód wychowawcy wymaga określonych cech osobowości, które decydują o skuteczności działania. Problem ten można rozwiązać na drodze odpowiedniego doboru i selekcji kandydatów oraz przez pracę wychowawczą w zakładzie nad kształtowaniem pożądanych w zawodzie nauczycielskim cech osobowości.

Obecnie poza kandydatami z „prawdziwego zdarzenia” trafia też do SN element przypadkowy. W wielu wypadkach są to kandydaci, którzy

<sup>9</sup> Proces kształtowania umiejętności nauczyciela jest tematem publikacji przygotowanej przez autora.

z różnych powodów nie dostali się na studia wyższe. Dla niektórych mężczyzn argumentem zgłoszenia się do SN jest chęć ukończenia studium wojskowego, by tym samym „uniknąć” obowiązkowej służby wojskowej.

Taki dobór kandydatów nakłada na uczelnię z jednej strony obowiązek szybkiego poznania kandydatów i przeprowadzenia wnikliwej selekcji eliminacyjnej, a z drugiej — prowadzenia intensywnej pracy wychowawczej. W lepszej sytuacji są w tym wypadku zakłady, które mają internat. Najczęściej nie spełnia on jednak swojej podstawowej funkcji jako ogniska życia kulturalnego, szkoły uspołecznienia oraz terenu aktywności kandydata. Na ogół jednak zakłady nastawione są przede wszystkim na zagadnienia dydaktyczne — kształcenie „specjalistów przedmiotowych”, a praca wychowawcza nad kandydatem schodzi na plan dalszy. Nawet w tych przypadkach, gdy jest rzeczywiście prowadzona, to ma raczej charakter doraźnej akcji, a nie systematycznego oddziaływania.

Wyrazem jednostronnych, dydaktyczno-naukowych tendencji SN jest między innymi powołanie sekcji przedmiotowych, które skupiają wykładowców jednego kierunku. Praca ich ogranicza się prawie wyłącznie do analizy programów, wysuwania pod ich adresem nowych sugestii oraz stworzenia odpowiednich warunków do realizacji zadań dydaktycznych. Jakże skromnie w zestawieniu pracy sekcji wygląda praca opiekuna grupy, który kontakty swoje z wykładowcami sprowadza z konieczności tylko do okazyjnych spotkań w pokoju nauczycielskim i dopilnowaniu wpisów ocen do zestawień semestralnych. A właśnie praca opiekuna grupy oraz zainteresowanych wykładowców może przyczynić się do lepszego poznania kandydatów i przedsięwzięcia skoordynowanej akcji wychowawczej.

Jest rzeczą oczywistą, że systematyczną pracą wychowawczą łatwiej prowadzić opiekunowi grupy wraz z wykładowcami niż kierownikowi sekcji przedmiotowej z odnośnymi specjalistami. Znamienny jest również fakt, że sekcja pedagogiczna (grupy przedmiotów „A”) zyskała sobie dopiero niedawno „prawo obywatelstwa” — pierwsze zebranie kierowników tej sekcji odbyło się w listopadzie ubiegłego roku. Jeśli również ekwiwalent finansowy uważać można w pewnym sensie za miernik wartości wkładu pracy, to w tym świetle porównanie dwóch stanowisk, opiekuna grupy i kierownika sekcji, ma swoją wymowę. Kierownik sekcji otrzymuje dodatek dwóch godzin miesięcznie, co wynosi przeciętnie około 300 zł, podczas gdy opiekun grupy tylko symboliczny ryczałt w wysokości 48 zł. Zestawienie nie wymaga komentarzy.

Nie jesteśmy bynajmniej za likwidacją sekcji przedmiotowych, gdyż widzimy ich wielką rolę w podnoszeniu poziomu naukowego pracy SN, lecz nie mniejszą troską napawa nas praca wychowawcza, której waga powinna być zaakcentowana również w odpowiednich rozwiązaniach organizacyjnych.

Znane nam są braki naszych kandydatów w zakresie wychowania. Stwierdza się na ogół słabe wyrobienie społeczno-polityczne, braki świa-

topoglądowe oraz niski poziom ogólnej kultury bycia. Nie wymaga specjalnego uzasadnienia konieczność prowadzenia pracy wychowawczej nad kandydatami SN. Problem sprowadza się do tego, aby praca ta nie była dodatkiem w przygotowaniu kandydatów, lecz stała się integralnym, zamierzonym, organizacyjnie określonym oddziaływaniem.

#### 6. NIETYPOWE DLA ZAKŁADU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SPOSOBY OCENY KANDYDATA

Ocena przydatności kandydata do pracy w szkole, zarówno w chwili przyjęcia do zakładu (egzamin wstępny), jak i w trakcie studiów łącznie z egzaminem końcowym, ma więcej charakter ogólnokształcący niż zawodowy. Sprowadza się ona prawie wyłącznie do wiedzy kandydata. W nader małym stopniu uwzględnia walory osobowe, a jeszcze w mniejszym jego umiejętności pedagogiczne.

Egzamin wstępny w SN polega przede wszystkim na sprawdzeniu zakresu wiadomości z przedmiotu „specjalizacji”. Jest to najmniej typowy dla zakładu kształcenia nauczycieli sposób sprawdzania przydatności kandydatów. Wiadomości z zakresu specjalizacji będą przecież przedmiotem studiów. Stąd badanie stopnia ich opanowania można jedynie uważać za weryfikację ocen wystawionych przez szkołę ogólnokształcącą. Natomiast ważniejszym wydaje się strona formalna wypowiedzi kandydata (wnioskowania, dowodzenia, sprawdzania, wyjaśniania). Należałoby doprowadzić do tego, aby można było darzyć większym zaufaniem dokumenty, wystawione przez dyrekcję szkół ogólnokształcących, i polegać na ocenach świadectwa egzaminu dojrzałości. Natomiast warto by wypracować system sprawdzianów zdolności kandydata, jak zdolności intelektualnych (myślenie), zdolności ekspresyjnych (kultura żywego słowa, badanie słuchu muzycznego, zdolności fizyczne, zdolności rysunkowe) oraz zdolności nawiązywania kontaktu z zespołem dziecięcym (zdolność do obserwacji, zdolność do reagowania na określone sytuacje, orientacja w aktualnych przeżyciach dzieci itp.).

Uzawodowienie zatem egzaminu wstępnego do SN oznaczałoby większe nastawienie się na badanie specyficznych dla zawodu nauczycielskiego zdolności kandydata. Wpłynie to niewątpliwie korzystnie na zwiększenie efektywności pracy zakładów. Wymagania w tym zakresie będą mogły być podwyższone w miarę zwiększania się napływu kandydatów. Problem doboru do SN dojrzał już do poczynienia prób w tym kierunku.

Ocena w trakcie studiów związana jest z selekcją kandydatów. I w tym przypadku podstawą są najczęściej wiadomości. Cechy osobowości ocenia się jedynie w wypadkach rażących, które kończą się wówczas wydaleniem kandydata z zakładu. Natomiast nie ocenia się kandydata z punktu widzenia pożądanych w zawodzie walorów osobowości. Nie analizuje się efektów pracy wychowawczej nad kandydatami.

W ocenie nie bierze się pod uwagę umiejętności pedagogicznych. Nie rozbudowane formy zaprawiania kandydatów do działalności praktycznej pozwalają jedynie stosować ją fragmentarycznie. Trzeba również stwierdzić, że brak nam wypracowanych kryteriów oceny lekcji<sup>10</sup>. Nie jest też przedmiotem oceny zaawansowanie kandydatów w samokształceniu, tzn. opanowanie metod samodzielnej pracy, korzystanie z dostępnych źródeł wiedzy, przyswojenie niezbędnych technik itp.

Podobne niedociągnięcia, o których mówimy, ciążyą na egzaminie końcowym, zwanym dyplomowym. Sprowadza się on w zasadzie do pozytywnej ocenionej pracy, którą pisze kandydat tuż przed zakończeniem studiów. Stwarza to u wielu z nich nastawienie, którego sens dobitnie wyraża formułowane „może się uda”. Stąd taki stosunek do egzaminu dyplomowego nie daje dostatecznych bodźców do intensyfikacji pracy w ciągu całego czasu trwania studiów.

Chociaż warunkiem dopuszczenia do egzaminu dyplomowego jest zdanie egzaminów i kolokwiów ze wszystkich przedmiotów, to jednak znając liberalny stosunek wielu wykładowców do ocen kandydatów, można mieć wątpliwości, czy pozytywna ocena nie jest dana „na kredyt” z myślą, że przecież przy egzaminie dyplomowym sprawdzi się ostatecznie stopień przygotowania kandydata do zawodu i przecież tam jeszcze istnieje możliwość ostatecznej selekcji. W rezultacie dopiero przy egzaminie dyplomowym dyskwalifikuje się zbyt wielu kandydatów.

Egzamin dyplomowy w jego dotychczasowej formie jest zbyt wielkim czynnikiem selekcji. W konsekwencji selekcja ta staje się nader kosztowna, gdyż sprowadza się do straty dwóch lat studiów. Należy je odnotować na dwóch kontach. Primo — budżet państwa na kształcenie kandydatów na nauczycieli obciąża się nieproduktywnie wydatkowanymi sumami. Secundo — kandydat na nauczyciela, który nie sprostał wymaganiom takiego egzaminu, odczuwa to najczęściej jako wielki zawód życiowy i z konieczności staje przed problemem szukania nowych dróg stabilizacji. Niektórzy z dyskwalifikowanych kandydatów ponawiają próbę egzaminu w terminie późniejszym, która może być (i najczęściej bywa) uwieńczona pomyślnym rezultatem przy założeniu, że sprawdza się jedynie — jak dotychczas — poziom wiedzy kandydata. Uznając jednak specyficzne dla zawodu nauczycielskiego kryteria oceny przydatności kandydata (poza wiedzą — umiejętności pedagogiczne i cechy osobowości), nie zdanie egzaminu jest równoznaczne z dyskwalifikacją kandydata do zawodu nauczycielskiego. W takim rozumieniu w zasadzie nie istnieje możliwość powtarzania egzaminu w SN. Zakład może się zgodzić na powtarzanie roku jedynie w tym przypadku, gdy kandydat wykazuje braki w wiadomościach na skutek wypadków losowych (np. dłuższa choroba, chwilowe trudności materialne) i gdy istnieje pewność, że braki

<sup>10</sup> Maksymilian Maciaszek: *Ocena lekcji*. „Wychowanie” r. 1959 nr 8/9 s. 41—44.

te zostaną usunięte. Jeśli natomiast w grę wchodzi również niepożądane w zawodzie cechy osobowości (lekceważenie obowiązków, niewłaściwy stosunek do dzieci), to w tym przypadku nic nie pomoże kandydatowi powtórzenie roku.

Egzamin dyplomowy nie może być zasadniczym czynnikiem selekcji, gdyż nie daje podstawy do stawiania diagnozy o przydatności kandydatów do zawodu nauczycielskiego<sup>11</sup>. Należy więc wzmocnić selekcję wstępną przed przyjęciem na studia i selekcję eliminacyjną w trakcie studiów. Ta ostatnia możliwa jest przy pełniejszym niż dotychczas poznawaniu kandydata i wyrabianiu sobie opinii o jego przydatności zawodowej.

Dotychczasowy egzamin o charakterze teoretycznym (egzamin z wiedzy) nie może być w żadnym wypadku pewnym i wystarczającym sprawdzianem przydatności do zawodu. Egzamin dyplomowy bowiem powinien odzwierciedlać specyfikę szkoły zawodowej, jaką jest studium nauczycielskie, a więc poza częścią teoretyczną obejmować i część praktyczną. Konieczność zademonstrowania konkretnego działania pedagogicznego zmienia również stosunek kandydatów do praktyki pedagogicznej w czasie studiów. Wykazują oni większe zainteresowanie różnymi formami praktycznej działalności w szkole ćwiczeń.

Praca dyplomowa, przy dotychczasowym trybie jej przygotowywania, nie może zjawiać się jako problem dla kandydata dopiero pod koniec studiów. Jest ona w tym przypadku powodem wielu niespodzianek (np. kandydat uzyskujący w czasie studiów oceny dobre, pisze pracę z kilkoma błędami ortograficznymi). Chcąc, aby praca była sprawdzianem przygotowania kandydata do samodzielnego opracowywania zagadnień, należy stworzyć niezbędne warunki do samodzielnego jej przygotowywania. Za najkorzystniejsze uznać należy przygotowywanie pracy w ciągu całego roku szkolnego, przy czym dla kandydata jest to całoroczne ćwiczenie pod kierownictwem zainteresowanego wykładowcy. Tematyką prac dyplomowych powinny być zagadnienia oparte na związku teorii z praktyką, a więc problemy metodyczne.

Całokształt problemów związanych z ustaleniem przydatności kandydata do zawodu nauczycielskiego sprowadzić można do postulatu u zawodowienia oceny. Ocena ta, chcąc odzwierciedlać charakter zakładu kształcenia, uwzględniać powinna wiadomości, umiejętności, cechy osobowości oraz przygotowanie kandydata do samokształcenia.

\*

W niniejszym artykule, zgodnie z zadaniem, jakie postawiliśmy sobie na wstępie, wskazaliśmy jedynie na najbardziej typowe braki w pracy SN z myślą wypracowania wniosków w kierunku ulepszenia pracy tych zakładów.

<sup>11</sup> Maksymilian Maciaszek: *Co jest wart taki egzamin?* „Nowa Szkoła” r. 1959 nr 12 s. 12—14.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

## O WNIOSKACH PŁYNĄCYCH Z BADAŃ NAD EGZAMINAMI WSTĘPNYMI DO LICEÓW PEDAGOGICZNYCH

### I. UWAGI WSTĘPU

Zasadniczym stosowanym obecnie kryterium przydatności do liceów pedagogicznych jest opanowanie materiału szkoły podstawowej z zakresu języka polskiego i matematyki. Poza zasobem posiadanych z tych przedmiotów wiadomości sprawdza się również na egzaminach wstępnych słuch i stan zdrowia kandydatów. Badania słuchu i zdrowia nie wpływają jednak w większym stopniu na wynik doboru. Są one przystosowane raczej do ujawniania przypadków rażącej nieprzydatności.

Poza tym licea pedagogiczne gromadzą opinie o swych kandydatach, wystawione przez nauczycieli szkół podstawowych. Opinie są zazwyczaj tendencyjne i nie wnoszą czegoś nowego do rozpoznania dziecka. Toteż najczęściej nie uwzględnia się ich w ogóle. Świadectwa ukończenia szkoły podstawowej są pod tym względem dokumentami niewątpliwie bardziej wartościowymi.

Skoro podstawowym kryterium doboru jest zasób posiadanej wiedzy, to wyłania się pytanie, w jakim stopniu możliwe jest określenie przydatności zawodowej przy pomocy tego właśnie kryterium i czy nie zachodzi potrzeba uwzględnienia w procesie doboru kandydatów również innych istotnych warunków przydatności?

Odpowiedź na to pytanie wymaga analizy mechanizmu selekcji w granicach samego kryterium wiadomości. Można bowiem przypuszczać, iż dobrze przeprowadzona kontrola wiadomości jest jednocześnie badaniem ogólnego poziomu rozwoju ucznia, jego inteligencji itp., a więc przy pomocy kontroli zasobu wiadomości można rozpoznawać istnienie innych warunków przydatności. Zachodzi więc potrzeba wyjaśnienia szczegółowych wymagań i zasad ocen stosowanych na egzaminach wstępnych. Wyjaśnienie to oprzemy o konkretne badania kryteriów ocen egzaminacyjnych prac pisemnych<sup>1</sup>.

### II. INFORMACJE O METODZIE BADAŃ

W połowie roku szkolnego uczniowie dwóch klas siódmych szkoły podstawowej napisali trzy rodzaje prac kontrolnych: dyktando, wypracowanie z języka polskiego i pracę pisemną z matematyki. Posłużono się tematem z egzaminu wstępnego do jednego z liceów pedagogicznych.

<sup>1</sup> Badania nie objęły kryteriów ocen stosowanych na egzaminach ustnych. Przyjęto założenie, iż egzaminy pisemne są bardziej ścisłą formą pomiaru wiadomości. W kolejności egzaminowania występują one jako pierwsze, a ich wyniki często przesadzają o wyniku egzaminów ustnych. Kryteria ocen stosowane na obu egzaminach są zasadniczo zbliżone, choć na egzaminach ustnych występuje nieco większa dowolność. Rozpoznanie kryteriów ocen prac pisemnych właściwie wyjaśnia także kryteria stosowane na egzaminach ustnych.

Po napisaniu prac, ich przejrzeniu, poprawieniu błędów i omówieniu z uczniami na lekcjach (w czasie poprawiania prace również oceniono, lecz ocen uczniom do wiadomości nie podano), przejrzano wszystkie prace po raz drugi pod kątem ich przydatności w badaniach. W wyniku tego przeglądu wyeliminowano prace bezwzględnie słabe, pozostałe zaś ze wszystkimi (wyraźnie podkreślonymi) błędami polecono uczniom przepisać (każdą około 30 razy). W ten sposób 61 uczniów przepisało ponad 2800 egzemplarzy prac. Po sprawdzeniu ich zgodności z pracą poprawioną, rozesłano je z ramienia Ministerstwa Oświaty do nauczycieli liceów pedagogicznych — członków komisji egzaminacyjnych z prośbą o ocenę wedle kryteriów stosowanych na egzaminach wstępnych oraz o podanie w opisie tych kryteriów.

Prace przesłano do oceny w dwóch etapach: w pierwszym przesłano 2143 do 400 nauczycieli; po upływie pół roku przesłano 600 prac do oceny powtórnej tym nauczycielom, którzy oceniali je poprzednio.

W rezultacie zebrano obszerny materiał ilustrujący stosowane na egzaminach wstępnych wymagania, kryteria ocen itp. Objął on: a) uwagi nauczycieli o treści przesłanych im do oceny prac wraz z propozycjami innych tematów; b) kryteria ocen (zasady punktacji); c) oceny r ó ż n y c h nauczycieli wystawione na tych samych pracach i ich uzasadnienia; d) oceny i uzasadnienia tych samych nauczycieli, ale wystawione na tych samych pracach w różnym czasie.

Nie cytujemy tu z braku miejsca ani przykładowych wypowiedzi nauczycieli, odnoszących się do tematów wypracowania, ani opinii o tematach prac pisemnych z matematyki. Wskazują one, że nauczyciele zwracają przy ocenie uwagę na różne aspekty wiedzy uczniów i rozmaicie charakteryzują poziom przygotowania uczniów nawet na podstawie tych samych prac.

23 nauczycieli przysłało opisy zastosowanych przez siebie zasad punktowania czy „klucze”, przy pomocy których oceniali przesłane im prace lub przy pomocy których oceniają podobne prace na egzaminach wstępnych. Ponieważ analiza tego materiału zajęłaby nam zbyt dużo miejsca, powiemy tylko, iż punktacja zastosowana przez nauczycieli przy ocenie zadań matematycznych była bardziej ścisła, przy ocenie zaś prac z języka polskiego wyszła (co jest poniekąd zrozumiałe) większa dowolność w wyborze do oceny poszczególnych elementów prac.

Przykłady te dowodzą wszakże, iż niezależnie od stopnia uszczegółowienia schematu punktacyjnego ma miejsce duża dowolność w ocenie. Istota tej dowolności polega na wyborze do oceny innych elementów tej samej pracy oraz na różnej ocenie identycznych elementów prac tych samych.

### III. ANALIZA MATERIAŁU BADAŃ

#### 1. O możliwości stosowania jednolitych wymagań

Prawidłowa ocena wiadomości dla celów doboru powinna uwzględniać w pierwszym rzędzie interesy nauki i ewentualnie pracy zawodowej, powinna więc obejmować takie treści, które warunkują pomysłowość dalszego kształcenia i mają bezpośrednie znaczenie zawodowe. Program liceów pedagogicznych jest jednolity, możliwe jest zatem również stosowanie jednolitych wymagań. Zróżnicowanie wymagań nie ma właściwie żadnego uzasadnienia. Tym bardziej że ich ujednolicenie nie wydaje się być rzeczą

niewykonalną. Można przecież w oparciu o analizę programu szkoły podstawowej i liceum pedagogicznego ustalić, jakie elementy wykształcenia winny być przedmiotem badania. Trudność zdaje się polegać tylko na tym, że po prostu nie jesteśmy uczuleni na te zagadnienia, nie przypisujemy egzaminom wstępnym tej roli, jaką one rzeczywiście spełniają.

Dowodzi tego jeszcze inna okoliczność. Przesyłając prace do oceny, Ministerstwo prosiło o podanie zasad (wymagań), jakie stosuje się przy egzaminach w poszczególnych zakładach. Nie otrzymaliśmy, niestety, takiego materiału. Poszczególni nauczyciele zwracają uwagę na wadliwość tematów prac pisemnych, jednak ich krytyka jest przeprowadzona głównie z punktu widzenia możliwości uczniów (absolwentów) klasy VII, nie zaś potrzeb liceów pedagogicznych. Nie dowiedzieliśmy się, co powinno być, ich zdaniem, przedmiotem kontroli, znajomość czego jest szczególnie istotna i konieczna.

Należałoby jeszcze powiedzieć o roli, jaką spełniają schematy punktacyjne, jeśli nie regulują one zasadniczo subiektywizmu ocen egzaminacyjnych.

Wydaje się, iż ich pozytywnego znaczenia dla egzaminów wstępnych kwestionować nie można. Jeśli poszczególny egzaminator ocenia prace wszystkich uczniów według jednego klucza, to niezależnie od możliwych niedokładności, klucz ten ułatwia zastosowanie jednolitych kryteriów wobec wszystkich egzaminowanych, pozwala stwierdzić, którzy uczniowie lepiej wykonali uwzględniane w nim elementy zadania. Ponieważ porównywanie jest nieodłącznym składnikiem wyboru, ujednoczenie płaszczyzny, na której się porównuje, daje możliwość wyboru najlepszych z danego punktu widzenia.

## 2. Oceny różnych nauczycieli

Podane tu wyniki liczbowe dotyczą 2143 egzemplarzy 90 prac uczniowskich. Przeciętna ilość egzemplarzy jednej pracy wynosi 26. Każdy egzemplarz tej samej pracy jest oceniony przez innego nauczyciela. Należy wszakże zaznaczyć, że mimo gruntownego sprawdzenia wszystkich egzemplarzy każdej pracy, nie były one zupełnie identyczne. Przepisywano je odrębnie, musiały więc wystąpić różnice choćby w staranności wykonania. Nie zawierały one błędów, wyrugowano z nich zasadniczo nawet możliwe różnice w interpunkcji, ale nauczyciele zwracający uwagę na poprawność i czytelność pisma mieli pewne podstawy do stawiania różnych not za poszczególne egzemplarze.

W celu ustalenia, w jakiej mierze różnice tego rodzaju mogły ujemnie wpłynąć na wyniki badań, porównano oceny wypracowania z języka polskiego, w których kwestia ta mogła znaleźć najsilniejszy wyraz, z ocenami dyktanda i prac pisemnych z matematyki, gdzie znów staranność wykonania nie mogła stanowić kryterium tak istotnego. Ponieważ nie stwierdzono większych rozbieżności, można przyjąć, iż brak pełnej identyczności poszczególnych egzemplarzy nie wpłynął zasadniczo na zróżnicowanie ocen. A zatem wątpliwość ta nie może podważać naszych wyników.

A oto wyniki ocen:

- a) 10% prac otrzymało te same noty na wszystkich egzemplarzach. Są to noty tylko niedostateczne. Identyczność opinii zdaje się świadczyć, że mamy tu do czynienia z pracami rzeczywiście słabymi.



- b) 37,7% prac oceniono dwiema notami. Są to noty na wielu egzemplarzach niedostateczne, na innych — dostateczne oraz w odniesieniu do kilku prac dobre i bardzo dobre. Wśród prac ocenionych dwiema notami nie było takich, w których część byłaby oceniona notą dostateczną, inna część — dobrą.
- c) 43,3% prac oceniono trzema notami, np. niedostateczną, dostateczną i dobrą lub dostateczną, dobrą i bardzo dobrą.
- d) 9% prac oceniono przy pomocy wszystkich ocen przyjętej u nas skali, a więc od niedostatecznej do bardzo dobrej. Ze względu na taką rozpiętość ocen trudno powiedzieć coś o rzeczywistej wartości tych prac<sup>2</sup>.

Z przytoczonych danych liczbowych wynikają pewne wnioski:

1. Fakt istnienia zgodności opinii tylko w odniesieniu do prac ocenionych ujemnie (dane w p. a) świadczy, iż znaczna część nauczycieli posiada zbliżony pogląd co do tego, jakie prace nie dorównują minimalnemu poziomowi wymagań. Zasadniczo granice tego poziomu mogą być rozumiane bardzo różnie (dane w punktach b, c, d). Tym niemniej pełna zgodność opinii w stosunku do szeregu najslabszych prac uczniów dowodzi istnienia względnie jednolitego poglądu w kwestii najniższej granicy wartości prac. Stosowanie tej granicy w czasie egzaminowania pozwala dokonać podziału prac na bezwzględnie słabe i inne, a więc określić, którzy uczniowie nie odpowiadają minimalnemu poziomowi wymagań. Taki podział ma niewątpliwie znaczenie w praktyce doboru. Poza nim zachodzi jednak praktyczna potrzeba wartościowania i wyboru prac spośród przeciętnych i lepszych niż przeciętnie. Na dobrą sprawę selekcja polega zazwyczaj na wyborze najlepszych spośród przeciętnych lub dobrych, orientacja więc tylko co do minimalnej granicy w żadnym razie wystarczyć nie może.

2. Dane w punkcie „b” prowadzą do wniosku, że istnieje również pewna zbieżność poglądów co do granicy podziału prac na najlepsze i słabe. 37,7% prac ocenionych dwiema notami dotyczy rozbieżności oceny o jeden stopień tylko, i to często nawet stopień niepełny, jeśli uwzględnić plusy i minusy, czyli tzw. oceny pomocnicze. Ponieważ są to noty tylko niedostateczne i dostateczne lub dobre i bardzo dobre, nasuwa się przypuszczenie, iż mamy tu do czynienia z pracami słabymi i najlepszymi. A zatem poza wyodrębnieniem prac najslabszych (p. a) oceniający dokonali również dość trafnie wyboru prac o wartości zbliżonej do jakiejś minimalnej i maksymalnej granicy wymagań. Praktycznie rzecz biorąc, pozwala to częściowo dokonać wyboru również najlepszych kandydatów.

3. Dane w punktach „c” i „d”, obejmujące ogółem ponad 50% prac, zdają się świadczyć, iż mamy tu do czynienia głównie z pracami o wartości średniej. Nie jest oczywiście wykluczone, że prace ocenione takimi notami, jak „dostateczny”, „dobry”, „bardzo dobry”, mogą być raczej lepsze niż przeciętne, choć z pewnością gorsze niż prace ocenione tylko notą dobrą i bardzo dobrą. To samo może dotyczyć prac ocenionych w „c” notą niedostateczną, dostateczną i dobrą oraz w „b” niedostateczną i dostateczną. Te ostatnie są widocznie nieco słabsze.

Ten sposób interpretacji wyników prowadzi do wniosku, że jednolitość poglądów oceniających istnieje tylko w odniesieniu do prac najslabszych.

<sup>2</sup> Podane odsetki nie uwzględniają różnic w ocenach pomocniczych (plusy, minusy).

Zróznicowanie wzrasta, gdy mamy do czynienia z pracami nieco lepszymi, i maleje, gdy oceniamy prace najlepsze. Ponieważ prac o jakiejś wartości średniej jest zazwyczaj najwięcej, zróznicowanie ocen do trzech not obejmuje dużą liczbę przypadków.

Być może, iż to duże zróznicowanie wynika i stąd, że przyjęta u nas skala ocen nie uwzględnia jednolicie elementu średniego. Sama skala stwarza możliwość pewnej dowolności interpretacji tego, co jest przeciętne („dostateczny”, „dobry”). Skoro, jak wynika z uzyskanych danych, istnieje zgodność co do tego, co jest bezwzględnie złe i w zasadzie — co jest najlepsze, to znaczy, że musi być również jakaś jasność w kwestii tego, co jest średnie. Gdyby skala ocen ujmowała jednolicie to, co jest średnie, możliwe, iż nie byłoby takiej rozbieżności.

Z punktu widzenia zadań egzaminów wstępnych, zróznicowanie oceny do trzech lub nawet wszystkich przyjętych w naszej skali ocen w odniesieniu do ponad 50% prac, zasadniczo dyskwalifikuje takie egzaminy jako główną podstawę doboru kandydatów. Jeśli za tę samą pracę można otrzymać noty od niedostatecznej do dobrej lub od dostatecznej do bardzo dobrej, a nawet w pewnej ilości przypadków od niedostatecznej do bardzo dobrej, to znaczy, iż nieporozumieniem jest traktowanie takich ocen jako środka selekcji.

Koniecznym należy jeszcze wspomnieć o tych 9% prac ocenionych wszystkimi możliwymi notami (p. d.). Otóż wydaje się, że prace te są, ogólnie rzecz biorąc, przeciętne. Z pewnością zawierają one elementy dla oceny najbardziej sporne, a więc takie, które według jednych nauczycieli są najistotniejsze, zdaniem innych — zupełnie dyskwalifikują ucznia. Możliwe, iż mamy tu również do czynienia z przypadkami krańcowo różnych poglądów nauczycieli. W warunkach doboru przypadki takie należy maksymalnie wyrugować.

Ostatnia sprawa, jaką warto poruszyć, to kwestia ocen nauczycieli, posługujących się własnymi, mniej lub bardziej uszczegółowionymi, systemami punktacji. W celu ustalenia, czy nie występuje jakaś różnica w ocenach tej grupy nauczycieli, wyodrębniono prace oceniane na podstawie specjalnych „kluczy” i porównano je z pozostałymi. Ustalono, iż kilku nauczycieli, posługujących się takimi systemami punktacji, wystawiło noty nieco łagodniejsze od średniej ocen wystawionych na pozostałych egzemplarzach danych prac. Można więc zaryzykować twierdzenie, że bardziej wnikliwa analiza prac uczniów prowadzi do łagodniejszej oceny.

### 3. Oceny tych samych nauczycieli w różnym czasie

Po upływie sześciu miesięcy od oceny wspomnianych 2143 egzemplarzy prac uczniowskich przesłano jeszcze 600 egzemplarzy tych samych prac do powtórnej oceny nauczycielom, którzy oceniali je poprzednio. Spośród zwróconych prac (ocenionych) wykorzystano 570, gdyż w pozostałych wypadkach oceniający skorzystali z notatek sporządzonych przy pierwszej ocenie. Czterech z nich wspomniało o tym w korespondencji, zwracając jednocześnie uwagę na celowość takich badań i zarazem pewną nielojalność wobec nauczycieli. Wyniki przedstawiają się następująco:

- a) 68% nauczycieli w podobny sposób oceniło po pół roku inny egzemplarz tej samej pracy. Są to noty w zasadzie identyczne, ewentualne różnice polegają tylko na odmiennych ocenach pomocniczych (plusy, minusy).
- b) 28,5% nauczycieli oceniło za drugim razem tę samą pracę, różniąc się z oceną poprzednią o jedną notę. Różnica ta jest jednak nieco formalna,

gdyż 6,5% nauczycieli posłużyło się ocenami pomocniczymi w taki sposób, iż faktycznie różnicę tę znacznie zmniejszyli. Na przykład, w pierwszym przypadku wystawili notę dostateczną, a w drugim dobrą z minusem lub w pierwszym — dobrą z plusem, w drugim — bardzo dobrą z minusem. A więc różnice o jedną pełną notę i ocenę pomocniczą obejmują tylko 22% nauczycieli.

- c) 1,5% nauczycieli oceniło powtórnie tę samą pracę różniąc się w stosunku do oceny poprzedniej o dwie noty, np. w pierwszym przypadku wystawili notę dostateczną, w drugim bardzo dobrą. Oceny pomocnicze nie mają tu już większego znaczenia, istotne jest natomiast, że sama liczba takich przypadków jest rzeczywiście niewielka.
- d) Przy powtórnej ocenie nie stwierdzono rozpiętości od noty niedostatecznej do bardzo dobrej.

Powyższe dane dowodzą, iż większość nauczycieli (co najmniej 68%) ma własne kryteria i zasady ocen, które stosuje bez istotnych odchyłek w ciągu dłuższego okresu czasu.

Interesującą jest rzeczą, czy te wymagania i zasady różnią się w sposób istotny od wymagań i zasad stosowanych przez nich w toku normalnej pracy pedagogicznej, a więc czy są one specyficzne, tj. dostosowane do celów egzaminów wstępnych, czy też charakteryzują osoby oceniające nie tylko jako specjalistów powołanych do wydawania opinii o przydatności zawodowej, lecz jako nauczycieli w ogóle. Wyżej mówiłem, że jest to raczej właściwość nauczycielska rozumiana szeroko.

#### IV. FUNKCJE EGZAMINÓW WSTĘPNYCH

Przyjrzyjmy się teraz jeszcze pobieżnie funkcjom egzaminów wstępnych, aby na tym tle określić wartość obecnego sposobu egzaminowania.

Z punktu widzenia swej celowości egzaminy wstępne do liceów pedagogicznych spełniają dwie zasadnicze funkcje. Nazwijmy je: ogólnokształcącą i zawodową.

1) Funkcja ogólnokształcąca akcentuje dobór z punktu widzenia interesów zakładu jako szkoły w ogóle. W zakres jej wchodzi przede wszystkim tworzenie trwałych zespołów uczniowskich o wyrównanym poziomie wiedzy. Tworzenie takich zespołów ma sens przede wszystkim ze względu na dalszą naukę (ułatwia pracę dydaktyczną i wychowawczą w szerokim rozumieniu tych słów w warunkach systemu klasowo-лекcyjnego).

Powstaje jednak pytanie, czy oparcie tej funkcji egzaminu o kryterium wiadomości prowadzi do zamierzonego celu?

Z pewnością posiadanie określonego zasobu wiedzy jest istotnym warunkiem przynależności do zespołu klasowego. Jeśli jednak treścią pracy takiego zespołu jest zdobywanie dalszej wiedzy, a o skuteczności tego procesu decyduje nie tylko jej zasób przy starcie, lecz także szereg innych czynników, zachowanie jednolitości poziomu zespołu klasowego przez czas dłuższy, wymaga uwzględnienia również tych innych czynników. Określony zasób wiedzy ucznia może być skutkiem szczególnie korzystnych jego warunków domowych (pomoc rodziców, rodzeństwa itp.), dobrej pracy nauczyciela uczącego go poprzednio, sprzyjającej atmosfery w środowisku dorosłych lub dzieci, własnego ogromnego wkładu pracy itp. Można przyjąć, że poszczególni uczniowie różnym czynnikom zawdzięczają posiadanie tej czy innej sumy wiadomości.

Właśnie z tego względu dobór oparty na kryterium wiadomości ma zasięg stosunkowo bliski. Grupy dobrane na podstawie wiadomości zazwyczaj różnicują się i rozpadają już w pierwszym okresie nauki. Aby utworzyć trwały zespół uczniowski o względnie wyrównanym poziomie wiadomości, należy oprócz doboru o gruntowne rozpoznanie właściwości umysłowych i charakterologicznych, całokształtu warunków rozwoju i nawet danych fizycznych. Te bowiem czynniki wpływają również na proces zdobywania wiadomości. Obecnie nie są one zasadniczo przedmiotem badań na egzaminie wstępnym.

2) Funkcja zawodo-wa uwzględnia dobór pod kątem wymagań zawodu. Szczegółowe określenie tej funkcji nasuwa szereg trudności. Trudno bowiem w pełni zgodzić się z poglądem, że jeśli nie każdy nadaje się do zawodu nauczycielskiego, to znaczy, że to, co przesądza o jego nieprzydatności, jest już dość skryształizowane w wieku lat 14. Jeśli nawet byłoby tak rzeczywiście, to dzięki możliwości wykrycia tego czegoś ujemnego, moglibyśmy wyselekcjonować tylko jednostki nie nadające się do zawodu. Tymczasem w procesie doboru idzie również o wybór tych, którzy się najbardziej nadają, a więc trzeba nam również wiedzieć, co przesądza o dobrym wykonywaniu zawodu, w jakim stopniu element ten może być kryterium doboru do tego rodzaju szkoły zawodowej.

W chwili obecnej nie dysponujemy takim zasobem wiedzy o zawodzie nauczycielskim, aby o tej sprawie móc mówić w sposób w pełni odpowiedzialny. Tym bardziej że w doborze do liceów pedagogicznych mamy do czynienia z dziećmi, które dopiero przyjmujemy na naukę zawodu, a możliwe jest również, że w toku nauki potrafiemy każdą przyjętą jednostkę tak przygotować, że swój zawód będzie wykonywać doskonale.

Co więc jest potrzebne do tego, aby określić funkcję zawodową egzaminów?

Po pierwsze, musimy wiedzieć, co powinien posiadać człowiek doskonale wykonujący zawód nauczycielski (wiedza, właściwości umysłu, charakteru, cechy fizyczne, zainteresowania). Dalej, trzeba ustalić, gdzie i w jakich warunkach może on je nabyć (w toku wykonywania zawodu, w procesie przygotowania zawodowego, przed przygotowaniem). Mając rozeznanie w potrzebach zawodu, funkcji zakładów kształcenia nauczycieli i samej praktyki zawodowej, można dopiero ustalić, jakie warunki powinien posiadać kandydat rozpoczynający naukę zawodu. Poznanie tych warunków jest niesłychanie złożone, tym bardziej, że wynik nie może być jednoznaczny (typu nauczyciela, zróżnicowanie warunków pracy, różne tempo rozwoju poszczególnych jednostek). Z konieczności więc musimy się ograniczyć do doboru uwzględniającego tylko te wartości, które stanowią podstawę lub sprzyjają kształtowaniu takiej osobowości wychowanka, jaką określamy w celach dydaktyczno-wychowawczych zakładu. Ponieważ dobieramy jednostkę w określonym momencie jej rozwoju, celowe byłoby sprawdzanie, jakie konieczne w zawodzie nauczycielskim wartości lub ich predyspozycje jednostka ta już posiada.

Z pewnością są takie wartości (poza zasobem posiadanej wiedzy) i podlegają badaniu. Sformułowania ich nietrudno doszukać się w publikacjach traktujących o nauczycielu. W praktyce doboru nie są one jednak uwzględniane, a więc funkcja zawodowa egzaminów w praktyce obecnie jeszcze nie występuje.

\*

Rozpatrując obecne egzaminy wstępne z uwzględnieniem wszystkich wspomnianych aspektów dochodzimy do wniosku, że nie różnią się one od

tradycyjnych egzaminów w szkolnictwie ogólnokształcącym. Różnice polegają tylko na odmiennych celach i skutkach.

W szkolnictwie ogólnokształcącym oceny egzaminacyjne nie mają, praktycznie rzecz biorąc, większego znaczenia, jeśli tylko nie są ujemne. Gdyby szkoła ogólnokształcąca spełniała w jakimś stopniu funkcję *rozmięszczenia* — absolwentów — miałyby one wpływ nieco większy. Tego jednak obecnie szkoła nie robi, lecz po prostu dostarcza pewną liczbę osób na rynek pracy, na którym dokonuje się wyboru według kryteriów, właściwych dla poszczególnych szkół i zawodów.

W przypadku egzaminów wstępnych do liceów pedagogicznych oceny decydują o wyborze, a więc mają konkretny, praktyczny wpływ na przyszłe losy człowieka. Przy ich pomocy określa się przydatność do *dalszej nauki i przyszłej pracy zawodowej*. Jeśli więc uwzględnić te różnice i zważyć, że w toku doboru egzaminatorzy nie wiedząc z reguły nic o egzaminowanych podejmują decyzje na podstawie analizy produktu parugodzinnej pracy i kilkunastominutowej rozmowy osobistej, oczywiście staje się, jaki może być tu gąszcz nieporozumień. Powstaje pytanie, czy w ogóle celowe jest prowadzenie takich egzaminów, jeśli świadectwa ukończenia szkoły podstawowej zawierają oceny nie tylko z języka polskiego i matematyki, lecz większości przedmiotów szkolnych, co nie jest bez znaczenia dla dalszej nauki i pracy. Jeśli takie egzaminy spełniają dziś jakieś zadanie, to chyba tylko to, że dają pozornie ścisłe podstawy do odrzucenia tej części młodzieży, która nie może być przyjęta ze względu na brak miejsc w zakładzie. Oczywiście w pewnych przypadkach (te 10% zgodnej oceny) diagnozy egzaminatorów mogą być dalece prawdopodobne.

Z punktu widzenia takiego skutku nie wydaje się jednak celowe dalsze prowadzenie tego rodzaju egzaminów. Trzeba je koniecznie zmienić lub zastąpić jakąś inną formą. Powstaje zatem pytanie, w jakim kierunku powinny pójść zmiany?

Podstawowy brak obecnych egzaminów polega na tym, że egzaminatorzy nie mają rozeznania co do tego, jakie kwestie powinny być przedmiotem sprawdzania, co jest istotne z punktu widzenia dalszej nauki i pracy zawodowej, a więc jakim warunkom powinien odpowiadać kandydat. Dysponują natomiast trwałą i względnie jednolicie stosowaną technikę oceny.

Rozważania nasze prowadzą do wniosku, że kierunek zmian, jaki należałoby przyjąć, powinien polegać na wzbogaceniu i ujednoczeniu poglądów nauczycieli w kwestii wymagań zawodu nauczycielskiego i szkół pedagogicznych wobec kandydatów oraz funkcji, jakie powinny spełniać egzaminy wstępne. Sposoby egzaminowania mogą pozostać rzeczą w zasadzie do uznania nauczycieli, przyjmując wszakże, iż dysponować oni będą względnie szeroką skalą możliwych technik selekcyjnych, a skuteczne stosowanie takich technik zależy od konkretnych warunków, indywidualnych chęci i możliwości. Zmiany powinny więc iść nie w kierunku ujednoczenia sposobów egzaminowania przy zachowaniu różnorodności wymagań (jak to ma miejsce obecnie), lecz w kierunku wzbogacenia i ujednoczenia wymagań przy zachowaniu różnorodności sposobów.

Jeśli nawet przyjąć, że doskonalsze sposoby egzaminowania nie są jeszcze dość upowszechnione, znajomość celów i zadań egzaminów wstępnych oraz możliwość dowolności w technice egzaminowania z całą pewnością przyczyni się do poszukiwania nowych, bardziej doskonałych środków.

Uwzględnienie w procesie doboru przydatności zawodowej uczniów (funkcja zawodowa egzaminów) powinno znacznie zmniejszyć odpad w toku przygotowania (obecnie obejmuje ponad 50% przyjmowanych na naukę), a tym samym wydatnie obniżyć koszty kształcenia nauczycieli. Nie bez znaczenia jest również fakt ograniczenia strat czasu młodzieży nie kończącej liceów pedagogicznych, zmniejszenia liczby zawiedzionych nadziei i rozczarowań wynikłych z nieprawidłowego wyboru zawodu.

T. Malinowski

## Z BADAŃ NAD PRACĄ DOMOWĄ UCZNIÓW LICEÓW PEDAGOGICZNYCH W WOJEWÓDZTWIE KRAKOWSKIM

Problem pracy domowej ucznia jest ciągle aktualny i żywy. Nie ma jeszcze w tej dziedzinie prac w pełni wyczerpujących i rozwiązań ogólnie obowiązujących. Rola bowiem pracy domowej, jej organizacja i charakter zależą w dużej mierze od stopnia dojrzałości umysłowej ucznia, stopnia zaawansowania w różnych dziedzinach wiedzy, od warunków, w jakich przebywa i uczy się nasza młodzież, a nawet w pewnej mierze od typu szkoły, do której uczęszcza, programu nauczania, wyposażenia szkoły w pomoce naukowe, podręczniki, lekturę itp.

Praca domowa jako jedna z form uczenia się miała w przeszłości i ma obecnie jeszcze swoich przeciwników i zwolenników. Jedni uważają, że należy pracę domową ucznia ograniczyć do minimum, przenosząc ciężar uczenia się na jednostki lekcyjne; inni uznają w pełni należne jej miejsce w procesie nauczania podkreślając różnorodne wartości, jakie w pracy domowej są zawarte.

Przystępując do badań nad pracą domową uczniów liceów pedagogicznych wyszliśmy z założenia, że praca domowa posiada głębokie wartości wychowawcze, dydaktyczne i kształcące.

W zakładach kształcenia nauczycieli problem ten nabiera szczególnej ostrości i wagi. Należyce organizowana i przemyślana praca domowa w liceum pedagogicznym wdraża ucznia do samodzielności i zaradności w myśleniu i działaniu, które są niezbędne dla przyszłego nauczyciela w jego pracy samokształceniowej, wyrabia umiejętności współpracy i współdziałania przy podejmowaniu i rozwiązywaniu niektórych zadań zbiorowych.

\*

W niniejszym artykule spróbujemy przedstawić wyniki badań nad pracą domową uczniów liceów pedagogicznych, krytycznie się do nich ustosunkować i wyprowadzić wnioski zmierzające do poprawy istniejącego stanu rzeczy.

Badaniem objęta została młodzież z klas III, IV i V liceów pedagogicznych i liceów pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli w ilości 180 uczniów. Jest to młodzież pochodzenia chłopskiego — przeważnie żeńska. Nieznaczny odsetek (8%) przebadanych chłopców nie daje podstawy do ujęcia jakichkolwiek różnic w zależności od płci. Wzięto pod uwagę młodzież klas starszych ze względu na to, że jest ona bardziej przystosowana do istniejących warunków i wdrożona do życia szkolnego w zakładach kształcenia nauczycieli i wychowawczyń przedszkoli. Badania

nasze objęły uczniów zamieszkujących wyłącznie w internacie, ponieważ oni stanowią ok. 67,4% ogółu uczącej się w liceach pedagogicznych młodzieży. Młodzież zamieszkująca internat podporządkowana jest wewnętrznym przepisom, które regulują jej czas popołudniowy i naukę własną. Regulamin internatu przewiduje w zasadzie 3 godz. dziennie (godz. 16—19) na odrabianie prac domowych. Zależnie od warunków lokalowych uczniowie odrabiają lekcje w salach nauki liczących 50—80 miejsc, sypialniach, izbach szkolnych itp.

Młodzież przebadana została ankietą zawierającą 6 pytań, na które miała się swobodnie i wyczerpująco wypowiedzieć. A oto pytania zawarte w ankiecie:

1. Ile czasu dziennie poświęcam na odrabianie zadań domowych?
2. Do którego przedmiotu przygotowuję się najdłużej i dlaczego?
3. Jakie typy prac domowych najbardziej mi odpowiadają, a jakie nie (uzasadnić)?
4. Jak postępuję w wypadku, gdy mam dużo zadań do odrobienia z dnia na dzień?
5. W których porach dnia najchętniej odrabiam lekcje?
6. Czy wolę uczyć się sama, czy w zespole? Dlaczego?

Prócz powyższej ankiety stosowano okolicznościowe rozmowy z uczniami, nauczycielami liceum pedagogicznego i wychowawcami internatu, kontrolę wykonywanych zadań domowych oraz doraźne obserwacje uczniów przy pracy.

Analiza wypowiedzi uczniów od strony ilościowej wykazuje, że na odrabianie prac domowych

ok. 67% młodzieży przeznaczają 3—4 godz. dziennie

„ 25% „ „ „ 4 godz. i więcej

a reszta „ „ „ 5—6 godz. i więcej.

Jeśli przyjmiemy, że termin „i więcej” jest wieloznaczny, jeśli niektórzy uczniowie czytanie obowiązujących lektur traktują oddzielnie, nie wliczając czasu przeznaczonego na tę lekturę do nauki własnej, a inni znów wzmiankują o dodatkowych godzinach nauki przed okresem lub w wypadku nagromadzenia się pracy z dnia na dzień — to musimy przyjąć, że tzw. „przeciętna odrabiania lekcji” wynosi na ucznia 4—5 godz. dziennie.

Młodzież jest zatem przeciążona pracą domową, ślęczy nad książką, odmawia sobie rozrywki, by uczyć się.

Przejdźmy jednak do jakościowej analizy wypowiedzi uczniów. W ankietach znajdujemy w kilku wypadkach takie wypowiedzi:

„W szkole to nam zadają raz prawie nic, a innym razem to tyle, że nie jest się w stanie przygotować należycie”.

„Z dnia na dzień miałyśmy z jęz. polskiego powtórzyć ostatnią lekcję, napisać wypracowanie (u mnie wyniosło ono 6 stron), nauczyć się 4 zwrotek wiersza na pamięć. Dalej — z historii 5 bitych kartek, 3 zadania matematyczne, już nie mówiąc o biologii i psychologii, bo tych już nie tknęłam”.

W oparciu o wskazówki nauczycieli młodzież sama reguluje sobie tok odrabiania prac domowych, rozkładając ciężar tych prac — o ile to tylko możliwe — na dwa lub trzy dni. Nie zawsze się to jednak da zrobić. I co wtedy? Sięgnijmy znów do wypowiedzi młodzieży.

Jedna z uczennic osiągająca słabe wyniki nauczania pisze:

„Jeśli mam za dużo zadane, to tracę głowę i w ogóle nie chce mi się uczyć”.

Następują u słabych uczniów załamania, rezygnacje, niewiara we własne możliwości.

Znaczna część uczniów uczy się „w każdej wolnej chwili”. Niepokojącym zjawiskiem jest nauka w późnych godzinach wieczornych. Około 30% młodzieży mieszkającej w internacie uczy się po godz. 20. Świadczą o tym następujące wypowiedzi:

„Odrabiam lekcje w późnych godzinach wieczornych, bo w dzień nie starczy czasu. Jeśli to się dzieje często, rezultat nie zawsze jest dobry. Mam bóle głowy”.

„Uczę się po zgaszeniu światła”.

„Odmawiam sobie telewizji po to, by się uczyć”.

„Jeszcze rano, jak się obudzę, to w myśli powtarzam i przyznam się, że to jest dosyć męczące”.

„Uczę się dotąd, aż wszystkich lekcji nie odrobuję, chociaż miałabym uczyć się do rana”.

„Jeśli nie zdążę, to uczę się w przerwach z lekcji na lekcję”.

Bardziej sprytni uczniowie segregują zadany materiał wg różnych kryteriów i nie przerabiają wszystkiego. Uczą się tylko tzw. ważniejszych przedmiotów, o czym świadczą następujące głosy:

„Zostawiam je wszystkie, odrabiam tylko jęz. polski i matematykę”.

„Uczę się tego, z czym mam najwięcej trudności”.

„Wybieram prace przyjemne, a innych nie odrabiam”.

„Uczę się tego, czego nie byłam pytana”.

Lub też odrabiają wszystkie lekcje „po łebkach”, liczą na szczęście, „idą na wariata”.

Odwieczna zaradność życiowa uczniów prowadzi dalej do korzystania z cudzej pomocy w sensie odpisywania, np. zadań matematycznych, ściągania myśli dobrych uczniów do wypracowań z jęz. polskiego, słuchania streszczeń książek nigdy nie czytanych, korzystania z zeszytów i notatek starszych kolegów, co w warunkach życia zbiorowego jest daleko łatwiejsze i prostsze niż w warunkach domowych.

Z ankiety wynika, że ok. 65% uczniów odpisuje z reguły przynajmniej jedno zadanie matematyczne, gdy jest ich więcej do odrobienia.

Najwięcej czasu poświęca młodzież w pracy domowej na takie przedmioty, jak: matematyka, jęz. polski, języki obce, zwłaszcza rosyjski, oraz historię. W zakresie lingwistyki skarży się na dużą ilość słówek, trudności w wyrażaniu myśli w mowie wiązanej, trudności w zapamiętaniu fabuły tekstów itp. W historii duża ilość dat i faktów, które trzeba opanować, w matematyce zaś wzory, zadania tekstowe, rozwiązania wymagające wyobraźni przestrzennej stanowią w wielu wypadkach trudności nie do pokonania u młodzieży słabszej. W wypowiedziach uczniów spotkać można oczywiście indywidualne odchylenia co do przedmiotów, którym w pracy domowej poświęca się mniej lub więcej czasu. Zależy to od kierunku zdolności, zainteresowań, braku podstaw w pewnej dziedzinie wiedzy, a nawet sympatii czy antypatii do nauczyciela. Ogólna jednak linia trudności jest wyraźnie zarysowana w wypowiedziach młodzieży.

Charakterystyczne jest to, że w pracach domowych dominuje nadal „pisanina”, i to niestety w niektórych wypadkach bezproduktywna, o charakterze mechanicznym.

„Ciągłe piszemy, czy trzeba, czy nie trzeba”.

„Przepisujemy wykłady, teksty, nuty, przerysowujemy tabelki, mapki”.

„Piszemy tasiemcowe konspekty (kl. V), czy to nie zabija naszej samodzielności?”



„Nie lubię zadań piśmiennych — jest ich za dużo, nie ma czasu na odrabianie zadań ustnych”.

Młodzież wypowiada się również co do zakresu tematów prac pisemnych:

„Wolę zadania krótkie, choćby trudne niż łatwe a rozwlekłe”.

„Miałymy rozwinąć pisemnie temat: »Obraz społeczeństwa polskiego« na podstawie »Lalki« Prusa. Dojechałam do połowy i musiałam zabrać się do innych zadań. Po co tyle pisać? Nie wystarczy w punktach?”

Wobec przewagi zadań pisemnych zadania ustne usuwane są przez młodzież na plan drugi:

„Naprzód odrabiam zadania pisemne, bo te są kontrolowane — pisze jedna z uczennic — a co do ustnych, pocieszam się, że jakoś to będzie”.

W ankietach młodzież słabo wypowiada się co do różnych typów zadawanych prac domowych i własnych do nich odniesień. Gdzieniedzie pojawiają się wzmianki o samodzielnym opracowaniu jakiegoś zagadnienia, samodzielnym przygotowaniu materiałów do lekcji (przeważnie próbnych), o przeprowadzeniu wywiadu, opracowaniu referatu, sporządzeniu pomocy naukowej itp.

Z wypowiedzi uczniów wynika, że pewna część młodzieży niechętnie odnosi się do tego typu prac. Narzekają, że zabierają im one zbyt dużo czasu, że nie mogą znaleźć odpowiedniego materiału, że wreszcie „trzeba się napracować i nic z tego nie wychodzi”.

Niepokojący jest fakt, że są uczniowie, którzy rozumieją uczenie się jako uczenie na pamięć. W ankiecie kilku uczniów użyło zamiennie terminu „opanowanie materiału” i „nauka pamięciowa”.

„Najbardziej odpowiadają mi zadania pamięciowe, głównie z historii oraz z jęz. rosyjskiego”.

„Nie lubię uczyć się na pamięć za wyjątkiem wierszyków”.

Niektóre wypowiedzi wskazują na to, że część młodzieży nie potrafi uczyć się rozumowo, nie ma odpowiedniego pod tym względem wdrożenia i nawyków. Dotyczy to przede wszystkim uczniów słabych i przeciętnych.

„Muszę nauczyć się na pamięć historii, bo jak mówię własnymi słowami — to dwója”.

„Przygotowuję się najdłużej do fizyki, bo ten przedmiot wymaga dłuższego rozumowania, a to sprawia mi trudność”.

Na ogół jednak wszyscy zgodnie stwierdzają, że:

„Nie uczymy się na pamięć tych przedmiotów, gdzie coś widzimy, robimy doświadczenia, wtedy pamiętamy dłużej i potrafimy powiedzieć po jednorazowym powtórzeniu”.

Młodzież docenia wartość podręcznika w utrwalaniu i powtarzaniu materiału.

„Podręcznik jest niezastąpiony”.

„Gdy korzystam z podręcznika, mogę lepiej i dłużej wniknąć w tekst, uczyć się mówić, budować zdania, dowiaduję się szczegółów, faktów”.

„W wykładzie są luki i czasem można palnąć głupstwo”.

„Na podstawie podręcznika mogę rozszerzyć materiał przerobiony na lekcji, mogę go sobie utrwalić”.

To, że licealiści korzystają z podręcznika, jest przejawem niewątpliwie dodatnim, zwłaszcza gdy chodzi o bogacenie na ogół ubogiego u młodzieży wiejskiej słownika oraz przezwyciężanie naleciałości gwarowych. Jednakże podręcznik nie może stać się obok wykładu jedynym źródłem wiedzy

uczni i służyć za podstawę uczenia się pamięciowego. A czasem może zachodzić takie niebezpieczeństwo, o czym świadczy następująca wypowiedź:

„Dużo czasu zajmuje mi historia, bo przerobimy na lekcji coś niecoś, a na drugi dzień profesorka wymaga cały rozdział tak, jak jest w podręczniku. Więc »kuję« i nic z tego nie wiem”.

Uczniowie przebywający w internacie narzekają nieraz na warunki, w jakich odrabiają prace domowe. Na ogół pora dnia, w której odbywa się nauka, choć często jest z konieczności przekraczana, odpowiada im w zupełności. Stwierdzają, że najlepiej uczą się w godzinach popołudniowych, po obiedzie i odpoczynku, a powtarzają rano po przebudzeniu.

Skarżą się natomiast na zbyt duże skupisko odrabiających lekcje:

„Wolę uczyć się w małych pokoikach, gdzie niewiele nas, niż w dużych pomieszczeniach, liczących ok. 60 uczniów”.

„Rozpraszam się, gdy widzę tyle osób”.

„Denerwuje mnie koleżanka obok, która półgłosem się uczy”.

„Najlepiej i najszybciej uczę się po silentium, gdy nikogo nie ma”.

„Przeszkadza mi ściszony gwar w pomieszczeniu”.

Powyższe głosy świadczą o tym, że indywidualna nauka w większych skupiskach uczniów nie zadowala ich w pełni. Są wtedy przywiązani do miejsca i gdy nawet siedzą w zgranych ze sobą grupach koleżeńskich, ich wzajemne porozumiewanie się wywołuje protesty sąsiadów itp.

„Co mam robić? — pyta jedna z uczennic. — Jestem słuchowcem i muszę mówić, gdy powtarzam lekcję, a poza tym lubię uczyć się chodząc, a tu w uczelni jedno i drugie zabronione”.

Młodzież w przewadze woli uczyć się sama. Zabiera jej to zwykle mniej czasu, „gdyż nikt nie przeszkadza”. Zwracają uwagę na różne tempo pracy kolegów w grupie, które sprawia, że jeden uczeń nie nadąza, a drugi marnuje czas.

„Nie zawsze mogę znaleźć taką koleżankę, która by miała taki sam system nauki jak ja”.

„Gdy uczę się ze słabszą, nie lubię tłumaczyć i słuchać absurdów, a mocniejsza denerwuje mnie i peszę się”.

Nauka w zespole ma również swoich zwolenników wtedy, gdy brak wystarczającej ilości podręczników, tekstów, pomocy potrzebnych do wykonania zadania itp.

Niezależnie od względów natury obiektywnej nauka wspólna ma swoich zwolenników wśród uczniów najsłabszych, z następujących przyczyn:

„Gdy czegoś nie wiem lub nie rozumiem, to w zespole znajduję takie koleżanki, co mi wytłumacza”.

„Możemy się odpytywać i uzupełniać wiadomości”.

„Wspólnie dzielimy się wiedzą”.

„Lepsze koleżanki opowiadają, co czytały, i wtedy się uczę”.

Najlepsi uczniowie wolą się uczyć sami i w zespole różnym sobie poziomem kolegów dyskutować nad interesującymi ich zagadnieniami. Czasem znajdują się tacy, którzy douczanie słabszych traktują jako pogłębienie zdobytej samodzielnie wiedzy.

„Przy tłumaczeniu lekcji koleżance, sama się więcej uczę, bo staram się jak najjaśniej tłumaczyć”.

Tyle mówią ankiety. Konfrontacje wypowiedzi ankietowych z opiniami nauczycieli i wychowawców internatu oraz nasze obserwacje wskazują na to, że opisywane przez młodzież zjawiska, choć mogą być niekiedy naświetlane jednostronnie i subiektywnie, istnieją i należy im poświęcić więcej uwagi.

\*

Jakie wnioski nasuwają się w związku z przeanalizowanym przez nas materiałem?

Na plan pierwszy wysuwa się konieczność maksymalnego zaktywizowania młodzieży w procesie nauczania.

Tego problemu nie rozwiąże w zupełności system klasowo-lekcyjny nawet przy stosowaniu jak najbardziej różnorodnych metod nauczania i wykorzystania kilku istniejących w szkole pracowni. Jest rzeczą powszechnie wiadomą, że w liceach pedagogicznych młodzież nie tylko słucha wykładów lub odtwarza treść zawartą w podręcznikach. Nauczyciele dokładają wszelkich starań, by na ich lekcjach uczniowie pracowali z tekstem, prowadzili ożywione dyskusje na różne tematy, przeprowadzali ukierunkowane demonstracje czy ćwiczenia „równym frontem”, pracowali na działce szkolnej, przygotowywali referaty i pogadanki na zebrania kółek zainteresowań, majsterkowali na zajęciach technicznych, a mimo to młodzież w dalszym ciągu uczy się pamięciowo, nie rozumie dokładnie niektórych, przerobionych już w szkole, partii materiału, nie ma nawyków samodzielnej pracy. Zachodzi — naszym zdaniem — konieczność rozbudowy pracowni szkolnych, przeniesienia nauczania z sal szkolnych do pracowni, a więc przejścia z systemu klasowo-lekcyjnego na system klasowo-pracowniany<sup>1</sup>, w którym odbywałaby się nauka w zakresie poszczególnych przedmiotów. System pracowniany musi objąć wówczas wszystkie przedmioty grupy matematyczno-przyrodniczej, artystycznej, technicznej oraz humanistycznej. Weźmy np. pracownię polonistyczną. Powinna ona zgromadzić w odpowiednich szafach i gablotach wszelkie pomoce naukowe potrzebne do realizacji programu: aparat filmowy, rzutnik, lingwafon, magnetofon, podręczną biblioteczkę wyposażoną w lekturę szkolną obowiązkową i nadobowiązkową, podręczniki różnych autorów, literaturę naukową i popularnonaukową, encyklopedie, słowniki oraz różnego rodzaju teksty, by stać się prawdziwą kuźnią samodzielnej pracy i myśli ucznia, kuźnią wiedzy łatwej do ogarnięcia i zapamiętania. Ogromną rolę w procesie asymilacji wiedzy mogą spełnić pracownie techniczne wyposażone w odpowiednią aparaturę, w części maszyn, silników i wszelkie inne narzędzia pracy, gdzie młodzież opracowywaną teorię mogłaby wykorzystywać w wytwórczości, w zastosowaniu do praktyki życia codziennego.

Rozbudowa pracowni powinna iść w parze ze stałą troską o bogacenie jej wyposażenia. Pomoce naukowe to nie tylko przyrządy, modele, obrazy, materiał rozdzielnicy zebrany w odpowiedniej ilości, lecz również aparat filmowy, epidiaskop, rzutnik, utrwalone na taśmie magnetofonowej fragmenty lekcji próbnych, wykładów; adapter czy gramofon elektryczny z płytami zawierającymi nagrania wymowy, w języku ojczystym, w językach obcych, pieśni, utwory muzyczne, a wreszcie części różnych maszyn, obrabiarki, tokarki itp.

Tylko na tej drodze można będzie zbliżyć naukę do życia, zwiększyć operatywność wiedzy, uczynić ją nie tylko bardziej zrozumiałą, lecz również bardziej przydatną, potrzebną, użyteczną — a tym samym więcej trwałą.

<sup>1</sup> Przez system klasowo-pracowniany rozumiemy taki system, w którym nauka oparta o program nauczania odbywa się w pracowniach przedmiotowych na jednostkach lekcyjnych, a młodzież uczy się w zespole klasowym mniej więcej równym co do wieku i poziomu umysłowego.

W rozwoju politechnizacji w zakładach kształcenia nauczycieli przyczyni się niewątpliwie zmiana planu i programów nauczania przygotowana przez Ministerstwo Oświaty. Głębsze powiązanie szkoły z życiem wpłynąć może na znaczne ograniczenie czynnika pamięciowego w uczeniu się młodzieży.

Nasuwa się pytanie, czy w tej sytuacji praca domowa ucznia nie okaże się czymś zbędnym. Jasne jest, że nie. „Łatwiej uczymy się — pisali w ankietach uczniowie — gdy coś widzimy, robimy doświadczenia, wtedy pamiętamy dłużej i potrafimy powiedzieć po jednorazowym powtórzeniu”. A zatem skróci się tylko czas powtarzania i systematyzacji przerobionego materiału.

Lekcje pracowniane i przewaga metod aktywnych zmniejszają niechęć uczniów do prac domowych o charakterze twórczym, problemowym, powiązanych z życiem, a ponadto uczą ich racjonalizacji pracy, ekonomicznego użytkowania sił na drodze do osiągania pozytywnych rezultatów.

Aby zapobiec nadmiarowi „pisaniny” w pracy domowej, należy większy nacisk położyć na różne typy i rodzaje prac domowych, które wymienia każda niemal dydaktyka, a które nieraz umykają z pola widzenia nauczyciela.

Powiązanie nauki z życiem wymagać będzie nasilenia prac o charakterze twórczym, a nie formalno-werbalnym, jak np. syntetyczne ujęcie wyników przeprowadzonych ćwiczeń, przygotowanie wniosków, samodzielne przygotowanie materiałów do lekcji, przeprowadzenie wywiadów, wykonanie jakiegos przedmiotu, zespołowe prace nad sporządzeniem pomocy naukowych, samodzielne lub zbiorowe opracowanie referatu, pogadanki, zestawienie przykładów na poparcie przerobionej teorii, zestawienie ćwiczeń do lekcji itp.

Podręczniki będą jak dotychczas służyć do systematyzacji i utrwalania wiedzy uczniów, ale nie pozostaną jedynym źródłem zdobywania i pogłębiania wiedzy, gdyż uczeń odpowiednio wdrożony do pracy będzie wykorzystywał w pracy domowej nie tylko podręcznik, lecz encyklopedię, słownik, czasopisma, książki naukowe i popularnonaukowe.

Troska o poprawę stylu prac domowych wiąże się z koniecznością pełnego wykorzystania jednostki lekcyjnej oraz skrupulatnego i solidnego przygotowania się każdego nauczyciela do lekcji. Istota pracy domowej polega — jak wiadomo — przede wszystkim na rozumnym utrwalaniu przerobionego materiału, sprawdzeniu stopnia zrozumienia, poszerzeniu i pogłębianiu opracowanego zagadnienia, zdobycia lub zaktywizowania tej masy apercypcyjnej, która jest potrzebna do czynnego włączenia się w lekcję. Praca domowa jako ognisko łączące poszczególne jednostki lekcyjne nie może zamienić się na samokształcenie, chociaż do tego ma przygotowywać, podobnie jak lekcja wyłącznie na instruktaż, kontrolę i ocenę samodzielnej pracy licealisty. Zasada kierowniczej roli nauczyciela w procesie nauczania wymaga, by uczeń uczył się przede wszystkim w szkole, na lekcji, i tu zdobywał nawyki samodzielnej pracy oraz podstawowe umiejętności i sprawności. Dlatego też każda jednostka tematyczna powinna być przez nauczyciela gruntownie przemyślana od strony rzeczowej, metodycznej i organizacyjnej. Przed przystąpieniem do opracowania tematu należy dokonać selekcji materiału naukowego, wyznaczyć zakres materiału na poszczególne lekcje, jak również — co zwykle uchodzi baczniejszej uwadze nauczycieli — zastanowić się nad rodzajem pracy domowej uwzględniając jej różnorodność i rolę, jaką ma spełnić w procesie wiązania zdobywanej na lekcjach wiedzy w jedną całość.

Obserwacje i wyniki badań świadczą o tym, że sprawa doboru i formułowania zadań domowych budzi nadal pewne zastrzeżenia. Zdarza się, że temat i zakres pracy domowej nie jest w pełni przemyślany, że niektóre prace domowe są nieprzydatne, zbędne, nie dają rzeczywistej korzyści ani młodzieży, ani nauczycielowi, nie spełniają zadania dydaktyczno-wychowawczego, ale pochłaniają wiele czasu.

Na zadawaniu prac domowych ciąży jeszcze dawny schemat. Pracę domową zadaje się pod koniec lekcji lub nawet po dzwonku, bez wyjaśnień i sprawdzenia stopnia zrozumienia tematu. Ilość zadanych prac nie jest konfrontowana z możliwościami uczniów, koordynacja w zakresie zadawania, dokonywana przez niektórych wychowawców klasowych, zawodzi, gdyż dla każdego nauczyciela jego przedmiot jest najważniejszy. W rezultacie doprowadza to do przeciążenia młodzieży pracą domową, korzystania z niedozwolonej pomocy.

Zachowanie korelacji w procesie nauczania ułatwia w dużej mierze pracę nad odrabianiem zadań domowych przez uczniów. Wiązanie treści nauczania poszczególnych przedmiotów stwarza u młodzieży nawyki wiązania i wykorzystywania zdobytej wiedzy podczas nauki własnej, zapobiega szufladkowaniu wiedzy oraz mechanicznemu uczeniu się znanych spraw od nowa, czyni wiedzę ucznia operatywną i życiowo użyteczną.

W zakładach kształcenia nauczycieli szczególnie ważne jest przepracowanie z młodzieżą zagadnień technologii, ekonomii i higieny pracy umysłowej, aby świadomie mogła zmierzać do coraz pełniejszej racjonalizacji pracy, zwłaszcza że zasady te będzie kiedyś wcielać w życie w pracy dydaktycznej z dziećmi.

Przeciążeniu młodzieży zapobiega racjonalnie opracowany podział godzin. Ułatwia on rozłożenie zajęć domowych w ciągu dnia i tygodnia, ekonomiczne gospodarowanie siłami umysłowymi, jest wyrazem troski o zdrowie młodzieży.

Młodzież liceum pedagogicznego uczy się w specyficznych warunkach zbiorowego życia internatu. Ma to swoje dodatnie i ujemne strony. Regulamin internatu wdraża uczniów do systematycznego odrabiania lekcji z dnia na dzień, o jednej i tej samej porze, na jednym miejscu, pod opieką wychowawców, którzy w razie potrzeby przychodzą z pomocą uczącej się młodzieży. W miejscu odrabiania zadań gromadzone są pomoce naukowe (teksty, słowniki, encyklopedie), których posiadanie na własność nie może zapewnić dom rodzinny. Praca zorganizowana nad odrabianiem zadań domowych odbywa się w czasie jak najbardziej korzystnym dla ucznia z punktu widzenia higieny. Stąd też młodzież internacka — jak wykazuje statystyka — osiąga w klasyfikacji ogólnej mniejszą ilość ocen niedostatecznych niż młodzież spoza internatu. Uczenie się w zbiorowości, jaką tworzą mieszkańcy internatu, zacieśnia kontakty koleżeńskie oraz skłonność do wzajemnej pomocy, uspołecznia jednostkę. To są dodatnie strony życia zbiorowego. A ujemne — to skłonność do odpisywania, korzystania z wiadomości bardziej zdolnych czy pilnych kolegów, co znalazło swój wyraz w wypowiedziach ankietowych.

W warunkach życia młodzieży w internacie należy pamiętać o tym, by wydobyć z życia zbiorowego najlepsze wartości, eliminując to wszystko, co może się okazać szkodliwe dla młodzieży.

Praca domowa w tych zwłaszcza warunkach powinna mieć charakter zarówno indywidualny, jak i grupowy. Jeden typ pracy nie wyklucza drugiej, jeden drugiej nie może też zastąpić. Trzeba tylko umieć dostrzec, jakie rodzaje prac nadają się do opracowania indywidualnego — i te muszą

przeważać — a jakie do zespołowego w grupie. Zespołowo przygotowany referat, zespołowo zmontowany silnik czy model samolotu, zespołowe wykonanie zadań na działce szkolnej, wspólnie zebrany materiał do lekcji — oto przykładowo podane formy prac zbiorowych. Mają one duże znaczenie wychowawcze, gdyż przyzwyczajają uczniów do współdziałania. Praca grupowa wykształca osobowość społeczną, uczy zaspalać potrzeby własne z potrzebami grupy, i na odwrót. Umiejętne łączenie w procesie nauczania indywidualnych prac domowych i zespołowych będzie realnym wkładem w społecznienie nauczyciela, który z tytułu swej funkcji pracuje indywidualnie i organizuje pracę zespołową w szkole i środowisku.

Przy przydzielaniu prac zespołowych trzeba dać młodzieży jak największą swobodę w tworzeniu grup naturalnych. Zwykle są to grupy, które powstają samorzutnie przy powtarzaniu materiału. W dobrze zorganizowanym internacie dwójki czy trójki kolegów dobierają się na podstawie wspólnych zainteresowań, poziomu uzdolnień, typów umysłowych. Trzeba umieć dostrzec w uczniu jego indywidualność i nie krępować go w sposobie uczenia się wtedy, gdy odrabia sam zadanie lub włącza się do pracy zespołowej.

Duże sale — uczelnie — należałoby zastąpić mniejszymi pomieszczeniami, gdzie szepty nie przeszkadzałyby drugim w pracy. Pomieszczenia o charakterze klubowym wydają się bardziej przydatne w większym zbiorowisku młodzieży niż wielkie sale, przypominające klasy szkolne.

Należy również dokładnie widzieć rolę, jaką ma spełniać wychowawca w czasie odrabiania prac domowych przez uczniów. Wychowawca nie może pełnić tu funkcji dozoru, nie może też przekształcać pracy domowej na zbiorową lekcję rozwiązywania zadań. Powinien natomiast czuwać nad pracującą młodzieżą, okazywać poszczególnym uczniom czy grupom uczniowskim pomoc w razie potrzeby, nie w sensie odrabiania za nich prac, lecz w sensie umiejętnego pokierowania tokiem myśli ucznia lub działania.

Znajomość problematyki pracy domowej obowiązuje każdego nauczyciela. Nauczyciel liceum pedagogicznego musi nie tylko znać tę problematykę, lecz również umiejętnie kierować pracą domową uczniów, krytycznie ustosunkowywać się do własnych w tym zakresie poczynań, twórczo pracować nad udoskonaleniem treści, form i organizacji pracy domowej, dlatego że wychowuje przyszłego nauczyciela, który tak będzie pracował w szkole, jak go do tej pracy przygotowuje zakład pedagogiczny.

J. Filipek i W. Rajczyłowski  
K r a k ó w

## O EKSPERYMENCIE W SZKOLE PODSTAWOWEJ I LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM IM. A MICKIEWICZA W SKARŻYSKU — KAMIENNEJ

Zastanawiając się nad przyczynami niezadowolenia z wyników nauczania i wychowania naszych szkół, dochodzimy do wniosku, że źródeł ich szukać należy między innymi w programach i strukturze naszego szkolnictwa. Obecne programy szkół ogólnokształcących stopnia licealnego pozostawiają poza zasięgiem nauczania bogaty dział nauk technicznych stanowiących w znacznej mierze o rozwoju i stylu współczesnego życia.

Z każdym rokiem, na skutek tego, pogłębia się oderwanie szkoły od życia, a równocześnie dysproporcje te osłabiają zainteresowanie uczniów naukami matematyczno-przyrodniczymi, których zastosowanie w technice, sprawdzone przez uczniów w praktyce produkcyjnej, może wydatnie przyczynić się do podniesienia wyników nauczania i wychowania.

Dlatego z zadowoleniem powitaliśmy w naszej szkole zalecenie Ministerstwa Oświaty organizowania eksperymentów politechnicznych i już w październiku 1959 r. wprowadziliśmy elementy techniki dla dwu grup uczniów klas licealnych.

W celu realizacji eksperymentu zwróciliśmy się w czerwcu ubiegłego roku z propozycją współpracy do sąsiadującej „o miedzę” Zasadniczej Szkoły Zawodowej.

Propozycje nasze zostały przyjęte. Dyrekcja Szkoły Zawodowej udostępniła nam bogato zaopatrzone warsztaty, pracownie oraz pomoc kwalifikowanych instruktorów.

Młodzież klas dziesiątych naszej szkoły pracuje dwie godziny tygodniowo przy warsztatach wspólnie z uczniami szkoły zawodowej wg planów opracowanych przez instruktorów w porozumieniu z nauczycielem fizyki i zatwierdzonych przez dyrekcję.

Uczniowie nasi kolejno zapoznają się z przepisami BHP na każdym stanowisku, z budową i działaniem maszyny, wykonują podstawowe ćwiczenia, a następnie pracę na różnego typu obrabiarkach: frezarkach, strugarkach, szlifierniach, w kuźni, ślusarni, spawalni i na tokarkach.

Ostatnie godziny zajęć, w końcu maja, zapoznają młodzież z uruchamianiem silników elektrycznych trójfazowych i jednofazowych oraz z praktycznym zastosowaniem elektromagnesów w obrabiarkach. Uczniowie klas dziesiątych znaleźli w pracy przy warsztacie praktyczne zastosowanie praw mechaniki, poszerzyli i utrwaliли swoje wiadomości.

Oto odpowiedź w ankiecie jednej z uczennic:

„Zajęcia warsztatowe okazały się bardzo interesujące. W każdym działaniu jest coś nowego, coraz to inne prawa fizyczne znajdują tam zastosowanie”.

Biorąc pod uwagę zainteresowanie młodzieży i możliwość wykorzystania doskonale wyposażonych pracowni elektrotechnicznych Zasadniczej Szkoły Zawodowej, zorganizowaliśmy dla klas XI kurs elektrotechniki. Przygotowanie teoretyczne uczniów klas jedenastych pogłębione i w miarę potrzeby poszerzone przez instruktora zajęć umożliwia prowadzenie interesujących i pożytecznych ćwiczeń.

Młodzież stosuje w praktyce wzory fizyczne, których znajomość staje się oczywistą potrzebą, pracuje z przyrządami elektrycznymi, uczy się sporządzania instalacji, poznaje maszyny elektryczne i ich działanie. W przyszłym roku pragniemy wprowadzić zajęcia warsztatowe i elektrotechniczne dla klas dziesiątych i jedenastych w wymiarze 2—3 godzin tygodniowo jako obowiązujące.

Już teraz po kilku miesiącach praktyki możemy uważać nasz eksperyment za udany i celowy.

1. Zainteresowaliśmy naszą młodzież techniką. Wzbogaciliśmy jej umysły przekonaniem o wielkiej roli techniki w życiu społecznym.

2. Pogłębiliśmy zainteresowanie młodzieży przedmiotami ścisłymi w szkole: praktyczne zastosowanie wiedzy w zakładzie produkcyjnym, bo taki charakter mają te warsztaty, podnosi w sędach młodzieży rangę teorii. Uczestnicy zajęć mają pozytywne oceny z fizyki.

3. Współpraca z młodzieżą szkoły zasadniczej, z przyszłymi kwalifi-

kowanymi robotnikami, z nauczycielami zawodu, z dobrymi majstrami, niweluje w umysłach młodzieży przekonanie o wyższości pracy umysłowej, kształci szacunek dla pracy fizycznej i jej wykonawców. Wysoko cenimy zawiązujące się koleżeństwo, współzycie towarzyskie i współpracę kulturalną. Tych ubocznych, a jakże cennych momentów wychowawczych nie dałyby nam własne warsztaty szkolne. Nie mówiąc już o tym, że nie byłyby ze względów budżetowych tak nowoczesne, bogate w maszyny, a więc interesujące w wysokim stopniu młodych „warsztatowców”.

Przy planowaniu zajęć w warsztatach i pracowniach zastosowaliśmy korelację programowych wiadomości teoretycznych z zajęciami praktycznymi, bo tylko wtedy zajęcia te będą zastosowaniem i sprawdzeniem w działaniu wiedzy nabytej na lekcjach, zbliżą nauczanie do życia, ukazą przydatność wiedzy teoretycznej.

Chcąc zorientować się, jak młodzież ocenia próby politechnizacji, przeprowadziliśmy ankietę. Wszyscy uczestnicy ankiety, rekrutujący się spośród uczestników zajęć, wypowiedzieli się za wprowadzeniem obowiązkowych zajęć technicznych w szkole ogólnokształcącej, twierdząc, że bez nich uczeń nie jest odpowiednio przygotowany do życia.

Młodzież zdaje sobie sprawę, że analfabetyzm w dziedzinie techniki jest obecnie nie do tolerowania. Większość uczestników ankiety wypowiada się za zwiększeniem ilości godzin zajęć, wielu stwierdza, że zajęcia pomagają w nauce, ucząc stosowania w praktyce teorii wyniesionej z lekcji; wielu mówi o pracy i maszynach z dużym zainteresowaniem.

Ankieta upoważnia do nieco patetycznego wniosku, że młodzież oczekuje wprowadzenia zajęć technicznych do szkoły ogólnokształcącej jako otwarcie drzwi do współczesnego życia.

R. USZYŃSKA  
Skarżysko-Kamienna

## LEKCJA W MIĘDZYSZKOLNEJ PRACOWNI ROBÓT RĘCZNYCH

Od wielu lat zaniedbywało się nauczanie przedmiotów techniczno-artystycznych w szkołach wysuwając jako naczelny powód tego stanu rzeczy nieprzygotowanie nauczycieli i brak warsztatów w szkołach. I jeden, i drugi powód był pozornie słuszny. Każdy nauczyciel jest na pewno lepiej otrzaskany z techniką niż dziecko kilkunastoletnie, a narzędzi nie trzeba znów tak wiele. Zresztą wszystko rozpoczyna się od czegoś.

Gdy wypadła na nasz rejon<sup>1</sup> lekcja pracy ręcznej, zdecydowałem się na rewolucyjny eksperyment.

<sup>1</sup> Szkoła podstawowa w Suwałkach. Autor wraz z kolegą prowadzą pracownię międzyszkolną robót ręcznych i rysunków. W 1956 r. korzystało z niej 450 uczniów z trzech szkół. Pracownia przygotowała urządzenia ślusarsko-stolarskie do pracowni szkolnych dla 20 szkół w powiecie (przyp. red.).

Pracownia obecnie dysponuje wieloma oryginalnymi modelami przeważnie wykonanymi z odpadków i stara się wprowadzić w innych szkołach metody pracy, które dobrze zdały egzamin w jej warunkach, a nadają się do zastosowania z drobnymi wynikami nie tylko w szkołach podstawowych, ale i średnich. Obecnie w pracowni międzyszkolnej kształci się w zakresie robót ręcznych i rysunku około 700 uczniów. Szczegółowy opis pracowni podano w książce *Z praktyki kształcenia politechnicznego*. Wyd. Instytut Pedagogiki 1958 r.



Kilkudziesięciu nauczycieli, którzy zasiedli w pracowni po jednej stronie, obserwowało pracę uczniów, którzy zajmowali drugą połowę pracowni. Pracowali uczniowie z trzech klas połączonych: piątej, szóstej i siódmej. Uczniowie klasy siódmej na tej lekcji byli moimi pomocnikami-instruktorami dla uczniów klas piątej i szóstej. Razem pracowały i dziewczynki z tych klas zwykle pracujące z inną nauczycielką w innej klasie. Każda klasa miała wykonać inne przedmioty. Klasa piąta — macki, to jest cyrkle z blachy stalowej potrzebne do mierzenia średnic i grubości ścian rur. Klasa szósta (chłopcy) wykonać miała po sześć świderków i wkrętałów z drutu stalowego, klasa szósta (dziewczynki) miały wykonać sześć noży introligatorskich w oprawie z blachy. Klasa siódma — trzy piły ramowe uniwersalne do drewna i żelaza.

Poza tym praca w klasie piątej była indywidualna, w klasie szóstej zespołowa, w siódmej potokowo-zespołowa.

Tak skomplikowane zadanie miało być wykonane w ciągu 90 minut na lekcji podwójnej. Ten czas został skrócony o pięć minut, potrzebnych na wyjaśnienie hospitującym nauczycielom organizacji lekcji.

Narzędzia wykonane przez dzieci miały być przeznaczone na dar dla jednej ze szkół podstawowych na wsi.

Uczniowie zostali podzieleni na brygady-zespoły. Materiałowi rozdali materiały, narzędziowi — narzędzia, tzn. młotki, kilka pilników, brzeszczoty od piłek do żelaza i ręczną wiertarkę. Brygadziści otrzymali ode mnie dyspozycję. Poszli do swych brygad i rozpoczęli lekcję. Jeżeli któryś z siódmoklasistów będzie kiedyś nauczycielem — może sobie zaliczyć naszą eksperymentalną lekcję jako pierwszą próbę w życiu, próbę zdolności pedagogicznych. Może ta lekcja ułatwi im wybór zawodu?

Lekcja rozpoczęła się we wzorowym porządku. Od czasu do czasu brygadziści zwracali się do mnie o wyjaśnienie szczegółów. Minuty płynęły. Praca rozwijała się spokojnie, w skupieniu, bez zbytecznych przerw, ale i bez objawów zmęczenia. Zaciekawienie nauczycieli rosło. Na pięć minut przed końcem lekcji rozpoczęło się sprzątanie narzędzi i odpadków. Nastąpił wspólny przegląd wykonanych narzędzi. Każdy przedmiot był wykonany starannie, mocno. I chłopcy, i dziewczęta byli wyraźnie ucieszeni, że tak im się ten eksperyment dobrze udał. Na pierwszym stole połyskiwało stalą sześć cyrkli-macek, sześć świderków, sześć wkrętałów stalowych, sześć noży do cięcia tektury i trzy piły kombinowane ramowe, razem 27 sztuk prawdziwych narzędzi, przy pomocy których można już z powodzeniem wykonać większą część programu nauczania w szkole podstawowej w klasach I—V.

W ten sposób, jak mi się zdaje, dowiodłem, że nie liczba narzędzi, nie wyposażenie bogate pracowni, ale naukowa organizacja pracy na lekcji decyduje o powodzeniu lub niepowodzeniu. Znow więc okazało się po raz nie wiadomo który, że czynnikiem podstawowym powodzenia każdej akcji jest człowiek. Chcąc więc przyspieszyć akcję politechnicznej szkoły, trzeba przyspieszyć szkolenie nauczycieli.

Akcja wyrobu narzędzi własnymi siłami rozszerzyła się: uczniowie klas V—VII wykonali dla szkół na wsi około siedemset sztuk różnych narzędzi w ciągu jednego okresu nauki.

# RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

STANISŁAW DOBROWOLSKI „STRUKTURY UMYSŁÓW NAUCZYCIELI”  
Warszawa 1959 PZWS ss. 367

Publikacja będąca przedmiotem niniejszej recenzji jest interesująca tak ze względu na zagadnienie, którym się zajmuje, jak ze względu na stanowisko, do jakiego autor doszedł w wyniku wieloletnich obserwacji pracy różnych nauczycieli, zastosowanego eksperymentu, przeprowadzonej ankiety i teoretycznej analizy uzyskanych na tej drodze materiałów.

W recenzji tej postaram się zatrzymać uwagę czytelnika na treści omawianej publikacji, jej stronie metodologicznej oraz jej stronie redakcyjnej. Analiza ta ma dostarczyć czytelnikowi informacji o książce z trzech punktów widzenia: po pierwsze, co autor twierdzi na temat typów umysłowych nauczycieli; po drugie, jak autor do tych twierdzeń doszedł; po trzecie, jak autor informuje czytelnika o swym stanowisku i metodach badań, które go do tego stanowiska doprowadziły.

## 1. ZAŁOŻENIA, PROBLEMATYKA I GŁÓWNE TEZY PRACY

Autor wychodzi z założenia, że nauczyciel jest pracownikiem „wybitnie umysłowym”. Jest on i musi być pracownikiem umysłowym w trojakim sensie: po pierwsze, dlatego że zadaniem jego jest przede wszystkim kształtować umysł wychowanka; po drugie, dlatego że kształtowanie umysłu wychowanka wymaga od nauczyciela stałego zdobywania nowych nabytków umysłowych, uzupełniania i pogłębiania posiadanej wiedzy, jak również stałego poszerzania i pogłębiania swjej ogólnej kultury umysłowej; po trzecie, dlatego że wszystkie czynności nauczyciela wymagają od niego samodzielnych, twórczych wysiłków umysłowych ze względu na konieczność stałego przystosowywania się do rozwijających się umysłów i charakterów jego wychowanków oraz do różnorodnych, stale zmieniających się warunków i sytuacji w życiu i pracy uczniów, z którymi ma on do czynienia w szkole. Stąd ważność problemu właściwości umysłowych i struktury umysłowej nauczyciela i wychowawcy. Problemowi temu poświęcona jest właśnie recenzowana książka.

Dla należytego wykonywania pracy dydaktycznej i wychowawczej konieczne jest posiadanie, zdaniem autora, odpowiednich właściwości umysłu. Nie wszyscy nauczyciele posiadają je w jednakowym stopniu. Na podstawie swych obserwacji i systematycznych badań autor doszedł do przekonania, że pewne właściwości umysłu sprzyjają osiągnięciu celów dydaktycznych i wychowawczych, inne zaś, zamiast ułatwiać, utrudniają nauczycielowi realizowanie jego zadań. Właściwości te to przede wszystkim: „organizacyjność”, „systematyczność”, „intuicyjność”, „rozumowość”, „wyobraźnia”, „ekspresyjność” oraz ich odpowiednie przeciwieństwa. Występując w formie nasilonej u poszczególnych jednostek, właściwości te decydują o pewnych strukturach umysłowych, o określonych typach nauczycielskich: „dobrych”, „niezupełnie odpowiednich” i „nieodpowiednich”.

Do typów umysłowych bardziej przystosowanych do wypełniania zadań nauczycielskich zalicza autor typy: „organizacyjne”, „intuicyjne” i „wyobraźniowe”. „Organizacyjność”, „intuicyjność” i „wyobraźnię”, mające w wyższym stopniu charakter wrodzony, traktuje jako cechy wyraźnie nauczycielskie. Posiadają je nauczyciele dobrzy, zdolni, utalentowani.

Wśród typów umysłowych mniej przystosowanych do należytego wykonywania

zadań pedagogicznych wymienia się umysły: „systematyczne”, „rozumowe” i „ekspresyjne”. „Systematyczność”, „rozumowość” i „ekspresyjność”, znacznie łatwiejsze do wytwarzania i rozwijania w życiu, uważa autor za odpowiedniki cech nauczycielskich, wyżej wzmiankowanych, lecz będących niejako cechami zastępczymi w stosunku do wymienionych poprzednio. Mają je nauczyciele i wychowawcy przeciętni, mierni, których autor nazywa „niezupełnie odpowiednimi”.

Cechy przeciwne do tych, jakie właściwe są nauczycielom dobrym oraz przeciętnym, a mianowicie: „chaotyczność”, „nieintuicyjność”, „nieobrazowość”, „nieekspresyjność” i brak inteligencji („nieinteligencja”) posiadają nauczyciele „nieodpowiedni”.

Nazwy wyodrębnionych osobnych typów umysłowych nauczycieli pochodzą od nazw dominujących cech umysłowych, jakie występują najczęściej u określonego typu nauczycieli. Nauczyciele ci, obok dominujących określonych cech umysłowych, mają, oczywiście, i inne cechy, lecz jeśli je posiadają, to w mniejszym nasileniu. Z występowaniem określonych cech umysłu u danego typu nauczycieli wiąże się również występowanie u nich określonego rodzaju skłonności, upodobań i postaw, jak również określonego rodzaju właściwości woli i charakteru. Wybitniejsze braki w zakresie cech umysłowych, uznanych za przydatne w zawodzie nauczycielskim, powodują w skutkach określone trudności i nieudolności w pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczycieli, którzy te braki posiadają.

## 2. METODY BADAŃ I DOKUMENTACJA RZECZOWA

Stanowisko autora w sprawie cech i typów umysłowych nauczycieli lepiej lub gorzej przystosowanych do wymagań swego zawodu zostało sformułowane w wyniku wieloletnich obserwacji pracy nauczycieli w klasie, a mianowicie: 357 zaprotokółowanych lekcji, przeprowadzonych przez 276 nauczycieli przed wojną, oraz 105 zaprotokółowanych lekcji, przeprowadzonych przez 75 nauczycieli po wojnie. W lekcjach tych zarysowały się wyraźnie wymienione cechy oraz typy umysłowe, przy czym u nauczycieli, którzy przeprowadzali lekcje na różne tematy i po dłuższej przerwie, wystąpiły w sposób jednokształtny te same charakterystyczne sposoby postępowania i charakterystyczne właściwości.

Dla skontrolowania cech i typów umysłu poszczególnych nauczycieli, o jakich była wyżej mowa, autor zastosował eksperyment polegający na postawieniu większej liczby nauczycieli wobec tego samego zadania, które sprowadzało się: do zaprojektowania przez nich wszystkich, pisemnie, lekcji w określonej klasie z określonego przedmiotu na określony temat; na przeprowadzeniu lekcji na ten temat przez jednego z nauczycieli według opracowanego przez siebie projektu, a dokonaniu pisemnej analizy krytycznej i oceny tej lekcji przez pozostałych nauczycieli, bezpośrednio po jej przeprowadzeniu. Eksperyment taki został po pewnym czasie powtórzony z tą samą grupą nauczycieli, którzy mieli za zadanie napisać konspekt lekcji z innego przedmiotu na wspólny temat, a po przeprowadzeniu znowu lekcji przez jednego z nich, dokonać analizy krytycznej bezpośrednio po lekcji, podobnie jak poprzednim razem. Analiza konspektów lekcyjnych i analiza analiz krytycznych przeprowadzonych lekcji ujawniła tę samą różnorodność cech i typów umysłowych nauczycieli, o jakich była mowa wcześniej, oraz stałość występowania cech i typów umysłowych u poszczególnych nauczycieli przy projektowaniu przez nich lekcji z różnych przedmiotów i na różne tematy oraz przy dokonywaniu przez nich oceny tych różnych lekcji.

Chcąc dojść do dokładniejszego opisu typów umysłowych nauczycieli, dostrzeżonych w długoletnich obserwacjach różnych lekcji przeprowadzanych w szkole przez różnych nauczycieli i potwierdzonych w eksperymencie, autor ułożył bardzo szczegółową ankietę obejmującą około 200 pytań, z których jedno dotyczyły zaintereso-

wań, zamiłowań i stosunku nauczyciela do pracy pedagogicznej, inne odnosiły się do jego pracy w zespole klasowym, a jeszcze inne miały na uwadze uzyskanie od niego czegoś w rodzaju autocharakterystyki psychologicznej. Ankieta ta została zastosowana do 16 nauczycieli, bardzo dobrze znanych autorowi, a należących do różnych typów umysłowych. Materiał zgromadzony stanowi dane dotyczące różnych stron psychiki, m.in. sfery emocjonalnej, wolicjonalnej i charakterologicznej poszczególnych typów umysłowych, jakie zostały wyodrębnione wcześniej na drodze obserwacji i zastosowanego eksperymentu.

Dodatkowy wgląd w wyodrębnione struktury umysłów nauczycielskich daje charakterystyka umysłowości trzech wybitnych pedagogów: Sokratesa, Pestalozziego i Rousseau. Stanowi ona materiał ilustracyjny dla trzech typów umysłowych: „rozumowego”, „intuicyjnego” i „wyobraźniowego”.

Wyniki obserwacji lekcji i eksperymentu z okresu przedwojennego opracowane zostały w sposób syntetyczny i uwzględnione w książce, lecz protokoły, konspekty oraz analizy krytyczne lekcji przedwojennych zaginęły podczas powstania warszawskiego. Badania powtórzone zostały przeto po wojnie: zarówno obserwacje lekcji, jak eksperyment z konspektami oraz oceną lekcji wspólnie hospitowanej. Nowe materiały wzbogacone zostały wynikami „żywej ankiety”, o której była mowa, oraz charakterystyką trzech historycznych postaci. Materiały te stanowią dokumentację rzeczową pracy.

### 3. UKŁAD KSIĄŻKI

Omawiana praca składa się ze wstępu, dwóch części oraz trzech związanych strzeżeń całości w języku: rosyjskim, francuskim i angielskim.

Wstęp informuje krótko o celu i charakterze pracy.

Część pierwsza pt. *Badania w oparciu o lekcje* informuje, kolejno w sześciu rozdziałach, o badaniach przeprowadzonych przed wojną i po wojnie nad typami umysłowymi nauczycieli. Rozdziały te są następujące: 1) wartość badawcza lekcji, 2) metoda badania, 3) eksperyment, 4) wyniki eksperymentu, 5) podział umysłów nauczycieli i 6) badania powtórne jako sprawdzian. Podany jest w tych rozdziałach opis metody badań oraz wyniki uzyskane z tych badań ujęte liczbowo i wskazujące rozsianie poszczególnych cech umysłowych u nauczycieli „dobrych”, „niezupełnie odpowiednich” i „nieodpowiednich”, a więc w różnym stopniu przystosowanych do swego zawodu. Poinformowany jest tu zasadniczo czytelnik o stanowisku autora w sprawie typów umysłowych nauczycieli, przystosowanych i nieprzystosowanych do wykonywania swego zawodu, jak również o metodach badawczych, które posłużyły autorowi przy dochodzeniu do tego stanowiska.

W części drugiej zatytułowanej: *Badania w oparciu o ankietę* znajdujemy informację o „zastosowaniu żywej ankiety”, tekst ankiety, a następnie w sześciu kolejnych rozdziałach (VII—XII) szczegółową charakterystykę umysłów nauczycielskich przystosowanych do wykonywania pracy pedagogicznej, a mianowicie: „rozumowych”, „intuicyjnych”, „organizacyjnych”, „systematycznych”, „wyobraźniowych” i „ekspresyjnych”. Każda charakterystyka poprzedzona jest w rozdziale przykładami przebiegu lekcji przeprowadzonych przez nauczycieli danego typu umysłowego, analizą tych lekcji, zacytowaniem wypowiedzi tych nauczycieli na ankietę przeznaczoną dla spowodowania ich własnej samoanalizy i charakterystyki. W rozdziałach VII, VIII i XI, opisujących umysły „rozumowe”, „intuicyjne” i „wyobraźniowe”, uzupełniono materiały charakterystyką Sokratesa, Pestalozziego i Rousseau. Całość materiałów lekcyjnych i ankietowych stanowi w każdym rozdziale empiryczną podstawę oraz ilustrację charakterystyki określonego typu umysłowego nauczycieli.

W zakończeniu książki mówi się o znaczeniu przeprowadzonych badań i otrzymanych wyników oraz o potrzebie dalszych badań w poruszonym dziedzinie.

Zamieszczone na ostatnich stronach książki streszczenia: rosyjskie, francuskie i angielskie, są poprawne treściowo, niezbyt poprawne zaś językowo, zwłaszcza streszczenie rosyjskie i streszczenie francuskie.

#### 4. UWAGI KOŃCOWE

Praca prof. S. Dobrowolskiego na temat „struktur umysłów nauczycieli” jest pracą badawczą, twórczą, spełniającą wymagania naukowości tak pod względem treściowym i metodologicznym, jak pod względem zwięzłości, jasności i systematyczności wykładu. Rozpatruje zagadnienie typologii umysłów nauczycielskich oraz daje ogólne rozwiązanie tego zagadnienia, mając na uwadze przydatność poszczególnych typów umysłowych w pracy pedagogicznej. Jest to praca ogromnie cenna dla ogółu pracowników pedagogicznych, pobudzająca do samoobserwacji i samodoskonalenia, tak nauczycieli, jak i członków nadzoru pedagogicznego. Otwierając badania nad sprawą przydatności do zawodu nauczycielskiego, przenosi pewne ramowe rozwiązania naukowe oraz stwarza wyraźne perspektywy dalszych poszukiwań i rozwiązań w zakresie doboru do zawodu nauczycielskiego, kształcenia pedagogicznego i racjonalnej gospodarki kadrami oświatowymi. Czytać ją powinni z zainteresowaniem i korzyścią dla siebie pracownicy pedagogiczni wszystkich kategorii.

F. Korniszewski

#### Z TEORII I PRAKTYKI OŚWIATY DOROSŁYCH

„Praca oświatowa z dorosłymi”. Praca zbiorowa pod redakcją Mieczysława Żytki.  
PZWS Warszawa 1960 ss. 252

Najbardziej decydującym czynnikiem w systemie pracy oświatowej z dorosłymi, podobnie jak w systemie szkolnym, jest i na długo jeszcze pozostanie nauczyciel. Do pełnienia funkcji wychowawcy młodego pokolenia w szkole staramy się przygotować nauczyciela jak najtroskliwiej, wyposażając go w odpowiednią wiedzę ogólną, wiedzę psychologiczną o wychowanku i wiedzę pedagogiczną o procesach i zasadach działania wychowawczego. Funkcją kwalifikacji zawodowych nauczyciela jest wyposażenie go do najbardziej skutecznej, a zarazem oszczędnej co do wysiłków, czasu i środków realizacji celów, działalności wychowawczej, w trakcie pełnienia przezeń powierzonych mu obowiązków. Wiemy bowiem, że pracownik niekwalifikowany — przy większym wysiłku własnym — z gorszymi jednak rezultatami dla uczniów realizuje swoje zadania niż pracownik wykwalifikowany.

Zakładamy przy tym, że suma kwalifikacji uzyskanych w zakładzie kształcącym kandydatów na nauczycieli stanowi tylko przygotowanie niezbędne do rozpoczęcia pracy w szkole. Osiągnięcie dojrzałości zawodowej wymaga koniecznie aktualizowania kwalifikacji przez doskonalenie zawodowe.

W praktyce oświatowej spotykaliśmy się z różnymi poglądami, kto może być pracownikiem oświatowym. Dziś, w świadomości polityków oświatowych, teoretyków i samych pracowników, zwycięża zasada doborowości i fachowości.

Nie przeciwstawiając zasadniczo treści kwalifikacji wychowawcy, zajmującego się wychowaniem dzieci i dorastającej młodzieży, kwalifikacjom zawodowym nauczyciela, zajmującego się pracą oświatową z dorosłymi, należy bezspornie uznać konieczność wyposażenia nauczyciela dorosłych w pewne dodatkowe kwalifikacje pedagogiczne. Potrzeba ich wynika z kilku podstawowych przesłanek. Dorosły uczestnik pracy oświatowej reprezentuje z punktu widzenia psychologii rozwojowej i wy-

chowawczej odmienną fazę rozwojową osobowości, co uzasadnia odrębność metod oddziaływania wychowawczego (przesłanka psychologiczna). Procesy uczenia się dorosłych uwiklane są w splot różnorodnych czynników subiektywno-objektywnych, zwłaszcza zaś silny jest ich związek z pracą zawodową i życiem osobisto-społecznym człowieka dorosłego (przesłanka socjologiczna). Ze względu na motywy i cele uczenia się, tzw. dorosłość i pozycję społeczną, inaczej kształtuje się wzajemny stosunek dorosłego uczestnika pracy oświatowej i pracownika oświatowego (przesłanka pedagogiczna). Oświata dorosłych jest systemem form ustrojowo-organizacyjnych, wymagającym od pracownika znajomości mechanizmu podstawowych form tego systemu ze względu na ich funkcjonalne powiązania (aspekt ustrojowo-organizacyjny).

Nie mamy jednak w polskim systemie kształcenia nauczycieli (mimo czynionych już prób) odrębnych uczelni, które by przygotowywały osobno nauczycieli do pracy oświatowej z dorosłymi.

Toteż w rzeczywistości proces wyposażenia nauczycieli w kwalifikacje tego rodzaju dokonywał się przede wszystkim samorzutnie, w toku praktyki i przez praktykę. Nie aprobując tego stanu rzeczy Związek Nauczycielstwa Polskiego i Ministerstwo Oświaty podjęły przed dwoma laty (w 1958 roku) akcję doskonalenia nauczycieli zatrudnionych w placówkach oświatowych, przede wszystkim zaś w szkołach dla dorosłych — przez konferencje rejonowe i ogniska metodyczne pragnąc przyjąć z pomocą nauczycielom, zwłaszcza młodym, których liczba wraz z rozwojem placówek wciąż wzrasta. Jednakże form tych nie można uznać za podstawowe i za wystarczające. Podstawowe zagadnienie pracy oświatowej z dorosłymi powinien poznać każdy nauczyciel już w toku przygotowywania się do zawodu w zakładzie kształcenia nauczycieli — liceum pedagogicznym, studium nauczycielskim, wyższej szkole pedagogicznej, uniwersytecie. Jedną z istotnych przyczyn — choć niejedną — niewypełniania dotychczas takiej roli przez te zakłady był brak odpowiednich materiałów, które by zawierały pełniejsze źródło informacji w tym przedmiocie. Z myślą o wypełnieniu tej luki Departament Oświaty Dorosłych Ministerstwa Oświaty przygotował pracę zbiorową pod redakcją Mieczysława Żytki, wydaną przez PZWS, zawierającą szereg rozpraw i artykułów przedstawiających w zarysie podstawową problematykę stosowanych w praktyce form oświaty dorosłych w Polsce, naświetlanych z punktu widzenia historycznego, psychologicznego, socjologicznego, programowego, metodycznego i organizacyjnego.

*Praca oświatowa z dorosłymi* jest zbiorem 17 artykułów zestawionych w następujących czterech rozdziałach: I. *Z dziejów pracy oświatowej*. II. *Nauczanie i wychowanie dorosłych*. III. *Metody badania środowiska społecznego*. IV. *Placówki oświaty dorosłych i formy działania*.

Autorami artykułów są pracownicy naukowcy oraz długoletni, zasłużeni działacze-praktycy oświatowi.

Zbiór ten nie jest podręcznikiem w ścisłym znaczeniu, nie podaje bowiem kursu wiadomości, które odbiorca miałby przyswajać systematycznie w toku studiowania psychologii, pedagogiki czy metodyki nauczania. Niemniej ma stanowić istotną pomoc naukową dla uczniów i studentów przygotowujących się do zawodu nauczycielskiego. Ma służyć również czynnym nauczycielom w pogłębianiu znajomości tych problemów lub przypomnieniu ich czy też nowym oświetleniu, a przez to pobudzać do refleksji, zachęcać do dyskusji i nowych poczynań w praktyce.

Biorąc pod uwagę treść i metodę ujęcia, wszystkie artykuły można podzielić na dwie grupy. Pierwsza grupa to artykuły podejmujące próby uogólnień z zakresu historii pracy oświatowej, teorii nauczania i wychowania dorosłych ze szczególnym uwzględnieniem zasad uczenia się oraz socjologicznych aspektów pracy oświatowej (rozprawy i artykuły K. Sośnickiego, R. Wroczyńskiego, J. Barbaga, Cz. Maziarza, H. Izdebskiej, J. Korpaty). Mogą one być wyzyskiwane z pożytkiem na lekcjach i zajęciach seminaryjnych z pedagogiki, psychologii i historii wychowania w zakładach

kształcenia nauczycieli, na rejonowych konferencjach nauczycieli szkół dla dorosłych i w innych formach doskonalenia nauczycieli i pracowników oświatowych.

W nocie „od Redakcji” chyba słusznie podkreślono, że próby te należy potraktować dyskusyjnie. W szczególności, gdy uogólniane są takie zagadnienia, jak zasady uczenia się dorosłych, elementy psychologii człowieka dorosłego i w związku z tym właściwości struktury procesu nauczania dorosłych, cele, treść i zasady wychowania dorosłych. Nie wszystkie wymienione problemy zostały w pełni pogłębione i rozwinięte, niektóre sformułowano zbyt lakonicznie lub po prostu tylko zarejestrowano. W zasadzie jednak przedstawiono je w sposób słuszny. Toteż mimo konieczności krytycznego ustosunkowania się do tych prób, warto je przestudiować. Nasuną one czytelnikowi, zwłaszcza posiadającemu praktykę w oświacie dorosłych, sporo myśli nowych. I to jest również jedno z zadań, które zapewne książka spełni. Na podkreślenie zasługuje podniesienie przez Czesława Maziarza kwestii wychowania dorosłych. Jest oczywiste, że wszelkiej pracy oświatowej towarzyszą procesy wychowania, polegające na kształtowaniu postaw społeczno-politycznych, podnoszeniu wrażliwości intelektualnej i estetycznej, urabianiu określonych nawyków. W praktyce życia kulturalno-oświatowego jednak ta strona pracy jest na ogół nie doceniana. Nie znalazła też, jak dotąd, teoretycznego naświetlenia. Szkoda tylko, że wspomniany autor zbyt ramowo ujął problem samowychowania, które zdaje się mieć najistotniejsze znaczenie w kształceniu dorosłych.

Większą część zbioru wypełniają artykuły przedstawiające opis poszczególnych form pracy oświatowej z dorosłymi na podstawie zebranych doświadczeń, analizy stanu aktualnego z jednoczesnym uwzględnieniem charakterystyki rozwojowej, interpretacji aktów normatywnych, określających profil organizacyjny i programowy danej działalności oświatowej, jej oblicze dydaktyczne i funkcję społeczną. Wprowadzeniem do tej części zbioru jest artykuł Józefa Barbaga informujący w sposób syntetyczny o etapach rozwojowych oświaty dorosłych w Polsce Ludowej, o jej osiągnięciach i brakach, aktualnych zadaniach i kierunkach rozwojowych. Z kolei Józef Karpała dokonuje w swym artykule klasyfikacji form oświaty dorosłych, co dla adepta pracy oświatowej ma istotne znaczenie w kształtowaniu w jego świadomości treści i zakresu pojęcia pracy oświatowej. Seria dalszych 10 artykułów przedstawia kolejno problematykę nauczania początkowego dorosłych, szkoły podstawowej dla dorosłych, kursów ogólnokształcących, liceów dla dorosłych, kształcenia korespondencyjnego, uniwersytetów powszechnych i ludowych, kursów problemowych, kursów nauczania języków obcych, rolę bibliotek w utrwalaniu i rozwijaniu wyników pracy oświatowej.

Całość nie ma charakteru jednolitego, ale też i oświata dorosłych nie jest jednolitym, zwartym systemem, jak np. system szkolnictwa młodzieżowego. Jedną z najbardziej charakterystycznych cech oświaty dorosłych, odróżniającą ją od innych dziedzin działalności oświatowej, jest wielkie zróżnicowanie placówek i form ustrojowo-organizacyjnych, wynikające przede wszystkim z różnorodności funkcji społecznej i pedagogicznej, jakie mają do spełnienia. Wspólnymi dla nich wszystkich są tylko ogólne podstawy psychologiczne, teoriopoznawcze, pedagogiczne i socjologiczne, z których wynika to wszystko, co składa się na istotę procesu nauczania dorosłych, zasady i metody działania oświatowego. Jeżeli chodzi o problematykę dydaktyczną, to trudno byłoby obecnie mówić w sposób pełniejszy o dydaktyce ogólnej dorosłych. Można natomiast w oparciu o doświadczenia praktyczne i z pożytkiem dla praktyków mówić o systemach dydaktycznych związanych z poszczególnymi formami oświaty dorosłych, którym stawia się odrębne zadania i realizuje się je przy zastosowaniu najwłaściwszych dla danej placówki zasad, metod, środków i organizacji pracy. W tym znaczeniu można mówić o systemie dydaktycznym kształcenia korespondencyjnego, o systemie dydaktycznym uniwersytetu powszechnego, kursu przedmiotowego, uniwersytetu ludowego itp. Tak też rzecz została ujęta w oma-

wianym zbiorze i słusznie. Ale stąd wynikły duże różnice w zakresie i sposobie ujęcia poszczególnych tematów.

Czy dobór zagadnień w omawianej publikacji jest wyczerpujący? Zapewne nie. Nie ma w niej np. pełniejszego przedstawienia historii pracy oświatowej w Polsce i w innych krajach. Zagadnienie samokształcenia, tak ważne w pracy oświatowej z dorosłymi — poza wzmiankami o charakterze organizacyjnym i technologicznym przy referowaniu metod pracy oświatowej nie znalazło ani naświetlenia teoretycznego, ani wnikliwszej analizy stosowanej praktyki w tym zakresie.

Czy przez przykładowe wskazanie pewnych braków i luk chcemy obciążyć inicjatorów publikacji? Nie. Nie leżało bowiem w ich założeniach przygotowanie pozycji wyczerpującej zagadnienia pracy oświatowej z dorosłymi. Byłoby to zresztą praktycznie niemożliwe. Pracownicy oświatowi zapewne odczuwają potrzebę pełniejszego zapoznania się z dorobkiem pracy oświatowej w Polsce i w innych krajach z okresu ostatnich stu lat, w tym szczególnie sześciu dziesiątków XX wieku. Potrzeby takie<sup>1</sup> należy jednak zaspokajać przez podjęcie nowych inicjatyw wydawniczych, np. przez przygotowanie wyboru najbardziej interesujących naszego pracownika oświatowego tekstów, przez opracowania monograficzne ważniejszych zagadnień, np. z zakresu samokształcenia<sup>2</sup>, pracy uniwersytetów powszechnych, szkół przysposobienia rolniczego, szkół przysposobienia zawodowego, szkół korespondencyjnych itp.

Publikacje tego typu (przewidziane w planach Redakcji Pedagogicznej PZWS) będą stanowiły choćby częściowe odrobienie zaległości wydawniczych w tej dziedzinie. Tymczasem *Praca oświatowa z dorosłymi* odda niewątpliwie duże usługi czynnym nauczycielom oświatowym, działaczom i interesującym się pracą oświatową, a szczególnie kandydatom na nauczycieli, dla których zagadnienia oświaty dorosłych znaleźć winny właściwe miejsce w programach i planach nauczania przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli.

W. Pokojski

## NORBERT WIENER<sup>1</sup> „CYBERNETYKA I SPOŁECZEŃSTWO”

Przekład Olgierda Wojtasiewicza

Wydawnictwo „Książka i Wiedza” Warszawa 1960 ss. 233

*Cybernetyka i społeczeństwo* to książka popularnonaukowa, „odmatematyzowana”, przystępna w czytaniu szerokiemu kręgowi czytelników, a więc tym bardziej nauczycielom.

W przedmowie zatytułowanej *Pojęcie świata wielu możliwości* autor przygotowuje czytelnika od strony teoretyczno-historycznej do następnych rozdziałów, zawierających elementy dyskusji fachowej i momenty filozoficzne związane z tym, jak działamy i jak powinniśmy reagować na nowy świat, wobec którego znaleźliśmy się.

<sup>1</sup> Nie zaspokaja ich zapewne dobra i pożyteczna, ale nie wyczerpująca praca zbiorowa pod red. Kazimierza Wojciechowskiego *Oświata i Kultura dorosłych*. Rozprawy. PZWS W-wa 1958 r.

<sup>2</sup> Broszura Cz. Maziarza, W. Pokojskiego i M. Witkowskiej: *Jak się uczyć*. PZWS W-wa 1957 r. przewidziana dla uczniów szkół korespondencyjnych, nie może zastąpić publikacji dla szerszych kręgów zainteresowanych pracą samokształceniową.

<sup>1</sup> Norbert Wiener (ur. 1895), matematyk amerykański. Podstawy matematyki opanował mając zaledwie 14 lat, w wieku zaś 18 lat był już doktorem filozofii i twórcą doniosłych symboli i operacji matematycznych.



Natomiast w rozdziale I *Dzieje cybernetyki* autor już dokładnie wyjaśnia, co to jest cybernetyka i o czym traktuje.

Cybernetyka jest niedawno powstałą nauką o łączności (przekazywania informacji) i sterowaniu (uzyskiwaniu zmian sytuacji). Nazwa jej została zapożyczona od francuskiego fizyka Ampère'a, który po raz pierwszy użył tego słowa przy klasyfikacji nauki dla określenia nauki rządzenia.

Słowo „kubernetes” w starogreckim znaczy sternik, sterujący na przykład okrętem, a w przenośni zarządcą kraju.

Cybernetyka bada z tego punktu widzenia zarówno układy zbudowane z materii nieożywionej (na przykład telefon — aparat przekazujący informacje, magnetofon — aparat utrwalający informacje, maszyna matematyczna lub maszyna tłumacząca teksty z jednego języka na inny — aparat przekształcania informacji), jak i układy zbudowane z materii ożywionej (na przykład układ nerwowy, który przekazuje, utrwała i przekształca informacje i steruje organizmem).

Cechą szczególną cybernetyki jako nauki jest to, że dostrzega wspólne elementy między procesami zachodzącymi w żywych organizmach i maszynach stworzonych przez człowieka.

Cybernetyka szczególną uwagę przywiązuje do sygnału, który jest procesem fizycznym niosącym określoną wiadomość (informację) i powodującym odpowiednią reakcję organizmu żywego lub urządzenia technicznego (np. automatycznie wyłączające się żelazko elektryczne).

Cybernetyka jest więc nauką o sygnałach, ich przekazywaniu i wykorzystaniu w procesach sterowania.

Na początku rozdziału I autor mówi: „Społeczeństwo można zrozumieć jedynie przez studiowanie informacji oraz związanych z nimi sposobów porozumiewania się.

Przyszły rozwój informacji i sposobów porozumiewania się pomiędzy człowiekiem a mechanizmem, mechanizmem a człowiekiem, pomiędzy maszyną a maszyną — będzie odgrywał coraz większą rolę. Jest to teza niniejszej książki”.

Podstawową ideą rozwijaną przez autora w tej książce jest twierdzenie o wspólnej zależności procesów sterowania w urządzeniach technicznych i żywych organizmach. Zbadanie tej zależności spowoduje szersze zastosowanie maszyn sterujących zastępujących człowieka.

Aby zbudować maszyny, które by mogły wykonywać bardziej złożone funkcje niemyślnie i szybciej niż człowiek, należy dokładnie poznać organizm ludzki, jego możliwości i ograniczenia.

Drugi rozdział *Postęp a entropia* poświęcony jest zagadnieniu podobieństwa pomiędzy systemem nerwowym a maszyną automatyczną, które to podobieństwo polegającego na tym, że urządzenia owe podejmują pewne działania na zasadzie decyzji podjętych w przeszłości.

Rozdział III *Niezmiennność i uczenie się: dwa wzory postępowania związanego z komunikowaniem się* zawiera zasadnicze twierdzenie cybernetyki, które głosi: iż struktura maszyny lub organizmu jest wskaźnikiem tego, co ta maszyna lub ten organizm może dokonać.

Autor mocno podkreśla fakt, że mechaniczna nieelastyczność owada ogranicza jego inteligencję, podczas gdy mechaniczna elastyczność istoty ludzkiej zapewnia jej prawie nieograniczoną ekspansję intelektualną. To jest chyba jedna z zasadniczych tez niniejszej książki.

Dalej autor wyraża swoje poglądy na zależność działalności duchowej od fizjologicznego rozwoju żywego organizmu. Snuje rozważania na temat nauki I. P. Pawłowa o odruchach warunkowych. Ostrzega fizjologów i psychologów, aby byli ostrożni w wypowiedziach o różnicach między zachowaniem się żywych organizmów a funkcjonowaniem maszyny, a matematyków i fizyków o ich podobieństwach.

W rozdziale IV *Mechanizm i historia języka* autor twierdzi, „...że posługiwanie się zaszyfrowanymi i rozszyfrowanymi informacjami spełnia ważną rolę nie tylko u ludzi, lecz także u innych żywych organizmów oraz u maszyn używanych przez ludzi”.

Na początku tego rozdziału omawia system porozumiewania się między maszynami. Następnie rozpatruje sieć służącą do porozumiewania się istot ludzkich. Prowadzi ciekawe rozważania na temat: dlaczego szympanś nie mówi — i w zakończeniu stwierdza: „...że mowa jest tym, co człowieka najbardziej interesuje i co jest jego specyficznym osiągnięciem”.

Bardzo obszernie omawia autor współczesną technikę komunikacji, która, jak twierdzi, może doprowadzić do Państwa Światowego.

W rozdziale V zatytułowanym *Organizacja jako świadomość* twierdzi: „...jesteśmy tylko wirami na wciąż płynącej rzece; nie substancją niezmienną, lecz stale regenerującą się strukturą”.

W rozdziale VI *Prawo i komunikacja* w ciekawy sposób snuje rozważania na temat prawa, jego charakteru i roli w społeczeństwie.

Problemy prawa, jako problemy porozumiewania się i panowania nad różnymi sytuacjami, autor zalicza do cybernetyki. „Prawnik powinien wiedzieć nie tylko to, co sąd orzekł ale żeby z dużym prawdopodobieństwem mógł przewidzieć, co sąd orzeknie”.

W rozdziale VII zatytułowanym *Porozumiewanie się, tajność i polityka społeczna* autor analizuje system i rolę informacji w środowisku amerykańskim i przepowiada, że informację spotka ten los, że stanie się ona czymś, co można kupić lub sprzedać. Wykazuje, że może to doprowadzić do nieporozumień i niewłaściwego stosunku do informacji. Dobra informacja jest miarą uporządkowania. Największe odkrycia złożone w szufladzie nie dadzą większych rezultatów, jeśli społeczeństwo nie będzie brało udziału w ciągłym rozwoju wiedzy i w jej nieskrępowanej wymianie. Przy informacji element czasu odgrywa istotną rolę, często ważna informacja po określonym czasie traci zupełnie swoją wartość. Autor dość obszernie i ciekawie pokazuje, jaką rolę spełnia informacja w różnych dziedzinach życia (polityce, wojsku, nauce, gospodarce itp.). Wierność informacji jest podstawą dobrobytu społeczeństwa.

W rozdziale VIII *Rola intelektualistów i uczonych* przekonującymi przykładami uzasadnia autor powyższe tezy.

W bardzo interesujący sposób opisuje w rozdziale IX pierwszą rewolucję przemysłową z XVIII wieku, jej skutki i system oddziaływania na człowieka. W konkluzji twierdzi jednak, że maszyna zastąpiła człowieka i zwierzę, ale tylko jako źródło energii, nie wpłynęła zaś na inne funkcje człowieka.

Pod koniec rozdziału autor stawia sobie pytanie: czego należy oczekiwać od drugiej rewolucji przemysłowej? Starając się na nie odpowiedzieć, dochodzi do wniosku, „...że nowa rewolucja przemysłowa jest obosiecznym mieczem”, może dać ludzkości również dobrodziejstwo, jak i zagładę. Kończy rozdział już mniej pesymistycznie, wskazując, że istnieją tu i ówdzie ziarna dobrej woli, które mogą ten wielki postęp wykorzystać dla dobra ludzkości.

Książka N. Wienera stanowi lekturę nadwzyczaj pasjonującą i w środowisku nauczycielskim, a zwłaszcza na konferencjach rejonowych, na pewno znajdzie wielu chętnych do dyskusji nad jej tezami.

**„LE PROBLÈME SCOLAIRE — LE VOICI”**  
**Ministère de l'Éducation Nationale Paris 1959**

Ministerstwo Oświaty Narodowej we Francji wydało w grudniu 1959 r. broszurę propagandową pt. *Le problème scolaire — le voici*” charakteryzującą ewolucję współczesnej cywilizacji i jej wpływ na szkołę.

Broszura przeznaczona jest dla szerokich rzesz społeczeństwa francuskiego.

Autorzy broszury przyjęli za punkt wyjścia do scharakteryzowania rozwoju oświaty we Francji porównanie liczby uczniów w latach 1880 i 1970.

Liczba uczniów i studentów	W latach	
	1880	1970
Ogółem	5 500 000	11 000 000
W szkołach średnich	200 000	3 200 000
W szkołach wyższych	30 000	600 000

Oznacza to, że w ciągu 90 lat liczba uczniów we Francji zwiększy się dwukrotnie, ale w szkołach średnich już 16-krotnie, a w szkołach wyższych — 20-krotnie.

Za 10 lat, od dnia dzisiejszego, wszystkie dzieci we Francji będą uczęszczać do obowiązkowej szkoły do 16 roku życia i w ogóle coraz większy procent starszej młodzieży uczęszczać będzie do szkoły.

Dzieci dłużej pozostają w szkole, gdyż potrzebują szerszego wykształcenia. Jest to skutek rozwoju nauki i postępu technicznego, które przekształcają naszą cywilizację. Najbardziej rzucające się w oczy fakty w tej dziedzinie są następujące:

a) Zmiana pracy ręcznej człowieka przez maszyny. Dawniej ze żniwami kojarzyła się kosa, woły lub konie, snopy, sierp i cepy, obecnie żniwiarka, snopowiązałka, miotarka.

b) Zredukowanie pracy człowieka przez maszyny. Np. tam gdzie dawniej w księgowości przedsiębiorstwa pracowało 40 księgowych przy pomocy piór, obecnie pracuje przy pomocy maszyn tylko 4.

c) Ziemia coraz bardziej opanowywana jest przez człowieka. Człowiek zdobywa stopniowo panowanie nad coraz to nowymi źródłami energii: siłą pociągową zwierząt, parą, gazem, elektrycznością, paliwami płynnymi, energią atomową.

d) Człowiek zaczyna opanowywać przestrzeń kosmiczną.

Trzeba sobie zadać też sprawę z tego, że tydzień roboczy w 1860 r. wynosił 70 godzin pracy, a obecnie 45 godzin, na wyprodukowanie 1 q zboża w 1860 potrzeba było 150 godzin pracy na najlepszych glebach, a obecnie w gospodarstwie wyposażonym w maszyny — 15 minut, na przyjazd z Paryża do odległego o 60 km Melun trzeba było w 1860 r. poświęcić 6 godzin jazdy powozem, a obecnie 6 godzin wystarczy na przelot samolotem z Paryża do odległego o 6000 km New Yorku. New York jest obecnie tak odległy od Paryża, jak 100 lat temu Melun. W 1860 r. jeden na 10 000 Francuzów wyjechał z Francji, obecnie co czwarty Francuz wyjeżdża za granicę.

Rozwój nauki i techniki przekształca warunki pracy i strukturę zawodową, sposób życia i wykorzystanie czasu wolnego, stosunki między ludźmi i polityczne stosunki między narodami.

Przekształcały się również potrzeby i środki oświatowe.

Od stu lat obserwuje się procentowy spadek ludności pracującej w rolnictwie i procentowy wzrost ludności pracującej w przemyśle i usługach (handel, administracja, oświata, zawody wolne itd.).

A oto niezmiernie interesujące liczby:

Sektor	Kraj	L a t a				
		1800	1860	1901	1954	1965
Rolnictwo	Francja	85	65	42	27	24
	USA	75	58	37	13	11
Przemysł	Francja	5	16	30	36,5	38
	USA	10	20	29	30	27
Usługi	Francja	10	19	28	36,5	38
	USA	15	22	34	57	62

Spowodowało to zmniejszenie się liczby zawodów manualnych, znaczne zwiększenie się liczby zawodów wymagających średniego wykształcenia i ogromne zwiększenie się zawodów wymagających wyższego wykształcenia. Charakteryzuje to następująca tabela:

Zawody	L a t a			
	1800	1900	1950	1965
Manualne	90%	82%	65%	43%
Średnie	8%	15%	30%	45%
Wyższe	2%	3%	5%	12%

Jako przykład można podać, że w 1900 r. w kopalni węgla inżynierowie i technicy stanowili 2% załogi, a obecnie w ośrodku atomowym 40% ogółu pracowników stanowią inżynierowie i technicy.

A oto jeszcze jedna tabela ilustrująca zmiany w ilościowej strukturze zatrudnienia:

	Wczoraj	Dziś	Jutro
Robotnicy	80%	60%	20%
Personel średni	18%	35%	55%
Personel kierowniczy	2%	5%	25%

Wszystko wskazuje na to, że w przyszłości człowiek niedouczony będzie skazany na bezrobocie. Obecnie bardziej potrzebne są mózgi niż ręce robocze.

Zmienia się też życie człowieka.

Człowiek żyje dłużej dzięki postępowi medycyny i higieny. Przeciętny wiek życia ludzkiego wzrósł z 40 lat w 1861—1865 latach do 69 lat w roku 1960.

Człowiek ma więcej czasu wolnego nie tylko na skutek skrócenia tygodnia roboczego, lecz również w wyniku udzielania urlopów płatnych, ustawowej ochrony chorych, późniejszego rozpoczynania pracy zawodowej i długiego jeszcze życia po ustaniu aktywności zawodowej.

Życie człowieka stało się łatwiejsze, gdyż maszyny zastępują człowieka w pracy, ułatwiają przenoszenie się z miejsca na miejsce (skutery, samochody, samoloty), umilają życie prywatne (prasa, radio, telewizja).

Ale życie stało się też bardziej skomplikowane. Codziennie spożywamy produkty zakupowane na antypodach, nasze życie zależy od rynków, administracji, informacji i maszyn, które należy poznać.

Nowa cywilizacja wymaga od wszystkich ludzi niezależnie od zawodu więcej

wiadomości ogólnych, więcej inteligencji oraz bystrzejszego i bardziej krytycznego umysłu. Mamy więcej czasu i środków do nauki, a jednocześnie musimy być bardziej wykształceni.

Dalsze wywody uzasadniają konieczność stopniowego upowszechniania szkoły średniej.

Podaliśmy część danych zawartych w omawianej broszurze. Są one interesujące tak ze względu na metodę argumentacji, jak i ze względu na treść materialną nie tylko dla interesujących się szkolnictwem francuskim, ale w ogóle planowaniem szkolnictwa.

T. Sosnowski

### RUDOLF MANDEL „DIE AGGRESSIVITÄT BEI SCHÜLERN”

Beobachtung und Analyse des aggressiven Verhaltens einer Knabengruppe in Pubertätsalter, Verlag Hans Huber, Bern und Stuttgart 1959 ss. 115

Znana była w USA powieść E. Huntera pt. *Blackbordjungel* (*Dżungla szkolna*), którą w przeróbce filmowej pt. „Posiew przemocy” można było oglądać na naszych ekranach. W tym dramacie klasy amerykańskiej szkoły zawodowej odzwierciedla się dola młodego nauczyciela, przeciw któremu, mimo jego wysiłków wychowawczych, kieruje się niechęć młodzieży. Klimat w klasie jest bardzo niezdrowy. Między uczniami dochodzi do twardych i brutalnych bójek. Nieludzkość, z którą spotyka się nauczyciel, dochodzi do granic możliwości, uczniowie i nauczyciel przeżywają potężne napięcie psychiczne. Prawo dżungli, panujące w klasie szkolnej, jest bezlitosne, nauczyciel musi nawet staczać z uczniami pojedynki. Bliski wyczerpania psychicznego nauczyciel musi okazać się fizycznie silniejszym. Wtedy dopiero lody między nauczycielem a klasą zostają przełamane.

„Dżungla szkolna” w tytule i treści znakomicie oddaje tę sytuację, którą często można określić jako anarchię w klasie szkolnej.

W związku z tym najbardziej palący jest problem ludzkiej agresywności, a w szczególności agresywności młodzieży szkolnej. Temu zagadnieniu poświęca szwajcarski pedagog Rudolf Mandel znakomite studium o agresywności uczniów.

W wyjaśnieniu zjawiska ludzkiej agresywności współczesna psychologia dzieli się na dwa obozy. Biorą one podniętę do swych hipotez z teorii Z. Freuda.

W swych wcześniejszych dziełach Z. Freud przyjmował mechanizm frustracji-agresji. Uważał agresję za następstwo zablokowania jakiegoś dążenia życiowego, a zatem jako reakcję na niepomyślne warunki zewnętrzne. Jego teza brzmiała: za każdym razem, jeśli jakieś dążenie jednostki, mające na celu przyjemność lub uniknięcie bólu, zostaje zahamowane, występuje zachowanie się frustracyjne. Agresja jest pierwotną i normalną reakcją skierowaną przeciw każdej osobie lub przedmiotowi w otoczeniu, który uważa się za źródło zablokowania dążenia jednostki.

Na podstawie tych wywodów Freuda sformułował, w 1937 r. John Dollard ogólną zasadę frustracji-agresji. Jego hipoteza, którą opublikował w roku 1939 na Uniwersytecie Yale z innymi współpracownikami<sup>1</sup>, aby wyjaśnić związek między odmową (sytuacją frustracyjną) a agresywnym działaniem, brzmi: istnieje powszechny związek przyczynowy między frustracją a agresją. Agresja jest zawsze skutkiem psychicznego zablokowania określonych dążeń. Frustracja prowadzi zawsze do jakiejś formy

<sup>1</sup> J. Dollard, L. W. Doob, W. E. Miller, O. H. Mowrer i R. R. Sears: *Frustration and Agression*. New Haven 1939 r.

agresji. Główne zatem zainteresowanie J. Dollarda zwraca się ku frustracji, nie uznaje on istnienia autonomicznej agresji, to znaczy istnienia tendencji do agresji niezależnej od jakiegokolwiek frustracji.

Szczegółowsze jednak badania psychologów spowodowały w 1941 r. ograniczenie zasady frustracji-agresji, którą współpracownik Dollarda — W. E. Miller — określił w następujący sposób: frustracja stwarza podniecie dla pewnej liczby odpowiedzi, z których jedna jest bodźcem do pewnej formy agresji.

To ograniczenie dotyczy drugiej podstawowej tezy, mianowicie, że frustracja prowadzi zawsze do agresji. Teza pierwsza, że agresja jest skutkiem frustracji, zachowała swe podstawowe znaczenie do dziś. Jest przytaczana jako dowód na to, że agresywność jest natury reaktywnej, a nie spontanicznym wyrazem pierwotnych popędów.

Nad mechanizmem frustracji-agresji pracował również S. Rosenzweig (*Frustration and an experimental problem* 1938 r.). Sformułował on aż trzy sposoby reakcji frustracyjnych, które jednocześnie uznał za trzy kierunki agresji:

1) reakcja zewnętrzna — agresja kieruje się na zewnątrz;

2) reakcja wewnętrzna — skierowana przeciw samemu przedmiotowi. Indywiduum kieruje agresję na własną osobę w formie samouszkodzenia, samobójstwa itp.;

3) indywiduum unika agresji i szuka więcej lub mniej rozumnego rozwiązania.

Rosenzweig jako pierwszy wprowadził pojęcie tolerancji na frustrację, czyli zdolności znoszenia frustracji bez uciekania się do nieracjonalnych sposobów reakcji.

Inna szkoła psychologiczna uważa agresję za przejaw spontanicznych, pierwotnych dążeń. Już w 1914 r. użył A. Adler terminu „popęd do agresji” w bardzo szerokim znaczeniu<sup>2</sup>.

Niezależnie od Adlera opisał w roku 1917 Piotr Bovet agresywne zachowanie się uczniów, które uważał za przejaw instynktu walki (*instinct combatif*), nie określając jednak bliżej tego pojęcia.

Miejsce agresji w psychoanalizie zapewnił Z. Freud w 1920 r. Wychodząc z biologicznych założeń, doszedł Freud do hipotezy popędu śmierci, który przeciwdziała popędowi życia. Z popędu śmierci i samounicestwienia wyprowadza wszystkie agresje i destrukcje, które, aby utrzymać życie własne, kierują się na zewnątrz przeciw przedmiotom i sprowadzają ich zniszczenie. W ludziach tkwi pierwotna wrogość, wrodzona skłonność do zła, do agresji, destrukcji, a nawet do okrucieństwa.

Ponieważ człowiek nie może się wyrzec swych pierwotnych agresywnych skłonności, popęd do agresji, który Freud nazywa głównym przedstawicielem popędu śmierci, dzieli z Erosem panowanie nad światem. Przeciwnieństwo pierwotnych popędów, Erosa i Thanatosa, jest dla Freuda odwieczną walką, określa je jako „niebiańskie moce” i nieśmiertelnych przeciwników<sup>3</sup>.

W swych późniejszych dziełach Freud stale rozwija teorię o popędach życia i śmierci, nie wykańczając jej jednak całkowicie. Nie pozostało mu nic innego, jak określić całą swą teorię o popędach jako mitologię.

Ten zatem kierunek psychoanalizy, według której wszelka agresja jest wyrazem popędu życia i samounicestwienia, opiera się na późniejszych dziełach Freuda. Idąc za tą koncepcją przypisuje się przejawom agresji pierwotny charakter natury popędowej.

Agresja w szerokim znaczeniu jest określana, podobnie jak popęd seksualny, jako samodzielny, pierwotny kompleks popędowy. Głównymi rzecznikami tego kierunku są Anna Freud i Melania Klein. Melania Klein odrzuca istnienie samodzielnego popędu do destrukcji, niszczenia lub wrodzonej agresywności, gdyż bez powiązania

<sup>2</sup> A. Adler: *Der Aggressionstrieb im Leben und in der Neurose*. München 1922.

<sup>3</sup> Z. Freud: *Das Unbehagen in der Kultur* Ges. Werke XIV London 1940—1950.

z instynktem śmierci instynkt niszczenia nie miałyby racji bytu. Anna Freud (w pracy *Notes on aggression. The Yearbook of Psychoanalysis 1950* New York) rozpatruje rozwój agresji w ścisłym powiązaniu z rozwojem popędu seksualnego u dzieci. Agresja jest przejawem niezależnego, pierwotnego popędu.

Badania nad agresją podejmował również angielski psycholog G. Heimann i w Niemczech Al. Mitscherlich. Dla Mitscherlicha problem, czy agresja jest pochodzenia reaktywnego, czy też pierwotnego, jest bez znaczenia. Dla niego najważniejszym zagadnieniem nie jest pytanie, czy agresja jest wrodzona, lecz jak się pojawia.

Rudolf Mandel stawia sobie pytanie, czy agresja jest zawsze następstwem mechanizmów frustracyjnych. W tym celu przeprowadza obszerne badania w internacie szkolnym, liczącym ponad 40 uczniów, w czasie 9 miesięcy. Wiek chłopców podanych badaniom wahał się od 9,6 do 16,9 lat. Przeciętnie wynosił 13,8 lat. Byli to chłopcy raczej z zamożnych rodzin. W internacie przebywali z powodów różnych trudności rodzinnych, wychowawczych, szkolnych, niektórzy chłopcy pochodzili z rozbitych małżeństw. Przeważnie jednak sytuacja rodzinna dzieci była pomyślna.

W czasie badań prowadził autor szczegółowy dziennik, notując w nim wszelkie postępy chłopców, które według przyjętych przez niego kryteriów nosiły charakter agresywny. Czas badań podzielił na 3 okresy po 63 dni każdy i przeprowadził 4 socjogramy, profile Szondi'ego, protokoły Rorschacha i protokoły TAT. W czasie badań jako nauczyciel i wychowawca uczestniczył we wszystkich zajęciach młodzieży — w zbiórkach, posiłkach, nauce, nauce własnej, rekreacji, wycieczkach, rozrywkach. Otrzymany obszerny materiał posłużył mu do wielu ważnych uogólnień.

Przejawy agresji wśród chłopców są znacznie częstsze w miesiącach zimowych, kiedy panuje zła pogoda, niż w miesiącach letnich.

W niezwykle skrupulatny sposób usystematyzował 56 różnych przejawów agresywnego zachowania się, grupując je w 7 zasadniczych kategorii: bicie się na pięści, wyzwiska, krnąbrność, drażnienie, dokuczanie, bójki i mocowanie się. Opis agresywnych przejawów jest bardzo obszerny, rozmaite zestawienia i statystyki dowodzą wielkiej staranności w zbieraniu materiału obserwacyjnego. Wszystkie przejawy agresji dzieli na trzy klasy.

Do klasy pierwszej zalicza autor poważne agresje, do klasy drugiej takie działania, które nie noszą znamion wrogości: mocowanie się, walki, bicie się poduszkami, pryskanie wodą itp. Do trzeciej klasy wreszcie takie, które mają charakter żartów i zabaw. Można je uznać za działanie 'agresywne' w formie zabawowej.

Działania agresywne klasy pierwszej, te bowiem są najciekawsze, są bardzo różnorodne i dadzą się podzielić z kolei na dwie grupy, z których jedna ma charakter reakcji motorycznej o podłożu frustracyjnym, druga zaś raczej charakter spontanicznych przejawów agresywnych. Dalsze rozważania autora prowadzą do podziału tych dwu grup na pięć kategorii działań agresywnych, w których mieszczą się wszystkie wrogie objawy. Stąd podział co do rodzajów.

Pierwszy rodzaj działań agresywnych: mechanizmy frustracyjne wywołują niepożądaną reakcję motoryczną. Odpowiadają im jako najbardziej charakterystyczne takie impulsywne działania, jak boksowanie, uderzenia, popchnięcia, wywrócenia, podstawianie nogi itp.

W drugim rodzaju reakcji frustracyjnych agresja przyjmuje formy werbalne i zahamowane motoryczne działanie: wyzwiska, łajanie, groźby, przekleństwa itp.

W trzecim rodzaju działań agresywnych mamy do czynienia raczej z takimi postawami, jak krnąbrność, upór, nienawiść, napady wściekłości, niekiedy samogresję w formie uderzania się po głowie, uderzanie pięścią w ścianę itp.

Czwarty rodzaj agresji nosi charakter psychiczny — drażnienie, wysmiewanie, radość z cudzej szkody (Schadenfreude), przestraszanie itp.

Piąty wreszcie rodzaj agresji obejmuje despotyczne formy zachowania się: maltretowanie, dokuczanie, dręczenie słabszych.

Te dwa ostatnie rodzaje agresji noszą według autora znamiona spontanicznych objawów żądy potęgi, wyższości. Nie są one reakcjami na sytuacje frustracyjne, lecz same chcą oddziaływać frustrująco. Jest rzeczą charakterystyczną, że łatwo stają się przyzwyczajeniami.

Po przeprowadzeniu analizy różnych współczynników agresji, jak wrogość, potrzeba kontaktu, zachowania, dążenia do mocy, R. Mandel rozpatruje zjawisko agresji w świetle pozycji ucznia w socjogramie. Badając strukturę i organizację grupy chłopców za pomocą socjogramów, porównuje agresywne zachowanie się uczniów z ich stanowiskiem, pozycją, różną rolą w grupie, dostrzega związek stopnia agresywności chłopca z zakresem jego wpływów, autorytetu, jaki uzyskał sobie wśród współkolegów. Przeprowadziwszy cztery badania metodą socjometryczną sporządził graficzne wykresy przyjaznych i nieprzyjaznych kontaktów wśród chłopców. Jak wykazują socjogramy, w każdej grupie panuje pewien socjalny porządek stanowiskowy: jedni spośród chłopców znajdują się wysoko w hierarchii społecznej grupy, inni niżej. Każdy chce być cenionym i poważanym, nie wszyscy jednak w grupie są jednakowo lubiani i szanowani. Otóż uczeń lubiany i szanowany, znajdujący się w pozycji alfa (pojęcie z psychologii zwierząt — stanowisko w grupie najwyższe), jest mniej agresywny niż uczeń stojący w pozycji niższej. Najbardziej agresywny jest uczeń najniżej stojący na drabinie społecznej w tzw. stanowisku omega. Uczniowie stojący nisko w hierarchii grupy podlegają frustracji i zgodnie z zasadą frustracji-agresji są najbardziej agresywni. R. Mandel wykazuje, że agresywność jest uzależniona od stanowiska w socjogramie, od zajmowanej pozycji w grupie uczniowskiej.

Na podstawie obserwacji i szczegółowych wyliczeń statystycznych różnych przejawów agresywnych R. Mandel stara się określić stosunek rangi (stanowiska zajmowanego w grupie) atakującego do napastowanego. Dochodzi do wniosku, że w grupie obserwowanych chłopców można zauważyć pewien określony „porządek dziobania” (die Hackordnung in der Schülergruppe), który pokrywa się z pozycją ucznia w socjogramie: szczególnie wyraźnie występuje zjawisko „dziobania” w stosunku do ucznia w stanowisku „omega”, a zatem najniżej w hierarchii stojącego (34 spośród 36 badanych „dziobało” tę samą „ofiara”).

Badanie stosunków społecznych w grupie wykazało, że niżej stojący w drabinie społecznej muszą znosić ataki wyżej stojących, jeśli chodzi o rozmaitego rodzaju uderzenia, szturchańce, łajanie, wyzwiska, groźby itp. Jedynie w drażnieniu ci niżej stojący w socjogramie górują nad swymi kolegami wyżej ustawionymi w pozycji społecznej. Drażnienie można zatem ze słusznością uważać za gest wyższości uczniów słabych (Überlegenheitsgeste der Schwachen). Istotnie praktyka szkolna i internatowa wykazuje, że mali i słabi chłopcy bywają bardzo dokuczliwi i lubią drażnić silniejszych od siebie.

W zachowaniu się i w reakcjach słownych małoletnich względem dorosłych występuje niekiedy czynnik zahamowania agresji. Dzięki czynnikowi zahamowania albo opanowania agresji istnieje możliwość modyfikowania, przesuwania ewentualnie sublimowania wrogich tendencji. Ale niekiedy zahamowanie agresji może doprowadzić do ogólnego zahamowania, a nawet do zaburzeń nerwowych (stany lękowe), do nerwic. Twierdzenie to ilustruje autor opisem uczniów nieagresywnych.

Fakt, że w grupie uczniowskiej istnieje rodzaj „porządku dziobania”, a więc agresje są ukierunkowane od góry do dołu, stawia pod znakiem zapytania problem, czy chłopiec w „stanowisku omega” dlatego stoi najniżej w hierarchii społecznej grupy, że jest agresywny. Wydawałoby się, że niżej w pozycji stojący mógłby mieć wystarczający powód do agresji względem wyżej w pozycji stojących. Dzieje się odwrotnie: niżej stojący kierują swe agresje w przeważającej liczbie względem jeszcze niżej stojących od siebie. Wyjątkiem, jak wyżej zaznaczono, jest tylko jedna forma agresji, a mianowicie drażnienie i droczenie się, które słabsi chłopcy kierują w stronę silniejszych w randze społecznej. Jest to specyficznie ludzka forma agresji.



Przy rejestrowaniu agresywnych faktów w warunkach wolnej obserwacji wprost trudno było autorowi utrzymać się w biernej postawie obserwatora i nie włączać się w proces wychowawczy. Istnienie agresywności i tej na postawie reakcji frustracyjnych, i agresji spontanicznej jest gorzką rzeczywistością. W pewnych jednak granicach należy ją uważać za zjawisko normalne i dozwolone, złem staje się wówczas, gdy u jej podstaw leży dążenie do dominacji, do górowania nad innymi, do niszczenia przedmiotów najbliższego otoczenia.

Nie wolno zatem pomijać tego zjawiska w praktyce szkolnej, szczególnie w praktyce wychowania młodzieży w zakładach opieki całkowitej: domach dziecka, zakładach wychowawczo-poprawczych, bursach i internatach.

Jest zasługą pracy badawczej R. Mandela, że wykazał prawidłową współzależność różnych form agresji od stanowiska w mikrostrukturze grupy. Wykazał wielką przydatność i użyteczność socjogramów w praktyce pedagogicznej, podając jako przykład jeden dokładnie opisany socjogram. Pomagają one w diagnozie i prognozie, powstrzymują tworzenie się band i klik.

Pokrótko podał autor również kilka praktycznych wskazówek użytecznych dla praktyki wychowawczej, np. unikanie napięcia w rozmowach indywidualnych i grupowych, że uczniowie, którzy są specjalnie agresywni, powinni być traktowani leczniczo-pedagogicznie. Cenna jest uwaga, że grupa powinna być prowadzona demokratycznie, a nie autokratycznie, ponieważ demokratyczne prowadzenie grupy znacznie osłabia agresywne zachowanie się jednostek.

St. Bendkowski

## Z POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Znajomość dziejów wychowania i oświaty nie jest obecnie wielka wśród nauczycielstwa. Zainteresowania koncentrują się na zagadnieniach bieżących. Odbija się to siłą faktu na tematyce czasopism pedagogicznych: dużo w nich zagadnień dydaktycznych i wychowawczych, niewiele natomiast wiadomości z historii wychowania. W przeglądzie niniejszym zwrócimy uwagę właśnie na te pomijane zagadnienia.

ANTONI KARBOWIAK

Pisze o nim prof. Henryk Barycz pod znamienym tytułem: *Zapomniany historyk wychowania i oświaty polskiej* („Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1 1960 r.). Artykuł jest napisany w 40-lecie zgonu zasłużonego badacza polskiej historiografii oświatowo-wychowawczej. Oto kilka wiadomości z życia Karbowiaka.

Urodzony w roku 1856; uczył się w gimnazjum w Krotoszynie i Śremie. Przeznaczony przez rodziców do zawodu duchownego, studiował przez pół roku teologię w Würzburgu. Po śmierci matki zerwał z teologią i zaczął studiować w Krakowie archeologię i historię sztuki. Charakterystyczne są słowa Karbowiaka w życiorysie dołączonym do podania o dopuszczenie do przeprowadzenia przewodu doktorskiego: „...Pierwszego maja r. 1882 już byłem zapisany w poczet uczniów Uniwersytetu Jagiellońskiego. Za zbiegiem przybył ojciec do Krakowa, aby go nawrócić na księdza. Pogodziłem się z ojcem, ale nie poszedłem za jego wolą, przez co pozbawiłem się i owych lichych zasiłków, jakie miałem od ojca. Wśród walki o byt, udzielając lekcje za 15 i za 20 centów, przepędziłem pierwsze dwa lata wspierany moralnie przez grono bliższych mi kolegów”.

Stopień doktora filozofii zdobył w roku 1886. W roku 1891 objął pracę w gimnazjum w Wadowicach. Tu rozpoczął prace naukowe monografią historyczną gimnazjum wadowickiego. Po dwu latach wrócił do Krakowa jako nauczyciel wyższej szkoły przemysłowej, w której pracował 25 lat. W roku 1918, po wielu zabiegach, na podstawie uchwały Rady Wydziału Filozoficznego, otrzymał profesurę tytularną. „W stosunku do położonych zasług — pisze prof. Barycz — i wysiłku całego życia było to stanowczo za mało. Nie zaspokoilo też potrzeb w zakresie przygotowania historyczno-pedagogicznego studentów ani nie doprowadziło do utworzenia normalnie funkcjonującej katedry. Niemniej — podkreślić to należy — była to pierwsza katedra tego przedmiotu w dziejach polskich uniwersytetów, zanim okres międzywojenny nie przyniesie systemizowanej katedry tego przedmiotu na Uniwersytecie Lwowskim (1922)”. Nominacja przyszła późno — w rok przed śmiercią. Karbowiak zmarł w roku 1919 w Makowie Podhalańskim.

Wśród wielu dzieł Karbowiaka na czoło wybijają się *Dzieje wychowania i szkół w Polsce*, obejmujące całość polskich wysiłków edukacyjnych do roku 1510 (trzy tomy), oraz *Szkoły parafialne w Polsce w XIII i XIV wieku*.

„Przegląd Historyczno-Oświatowy”, drukując rozprawę i artykuły na temat historii wychowania, przyczyni się niewątpliwie do rozbudzenia zainteresowania przeszłością oświaty i szkolnictwa. Omawiana w czasopiśmie tematyka jest rozległa. Tak na przykład w roku 1959 zamieszczono rozprawę Tadeusza Nowackiego *U źródeł idei włączenia młodzieży w procesy produkcji*, Wacława Wojtyńskiego *Zjazdu oświatowe i kongresy pedagogiczne w okresie międzywojennym*, Wincentego Okonia *Życie i twórczość Jana Władysława Dawida* i wiele innych.

Jak bardzo potrzebna jest popularyzacja wiedzy o dziejach wychowania, świadczyć może drobna na pozór sprawa. W popularnej „Małej Encyklopedii Powszechnej” PWN jest informacja, iż Karbowski jest autorem *Dziejów wychowania i szkół w Polsce w wiekach średnich* i że jest to dzieło dwutomowe. W notatce jest kilka nieścisłości, i to zarówno w tytule dzieła, jak w objętości, co oczywiście nie świadczy korzystnie o technice przygotowywania informacji o Karbowskiu.

ANTONI BOLESŁAW DOBROWOLSKI

Żył w latach 1872—1954. Jest bardziej znany jako autor *Historii naturalnej lodu* aniżeli jako pedagog. Cytowana już „Mała Encyklopedia Powszechna” określa Dobrowolskiego jako geofizyka i meteorologa, podróżnika, organizatora polskiej służby meteorologicznej, hydrograficznej, geofizycznej, propagatora udziału Polaków w wyprawach polarnych, natomiast ani słowem nie wspomina o działalności oświatowej i pedagogicznej. Dlatego dobrze się stało, że „Kwartalnik Pedagogiczny” — nr 1(15)/1960 — ogłosił artykuł W. Okonia *Aktualność poglądów pedagogicznych A. B. Dobrowolskiego*.

Dobrowolski wyróżnia dwie pedagogiki: praktyczną i teoretyczną. Pierwsza jest nauką wychowania, uczenia czegoś lub uczenia się czegoś, druga — to nauka o wychowaniu, czyli teoria wychowania. „Pedagogika praktyczna, jak wszelka praktyka, rozwija się w ten sposób, że w toku nagromadzania się doświadczeń następuje określona systematyzacja wskazań, zarówno ogólnych, stanowiących cele praktyki, jak i szczegółowych, dotyczących środków jej realizacji. Powstający w ten sposób system wskazań, odnoszących się do celów i środków danej dziedziny praktyki pedagogicznej, staje się nauką tej praktyki, szczegółową nauką wychowania. Z różnych dziedzin szczegółowych pedagogiki praktycznej ukształtowała się z czasem na tej drodze ogólna pedagogika praktyczna”.

Inaczej powstaje, zdaniem Dobrowolskiego, pedagogika teoretyczna. Jej zadanie polega na badaniu za pośrednictwem obserwacji i eksperymentu wszelkiej praktyki wychowawczej.

Interesujące i aktualne są poglądy Dobrowolskiego na podstawowe pojęcia pedagogiczne. Za kardynalne pojęcie wychowawcze uznaje „uczenie się”, a nie „nauczanie”. Akcentował bardzo silnie konieczność kształtowania myślenia. Pisał: „Ucząc wychowanków wiedzy i umiejętności życiowych — uczcie ich jednocześnie myśleć i działać — uczcie zarazem wiedzy i umiejętności”. Rzucił hasło: „Uczcie swych wychowanków myśleć — tylko tego, nic więcej” — co oczywiście nie znaczy, iż nie doceniał wiedzy; chciał tylko, ażeby „przedmiot” stawał się nauką myślenia, nauczyciel przedmiotu zaś był nauczycielem myślenia. Stanowisko to łatwo zauważyć, odżywa w walce przeciw dydaktyce pamięci na rzecz dydaktyki myślenia i nauczania problemowego.

Dobrowolski był zwolennikiem intelektualizmu pedagogicznego, jednak jego metody wychowania umysłowego — jak podkreśla Okoń — odbiegają od tego, co było mu współczesne. Na miejsce „dydaktyki nauczyciela” trzeba dać „dydaktykę ucznia”. Podstawowa teza tej dydaktyki brzmi: „Zasadniczo, normalnie, człowiek powinien uczyć się sam. Uczenie winno być samouctwem, samokształceniem. A tylko wtedy, gdy to jest niemożliwe lub gdy to wymaga wysiłku niepotrzebnego, nieprodukcyjnego, niepożytecznego trudu, czasu, tylko wtedy z pomocą nauczyciela, ale i wtedy obowiązuje postulat: możliwie samodzielnie”.

Jeśli dodać, że A. B. Dobrowolski jest autorem projektu reformy oświatowej, który — według oceny prof. Okonia — jest od czasów Komisji Edukacji Narodowej najpełniejszym i najwszechstronniejszym planem reformy oświaty, łatwo uzasadnić zdziwienie, że pisma pedagogiczne Dobrowolskiego są tak mało znane i że nie znalazło się o nich nawet drobnej wzmianki w nowej polskiej Encyklopedii.

## WYCHOWAWCA BEZ TALENTÓW PEDAGOGICZNYCH

Interesujący obrazek z przeszłości wychowania zamieścił magazyn ilustrowany „Mówią Wieki” (nr 4/28/1960). W artykule pt. *Kłopoty pedagogiczne* Janusz Tazbir przypomina odnalezione w archiwach holenderskich list (wiek XVII), w którym Stanisław Lubieniecki daje wskazówki, jak ma być wychowany syn oddany pod opiekę wychowawcy, Joachimowi Ruardowi. Napisanie listu było spowodowane tym, że Ruar uderzył małego Lubienieckiego tak silnie, że ten „z stołka spadł i w róg głowy o krawędź skrzyni się obraził”. Ojciec pogniewał się i postawił wychowawcy takie m. in. warunki: „powinien zrozumieć, że główny jego obowiązek — to dozór i ćwiczenie w naukach i obyczajach sobie powierzonych dzieci, obowiązek drugi — w niedziele i środy chodzić z dziećmi na przechadzki”.

Obowiązki wychowawcy, jak widać, nie były wielkie, niewielkie też były wymagania ojcowskie. List Lubienieckiego z roku 1665, jakkolwiek charakteryzuje drobny wycinek kłopotów pedagogicznych ubiegłych wieków, jest jednak dosadną ilustracją metod wychowawczych stosowanych przez wychowawców w rodzaju Ruarda.

## TOWARZYSTWO DO KSIĄG ELEMENTARNYCH

Nie mamy dotychczas pełnej monografii Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Rozsiane w drobnych przyczynkach oraz w tekstach źródłowych wiadomości nie dają obrazu działalności Towarzystwa. W „Życiu Szkoły” (nr 2/1960) ukazał się niedawno artykuł Jadwigi Rackiej, w którym autorka przedstawia genezę Towarzystwa i jego utworzenie w roku 1775. Pierwsza sesja odbyła się w dniu 7 marca w Bibliotece Załuskich. Przewodniczył Ignacy Potocki, przemówienie programowe wygłosił sekretarz Towarzystwa, Grzegorz Piramowicz. Apelowal do zebranych, ażeby „...dali świadectwo przed narodem, że jest towarzystwo ludzi oddających swe usługi Ojczyźnie; że towarzystwo to będzie się starało nie tylko ułatwiać naukę w szkołach dawane, ale z wykształceniem ogólnym łączyć będzie wykształcenie serc i obyczajów, aby młody umysł mógł odróżnić wzniosłość od podłości, roztropność od chytryści, rzetelną wiedzę od pozorów wykształcenia”. W rocznicę powstania Towarzystwa odbywało się co roku uroczyste posiedzenie, na którym Grzegorz Piramowicz wygłaszał przemówienie. Informował o postępach prac, przedstawiał projekty, snuł rozważania o wychowaniu i nauczaniu. Sekretarzował Towarzystwu do roku 1888.

O Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych zamieściła również artykuł „Nowa Szkoła” (nr 2), będący fragmentem obszerniejszej pracy.

S. Nowaczyk

## „SZKOŁA I PROIZWODSTWO”

## Dyskusja w sprawie łączenia nauczania z pracą produkcyjną

Artykuł S. Szapowalenki i P. Atutkowa o łączeniu nauczania z pracą produkcyjną, (omówiony w numerze 1 „Ruchu Pedagogicznego” z br.) był początkiem dyskusji na ten temat, która rozwinęła się na łamach czasopisma „Szkoła i proizwodstwo”. Pierwszym głosem polemicznym był artykuł S. Szabałowa *O łączeniu i związku kształcenia z pracą produkcyjną*<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> S. M. Szabałow *O sojedinenii i swiazi obrazowanija proizwoditielnym trudom.* „Politiechniczeskoe Obuczenije” nr 12/1959 r.

Szabałow wychodzi z założenia, że poszukiwanie związku nauczania z pracą produkcyjną jest niczym innym, jak tylko recydywą kompleksowego systemu nauczania, a zwłaszcza lewego nurtu pedagogiki rosyjskiej skłaniającego się do tego, by nie rozdzielać procesu nauczania i pracy. W obecnej sytuacji — stwierdza Szabałow — gdy przystępujemy do realizacji łączenia nauczania z pracą produkcyjną, pojęcia takie, jak „związek nauczania z pracą produkcyjną”, „oderwania pracy od nauczania”, „sztuczne związki nauczania i pracy produkcyjnej”, straciły całkowicie sens. Operowanie tymi pojęciami jest nawet szkodliwe, ponieważ rzuca cień na pracę produkcyjną, jeśli jest ona oddzielona w czasie i nie włączona w proces nauczania.

Wszechstronny rozwój młodego pokolenia i likwidacja podziału pracy na umysłową i fizyczną zachodzi na podstawie łączenia nauczania i pracy produkcyjnej, także i w tym wypadku, gdy praca i nauczanie przebiegają oddzielnie i niezależnie od siebie, bez żadnych „związków” i „zależności” organizowanych przez nauczycieli. Związek między nauczaniem a pracą produkcyjną istnieje obiektywnie, jak na przykład między rozwojem nauki a techniki. Dlatego pedagogika nie powinna zajmować się opracowaniem związków istniejących, lecz wykorzystaniem tych związków w metodyce nauczania, nie wprowadzając jednak kompleksowości nauczania i pracy, ponieważ te dwa procesy mogą zachodzić oddzielnie. Łączenie nauczania z pracą produkcyjną Szabałow utożsamia z procesem łączenia teorii z praktyką.

Z tezami Szabałowa polemizuje P. Stawski<sup>2</sup> stwierdzając, że: „Nauczanie i praca produkcyjna powinny być tak powiązane ze sobą, aby w procesie pracy przed uczniami postawić te problemy, które powinny być następnie rozstrzygnięte na zajęciach teoretycznych, jednocześnie zaś uczniowie powinni znajdować w procesie pracy produkcyjnej potwierdzenie praw nauki, które poznawali na lekcjach przedmiotów teoretycznych. W ten sposób będą mogli rozumieć swoje działanie praktyczne, organizować je w oparciu o naukę oraz widzieć praktyczną przydatność i konkretyzację zdobywanej wiedzy”. „Chociaż — stwierdza dalej Stawski — praca produkcyjna, nawet jeśli nie jest przedmiotem zabiegów pedagogicznych, ma walory kształcące i wychowawcze, jednak jeśli ją podporządkować, w określonej mierze, zadaniom pedagogicznym, to wówczas wartości te zwiększają się wielokrotnie. Bez pedagogicznego powiązania pracy produkcyjnej z nauczaniem, jej wartości kształcące i wychowawcze będą przejawiać się jedynie żywiłowo”.

Tylko w warunkach prawidłowej pedagogicznie organizacji praca ucznia staje się twórcza, rozwój umysłowy i kształtowanie się samodzielnego działania staje się najbardziej efektywne.

Stawski w swej polemice z Szabałowem wskazuje nie tylko na konieczność kierowania procesem łączenia nauczania z pracą produkcyjną przez nauczyciela, zadaniem nauczyciela jest nie tylko prawidłowe organizowanie pracy produkcyjnej, lecz organizowanie i kierowanie procesem nauczania tak, aby więzy między nauczaniem a procesem pracy występowały najpełniej. „Pedagogiczne kierowanie pracą produkcyjną nie oznacza naruszenia technologii i procesu produkcyjnego. Trzeba wyszukać w nim takie węzłowe punkty, które w swej treści najlepiej odpowiadają treściom nauczania przerabianym w danym okresie w szkole”.

W konkluzji swoich rozważań Stawski dochodzi do wniosku, że połączenie nauczania z pracą produkcyjną nastąpić może przez: wybór pracy produkcyjnej i zawodów, w których najlepiej przejawiają się prawa nauk i współczesne idee techniki, wybór procesów produkcyjnych i rodzajów pracy najbardziej charakterystycznych dla danego zawodu oraz przez planową pracę pedagoga nad wyjaśnianiem uczniom związku praw nauki z pracą produkcyjną.

<sup>2</sup> P. Stawski: *Szesť tiezisow awtora i nasze wozrazienija*. „Szkoła i proizvodstwo” nr 2/1960.

Dalszy głos w dyskusji o łączeniu nauczania z pracą produkcyjną zawiera 3 numer czasopisma „Szkoła i produkcja”. Z artykułem polemicznym w tej sprawie wystąpił M. Żidielew<sup>3</sup>. Stwierdza on, że problem łączenia nauczania i pracy produkcyjnej jest obecnie najtrudniejszym problemem w pedagogice radzieckiej. Żidielew zgadza się z Szabalowem, że trzeba odkrywać ogólne i obiektywnie istniejące związki między kształceniem i pracą produkcyjną, a nie zajmować się opracowywaniem różnego rodzaju zależności między nimi. Żidielew wskazuje, że pojęcia związków i łączenie nauczania z pracą produkcyjną są w istocie pojęciami jednoznacznymi. Twierdzi jednak, że połączenie nauczania i pracy produkcyjnej nie zachodzi żywiołowo, lecz wymaga stworzenia odpowiednich materialnych i organizacyjno-metodycznych warunków pracy nauczycieli i pracowników produkcji. Żidielew wskazuje, że między podstawami nauk i techniką oraz technologią istnieją nauki specjalne i techniczne. Nauki te umożliwiają naukowotekniczne uzasadnienie dla procesów produkcyjnych w oparciu o prawa i prawidłowości nauk przyrodniczych. Prawa przyrody w technice wykorzystywane są nie w czystej izolowanej postaci, lecz w kompleksach i w zestawieniach swoistych dla zjawisk technicznych. Nawet powierzchowne zbadanie zjawisk technicznych wskazuje na to, że nie mogą one być sprowadzone bezpośrednio do zjawisk i prawidłowości fizyki i innych nauk przyrodniczych. W takiej samej mierze odnosi się to do zjawisk technologicznych i procesów produkcyjnych.

Żidielew wskazuje, że związek między podstawami nauk a pracą produkcyjną winien być realizowany nie tylko na lekcjach technologii i w czasie pracy produkcyjnej, lecz potrzeba takiego nauczania podstaw nauk, aby oprócz trwałego przyswojenia wiadomości uczniowie widzieli potrzebę i możliwość wykorzystania ich w praktyce, zwłaszcza w pracy produkcyjnej. W dalszej części artykułu postuluje autor zróżnicowanie treści nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w zależności od charakteru pracy produkcyjnej i specjalizacji zawodowej uczniów szkół ogólnokształcących.

Polemizuje ze Stawskim, który — jego zdaniem — chce podporządkować logikę i specyfikę procesów produkcyjnych logice wewnętrznej szkolnych przedmiotów nauczania. Zdaniem Żidielewa jest to formalizm ignorujący realne warunki. Nie należy bowiem nie dostrzegać takich faktów, że szkoły są związane z zakładem produkcyjnym, w którym często proces produkcji jest albo słabo zmechanizowany, albo jest masowa, potokowa produkcja.

Trzeba przede wszystkim zaplanować program nauczania podstaw produkcji, aby uczniowie w danym zakładzie produkcyjnym mogli przechodzić od prostych do coraz bardziej złożonych operacji, trzeba tak organizować proces pracy, aby nie tracili oni zainteresowania pracą produkcyjną.

Z poglądami Szabalowa polemizuje również B. Rajski<sup>4</sup> w artykule *O problemie łączenia nauczania z pracą produkcyjną*. Wskazuje, że łączenie nauczania z pracą produkcyjną stwarza najlepsze warunki dla realizacji zadań kształcenia ogólnego i politechnicznego ze względu na powiązanie nauczania z życiem, teorii z praktyką, pełny rozwój sił poznawczych dziecka, trwale przyswojenie wiadomości oraz walory wychowawcze tak zorganizowanego procesu kształcenia. W dalszych swych rozważaniach Rajski wskazuje na konieczność dwojakiego ujmowania problemu związku nauczania i pracy produkcyjnej. Z jednej strony, trzeba widzieć związek kształcenia ogólnego z nauczaniem pracy produkcyjnej i pracą produkcyjną, a z drugiej — związek między pracą produkcyjną a kształceniem ogólnym. Te dwustronne więzi

<sup>3</sup> M. Żidielew *K woprosu o sojedinenii i swiaż obrazowanija s proizwoditielnym trudom*. „Szkoła i proizwodstwo” nr 3/1960 r.

<sup>4</sup> B. F. Rajski: *K woprosu o sojedinenii obuczenija s proizwoditielnym trudom*. „Szkoła i proizwodstwo” nr 4/1960 r.

muszą nosić charakter logiczny i naturalny, nie sprowadzać się do różnego rodzaju sztucznych powiązań.

Dyskusja o łączeniu nauczania i pracy produkcyjnej wyraźnie wskazuje, że od rozwiązania tego problemu zależy dalszy bieg zmian w szkolnictwie radzieckim w dziedzinie nie tylko metod, lecz także treści kształcenia w szkole ogólnokształcącej.

S. Stomkiewicz

## ZAGADNIENIE FORMOWANIA U UCZNIÓW POSTAW HUMANISTYCZNYCH W ŚWIETLE ZACHODNICH PERIODYKÓW PEDAGOGICZNYCH

Przejrano pod tym kątem kilkanaście zachodnich czasopism pedagogicznych z lat 1959 i 1960 (wszystkich przychodzących obecnie do Instytutu Pedagogiki), a to: austriackich, niemieckich, francuskich, angielskich i amerykańskich, znajdując w nich następujące charakterystyczne artykuły albo informacje.

### 1. AUSTRIA

H. Schnell w artykule *Idea Europy w szkole średniej* (*Erziehung und Unterricht* nr 1-60 r.) pisze, iż szkoła współczesna, która umie zajmować stanowisko wobec wszystkich aktualnych problemów, nie może przeoczyć dążeń zmierzających do utworzenia... Zjednoczonej Europy. Latem 1957 roku obradowała w Wiedniu międzynarodowa konferencja wychowawców europejskich, a w roku 1959 rada szkolny Wiednia zarządziła odbycie konferencji nauczycieli szkół średnich właśnie pod hasłem „Idea Europy w szkole średniej”. Stwierdzono przy tej okazji, że takie cnoty, jak szacunek dla drugiego człowieka i gotowość przyjęcia mu z pomocą, wyrastają z codziennego współżycia w domu rodzinnym i w szkole. Stąd też planowe sytuacje wychowawcze — w postaci klasy jako wspólnoty pracy i życia, klubu uczniowskiego, uczniowskiego obozowiska na wsi, wymiany uczniów, wymiany korespondencji z kolegami z zagranicy itp. — kładą zasadnicze podwaliny pod „wychowanie dla Europy”. Ponieważ sporo dzieci nabywa pod wpływem osób dorosłych przesądów i niewłaściwych opinii o innych narodach, przeto drugie fundamentalne zadanie szkoły polega na tym, aby przy wszelkich okazjach (a więc z okazji spotkań z przedstawicielami innych krajów, w trakcie czytania obcej literatury i prasy, przy słuchaniu zagranicznego radia itp.) skłaniać uczniów do uznawania innych sposobów życia i poglądów na życie.

W innym artykule, zamieszczonym w tymże czasopiśmie (nr 2 1960 r.), H. Zilk *Wychowanie polityczne a nauka historii w szkole*, postuluje się konieczność doprowadzenia nauki historii aż do chwili obecnej, a nie poprzestawanie na Pokoju Wersalskim, właśnie analiza wydarzeń i problemów, nie pozbawionych w świadomości dorosłych różnych urazów, sprawia, iż młody człowiek przyjmuje postawę obiektywną, krytyczną i gotową do kompromisu. Wśród innych dziedzin pracy badawczej, prowadzonej w szkołach średnich przez Wiedeński Instytut Pedagogiczny, Zilk wymienia między innymi takie zagadnienia, jak „antysemityzm, kolonializm i problem rasowy”.

### 2. NIEMCY ZACHODNIE

W organie Niemieckich Związków Nauczycielskich „Die deutsche Schule”, zajmującym się wyłącznie ideologiczną stroną wychowania, na szczególną uwagę zasługuje artykuł Otto Wagnera *Polityczna pozycja wychowania politycznego*.

Autor zarzuca brak dynamiki następującemu zaleceniu Niemieckiej Komisji do Spraw Oświaty i Wychowania: „Przeglądanie się innym krajom i narodom przyczynia się do zrozumienia innych sposobów życia, wyczula na problemy innych narodów i pozwala zrozumieć fakt polityczny, że różne narody są coraz bardziej ze sobą związane, co ugruntowuje przekonanie, że wzajemna pomoc i uzupełnianie się są nie tylko nakazem moralnym i warunkiem ludzkiej egzystencji, lecz także na dłuższą metę służą lepiej dobru własnego narodu aniżeli narodowy »interes własny«” (Eigennutz). Wyrażając pogląd, iż cztery fakty najnowszej doby, mianowicie atom jako źródło energetyczne, wysoka automatyka (roboty), rakiety kosmiczne i bomba atomowa, zmieniły do gruntu dotychczasową strukturę wszystkich ludzkich systemów życiowych, Wagner nawołuje do pogrzebania szeregu fikcji takich, jak wyższość białego człowieka czy idea „pochodów krzyżowych”. Stwierdza, iż „...wszyscy (to znaczy — wszyscy ludzie) siedzimy w jednej łodzi”. Jednakże w końcowej części wychowawczo-praktycznej nie wychodzi poza ogólne stwierdzenie, że „...tylko politycznie myślący nauczyciel może zapewnić polityczne wychowanie młodzieży”.

Zwracając uwagę na podobne trzeźwe, jakkolwiek nasycone politycznie niedwuznaczną ideą Zachodniej Paneuropy, głosy niektórych niemieckich pedagogów, nie sposób jednak pominąć w tym związku groźnych symptomów faszyzującej praktyki wychowawczej w NRF, o czym donoszą na przykład Becker i Hofmann na łamach wydawanej w NRD „Pädagogik” w artykule pt. *Szkolnictwo NRF w służbie rewizjonizmu i szowinizmu*. Proces postępującej faszyzacji NRF — piszą oni — przenika także na teren szkoły, uzewnętrzniając się szczególnie jaskrawo w fałszywym naświetlaniu faktów historycznych, przemilczaniu ważnych wydarzeń z niedawnej tragicznej przeszłości Europy, w sianiu nienawiści do krajów obozu socjalistycznego oraz wychowywaniu młodzieży niemieckiej w duchu polityki odwetu. Oto na przykład w podręczniku historii Fritza Fikenschera znaleźć można zaledwie kilka ogólnikowych i bardzo ogólnie sformułowanych zdań o przesładowaniach Żydów w Niemczech hitlerowskich, ale za to aż 1½-stronicowy opis „wyznania” Niemców wschodnich, z których „tysiące zmarło”. Jednym ze środków szowinistycznego wychowania jest również tzw. wiedza o Niemieckim Wschodzie (Ostkunde).

### 3. FRANCJA

M. A. Bloch porusza w „L'Éducation Nationale” (nr 3-1960) problem *Dziecko a namiętności rasowe*, zwracając uwagę na zatrważający wprost w swych rozmiarach destrukcyjny wpływ na dzieci „masowych środków kultury”, w szczególności filmów, które często gloryfikują przemoc i sieją nienawiść rasową. Autor uderza na alarm i żąda podjęcia wielkiej planowej kontrakcji oczyszczającej. W tym celu redakcja czasopisma organizuje specjalną naradę pedagogiczną poświęconą walce z rasizmem i antysemityzmem w wychowaniu.

### 4. ANGLIA

Latem 1959 r. obradowała w Oxfordzie Konferencja Krajów Wspólnoty Brytyjskiej do Spraw Wychowania. Zdając z niej sprawę „The Times Educational Supplement” informuje, iż w przemówieniach delegatów Ugandy, Malty, Nowej Zelandii, Federacji Rodezji i Nyassy oraz Malajów przewijały się takie palące sprawy, jak walka z dyskryminacją rasową, problem prawa do własnych form kształcenia i własnej kultury, a również konieczność wprowadzenia (w Ugandzie) powszechnego obowiązku nauczania bezpłatnego.

### 5. STANY ZJEDNOCZONE

W miesięczniku amerykańskim „New Journal”, miesianie Krajowego Stowarzyszenia Wychowania, można znaleźć w roczniku 1959 dwa artykuły na obchodzący



nas temat. Paul E. Smith pisze (w nrze 10) o „kulturalnych wartościach Wschodu i Zachodu”, a Alex Lazes (w nrze 5) o pewnej udanej akcji ANICEF. Tonem swoim pierwsza wypowiedź przypomina pod pewnym względem ów niemiecki artykuł Wagnera, autor jej bowiem twierdzi, że minęły już bezpowrotnie czasy monopolu cywilizacji zachodniej w wychowaniu amerykańskim, które musi liczyć się z faktem, że na świecie wzrasta wpływ innych, niezachodnich kultur (patrz w tej sprawie także: następny punkt naszej informacji), co, jak oświadczyła oficjalnie delegacja amerykańska na VIII Dorocznej Konferencji Światowej Konferencji Organizacji Zawodowych Nauczycielstwa latem 1959 r., znajdzie swoje odbicie w programach amerykańskich szkół i uczelni.

Autor drugiego artykułu, Alex Lazes, donosi o cennej inicjatywie UNICEF w dziedzinie rozpowszechniania wśród dzieci wiedzy o innych kulturach. Akcja ta prowadzona pod trudno przetłumaczalnym hasłem „Trick or Treat for UNICEF” (Działaj na rzecz Międzynarodowego Funduszu Dziecka!) nabrała szczególnego rozmachu w Stanach Zjednoczonych dzięki pomysłowości i niespożytej energii pewnego nauczyciela z Filadelfii. W ubiegłym roku w zbiorce na rzecz Funduszu uczestniczyło przeszło dwa miliony dzieci amerykańskich z prawie 10 000 miejscowości. W ramach tej akcji dzieci grają role dzieci z innych krajów, wygłaszają na ich temat różne pogadanki, wyświetlają filmy, piszą, artykuły do gazetek szkolnych itp.

\*

Z przytoczonych wzmianek wysnuć można kilka ogólniejszych uwag.

Przegląd ostatnich dwóch roczników kilkunastu zachodnich periodyków pedagogicznych z punktu widzenia problemu kształtowania u dzieci i młodzieży kluczowych humanistycznych (antyrasistowskich) postaw społecznych wskazuje, że zagadnienie to, jakkolwiek widziane, nie stoi bynajmniej w centrum zainteresowań tych czasopism.

Fakt ten jest zaskakujący, gdy się zważy obiektywne potrzeby praktyki wychowawczej w tej dziedzinie, niesłabnącą wcale żywotność przesądów rasowych i nacjonalistycznych w Niemczech czy USA.

Jakkolwiek pedagogowie wskazują o wiele wyraźniej od psychologów na konieczność długotrwałej i ciągłej działalności wychowawczej jako na niezbędny warunek kształtowania u dzieci i młodzieży postaw humanistycznych, to jednak również i oni (przynajmniej w publicystyce pedagogicznej) nie wychodzą poza ogólne zalecenia, dalekie od tego, co można by uznać za system skutecznych zabiegów i technik, mających na celu formowanie trwałych postaw i przekonań antyrasistowskich i antynacjonalistycznych.

Ta ostatnia uwaga odnosi się także do następnego źródła, jakie z kolei prezentujemy.

#### WYCHOWANIE INTERNACJONALISTYCZNE PO AMERYKAŃSKU

Ciekawym przyczynkiem, ilustrującym, jak rozumieją zadanie kształtowania u dzieci konkretnych postaw politycznych pedagogowie amerykańscy, jest artykuł H. E. Wilsona i M. R. Collingsa pt. *Wychowanie w duchu zrozumienia międzynarodowego* (Education for international understanding) opublikowany w roku 1957 w wysoce reprezentatywnym amerykańskim wydawnictwie pedagogicznym, ukazującym się w formie książkowej, jakim są „Roczniki Ogólnoamerykańskiego Towarzystwa Badań Pedagogicznych” (National Society for the Study of Education), nr 56, część II. Materiał ten wydaje się być cenny metodycznie, a treściowo typowy (dla interesownej kapitalistyczno-amerykańskiej trzeźwości).

Jakkolwiek zrozumienie międzynarodowe określają autorzy jako coś, co znajduje się pośrodku między dwiema skrajnościami: postawą wyłącznie uczuciową a chłod-

nym podejściem racjonalnym, to jednak w całości wywodów przejawiają i zalecają nastawienie wyraźnie intelektualistyczne. Już w uwagach wstępnych podkreślają z naciskiem, że w wychowaniu w duchu zrozumienia międzynarodowego nie może być miejsca na nierealistyczny sentymentalizm: uczyć młodych Amerykanów jakichś zachwytów turysty nad holenderskimi chodakami, nad kolorowymi parasolami Meksyku czy nad japońskimi sadami wiśniowymi — to znaczy stwarzać bariery na drodze do zrozumienia świata, w którym żyjemy. Uczyć powierzchownej przyjaźni i utrzymywać, że każdy nas kocha, to znaczy być naiwnym. Zakładać, że świat może i musi być przerobiony na nasz własny obraz i podobieństwo — to znaczy rozmijać się całkowicie z zadaniami kształtowania realistycznego stosunku do zagadnień polityki zagranicznej.

Główne wskazówki metodyczne autorów w dziedzinie wychowania w duchu międzynarodowego zrozumienia sprowadzają się do następujących postulatów:

1) wyrabiać właściwe poczucie przestrzeni (lokalizacja geograficzna) oraz czasu i zmienności (lokalizacja historyczna);

2) uczyć rozumieć, że wielka różnorodność i złożoność kontaktów kulturalnych to zjawisko całkowicie normalne;

3) kształtować rozumny, lojalny stosunek do własnego kraju;

4) wyrabiać w uczniach postawę refleksyjną.

Oto kilka wybranych myśli, które pozwolą uchwycić bardziej charakterystyczne rysy czterech wymienionych wymagań:

Ad 1) ...Jedną z oznak dojrzałości w zakresie „zrozumienia międzynarodowego” jest świadomość ustawicznego rozwoju spraw ludzkich, uznanie nieuchronności ewolucji społecznej. Z jednej strony, pewna niecierpliwość z powodu zbyt wolnego przebiegu zmian, a z drugiej, opór wobec dokonujących się zmian — to dwie głęboko ludzkie właściwości, jakie pieczołowicie kultywuje nasza kultura i tradycja... Jest rzeczą nader ważną, aby tak w nauczaniu literatury, jak i historii na poziomie szkoły podstawowej przedstawiać proces społeczny w postaci ucłowieczonej, aby był on realny, a nie odległy, konkretny, a nie abstrakcyjny. Uczniowie muszą stale pamiętać o tym, że „historia to ludzie”. Stąd też trzeba położyć akcent na stronę biograficzną, jednak nie dla kontynuowania „teorii wielkich ludzi”, lecz w celu ukazania udziału ludzi w procesie historycznym...

Ad 2) ...W nauce o innych narodach i kulturach za mało wagi poświęca się na ogół obyczajom i mentalności samych ludzi. Najczęściej więc uczniowie zdają sobie sprawę z tego, że zachodzą wielkie różnice między ludźmi pod różnymi względami zewnętrznymi takimi, jak sposób mieszkania, żywienia się czy ubierania, natomiast nie dość jasno uświadamiają sobie fakt, iż nie mniejsze różnice istnieją także między samymi ludźmi (między społecznościami ludzkimi)... O ile to tylko możliwe, zaznajamiając się z jakąś inną kulturą, uczniowie muszą wnikać w jej system wartości. Tak na przykład znajomość nawyków myślowych, charakterystycznych dla kultury, gdzie handel opiera się raczej na bezpośredniej wymianie niż na cenach stałych, jest o wiele ważniejszy dla zrozumienia międzynarodowego od znajomości samego faktu odbywania się tego rodzaju wymiany...

Ad 3) ...Nie wolno pomniejszać konfliktów z innymi narodami, ponieważ spory, w których wchodzi w grę różne interesy, są częścią życia zarówno międzynarodowego, jak i lokalnego. Jednakowoż konflikty powinny być przedstawiane z ukazaniem także interesów strony przeciwnej... Chodzi o to, aby uczeń widział swój kraj jako część globu ziemskiego, dostrzegał całą złożoność wzajemnych stosunków między jego krajem a innymi krajami, aby rozumiał nieuchronność międzynarodowego kontaktu, konfliktu (sic!) i współpracy w ramach współczesnego świata. Jest polityką krótkowzroczną i niebezpieczną przedstawiać uczniom dzieje ich kraju w sposób wyizolowany, który nie wytrzymał próby życia...

Ad 4) ...Zbyt jeszcze często w amerykańskich szkolnych programach nauczania,

dotyczących nauk społecznych, usiłuje się doprowadzić uczniów do mniemania, jakoby wszystkie problemy zostały już rozstrzygnięte lub rozwiążą się same przez się. Tymczasem dążyć należy do tego, aby uzmysłowili oni sobie, że trzeba zgłębić te nierozwiązane problemy i że im samym przyjdzie problemom tym stawić czoło i „współżyć z nimi”... Uczniowie są na przykład w stanie pojąć złożoność stosunków azjatycko-amerykańskich, przełamujących się zarówno w bieżących wydarzeniach politycznych, jak i w kontaktach kulturalnych, jakkolwiek nie są w mocy rozładować konfliktów tkwiących w tych problemach... W szkole podstawowej można zrobić o wiele więcej, aniżeli się to czyni obecnie, dla wzmocnienia postawy refleksyjnej jako istotnego elementu wychowania w duchu zrozumienia międzynarodowego. Wszak i sytuacje konfliktowe, jakie powstają w każdej klasie czy na boisku szkolnym, spowodowane agresywnością, uporem czy zwykłym nieporozumieniem, można wykorzystać dla zilustrowania złożoności współdziałania wewnątrz grupy, tej miniaturowej ludzkości... Już od pierwszych lat pobytu w szkole chłopcy i dziewczęta w codziennym współzawodnictwie i we współpracy z innymi członkami szkolnej społeczności, różniącymi się od nich samych środowiskiem, kolorem skóry, wyznaniem czy obyczajami, uczą się postaw, które będą w przyszłości decydować o ich poglądzie na świat i życie. Dlatego należy ze wszech miar popierać szerzący się obecnie w szkolnictwie amerykańskim ruch tzw. wychowania międzygrupowego (intergroup education)...

W zakończeniu swego artykułu, poświęconego metodom wyrabiania u dzieci „zrozumienia międzynarodowego”, Wilson i Collings zajmują się zagadnieniami wychowawczymi związanymi z wiadomościami o organizacjach międzynarodowych, poświęcając między innymi sporo miejsca metodzie „psychologicznej identyfikacji”. Polega ona na aktywnym włączaniu uczniów do różnych akcji pomocy, prowadzonych przez takie organizacje, jak Międzynarodowy Czerwony Krzyż czy UNESCO.

..Wspominając zaś o działalności różnych agend ONZ wśród społeczeństw zacytowanych, autorzy wskazują na konieczność zwrócenia uwagi uczniów również na to, że i w Stanach Zjednoczonych nie wszystko wygląda różowo: „Należy podkreślić — zalecają dosłownie — że analfabetyzm i wyzysk, nieuctwo i niedostatek, niedożywienie i choroby, przesady i podejrzenia, bigoteria i prześladowania są to problemy powszechne, spotykane w każdym kraju, nie wyłączając naszego własnego...”

R. Radwiłowicz

### „CHRONIQUE DE L'UNESCO”

Jest to miesięcznik UNESCO ukazujący się w języku angielskim, francuskim i hiszpańskim. W niniejszej informacji poruszymy zagadnienie omówione w numerach tego czasopisma z ostatniego kwartału roku ubiegłego i pierwszego kwartału roku bieżącego.

1. W numerze 12/1959 zamieszczony jest artykuł Roger Gala, kierownika Wydziału Badań Pedagogicznych w Państwowym Instytucie Pedagogicznym we Francji, pt. *Szkolnictwo średnie wobec świata współczesnego*. Na wstępie autor stwierdza, że wszystkie kraje zetknęły się z koniecznością przystosowania programów i struktury szkoły średniej do świata będącego w przyspieszonej ewolucji. Do dawnej funkcji szkoły średniej, przygotowującej do studiów wyższych wąską grupę ludzi, stopniowo dochodzi funkcja przygotowania całej młodzieży do rewolucjonizowanego przez rozwój techniki życia. Adaptacja szkoły średniej do nowych warunków życiowych powinna iść w następujących kierunkach:

- a. Należy wychowywać ludzi zdolnych do szybszego niż kiedykolwiek przedtem przystosowywania się do stałych zmian w nauce, technice, życiu społecznym i kulturalnym, zdolnych do rozwiązywania problemów rewolucyjnie zmieniającego się życia codziennego, interesujących się aktywnie problemami społecznymi i politycznymi, umiejących lepiej wykorzystywać coraz to zwiększający się czas wolny i kontynuować samokształcenie się przez całe życie. Jednym słowem, wychowywać indywidualności nie statyczne, lecz dynamiczne.
- b. Współczesne społeczeństwo potrzebuje coraz więcej kadr o wysokim przygotowaniu w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych i technicznych. Dotyczy to nie tylko krajów stojących na wysokim poziomie technicznym, lecz również krajów jeszcze obecnie ekonomicznie zacofanych, gdyż kraje te przy industrializacji prawdopodobnie wprowadzą u siebie od razu najnowszą technikę.
- c. W wyniku demokratyzacji życia współczesnego należy kształcić światłych obywateli, zdolnych do oceniania wszelkich problemów narodowych i międzynarodowych o charakterze ekonomicznym, społecznym, politycznym i kulturalnym.
- d. Jednym z efektów rewolucji technicznej i przemysłowej jest zwiększenie czasu wolnego od pracy produkcyjnej oraz poszerzenie możliwości kształcenia dorosłych. Rewolucja techniczna przedłuża rolę wychowania prawie na całe życie ludzkie. Z tego punktu widzenia kino, sztuki plastyczne i muzyczne, radio, telewizja, teatr, lektura, sport i inteligentna turystyka, studiowanie środowiska, prace manualne itd., nabierają pierwszorzędного znaczenia. Nauczanie racjonalnego posługiwania się tymi środkami kulturalnymi staje się tak samo ważne, jak poznanie wszelkich specjalności technicznych, naukowych, artystycznych.
- e. Kultura tradycyjna często zapominała o zasadniczych aspektach osobowości ludzkiej. Jeśli niekiedy pamiętano o kształceniu charakteru, to niemal powszechnie zapomniano o wychowaniu praktycznym, wychowaniu człowieka do pracy. Istniał pełny rozdział między kształceniem teoretycznym a praktycznym, istniał pewien pogardliwy stosunek do działalności nie czysto duchowej. Pojęciem działalności kulturalnej nie obejmowano w zasadzie działalności technicznej, a szczególnie prac manualnych. Autor artykułu nazywa to okaleczonym humanizmem. Jednym z podstawowych zadań współczesnej pedagogiki jest powiązanie na szczeblu szkoły średniej kształcenia teoretycznego z kształceniem praktycznym, wiedzy z jej zastosowaniem.
- f. Należy szkolić człowieka dla potrzeb przyszłości. W świecie rozwijającym się w tempie przyspieszonym nie można zadowalać się kształceniem człowieka przyszłości do rozwiązywania zadań przeszłości. W tej zasadzie tkwi warunek, który implikuje dobór materiału i metod nauczania w szkole średniej. Należy udzielać znacznie więcej miejsca dla nauk i dzieł teraźniejszości oraz problemów aktualnych, jeśli się chce przygotować młodych ludzi nastawionych na przyszłość.

2. W numerze 1/1960 omawianego czasopisma zamieszczony jest artykuł Jean d'Ormessona, sekretarza generalnego Międzynarodowej Rady Filozofii i Nauk Humanistycznych, pt. *Kultura klasyczna w życiu współczesnym*. Stanowi on cenną informację o tym, co się na ten temat mówi w najwyższych instancjach naukowych w świecie. Wymieniona instytucja zajęła się w latach 1954—55 bliższym poznaniem oraz zbliżeniem cywilizacji i kultur Wschodu i Zachodu. Ale zaledwie zaawizowano problem lepszego, wzajemnego poznania tych kultur, w centrum zainteresowania stanęła inna sprawa, a mianowicie problem miejsca i roli w kulturze i oświacie humanizmu w ogóle. „Zaledwie tylko kultury Wschodu i Zachodu poznają się bliżej, będą musiały zetrzeć się z najeżdżcą, który zagraża im swoimi ogromnymi siłami i prestiżem, a mianowicie z techniką i maszyną. Na cóż przyda się porównywać naukę Franciszka z Asyżu z nauką Buddy, jeśli cała caritas nie będzie miała sensu w zmechanizowanym świecie?”

W latach 1956—1959 Międzynarodowa Rada Filozofii i Nauk Humanistycznych przeprowadziła wielostronne badania na temat roli kultury klasycznej i humanistycznej w życiu współczesnym. Badania oparto na bardzo szerokiej podstawie pozycjach od informacji o stanie tego typu nauczania w różnych krajach, a skończywszy na opiniach i komentarzach najwybitniejszych specjalistów. Następnie odbyło się międzynarodowe kolokwium w Ann Arbor (Michigan), w miejscowości, gdzie według znamienego określenia autora, człowiek panuje nad naturą, a maszyna nad człowiekiem. W 1960 r. będą opublikowane materiały z tego kolokwium w formie książkowej. W omawianym artykule autor informuje o ciekawszych stanowiskach w tej sprawie.

Przed wszystkim klasycy bronili się przed zarzutem, że bezkrytycznie poddają się urokom tradycji. Klasycyzm to nie uwielbienie dla przeszłości w ogóle, lecz do przeszłości wyselekcjonowanej, do tego, co w tej przeszłości jest cennego. Klasycyzm to przede wszystkim ustosunkowanie się do doświadczenia i ciągłości, do modeli przeszłości.

Klasyki zastosowali, według wyrażenia autora, taktikę elastycznej obrony. Byłoby nieporozumieniem, mówili, bronić humanizmu jako formy klasycyzmu implikującego respekt do modeli nienaruszalnych, jako do doskonałości obowiązującej raz na zawsze i wszystkich, doskonałości wiecznej, pozaczasowej. Ta forma klasycyzmu przeżyła się już.

Zwrócono uwagę, że kultura klasyczna lub humanistyczna przechodzi we współczesność, jako kultura warstw uprzywilejowanych, w epokę demokratyczną, a po drugie, jako kultura anachroniczna — w epokę triumfującej techniki. Sami klasycy tak się wypowiedzieli twierdząc, że nie można rozważać klasycyzmu sub specie aeternitatis. Nie można traktować tradycji jako nienaruszalnej świętości, z drugiej strony, nie rozwój nauk matematyczno-przyrodniczych doprowadził do tego wniosku, lecz wewnętrzny rozwój właśnie nauk humanistycznych. Charakterystyczna jest wypowiedź w tej sprawie czystego klasyka prof. J. Marouzeau w artykule pt. *Humanizm klasyczny we współczesnym świecie*, zamieszczonym w numerze 10/1959 omawianego czasopisma. Prof. Marouzeau posunął się niewątpliwie najdalej na drodze dobrowolnych ustępstw i zupełnie liberalnej obrony nauk humanistycznych, widząc „iluzję” w upowszechnieniu nauczania łaciny i pozostawiając ją tylko dla tych, którzy będą w danym kierunku pracować naukowo i dydaktycznie. Zaoszczędzony w ten sposób czas można użyć na specjalny cykl studiów humanistycznych.

Jeśli humaniści klasycyści zajmują tego rodzaju stanowisko, to nie robią tego z lekkim sercem. Dzieje się to dlatego, że klasycyzm znalazł na polu oświaty straszliwego konkurenta w postaci nauk przyrodniczych i techniki. Autor referuje te sprawy z widoczną trwogą o losy humanistyki. Widzi, że w przyszłym pokoleniu kontrowersja między wykształceniem humanistycznym a, według jego wyrażenia, praktycznym będzie jeszcze groźniejsza i „tragiczna”. Kończy życzeniem, ażeby zapowiedziana publikacja doprowadziła do coraz to niezbędniejszej z każdym dniem konfrontacji dwóch przeciwstawnych, a jednak uzupełniających się, punktów widzenia: starej tradycji humanistycznej i niecierplivej, ukoronowanej ogromnymi i „przeróżającymi” sukcesami współczesnej wiedzy, która przekształca świat „ciosami liczb, których każde zwycięstwo budzi nową trwogę”. Autor kończy artykuł wywodem, że w naszej epoce dehumanizacja specjalisty jest jednym z największych niebezpieczeństw. Zaden humanista nie utrzymuje już, że jego tradycje są same w sobie jedynym dobrem. „Ale świat bez humanizmu, bez legend i bohaterów, bez przeszłości i powoływania się na nią, byłby światem smutnym i bez wątplenia szalonym” — kończy autor.

3. Dla przeciwstawienia podajemy jeszcze informację z nr 10/1959 o konferencji, jaka odbyła się w dniach 6—10 lipca 1959 r. w Ośrodku Badań Nuklearnych w Saclay (Francja), zorganizowanej przez Międzynarodową Agencję Energii Ato-

mowej i przez UNESCO. W obradach wzięło udział 80 naukowców reprezentujących 40 krajów. Na konferencji tej stwierdzono, że cztery mocarstwa — USA, Anglia, Francja i ZSRR — stanęły przed palącym problemem zorganizowania kształcenia badaczy i techników w dziedzinie energii nuklearnej. Gwałtowne wtargnięcie nukleoniki do życia gospodarczego spowodowało wielkie zapotrzebowanie na specjalistów i badaczy tego typu również we wszystkich innych krajach. Rozpowszechnienie technik nuklearnych objęło już przemysł, medycynę, biologię, rolnictwo, a nawet historycy i archeologowie posługują się już nimi przy ustalaniu wieku właściwych im dokumentów.

Na konferencji w Saclay stwierdzono, że obok ścisłego powiązania wyższych uczelni z ośrodkami badań nuklearnych, dysponującymi niezmiernie kosztownymi reaktorami, należy wprowadzić do programu szkół średnich elementy nukleoniki, ale w oparciu o solidną podbudowę w zakresie fizyki i chemii klasycznej. Należy też zorganizować praktyki szkoleniowe w ośrodkach nuklearnych dla wykładowców szkół średnich i pedagogicznych.

T. Sosnowski

## PROBLEMATYKA MYŚLENIA W LITERATURZE NAUKOWEJ

Rozwijanie umiejętności myślenia i samodzielności działania posiada doniosłe znaczenie społeczne. Coraz lepiej zaczynamy rozumieć, że rola szkoły nie może ograniczać się jedynie do podania uczniom systemu uporządkowanych wiadomości. Doceniając w pełni znaczenie wiedzy ogólnej, ważnym zadaniem szkoły jest równocześnie wychowanie ludzi myślących, twórczych, aktywnych, zdolnych do podejmowania słuszných i rozsądnych decyzji oraz dochodzenia do pozytywnych wyników w pracy zawodowej i społecznej. Rozwijanie wymienionych wyżej cech ułatwić może realizację zadań stojących przed naszym społeczeństwem w zakresie postępu technicznego, wynalazczości i racjonalizacji. Przeciwnieństwem umiejętności myślenia i samodzielnego działania są wszelkie formy bezmyślności, schematyzmu, rutyniarstwa, które hamują postęp techniczny i społeczny, utrudniając ulepszenie i doskonalenie różnych dziedzin naszego życia.

Kształcenie myślenia jest zadaniem trudnym i skomplikowanym; jego realizacja wymaga od nauczyciela zarówno odpowiedniego przygotowania teoretycznego, jak też wypracowania właściwych metod oddziaływania pedagogicznego.

Niniejszy artykuł przeznaczony jest dla nauczycieli pragnących stosować w swej pracy metody sprzyjające kształceniu myślenia uczniów. Może on interesować także uczniów i studentów zakładów kształcenia nauczycieli pragnących uzyskać ogólną orientację w problemach związanych z kształceniem myślenia w procesie nauczania.

Problematyka myślenia występuje w odmiennym ujęciu w psychologii i w pedagogice. W naszym artykule zamierzamy uwzględnić różne teorie i poglądy występujące zarówno w psychologii, jak i dydaktyce myślenia.

W dawniejszych pracach z zakresu psychologii myślenia wiele miejsca zajmowały rozważania dotyczące istoty i metod badania inteligencji. Pojęcie to było różnie interpretowane przez poszczególnych autorów. W u n d t za inteligencję uważał sumę różnych dyspozycji umysłowych (np. spostrzegawczość, wyobraźnia, pamięć, uwaga, myślenie), będących wskaźnikiem ogólnego rozwoju psychicznego. Zdaniem S t e r n a (poz. 28), istota inteligencji polega na umiejętności jak najbardziej celowego dostosowania się do nowych warunków życiowych i właściwego wykorzystania posiadanych zasobów wiedzy. W jego ujęciu inteligencja była jedną z dyspozycji psychicznych. Poszczególne dyspozycje badano za pomocą testów. Do najbardziej znanych dla badania inteligencji należy zespół testów Bineta-Simona (oraz jego modyfikacje: Bineta-Termana i Termana-Merila). Służy on dla określenia tzw. Ilorazu Inteligencji (poz. 28).

Psychologowie angielscy i amerykańscy przy badaniu inteligencji oparli się na teorii czynników. Rezygnując z rozważań dotyczących istoty inteligencji, prowadzili oni masowe badania za pomocą różnych testów, uzyskane zaś rezultaty liczbowe, pozwalające na obliczenie korelacji między wynikami poszczególnych testów, stanowiły podstawę analizy czynnikowej („factor analysis”). Badania te kierowane przez S p e a r m a n a (poz. 24) doprowadziły do stworzenia teorii dwóch czynników, zgodnie z którą rezultat każdego działania zależy od czynnika ogólnego „g” oraz czynników szczegółowych. Czynniki ogólne można uznać za odpowiednik inteligencji, czynniki szczegółowe natomiast za korelat poszczególnych funkcji psychicznych, jak np. pamięci, wyobraźni, uwagi. T h o r n d i k e (poz. 27), prowadzący badania w oparciu o podobne metody, negował istnienie czynnika „g” i twierdził, że rezultaty działania zależą wyłącznie od czynników szczegółowych. Podobne stanowisko zajmował

Thomson, który inteligencję uważał za średnią wszystkich czynników szczegółowych.

Nie zamierzamy wdawać się w rozważania dotyczące wartości powyższych teorii, pragniemy jedynie określić ich przydatność przy rozwiązywaniu problemów praktycznych związanych z kształceniem myślenia. Różne postępy w nauce, stwierdzono, poszczególnych uczniów można tłumaczyć stopniem rozwoju ich inteligencji, nie wystarczy to jednak dla celowego kierowania jej kształceniem. Toteż sądzimy, że przy rozwiązywaniu problemów związanych z kształceniem myślenia w procesie nauczania nie można oprzeć się na żadnej teorii inteligencji, należy natomiast przeprowadzić analizę zachodzących tu procesów i wykryć rządzące nimi prawa.

Jedną z prób dokonania analizy procesów myślenia, w oparciu o system pojęć i praw dotyczących wyższych czynności nerwowych, dawała teoria odruchów warunkowych Pawłowa. Wykorzystując jej podstawowe założenia, T. Tomaszewski próbował przeprowadzić analizę procesów myślenia (poz. 34). Zgodnie z nauką Pawłowa fizjologicznym odpowiednikiem myślenia jest drugi system sygnałów i związane z nim procesy nerwowe występujące w korze mózgowej. Analizując działalność poznawczą człowieka, Pawłow wyróżnia procesy poznawania i rozumienia rzeczywistości. Poznawanie wystąpi w sytuacjach nowych, łączy się z ustaleniem nieznanych dotychczas związków zachodzących w świecie zewnętrznym; jego fizjologicznym odpowiednikiem jest tworzenie się nowych połączeń w korze mózgowej. Rozumienie przejawia się natomiast w sytuacjach znanych, którym odpowiada wytworzony uprzednio system połączeń nerwowych w korze mózgowej.

Nie ulega wątpliwości, że nauka Pawłowa przyczyniła się do poznania niektórych praw rządzących zachowaniem się zarówno ludzi, jak i zwierząt. Równocześnie jednak sądzimy, że przy obecnym stanie rozwoju nie wystarczy ona dla poznania prawidłowości rządzących bardziej złożonymi procesami psychicznymi, do których należy zaliczyć myślenie. Nazwanie procesów myślenia reakcyjnego związanymi z drugim systemem sygnałów, wyróżnienie procesów analizy i syntezy, procesów poznawania i rozumienia rzeczywistości ma jedynie wartość pomocniczą przy badaniu poznawczej działalności człowieka i nie może stanowić wystarczającej podstawy dla wypracowania systemu kształcenia myślenia.

Zagadnienie roli myślenia w procesie nauczania należy do podstawowych problemów dydaktycznych, które od dawna były przedmiotem licznych sporów i dyskusji. W dawniejszych pracach znaleźć można dwie odmienne koncepcje dotyczące głównych celów nauczania, które znałe są pod nazwą teorii wykształcenia materialnego i wykształcenia formalnego. Zwolennicy koncepcji wykształcenia materialnego twierdzili, że głównym celem nauczania jest przekazanie uczniom bogatych i należyte usystematyzowanych wiadomości rzeczowych, które powinny być pamięciowo opanowane i przyswojone przez uczniów, pedagogowie reprezentujący teorię wykształcenia formalnego uważali natomiast, że proces nauczania ma zmierzać przede wszystkim do kształcenia funkcji poznawczych. Zwolennicy tej koncepcji twierdzili, że same wiadomości nie mają większej wartości życiowej, jeśli nie łączą się z umiejętnością ich praktycznego wykorzystania, co wymaga właściwego udziału procesów myślenia. Przyjmując założenia teorii wykształcenia formalnego, należy stwierdzić, że zarówno treść, jak i zakres podawanych wiadomości ma drugorzędne znaczenie, gdyż nabywana wiedza stanowi jedynie materiał pozwalający na kształcenie procesów myślenia.

Dla zwolenników formalizmu dydaktycznego podstawowym czynnikiem kształcącym jest metoda opracowywania określonego materiału. Szczegółowe omówienie teorii wykształcenia materialnego i formalnego, jak również innych teorii wykształcenia, znaleźć można w obszernym podręczniku dydaktyki ogólnej, opracowanym przez K. Sońnickiego (poz. 26).

Różnice między tymi dwoma teoriami zaznaczają się przy porównaniu poglądów Herbarta, będącego przedstawicielem dydaktyki tradycyjnej, z poglądami reprezen-



tantów tzw. szkoły aktywnej. W ujęciu tradycyjnym proces nauczania sprowadzał się do uporządkowanego poznawania obiektywnego świata, którego przebieg był określony np. przez herbarthowskie stopnie formalne, przy czym podstawę procesu stanowiły odpowiednie środki poglądowe.

Koncepcji tej przeciwstawili się przedstawiciele szkoły aktywnej: Dewey, Kerschensteiner i inni (poz. 4 i 23). Wysuwali postulat aktywizacji ucznia w procesie nauczania, wskazywali na znaczenie aktywności zarówno fizycznej, jak i umysłowej. Do powyższych założeń próbowano dostosować system dydaktycznej pracy szkoły, w którym tradycyjne formy pracy lekcyjnej usiłowano zastąpić różnymi środkami pozwalającymi na większą indywidualizację w nauczaniu i skuteczniejsze rozwijanie aktywności umysłowej uczniów. Tak powstała szkoła pracy, metoda projektów i szereg innych kierunków zmierzających do aktywizacji procesu nauczania.

W ostatnich latach uczyniono próbę zastosowania wyników badań psychologicznych Piageta (poz. 18, 19, 20) do zagadnień dydaktycznych (poz. 1). Jeden z uczniów Piageta, Hans Aebli, omawiając strukturę procesu dydaktycznego, stwierdza, że nie powinien on polegać jedynie na kopiowaniu rzeczywistości w świadomości ucznia. Nawet spostrzeżenie nie stanowi biernego odbicia zewnętrznych przedmiotów i zjawisk, lecz towarzyszy mu aktywność umysłowa poznającego podmiotu, który dokonuje selekcji wśród różnych bodźców oddziałujących na jego receptory. Zasadnicze znaczenie w procesie poznawania świata zewnętrznego mają nie spostrzeżenia, lecz różne operacje myślowe, które Piaget przeciwstawia nawykom. Nawyk jest niezmienny i stereotypowy, towarzyszące mu reakcje przebiegają stale w ten sam sposób. Cechą operacji myślowych jest natomiast ich odwracalność, ruchliwość, pozwalające na jak najbardziej celowe zachowanie się dostosowane do zmieniających się sytuacji życiowych. Za główny cel procesu nauczania uważa Aebli kształcenie aktywnych spostrzeżeń i operacji myślowych, przeciwstawiając się w ten sposób dawnej dydaktyce, która proces uczenia się sprowadzała głównie do kształcenia nawyków i nabywania wiadomości. Tak więc w systemie dydaktyki opartej na psychologii Piageta istotną rolę odgrywa poznający przedmiot, który nie kopiuje w sposób bierny obiektywnej rzeczywistości, lecz wnosi swój własny, aktywny wkład w dokonujący się proces poznania.

Problematyka myślenia była w ostatnich latach również przedmiotem zainteresowania naszych pedagogów i psychologów. W pracach ich znajdujemy różne sposoby przeprowadzania analizy procesów myślenia, które stanowią podstawę określonych wniosków dydaktycznych. Spróbujmy je krótko scharakteryzować.

K. Lech (poz. 13, 14, 15) wiąże zagadnienie kształcenia myślenia z problemem łączenia teorii i praktyki w procesie nauczania. Opiera się on na założeniach teorii odbicia, przyjmując istnienie trzech zasadniczych etapów procesu poznania.

1. Poznanie faktów.
2. Uogólnianie, tworzenie teorii.
3. Wykorzystanie teorii w działaniu praktycznym.

Myślenie w procesie nauczania może wystąpić przy uogólnieniu faktów i tworzeniu teorii (droga 1-2 oparta na indukcji) lub też przy wykorzystaniu teorii w działaniu praktycznym (droga 2-3 oparta na dedukcji).

K. Lech stwierdza, że w procesie nauczania nauczyciel nie kształci myślenia uczniów, jeżeli uwzględni tylko jeden z wymienionych etapów procesu poznania. Ograniczenie się do opisu faktów (1) daje uczniom różne wiadomości, które nie są należycie uporządkowane i powiązane w odpowiedni system. Podanie samej teorii (2) prowadzi do werbalizmu, oderwania wiedzy od życia i braku zastosowania jej w praktyce. Ograniczając się do trzeciego etapu procesu poznania (3) nauczyciel podaje uczniom wiele wskazówek praktycznych, które pozwalają na wykonanie określonych czynności, nie są one jednak należycie rozumiane, gdyż brak im powiązania

z teorią. Ten ostatni błąd wystąpi przy jednostronnej interpretacji zasady politehnizacji i sprowadzania jej do opanowania określonych sprawności przydatnych w pracy zawodowej.

Z dwóch możliwych sposobów kształcenia myślenia (na drodze 1-2 lub 2-3) za bardziej skuteczny K. Lech uważa drugi sposób polegający na zastosowaniu wiadomości teoretycznych w działaniu praktycznym (droga 2-3). Jeśli ograniczamy się na lekcji do uogólnienia postrzeganych faktów i zjawisk, wtedy może to sprzyjać kształceniu myślenia uczniów, nie stanowi jednak wystarczającej podstawy działania praktycznego, co jest zasadniczym celem uczenia się. Indukcyjne przechodzenie od faktów do teorii pochłania przy tym wiele czasu i w rezultacie nie starcza go na wykorzystanie zdobytej wiedzy w praktyce. Z powyższych względów bardziej celowe jest rozpoczęcie nauczania od podania wiadomości ogólnych, połączone z pogładowym nawiazaniem do odpowiednich faktów i zjawisk, by następnie poznaną teorię wykorzystać w praktyce i wykształcić odpowiednie umiejętności przydatne przy rozwiązywaniu konkretnych zadań życiowych. Nie oznacza to oczywiście całkowitej rezygnacji ze stosowania drogi 1-2, która przy niektórych tematach lekcyjnych może być skutecznie wykorzystana, nie powinna jednak stanowić zasadniczej podstawy całego procesu nauczania.

Zagadnieniem kształcenia myślenia zajmuje się również W. Okoń (poz. 17), który wprowadza pojęcia myślenia samodzielnego i odróżnia je od myślenia niesamodzielnego, czyli reproduktywnego. W ujęciu autora myślenie samodzielne jest to proces dochodzenia do nowych myśli występujący przy rozwiązywaniu nowych problemów. Przez problem rozumie, za Deweyem i Claperède'em, wszelką trudność umysłową wymagającą rozwiązania. Zasadniczymi zaś etapami rozwiązywania problemu są: sformułowanie, wysunięcie odpowiednich hipotez i sprawdzenia. Samodzielne myślenie w procesie nauczania może przejawiać się w umiejętności dostrzegania nowych problemów przez samych uczniów, w ustalaniu hipotez będących próbą rozwiązania danego zagadnienia oraz sprawdzeniu ich prawidłowości. Rodzaj problemów zależy od uczniów. Wraz z rozwojem umysłowym pytania-problemy dostrzegane przez dzieci będą coraz bardziej złożone.

T. Tomaszewski (poz. 34) zajmuje się zagadnieniami samodzielności i analizuje jej związek z procesami myślenia. W jego ujęciu zachowanie się niesamodzielnego cechuje uzależnienie się od działających podmiotów, które stają się przyczyną powstania podstawy odbiorczej, reaktywnej, reproduktywnej, impulsywnej. Istotną cechą zachowania się samodzielnego jest natomiast ruchliwość umysłowa, która przejawia się w dostosowaniu własnego działania do przyjętych celów i zmieniających się warunków. Psychologiczną podstawę stanowią tu będzie tworzenie i odpowiednie przekształcanie schematów antycypacyjnych (projektów przyszłego działania, które nadają kierunek i harmonizują całokształt dokonujących się reakcji). W praktyce zachodzi nieraz rozbieżność między wytworzonym schematem antycypacyjnym a rzeczywistością. Wywołuje to ponowne wystąpienie procesu myślenia w formie asymilacji (dostosowanie rzeczywistości do przyjętego schematu) lub akomodacji (dostosowanie schematu do rzeczywistości).

Zagadnieniami samodzielności myślenia zajmuje się również M. Kulczycki (poz. 12). Stwierdza on, że określenie istoty samodzielnego myślenia nastęrcza poważne trudności, łatwiej można natomiast ustalić warunki, od których zależy samodzielne myślenie. Do warunków tych M. Kulczycki zalicza zarówno czynniki intelektualne, jak też emocjonalne i wolicjonalne. Czynniki intelektualne sprzyjające samodzielnemu myśleniu to bogata wiedza, umiejętność logicznego myślenia, giętkość i rozległość myśli, gotowość umysłu. Do czynników emocjonalno-wolicjonalnych można zaliczyć odwagę podejmowania nowych decyzji, wytrwałość, wiarę w swe siły i możliwości. Czynniki te mogą być kształcone za pomocą odpowiednich środków dydaktyczno-wychowawczych stwarzając przy tym warunki rozwoju samodzielnego myślenia.

Prócz prac poświęconych ogólnej problematyce myślenia wymienić można również takie prace, których przedmiotem jest kształcenie myślenia w konkretnych sytuacjach dydaktycznych. Tak np.: A. Szemińska (poz. 29), W. Okoń (poz. 16) i B. Wilgocka (poz. 36) analizują niektóre zagadnienia związane z kształceniem myślenia w niższych klasach szkoły podstawowej. Problemy kształcenia myślenia na lekcjach matematyki były przedmiotem badań M. Gierulanki (poz. 7), H. Ehrenfeuchta i R. Jarząbka (poz. 6), M. Porębskiej (poz. 21), Z. Putkiewicza (poz. 22). Rozwijaniem samodzielności myślenia uczniów na lekcjach historii zajmowała się K. Kuligowska (poz. 11), na lekcjach zaś fizyki — K. Lech (poz. 15). Niektóre zagadnienia metodyczne związane z kształceniem myślenia w ramach różnych zajęć z zakresu przedmiotów pedagogicznych zostały przeanalizowane przez J. Kozłowskiego (poz. 9), A. Kuczmika (poz. 10) i Z. Skornego (poz. 24, 25). J. Bartecki (poz. 2) zajmował się zagadnieniem aktywizacji procesu nauczania przez zespoły uczniowskie. Wymienione prace nie wyczerpują oczywiście rozległej problematyki kształcenia myślenia w procesie nauczania, mogą być jednak pomocne przy rozwiązywaniu praktycznych problemów dydaktycznych.

Ze względu na informacyjny charakter tego artykułu różne poglądy omówiono w nim skrótowo i niewyczerpująco, niektóre zaś skomplikowane problemy przedstawiono w sposób uproszczony. Czytelnik pragnący poznać dokładniej analizowane zagadnienia winien sięgnąć po odpowiednią lekturę, której zestawienie zamieszczamy.

## BIBLIOGRAFIA

1. AEBLI H. — *Dydaktyka psychologiczna*. Warszawa PWN 1959
2. BARTECKI J. — *Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie*. Warszawa 1957 PZWS
3. DAWID J. W. — *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*. Warszawa 1910 Nasza Księgarnia
4. DEWEY J. — *Jak myślimy?* Lwów 1932 Książnica Atlas
5. GUTHRIE E. R. — *The Psychology of Learning*. New York 1952 Harper-Bros
6. ERENFEUCHT H., JARZĄBEK R. — *Kształcenie myślenia uczniów na lekcjach matematyki*. Warszawa 1955 PZWS
7. GIERULANKA M. — *O pojęciach geometrycznych*. „Kwartalnik Psychologiczny” 1946
8. KINGSLEY H. Z. — *The Nature and Conditions of Learning*. New York 1946 Prentice Hall
9. KOZŁOWSKI J. — *Praktyka uczniów liceum pedagogicznego*. Warszawa 1956 PZWS
10. KUCZNIK A. — *Układy ćwiczeń z pedagogiki i psychologii oraz metody ich prowadzenia*. „Zeszyty dydaktyczno-naukowe” Opole 1956 WSP
11. KULIGOWSKA K. — *Zagadnienia samodzielności w myśleniu uczniów na lekcjach historii w klasie V*. „Studia Pedagogiczne” t. IV Wrocław 1957 Ossolineum
12. KULCZYCKI M. — *Niektóre warunki samodzielności myślenia*. „Studia Pedagogiczne” t. IV Wrocław 1957 Ossolineum
13. LECH K. — *Jedność teorii i praktyki w procesie nauczania*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1956 nr 1-2
14. LECH K. — *Problemy i wyniki wstępnych badań nad jednością teorii i praktyki w procesie nauczania*. „Rocznik Instytutu Pedagogiki” t. I
15. LECH K. — *Rozwijanie samodzielności myślenia jako warunek przygotowania uczniów do praktycznej działalności*. „Studia Pedagogiczne” t. IV Wrocław 1957 Ossolineum

16. OKOŃ W. — *Kształcenie pojęć uczniów*. „Nowa Szkoła” 1954 nr 2
17. OKOŃ W. — *Problem samodzielności myślenia i działania*. „Studia Pedagogiczne” t. IV Wrocław 1957 Ossolineum
18. PIAGET J. — *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel 1958
19. PIAGET J. — *La psychologie de l'intelligence*. Paris 1958
20. PIAGET J. — *Mowa i myślenie u dziecka*. Lwów 1929 Książnica Atlas
21. PORĘBSKA M. — *Analiza procesu rozwiązywania arytmetycznych zadań tekstowych*. „Studia Pedagogiczne” t. IV Wrocław 1957 Ossolineum
22. PUTKIEWICZ Z. — *Myślenie uczniów przy rozwiązywaniu trudnych zadań matematycznych*. „Nowa Szkoła” 1955 nr 1
23. ROWID H. — *Szkoła twórcza*. Warszawa 1958 Książka i Wiedza
24. SKORNY Z. — *Kształcenie samodzielnego myślenia na lekcjach przedmiotów pedagogicznych*. Wrocław 1957 WODKO
25. SKORNY Z. — *Metoda nauczania a kształcenie samodzielnego myślenia i zaradności (w liceach pedagogicznych)*. „Nowa Szkoła” 1956 nr 3
26. SOŚNICKI K. — *Dydaktyka ogólna*. Toruń 1958 Księgarnia Naukowa
27. SPEARMAN C. — *The Abilities of Man*. New York 1927
28. STERN W. — *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung*. Leipzig 1928 I. A. Barths
29. SZEMIŃSKA A. — *Z problematyki kształcenia myślenia w klasach niższych*. „Życie Szkoły” 1955 nr 9
30. TERMAN Z. — *The Measurement of Intelligence*. Boston 1937
31. THORNDIKE E. Z. — *The Fundamentals of Learning Teachers College*. New York 1952 Columbia University
32. THORPE L., SCHMULLER A. — *Contemporary Theories of Learning*. The Roald Press Company 1954 New York
33. TOMASZEWSKI T. — *Problem myślenia w nauce Pawłowa*. „Problemy dydaktyki” (pod red. W. Okonia) 1956 Warszawa
34. TOMASZEWSKI T. — *Z zagadnień psychologii samodzielności*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1958 nr 1/7
35. WALLON H. — *Od czynu do myśli*. Warszawa 1950 PZWS
36. WILGOCKA B. — *Trudności w przyswajaniu elementarnych pojęć psychologicznych przez uczniów klasy III*. „Studia Pedagogiczne” t. IV Wrocław 1957 Ossolineum.

Z. Skorny

## SZKOŁA I NAUCZYCIEL NA ZIEMIACH ZACHODNICH

W dniach 21, 22 i 23 kwietnia 1960 r. odbyła się w Poznaniu, w Pałacu Działyńskich, siedzibie Instytutu Zachodniego, sesja naukowa nt. „Szkoła i nauczyciel na Ziemiach Zachodnich”. Zorganizowana przez Instytut Zachodni i Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego przy współudziale Komisji Koordynacyjnej Instytutu Ziemi Zachodnich i TRZZ, z okazji 15-lecia szkoły polskiej na wyzwolonych ziemiach, zgromadziła wybitnych naukowców, kuratorów okręgów szkolnych, nauczycieli, zasłużonych działaczy oświatowych i przedstawicieli prasy. W sesji brał również udział wicemin. Oświaty F. Herok, rektor Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, przedstawiciele miejscowych władz.

Treść sesji wypełniły następujące referaty: *Węzłowe problemy szkoły i nauczyciela w województwie szczecińskim* — Bolesława Sadaja, kuratora Okręgu Szkolnego Szczecińskiego; *Węzłowe problemy szkoły i nauczyciela w województwie poznańskim* — Jana Stoińskiego, kuratora Okręgu Szkolnego Poznańskiego; *Szkoła i nauczyciel na tle wiejskiego środowiska społecznego na Ziemiach Zachodnich* — mgra Bożeny Chmielewskiej z Instytutu Zachodniego; *Przygotowanie zawodowe i działalność społeczno-kulturalna nauczycieli powiatu międzyrzeckiego* — mgr Józefa Koniecznego z Instytutu Zachodniego; *Sytuacja społeczno-zawodowa nauczycieli na Ziemiach Zachodnich na tle sytuacji szkoły i nauczyciela w Polsce* — prof. dra Jana Szczepańskiego z Uniwersytetu Łódzkiego; *Społeczna rola nauczyciela i szkoły na Ziemiach Zachodnich* (na podstawie pamiętników nauczycieli osadników) — mgra Andrzeja Kwileckiego z Instytutu Zachodniego; *Nauczyciel w środowisku autochtonicznym na Opolszczyźnie* — dra Teodora Musioła z Instytutu Śląskiego w Opolu; *Regionalizacja w pracy społeczno-wychowawczej nauczyciela na Ziemiach Zachodnich* — dra Zygmunta Dulczewskiego z Instytutu Zachodniego; *Polityka oświatowa na Ziemiach Zachodnich w okresie 15-lecia* — wiceministra Oświaty Ferdynanda Heroka.

Otwarcia sesji dokonał dyr. Instytutu Zachodniego w Poznaniu prof. dr Gerard Labuda. Podkreślił potrzebę zorganizowania tej sesji. Miała ona na celu przeanalizowanie sytuacji na odcinku pracy nauczyciela i organizacji szkolnictwa na Ziemiach Zachodnich oraz wyciągnięcie wniosków do dalszej pracy. Na wielką odpowiedzialność szkoły i nauczycieli, na kształtowanie świadomości społecznej, zwłaszcza na Ziemiach Zachodnich, wskazał w swym powitalnym przemówieniu rektor Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

Pierwsze dwa referaty omawiały sytuację szkolnictwa w województwach szczecińskim i poznańskim po drugiej wojnie światowej, jego stan obecny i perspektywy rozwojowe, jak również ocenę wyników nauczania oraz poziom przygotowania kadry pedagogicznej. Referenci wykazali, że szkolnictwo na Ziemiach Zachodnich nie tylko zostało odbudowane ze zniszczeń wojennych, ale pod wielu względami wyprzedziło resztę kraju. Chodzi tu szczególnie o rozwój szkolnictwa podstawowego, średniego, specjalnego i wyższego. Również pod względem ilości studentów Ziemia Zachodnie wyprzedziła ziemie pozostałe, jak również przewyższyła to, co istniało na tych Ziemiach w okresie międzywojennym. Referaty, uzupełnione w toku dyskusji uwagami na temat stanu szkolnictwa i nauczycieli na terenie województwa gdańskiego, podanymi przez prezesa Zarządu Okręgu ZNP w Gdańsku, stanowiły tło, na którym następni referenci przedstawiali wyniki swych prac badawczych dotyczących Ziemi Zachodnich. Mgr Bożena Chmielewska na podstawie badań, przeprowadzonych we wsi N., przedstawiła pracę nauczyciela w specyficznych warunkach społecznych,

ekonomicznych i kulturalnych Ziemi Zachodnich. Nauczyciel odgrywa dużą rolę w procesie integracji społecznej i w tworzeniu się nowego modelu kulturalnego. Wyciągając wnioski z badań, referentka stwierdziła, iż słabe przygotowanie ogólne, jak również słabe przygotowanie do pracy kulturalnej i społecznej, otrzymywane w zakładach kształcenia nauczycieli, powoduje, że nauczyciele nie zdają sobie w pełni sprawy ze swej roli współtwórców nowej kultury. W tym też, obok trudności natury ekonomicznej, tkwi przyczyna, że nauczyciele są słabymi konsumentami wartości kulturalnych. Nauczyciel nie może sprostać stawianym mu przez społeczeństwo wymaganiom, co wpływa na obniżanie się jego autorytetu. Większa troska o podniesienie ogólnego poziomu nauczyciela to postulat wysunięty przez referentkę pod adresem władz oświatowych i Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Do podobnych wniosków doszedł również drugi referent, mgr Józef Konieczny. Prowadząc badania w powiecie międzyrzeckim stwierdził, że kadra nauczycielska jest młoda. Przeszło 70% nauczycieli ma staż pracy wynoszący mniej niż 10 lat. Pęd do podnoszenia kwalifikacji zawodowych jest dość duży u mężczyzn, u kobiet natomiast o wiele słabszy. Młode kadry nauczycielskie są słabo rozbudzone intelektualnie. Przygotowanie do pracy zawodowej otrzymane w liceum pedagogicznym oceniają oni krytycznie. Domagają się podniesienia poziomu nauczania przedmiotów artystycznych, szczególnie śpiewu i muzyki, potrzebnych im nie tylko w warunkach pracy szkolnej, ale i w pracy kulturalno-oświatowej w środowisku. Słabe przygotowanie zawodowe, złe warunki materialne i mieszkaniowe, pogoń za dodatkowym zarobkiem — działają niekorzystnie na dążność do podnoszenia poziomu wiedzy zawodowej i na aktywizację nauczycieli w pracy społecznej. Drugi dzień obrad otworzył referat prof. dra Jana Szczepańskiego.

Referent stwierdził, opierając się na częściowych wynikach trwających jeszcze badań nad sytuacją nauczyciela, znaczną zgodność z wynikami, jakie osiągnęli poprzedni referenci. Najważniejszym ogniwem w rozwoju społeczeństwa jest, wg referenta, szkolnictwo podstawowe i nauczyciel szkoły podstawowej, gdyż od niego w największym stopniu zależy aktywność kulturalna robotnika, jak również poziom szkolnictwa średniego i wyższego. Przeciętny poziom wykształcenia nauczycieli na tych ziemiach jest wyższy od przeciętnego poziomu ogólnokrajowego. Kadra nauczycielska jest młoda, 70% nauczycieli zdobyło kwalifikacje zawodowe po roku 1948. Związek z zawodem jest bardzo silny, 95% badanych stwierdziło, że mimo rozlicznych trudności, jakie w swej pracy napotyka, nie odejdzie od obranego zawodu. Referent zastanawiał się również nad przyczynami tych trudności. Określają je następujące problemy:

Nauczyciel a ludność rodzima. Na stosunek ludności rodzimej do nauczyciela rzutuje odrębność stylu życia i postawy nauczyciela okresu międzywojennego. Nie bez wpływu jest brak przygotowania, brak wiedzy i umiejętności, potrzebnych do rozwiązywania różnych sytuacji i konfliktów, w które angażuje się nauczyciel. Poza tym ludność rodzima znajduje się pod stałym wpływem radia i telewizji niemieckiej, wobec którego nauczyciel jest bezsilny. Nie ułatwia mu kontaktów, z częstokroć dwujęzyczną ludnością rodzimą, brak znajomości drugiego języka.

Nauczyciel a władze lokalne. Nauczyciel odczuwa często brak zaufania władzy państwowej i instancji partyjnych. Potrzebne mu jest większe okazywanie zaufania, poparcia, inicjatywy i opieki materialnej, by nie czuł się w środowisku osamotniony. Trudności pogłębia narażanie go na konflikty z rodzicami, angażowanie go do prac społecznych, administracyjnych i technicznych, które w zasadzie wykonuje w czymś zastępstwie. Należy również zastanowić się nad zmianą kryteriów oceny pracy nauczyciela na Ziemiach Zachodnich. Trzeba zwrócić uwagę, czy umie on rozwiązywać aktualne problemy wyłaniające się z wielkich przemian, jakie obecnie zachodzą na tych ziemiach.

Integracja Ziemi Zachodnich i rola nauczyciela w tym procesie.

Nauczycielstwo i szkoła tworzą niejako syntezę przemian kulturalnych zachodzących na tych ziemiach.

Problem stabilizacji nauczycieli. Nauczyciel będzie mógł działać efektywnie i spełniać swą wielką rolę wtedy, gdy sytuacja jego będzie ustabilizowana.

Opierając się na wynikach dotychczasowych badań prof. Szczepański wyciągnął następujące wnioski:

Nauczyciele pracujący na Ziemiach Zachodnich muszą być specjalnie doksztalceni, by nie byli im obce społeczne, polityczne i kulturalne problemy tych ziem.

Należy jak najszybciej pośpieszyć im z pomocą materialną i mieszkaniową.

Zmienić kryterium oceny pracy nauczyciela i dokonywać selekcji nauczycieli posyłanych na Ziemię Zachodnią. Trzeba stawiać im daleko wyższe wymagania niż nauczycielom na ziemiach pozostałych.

Jako reprezentant władzy ludowej, nauczyciel winien cieszyć się większym zaufaniem, opieką, większym poparciem i pomocą w pracy.

Mgr A. Kwilecki w referacie zwrócił uwagę na zaniebania w dziedzinie badań nad nauczycielem i szkolnictwem tych ziem, jak również na jednostronność w ujmowaniu owych badań w literaturze socjologicznej. Otrzymane w wyniku rozpisane go przez Instytut Zachodni konkursu pamiętniki nauczycieli osadników naświetlają w pewnym stopniu społeczną rolę nauczyciela i jego miejsce w zagospodarowaniu Ziemi Zachodnich w pierwszym okresie odbudowy. Rzucają światło na zadania zawodowe i społeczne nauczycieli w tym okresie, na ich działalność i spełnianie przez nich funkcje, na postawy i świadomość społeczno-narodową nauczycieli i na znaczenie społeczne pracy nauczyciela. Działalność nauczyciela w tym okresie była wszechstronna. Karty pamiętników odzwierciedlają motywy osiedlania się i podejmowania pracy nauczycielskiej oraz wskazują dobitnie, że szkoła i praca nauczyciela były i są ważnym czynnikiem w rozwijaniu i umacnianiu procesów społecznej stabilizacji, adaptacji i integracji ludności na Ziemiach Zachodnich.

O trudnej pracy nauczyciela na Opolszczyźnie mówił dr Teodor Musioł. Opolszczyzna została po wojnie bez nauczycieli. Braki kadrowe uzupełniano siłami niekwalifikowanymi. Stan ten utrudniał jeszcze bardziej pracę oświatowo-kulturalną w środowisku autochtonicznym. Nowi nauczyciele prawie nic nie wiedzieli o ludności rodzimej, nie znali jej tradycji walki o polskość, o szkołę polską, nie znali jej kultury. Trudności narastały, rodziły się konflikty. I dziś jeszcze stosunki pod tym względem przedstawiają się nie najlepiej. Za mało pracuje tutaj nauczycieli miejscowego pochodzenia, a odsetek młodzieży rodzimej w zakładach kształcenia nauczycieli jest stale niski. Za mało uwagi poświęca się również zagadnieniu kształcenia młodzieży rodzimej na stopniu akademickim, co nie wpływa dodatnio na wzrost liczby świadomej inteligencji wśród ludności autochtonicznej.

Przedstawiając też swego referatu, dr Dulczewski wskazał na konieczność rozbudzenia w środowiskach nauczycielskich zainteresowań kulturą danego regionu i zamięłowania do pracy badawczo-naukowej. Zainteresowania te wpłyną dodatnio na jego poziom ogólny, kulturalny i zawodowy, jak również przyczynią się do podniesienia jego autorytetu.

Wiceminister Herok scharakteryzował rozwój szkolnictwa wszystkich typów na Ziemiach Zachodnich na tle warunków i bazy szkolnej, jaką Polska Ludowa zastała na tych Ziemiach. Władze oświatowe uczyniły ogromny wysiłek odbudowując całkowicie przedszkola, szkolnictwo podstawowe i średnie, przekraczając na tym odcinku stan przedwojenny, organizując na nowo, prawie z niczego, zupełnie zniszczone lub nie istniejące w ogóle w okresie międzywojennym typy szkół, jak zakłady kształcenia nauczycieli, szkoły zawodowe i szkoły specjalne. W znacznym stopniu rozbudowano oświatę dorosłych, organizowano kursy repolonizacyjne i kursy dla analfabetów, szkoły podstawowe i średnie dla pracujących, uniwersytety ludowe i szkoły przysposobienia rolniczego.

Osiągnięcia te są wynikiem, z jednej strony, mądrej, przewidującej polityki Partii i Rządu, z drugiej strony — wynikiem pełnej poświęcenia pracy i patriotycznej postawy nauczycieli oraz postawy ludności, a szczególnie młodzieży rodzimej, nie wierzącej kłamliwej propagandzie adenauerowskiej. W latach najbliższych wysiłki Państwa zostanie zwielokrotniony.

Dyskutanci, uzupełniając podane przez referentów wyniki badań, w oparciu o własne spostrzeżenia i doświadczenia, ukazywali trudności, jakie napotyka nauczyciel na Ziemiach Zachodnich. Wysuwali liczne postulaty pod adresem władz oświatowych i Związku Nauczycielstwa Polskiego, jak również wnioski zmierzające do naprawienia licznych zaniedbań. Postulaty i wnioski zostały przekazane specjalnej komisji, która po ich opracowaniu prześle je zainteresowanym władzom i instytucjom.

Tę ze wszech miar udaną sesję zakończono wycieczką prowadzącą „Szlakiem Millenium”.

S. Szajek

#### KONFERENCJA DYREKTORÓW SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH W SKARŻYSKU-KAMIENNEJ

W dniach 6 i 7 maja br. Kuratorium Okręgu Szkolnego Kieleckiego zorganizowało naradę dyrektorów liceów ogólnokształcących poświęconą zagadnieniu politechnicznego kształcenia młodzieży i zbliżeniu szkoły do życia.

Narada odbyła się w Szkole Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącym Nr 1 w Skarżysku-Kamiennej.

W pierwszym dniu referat nt. *Możliwości realizacji kształcenia politechnicznego* wygłosił prof. dr T. Nowacki. Następnie dyrektor szkoły, Józef Erbel, poinformował uczestników o rozwoju eksperymentu i organizacji swej szkoły eksperymentalnej.

Po obiedzie uczestnicy hospitolowali zajęcia pozalekcyjne oraz zwiedzili wystawę prac uczniowskich.

W drugim dniu konferencji uczestnicy hospitolowali lekcje zajęć praktycznych, rysunku technicznego, fizyki, biologii i innych.

W referacie swoim prof. dr T. Nowacki omówił najpierw pojęcie „politechnizacji” jako systemu wychowania technicznego, ukształtowanego w warunkach socjalizmu. Podał zadania szkoły politechnicznej i jej treść wychowującą i kształcącą.

Obecny system szkolny nie przygotowuje młodzieży do życia. Po ukończeniu szkoły ogólnokształcącej nie wszyscy mogą pójść na studia wyższe. Ci, którzy nie pójdą, potrzebują coś więcej niż tylko wiadomości teoretycznych. Trzeba ją wyposażać także w umiejętności praktyczne, aby po ukończeniu szkoły i pewnych dalszych uzupełnieniach była przygotowana do podjęcia pracy w wybranym zawodzie.

Obecnie nasi absolwenci szkół średnich ogólnokształcących mają dość dużą wiedzę, ale nie umieją jej zastosować w praktyce i są bezradni nawet wobec zadań praktycznych. System kształcenia politechnicznego jest to więc całokształt działań przygotowujących do zrozumienia produkcji lub wprowadzających w proces produkcji. Już od klasy I należy wdrażać dzieci do pracy i budzić szacunek dla niej przez wyrabianie wytrwałości i systematyczności. Od pierwszych klas należy kształtować umiejętności władania prostymi początkowo narzędziami. Szkoła musi przewzyć niechętny stosunek do pracy ręcznej widoczny u części młodzieży. Dopiero wówczas, gdy młodzież sama wykonuje pewne prace, choćby proste, wtedy dba, cení pracę i jej wyniki.



Nauka o pracy w szkole podstawowej musi obejmować trzy zasadnicze elementy: pracę ręczną, rysunek techniczny, pracę społecznie użyteczną.

W szkole średniej zamiast robót ręcznych musi być wprowadzona praca produkcyjna. W Liceum Ogólnokształcącym Nr 1 w Skarżysku praca ta odbywa się wewnątrz szkoły.

Zachodzi również potrzeba zmiany programów nauczania w zakładach kształcenia nauczycieli oraz dokształcenia czynnych nauczycieli w tym zakresie.

Od czterech blisko lat szkoła w Skarżysku uznana została za szkołę eksperymentalną. W tym czasie Ministerstwo Oświaty wyraziło zgodę na zwiększenie godzin nauczania robót ręcznych w szkole podstawowej do 3 godz. tygodniowo oraz na wprowadzenie zajęć technicznych w klasach licealnych. Mówił o tych sprawach obszernie dyr. Erbel.

W oparciu o radiECKIE programy zajęć technicznych i przy ścisłej współpracy z prof. Nowackim opracowano programy tych zajęć dla klas od VIII do XI. Program zajęć technicznych w klasach starszych przedstawia się następująco:

W klasie VIII — ręczna i maszynowa obróbka metali w warsztacie szkolnym (3 godz. tygodniowo). Prócz tego dla dziewcząt prowadzone są zagadnienia gospodarstwa domowego.

W klasie IX i X nauka o samochodzie i agrotechnika.

W klasie XI elektrotechnika.

Poza nauką obowiązkową prowadzono kursy samochodowe dla chłopców i dziewcząt. Młodzież wykazywała w tym zakresie duże zainteresowanie, zdobywając amatorskie prawo jazdy.

Zajęcia od kl. V do VII prowadzone są według programów dotychczas obowiązujących. Chłopcy tych klas wykonywali kosze, ramki do obrazów, modele okrętów, samolotów; dziewczęta zajmowały się w tym czasie szyciem, cerowaniem, gotowaniem itp.

Zajęcia na działce szkolnej prowadzone są w ciągu okresu wegetatywnego roślin, tj. od wiosny (kl. IX) do jesieni (kl. X).

W okresie wakacji uczniowie kl. IX wyjeżdżają do gospodarstw rolnych celem zapoznania się z uprawą roślin, z narzędziami rolniczymi, z ich obsługą i działaniem, z hodowlą zwierząt oraz z organizacją gospodarstw uspołecznionych.

Największe trudności przedstawia dobór kwalifikowanej kadry nauczycielskiej do przedmiotów zawodowych i zajęć warsztatowych. Nauczyciele o takim przygotowaniu mają lepsze warunki pracy i płacy w szkołach zawodowych, stąd też niezbyt chętnie garną się do szkoły eksperymentalnej.

Prócz tego młodzież wykonuje pewne prace społecznie użyteczne, jak np. wyrabianie płyt betonowych, zbieranie ziół itp. Należałoby doprowadzić do tego, aby pewne szkoły mogły wytwarzać rzeczy, które byłyby ich środowiskową specjalnością. W radiECKICH szkołach prace społecznie użyteczne są włączone do programu nauczania i stanowią ważne ogniwo procesu kształcenia i wychowania młodzieży.

Chodzi o to, aby zdobyte przez młodzież wiadomości znalazły zastosowanie praktyczne, aby zdobyła ona także umiejętności w posługiwaniu się prostymi narzędziami i przyrządami w laboratoriach, w warsztatach szkolnych i w zakładach produkcyjnych. Zajęcia praktyczne mają także za zadanie zapoznanie młodzieży ze zdobycami współczesnej techniki, wyrobienia samodzielności myślenia i działania, wzbudzenie u niej zamiłowania i szacunku do pracy.

Młodzież wykazuje dużo zainteresowania zajęciami technicznymi, szczególnie z zakresu mechaniki oraz radio- i elektrotechniki.

Ważnym elementem kształcenia politechnicznego są wycieczki do zakładów produkcyjnych, podczas których młodzież zapoznaje się z procesami produkcyjnymi, budową urządzeń i maszyn.

## WYPOWIEDZI UCZNIÓW

Młodzież szkolna i rodzice pozytywnie oceniają znaczenie kształcenia politechnicznego oraz wszelkich zajęć pozaszkolnych. Świadczą o tym wypowiedzi uczniów w ankietach. Szkoła ogólnokształcąca musi być zakładem przygotowującym młodych ludzi nie tylko na wyższe uczelnie, ale do produkcji i szkół zawodowych.

Zajęcia przygotowują ucznia do życia praktycznego oraz poszerzają krąg zainteresowań.

Przygotowanie politechniczne pomaga młodzieży do wyboru właściwego kierunku studiów, a z drugiej strony — do przyszłego zawodu, gdyż pod wpływem zajęć praktycznych najczęściej pojawiają się zainteresowania. Człowiek utechniczony i mający przynajmniej najogólniejsze wiadomości o produkcji jest lepiej przygotowany do życia we współczesnym społeczeństwie.

Grono nauczycielskie wysuwa do realizacji niżej podane postulaty:

1) zwiększenie liczby godzin prac ręcznych w kl. V—VII z dwóch do czterech tygodniowo,

2) wyposażenie szkoły w maszyny i narzędzia oraz w pomoce naukowe,

3) ubieganie się o lepsze zaopatrzenie materiałowe warsztatów szkolnych,

4) rozpoczęcie produkcji pomocy szkolnych,

5) udział nauczycieli w kursach wakacyjnych z zakresu kształcenia politechnicznego.

W dyskusji podkreślano, że eksperyment w Skarżysku jest słuszny i celowy, ale przestrzegano równocześnie, aby w szkołach nie przygotowanych należycie do jego podjęcia postępować rozważnie i nie wpadać w szablony, aby ze szkoły ogólnokształcącej nie zrobić szkoły zawodowej. Trzeba przygotować właściwe warunki materialne, kadrowe, programowe, dobrze usposobić do eksperymentu młodzież i rodziców, aby nie popełniać błędów. Z wypowiedzi można było wnioskować, że idee kształcenia politechnicznego zaczynają przenikać także do innych szkół. Każda szkoła niemal usiłuje wprowadzać stosownie do własnych możliwości pewne elementy kształcenia politechnicznego.

Rodzi się konieczność solidnego przeszkolenia w tym zakresie nauczycieli na organizowanych specjalnie kursach oraz wprowadzenia zagadnień politechnizacji do programów nauczania w zakładach kształcenia nauczycieli.

W dyskusji zabrał również głos przedstawiciel Kuratorium Okręgu Szkolnego w Zielonej Górze, kierownik działu szkół zawodowych, ob. Kuśnierz, który omówił przebieg eksperymentu politechnicznego w tamtym województwie. Do pracy przystąpiła grupa 5 ludzi zachęcona przez prof. Nowackiego. Zbadano możliwości zaopatrzeniowe, lokalowe, kadrowe kilkudziesięciu szkół. Przeprowadzono rozmowy z dyrektorami fabryk, odbyli narady aktywu oświatowego, na których podjęto uchwały o przyjęciu młodzieży szkół średnich do fabryk na zajęcia praktyczne. Zakłady produkcyjne obiecały prócz tego upłynnić sprzęt i maszyny szkołom, jak również szkoły zawodowe niektóre maszyny i narzędzia przekazały szkołom ogólnokształcącym.

Postanowiono: włączyć do programu przedmiotów ogólnokształcących — jako obowiązkowe — także przedmioty politechniczne, jak rysunek techniczny, organizację produkcji, BHP, technologię, tym samym powiązać przedmioty ogólnokształcące z przedmiotami cyklu politechnicznego. W programach szkół podstawowych pozostawiono nadal 2 godz. zajęć praktycznych, tylko 18 szkołom w kl. I i II zabrano jedną godzinę języka polskiego, przeznaczając czas ten na zajęcia praktyczne (np. wycinanie, klejenie liter itp.).

W celu oceny wyników eksperymentu wzięto pod uwagę dla porównania dwie klasy ósme: jedną normalną, drugą eksperymentalną. Okazało się, że w klasie eksperymentalnej wyniki są lepsze.

Z nowym rokiem szkolnym eksperymentem politechnicznym zostaną objęte także licea pedagogiczne. Rady Narodowe przychodzą szkołom z dużą pomocą finansową.

Przedstawiciel Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego omówił eksperyment szkoły ogólnokształcącej w Skawinie i jego powiązanie z tamtejszą hutą. W każdą środę młodzież otrzymuje kombinezony i autobusami zakładowymi odwożona jest do fabryki. Po zajęciach omawiane są wyniki dnia pracy. Młodzież zaciekała się pracą, poznała cały cykl produkcyjny, ma szacunek dla zawodu i pracy fizycznej.

Pod koniec dyskusji zabrał głos przedstawiciel Ministerstwa Oświaty, dyr. gen. Wojciech Pokora. Oceniał on pozytywnie obecny ruch eksperymentatorski, który Ministerstwo nadal będzie popierać. Podkreślił, iż w realizacji kształcenia politechnicznego należy wykorzystywać bazę szkół zawodowych, miejscowe zakłady przemysłowe i różne instytucje techniczne. Panuje ogólne przeświadczenie, że obecna szkoła ogólnokształcąca nie przygotowuje młodzieży do życia. Należy więc szczególnie uwagę zwrócić na bazę materiałową szkoły, organizować laboratoria, zaopatrzyć warsztaty szkolne we właściwy sprzęt i maszyny, w narzędzia, organizować wycieczki i praktyki produkcyjne w zakładach pracy itp.

Istotnym zagadnieniem jest kształcenie kadr nauczycielskich. Dlatego Ministerstwo Oświaty przekształciło WSP w Katowicach i Gdańsku oraz kilka SN na zakłady o profilu technicznym.

Na tegorocznych kursach wakacyjnych zagadnienie to będzie szeroko omawiane. Problem ten pociągnie za sobą konieczność zmiany programów nauczania w szkołach ogólnokształcących.

Trzeba na zakończenie podkreślić, że w realizacji eksperymentu szkoły w Skarżysku dużą rolę spełniła dobra, pełna zapału postawa nauczycielstwa tej szkoły oraz znaczna pomoc ze strony zakładu opiekuńczego i dobrze układająca się współpraca z komitetem rodzicielskim.

F. Kazubiński

## Z MIĘDZYNARODOWEGO SEMINARIUM DZIAŁACZY ORGANIZACJI DZIECIĘCYCH I MŁODZIEŻOWYCH

W dniach od 12 do 18 maja br. obradowało w Warszawie II Międzynarodowe Seminarium Działaczy Organizacji Dziecięcych i Młodzieżowych z udziałem 64 przedstawicieli 29 organizacji z 22 krajów. Pierwsze odbyło się w Brukseli w roku 1958. Inicjatorami i organizatorami obu byli Związek Pionierów Belgijskich i Związek Harcerstwa Polskiego. Tym razem dyskutowano głównie nad przygotowanym przez delegację polską referatem pt. *Zadania ruchów dziecięcych i młodzieżowych wobec problemu współczesnego świata*.

Seminarium było okazją do wymiany poglądów — pod tym ogólnym aspektem — na szereg szczegółowych tematów wychowawczych, takich jak kształtowanie postawy humanistycznej, rozwijanie zainteresowań technicznych, rozwijanie inicjatywy i samodzielności dzieci, problem koedukacji, zagadnienie wychowania wychowawców w duchu postępu i pokoju, problem wychowania w zespole itp. W ostatnim dniu obrad wydano wspólny komunikat, w którym delegaci wyrazili opinię, że dla szczęśliwego życia dzieci całego świata niezbędne jest osiągnięcie pełnego odprężenia w stosunkach międzynarodowych, wstrzymanie doświadczeń z bronią nuklearną, powszechne rozbrojenie i rozstrzygnięcie konfliktów między narodami sposobami pokojowymi. Wyłoniono tzw. grupę inicjatywy dla zorganizowania następnego spotkania.

Dla zilustrowania atmosfery tego pożytecznego spotkania, a także w nawiązaniu do publikowanego jednocześnie w tym numerze „Ruchu Pedagogicznego” materiału informacyjnego o formowaniu postaw humanistycznych — przytoczymy poniżej obszernie wyjątki z referatu przedstawiciela belgijskiego, J. Lavachery, na temat wychowania humanistycznego w obliczu neofaszyzmu, rasizmu i kolonializmu.

...Cała klasyczna broń ruchów dziecięcych i młodzieżowych jest gotowa. Wystarczy ją stopniowo dostosowywać do postępu naszych czasów i powiązać z krzyżowymi wypadkami współczesności, jak również z tym, co jest słuszne w tradycjach ludowych, z historią narodowej i międzynarodowej emancypacji ludów i pracy. Zabawy ojców są zawsze ciekawe, badanie środowiska jest pasjonujące, wyrabianie pożytecznych przedmiotów jest zawsze interesujące — śpiewanie, taniec, dramaturgia, poczucie solidarności w cierpieniach i tryumfach: to jedynie powinno zostać żywotne. Byle wychowawca uwzględnił ostatnie zdobycze w którejkolwiek z tych dziedzin. Byle był przewodnikiem dostatecznie ojcowskim, by być szanowanym, i dostatecznie braterskim, by być cenionym. Wydaje nam się, że jego „poziom techniczny” przeważa w tym obrazie.

Zupełnie inaczej przedstawia się jednak sprawa, gdy idzie o młodzież, tzn. o chłopców i dziewczęta w wieku od 12 do 16 lat...

...Osobnik przejęty pięknem, prawdą i moralnością, które jako tako ukształtowały się w nim w czasie dzieciństwa, znajduje się teraz nagle twarzą w twarz ze światem, który zdaje mu się opanowany przez przeciwieństwo ideałów zakorzenionych w jego sercu. Osobnik ten, stworzony, by żyć w świecie zdolnym przeobrażać się i doskonalić, czuje się obecnie pochwycony w tryby zdarzeń, które wydają mu się zakrzepłe, niezdolne do postępu, a nawet przeciwne takiemu postępowi, jaki sobie sam wyobraża, to znaczy postępowi szybkemu, szerokiemu, jawnemu i rozwijającemu się we wszystkich dziedzinach równocześnie.

Nie we wszystkich społeczeństwach w oczach młodzieży istnieją te same charakterystyczne i nieprzezwyciężalne przeszkody. Nawet w społeczeństwach, które się uważają za najbardziej konserwatywne, niektóre ośrodki są tego rodzaju, że nie wywołują wcale uczucia przymusu. Z drugiej strony, zdarza się, że w społeczeństwach szczerze postępowych mogą istnieć dziedziny, w których stagnacja wydaje się być cechą górującą w oczach młodzieży.

A zatem pod każdą szerokością geograficzną powiedzenie: „małe dzieci — mały kłopot, duże dzieci — duży kłopot” jest jak najbardziej prawdziwe, z czego wynika, że młodzież stawia przed naszymi ruchami olbrzymie problemy.

Niczego nie rozwiązuje twierdzenie, że problemy te związane są z etapem cywilizacji, który przeżywamy i w którym się znajdujemy na różnych poziomach. Jeśli dodamy do tego, że problemy te zależą od perspektyw otwierających się przed młodzieżą, to fakt ten również niczego jeszcze nie rozwiązuje, ale wskazuje przynajmniej drogę do tego rozwiązania.

Sprawa bowiem, która powinna nas najbardziej zająć i co do której powinniśmy się starać dojść do porozumienia, polega na pytaniu, jak z jednej strony uszreć młodzież od niebezpieczeństw, które jej zagrażają, a z drugiej strony, jak umożliwić rozkwit jej wartości potencjonalnych dla dobra nowego i lepszego świata, którego budowę, trudną i niebezpieczną, obserwujemy z każdym dniem.

Dlatego właśnie trzeba koniecznie znać młodzież. Od czasów J. J. Rousseau jest to najczęściej używany frazes w pedagogice. Ale jesteśmy przekonani, że to nie tylko nie wystarczy, ale że to nic nie znaczy, jeśli nie podejmiemy do „spraw młodzieży” — do tych spraw, które są sprawami obecnego świata i naszymi sprawami — współpracując z tą młodzieżą...

Nie wszystka młodzież jest niestała i nie zawsze, ale normalnie jest ona bardziej niestała niż dzieci. Przyczyną tego jest zarówno owe charakterystyczne „przeżuwanie”, jak też zmiany zachodzące w środowisku przedmiotów i ludzi. Opór wobec

dorosłych jest również częścią składową tych nagłych zmian frontów, które młodzież uważa za przejaw swojej niezależności. „Przygody” uczuciowe i seksualne grają tu również ważną rolę, choć niewątpliwie przesadzoną.

...Niepokoje nurtujące pewne warstwy dzisiejszej młodzieży wypływają z braku idei czy ideału, jak również z braku perspektyw. Wszystko staje się bardziej znośne, jeśli, nawet wśród największych trudności ekonomicznych, pojawiają się jakieś perspektywy zmian czy projekty.

Ruch nasz powinien więc wysunąć przede wszystkim ideał dostatecznie potężny, niosący w sobie dostatecznie silny ładunek nadziei na przyszłość, by młodzieniec i dziewczyna poczuli się przezeń umiesieni.

Liczne są drogi przekazywania tego ideału i dobrze znane: od haseł do książek, od wykładów ideologicznych do filmów, od zabaw do teatru, od wysuwania typowego bohatera do organizacji spotkań z osobistościami, różnymi środowiskami itp. Ideal ten, filozoficzny czy religijny, będzie zawsze ideałem politycznym i to jest nieuniknione. Ale przede wszystkim musi on być żywotny, związany ze zjawiskami i sprawami aktualnymi, wyraźnie skierowany ku przyszłości ludzkości. Krótko mówiąc, powinien być rewolucyjny w pełnym tego słowa znaczeniu. „Przygody”, które ruch uważa za swój obowiązek wysuwać na bieżąco wobec młodzieży, powinny się łączyć z „przygodą” człowieka współczesnego. Dla wielu jest to zupełnie oczywiste, lecz nie dla wszystkich.

Młodzieniec czy dorastająca dziewczyna równocześnie „odgradza się” od przeszłości i obawia przyszłości, czując się wobec niej niepewnie. Odnosi się to zresztą w równym stopniu do jego (jej) własnej przyszłości, jak i do całej ludzkości. Trzeba więc za wszelką cenę, aby ci spośród wychowawców, którzy są zdecydowani współpracować z młodzieżą, uczynili wszystko, by zrozumiała ona i mogła rozróżnić, co w przeszłości jest wartościowe i absolutnie niezbędne do zbudowania takiej przyszłości, która by była zdolna wzbudzić w niej zapał. To narzuca taką koncepcję historii, która by była zarazem postępową, optymistyczną, realistyczną i obiektywną, która by nie fałszowała (przynajmniej świadomie) związków między wydarzeniami, ani też nie kryła pewnych stron dzisiejszej rzeczywistości.

...Kadry muszą współpracować z młodymi. Jest to jednak równocześnie i za dużo, i za mało. Za mało, gdyż trzeba nimi ponadto kierować, dostarczać im informacji, być dla nich pewnym oparciem, a nie tylko być im całkowicie równym. A za dużo, gdyż trzeba także zgodzić się na pewne „doświadczenia”, które czasami przekraczają to, co byśmy sami byli a priori skłonni przyjąć. Młodzieniec czy dziewczyna „tworzy hierarchię wartości”, dla której wiele elementów zaczerpnie ze swego otoczenia, to znaczy od nas, wychowawców, „zastępców” rodziców. Nie zawsze będzie zdawać sobie z tego sprawę — i zapewne nigdy nie będzie wdzięczny. Ale o to mniejsza. Musi tak być, by się czuł twórcą, czym zresztą rzeczywistość jest w stosunku do nas pod wieloma względami. Wychowawca młodzieży nie może być osobnikiem „neutralnym” ani „mistrzem” kształtującym sumienia. Wydaje nam się, że musi on podchodzić do młodzieży z całą swą osobowością i ze swoimi przekonaniami i nauczyć ją, jak wydobyć i zbudować swą własną osobowość. Nie jest to wcale sprzeczne, ale zakłada wysoki i, przynajmniej, rzadko spotykany poziom dojrzałości...

...Musimy wszyscy razem budować nową formę cywilizacji. Nie mówmy młodemu: „to jest złe” lub „to jest dobre”, ale raczej: „Oto jak wyobrażamy sobie drogę człowieka, jego szczęście i jego godność, drogę jego rozkwitu i wielkości. Co o tym myślicie wy i co zrobimy razem w tym celu?” Nie zapominajmy przy tym, że w rachunku wychowawczym jedno twierdzenie warte jest tyle, co dziesięć przeczeń, jeden zapał sto zobowiązań i sto zakazów, a jedna trwała perspektywa tysięcy moralizatorskich kazań...

## SZKOLNICTWO W KRAJACH AMERYKI PŁD.

Mówiąc o rozwoju szkolnictwa w krajach Ameryki Płd. nie można zapomnieć o trzech podstawowych aspektach tego problemu, tj. o wysokim procencie analfabetyzmu, o niewłaściwej organizacji systemu szkolnego, nie zaspokajającego potrzeb społeczeństwa, wreszcie — o braku wykwalifikowanych nauczycieli.

Na konferencji poświęconej problemom szkolnictwa, zorganizowanej przez OEA (Organizacja Państw Amerykańskich) w 1954 r. w Montevideo, jak również na konferencji, która odbyła się w 1956 r. w Limie (Peru), stwierdzono, że procent analfabetów w krajach płd.-amerykańskich waha się w granicach 12—68%. Analfabeci liczą około 67 000 000, stanowiąc poważny balast utrudniający powszechne korzystanie ze zdobyczy społecznych i kulturalnych.

Inną przyczyną hamującą rozwój oświaty w Ameryce Płd. jest wysoki odsetek ludności pochodzenia indiańskiego. Przekracza on w niektórych krajach, jak Peru, Boliwia, Ekwador, 50% ogółu ludności. Meksyk wprowadza obecnie nauczanie Indian w ich języku ojczystym, co jest chyba najlepszą drogą dla zachowania całego bogactwa kultury indiańskiej.

Drugi problem, przed którym stoją kraje Ameryki Płd., to problem takiego zorganizowania systemu szkolnego, aby nauczaniem można było objąć całą młodzież w wieku szkolnym. W 1939 r. ilość dzieci w wieku szkolnym wynosiła 10 000 000, natomiast w r. 1954 — już 19 000 000. W r. 1933 w szkołach średnich uczyło się 40 000 młodzieży, w 1954 roku zaś liczba ta wzrosła do 1 450 000.

Fundusze przeznaczone przez rządy krajów Ameryki Płd. na rozwój oświaty nie mogą zaspokoić potrzeb w tym zakresie, albowiem budżety państwowe przewidują poważne sumy na cele wojskowe, co nie może nie dziwić, jeśli się zważy fakt, że nic nie wskazuje na to, aby kraje Ameryki Płd. miały powody — w bliższej czy dalszej przyszłości — do wszczynania kroków wojennych przeciw jakimkolwiek państwom.

W Chile około 350 000 dzieci każdego roku jest pozbawionych możliwości nauki w szkole. I to jest jedna z przyczyn rozwoju w Chile szkolnictwa prywatnego, subsydiowanego przez rząd, lecz nie podlegającego jakiegokolwiek kontroli.

Obowiązek nauczania w większości krajów płd.-amerykańskich obejmuje dzieci tylko do 12—13 lat.

Treści nauczania są oderwane od życia, opierają się na przestarzałych koncepcjach humanistyki lub wzorują się na szkolnictwie dla uprzywilejowanych klas społecznych.

Zrozumienie wagi tych problemów umożliwiałoby podjęcie przez UNESCO i OEA, przez czynniki państwowe i instytucje prywatne, zabiegów, mających na celu zreformowanie szkolnictwa w krajach Ameryki Płd., ujednoczenie procesu nauczania, jak również powiązanie go z życiem i potrzebami społeczeństwa.

Wyzwolenie narodów płd.-amerykańskich z objęć ciemnoty jest równoznaczne z przewyciężeniem przestarzałych kanonów obyczajowych i społecznych z nauczaniem tych narodów, wykorzystywanie praw społecznych i praw przyrody, aby warunki życia zmienić na lepsze.

Tak w Chile, jak i w innych krajach Ameryki Płd. daje się zauważyć obecnie w dziedzinie oświaty potężny ferment, nie mający precedensu w historii tych krajów. Jest jeszcze za wcześnie mówić o dalej idących zmianach w szkolnictwie podstawowym lub średnim, lecz nie ulega wątpliwości, że ferment ten będzie narastał, gdyż

źródła jego biorą początek w budzącej się świadomości odrębności narodowej i kulturalnej narodów pld.-amerykańskich.

Szkolnictwo w krajach Ameryki Pld. nie było nigdy dostosowane do specyficznych potrzeb środowiska, stanowiło natomiast wypadkową różnych wpływów: pln.-amerykańskich w szkolnictwie podstawowym, francuskich — w szkolnictwie średnim i niemieckich — w szkolnictwie zawodowym i technicznym. Oświata podobnie jak kultura, opierała się na wzorach obcych.

Dopiero w ostatnich latach pisarze i artyści zwrócili oczy na otaczające ich bezpośrednio środowisko, odkrywając w nim wartości wymagające nowych form wyrazu. Twórcy zaczynają powoli rozumieć to, co Madriaga nazwał „kolorem, zapachem, kształtem charakteru narodowego”.

Narzucające się stąd wnioski stanowią podstawę planowanych reform w dziedzinie szkolnictwa. Analiza uwidoczniała wszystkie jego słabości: niemożliwość postawienia przed szkolnictwem określonych zadań, nie tkwi bowiem ono korzeniami w kulturze narodowej; brak poczucia wspólnoty narodowej uniemożliwia zapewnienie dzieciom wszystkich warstw społecznych możliwości nauki; utrzymujący się dualizm szkolnictwa (obok szkół o programach nie zapewniających minimum wiedzy, a przeznaczonych dla mas, istnieją szkoły dla wybranych, otwierające karierę na niwie państwowej); zbiurokratyzowana administracja szkolna hamująca wszelkie poczynania mające na celu zwiążanie szkół z życiem. Płynące stąd poczucie bezsilności sprawiło, że kraje Ameryki Pld. szukały pomocy u pedagogów z zagranicy, ale pedagodzy-cudzoziemcy, będący specjalistami w swojej dziedzinie w warunkach panujących w ich krajach, nie dawali na ogół sobie rady z tymi zagadnieniami w warunkach środowiska pld.-amerykańskiego.

Ale nie tylko budząca się świadomość odrębności kulturalnej i narodowej jest przyczyną wzrastającego fermentu. Przyczyny należy szukać także w fakcie, że pozycja krajów pld.-amerykańskich na arenie międzynarodowej jest coraz silniejsza, że otwierają się przed nimi możliwości wykorzystania ich potencjału ekonomicznego, że sprawa reformy oświaty znajduje zrozumienie i poparcie we wszystkich krajach kontynentu amerykańskiego.

Na konferencji w Santiago de Chile w 1958 r. tak sprecyzowano główne problemy szkolnictwa pld.-amerykańskiego.

Władze oświatowe krajów Ameryki Pld. muszą przeanalizować podstawowe zasady reorganizacji systemu szkolnego, muszą specjalną uwagę zwrócić na następujące zagadnienia mające wpływ na rozwój oświaty, tj. na związek problemów oświatowych z ekonomiczną, polityczną i społeczną strukturą krajów pld.-amerykańskich; na znaczenie szkolnictwa państwowego i prywatnego w budzeniu świadomości narodowej; na wykorzystywanie radia i wizualnych pomocy naukowych w szkołach amerykańskich; na problemy oświaty dla dorosłych, na problemy szkolnictwa specjalnego; ekonomiczne: na polityczne, społeczne i pedagogiczne przyczyny analfabetyzmu w Ameryce Pld. oraz na metody walki z tym zjawiskiem, na metody walki o oświatę dla mas.

Zarówno tematy, jak i uchwalona na konferencji rezolucja świadczą o zrozumieniu sytuacji w dziedzinie oświaty w krajach Ameryki Pld. Nie ma kraju, w którym likwidacja analfabetyzmu nie należałaby do najbardziej palących problemów, procent bowiem analfabetów (uwzględniając niedokładność danych statystycznych) wynosi od 18% w Argentynie do 80% w Boliwii.

Szkolnictwo średnie jest również przedmiotem ostrej krytyki. Krytykowane są zarówno przeładowane i zbyt encyklopedyczne programy nauczania, jak i system egzaminacyjny pomyślany tak, aby ograniczyć do minimum liczbę przyszłych studentów, urzędników i funkcjonariuszy państwowych. Słabą stroną szkolnictwa jest również wspomniany już brak powiązania z kulturą środowiska.

Pedagodzy-teoretycy od dawna zdają sobie sprawę ze słabości szkolnictwa

średniego, nie zróżnicowanego i zbyt akademickiego, lecz nie mogą liczyć na poparcie nauczycieli szkół średnich, którzy tylko część swego czasu poświęcają obowiązkowi szkolnym, szukając innych możliwości zwiększenia swoich dochodów. Nauczyciele ci wolą zresztą ograniczać się tylko do nauczania, do przekazywania młodzieży wiadomości niż poświęcać czas na wychowanie, tj. rozwijanie w młodzieży świadomości społecznej i kształtowanie poczucia odrębności kulturalnej.

W opublikowanej niedawno książce Amandy Laurca pt. *Bases Para une Politica Educational*, jak również w serii artykułów wykładowców na Uniwersytecie Narodowym w Chile: Leopolda Seguela, Aidy Rarala, Roberta Nunziaga, Mariano Pocabada, Irmy Selas, Juana Gomez Millasa, znajdujemy analizę problemów szkolnictwa w Chile. W obliczu takich samych trudności stoją w zasadzie wszystkie kraje Ameryki Płd.

Mimo iż równouprawnienie polityczne ma w Chile tradycje sięgające lat czterdziestych ubiegłego stulecia, osiągnięcia tego rodzaju w dziedzinie oświaty są jeszcze kwestią przyszłości; duży procent dzieci w wieku szkolnym w ogóle nie uczy się, wiele opuszcza szkołę przedwcześnie, nie nauczywszy się dobrze czytać i pisać.

Jeżeli najlepsi nauczyciele mają pozostać w swoim zawodzie, pozycja społeczna nauczyciela musi wzrosnąć — można to osiągnąć, między innymi, przez zwiększenie poborów, udzielanie stypendiów, ułatwianie awansu.

Również system inspekcji i nadzoru musi ulec reorganizacji; funkcje inspektorów szkolnych należy powierzyć doświadczonym nauczycielom, obeznanym z problematyką szkolnictwa.

Oto problemy, przed którymi stoi obecnie Ameryka Płd. Wskazują one kierunek, w jakim będzie kroczyło nadal szkolnictwo pld.-amerykańskie. Kiedy możemy oczekiwać istotniejszych zmian? Będzie to zależało od warunków ekonomicznych, od energii działaczy oświatowych, od ich umiejętności realizowania założeń pedagogów-teoretyków.

G. Sanhueza  
Chile

## PRACA NAUKOWO-WYCHOWAWCZA NAUCZYCIELI W BUŁGARSKICH SZKOŁACH ZAWODOWYCH

Szkolenie zawodowe w Bułgarii ma przeszło osiemdziesięcioletnią historię. Pierwsze szkoły zawodowe otwarto zaraz po wyzwoleniu kraju z pięciowiekowej niewoli tureckiej (r. 1878). Szkoły te miały za zadanie przygotowanie kadr dla warsztatów rzemieślniczych i rozwijającego się przemysłu kapitalistycznego. Dawniej, w zafanej pod względem gospodarczym Bułgarii wobec średnich kadr technicznych nie wysuwano specjalnych żądań, jeśli chodzi o przygotowanie techniczne, a w jeszcze mniejszym stopniu wysuwano je w stosunku do robotników wykwalifikowanych. Zwracano głównie uwagę na przygotowanie praktyczne, na umiejętność wykonywania ręcznych operacji produkcyjnych.

Gwałtowny rozwój przemysłu bułgarskiego po 1944 roku, stosowanie coraz bardziej nowoczesnej techniki i technologii, powstawanie nowych gałęzi produkcji — znacznie zwiększyło żądania wysuwane wobec kadr technicznych. Obecnie rozwój gospodarczy i kulturalny kraju jest tak wielki, że potrzeba dobrze przygotowanych kadr technicznych coraz bardziej wzrasta. Najważniejsze miejsce w przygotowaniu tych kadr zajmują bez wątpienia średnie szkoły zawodowe, technika i zawodowe szkoły techniczne z okresem nauczania od 1 do 3 lat, przygotowujące wysoko wy-



kwalifikowanych specjalistów. Najbardziej odpowiedzialną rolę w szkoleniu i wychowywaniu młodych specjalistów, ze wszystkich dziedzin gospodarki narodowej, odgrywają nauczyciele specjalnych przedmiotów teoretycznych i kierownicy odbywanej praktyki. Przeważająca część tych wykładowców nie ukończyła jednak specjalnych pedagogicznych zakładów naukowych. Zdobyli oni swe przygotowanie na wyższych uczelniach lub technikach. Niektórzy poszli w kierunku pracy pedagogicznej. Ogólne przygotowanie pedagogiczne i metodologiczne tej kategorii wykładowców odbywa się drogą samokształcenia, w czym dopomaga się im przez organizowanie konferencji pedagogicznych i kursów w Centralnym Instytucie Doskonalenia Nauczycieli. W ubiegłym roku otwarto w Bułgarii instytut przygotowania nauczycieli-specjalistów w przeprowadzaniu zajęć praktycznych. W najbliższym czasie rozwiązany zostanie problem szkolenia nauczycieli-inżynierów.

Ze względu na swoisty charakter pracy naukowo-wychowawczej i znaczną liczbę specjalności zorganizowano w każdej szkole specjalne komisje metodyczne dla oddzielnych i pokrewnych przedmiotów, które prowadzą regularną pracę w dziedzinie metodyki. Prowadzenie najrozmaitszych zajęć, związanych z codziennymi potrzebami pracy naukowo-wychowawczej (lekcje otwarte, referaty, omawianie programów naukowych, podręczników i pomocy szkolnych, metodyczne opracowanie trudniejszych tematów programu nauczania, wycieczki do przodujących przedsiębiorstw, zapoznanie z innowacjami techniki, wymiana doświadczeń pedagogicznych z innymi szkołami zawodowymi, seminaria na temat pracy wychowawczej, pomaga nauczycielom-specjalistom w systematycznym podwyższaniu kwalifikacji, w urozmaicaniu swej pracy dydaktyczno-wychowawczej, otwiera nowe drogi w kierunku udoskonalenia metod szkolenia młodych kadr technicznych.

Ustawa o umocnieniu łączności szkoły z życiem, uchwalona w ubiegłym roku przez Zgromadzenie Narodowe, stawia przed wykładowcami specjalnych dyscyplin szereg nowych postulatów. Najważniejsze z nich to realizowanie ścisłej więzi między teorią a praktyką, między teoretycznym a praktycznym przygotowaniem uczniów drogą udziału ich w produkcji.

W celu lepszego powiązania teorii i praktyki w pracy szkoleniowej wykładowcy teoretycznych dyscyplin regularnie odwiedzają przodujące przedsiębiorstwa i raz w roku odbywają piętnastodniową praktykę w produkcji. W tym czasie zaznajamiają się z ostatnimi nowościami w dziedzinie produkcji, zbierają żywe przykłady, które następnie wykorzystują w swych lekcjach. Wielu bułgarskich nauczycieli-inżynierów utrzymuje regularny kontakt z organizacjami projektanckimi, instytutami naukowo-badawczymi, bibliotekami itd.

Zagadnienie więzi teorii z praktyką przybiera konkretną i realną formę przede wszystkim w warsztatach szkolnych, gdzie uczniowie stawiają pierwsze kroki w dziedzinie produkcji materialnej. By pogodzić dwustronną więź — teorii z praktyką w klasie oraz praktyki z teorią w warsztatach szkolnych — nauczyciele organizują wzajemne wizyty na lekcjach, zwiedzają fabryki, szukają form i metod zaktywizowania umysłowej i produkcyjnej działalności uczniów.

W szkołach o niewielkim zespole pedagogicznym wykładowcy dyscyplin teoretycznych i praktycznych wchodzi w skład ogólnej komisji metodologicznej. Zaznacza się tendencja, by teoretyczne przygotowanie wykładowców dyscyplin praktycznych łączyć z przygotowaniem inżynierów. Nauczyciele teoretycznych dyscyplin powinni uważnie śledzić rozwój produkcji materialnej.

W celu zbliżenia technologii produkcji szkolnej z fabryczną konieczne jest, aby nauczyciele, którzy prowadzą praktyczne zajęcia, często odwiedzali przodujące przedsiębiorstwa i pracowali tam.

W wielu bułgarskich technikach i zawodowych szkołach technicznych produkuje się najrozmaitsze tokarki, frezarki, strugi, wiertarki, piły hydrauliczne i instrumenty precyzyjne.

Drugą formą ściślejszej więzi z praktyką są wycieczki uczniów do przedsiębiorstw przemysłowych. W nowych fabrykach, których tak wiele jest obecnie w Bułgarii, można dużo się nauczyć. Uczniowie niższych kursów po ukończeniu danego działu programu nauczania zwiedzają określone przedsiębiorstwa. Czasami uczniowie biorący udział w jednodniowym zwiedzaniu fabryki studiują uprzednio nowy materiał szkolny, który daje im pojęcie o współczesnej technice i technologii. Na wyższych kursach organizuje się wycieczki tygodniowe, które nie tylko dopomagają w powiązaniu teorii z praktyką i rozszerzaniu horyzontu technicznego uczniów, lecz mają również znaczenie wychowawcze.

Ważnym czynnikiem, jeżeli chodzi o podniesienie poziomu nauczania, a szczególnie o komunistyczne wychowanie młodzieży, jest współzawodnictwo między poszczególnymi kursami a szkołami zawodowymi. W przededniu III Republikańskiego Przeglądu Szkół współzawodnictwo objęło wszystkie zawodowe zakłady naukowe. Ważnym wskaźnikiem tego współzawodnictwa jest wyprodukowanie pomocy szkolnych, udział w wykonaniu planów produkcyjnych kluczowych przedsiębiorstw, uwzględnienie ilości i jakości produkcji w warsztatach szkolnych itd. Wszystko to zwiększa zainteresowanie pracą zarówno u nauczycieli, jak i uczniów.

W celu dalszego zacieśnienia więzi teorii z praktyką szczególną uwagę zwraca się na zorganizowanie i realizację stałej praktyki produkcyjnej. Lekcje poglądowe, samodzielne obserwacje uczniów, naukowo-techniczne wykłady konstruktorów, technologów i nowatorów, pomagają uczniom, by stali się dobrymi specjalistami. Ostatnio ustaliła się w Bułgarii praktyka łączenia nauki w pracowniach szkolnych ze szkoleniem w przedsiębiorstwach przemysłowych (zwłaszcza na wyższych kursach). Jest to dobra inicjatywa, która niewątpliwie jeszcze bardziej przyczyni się do ściślejszego powiązania teorii z praktyką.

Od ubiegłego roku szkolnego wiele robi się w celu przestudiowania, przyswojenia sobie i rozpowszechnienia doświadczeń pedagogicznych nauczycieli. Jesienią bieżącego roku, po raz pierwszy w historii szkolnictwa zawodowego w Bułgarii, zorganizowane będą seminaria pedagogiczne dla wykładowców teoretycznych dyscyplin i nauczycieli, prowadzących zajęcia praktyczne. Główną uwagę zwracać się będzie na wymianę doświadczeń pedagogicznych w dziedzinie powiązania teorii z praktyką.

W bieżącym roku szkolnym rozwija się twórczą działalność w kierunku stworzenia metodyki specjalnych przedmiotów w szkołach zawodowych. Nowa metodyka i zajęcia praktyczne w Centralnym Instytucie Doskonalenia Nauczycieli przyczynią się jeszcze bardziej do dalszego zróżnicowania i szybszego podniesienia kwalifikacji wykładowców dyscyplin specjalnych.

Atanas Kopczew  
Członek Metodycznego Gabinetu  
przy Centralnym Instytucie Doskonalenia Nauczycieli  
Sofia

# RUCH PEDAGOGICZNY

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО  
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

К. СОСЫНИЦКИ

### „ИНТЕГРАЦИЯ И МИРОВОЗЗРЕНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ“

Разрешение вопроса, является ли педагогика автономной наукой, или конгломератом своих вспомогательных наук, зависит от того, считаем ли мы ее описательной наукой и лишенной мировоззрения, или же нормативной и мировоззренческой. В первом случае воспитание понимаем как свободное развитие и не назначаем ему определенной цели, во втором случае — как процесс формирования, стремящийся к этому рода цели. Это следует отсюда, что биологические, социологические, исторические и пр. факты, кроме свойственных им причин, содержат также дополнительные причины: изменения человеческой психики, следовательно — педагогические факты. Однако эти педагогические причины не учтены нами и поэтому могут быть включены в эти факты. Таким образом наступает дезинтеграция педагогики. Если однако определим содержание воспитательной цели, следует подбирать соответственные педагогические ситуации так, чтобы одержать определенно намеченные нами результаты. Тогда различные подробные науки становятся лишь вспомогательными науками педагогики, ибо помогают им в подборе воспитательных средств.

Вследствие того, в дискуссии, которая произошла на тему интеграции педагогики у нас и за рубежом, замечаем, что сторонники дезинтеграции не касаются проблемы цели воспитания, в то время, когда защитники интеграции видят в ней, собственно говоря, центр интеграции.

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНСКИ

### ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РОЛЬ ТРАДИЦИИ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ

Антоний Макаренко первый в педагогической литературе возвысил традиции до роли фактора, объединяющего школьный коллектив, называя их неписаными „внутренними правами“ коллектива. В свете экспериментов советских школ в статье говорится о трех родах воспитательных традиций: 1) школьные праздники, связанные с историческими годовщинами; 2) праздники, охватывающие среду, как например: день леса или неделя леса, праздник посадки деревьев, праздник цветов, праздник песни, урожая, физкультурный праздник и т. п.; 3) навыки, укрепившиеся

в определенной школе или классе, способствующие формированию постоянных навыков в поступках, согласно принятым в социалистическом обществе моральным нормам.

В конце статьи автор говорит о воспитательной роли традиции. Констатирует во-первых, что традиции углубляют чувственное отношение, объединяющее ученика со школой, способствуют правильному развитию дружеских отношений между учениками. Во-вторых, ученики рассматривают пределы своих знаний о жизни, а также углубляют собственные заинтересованности различными отраслями знаний. Во-третьих, традиции становятся со временем фактором, регулирующим взаимоотношения между учениками, возвышаются до значения моральных норм, определяющих поступки учеников в школе и дома. В отличие от официальных распоряжений и уставов традиции выступают как средство внутреннего возбуждения, обязывая к определенным поступкам, не по уставам сверху, но по постановлениям „снизу“, согласно требованиям самого коллектива. Носителями и одновременно наиболее верными блюстителями традиции по принципу являются ученики, занимающие ответственные посты в школьных организациях, т. е. ученический актив.

П. З. ДОМБРОВСКИ

### ВЫСКАЗЫВАНИЯ КАНДИДАТОВ В УЧИТЕЛЯ ПРЕЖДЕ И В НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ

Статья является отчетом о произведенной анкете среди 10.000 учеников средних и высших учебных заведений в Польше. Целью ее было исследование, чем руководствовались ученики, выбирая именно этого рода школу и учительскую профессию. Исследования были проведены в 1924 году среди 6.000 человек и в 1934 году среди 4.000 человек.

Автор констатирует, что молодежь мужского пола в этих заведениях была меньшинством (28%), снизившимся в настоящее время до 18%. Раньше молодежь этих заведений происходила из разных общественных слоев, в настоящее время 58% — это молодежь крестьянского происхождения. Прежде возможность выбора иного типа школы имело 46% кандидатов, теперь — 73%. Раньше под влиянием уговора избрало этого рода школу 12%, в настоящее время — 15%.

Среди учеников учительских заведений находятся также такие, которые не имеют намерения быть учителями. Они составляют около 13%, раньше — 11%. Среди них находятся также нерешительные, которых прежде было 5%, сейчас — 3%. Остальные, имеющие намерение быть учителями, составляют прежде и в настоящий момент 84%. Они избрали эту профессию по следующим причинам:

1) идеалистическим — сознательного желания обучения и воспитания детей (раньше было около 23%, сейчас около 20%),

2) экономическим (прежде было около 13%, ныне — 2%),

3) смешанным — идеалистически-экономическим (с 7% снизилось до 1%),

4) пассивным, как например любовь к детям и профессии, оппортунистические поводы и т. п. Эта группа составляла раньше 41%, в настоящее время — 61%. Автор обсуждает вопрос участия кандидатов в этих группах принимая во внимание пол, происхождение, уговор и другие факторы.

Сопоставляя кандидатов средних учебных заведений с высшими учебными заведениями, констатируем, что среди кандидатов высших учебных заведений,

ских заведений отстраняется от профессии около 13%, мотивирует идеалистически около 11%, экономически — 8%, смешанно — 3%, пассивно — ок. 65%. По сравнению с женщинами, мужчины находятся немного меньше, 43% кандидатов — крестьянского происхождения, около 20% — из чиновничьей среды, от 1% до 7% — из остальных. Возможность выбора высших учебных заведений имело 42%.

Автор обсуждает также вопрос влияния семейного отягощения на мотивировку учительской профессии и взаимосвязи разных факторов с мотивировкой.

## СОДЕРЖАНИЕ

## СТАТЬИ

К. СОСЬНИЦКИ — Интеграция и мировоззрение в педагогике . . . . .	1
В. ВОЙТЫНСКИ — Воспитательная роль традиции в советской школе . . . . .	8
П. З. ДОМБРОВСКИ — Высказывания кандидатов в учителя прежде и в настоящее время . . . . .	22

## ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

М. МАТЯШЕК — О недостатках в работе Учительской Студии . . . . .	37
--	----

## ОПЫТЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

Т. МАЛИНОВСКИ — Выводы из исследований по вступительным экзаменам в педагогических лицеях . . . . .	52
Я. ФИЛИПЭК, В. РАЙЧИКОВСКИ — Исследования по домашней работе учеников педагогических лицеев в краковском воеводстве . . . . .	60
Р. УШИНЬСКА — Об эксперименте в Начальной Школе и Общеобразовательном Лицее им. А. Мицкевича в Скаржиско-Каменна . . . . .	68
А. ДЭПТУЛА — Урок в междушкольной мастерской рукоделия . . . . .	70

## РЕЦЕНЗИИ О КНИГАХ

Ф. КОРНИШЕВСКИ — СТ. ДОБРОВОЛЬСКИ: Об умственном складе учителей . . . . .	72
В. ПОКОЙСКИ — Теория и практика обучения взрослых . . . . .	75
Э. САНЕВСКИ — Норберт Винер: Кибернетика и общество . . . . .	78
Т. СОСНОВСКИ — Le problème scolaire — le voici . . . . .	81
С. ВЕНДКОВСКИ — R. Mandel: Die Aggressivität bei Schülern . . . . .	83

## ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

С. НОВАЧИК — Польские педагогические журналы . . . . .	88
Э. СЛОМКЕВИЧ — Школа и производство . . . . .	90
Р. РАДВИЛОВИЧ — Проблема развития у учащихся гуманитарного идейного облика в свете западных педагогических журналов . . . . .	93
Т. СОСНОВСКИ — Chronique de l' UNESCO . . . . .	97

## БИБЛИОГРАФИЯ

З. СКОРНЫ — Вопросы мышления в научной литературе . . . . .	101
---	-----

## ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

С. ШАЕК — Школа и учитель на Западных землях Польши . . . . .	107
Ф. КАЗУВИНСКИ — Конференция директоров общеобразовательных школ в Скаржиско-Каменна . . . . .	110
Р. РАДВИЛОВИЧ — Международный семинар деятелей детских и молодежных организаций . . . . .	113

## ЗАРУБЕЖНЫЙ ОБЗОР

Г. САНХУЭЗА — Школьное дело в странах Южной Америки . . . . .	116
А. КОПЧЕВ — Научно-воспитательная работа учителей в болгарских профессиональных школах . . . . .	118
Краткое изложение на русском языке . . . . .	121
Краткое изложение на английском языке . . . . .	125

# RUCH PEDAGOGICZNY PEDAGOGICAL MOVEMENT

BIMONTHLY ISSUED BY THE PEDAGOGICAL  
PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

S. SOŚNICKI

## INTEGRATION AND IDEOLOGY IN PEDAGOGICAL SCIENCES

The solving of the problem — is pedagogics an autonomous science, or the conglomeration of auxiliary sciences — depends upon our conviction — whether we account pedagogics as a descriptive science, not depending upon any ideology, or as normative and ideological one.

In the first case education is accounted to be a free development — its purpose is not clearly defined — in the another one it is reckoned as the process of forming, tending toward the determined purpose.

We can find the reason of this in the fact that biological, sociological, historical etc. events produce additional effects — changes in human psyche i.e. pedagogical events.

The pedagogical events are not intended ones and can be included into biological, sociological and historical effects. In this way the deintegration of pedagogics occurs. If we determine clearly the contents of the purpose of education, pedagogical situations should be selected suitably to obtain needed results. Then various sciences become auxiliary ones, helping pedagogics to choose educational means.

So the discussions concerning the integration of pedagogics show, that the followers of deintegration pass over the matter of the purpose of education, while the advocates of integration account it to be the integrating centre.

WACŁAW WOJTYŃSKI

## THE EDUCATIONAL ROLE OF THE TRADITION IN SOVIET SCHOOL

Anthony Makarenko was in pedagogical literature the first author who rised traditions up to the role of the factor cementing school collective body; he named them „the unwritten inner laws” of a collective body.

The article discusses, in the light of the experiences of Soviet school, three kinds of educational traditions. These are: 1) school feasts connected with the anniversaries of historical events, 2) local feasts, such as: day of wood, of flowers, or songs, feast of harvest, physical education week etc. 3) fixed habits of a school

or a class, favourable to establishing norms of acting, according to moral norms accepted by socialist society.

In the final part of the article the author discusses the educational role of traditions. He states, that — firstly — traditions are a factor deepening pupils' sentiments toward school and favourable to the development of comradeship; secondly — owing to traditions, pupils extend their knowledge of life and deepen their interest in various fields of science; thirdly — traditions become a factor regulating pupils' relations — they grow up to the role of moral norms of acting at home at school.

In contradiction to official regulations, traditions are means of inner inspiration, obliging to act not according to disposals of „a top”, but according to decisions of a collective body. As a rule, pupils holding a management of school organizations and self-governments are carriers and the most active guardians of traditions.

P. Z. DĄBROWSKI

### THE DEFICIENCIES IN THE ACTING OF PEDAGOGICAL INSTITUTES

The article is an account of the effects of investigations carried among 10 000 students of secondary pedagogical schools and pedagogical institutes. The purpose of investigations was to examine the motives that influenced upon the choice of the teacher's vocation. Investigations were carried in 1924 among 6000 students, and in 1938 among 4000 students.

The author states, that the percentage of men — students of institutes — amounted to 28 per cent, and it is now declined to 18 per cent. The students of pedagogical institutes were formerly recruited among all social environments; now peasantry provides 58 per cent of students. About 46 per cent of candidates had the possibility to choose another vocation, now — 73 per cent. 12 per cent of candidates were persuaded by a family or friends, now this percentage amounts 15 per cent.

Among the students of pedagogical institutes there are persons (13 per cent) who do not intend to get teachers (formerly — 11 per cent). There are also persons (3 per cent) who have not taken yet the final decision (formerly — 5 per cent). The percentage of students decided to get teachers amounts now 84 per cent (formerly the percentage was the same). They were induced by different motives a) idealistic — (the desire to educate children); formerly — 23 per cent, now — 20 per cent. b) economical; formerly — 13 per cent, now — 2 per cent. c) mixed — idealistic and economical; formerly — 7 per cent, now 1 per cent. d) general, vague motives, such as love of children, liking of teacher's vocation; formerly — 41, now — 61 per cent.

The author discusses the complicity of students in respective groups, taking into account their sex, social descent, influences, and another factors.

One can ascertain the presence of differences between students of secondary pedagogical schools and those of pedagogical institutes. About 13 per cent of pedagogical institutes' students abandon the teacher's vocation, about 11 per cent were induced by idealistic motives, 8 per cent — by economical, 3 per cent — by mixed motives, 65 per cent — by unprecised motives. Men make minority. Peasantry provides 43 per cent of candidates, clerks — about 20 per cent, other environments — 1-7 per cent. The possibility to enroll in University was accessible for 42 per cent of students.

The author discusses too the influence of a family upon the choice of the vocation and mutual relations of various factors.



## CONTENTS

### Articles

K. SOŚNICKI — Integration and ideology in pedagogical sciences . . . . .	1
W. WOJTYŃSKI — The educational role of the tradition in the Soviet school . . . . .	8
P. Z. DAJBROWSKI — The future teachers talk about themselves . . . . .	22

### Discussions and polemics

M. MACIASZEK — The deficiencies in the acting of pedagogical institutes . . . . .	37
---	----

### Pedagogical experiences and tests

T. MALINOWSKI — The conclusions of enrolling examinations in pedagogical schools . . . . .	52
J. FILIPEK, W. RAJCZYKOWSKI — The examinations of home work of pedagogical schools' students in the district of Cracow . . . . .	60
R. USZYŃSKA — An experiment in elementary and secondary schools in Skarżysko-Kamienna . . . . .	68
A. DEPTUŁA — A lesson in an interscholar laboratory . . . . .	70

### Review of books

F. KORNISZEWSKI — St. Dobrowolski: The mental structure of teachers . . . . .	72
W. POKOJSKI — A theory and a practice in adult education . . . . .	75
E. SANIEWSKI — Norbert Wiener: The cybernetic and the peoples . . . . .	78
T. SOSNOWSKI — Le problème scolaire-le voici . . . . .	81
S. BENDKOWSKI — R. Mandel: Die Aggressivität bei Schülern . . . . .	83

### Review of periodicals

S. NOWACZYK — From Polish pedagogical periodicals . . . . .	88
E. SŁOMKIEWICZ — Szkoła i proizwodstwo . . . . .	90
R. RADWIŁOWICZ — The problem of forming of pupils' humanistic carriage in the light of Western pedagogical periodicals . . . . .	93
T. SOSNOWSKI — Chronique de l'UNESCO . . . . .	97

## Bibliography

- Z. SKORNY — The problem of thinking in scientific literature . . . . . 101

### Home chronicle

- S. SZAJEK — A teacher and a school in Western regions of Poland . . . . . 107  
F. KAZUBIŃSKI — The conference of head-masters of general education  
schools in Skarżysko-Kamienna . . . . . 110  
K. RADWIŁOWICZ — From the international seminarium of youth' organiza-  
tions' workers . . . . . 113

### Foreign chronicle

- G. SANHUEZA — Education in Latin America . . . . . 116  
A. KOPCZEW — The educational and scientific work teachers in Bulgarian  
vocational schools . . . . . 118  
Summaries in Russian . . . . . 121  
Summaries in English . . . . . 125

# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY

K. SOŚNICKI — Integracja a światopogląd w pedagogice . . . . .	1
W. WOJTYŃSKI — Wychowawcza rola tradycji w szkole radzieckiej . . . . .	8
P. Z. DĄBROWSKI — Kandydaci na nauczycieli o sobie dawniej i obecnie . . . . .	22

## DYSKUSJE I POLEMIKI

M. MACIASZEK — O niedomaganiach w pracy Studium Nauczycielskiego . . . . .	37
--	----

## DOSWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

T. MALINOWSKI — O wnioskach płynących z badań nad egzaminami wstępnymi do liceów pedagogicznych . . . . .	52
J. FILIPEK, W. RAJCZYKOWSKI — Z badań nad pracą domową uczniów liceów pedagogicznych w województwie krakowskim . . . . .	60
R. USZYŃSKA — O eksperymencie W Szkole Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącym im. A. Mickiewicza w Skarżysku-Kamiennej . . . . .	68
A. DEPTUŁA — Lekcja w międzyszkolnej pracowni robót ręcznych . . . . .	70

## RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

F. KORNISZEWSKI — St. Dobrowolski: Struktury umysłów nauczycieli . . . . .	72
W. POKOJSKI — Z teorii i praktyki oświaty dorosłych . . . . .	75
E. SANIEWSKI — Norbert Wiener: Cybernetyka i społeczeństwo . . . . .	78
T. SOSNOWSKI — Le problème scolaire — le voici . . . . .	81
S. BENDKOWSKI — R. Mandel: Die Aggressivität bei Schülern . . . . .	83

## SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

S. NOWACZYK — Z polskich czasopism pedagogicznych . . . . .	88
E. SŁOMKIEWICZ — Szkoła i przemysł . . . . .	90
R. RADWIŁOWICZ — Zagadnienie formowania u uczniów postaw humanistycznych w świetle zachodnich periodyków pedagogicznych . . . . .	93
T. SOSNOWSKI — Chronique de l'UNESCO . . . . .	97

## BIBLIOGRAFIA

Z. SKORNY — Problematyka myślenia w literaturze naukowej . . . . .	101
--	-----

## KRONIKA KRAJOWA

S. SZAJEK — Szkoła i nauczyciel na Ziemiach Zachodnich . . . . .	107
F. KAZUBIŃSKI — Konferencja dyrektorów szkół ogólnokształcących w Skarżysku-Kamiennej . . . . .	110
R. RADWIŁOWICZ — Z międzynarodowego seminarium działaczy organizacji dziecięcych i młodzieżowych . . . . .	113

## KRONIKA ZAGRANICZNA

G. SANHUEZA — Szkolnictwo w krajach Ameryki Płd. . . . .	116
A. KOPCZEW — Praca naukowo-wychowawcza nauczycieli w bułgarskich szkołach zawodowych . . . . .	118
Streszczenie w języku rosyjskim . . . . .	121
Streszczenie w języku angielskim . . . . .	125

