

RUCH PEDAGOGICZNY

1

ROK IV (XXXVI) STYCZEŃ – LUTY 1962

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR
Józef Kwiatek

SEKRETARZ REDAKCJI
Walerian Gruza

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO
Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Zygmunt Mysłakowski, Ignacy
Szaniawski, Wacław Wojtyński
Sekretarz organizacyjny: Franciszek Kazubiński

RADA REDAKCYJNA
Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław
Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Ste-
fan 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 Ziemiłowicz

ADRES REDAKCJI
Warszawa, ul. Spasowskiej 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i za-
strzega 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

	rocznie	zł 48
w kraju:	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 1962

Nakład 4.488 egz. Ark. wyd. 11,5. Ark. druk. 10,25. Papier druk. sat. kl. V 70 g
70×100/16. Oddano do składania w styczniu 1962 roku. Podpisano do druku w kwietniu 1962 roku.
Druk ukończono w kwietniu 1962 roku.

Toruńskie Zakłady Graficzne — Nr zam. 109 - W-1.

RUCH PEDAGOGICZNY D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WSPOMNIENIE O PROFESORZE STEFANIE BŁACHOWSKIM

W dniu 31 stycznia 1962 roku zmarł w Warszawie po ciężkiej chorobie wybitny polski psycholog Stefan Błachowski, dr nauk psychologicznych i dr filozofii, emerytowany profesor zwyczajny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, jeden z twórców i organizatorów polskiej psychologii, konsekwentny przedstawiciel racjonalistycznej myśli w naukach psychologicznych, jeden z najbardziej zasłużonych profesorów i wychowawców kadr psychologicznych w Polsce, związany jednocześnie od ponad czterdziestu lat jak najściślej z uniwersyteckim kształceniem niezliczonej ilości nauczycieli, pedagogów, wychowawców fizycznych itd.

*

Urodził się Stefan Błachowski w dniu 19 maja 1889 roku w Opawie na Śląsku (Czechosłowacja) jako syn lekarza, lecz lata szkolne i uniwersyteckie spędził we Lwowie. Tu uczęszczał do szkoły powszechnej i średniej, tu — w V gimnazjum — uzyskał świadectwo dojrzałości, tutaj — na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego — studiował, głównie filozofię i psychologię. Studia kontynuował na uniwersytetach w Wiedniu i Getyndze (a w późniejszych nieco latach także w Paryżu), rozszerzając je na nauki biologiczne, fizykę i matematykę. W Getyndze uzyskał w roku 1913 stopień doktora filozofii.

Od tego momentu rozpoczyna się twórcza działalność naukowa i organizacyjna Stefana Błachowskiego na polu psychologii w Polsce. W latach 1914—1919 jest pracą związany z Uniwersytetem Lwowskim. W latach 1914—1918 pracuje na stanowisku starszego asystenta w instytucie Psychologicznym i Seminarium Filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego, gdzie także w roku 1917 habilituje się na docenta w zakresie psychologii. W latach 1918—1919 jest pracownikiem Biblioteki Uniwersyteckiej we Lwowie. W roku 1919 zostaje powołany na stanowisko profesora nadzwyczajnego, a w roku 1921 na stanowisko profesora zwyczajnego psychologii.

i pedagogiki eksperymentalnej na Uniwersytecie Poznańskim i na tym stanowisku pozostaje niemal do śmierci, bo aż do momentu przejścia w 1960 roku na emeryturę.

*

Dzieło życia Profesora Stefana Błachowskiego można i należy rozpatrywać w aspekcie: po pierwsze — Jego zasług na polu organizacji nauki w Polsce w ogóle, po drugie — Jego zasług na polu organizacji i rozwoju polskiej psychologii, po trzecie — Jego zasług na polu zastosowania psychologii w różnych dziedzinach życia, po czwarte — Jego osobistego twórczego wkładu do nauk psychologicznych.

*

Jeżeli chodzi o zasługi Profesora Stefana Błachowskiego na polu organizacji nauki w Polsce w ogóle, to przypomnieć należy przede wszystkim Jego wkład pracy na Uniwersytecie Poznańskim. Profesor Stefan Błachowski jest jednym z organizatorów i jednym z pierwszych profesorów nowo utworzonego po pierwszej wojnie światowej uniwersytetu w Poznaniu. Trzykrotnie m. in. pełnił funkcję z wyboru dziekana Wydziału Humanistycznego tegoż uniwersytetu, trzykrotnie był wybierany na prorektora, wreszcie w latach 1946—1948 kierował Uniwersytetem Poznańskim jako rektor. Okrutny los zmusił go więc do budowy po raz wtóry — po zniszczeniach wojennych — tego, co zostało zbudowane w latach międzywojennych. Dodać tu trzeba, że i w latach wojny nie ustawał w pracy na odcinku uniwersyteckim, współpracując aktywnie na Tajnym Uniwersytecie Ziemi Zachodnich.

Wkład pracy Profesora Stefana Błachowskiego w organizację i rozwój nauki polskiej nie ogranicza się jednak do Jego działalności jedynie w ramach Uniwersytetu Poznańskiego. Jest czynnym organizatorem badań naukowych w ramach Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk jako wieloletni przewodniczący I Wydziału Filologiczno-Filozoficznego i naczelny redaktor prac Komisji Filozoficznej. Był członkiem czynnym Polskiej Akademii Umiejętności w Krakowie, działał w Radzie Naukowej Ministerstwa Oświaty (w latach 1945—1947), w Radzie Głównej Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego (od 1953 r.), w Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki, w Komitecie Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych oraz w Komitecie Kultury Fizycznej Polskiej Akademii Nauk, w Towarzystwie Wiedzy Powszechnej itd.

*

Osobny rozdział na tym tle w życiu Profesora Stefana Błachowskiego stanowią Jego zasługi i wkład pracy włożony w organizację i rozwój polskiej psychologii. Wysiłki Profesora Błachowskiego w tej dziedzinie pozostaną trwałą kartą w historii polskiej psychologii. Jest On nie tylko twórcą i organizatorem Katedry i Zakładu Psychologii w Uniwersytecie

Poznańskim (życie zmusiło go do dwukrotnego organizowania tej placówki od podstaw: w roku 1919 i po raz wtóry po roku 1945, kiedy to Zakład Psychologii U.P. został przez Niemców spalony wraz z bogatym zbiorem aparatów psychologicznych i materiałów testowych). Był także założycielem Zakładu Psychologii w Uniwersytecie Wileńskim. Nie tylko zabierał głos na temat potrzeb i stanu organizacyjnego psychologii w Polsce w takich na przykład artykułach i wystąpieniach, jak: *W sprawie potrzeb naukowych psychologii* („Nauka Polska” 1918) czy *Kilka uwag o stanie i potrzebach psychologii* („Nauka Polska” 1928), nie tylko współpracował z takimi towarzystwami, jak Polskie Towarzystwo Psychiatryczne czy Polskie Towarzystwo Filozoficzne, których był członkiem. Nie tylko jako profesor uniwersytecki wykształcił liczne kadry polskich psychologów, magistrów, doktorów i docentów psychologii. Lecz przede wszystkim do zasług Profesora Błachowskiego na tym polu należy założenie Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, zakładanie i redagowanie czołowych naukowych polskich czasopism psychologicznych i reprezentowanie psychologii polskiej na forum międzynarodowym.

Najpierw w latach przedwojennych tworzy Profesor Błachowski Poznańskie Towarzystwo Psychologiczne, a później, po wojnie, Polskie Towarzystwo Psychologiczne z licznymi oddziałami terenowymi. Towarzystwo stało się najpoważniejszym ośrodkiem ruchu naukowego w dziedzinie nauk psychologicznych w Polsce, a jego doroczne zjazdy naukowe, odbywane w rozmaitych miastach polskich, zbliżają psychologię do życia i mają ustaloną markę w polskim świecie naukowym. Profesor Błachowski był prezesem Polskiego Towarzystwa Psychologicznego aż do samej śmierci.

Profesor Błachowski był założycielem i naczelnym redaktorem takich naukowych czasopism psychologicznych, jak „Kwartalnik Psychologiczny” (wychodził w latach międzywojennych od 1930 r. i po wojnie do 1949 r.) oraz „Przegląd Psychologiczny” (od 1952 r.). Szczególnie „Kwartalnik Psychologiczny” zdobył sobie zasięg międzynarodowy; współpracowali z nim liczni uczeni zagraniczni, publikując na jego łamach swoje oryginalne prace badawcze. Równocześnie Profesor Błachowski był współredaktorem „Psychological Abstracts”, czasopisma wydawanego przez The American Psychological Association, oraz „Psychological Register” (USA), w którym opracowywał dział dotyczący Polski.

Na forum międzynarodowym działał Profesor Błachowski także jako członek Międzynarodowego Komitetu Zjazdów Psychologicznych, jako członek Międzynarodowego Komitetu Zjazdów Psychotechnicznych, jako członek Międzynarodowej Komisji Terminologii Psychotechnicznej, jako członek zarządu Association Internationale de Psychologie Appliquée, był członkiem honorowym Czeskiego Towarzystwa Psychotechnicznego itd. Brał aktywny udział w naukowych zjazdach psychologicznych i psycho-

technicznych, m. in. w Paryżu, Barcelonie, Berlinie, Moskwie, New Haven (USA), Kopenhadze, Pradze itd.

*

Profesor Stefan Błachowski nie był „uczonym gabinetowym”. Całe życie zależało mu na tym, aby nauki psychologiczne, które reprezentował, służyły potrzebom życia. Z tego punktu widzenia położył znaczne zasługi na polu psychologii stosowanej, ściśle współpracował z ośrodkami psychotechnicznymi, z ośrodkami higieny psychicznej, z ośrodkami psychiatrii, psychologii sportu itp. Przede wszystkim jednak jako profesor był związany z uniwersyteckim kształceniem nauczycieli i wychowawców. Wiele uwagi poświęcał przygotowaniu i kulturze psychologicznej nauczyciela, szczególnie bliskie było mu m. in. uniwersyteckie kształcenie wychowawców fizycznych. Był współtwórcą i profesorem Studium Wychowania Fizycznego przy Uniwersytecie Poznańskim, z którego po wojnie wyrosła Wyższa Szkoła Wychowania Fizycznego w Poznaniu. Szkoła ta miała w Profesorze Błachowskim jednego z najbardziej doświadczonych i oddanych jej wykładowców. Do tej dziedziny zasług — związanej ze szkolnictwem — należy także zaliczyć udział Profesora Błachowskiego w tajnym nauczaniu w czasach okupacji hitlerowskiej. Po wybuchu wojny w 1939 r. zostaje Profesor Błachowski wywieziony z Poznania wraz z rodziną jako zakładnik do obozu w Główniej. Po kilkutygodniowym pobycie w obozie szczęśliwie dostaje się do pociągu wysiedleńczego w Kieleckie. Tam w czasie kilkuletniej tułaczki okupacyjnej nie ustaje w pracy nad podtrzymaniem poziomu kultury polskiej. Pracuje w tajnym szkolnictwie średnim jako organizator tego szkolnictwa, jako przewodniczący Komisji Egzaminacyjnej dla wszystkich stopni nauczania średniego i komisji maturalnej, współpracuje — jak już wspomniano — z Tajnym Uniwersytetem Ziemi Zachodnich oraz jest kierownikiem prac dla Ziemi Odzyskanych w Biurze Zachodnim Delegatury (r. 1943/44).

*

Własny dorobek naukowy Profesora Stefana Błachowskiego jako uczonego wyraża się liczbą ponad sześćdziesięciu prac, nie wliczając w to kilkuset artykułów, sprawozdań i recenzji opublikowanych w rozmaitych czasopismach naukowych polskich i zagranicznych, nie wliczając też w to szczególnie dotkliwych strat wojennych, jakie spotkały Profesora Błachowskiego. Rzadko bowiem z podstawowym dorobkiem naukowym jakiegoś uczonego los wojenny obszedł się tak okrutnie, jak w wypadku Profesora Błachowskiego. Jego zasadnicze prace naukowe — owoc wieloletniego twórczego wysiłku — uległy w czasie wojny zagładzie. Rękopis dzieła pt. „Podstawy muzyki”, które miało wyjść w Wydawnictwie Jakubowskiego we Lwowie, oraz rękopis dzieła pt. „Magiczne myślenie człowieka” spalili Niemcy w 1939 r. w Poznaniu. Rękopis dzieła pt. „Nauka

i magia” został zniszczony we Lwowie, gdzie oddano go do druku. Echa rozprawy *Magiczne myślenie człowieka* można odnaleźć w takich pracach Prof. Błachowskiego, jak *The magical behavior of children in relation to school* („The American Journal of Psychology” t. 50, 1937) czy „Good luck letters. A contribution to the psychology of magical thinking” („Kwartalnik Psychologiczny” t. 11, 1939) oraz w artykule pt. *Praktyki magiczne w szkołach* („Problemy” 1946).

Opublikowany dorobek naukowy Profesora Błachowskiego jest bardzo różnostronny. Są to zarówno prace eksperymentalne, jak i opracowania wielu zagadnień metodami fenomenologicznymi. Dotyczą one rozmaitych dziedzin i wchodzą w zakres rozmaitych nauk psychologicznych. Na tym miejscu możliwe jest tylko wyliczenie niektórych prac Prof. Błachowskiego. Prace te były publikowane w językach: polskim, niemieckim, francuskim i angielskim.

Z zakresu psychologii ogólnej szczególnie wiele miejsca poświęcał Profesor Błachowski w swojej twórczości naukowej psychologii procesów poznawczych. Tej dziedziny dotyczy przede wszystkim — bardzo dobre i oryginalne na swój czas — studium psychologiczne pt. *Nastawienia i spostrzeżenia* (Lwów 1917). Do psychologii wrażeń odnoszą się takie studia, jak: *Studien über den Binnenkontrast* („Zeitschrift für Psychologie und Psychologie der Sinnesorgane” 1913, 2 Abt. t. 47), *Tachistoskopische Untersuchungen über den elementaren Wahrnehmungsvorgang bei Dunkeladaptation* (tamże 1914, 2 Abt. t. 48), *O wrażeniach położenia i ruchu* oraz *Odtwórcze wyobrażenia węchowe w stosunku do wzrokowych i słuchowych* („Badania Psychologiczne” I, Lwów 1919), *O psychicznych szeregach jakościowych w dziedzinie wrażeń zmysłowych* („Przegląd Filozoficzny” t. 23, 1921), *Chronometryczne badania nad przebiegiem startu* (Poznań 1924) itd. Psychologii myślenia w szerszym tego słowa znaczeniu dotyczą tego rodzaju na przykład prace, jak: *Pamięć a świadomość* („Przegląd Filozoficzny” t. 16, 1913), *O pamięci, jej istocie i kształceniu* („Czasopismo Pedagogiczne” t. 4, 1916), *Kilka uwag o badaniach inteligencji w Polsce* (tamże t. 5, 1917), *Problem myślenia bez słów* („Przewodnik Naukowy i Literacki” t. 44, 1918), *O niektórych związkach zachodzących pomiędzy typami pamięciowymi* (Poznań 1921, Pozn. Tow. Przyjaciół Nauk) itd. Z tej dziedziny szczególnym przedmiotem zainteresowania naukowego Profesora Błachowskiego było zagadnienie wybitnych zdolności matematycznych i problem twórczości naukowej. Problematyce wybitnych zdolności matematycznych poświęcił m. in. takie studia, jak już jedną z pierwszych swych prac pt. *O wirtuozach liczb* („Wszechświat” t. 30, 1911), a następnie *Kilka uwag o psychologii typów matematycznych* (tamże t. 31, 1912), *Struktura typów wyobrażeniowych i pamięci liczb w świetle analizy przypadku wybitnych zdolności rachunkowych* (Poznań 1924, Pozn. Tow. Przyjaciół Nauk), *W sprawie analizy wybitnych zdolności*

rachunkowych („Przegląd Filozoficzny” t. 28, 1925), *Badania z zakresu rozwoju pamięci liczb i zdolności rachunkowych* („Polskie Archiwum Psychologii” t. 1, 1927). Wreszcie praca pt. *Zagadnienie twórczości naukowej* („Nauka Polska” t. 9, 1928) porusza bardzo istotne, a na ogół pomijane problemy w naszej literaturze naukowej, takie problemy z psychologii twórczości naukowej, jak rola wyobraźni, przynależności do typu pamięciowego, erudycji i podświadomości w twórczości naukowej, rola zagadnień i pomysłów w tej twórczości itd.

Z zakresu psychologii wychowawczej zawdzięczamy Profesorowi Błachowskiemu takie m. in. studia, jak: *Kłamstwo. Metoda, istota i zapobieganie* („Chowanna” 1933, przedruk we „Fragmentach psychologii” pod red. J. Pietera, Katowice 1958) — jedna z podstawowych prac na ten temat w polskiej literaturze psychologicznej oraz syntetyczna praca pt. *Wyniki psychologii pedagogicznej* („Encyklopedia Wychowania” t. I, cz. 1, 1933), która spełniła bardzo ważną rolę w kształceniu nauczycieli. Tutaj ponadto należałoby wymienić kilka prac Profesora Błachowskiego nad zagadnieniami ejdetyzmu* i ich znaczeniem pedagogicznym. Są to takie prace, jak: *O wyobrażeniach ejdetycznych* („Szkoła Powszechna” t. 7, 1926), *Nauka o wyobrażeniach ejdetycznych a pedagogika* (tamże t. 7, 1926), *Typologia ejdetyczna i jej znaczenie pedagogiczne* (Poznań 1927), *Od wyobrażeń ejdetycznych do struktury osobowości* („Chowanna” t. 7, 1936).

Z dziedziną psychologii wychowawczej wiążą się ściśle niektóre inne dziedziny psychologii stosowanej. W tym zakresie uwagę badawczą Profesora Błachowskiego przyciągała zwłaszcza problematyka uzdolnień i poradnictwa zawodowego. Dotyczą tego m. in. takie prace, jak: *O szkołę dla uzdolnionych* („Przyjaciel Szkoły” t. 3, 1924), *Psychologia a wybór zawodu* (Poznań 1925), *Kurs poradnictwa zawodowego i selekcji uczniów* („Przyjaciel Szkoły” t. 6, 1927), *Poradnictwo zawodowe i selekcja na pierwszym nauczycielskim kursie psychotechniki szkolnej w Poznaniu* („Szkoła i Wiedza” t. 8, 1928) i in.

Wiele prac naukowych Profesora Błachowskiego odnosi się do rozmaitych zagadnień z dziedziny psychopatologii. Możemy tu wymienić m. in. takie prace, jak: *Epidemia psychiczna w Stupi pod Środą* („Rocznik Psychiatryczny” t. 7, 1928, wspólnie ze Stefanem Borowieckim), *Z psychologii i psychopatologii epidemii psychicznych* („Przegląd Filozoficzny” t. 31, 1928), *Sur la psychologie et la psychopathologie de la suggestion* (Varsovie 1928, wspólnie ze Stefanem Borowieckim), *O istocie omamów* (XVIII Zjazd Psychiatryków Polskich 1938), *Rola psychicznie chorych*

* Ejdetyzm polega na zdolności widzenia przed oczyma obrazów, scen czy przedmiotów widzianych przed chwilą naprawdę, i to widzenia bardzo dokładnego. Fale zainteresowania psychologów tym zjawiskiem wywołały zwłaszcza badania z tego zakresu psychologa niemieckiego E. R. Jaenscha (1883—1940). Według niektórych psychologów ejdetyzm jako pewna właściwość ma szczególnie występować — jeżeli nie wyłącznie — u dzieci w wieku szkolnym.

w rodzinach opiekunów wiejskich (XIX Zjazd Psychiatrów Polskich 1939), *O psychologii zeznawania dzieci w przestępstwach przeciw obyczajności* („Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1939), *O sztucznych ekstazach* („Rocznik Psychiatryczny” 1939).

Profesor Stefan Błachowski jako uczony i psycholog nie należał w ścisłym tego słowa znaczeniu do żadnej „szkoły” czy kierunku psychologicznego. Jednakże poczuwał się do łączności duchowej z tym kierunkiem filozoficznym i psychologicznym, którego reprezentantem w Polsce był Kazimierz Twardowski i stworzona przez niego tzw. „szkoła lwowska”. Poza tym w psychologii eksperymentalnej bliscy mu byli uczeni amerykańscy grupujący się głównie wokół Roberta S. Woodwortha oraz z francuskich psychologów Henri Piéron i jego szkoła, z psychopatologów zaś głównie Pierre Janet, Georges Dumas i ich uczniowie. Niezależnie od tych pokrewieństw duchowych Profesor Błachowski był uczonym oryginalnym, w swoim myśleniu naukowym zawsze niezależnym, uczonym o szczególnie szerokich horyzontach i szczególnej wnikliwości, co zwłaszcza można było poznać na prowadzonych przez niego seminariach czy zebraniach naukowych w dyskusjach nad różnymi pracami i dysertacjami naukowymi. W nauce przez całe życie reprezentował konsekwentnie niezależną myśl racjonalistyczną, tak jak w życiu uosabiał zawsze prawdziwie demokratyczną postawę społeczną.

*

Dzieło życia Profesora Stefana Błachowskiego wymaga głębszej i bardziej systematycznej analizy i opracowania, niż można to było uczynić w tym na gorąco pod wrażeniem śmierci pisany szkicu.

Jego tak szybka śmierć, o której możliwości jeszcze przed miesiącem nikt na serio nie myślał, zmusza nas do pogodzenia się z faktem, że oto odszedł od nas na zawsze jeden z najbardziej zasłużonych twórców i organizatorów polskiej psychologii, jeden z najbardziej zasłużonych profesorów, uczonych i organizatorów ruchu naukowego w Polsce, jeden z najbardziej zasłużonych na polu uniwersyteckim wychowawców licznych kadr psychologicznych i nauczycielskich. Znacznie trudniej pogodzić się z tym, że odszedł od nas na zawsze człowiek wielkiego charakteru i serca, człowiek życzliwy innym ludziom i zawsze służący im jak najżyczliwszą radą, człowiek ponadto o szczególnym osobistym uroku, co stwierdzał i odczuwał każdy z Jego przyjaciół i uczniów, którym było dane zetknąć się i współżyć albo studiować pod kierunkiem Zmarłego. Urzekał pogodą, głębią swojej kultury oraz darem nie tylko zjednywania sobie przyjaciół, ale i rzadką cechą pozostawania wiernym raz zawartym przyjaźniom. Szczególnie ciężko pogodzić się z tym, że jasnej postaci Profesora Stefana Błachowskiego już nigdy nie zobaczymy wśród nas.

JAN ZYGMUNT JAKUBOWSKI

O NIEKTÓRYCH PROBLEMACH LITERATURY DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

I

Historyk literatury podejmujący problemy piśmiennictwa dla dzieci i młodzieży musi przypominać Mickiewiczowskiego „myśliwca”, który:

*...krąży koło puszczy literackich łoża,
Zna je ledwie po wierzchu, ich postać, ich lice,
Lecz obce mu ich wewnętrzne serca tajemnice...*

Te słowa z „*Pana Tadeusza*” wyjęte z książki „*Dyplomatyka i łowy*” odzwierciedlają zakłopotanie badacza pragnącego wypowiedzieć kilka myśli na temat literatury dla dzieci i młodzieży. I żadna „dyplomatyka” nie uratuje sprawy, bo stwierdzić trzeba po prostu, że historycy literatury usuwali dotychczas piśmiennictwo dla dzieci i młodzieży z zakresu swych badań (a jeśli je nawiedzali, to „ledwie po wierzchu”), tak jak krytyka nie przewyciężyła jeszcze swojej niechęci do omawiania książek przeznaczonych dla młodych czytelników, bo nawet anemiczne i pozbawione od początku siły do dalszego życia tomiki poezji cieszą się jej większą uwagą niż dobre niejednokrotnie pozycje literatury dla dzieci i młodzieży.

To realistyczne stwierdzenie postawione na wstępie wykładu trzeba jednak uzupełnić i pewnym akcentem optymizmu, bo przecież ostatnie lata przyniosły niewątpliwie ożywienie badań. Przypomnijmy choćby takie np. pozycje, jak *Dzieci i książki* Ireny Słońskiej, jak *Rozprawy z historii literatury dla dzieci i młodzieży* pod redakcją Krystyny Kuliczekowskiej (zawierające studia: Izabeli Lewańskiej, Jerzego Cieślukowskiego, Janiny Mortkowiczowej, Józefa Zbigniewa Białka), jak *Baśń w literaturze i w życiu dziecka* Stefani Wortman, jak *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864—1914* Krystyny Kuliczekowskiej, jak — ostatnio — *Dziecko i młodzież w świetle zainteresowań czytelnicznych* — praca zbiorowa pod redakcją Tadeusza Parnowskiego z jego szkicem wstępnym problematyzującym zasadnicze sprawy związane z rolą książki dla młodzieży na tle zmian w procesach kulturowych (zawierająca rozprawki Joanny Chamiec, Anny Przeclawskiej, Aldony Jawłowskiej). Rzeczą tu najważniejszą jest niewątpliwie powstawanie zespołów traktujących badanie literatury dla dzieci i młodzieży jako główny przedmiot swoich zainteresowań i badań. Dodajmy, że na Uniwersytecie Warszawskim —

choć od niedawna, ale stale — kilku czy kilkunastu magistrantów podejmuje co roku tematy z dziedziny literatury dla dzieci i młodzieży. To wszystko pozwala stwierdzić, że na łowy — pozostańmy jeszcze przez chwilę w kręgu Mickiewiczowskiego obrazu — na nieznanne obszary literatury dla dzieci i młodzieży rusza zastęp badaczy ożywianych — jak świadczą wymienione prace — szczerym entuzjazmem i dużą świadomością społeczną i metodologiczną.

Jako przedmiot rozważań wybieram sprawę stosunku literatury dla dzieci i młodzieży do przeobrażeń ideowo-artystycznych, jakie zachodzą w literaturze XX wieku. Interesują mnie utwory literatury dla dzieci i młodzieży jako artystyczne struktury, jako źródło przeżyć estetycznych, co, moim zdaniem, nie oznacza — jak mniemają formalści — rezygnacji z analizy i oceny wartości poznawczych i ideowych. Chodzi o całościową interpretację utworu, o uwzględnienie w analizie literatury dla dzieci i młodzieży tego samego punktu wyjścia co w literaturze w ogóle, gdzie rozpoczynamy od wyznaczników literackich, gdzie treści ideowe odczytujemy poprzez zbadanie kształtu artystycznego.

Ewolucja literatury dla dzieci i młodzieży przeszła w Polsce (od czasów pozytywizmu do naszej współczesności) — jak słusznie zauważyła Krystyna Kulickowska — „drogę od dydaktyzmu do artyzmu”. Ta droga do artystycznej emancypacji literatury dla dzieci i młodzieży decyduje o jej miejscu w całości zjawisk kultury. Badamy ją po prostu jako zjawisko artystyczne, gdzie wzgląd na adresata (szczególnie istotny w utworach dla najmłodszych) traktowany jest jako czynnik modyfikujący (w jakiej mierze — to sprawa szczegółowych badań). zasadnicze, konstytatywne elementy wspólne dla każdego dzieła literackiego.

Niechętni, a literatura dla dzieci i młodzieży ma ich jeszcze niemało, gotowi powiedzieć, że jest w niej wiele utworów artystycznie słabych. Cóż, drogi rozwoju literatury „dla dorosłych” też nie są znaczone jedynie arcydziełami. Literatura dla dzieci i młodzieży mogłaby na ten zarzut odpowiedzieć słowami poety:

*Do dania mam tak wiele — połowę mej winy;
A dłoń mi ją kochana ze wzgardą odtrąca.*

II

Zastanówmy się nad interesującym problemem stosunku nowych narzędzi komunikacji międzyludzkiej do tradycyjnych. Sięgnijmy od razu po przykład. Stendhal nazwał powieść zwierciadłem przechadzającym się po gościńcu. Wiemy, że wielka powieść realistyczna XIX wieku była istotnie zwierciadłem bardzo żywo, plastycznie odbijającym różnorodne oblicze świata, zwierciadłem, można by rzec, niezmiernie pracowitym. Wiek XIX — to triumf powieści o wielowątkowej, rozbudowanej akcji

nasyconej mnóstwem realiów, opisów, które niejednokrotnie rozrastają się do niemal osobnych traktatów. Tak się dzieje np. u Balzaka, że wspomnimy opisy i dzieje pensjonatu pani Vauquer otwierające powieść *Ojciec Goriot*, lub u Dickensa w *Klubie Pickwicka* rozprawą o starych oberżach londyńskich i „najznakomitszej pomiędzy tymi gotyckimi oberżami, »Białym Jeleniem«”, gdzie pan Wardle i pan zacny Pickwick demaskują pana Jingle, który porwał pięćdziesięcioletnią pannę Rachelę. Z polskich przykładów nasuwa się przede wszystkim największa powieść w dziejach naszej literatury *Lalka* ze swymi opisami Warszawy, jej ulic i placów, domów i sklepów. „Kiedyś powieści jego — pisał Ludwik Krzywicki — będą przyczynkami o charakterze naukowym: jak Dickens w Anglii, Balzac we Francji, tak Prus u nas stanie się świadectwem natury historycznej, świadectwem, które dalekim pokoleniom opowie, jak ludzie żyli życiem powszednim w Polsce w drugiej połowie XIX wieku. Bohaterzy w jego powieściach są zmyśleni, ale otoczenie codzienne i tryb życia, bieg myśli są plastyczną rzeczywistością”.

Dziś ta tradycyjna, epicka forma powieści ma przedsiębiorczego konkurenta — kamerę filmową i telewizyjną, która odbywa wędrówki po kraju i dalekich lądach i morzach. Ba, która sięga w przestrzeń kosmiczną. Czyżby to oznaczało, że stendhalowskie zwierciadło zostało rozbite? Nie, sądzę jednak, że gwałtowna inwazja nowych technicznych środków komunikacji międzyludzkiej ukazującej świat w konkretnych, plastycznych kształtach uświadomiła nam wyraźniej znamienne przeobrażenia powieści współczesnej, zmianę jej struktury i tematyki, przeobrażenia, które — jak sądzę — nie są obojętne i twórcom, i badaczom literatury dla dzieci i młodzieży.

III

Interesujący jest tu szczególnie ślad wiodący do powiastki filozoficznej, która zapoczątkowała drugi — obok tradycji wielowątkowej powieści realistycznej — nurt prozy europejskiej. Wiedzie on od Woltera i Diderota poprzez zwartą, operującą najistotniejszymi faktami i metodą biograficzną prozę Stendhala do Anatola France'a i staje się źródłem inspiracji dla znacznej części prozy naszych czasów. Wydaje się, że to właśnie struktura narracyjna jest szczególnie płodna i dla rozwoju powieści dla młodzieży.

Dlaczego? Spróbujmy ogarnąć najogólniej najistotniejsze tendencje współczesnej powieści. Że przeżywa ona głęboki kryzys — to nie ulega wątpliwości, to spostrzegamy wszyscy. Nie podejmuję odpowiedzi — bo nie chciałbym tego czynić w trybie nadmiernie pospiesznym — na cały skomplikowany zespół zagadnień, zagadnień zresztą niejednorodnych, bo dotyczących zarówno sprawy badań teoretycznych nad powieścią jako określonym gatunkiem literackim, jak i sprawy związanej z badaniem

czytelnictwa i percepcją dawnej i nowoczesnej powieści przez współczesnego czytelnika z różnych kręgów społecznych. Nie chciałbym również stwarzać przekonania, że podpisuję się pod zdaniem niektórych krytyków, którzy twierdzą, że powieść realistyczna, odtwarzająca żywy obraz konkretnego życia społeczeństwa, przeżyła się, wyczerpała swoje możliwości rozwoju, że sens posiada zrywająca z zasadą opisywania sytuacji rzeczywistych i kreująca obraz świata świadomie zdeformowany, służący przede wszystkim sugestywnemu przedstawieniu określonej problematyki filozoficzno-moralnej. Przeciwnie, podzielam zdanie, które sformułował w swojej ostatniej książce Stefan Żółkiewski: „Jestem przekonany, że tradycja prozy Stendhala, Balzaka i Dickensa jest także perspektywą naszego wieku”.

Tak, ale nasze sympatie do wielkiej realistycznej powieści Balzaka i Stendhala, Dickensa i Theckera, Lwa Tołstoja i Turgeniewa, Prusa i Orzeszkowej nie może przesłonić empirycznych faktów z dziedziny współczesnej powieści.

Istnieje w niej zarówno twórcza kontynuacja wielkiej epickiej powieści realistycznej, że wspomnę *Cichy Don* czy *Zorany ugór* Szolochowa, *Grona gniewu* Steinbecka, pisarstwo Marii Dąbrowskiej lub *Stawę i chwałę* Iwaszkiewicza. To niewątpliwie świadectwo żywotności tradycji realistycznych, oczywista, zmodyfikowanych nowymi doświadczeniami historii i nowymi osiągnięciami psychologii wnikażącej odważnie w najbardziej ukryte motywy ludzkiego postępowania.

Istnieje w prozie współczesnej i nurt drugi. Przedstawmy go tytułami dwóch utworów Camusa — *Upadek* i *Obcy*. W tej zwartej konstrukcji narracyjnej nie chodzi o ukazanie życia w jego różnorodności i bogactwie kształtów. Historia opowiedziana w *Obcym* jest jakby symbolem, który wyraża określony sąd filozoficzno-moralny autora o rzeczywistości, w tym wypadku sąd głęboko pesymistyczny.

Oczywista, nie należy upraszczać różnorodnej i skomplikowanej problematyki współczesnej powieści. Wspomniane przeze mnie kierunki nie są od siebie krańcowo oddzielone. Do realistycznych powieści XX wieku przenikają zdobycze awangardowych kierunków prozy. Najbardziej znaczącym dokumentem i o olbrzymich ambicjach artystyczno-intelektualnych jest niewątpliwie jedno z największych dzieł naszego stulecia *Doktor Faustus*, jakże odmienne od jego pierwszej powieści pt. *Buddenbrookowie*, dzieje upadku rodziny, powieści o wielowątkowej fabule, gdzie autor ukazał bardzo bogaty obraz rzeczywistych stosunków społeczno-obyczajowych i kulturalnych. *Doktora Faustusa* wypełniają długie rozważania na temat filozofii, sztuki, kultury, historii. Powieść w wielu partiach zamienia się po prostu w traktat filozoficzny. Ale jest to zarazem książka, która nie zrywa programowo z tradycjami realizmu opisowego. Są w niej liczne fragmenty przeniknięte bogatymi i szczegółowymi obserwacjami psychologicznymi. Osadzona mocno w realiach historycz-

no-obyczajowych epoki, pełna plastyki w opisie ludzi, przedmiotów i miejsc wiąże ta wielka powieść realny obraz świata z dociekliwymi rozważaniami na temat kultury mieszczańskiej i dekadentyzmu sztuki.

Odwołałem się — choć niewątpliwie w sposób nadmiernie szkicowy — do kilku przykładów ilustrujących przeobrażenia współczesnej powieści. Chodzi mi o to — powtarzam — aby spojrzeć na współczesną powieść dla młodych czytelników w kontekście właśnie owych przeobrażeń. Spróbuję to uczynić na przykładzie książki Jerzego Broszkiewicza *Wielka, większa i największa*, jednej — jak mi się wydaje — z najciekawszych pozycji „Naszej Księgarni” w ostatnich latach.

Najpierw realistyczna warstwa tej książki. Została ona zarysowana w sposób zwięzły. Są tu interesujące obserwacje społeczno-obyczajowe. Jest np. lapidarna charakterystyka dwojga dzieci ze środowiska inteligencji. Ale nie przerasta ona nigdy w nużącą ilość szczegółów. Jest tu również dyskretny humor zawarty m. in. w zaobserwowaniu stylu dzieci przejmujących zwroty językowe od starszych (dzieci powtarzają często i z satysfakcją: „To trzeba jeszcze przemyśleć”). Są w tej książce i lapidarne opisy wnętrza mieszkania, ulic, przedmiotów i przyrody. Ale też zarysowana tylko w najistotniejszych szczegółach. Oto przykład opisu jesieni w Kazimierzu nad Wisłą: „Był to dzień czarującej, jesiennej urody. Lasy dokoła miasteczka stały jak w pożarze, czerwone, brązowe i złote. Słońce za to pełne było łagodności, zaś w powietrzu, na fali cichego wiatru, płynęły pajęczne nitki. Po prostu jesień: dużo piękna, trochę smutku”.

I w tym opisie mamy przykład dobrej sztuki pisarskiej. Autor nie przypomina tu różnych szczegółów krajobrazu, nie nuży nadmiarem spostrzeżeń. Jest jakby świadom, że pisarz nie powinien nadmiernie interweniować w te obszary, które są domeną malarstwa (a zapewne i kamery telewizyjnej, która wprowadzi do naszego pokoju widok lasu, jego szum i — chyba wkrótce — barwy). Cytowany opis porusza jednak naprawdę wyobraźnię, jest skrótem, rzeczywistą syntezą „jesiennej urody”.

Ale oto w książce Broszkiewicza zaczynają się dzieć rzeczy niezwykle. Stary samochód, „inwalida”, oczekujący na reperację na podwórku, zaczyna dawać dzieciom sygnały, tajemniczy Kapitan (mówiący „dziwić się będziemy potem”) rozpoczyna z dziećmi wędrówkę... Zaciera się granica między jawą a snem, między rzeczywistością a dziecinną tęsknotą do przygody i niezwykłych czynów.

Część pierwsza — wielka przygoda — przypomina w swojej treści i konstrukcji powieść sensacyjną (pościg i odszukanie porwanego dziecka). Część druga — większa przygoda — to po prostu powieść podróżniczo-przygodowa.

I część trzecia — największa przygoda — to połączenie powieści fantastyczno-naukowej z powieścią utopijną ukazującą życie istot doskonałych — mądrych, szlachetnych i pięknych.

Już to zespolenie w jednej książce różnorodnych gatunków powieści czyni książkę Broszkiewicza frapującą i prowadzi do rozważań teoretycznych na temat rozwoju współczesnej powieści dla młodego czytelnika. Ale interesuje nas ta oryginalna książka przede wszystkim ze względu na swoje ambicje intelektualno-moralne. Ukazać bardzo istotne niepokoje naszej współczesności, wyrazić je w kształcie artystycznym przemawiającym do wyobraźni i umysłu dziecka — to rzecz na pewno niełatwa. Broszkiewicz „odkrył” w gwiezdnych wszechświecie planety zamieszkałe przez istoty rozumne i twórcze. Mamy więc tu fantazję naukową przemawiającą obecnie, w epoce lotów kosmicznych, szczególnie żywo do wyobraźni dziecka. I mamy również starą humanistyczną tęsknotę do porządku społeczno-moralnego, który byłby godny wolnego człowieka, tęsknotę, która ongiś zrodziła Państwo słońca Campanelli, a dziś, w epoce rewolucyjnych przeobrażeń docierających do najbardziej zacofanych kontynentów, przenika i w świadomość najmłodszych czytelników gazet i książek.

Nowoczesność książki Broszkiewicza — to właśnie próba nasycenia powieści dla młodocianych czytelników problematyką ideowo-moralną, która wyraża głęboki niepokój naszych czasów. W ostatniej, największej przygodzie, Kierownictwo Badań Gwiezdnych działające we wszechświecie odkrywa na naszej planecie „wybuchy atomowe o znaczeniu wojennym”. Czy Ziemia jest skazana na zagładę? Czy bezsensowna i okrutna wojna zniszczy ludzkość? Czy Ziemia jest „planetą nadziei”? Czy zwyciężą siły reprezentujące dzielność i solidarność międzyludzką?

Problematyka ideowo-moralna powieści zawarta jest nie w rezonerskim komentarzu, lecz wyrażona przez osobiste doświadczenie postaci, które ją przeżywają. „Czy się uda uratować ludzi... — rozmyślają młodociani bohaterzy powieści — przecież czekają. Właśnie na nich. Na Ikę i Groszka. A oni nawet jeszcze nie wiedzą dobrze, co należy robić...” Ten motyw najbardziej osobistej odpowiedzialności człowieka za losy innych ludzi i świata przewija się przez wszystkie przygody, przez całą książkę i wzbogaca ją atmosferą twórczego niepokoju.

Jak ta książka została przyjęta przez młodocianych czytelników? Odpowiedzą na to pytanie w sposób kompetentny badacze czytelnictwa i pedagogowie. Być może, że sam autor aż nadmiernie bawi się pomieszaniem rzeczywistości i fantazji, jawy i snu, skoro każe matkom — po wyimaginowanej podróży dziewczynki i chłopca na pustynię — znaleźć piasek w butach dziecięcych, a ojcu Iki oświadczyć: „Widocznie byli na Saharze”. Być może, iż autor w nieprzekonywający sposób odkrył ratunek dla naszej planety, którą miałoby uratować — niemal jak biblijną Sodomę i Gomorę — dwoje sprawiedliwych poddanych próbie „dobroci i dzielności”. Nie wiem, czy trafi do wyobraźni młodych czytelników Meda, poetka gwiezdnej wszechświata, która przemawia nieco młodopolskim stylem przypominającym bohaterów symbolistycznego dramatu.

Ale — cokolwiek można powiedzieć o wątpliwościach artystycznych i pedagogicznych, jakie może budzić książka Broszkiewicza — jest ona niewątpliwie bardzo interesującą i ambitną próbą nowoczesnej książki dla młodych czytelników. Analizę tej książki poprzedziłem kilku najogólniejszymi uwagami na temat kryzysu, jaki przeżywa współczesna powieść. Sądzę, że nie jest on obcy i powieści dla dzieci i młodzieży. I ona — jak świadczy przykład Broszkiewicza — szuka nowych treści i kształtów. Jej ambicji nie zaspokaja opisywanie sytuacji obyczajowych. Owszem, książka Broszkiewicza jest mocno osadzona w realiach, w konkretnym świecie przeżyć i doświadczeń dzieciństwa. I jednocześnie tworzy autor konstrukcję artystyczną, która pozwala mu ukazać — w wymiarach dostępnych młodzieży — rzeczywiste konflikty i niepokój moralny naszych czasów. W tej właśnie strukturze powieściowej, łączącej elementy realizmu, fantastyki i problematyki filozoficzno-moralnej, rad bym widzieć perspektywę twórczego rozwoju powieści dla młodzieży. Oczywiście, nie chodzi o tworzenie jakiejś poetyki normatywnej. Żyją i na pewno rozwijać się będą stare i doświadczone przez wielu wybitnych pisarzy dla dzieci i młodzieży formy powieści obyczajowo-współczesnej, historycznej, podróżniczo-przygodowej. Ale w tym typie powieści, jaki przedstawia omawiana książka, widzę szczególnie skuteczną i artystycznie przekonującą formę wprowadzenia dzieci w problematykę i konflikty naszej epoki, w świat obowiązków i odpowiedzialności społeczno-moralnej. W konkretnym wypadku Polski Ludowej chodzi o kształtowanie poczucia odpowiedzialności za losy ojczyzny, odpowiedzialności najgłębiej, najbardziej osobiście przeżytej tak, jak to rozmyślają bohaterzy książki Broszkiewicza przekonani, że właśnie od nich samych zależy tak wiele... „choć jeszcze nie wiedzą dobrze, co należy robić...”

IV

Przejdźmy teraz do sprawy poezji. W różnych dyskusjach na ten temat przypominano często postulaty teoretyczne i formalne Czakowskiego, autora pierwszej poetyki literatury dziecięcej. Zgodnie na ogół powtarzano, że rymy w wierszu dziecięcym powinny być dokładne, ustawione blisko siebie, a słowa znajdujące się na rymie powinny być najbardziej obciążone znaczeniowo. Stwierdzano, że dystychowy układ rymowanego wiersza o krótkiej frazie najlepiej odpowiada dzieciom. Nie przeoczono, oczywiście, w tych dyskusjach rzeczy zasadniczej — że te wszystkie słuszne postulaty formalne muszą być wsparte autentycznym talentem poety piszącego dla dzieci. Nie sposób bowiem zaprzeczyć, że w dziedzinie poezji dla dzieci istnieją olbrzymie obszary martwe, ponure świadectwa nadużycia łatwych rymowanek i nudnego opisywactwa. Cóż, i w dziedzinie poezji dla dzieci zawsze aktualne są ostrzeżenia, które wypowiedział wielki inicjator nowoczesnej poezji polskiej, Norwid:

*Ty powiadasz: „Śpiewam miłosny rym...”
 Myślisz, że mnie oszukasz?
 Nie czuję strun drżących pod palcem twym:
 Jesteś poezji drukarz.*

Nie chciałbym wracać do wspomnianych dyskusji ani też korzystać z łatwej okazji cytowania przykładów niewydarzonych wierszy. Pominię również sprawę tej części poezji dla młodych czytelników, która posługiwać się lubi elementami groteski i nonsensu. Choć w tym wypadku rad bym dorzucić argument w obronie tej poezji rozbudzającej w sposób twórczy, aktywny wyobraźnię i poczucie humoru. Bo — odrzucając mistyczny komentarz Chestertonowskiej *Obrony nonsensu* — warto może iść za jego radą i spojrzeć niekiedy na świat z „drugiej strony”, to bardzo pobudza wyobraźnię i pozwala istotnie dostrzec, że: „ptak jest kwiatem, który oderwał się od łańcucha łądygi i uleciał, człowiek — czworonogiem służącym na dwóch łapach, dom — olbrzymim kapeluszem, pód który chronimy się przed słońcem, a krzesło — przyrządem na czterech nogach dla kaleki, co ma tylko dwie”.

Co do mnie, jestem skłonny mniemać, że poezja groteski i nonsensu łączy wyobraźnię dorosłych i dzieci, uzbraja jednych i drugich do demaskowania pseudo-głębi i tej pozornej, nadętej powagi, o której La Rochefoucauld powiedział, iż jest „obrzędkiem ciała wymyślonym dla pokrycia braków ducha”. Osiąga zaś niewątpliwie ta poezja najskuteczniejszą siłę, gdy łączy racjonalistyczny ład i konsekwencję z lotną wyobraźnią i liryzmem. Byłoby też zapewne interesującym eksperymentem sprawdzić, w jakiej mierze dzieci i młodzież reagują na poezję nonsensu w typie utworów Edwarda Leara, gdzie „nonsens” przeniknięty jest poetycznością i wdziękiem. Warto to uczynić choćby na przykładzie wiersza *O żeglarzach Dżamblach*, którego fragmenty (w przekładzie Andrzeja Nowickiego) pragnę — bo trudno się oprzeć tej pokusie — zacytować:

*... Sitem płynęli po morzu, płynęli,
 Bo sitem ich była łódeczka;
 Z welonu uszyli żagielek zielony,
 Maszt z fajki zrobili na sztorc ustawionej,
 Za linę służyła wstążeczka.
 I mówił, kto widział, jak wyszli na morze,
 Że łatwo ich sito wyrzucić się może,
 Że niebo ciemnieje, że podróż daleka,
 Że mnóstwo i strasznych przygód na nich czeka,
 Bo sitem ich była łódeczka.
 Dalekie są kraje i bliskie są kraje,
 Gdzie Dżamble pędzą życie;
 Zielone głowy mają, niebieskie ręce mają
 I po morzu pływają w sicie.*

Literatura dla dzieci i młodzieży, realizując swoje zasadnicze cele ideowo-wychowawcze, powinna to czynić przez artyzm, niekiedy właśnie przez dowcipną groteskę. „Nasza książka — pisał wielki przedstawiciel realizmu socjalistycznego, Maksym Gorki — powinna być nie dydaktyczna, nie ordynarnie tendencyjna. Powinna ona przemawiać językiem obrazów i być wysoce artystyczna. Potrzebna jest nam wesoła, zabawna książka, rozwijająca w dziecku poczucie humoru”.

Nowa poezja szuka nowych środków wyrażu. Czy wzgląd na dziecięcego adresata każe jej na zawsze pozostać w ramach dystychowego układu rymowanego wiersza o krótkiej frazie, czyli — czynów wzgląd nie zamyka możliwości nowatorstwa i rozwoju artystycznego?

Aby nie pozostać w sferze ogólników, sięgnijmy po przykłady. O poezji zresztą nie sposób mówić bez jej cytowania. Weźmy do ręki jeden z najpiękniejszych tomików polskiej poezji, wydany po wojnie — *Chodzi, chodzi baj po ścianie*, wiersze i kołysanki („Nasza Księgarnia”, 1958, wyboru dokonała Hanna Kostyrko). Świadomie użyłem zwrotu „jeden z najpiękniejszych tomików poezji”, bo ta niewielka rozmiarami książeczka to naprawdę poezja, przy której zbędna jest jakakolwiek przydawka i myśl o określonym ściśle adresacie. To wiersze dla wszystkich miłośników poezji. Jest tu kilka tematów ludowych, kilka wierszy Janiny Porażyńskiej, której słuch poetycki jest zawsze czuły na melodię ludowej piosenki, jest po jednym wierszu Kazimierzy Iłakowiczówny, Hanny Januszewskiej, Jerzego Kamila Weintrauba. I kilka wierszy Józefa Czechowicza i Ewy Szelburg-Zarembiny.

Do analizy wybieram dwa wiersze — Czechowicza — *Dawno już ucichł...* i Ewy Szelburg-Zarembiny — *Złoty jeź*. Wiem, że nie są to wiersze najbardziej współczesne w znaczeniu chronologicznym. Ale nie bądźmy niecierpliwi, jak niektórzy krytycy wieszczący niemal co roku przełom w poezji narodowej. Określenia współczesność używam w znaczeniu szerszym, mając na myśli najistotniejsze przeobrażenia poezji nowoczesnej naszego stulecia. Oto wiersz Czechowicza:

Dawno już ucichł

złoty kogucik

i królik biały kwiatów nie depcze.

Ogromna Wisła

pod niebo wyszła,

z gwiazdami szepcze...

Gliniany konik

wszedł za wazonik,

by się spokojnie zdrzemnąć do świtu.

Synku maluśki,

do swej poduszki

i ty się przytul...

Przed analizą nasuwa się jedna dygresja. Przecież ten wiersz — to jakby dziecięcy odpowiednik słynnej *Pieśni wędrowca* Goethego — *Über allen Gipfelh ist Ruh...* Zacytujmy ją, wybierając z licznych przekładów chyba najlepszy Gabriela Karskiego:

*Cisza w wyżynie,
Ze szczytów drzew
Żaden nie płynie
Ku tobie wiew;
Wśród sennej mgły
Ptactwo w gęstwinie przycichło.
Zaczekaj, rychło
Spocznieś i ty.*

Oczywista, byłoby rzeczą nierozsądną rozważać w tym wypadku sprawę wpływu czy analogii między jednym z najśłynniejszych liryków świata, nad którym narosły setki komentarzy, a prostym wierszem z poezji dziecięcej. Chciałem tylko pozostać wierny skojarzeniu, jakie mi się nasunęło przy pierwszej lekturze, co, rzecz prosta, nie jest dowodem, ale co chciałbym traktować jako wstęp do argumentacji, iż w wierszu Czechowicza jest prawdziwa poezja.

Mamy tu realia dziecięcego pokoju i dziecięcej wyobraźni („Gliniany konik wszedł za wazonik, by się spokojnie zdrzemnąć do świtu”). Ale jakże odmienny jest ten wiersz od częstych rymowanek opisujących akcesoria dziecięcego świata. Wiersz Czechowicza nie jest opisem rejestrującym, wyliczającym przedmioty. To obraz, który atakuje wyobraźnię, który jest niewątpliwie bliski bardzo współczesnym tendencjom twórczej poezji przenikniętej swoistą agresywnością i dramatycznością. Czytelnik nie pozostaje bierny. „Ogromna Wisła pod niebo wyszła, z gwiazdami szepcze” — ten pełen dynamiki obraz nie pozostawia wyobraźni czytelnika w spokoju, wzywa ją jakby do współpracy i — jak sądzę — zostaje na trwałe w pamięci tak, iż ilekroć staniemy nocą nad wielką rzeką, przyjdzie on do nas jako prawda „niekłamana w niczym”.

Dotknąłem tylko najogólniej sprawy poezji dla dzieci. Wiem, że rzecz jest bardzo skomplikowana, że istnieją tu bardzo subtelne czynniki modyfikujące w zależności od wieku. Nie chciałbym również sugerować, że poezja dla dzieci — to tylko kołysanki. Już od najmłodszych lat wprowadzamy przecież dziecko w świat rzeczywistych doświadczeń społecznych, kształtujemy jego poczucie obowiązku i odpowiedzialności. Uczynić to może jednak nie rymowanka przemawiająca do małego chłopca w ten oto sposób:

*Weź się do nauki,
Gdy lat kilka minie,
Będiesz maszynistą
Na smoku — maszynie.*



Niby to wszystko jest w porządku — zachęta do nauki; smok z bajki, który ma przemówić do wyobraźni dziecka, a wreszcie — zachęta do pracy produkcyjnej na maszynie, zapewne bardzo nowoczesnej. Tylko, że poezji brak.

Wprowadzić dziecko w sferę obowiązku i pracy — to uczynić może tylko prawdziwa poezja społeczna, ta, która przemawia sugestywnym skrótem uczuciowo-mysłowym, gdzie jest i obraz, i nastrój, a wtedy i inwokacja — z natury rzeczy retoryczna — zyskuje rangę poezji, siły wzruszającej, tak jak to potrafi czynić Władysław Broniewski w słynnym wierszu o Łodzi:

*Wyją syreny, wyją co rano,
grożą pięściami rude kominy...
...pójdzie Piotrkowską tłum robotniczy,
ptaki czerwone fruną do góry.
Silnym i śmiałym, któż nam zagrodzi
drogę, co dzisiaj taka już bliska?*

*

Zmierzam do końca rozważań. Zdaję sobie sprawę z ich niepełności i zapewne dyskusyjnego charakteru. Nie omawiałem tu np. czasopism przeznaczonych dla dzieci i młodzieży, choć to niewątpliwie ważny dział literatury, bezpośrednio kształtującej ideową postawę młodzieży i jej gusty artystyczne, a z drugiej strony — szkoła dla pisarzy piszących dla młodzieży.

Chciałbym na zakończenie raz jeszcze podkreślić to, co uważam za szczególnie ważne. Jestem przekonany, że historycy literatury powinni włączyć literaturę dla dzieci i młodzieży do zakresu swych badań. I to nie tylko dlatego, że istnieją tu wyraźne tereny pograniczeń, że często przesuwają się granice, że ukazywane dzieła wchodzą do kanonu literatury dziecięcej czy młodzieżowej, a niekiedy (jak to wydaje się z książką Lewis Carrolla *Alicja w krainie czarów*) książki pisane dla dzieci budzą żywe zainteresowanie dorosłych czytelników. Rzecz najważniejsza, że wzrastający poziom artystyczny tej literatury czyni ją istotną częścią kultury narodowej. Bez rozdziału o literaturze dla dzieci i młodzieży niepełny byłby nowoczesny podręcznik historii literatury polskiej. Czy historyk literatury potrafi to dobrze uczynić i czy — z czym również się trzeba liczyć — nie potraktuje tej propozycji badawczej jako zdeprecjowania jego warsztatu naukowego? Spróbujmy zacząć to czynić, nie lękając się, iż popadniemy w infantylizm. (A w związku z tym warto może przemyśleć dwuwiersz z *Fausta* Goethego:

*Das Alter mecht nicht kindisch, wie man spricht.
Es findet uns noch als wahre Kinder.)*

Wzrastający poziom ideowo-artystyczny polskiej literatury dla dzieci i młodzieży czyni ją coraz ważniejszym elementem wychowawczym. Jestem szczerym admiratorem wielu książek reprezentujących literaturę dla dzieci i młodzieży. I jestem przekonany, że jej rola będzie coraz bardziej wzrastać, że wprowadzać ona będzie młode pokolenia Polski Ludowej w sposób pogłębiony i skuteczny w dziedzinę obowiązku walki o życie coraz bardziej godne człowieka. I dlatego chciałbym na końcu wykładu postawić słowa Norwida:

*...bo piękno na to jest,
by zachwycalo do pracy.*

Troska o wysoki poziom artystyczny literatury dla młodzieży — to, oczywista, troska o spotęgowanie jej oddziaływania ideowo-wychowawczego, o to, aby kształtowała ona najskuteczniej miłość młodego pokolenia do socjalistycznej ojczyzny, aby budziła ona pogłębioną odpowiedzialność społeczną, aby kształtowała pokolenie, które kontynuować będzie walkę o udoskonalenie naszego życia, o socjalistyczną moralność, o wytwarzanie solidarności w walce o najszczytniejsze ideały: socjalizm i pokój.

PROBLEMY WYCHOWANIA MUZYCZNEGO W SZKOLE OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

Problemy wychowania muzycznego interesowały mnie dość dawno w związku z zainteresowaniami z zakresu psychologii muzycznej dziecka¹. Odeszłam jednak od nich od dawna. Jeśli teraz pozwalam sobie ponownie zabrać w tych sprawach głos, czynię to w głębokiej trosce i niepokoju o przyszłość kultury muzycznej w naszym kraju. Kultura ta jest nierozzerwalnie związana z problematyką wychowania muzycznego dzieci i młodzieży, i to w szczególności w szkolnictwie ogólnokształcącym. Polityka w tym zakresie, jaką u nas realizowano przez lat 17, doprowadziła dziś do stanu, który staje się groźnym. Réforma szkolnictwa, do której realizacji obecnie przystąpiono — jak się okazuje — w tym zakresie nie przewiduje zmian na lepsze względnie przewiduje je w stopniu tak nieznacznym, iż trudno uznać to za wystarczające. Urzeczeni technicyzacją, potrzebami przestawienia młodzieży na bardziej przyrodniczy sposób myślenia, wychowania fizycznego itp. — w zasadzie słusznymi postulatami — nie przewidujemy prawie żadnych zmian, związanych z postulatami świata muzycznego. Grozi nam nadal wychowanie społeczeństwa całkowicie niewrażliwionego na wartości muzyczne. A przecie nikt dziś nie wątpi, iż istotą kultury muzycznej są nie tylko osiągnięcia w zakresie twórczości, instytucji muzycznych, wykonawstwa, lecz głównie — stan i poziom *r e c e p c j i* muzycznej w szerokich kręgach społeczeństwa. Ten zaś jest przede wszystkim zależny od poziomu i metod wychowania muzycznego w szkolnictwie ogólnokształcącym.

Wypowiadam się jako muzykolog, zdający sobie sprawę z istoty procesów społecznych, leżących u podstaw kultury muzycznej². Na ten sam temat, w tym samym duchu ostrzegawczym wypowiadali się liczni wychowawcy muzyczni, publicyści, muzycy, kompozytorzy³. Nie było prawie ani jednego Walnego Zjazdu Kompozytorów Polskich, który by nie podejmował również i tego zagadnienia lub nawet nie wystosował odpo-

¹ Z. Lissa: *Z psychologii muzycznej dziecka*. „Kwartalnik Muzyczny”, nr X/XI, Warszawa, 1931, s. 173—207, oraz nadbitka; *Z zagadnień współczesnej pedagogiki muzycznej*. „Przegląd Społeczny” nr 12, r. 1931 i nr 1, r. 1932, Lwów; *Psychologia współczesna a wychowanie muzyczne*. „Muzyka w szkole”, Kraków 1932; *Twórczość muzyczna dziecka w świetle psychologii i pedagogii*. „Muzyka w szkole”, nr 7—10, Warszawa, 1933 i odbitka; *Badania muzykalności a wychowanie muzyczne*. „Muzyka Polska”, nr 3, Warszawa, 1934.

² Zob. Z. Lissa: *Przeciw głuchocie*. „Przegląd Kulturalny”, nr 41, r. 1961/X, Warszawa.

³ B. Woytowicz: *Muzyka winna być przedmiotem obowiązującym w szkołach powszechnych*. „Muzyka”, nr 3—4, 1950; *Wychowanie całego człowieka*. „Ruch Muzyczny”, nr 16, 1961; N. M. *Muzyka w szkole ogólnokształcącej*, tamże; R. Heising: *Śpiew czy wychowanie muzyczne?* tamże; H. Czaykowska: *Muzykowanie i słuchanie*, tamże; A. Suzin: *O wychowanie estetyczne*. „Śpiew w szkole”, nr 1, 1961; F. Jasionowski: *Projekt ustawienia śpiewu i muzyki w szkole ogólnokształcącej 12-letniej*. „Śpiew w szkole”, nr 3—7, 1958, i in.

wiednich-memoriałów do Ministerstwa Oświaty, do Komitetu Centralnego PZPR czy do Premiera. Pisałam już o tych sprawach w r. 1954, pisał wybitny kompozytor Bolesław Woytowicz⁴, delegacja Stowarzyszenia Polskich Art. Muzyków dotarła do kierownictwa Min. Oświaty, Zjazd Krytyków Muzycznych w Katowicach w r. 1960 również podniósł w tej sprawie swój głos. Wszyscy zwracali uwagę na grożące niebezpieczeństwo całkowitego „odmuzycznienia” społeczeństwa polskiego, przy zachowaniu obecnego lekceważącego stosunku do spraw wychowania muzycznego młodzieży w szkolnictwie ogólnokształcącym. „Ruch Muzyczny” poświęcił w br. tym sprawom specjalny numer, a organ nauczycieli muzyki w szkole „Śpiew w szkole” ustawicznie powraca do tej problematyki. Reforma programu 8-letniej szkoły podstawowej, mająca zasadniczo zmienić koncepcję wychowania, a tym samym i profil kultury narodowej w przyszłości — nie uwzględnia jednak tych postulatów, mimo iż dyskusja na ten temat sięgnęła już nawet do Polskiej Akademii Nauk, gdzie na specjalnym posiedzeniu Komitetu Historii i Teorii Sztuki oraz Komitetu Pedagogiki i Psychologii również dyskutowano te sprawy.

„Żyjemy w epoce głębokich przeobrażeń społecznych, dzięki którym szerokie kręgi ludności uzyskują dostęp do kultury, będącej w dotychczasowym rozwoju dziejowym często przywilejem tylko nielicznych warstw. W tym rozszerzeniu dostępu do kultury szczególne znaczenie ma organizowanie kontaktu ludzi ze sztuką, ponieważ sztuka stanowi jedną z zasadniczych dziedzin kulturalnego życia człowieka...” pisze B. Suchodolski w swym artykule „O nowoczesną koncepcję 8-letniej szkoły podstawowej”⁵. Tak, ale ten dostęp do kultury pozostanie tak długo czymś czysto formalnym, papierowym, jak długo nie zostaną rozwinięte i uszlachetnione, podniesione na wyższy poziom potrzeby społeczeństwa we wszystkich jego odłamach, potrzeby konsumpcji sztuki, potrzeby estetyczne. Zwłaszcza bardziej skomplikowane przejawy sztuki — a dotyczy to muzyki w pierwszym rzędzie — nie mogą stać się przedmiotem recepcji, o ile społeczeństwo nie będzie do niego przygotowane, o ile przez odpowiednie wychowanie nie stworzymy odpowiednich postaw odbiorczych; nawyków, konwencji. Muzyki dotyczy to w silniejszej mierze ze względu na jej specyfikę, na niejednoznaczność semantyczną, na skomplikowane środki wykonawcze i wielorakość gatunków, wymagających znajomości określonych konwencji. Estetyczne doznawanie muzyki wymaga przygotowania odbiorcy, pewnego minimum osłuchania się. Nie wszyscy obywatele w naszym kraju mogą otrzymać wykształcenie specjalne, które by w nich te postawy wyrobiło. Minimum tego wykształcenia ma im dać właśnie szkoła ogólnokształcąca. Naiwnością jest sądzić,

⁴ O fundamenty muzycznej kultury narodu. Muzyka, nr. 3—4, 1950, Warszawa; Op. cit. (zob. 3).

⁵ B. Suchodolski. O nowoczesną koncepcję 8-letniej szkoły podstawowej. „Głos Nauczycielski”, nr 45 z dnia 5. XI. 1961. Warszawa s. 5.

iz można je przerzucić na te środki technicznej reprodukcji muzyki, które stały się zdobyczą naszej epoki: radio, płyty, telewizja. Nie można też całości tego wychowania przerzucać na barki tych instytucji muzycznych, które w ciągu 17 lat istnienia Polski Ludowej istotnie rozszerzyły wydatnie — w porównaniu ze stanem międzywojennym — swój zasięg działania. Odbiorcą dla tych wszystkich form reprodukcji i rozpowszechnienia muzyki ma kształtować właśnie szkolnictwo powszechne, a więc wychowanie muzyczne, które przecież znajduje się w programie tego szkolnictwa na całym świecie. „Zagadnienia nauczania muzyki w ogólnokształcącej szkole — to alfa i omega naszej estetycznej kultury” pisze znany kompozytor radziecki, Dymitr Szostakowicz, na marginesie problemów związanych z rolą kompozytora w współczesnym społeczeństwie radzieckim.⁶

Dotychczasowa szkoła w Polsce Ludowej wykazuje pod tym względem szczególnie wielkie braki, co więcej, stoi pod względem środków, metod i zakresu wychowania muzycznego poniżej tych osiągnięć, jakie wykazywało szkolnictwo polskie okresu międzywojennego. Musimy, niestety, zarzut ten jasno i wyraźnie sformułować. Dotyczy to zresztą tak muzyki, jak i sztuk plastycznych⁷, a jedynym przedmiotem, poprzez który wychowuje się postawę estetyczną naszej młodzieży, jest nauczanie literatury polskiej. Nie mam zamiaru ani uprawnień do tego, by omawiać tu całokształt zagadnień t.zw. „wychowania estetycznego” w szkole, choć zdaję sobie sprawę z jego ważności dla wszechstronnego i pełnego rozwoju człowieka. Rozbieżność między tym, co się wielokrotnie formułuje jako naczelnny postulat wychowania w państwie socjalistycznym, a tym, co się w praktyce realizuje jest jednak zbyt wielka, by te sprawy dalej przemilczać. Dyskutujemy obecnie o etyce naukowej, o jedności sumienia naukowego i partyjnego. Niechże więc będzie wolno w imię tej jedności odnieść się krytycznie do tego, co się w zakresie wychowania muzycznego naszego społeczeństwa czyni. Jeśliby tu ktoś chciał przeciwstawić argument hierarchii ważności wychowania technicznego, fizycznego itp. i estetycznego, to pozwolę sobie postawić pytanie: czy istotnie ktokolwiek ma prawo przesunąć na plan dalszy te formy wychowawcze, które mają przygotować człowieka naszej epoki na wszystkie najwyższe osiągnięcia ludzkości w zakresie kultury i sztuki? W projektach przygotowywanej reformy te formy nadal widzę na ostatnim miejscu, i to właśnie jest przyczyną mojej obecnej wypowiedzi.

W każdym okresie historycznym podłożem kultury muzycznej każdego narodu jest zakres i poziom odbiorczości muzycznej. Mówi się powszechnie o większej muzykalności jednych grup etnicznych, mniejszej — innych. Ale nie tylko ona decyduje o tej kulturze. Formy przeni-

⁶ D. Szostakowicz: *Powołanie kompozytora*. „Prawda”, z 17. I. 1962. Moskwa.

⁷ H. Jastrzębowska: *Reforma szkolna a politechnizacja*. „Ruch Muzyczny”, nr 16, 1961; J. Zaniewicka: *Plastyka w nowej szkole*, tamże.

kania muzyki do szerokich kół odbiorców, ich przygotowanie do tego odbioru są tu niemniej ważne. „Kantoreien” Lutra, Wäłtera, i innych ich pomocników „rozspiewały” w XVI w. tak dalece społeczeństwo niemieckie, iż potem przez liczne generacje niemiecka muzyka dominowała w Europie, rozkwitając takimi geniuszami, jak Bach, Haendel, Haydn, Mozart, Beethoven, Schumann, Wagner i wielu innych. Mieli oni swoje mocne i trwałe podstawy w muzykalności, w potrzebie muzyki w całym społeczeństwie niemieckim.

Kultura każdego społeczeństwa jest tworem ludzi, przeznaczonym dla ludzi. Ażeby mogła w całej pełni promieniować na społeczeństwo, musi być wykształcona go to wość tego społeczeństwa do jej odbioru. Nikt nie rodzi się z rozwiniętą w pełni i ukształtowaną gotowością do recepcji sztuki, choć niewątpliwie każdy rodzi się z jakimiś na to zadatkami. Te zadatki muszą być rozwinięte, umocnione, ukształtowane w określonym kierunku, i to w okresie, kiedy osobowość człowieka dopiero się kształtuje, a psychika jest na tyle podatna oddziaływaniu świata zewnętrznego, iż rozwój wrodzonych dyspozycji psychicznych jest jeszcze możliwy⁸. Instytucją, która ma dać nie tylko pewne minimum wiedzy o życiu, ale i przygotowanie do odbioru walorów kulturowych jest właśnie szkoła powszechna. Te zadania ma ona i w stosunku do muzyki. Zwłaszcza szkoła państwa socjalistycznego, w którym rola sztuki jako jednego z ważniejszych współczynników ideologii jest w całej pełni — teoretycznie — doceniana. Tymczasem od lat kilkunastu szkoła ogólnokształcąca Polski Ludowej wypuszcza co roku setki tysięcy młodzieży głuchej całkowicie na wszystkie wartości kultury muzycznej, na to wszystko, co w tym zakresie budzi naszą dumę i radość, co jest najwyższym osiągnięciem ogólnoludzkiej muzyki.

Jeszcze w latach 1945—49 stan nauczania muzyki w szkolnictwie powszechnym Polski Ludowej można było uznać za zadowalający. Nawiązywano do tradycji okresu przedwojennego, kiedy to poprzez wszystkie klasy niższej i średniej szkoły nauka śpiewu obejmowała 2 godziny obowiązkowe tygodniowo, uzupełniane przez dalsze 2 godziny chóru; kiedy szkoły inicjowały naukę gry na różnych instrumentach, a niektóre z nich nawet organizowały własne zespoły instrumentalne, czy wręcz orkiestry instrumentów smyczkowych⁹. W każdej szkole działał chór wielogłosowy, a słynne kursy wakacyjne w Krzemieńcu, Wejherowie i in. podnosiły poziom wychowania muzycznego w szkole, sprzyjały unowocześnianiu

⁸ W cytowanym wyżej artykule Szostakowicz powiada: „...gdy od najmłodszych lat, gdy człowiek jest tak wrażliwy na wszystko, co piękne, rozbudzić w nim artystę, rozwinąć jego słuch i dać mu przez lata nauki w szkole pewną, konieczną sumę wiedzy i umiejętności, to całe dalsze jego życie stanie się o wiele pełniejsze, bogatsze... walcząc o powszechność wykształcenia muzycznego zaczynając już od ławy szkolnej, wychowamy ogromną armię uczulonych i kwalifikowanych odbiorców muzyki...”

⁹ Dane te podaję za artykułem N. M.: *Muzyka w szkole ogólnokształcącej*. „Ruch Muzyczny”, nr 16, 1961.

metod pracy nauczycieli, „Święta Pieśń” sprzyjały rywalizacji chórów szkolnych, a wydziały nauczycielskie przy konserwatoriach kształciły wysoko wykwalifikowanych w tym zakresie wychowawców. W seminariach nauczycielskich stan wychowania muzycznego był tak wysoki, iż niektóre z nich mogły sobie pozwolić na organizowanie całych orkiestr symfonicznych.

W r. 1949 sprowadzono naukę śpiewu w szkole podstawowej do 1 godz. tygodniowo. To samo — w liceach pedagogicznych. Chór stał się przedmiotem nadobowiązkowym, podobnie jak i gra zespołowa. Studia Nauczycielskie właśnie w bieżącym roku — roku przygotowywanej reformy! — zostały w ogóle pozbawione nauczania muzyki. Powstała sytuacja, wywołująca przerażenie u ludzi poczuwających się do jakiejś odpowiedzialności za przyszość kultury muzycznej kraju. Stosunki przyczynowe są bowiem prawem powszechnym, działającym nieubłagane. To, co dziś zaniedbujemy, stanie się groźną luką w przyszłości, co dziś zbudujemy — może stać się podstawą wspaniałego rozkwitu kultury za lat kilkadziesiąt.

Ze świadomością tego musimy podchodzić do wszelkich spraw dzisiejszych, szczególnie do wychowywania młodzieży. Jest całkowicie zrozumiałe, iż w epoce rakiet międzykontynentalnych czy międzyplanetarnych, maszyn elektronowych i stosów atomowych wiedza obywatela o sprawach technicznych musi być większa niż dawniej, jeśli ma on znaleźć swoje miejsce w tym „nowym, wspaniałym świecie” i nie błąkać się w okresie automatyzacji pracy po świecie z zabobonnym lękiem przed niepojętą dłoń maszyną. Musi być większa — jeśli ma on w sposób właściwy w tym nowym świecie działać. Ale czy zwiększenie wiedzy technicznej człowieka współczesnego ma się dokonywać kosztem jego wiedzy o kulturze? Rozumiemy doskonale, iż już dziś zachodzi zasadnicza zmiana profilu polskiej kultury w porównaniu z dziewiętnastowieczną¹⁰. Ale czy nie za drogo okupujemy tę zmianę?

Szkody, jakie przynosi zaniedbanie wykształcenia technicznego w szkołach ogólnokształcących, są łatwe do obliczenia: około 60 milionów złotych traci nasze państwo rocznie na tym, iż chłop polski traktuje traktor jak... konia. Nie zna się na budowie maszyny, nie umie się z nią obchodzić, dbać o nią; niszczy ją nie ze złej woli, lecz z braku odpowiedniej wiedzy. Ale szkód, jakie krajowi przynosi brak wrażliwości estetycznej naszej młodzieży, nikt nie może przeliczyć na złotówki. Choć już teraz, z perspektywy zaledwie kilkunastu lat są zauważalne. Tragiczne konflikty, jakie przeżywa obecne pokolenie „młodych” i „najmłodszych”, niewątpli-

¹⁰ Okres zaborów pozostawił nam w spadku profil kulturowy zdecydowanie skoncentrowany na humanistyce. Emigracja naukowa w XIX w. dotyczyła głównie kadr przyrodników i inżynierów, którzy za granicą znajdowali bardziej nowoczesne warstwy badawcze. Humanisci pozostawali w kraju, bo tu pozostawał przedmiot ich badań. To właśnie zadecydowało o profilu nauki polskiej jeszcze w okresie międzywojennym.

wie w pewnej swej części są rezultatem odhumanizowania obrazu świata, z jakim wchodzi w życie te generacje. Pewne symptomy wskazują na to, iż w przyszłości będą to szkody jeszcze większe i nieodwracalne. A jak w tej sytuacji będzie wyglądała realizacja postulatów wszechstronnego wychowania człowieka przyszłości?

Tylko bardzo nieznaczny procent naszego społeczeństwa ma dziś warunki specjalistycznego kształcenia się w muzyce, mimo iż sieć szkół muzycznych w kraju wielokrotnie — w porównaniu z okresem międzywojennym — wzrosła, a liczba uczących się wzrosła przeszło czterokrotnie, nie mówiąc już o tym, iż zmienił się wydatnie ich skład klasowy. Mimo to nie wykracza to poza nikłe półtora procent ludności. Jeśli wziąć pod uwagę trudniej uchwytne statystycznie kształcenie się na drodze nauczania prywatnego — cyfra uczących się muzyki w najlepszym wypadku podskoczy w dwójnasób, tj. do 3 procent. Dla pozostałych 97 procent naszego społeczeństwa, tj. prawie dla 29 milionów ludności — to minimum wykształcenia muzycznego, jakie daje szkoła ogólnokształcąca, stanowi jedynę wykształcenie w tym zakresie, jedyną na całe życie odskocznię do ewentualnych późniejszych kontaktów z muzyką, jeśli nie liczymy kontaktów poprzez kościół, który niewątpliwie skrzętnie korzysta z zainicjatywacji Polski Ludowej na tym gruncie, przejmując inicjatywę we własne ręce; tym bardziej iż ma za sobą pod tym względem trwałe tradycje z wieków minionych, kiedy to zespoły kościelne po części zastępowały laickie organizacje i instytucje muzyczne.

Wprawdzie w naszych czasach powszechność radia wydatnie rozszerzyła możność kontaktów społeczeństwa z muzyką, niemniej kontakt ten nie może zastąpić aktywnego muzykowania, jakie ma dawać szkoła. Po pierwsze — radio nie ogarnęło jeszcze wszystkich zakątków kraju, gdyż zależy od 100-procentowej elektryfikacji wsi polskiej, który to proces jeszcze nie został zakończony. Zależy od doskonałości lub niedoskonałości aparatów odbiorczych, co w wypadku głośników raczej odstrasza od słuchania muzyki, niż je ułatwia. Po drugie — kontakt z muzyką przez radio jest kontaktem biernym, który można dobrze realizować wtedy, gdy opiera się na już rozbudzonym zainteresowaniu, na jakichś uprzednich formach kontaktu czynnego, w postaci choćby tak prymitywnego muzykowania, jakim jest chór szkolny. Świadome doznawanie muzyki przez radio jest trudniejsze, niż słuchanie żywych wykonawców. Jest dla surowego odbiorcy zbyt „abstrakcyjne”, wymaga skupionego odbioru. W przeciwnym wypadku muzyka w radio pełni funkcję jakiegoś „brzęczącego tła”, czegoś w rodzaju „muzycznej tapety”, której trudno przypisywać jakiegokolwiek działanie umuzykalniające. W tej sytuacji główny ciężar przygotowania do odbioru muzyki spoczywa jednak na szkole ogólnokształcącej.

Kontakt z muzyką na gruncie szkoły rozpoczyna się w okresie, w którym wrodzone zadatki osobnika mogą jeszcze ulegać rozwojowi przez

ich ćwiczenie albo też mogą ulec zahamowaniu przez brak bodźców, sprzyjających temu rozwojowi. W większych ośrodkach kontakt ten rozpoczyna się nawet wcześniej, w przedszkolu, gdzie siłą rzeczy przedmioty artystyczne, a zwłaszcza muzyka, grają znacznie większą rolę niż elementy „wiedzy”. W szkole kontakt ten zostaje gwałtownie przerwany, proporcje „przedmiotów nauki” — odwrócone. Dziecko rozkołysane muzycznie w przedszkolu, nie znajduje w szkole kontynuacji dla swych rozbudzonych zadatków muzycznych. Tam — uczyło się muzyki poprzez zabawę, przy zabawie, tu — nauka muzyki przybiera całkiem inny charakter, a głównie — ginie w powodzi innych, trudnych spraw, w hierarchii przedmiotów przesuwa się nagle — z pierwszego rzędu — na szary koniec. Fakt, iż niedostateczna ocena ze śpiewu nie decyduje o przejściu dziecka do klasy wyższej, że godziny śpiewu leżą przeważnie poza godzinami szkolnymi lub na samym ich końcu (z których najłatwiej jest „urwać się”), w niemałym stopniu przyczynia się do lekceważenia tego przedmiotu. Gdy potem dorastający młody człowiek samorzutnie odkrywa walor muzyki, jest już zwykle za późno, by znaleźć z nią jakiś bliższy kontakt.

Żadna praca wychowawcza z dorosłymi, żadne wysiłki upowszechniania muzyki nie mogą potem już nadrobić tych strat, które powstają, gdy w okresie rozwoju psychiki dziecka wrodzone zadatki nie zostaną zaktywizowane. Właśnie dlatego tak nikły jest rezultat tzw. upowszechnienia kultury muzycznej, iż w latach dzieciństwa i młodości szkoła nie rozbudziła w dzieciach zainteresowań muzycznych, nie stworzyła w nich nawyk u słuchania muzyki, rozumienia jej wyrazu, jej znaczenia w życiu człowieka. Na całym świecie — właśnie w oparciu o świadomość tego stanu rzeczy — wychowanie muzyczne jest włączone do szkolnictwa powszechnego, a rozpoczyna się i wcześniej, w przedszkolu, gdzie jest jednym z centralnych środków wychowania¹¹. Człowiek rośnie przecie nie tylko przez powiększenie swego stanu wiedzy o świecie, ale i przez rozszerzanie swojej wyobraźni, uczulenie swojej wrażliwości na piękno, pogłębienie swego życia emocjonalnego przez kontakt ze sztuką. Temu ma właśnie służyć wychowanie estetyczne.

Trudno mi odpowiedzieć na pytanie, dla czego w szkolnictwie polskim po wyzwoleniu zabrakło zrozumienia dla tych spraw. Jeśli chodzi o obecną reformę szkolnictwa, która ma objąć również i reformę wychowania muzycznego, musimy sobie zdać sprawę z jego dotychczasowych niedostatków, by ponownie nie poczynić błędów. Od tego, co i jak teraz zaplanujemy, będzie zależało oblicze następnych kilku milionów, będzie zależało, czy przyszłe pokolenia młodych nadal będą rosły tępe, nieuczulone na największe zdobycze ludzkości. Bo czymże będą wszystkie

¹¹ Zob. art. K. Longchamps-Druskiewiczowej: *Muzyka w wieku przedszkolnym*. „Ruch Muzyczny”, nr 16, 1961.

osiągnięcia techniki, zdobycze wiedzy, jeśli nie będzie im towarzyszyła największa radość człowieka — radość z piękna tworów ludzkich?

Zacznijmy więc od krytyki stanu dotychczasowego.

Pierwszym i podstawowym niedociągnięciem w dotychczasowym nauczaniu muzyki w szkolnictwie ogólnokształcącym jest ograniczenie ilości godzin zajęć muzycznych w tygodniu. Powiększenie ilości godzin z zakresu matematyki i fizyki, nauk przyrodniczych, a także języka polskiego dokonało się w pierwszym rzędzie kosztem godzin przeznaczonych na wychowanie estetyczne, w tym głównie muzyczne. Z 4 godzin tygodniowo w okresie międzywojennym po r. 1949 pozostała tylko jedna, zajęcia chóralskie zostały przeniesione poza siatkę godzin jako nadobowiązkowe. W liceach pedagogicznych również ograniczono zajęcia muzyczne do 1 godziny, w liceach ogólnokształcących zaś w ogóle usunięto je z planu zajęć. Wystarczy porównać tylko proporcje wymiaru godzin przedmiotów estetycznych i pozostałych z lat 1920—1939 i 1959¹², by przekonać się, jak zmieniły się warunki na niekorzyść wychowania estetycznego:

W r. 1920	stosunek ten przedstawiał się jak	1—1,89
w r. 1933	„ „ „ „	1—1,85
w r. 1959	„ „ „ „	1—3,65

Inaczej mówiąc: jeśli stosunek przedmiotów estetycznych do racjonalistycznych w okresie międzywojennym wyrażał się ułamkiem $\frac{1}{3}$, to w roku 1959 — już tylko $\frac{1}{5}$. Jeśli w ogólnym obliczeniu, w porównaniu z r. 1933, tygodniowy wymiar godzin języka polskiego wzrósł o 12 godzin, matematyki — o 9 godzin, to śpiewu — zmniejszył się o 5 godzin¹³. Nieco bardziej szczegółowe dane porównawcze podaje artykuł „Muzyka w szkole ogólnokształcącej”¹², zamykając skalę porównawczą 20-leciem 1939—1959:

1939	64 : 105,	tj.	1 — 1,64
1945	52 : 127	„	1 — 2,25
1949	35 : 151	„	1 — 4,41
1956	38 : 146	„	1 — 3,84
1959	38 : 138	„	1 — 3,63

Z tabeli tej również wynika, iż odbiegliśmy daleko od sytuacji muzyki w szkolnictwie okresu międzywojennego, iż po najgorszym r. 1949 nastąpiła pewna, całkiem nieznaczna poprawa, co dalej jednak nie znaczy, jakoby sytuacja była w ogóle do przyjęcia. Dla sprawiedliwości należy

¹² Dane te zaczerpnęłam z informacji Nacz. Min. Oświaty, p. F. Jasionowskiego.

¹³ Trudno mi osądzić, czy zwiększenie ilości godzin języka polskiego przyczyniło się do podwyższenia wiedzy naszej młodzieży w tym zakresie. Sądząc na podstawie wyników egzaminów wstępnych na Uniwersytecie Warszawskim — raczej trudno to stwierdzić.

¹⁴ Dane cyfrowe przytaczam za artykułem N. M., „Ruch Muzyczny” nr 16, 1961.

dodać, iż w r. 1955 przywrócono śpiew w liceach pedagogicznych, chóru jednak dalej nie uznano za zajęcie „legalne”.

W r. 1961 sytuacja przedstawia się pod tym względem następująco: na zajęcia muzyczne przeznaczają się we wszystkich klasach szkoły podstawowej 1 (jedną) godzinę tygodniowo. Dwie godziny chóru tygodniowo pozostawia się jako zajęcia pozaszkolne. W liceum w ogóle zlikwidowano naukę śpiewu, pozostawiając tylko chór jako nadobowiązkowy, z czego oczywiście młodzież skwapliwie korzysta, by nań w ogóle nie uczęszczać. W liceach pedagogicznych tylko pierwsze 3 klasy mają 2 godzinne zajęcia muzyczne tygodniowo, 2 klasy dalsze — tylko 1 godzinę, chór zaś jest zajęciem pozaszkolnym w klasach 2—4.

Gdy na wiosnę br. delegacja kompozytorów polskich i przedstawicieli SPAM (Stow. Polskich Artystów-Muzyków) wróciła z audiencji u ministra Oświaty, rozpowszechniła się radosna wiadomość, iż wychowaniu muzycznemu zostaną po reformie przywrócone 2 godz. zajęć tygodniowo poprzez całą 12-letnią szkołę. Optymizm nasz był jednak przedwczesny. Obecnie „oferuje” się muzyce 2 godziny tygodniowo tylko w klasach 3—4, ograniczając ją do 1 godziny w pozostałych klasach 1—2 i 5—12. Czyli stan „chorobowy” próbuje się zaleczyć niewielkim plasterkiem, w żadnym wypadku zasadniczą sanacją sytuacji.

B. Suchodolski we wspomnianym już artykule snuje szerokie plany dotyczące reformy treści wychowania muzycznego w szkole ogólnokształcącej. Plany te co prawda nie wykraczają poza program międzywojenny, opracowany w oparciu o metody Dalcroze'a i Wysockiego, nie mówiąc już o tym, iż w proponowanej siatce godzin są całkowicie nie do zrealizowania. Obejmują one śpiew, solfeż, tj. śpiewanie z nut, podstawowe wiadomości z teorii muzyki, próby dyrygowania, wiadomości z historii muzyki w oparciu o audycje muzyczne, wiadomości o podstawowych formach muzycznych, kompozytorach, grę na instrumentach, grę w szkolnych zespołach instrumentalnych, udział w chórze szkolnym, rytmikę i udział w szkolnych zespołach baletowych. W swoim drugim artykule¹⁵ Suchodolski ogranicza nieco ten zakres do: śpiewu, audycji muzycznych, chóru szkolnego i zespołów instrumentalnych. Jak długo jednak zajęciom muzycznym, które — jak wszyscy zgodnie stwierdzają — mają nosić nazwę „wychowania muzycznego” a nie „śpiewu”, nie zostanie przyznana minimalna ilość 2 godzin tygodniowo poprzez wszystkie lata szkoły powszechnej, tj. przez 12 lat — trudno planować jakkolwiek zmianę treści nauczania czy też metod wychowania i cieszyć się z wyjścia z sytuacji „pokolenia głuchych”.

Ograniczenie ilości zajęć, potraktowanie chóru jako zajęcia nadobowiązkowego odebrało wychowaniu muzycznemu w szkole wszelkie znaczenie

¹⁵ B. Suchodolski: *Plan i zakres materiału nauczania 8-klasowej szkoły podstawowej*. „Głos Nauczycielski”, nr 48, 1961 r. str. 4—5.

i autorytet tak w oczach młodzieży, jak i nauczycieli. Skutki tego nie dały na siebie zbyt długo czekać: nastąpił masowy odwrót kadr nauczycielskich od tego zepchniętego na margines przedmiotu. Po kilku latach z trudem można było znaleźć kwalifikowanych nauczycieli muzyki w szkołach powszechnych. Kto mógł, szukał zajęć w innego typu instytucjach związanych z muzyką, tylko nieliczni trwali po bohatersku na straconych pozycjach. Na około 30 000 szkół podstawowych w Polsce działa dziś zaledwie 5—6000 kwalifikowanych wychowawców muzycznych. Reszta — to ludzie przypadkowi, nauczyciele języka polskiego czy matematyki, historii lub nauk przyrodniczych. Swoje kwalifikacje muzyczne zawdzięczają oni — zwłaszcza młode pokolenie — ogólnokształcącej szkole, w której uczyli się śpiewu przez 1 godzinę w tygodniu, lub tym godzinom w liceach pedagogicznych... których przecie nie było. Domniemanie tych instancji w Min. Oświaty, które doprowadziły do opisywanego stanu, jakoby muzyki mógł nauczać każdy, bez przygotowania i odpowiedniej specjalizacji, dowodzi, że i ich przedstawiciele należą do pokolenia, którego kwalifikacje podawaliśmy wyżej. Ciekawe przy tym, iż właśnie brakiem kadr próbowały te właśnie instancje tłumaczyć ograniczenie nauki muzyki w szkole. A przecie właśnie one same zdecydowały tak o braku tych kadr, jak i też o ich odplywie na inne placówki. Powstało jakby błędne koło, które jednak ma łatwo widoczne supełki i które nader łatwo przeciąć. Oczywiście — zakładając pełne zrozumienie dla problematyki muzycznej.

Nie mając więc w tej sytuacji dostatecznej ilości wykwalifikowanych kadr, zaczęto posługiwać się w szkolnictwie nauczycielami całkowicie nie przygotowanymi do nauczania tego przedmiotu. To spowodowało naukę muzyki w szkołach do zupełnej fikcji. Nawet muzykalne dzieci, które można było zainteresować tą sztuką, wyrastały, lekceważąc ją całkowicie.

Około 10 milionów ludzi z lukami w swej świadomości muzycznej wypuściły nasze szkoły. Ci ludzie dorastali, zajmowali stanowiska, przejmowali nierzadko ster wielorakich spraw w swoje ręce, decydowali o kierunkach działalności różnych instytucji — między innymi i kulturalnych. Podejmowali decyzje, a decydować mogli tylko w duchu własnych ograniczonych wyobrażeń o świecie, o kulturze. Własne luki wykształcenia przyjmowali za zasadę i normę, obiektywizując niejako swoje subiektywne braki. W ten sposób, wbrew hasłom głoszonym, wbrew postulatom Rządu i Partii — zamiast zbliżyć odcinaliśmy naszemu społeczeństwu dostęp do pewnego odcinka kultury. Sygnalizowałam o tym już wcześniej: „Zasada lawiny działa nie tylko na szczytach górskich. Stosunki przyczynowe działają z nieubłaganą koniecznością. Toteż pustoszeją nasze sale koncertowe, coraz mniej widać w nich młodzieży, coraz bardziej dominują ludzie starsi, ci, którzy do szkół chodzili jeszcze przed wojną i mogli z nich zaczerpnąć na tyle impulsów, żeby interesować się

życiem koncertowym. Najdziwniejsze jest jednak w tym wszystkim coś innego: Ministerstwo Kultury i Sztuki łoży ogromne sumy na to, by rozbudowywać instytucje muzyczne, by prowadzić akcję upowszechnienia muzyki wśród dorosłych — lecz Min. Oświaty przez lat kilkanaście czyniło wszystko, by te wysiłki szły w próżnię, by tym instytucjom odebrać ich odbiorcę. Bo dla kogóż mają być wszystkie orkiestry i teatry operowe, sale koncertowe, zespoły wykonawcze? Kogóż zachęcać do amatorskiego uprawiania muzyki, ludzi, którym nie wpojono przekonania, iż muzyka to wartość, że przeżycie muzyczne uszlachetnia człowieka?... Czyżby kolejne załamywanie się wielorakich akcji upowszechnionych nie w tym właśnie miało swoje przyczyny, iż skierowane było do ludzi, którym z b y t p ó ź n o próbowano otworzyć oczy i uszy na muzykę? Do ludzi, którym nie umożliwiono pełnego rozwoju wtedy, kiedy ten rozwój był czymś naturalnym?... Niepojętym wydaje się przy tym fakt, iż w społeczeństwie o p l a n o w e j gospodarce jedno ministerstwo podcinało przez długie lata „gałąź”, na której „siedziało” inne; że one sobie... przeciwdziały. Czyżby planowanie nie obejmowało — wbrew pozorom — i kultury, a koordynacja poczynań nie obowiązywała również w skali międzyministerialnej?”¹⁶

W tej sytuacji jest jasne, że kadry nauczycieli, wychowawców muzycznych będą rosły, kiedy wzmoże się zapotrzebowanie szkolnictwa na ich działalność, kiedy będą miały d o c z e g o rósć. Ale trudności z kadrami mają jeszcze inne przyczyny: w jaki sposób w ciągu 2 lat Studium Nauczycielskiego przyszły kandydat na nauczyciela może uzyskać wystarczające wykształcenie muzyczne dla wykonywania swego zawodu, jeśli szkoła podstawowa czy średnia, z której przychodzi, nie dała mu żadnego przygotowania muzycznego? Kandydaci do innych kierunków mogą swoje przygotowanie uzyskać w ciągu wielu lat szkoły podstawowej i średniej. A skąd ma je wziąć słuchacz muzycznego kierunku Studium Nauczycielskiego. Nawet jeśli — jak się obecnie planuje — okres 2-letni ma być rozszerzony na 3 lata? Jego studia są pozbawione swej p o d b u d o w y właśnie na skutek opisanych warunków wychowania muzycznego w szkole.

W Czechach już przed wojną, a i teraz nadal, wymaga się od nauczyciela muzyki w szkole gry co najmniej na jednym instrumencie, w Niemczech — to samo, w ZSRR nie ma ani jednego nauczyciela muzyki, który by nie grał przynajmniej na bałajce, domrze, akordeonie. U nas śpiewu nierzadko uczą ludzie, którzy sami nie potrafią czysto zaśpiewać pieśni.

Oczywiście — są i inni, skromni i cisi bohaterowie swojego umiłowanego zawodu, ale — jak już wyżej powiedziano — jest ich ok. 5000 na 30 000 szkół, i to przedstawiciele starej kadry, która naturalnym tokiem życia z wolna zaczyna się wykruszać. Ażeby na nowo zaczęli dorastać inni,

¹⁶ Z. Lissa: *Przeciw głuchocie*. „Przegląd Kulturalny”, nr 41, 1961, Wwa.

w pełni przygotowani do swego zawodu, niezbędnym jest radykalne cięcie w jednym miejscu błędnego koła — tam gdzie o całości sprawy decyduje ilość szkolnych zajęć muzycznych w tygodniu.

Jeśli istotnie ma ulec zmianie miejsce i metoda wychowania muzycznego, zajęcia te muszą w sposób ciągły i jednolity objąć 12 lat szkół podstawowych, średnich i zawodowych, w oparciu o zwiększone co najmniej do dwu godzin w tygodniu obowiązkowe lekcje wychowania muzycznego. Od tego bowiem zależy zróżnicowanie treści nauczania muzyki, unowocześnienie metod pracy wychowawczej i rozszerzenie form umuzyczniania, w pierwszym rzędzie aktywne muzykowanie tak wokalne jak instrumentalne, pewne wiadomości o muzyce, lekcje słuchania muzyki, ćwiczeń rytmicznych pod muzykę itp. Od tego zależy podniesienie poziomu nauczania, a w konsekwencji wzmożenie zainteresowania młodzieży i stabilizacja kadry nauczycielskiej.

Do wszystkich ujemnych pociągnięć w stosunku do muzyki w szkole powszechnej doszło jeszcze i to, iż norma etatu dla nauczyciela muzyki jest znacznie wyższa niż dla innych kierunków. Jeśli dla nauczyciela geografii i matematyki, historii i literatury wynosi ona 18 godzin tygodniowo, to dla nauczyciela muzyki — znowu nie wiadomo na jakiej podstawie i czym uzasadniona — wynosi 27 godzin! Nawet nauczycielom gimnastyki obniżono ilość godzin przypadających tygodniowo na etat, uwzględniając bardziej wyteżoną pracę gardła w porównaniu z wykładowcą matematyki czy polskiego. Dlaczego nie wzięto tego samego pod uwagę przy wyznaczaniu wysokości zajęć nauczyciela śpiewu — pozostanie dalszą tajemnicą Min. Oświaty. Przecie prowadzenie śpiewu w klasie, obejmującej ok. 40 dzieci, przekrzykiwanie ich głosów, poddawanie im melodii czy też prowadzenie chóru, obejmującego nierzadko około 100 dzieci — jest chyba o wiele bardziej wyteżającą pracą głosową niż wydawanie komend na lekcji gimnastyki. Wyraża się w tym dziwne uprzywilejowanie jednych przedmiotów na niekorzyść innych, co więcej — jawna dyskryminacja nauczyciela śpiewu, uzasadniona tylko równie jawną ignoracją warunków, w jakich pracować przychodzi nauczycielom muzyki w szkolnictwie podstawowym. Co z BHP ma wspólnego codzienne 5-godzinne wyteżanie gardła — pozostaje pytaniem otwartym, a sytuacja tym bardziej krzycząco niesprawiedliwą, iż moment ten doczekał się uwzględnienia w stosunku do innego przedmiotu!

Dyskryminacja nauczyciela muzyki w szkole wyraża się także i w tym, iż absolwenci wydziału pedagogicznego Państwowych Wyższych Szkół Muzycznych nie są zrównani w swoich prawach z nauczycielami innych kierunków, posiadającymi wyższe studia. Ale na tym nie koniec. Ażeby nauczyciel muzyki mógł wypełnić swój etat 27-godzinnych zajęć tygodniowych, musi on przecie pracować równocześnie w kilku różnych szkołach, a więc nierzadko przebiegać z jednej szkoły do drugiej, z jednego końca miasta na inny. Wynika to nie tylko z małego wymiaru godzin śpie-

wu w każdej z klas, ale i z zastosowania ustawy, iż nauczycielom-specjalistom nie wolno nauczać w klasach 1—4, lecz dopiero od kl. 5 począwszy. Zdrowe tendencje, by wychowawca mógł z dziećmi pracować nad różnymi przedmiotami, by mógł zajęcia koordynować i prowadzić w pewnym powiązaniu wzajemnym, w stosunku do spraw muzycznych wydawały tylko opłakane skutki. Ustawa ta oddawała w ręce ludzi całkowicie do tego nie przygotowanych wychowanie muzyczne najmłodszych dzieci, a odsuwała ludzi z pełnymi do danej pracy kwalifikacjami. Tym samym ilość godzin zajęć nauczyciela muzyki w jednej szkole kurczyła się tak silnie, iż, by wypełnić swoje tygodniowe pensum, musiał on pracować w 4—5 szkołach równolegle. Jak tego rodzaju warunki mogły wpływać na samopoczucie nauczyciela, na jego miejsce w gronie nauczycielskim, na jego zdrowie i możliwość przygotowania się do lekcji — nie wymaga chyba komentarzy.

Przystąpmy teraz do problematyki związanej z treścią nauczania muzyki w szkolnictwie ogólnokształcącym.

Walka o zwiększenie ilości godzin zajęć muzycznych ma tylko o tyle swój sens, jeśli ma być związana z nową treścią nauczania, ze zróżnicowaniem form wychowania muzycznego, z unowocześnieniem metod. Nieszczęsne „lekcje śpiewu” od dawna powinny być zastąpione znacznie szerszą działalnością wychowawczą — „wychowaniem muzycznym”, jak to od wielu lat ma miejsce we wszystkich innych krajach Europy i Ameryki. Zmiana ta nie ma być przejściem z jednej skrajności w inną, przeciwną. Wychowanie muzyczne w szkole nie może się ograniczyć wyłącznie do biernego doznawania muzyki, do „nauki słuchania” muzyki, jak to postulują niektórzy publicyści, nie znający ani istoty pedagogicznej działalności, ani też psychologii muzycznej dziecka¹⁷. Bez aktywnego współdziałania, bez czynnego muzykowania czy to głosem, czy też przy pomocy choćby prymitywnego instrumentu, bez bezpośredniego kontaktu z żywym dźwiękiem, o wiele trudniej wytworzyć w umyśle dziecka ten świat wyobrażeń muzycznych, który może stać się podłożem jego kontaktu z muzyką, jego percepcji muzycznej. Toteż w cytowanym już artykule *O nowoczesną koncepcję 8-letniej szkoły podstawowej*¹⁸ odnajdujemy projekt o bardzo rozlegle wyznaczonych granicach. Znajdujemy tam zarówno naukę śpiewu, jak i czytania nut głosem (tj. solfeżu), podstawowe wiadomości z teorii muzyki, ćwiczenia głosowe, próby dyrygowania, znajomość pisma nutowego, wiadomości z historii muzyki oparte na audycjach muzycznych, gimnastykę rytmiczną, udział w chóralnych i instrumentalnych zespołach szkolnych, a więc i naukę gry na instrumentach. Nawet najbardziej pobieżna realizacja takiego programu wymagałaby co najmniej 6 godzin zajęć w tygodniu, i to nie przez 8, lecz przez 12 lat nauki szkolnej.

¹⁷ Zob. L. Erhardt: *Muzyka w szkole*. „Ruch Muzyczny”, nr 5, 1961.

¹⁸ B. Suchodolski: op. cit. „Głos Nauczycielski”, nr 48, 1961.

Rzecz inna, że podobny program istotnie realizują szkoły w krajach o bardzo wysokim stopniu muzykalności i bardzo starych tradycjach muzycznych, kultywowanych konsekwentnie od wielu generacji. Wprowadzają one też i inowacje w rodzaju wykorzystywania specjalnych zestawów płyt gramofonowych dla szkół czy też udziału radiowych i telewizyjnych audycji dla szkół. Tendencje do takiego zróżnicowania zajęć muzycznych widzimy w ZSRR i Francji, NRF i Austrii, Szwajcarii i USA. Interesujące są szczególnie tego rodzaju poczynania na Węgrzech, gdzie w latach 1950—1957 zastosowano wydatnie rozszerzone wychowanie muzyczne w kilkudziesięciu eksperymentalnych szkołach, które dały nadspodziewane wyniki¹⁹: okazało się bowiem, iż czynne i obfite muzykowanie wpływało dodatnio na przyspieszenie ogólnego rozwoju umysłowego dzieci, nawet na ich postępy w zakresie przedmiotów racjonalnego typu.

W Szwajcarii od lat kilkudziesięciu wprowadzono w szkołach powszechnych naukę rytmiki i tj. gimnastyki rytmicznej pod muzykę, która łączy wychowanie muzyczne z fizycznymi ćwiczeniami, a te ostatnie z kształceniem słuchu. W Niemczech już dawno wprowadzono w szkołach naukę na prymitywnych instrumentach w rodzaju fletów prostych o różnych wymiarach i rejestrach dźwiękowych, łatwych do opanowania, tworząc z nich całe zespoły. Ostatnio bardzo rozpowszechnione są orkiestry perkusyjne według projektu kompozytora i wychowawcy Carla Orffa. W ZSRR powszechną jest gra na instrumentach ludowych, jak bałałajki, domry, akordeony — a głównie lekcje słuchania muzyki z komentarzami nauczyciela, objaśnieniami, wprowadzającymi w istotę różnych gatunków muzycznych. Koncerty szkolne, podobnie jak i widowiska operowe dla szkół stały się wszędzie zasadą.

Ważnym środkiem aktywizacji muzycznej młodzieży — już poza zajęciami lekcyjnymi — są kółka muzyczne, konkursy międzyszkolne, eliminacje w rodzaju takich, jak „Święta Pieśni” czy też koncerty zespołów szkolnych, a nawet widowiska operowe przygotowywane przez poszczególne szkoły. Wielu kompozytorów radzieckich (Klebanow, Orański, Krasiew, Morozow, Jordański i in.), niemieckich (Hans Eisler, P. Hindemith, C. Orff, Ernst Toch i in.), austriackich (Hans Gál i in.) pisało i piszą nadal krótkie, nieskomplikowane opery (tzw. *Kurzoperen*) przeznaczone już to do słuchania przez dzieci, już też nawet do wykonywania przez zespoły dziecięce²⁰. Przy odpowiednio rozszerzonych zainteresowaniach dzieci oraz przy odpowiednio wysokim poziomie wychowawców wzbogacenie form pracy nad umuzykalnieniem młodzieży w ramach szkoły ogólnokształcącej wcale nie jest zbyt trudne.

¹⁹ A. Bardach: *Nowy Typ szkoły na Węgrzech*. „Głos Nauczycielski”, nr 2, 1958.

²⁰ W Polsce szkoły jezuickie w XVIII w. również wystawiały widowiska operowe, oczywiście o charakterze religijnym. W Niemczech opery szkolne były popularne wcześniej, w XVII w.

Jeśli zatem pierwszy postulat dotyczył w pierwszym rzędzie zwiększenia ilości zajęć szkolnych poświęconych muzyce, to drugi dotyczy różnicowania metod i form wychowania muzycznego na: 1) śpiew chóralski, 2) grę na popularnych instrumentach, 3) grę zespołową, 4) lekcje słuchania muzyki (tzw. literatura muzyczna), 5) solfeż i 6) koncerty szkolne. Na dalszym planie są zespoły międzyszkolne, ich występy, eliminacje. W oparciu o grupę zajęć nr 3—6, dzieci mogą nabywać pewną elementarną wiedzę o teoretycznych podstawach muzyki oraz o jej historycznym rozwoju. Tak rozszerzone wychowanie muzyczne w szkole wcale nie likwiduje postulowanego przez pedagogów powiązania tego przedmiotu z innymi, tj. historią, nauką języka polskiego, literaturą polską, a nawet... geografiją. Wszak w rozszerzonych formach zajęć muzycznych o wiele łatwiej znaleźć miejsce na pokaz pieśni historycznych, utworów opartych na tekstach wielkich poetów polskich czy też na pokaz muzyki różnych narodów, a nawet kontynentów. Koncerty szkolne, rozpoczęte w Polsce jeszcze przed wojną przez Ormuz (organizację muzyków polskich), a prowadzone po wojnie przez nasze filharmonie począwszy od r. 1953, mogłyby odegrać ważną rolę w umuzykalnianiu młodzieży szkolnej. Stwarzają możliwość bezpośredniego kontaktu z żywym wykonawcą, przyzwyczajają do zbiorowej konsumpcji estetycznej, stwarzają atmosferę uroczystą, niecodzienną, całkiem odmienną od atmosfery godzin lekcyjnych, uczą skupionego słuchania, a z czasem wytwarzają nawyk słuchania muzyki, myślenia o niej jako o pewnej wartości społecznej.

Koncerty szkolne w Polsce Ludowej w pierw organizowało biuro koncertowe „Artos”, potem przejęły ich organizację poszczególne filharmonie, każda działając na terenie swego województwa (tylko warszawska obsługuje swoimi ekipami objazdowymi kilka województw). Wypracowany program dwuletni obejmował dwa cykle po 10 koncertów rocznie, o różnym stopniu trudności, każdy z komentarzami słownymi. W większych miastach filharmonie miały też zadanie organizowania dwóch koncertów symfonicznych miesięcznie tylko dla młodzieży. Według danych statystycznych MKS w r. 1955 około 3800 koncertów szkolnych wysłuchało 1 600 000 dzieci szkolnych, w r. 1959 na 5900 koncertach — ponad 2 600 000 młodocianych słuchaczy. Mimo tego widocznego wzrostu nie wszystkie szkoły i typy szkół mogły z tych koncertów korzystać.

Niestety sieć geograficzna, jaką szkolne koncerty ekip objazdowych dotąd zdołały objąć kraj, jest niesłychanie rzadka. Wprawdzie już w sezonie 1960/61 odbyło się na terenie całego kraju ponad 7000 koncertów szkolnych, niemniej ani ich program, ani poziom nie były jeszcze jednolite. Przysłany mi niedawno do wglądu plan Min. Kultury opracowany przez L. Miklaszewskiego, M. Andrzejewską i M. Kaczurbinę²¹ dowodzi znacz-

²¹ M. Andrzejewska, M. Kaczurbina, L. Miklaszewski: programy muzycznych audycji szkolnych dla klas szkoły podstawowej I—IV i V—VIII. Na prawach rękopisu. Min. Kult. i Sztuki, Warszawa, 1961 (skrypt).

nych wysiłków MKS, by ten plan ujednoczyć, rozszerzyć na dwa różne plany 4-letnie, dla klas 1—4 i 5—8, a głównie, by zwiększyć ilość tych koncertów do 12 000 rocznie. Plany te, opracowane w szczegółach programowych tak pod względem problematyki, jak repertuaru, form wykonawczych, a nawet czasu trwania koncertów zależnie od wieku, staną się niewątpliwie wydatną pomocą dla Min. Oświaty. Wprowadzają one ważne novum: rozszerzenie ram historycznych wykonywanej muzyki prawie na 3 wieki (od XVII w. aż prawie do współczesności) oraz rozszerzenie ram etniczno-narodowych, oczywiście z dominującym akcentem na muzykę polską. Jedynym zarzutem, jaki można by autorom postawić, jest ten, iż podział na dwa etapy trudności jest chyba zbyt ogólnikowy, nie całkiem odpowiadający rozwojowi poczucia muzycznego u dzieci i młodzieży między 7 a 16 rokiem życia. Trudno tu przedyskutować zasadnicze zagadnienie, czy program ten powinien jednolicie objąć szkoły wiejskie i miejskie. Doświadczenia muzyczne obu grup młodzieży są tak odmienne, iż w silnym stopniu determinują ich sposób odbioru muzyki. Proces urbanizacji wsi polskiej nie poszedł jeszcze tak daleko, by te różnice zanikły, choć niewątpliwie w perspektywie należy przewidywać ich zanik. Koncerty szkolne i tak na razie z trudem docierają do szkół wiejskich. To, co w większych miastach, posiadających swoje filharmonie, sale koncertowe, orkiestry i zespoły, nie przedstawia żadnej trudności, to już w mniejszych miastach czy miasteczkach, a zwłaszcza na wsi natrafia na przeszkody trudne do pokonania. Szkoły wiejskie nie posiadają przeważnie odpowiednich dla koncertów pomieszczeń, często nie mają nawet fortepianów, bez których skrzypek czy śpiewak nie może wystąpić, nie mówiąc już o pianistach. Trudności organizacyjne powstają w związku z środkami transportu (ekipy koncertowe nie wszędzie mogą nawet dotrzeć). Tam, gdzie docierają — ilość koncertów jest stanowczo niewystarczająca; 1 koncert na miesiąc lub nawet rzadziej nie tworzy ciągłości, niezbędnej przy wszelkich poczynaniach wychowawczych.

Gorzej jednak, iż akcja koncertów szkolnych natrafia przeszkody natury o wiele głębszej niż organizacyjne. Niektóre kuratoria szkolne czy też władze terenowe szkolne nie wykazują zrozumienia dla tej akcji, wręcz utrudniając ją na swoim terenie. Nawet wychowawcy, dyrektorzy szkół odnoszą się do niej nierzadko z niechęcią i lekceważeniem, uważając koncerty szkolne za stratę czasu dla młodzieży. O trudnościach, jakie akcja ta napotyka w terenie, informują zresztą dokładnie artykuły praktyków terenowych²². Trudności te to właśnie widomy skutek dotychczasowych zaniedbań w powszechnym wychowaniu muzycznym, rezultat lat minionych, które oddają władzę w ręce przedstawicielom „pokolenia głuchych”.

²² S. Sutkowski: O upowszechnieniu — na przykładzie koncertów szkolnych. „Ruch Muzyczny”, nr 9, 1957 Kraków; Z. Sierpiński: Polyhymnia w szkolnym przedśionku. „Ruch Muzyczny” nr 16, 1961.

W tej chwili najważniejszym postulatem w tym zakresie jest włączenie koncertów szkolnych „jako obowiązkowych” do zajęć szkolnych, do programu wychowania muzycznego, jak lekcje literatury ojczystej. Dalszym postulatem jest stały, przemyślany, a nie dorywczy program tych koncertów, ich cykliczny charakter, a w pierwszym rzędzie — ich większe czasowe zagęszczenie (12—16 rocznie) oraz objęcie nimi całej sieci szkół w Polsce. Na tym gruncie widzę ważny odcinek dla współpracy Min. Oświaty z Min. Kultury i Sztuki. Kontakt z żywym wykonawcą, zwłaszcza jeśli to jest ktoś z naszych wybitniejszych „gwiazd”, byłby dla dzieci prawdziwym świętem, dla oderwanych zaś od szerszych mas naszych solistów — bardzo pouczającą „lekcją”.

W NRD, NRF, USA nawet wybitni wykonawcy jeżdżą z koncertami dla szkół, s a m i nierzadko komentując wykonywane przez siebie utwory, opowiadając o sposobie pracy nad nimi, odpowiadając na pytania stawiane przez dzieci z sali, co wzmacnia zainteresowanie dzieci tak dla muzyki, jak i jej wykonania. W ZSRR dzieci szkolne mają swoje poranki koncertowe czy operowe w większych miastach; w Moskwie jest specjalny teatr operowy dla dzieci.

Wydatnym uzupełnieniem takich wycieczek w świat prawdziwej muzyki i życia muzycznego i przygotowaniem do niego są lekcje literatury m u z y c z n e j w ramach zajęć szkolnych. W Austrii do tego rodzaju zajęć przygotowane zostały specjalne zestawy płyt gramofonowych, odpowiadające przemyślany planom pedagogicznym. W ZSRR plany te obejmują stopniowe wprowadzanie dzieci w świat form muzycznych, środków wykonawczych, stylów muzycznych, muzyki różnych narodów, różnych okresów historycznych itp. Wydatnie można przy tym korzystać z pomocy radia, telewizji.

Wypracowanie tego rodzaju programu jest wyjątkowo trudne i wymaga współdziałania psychologa i muzyka; psycholog musi tu wnieść dokładną znajomość etapów rozwoju zmysłu muzycznego u dzieci i młodzieży, muzyk — znajomość literatury muzycznej, historii i stylów. W okresie mutacji na te właśnie lekcje słuchania muzyki (zawsze zaopatrzone komentarzem nauczyciela) można przerzucić ciężar zajęć, likwidując na czas pewien zajęcia wokalne.

Zastrzegam się tu wyraźnie, iż jestem stanowczo przeciw ograniczaniu zajęć muzycznych w szkole tylko do słuchania muzyki. Nawet największa ilość zajęć passywnego kontaktu z muzyką, nie zastąpi dziecku tej radości, nie wytworzy tej więzi, jaką daje a k t y w n e muzykowanie, zwłaszcza zespołowe.

Lekcje literatury muzycznej powinny stanowić uzupełnienie czynnego muzykowania czy to w formie śpiewu chóralnego, czy też gry zespołowej na prymitywnych choćby instrumentach. Wymagają one jednak wcześniejszego przygotowania odpowiednich zestawów płyt gramofonowych, adapterów, którymi by trzeba obsłużyć wszystkie szkoły w Polsce. Akcja

ta musiałaby zatem już teraz wejść w stadium planowania naszego przemysłu²³.

To samo odnosi się również i do koordynacji produkcji instrumentów muzycznych i łączy z wprowadzeniem do wychowania muzycznego nauki gry na najprostszych instrumentach, jak flety proste, mandoliny, mandole, gitary, ksylofony itp., co wymagałoby ich wytwarzania w skali masowej. Tu szczególnie interesującym jest eksperyment C. Orffa (zresztą słynnego kompozytora współczesnego) stworzenia dziecięcej szkolnej orkiestry perkusyjnej. Ale realizacja tych poczynań wymaga planowania długofalowego: już dziś należy zaplanować na te cele specjalny budżet w Min. Oświaty, skoordynować zamówienie wg planów szkolnych z planami przemysłu instrumentacyjnego w Polsce, a przede wszystkim wypracować specjalną literaturę muzyczną dla tego rodzaju dziecięcych zespołów szkolnych. Zespoły te mogą z czasem doprowadzić do powstania całych orkiestr szkolnych lub międzyszkolnych, do współdziałania z zespołami organizacji młodzieżowych, z amatorskimi zespołami robotniczymi, stojącymi w gestii Związków Zawodowych, Domów Kultury danej miejscowości czy nawet z zespołami czy orkiestrami zawodowymi. Droga do zatarcia ostrej granicy między passywnym odbiorcą muzyki a aktywnym jej wykonawcą stanęłaby w ten sposób otworem. Ale jest to sprawa wieloetapowa — już dziś do rozpoczęcia, jeśli za lat kilka ma dać pewne rezultaty.

Podkreślić należy, że tego rodzaju uaktywnienie muzyczne młodzieży szkolnej pozwoliłoby również na wykrywanie wybitniejszych talentów muzycznych; powszechność szkół ogólnokształcących daje lepszy wgląd w uzdolnienia młodzieży niż jakakolwiek inna forma penetracji terenu pod tym względem. Wprawdzie licznych „Janków Muzykanów” w Polsce Ludowej państwo poszukuje, odkrywa i uczy, ale nadal pozostają liczni z nich nie wykryci z tej prostej przyczyny, iż nikt o nich nie wie. Szkoła podstawowa, kładąca nacisk na wychowanie muzyczne, może ich raczej zauważyć, uaktywnić i skierować na właściwe tory.

Zagadnienie pomocy szkolnych, związanych z unowocześnionym wychowaniem muzycznym, na pierwszy plan wysuwa jednak problem treści tego nauczania na lekcjach śpiewu chóralnego i solfeżu. Stwierdzić

²³ W NRF, Szwajcarii, Austrii od dawna wyprodukowano całe zestawy płyt gramofonowych, zaplanowanych jako pomoc w nauczaniu muzyki w szkołach powszechnych. Informuje o tym artykuł A. Dawidowicza: *Die Schallplatte im Musikunterricht*. „Die Musikerziehung” nr 3/III, Wiedeń-Salzburg. U nas przed laty wyprodukowano zestaw płyt gramofonowych z dobrymi komentarzami W. Rudzińskiego (Polskie Nagrania), lecz skierowany raczej do użytku świetlic i domów kultury, a więc nastawiony już na dorosłego odbiorcę. Jak wiele cennych inicjatyw, i ta została przerwana i poza pierwszy zestaw tego typu Polskie Nagrania nie wyszły. Czas najwyższy, ażeby już obecnie pomyśleć o analogicznym zestawie obliczonym na potrzeby szkół, a zaplanowanym centralnie przez odpowiednią kooperację Min. Kult. i Sztuki z Min. Oświaty instrumentów muzycznych. Łączy się to oczywiście z włączeniem do planów produkcji d o b r y c h adapterów, również w skali masowej.

należy, iż rodzaj pieśniarstwa, którym karmi się naszą młodzież w szkole, jest równie przestarzały i mało artystyczny, jak przestarzałym jest samo ograniczanie się tylko do śpiewu w wychowaniu muzycznym. Jak wiadomo, co kilka lat podręczniki szkolne wszystkich przedmiotów nauczania ulegają modernizacji, zgodnie z rozwojem nauki, zmianami w nauczaniu, w metodach nauczania itp. Nawet „nieśmiertelny” elementarz Falskiego, na którym rosły pokolenia, również ustawicznie modernizuje się. W zakresie śpiewników szkolnych dzieje się to w słabszym stopniu. Wprawdzie w r. 1945 usunięto nieodpowiedni repertuar z naszych śpiewników, zastępując go innym, bardziej związanym z naszymi czasami, a więc pieśni religijne i legionowe ustąpiły na rzecz rewolucyjnych, młodzieżowych o aktualnej tematyce, a zwłaszcza patriotycznych i ludowych — niemniej m u z y c z n a strona naszych śpiewników szkolnych pozostawia nadal bardzo wiele do życzenia. W okresie międzywojennym pieśni dla dzieci komponował cały szereg zapalonych dla tej działalności kompozytorów, jak Piotr Maszyński, Tadeusz Joteyko, Waclaw Lachmann, Stanisław Kazuro i wielu innych, znających specyfikę szkoły, psychologię i możliwości wykonawcze i percepcyjne dzieci i młodzieży i pracujących aktywnie nad metodyką nauczania muzyki w szkole.

W naszych czasach — mimo takich tradycji w tym zakresie, jak pieśni do słów Konopnickiej, Zygmunta Noskowskiego — kompozytorzy współcześni całkowicie nie interesują się tym gatunkiem twórczości. Są „ponad to”. Uroczę piosenki dziecięce Witolda Lutosławskiego są repertuarem raczej dla dorosłych o dziecięcej tematyce, podobnie jak dawniej „Pieśni z izby dziecięcej” Musorgskiego czy „Rymy dziecięce” Szymanowskiego. W najlepszym wypadku nadają się dla dzieci do s ł u c h a n i a, w żadnym jednak — do w y k o n y w a n i a przez dzieci. Są zbyt trudne intonacyjnie i harmonicznie. Inni kompozytorzy w ogóle nie interesują się światem dziecka czy też literaturą muzyczną dla dzieci. W najlepszym wypadku tworzą — jak to genialnie czynił Bela Bartók — nie mniej genialny repertuar pedagogiczny dla zawodowych szkół muzycznych.

W tej sytuacji nauczyciele pozostawieni są sami sobie. Na pomoc kompozytorów nie mogą liczyć, s a m i „produkują” (świadomie używam tego terminu, gdyż nie można tej działalności uważać za „komponowanie”) repertuar pieśniarski. W ZSRR dzieci szkolne i młodzież mają kilku „swoich” kompozytorów nastawionych wyłącznie na ich potrzeby i możliwości wykonawcze, doskonale znających etapy rozwoju wyobraźni muzycznej dzieci i dostosowujących do nich swoje środki kompozytorskie (Jordański, Rauchwerger, Wiera, Gerczik i inni). Istotnie ramy środków kompozytorskich, jakimi kompozytor może operować w tym gatunku, są dość ograniczone, a konwencje bardzo odległe od tych, które stosuje muzyka współczesna i którymi operują nasi kompozytorzy. Przełom w kierunku nowatorskich poszukiwań, jaki zaszedł w muzyce europejskiej w naszym wieku, również silnie zaważył na tym, iż kompozytorzy odzégnują się od

XIX-wiecznych konwencji, jakimi muszą operować w swojej twórczości dla dzieci. Skutkiem tego jest, iż wyobraźnię muzyczną naszej młodzieży szkolnej kształtują twory stereotypowe, melodie, które permutują znane stare schematy, w których trudno się dopatrzeć jakiegokolwiek innowacji muzycznej. Nie chcę tu obrażać tych wychowawców muzycznych, którzy w oparciu o swoje pedagogiczne doświadczenie próbują tworzyć nowy repertuar pieśniarski, niemniej muszę zaznaczyć, iż samo doświadczenie pedagogiczne i znajomość możliwości wykonawczych dzieci nie zastąpi w żadnym wypadku „iskry twórczej”. „Śpiewnik” Noskowskiego mógł przetrwać właśnie dlatego aż do naszych czasów, że tkwiła w nim ta iskra talentu kompozytorskiego. Przecie właśnie pieśni, z jakimi dziecko styka się w szkole, mają być i są przeważnie pierwszym materiałem, który ma mu dać wyobrażenie o sztuce muzycznej!

I w tym zakresie konieczna jest kooperacja wychowawców i twórców z prawdziwego zdarzenia. Pierwsi wniosą tu swoje doświadczenie, wytyczając granice możliwości wykonawczych dzieci, drudzy — w miarę swych możliwości — wniosą swój talent. Młodzież należy karmić autentyczną sztuką, a nie surogatem, poczętym nawet w imię najlepszych chęci. Jestem przekonana, iż pewna inicjatywa ze strony Min. Oświaty wystarczy, by znaleźć kompozytorów, którzy zechcą współdziałać w tym zakresie²⁴.

Właśnie całkiem niedawno przysłano mi z NRF nowy śpiewnik szkolny dla szkół powszechnych²⁵. Z zawartego w nim materiału pieśniarskiego widoczna jest wyraźnie troska o nowoczesne kształtowanie wyobraźni dzieci, w duchu znacznie rozszerzonych stylistycznych właściwości, bliższych muzyce nowoczesnej. Śpiewnik obejmuje więc autentyczny kompozytorski repertuar od wieku XVI aż do XX, przy czym nie brak tu nazwisk wybitnych kompozytorów naszych czasów, jak Hindemith, Orff, Henze i inni. Zawiera pieśni oparte na skalach modalnych dawnych wieków, jak i w rozszerzonej tonalności, rozchwianej czy też całkiem nie określonej, na skali pentatonicznej, całotonowej itp. Widać z tego próbę nie zasklepiania wyobraźni tonalnej młodzieży do dawnych schematów opartych wyłącznie na skalach dur i moll, lecz rozszerzania jej na różne systemy tonalne, które ułatwią młodzieży dojście do muzyki współczesnej, która daleko już odeszła od tych założeń. W naszych śpiewnikach dominuje schematyzm tonalny diatoniki dur i moll tu i ów-

²⁴ Dość szkody powstaje już przez analogiczną sytuację w dziedzinie upowszechnienia muzyki wśród dorosłych, gdzie również każdy, kto tylko próbuje dyrygować jakąś orkiestrą amatorską, zespołem instrumentalnym czy chórem, uważa, iż jego aranżacje czy nawet „kompozycje” ma prawo narzucić swemu zespołowi jako repertuar wykonawczy. Jeśli MKS toczy walkę z tego rodzaju muzycznym grafomaństwem na gruncie podległych mu instytucji, nie należy jej tym bardziej tolerować w szkolnictwie, którego zasięg oddziaływania (a tym samym i szkód poczynionych) jest znacznie większy.

²⁵ *Musik in der Schule*. E. Kraus i F. Oberboarneck, Singbuch tom 2. Całość obejmuje 5 tomów dla 5 stopni trudności, od najprostszych melodii dla maluchów aż do kilkugłosowych chórów żeńskich, chłopięcych i mieszanych.

dzie urozmaicony modalizmem melodii ludowych lub chromatyką (w bardzo skromnym zakresie). Zastrzegam się, że wcale nie wnoszę o wychowywanie naszej młodzieży na materiale atonalnym — jak to zapewne wielu gorliwców zechce z moich słów wyczytać. Nie, idzie mi tylko o to, by wychowanie muzyczne dotrzymywało kroku rozwojowi muzyki w podobny sposób, jak je dotrzymują inne przedmioty nauczania w szkole. To samo dotyczy oczywiście podręczników solweżu, tj. czytania nut głosem. Nie podejmuję się tu rozstrzygnąć pytania, czy solfeż jest w szkolnictwie ogólnokształcącym niezbędny. Nie sądzę, ażebyśmy już teraz mogli stawiać maksymalistyczne postulaty wobec programu wychowania muzycznego. Oczywiście, dla umuzykalnienia solfeż jest niezbędny. Trudności widzę tu jednak niemałe. Wymaga on przecie znajomości pisma nutowego, które wcale nie jest czymś prostym. Przed wojną próbowano stworzyć wielorakie uproszczone metody znakowania wysokości dźwiękowych dla szkół ogólnokształcących. Obok angielskiej metody Tonic-Solfa, wprowadzano i inne, palcowe lub cyfrowe (stosowane w Japonii i Chinach z powodzeniem do dziś). Jednak dla współczesnych, bardziej rozwiniętych założeń tonalnych wszystkie te metody stają się niewystarczające, podobnie jak i wszelkie stare metodyki solfeżu, do dziś u nas powszechne (np. S. Kazury). To samo zresztą dotyczy również repertuaru dla ewentualnych zespołów instrumentalnych w szkole, które jednak nie wchodzi w skład godzin lekcyjnych. Koordynacja ich działania z innymi formami upowszechnienia muzyki (domy kultury, świetlice, ogniska muzyczne itp.) byłaby tu bardzo celowa. Wykorzystanie fachowych nauczycieli muzyki mogłoby wyjść na korzyść tak szkole, jak i świetlicy, a głównie — samym wychowankom.

W ramach godzin szkolnych leży całkowicie r y t m i k a, tj. gimnastyka rytmiczna. I ona była w okresie międzywojennym w Polsce dość powszechna, a kilku autentycznych uczniów szkoły Jaques Dalcroze'a (Lozanna) przenosiło z powodzeniem jej osiągnięcia do naszego szkolnictwa, co prawda głównie muzycznego. O ile się orientuję — ta kadra obecnie nie istnieje. Nietrudno jednak byłoby ją wykształcić na nowo, posyłając pewną niewielką grupę na 3-letni kurs rytmiki do działającej do dziś szkoły Dalcroze'a. Wówczas jednak należałoby rytmikę włączyć do programu nauczania muzyki w szkolnictwie powszechnym, wprowadzić do liceów pedagogicznych i SN, co wykształciłoby podstawowe kadry tego przedmiotu. I ten projekt jest długofalowy, wymagający jednak już obecnie pewnych wstępnych przygotowań organizacyjnych.

Zagadnienie to ponownie prowadzi nas do bolesnej sprawy: sprawy k a d r y wychowawców muzycznych w szkolnictwie powszechnym. Przez lat 18 zdołaliśmy stare kadry o pełnych kwalifikacjach muzycznych ograniczyć do minimum (jak wspomniałem, 5—6000 na 30 000 szkół) oraz zniechęcić przez wytworzone moralne i materialne warunki pracy. W każdym razie nie zdołaliśmy wychować nowych kadr, które obec-

nie, po ewentualnej zmianie na lepsze, mogłyby pomóc w realizacji szerszego i bardziej nowoczesnego programu wychowania muzycznego. W liceach pedagogicznych od r. 1956 przedmioty muzyczne, stopniowo ograniczane, ostatecznie zostały sprowadzone do zera. W SN na kierunkach specjalizujących matematyków, fizyków, przyrodników, historyków, nauczycieli języka polskiego — zlikwidowano je całkowicie. W praktyce oddano więc wychowanie muzyczne w klasach 1—4 w ręce osób pozbawionych jakichkolwiek kwalifikacji do tego, albowiem obowiązuje w nich nauczanie łączne przez jednego wychowawcę. Brak przedmiotów muzycznych w SN oznacza również zmniejszenie zainteresowań muzycznych większości samego nauczycielstwa. Jest to tylko dalszym ciągiem pełnego odmuzycalniania naszego społeczeństwa, a więc skutkiem działania ludzi o lukach we własnym wykształceniu estetycznym, a zarazem przyczyną dalszego zanikania potrzeb muzycznych u tych generacji, które miały być przez to pokolenie wychowane.

Ale w SN o kierunku „śpiew — muzyka” sytuacja także nie przedstawiała się różowo. Wspominaliśmy już o tym, iż dwa lata nauki muzyki dla ludzi, którzy jej nie mieli w szkole podstawowej i średniej oraz nie mogli jej otrzymać skądinąd — to okres stanowczo zbyt krótki. Poza tym zasady doboru kandydatów wcale nie dotyczyły ich uzdolnień muzycznych. Jakie więc mogły z tego wyrosnąć kadry „wychowawców muzycznych”? Ani specjalnie muzycznych, ani specjalnie wykształconych, ani nie posiadających jakiegokolwiek oparcia w swym poprzednim wykształceniu.

Staje więc przed nami obecnie nowe zadanie: wypracowanie programu wychowania muzycznego dla przyszłych wychowawców w tej dziedzinie. Muzyka — jak zresztą i wszelkie inne przedmioty — wymaga wieloletniego przygotowywania nauczyciela. Kandydat na nauczyciela języka polskiego, przychodząc po maturze do SN tego kierunku, miał za sobą 11 lat nauki tego przedmiotu przez ok. 9 godzin tygodniowo. A jak sprawa miała się z muzyką? Po 1 godzinie w tygodniu, i to nie we wszystkich klasach. Jasne, jaki z tego mógł wynikać poziom kształconych w ten sposób wychowawców. Na szczęście, specjalny wydział w Państwowych Wyższych Szkołach Muzycznych starał się temu złu przeciwdziałać. Co prawda, absolwenci tych wydziałów istotnie mieli przygotowanie do pełnienia swego zawodu, ale scharakteryzowane wyżej warunki pracy działały odstraszająco na wybór tego zawodu. Potrzeba kwalifikowanych instruktorów dla ruchu amatorskiego zadecydowała, iż nie szkoły wchłonęły i nadal wchłaniają te kadry. Cały ciężar produkcji kwalifikowanych wychowawców muzycznych spada zatem z powrotem na SN. Tym bardziej staje się aktualne zagadnienie powiększenia — i to wydatnego — ilości godzin dla zajęć muzycznych na kierunku muzycznym, wznowienia zajęć muzycznych na wszystkich innych kierunkach, podwyższenia poziomu wykładowców muzyki w SN, zwiększenia lat

nauki z 2 na co najmniej 3 (to ostatnie, zdaje się zostało już zaplanowane), przerobienia i unowocześnienia programów nauki muzyki w SN o kierunku muzycznym.

Poza tym przedwojenna metoda d o k s z t a ł c a n i a nauczycieli muzyki na kursach wakacyjnych, śródrocznych, okresowych, zaocznych itp. także nie jest do odrzucenia. Pomoc szkół muzycznych, konserwatoriów czy nawet nauczycieli ognisk muzycznych można by przy tym wykorzystać dla nawiązania bliższych kontaktów między wychowawcami muzycznymi w szkole a zawodowymi muzykami. Jeśli mamy rozszerzyć zakres wychowania muzycznego w szkole, zróżnicować metody tego wychowania i unowocześnić treść nauczania — musimy wymagać wyższych kwalifikacji od tych, którzy tę pracę mają prowadzić. W kolejności spraw, związanych z reorganizacją wychowania muzycznego w szkolnictwie ogólnokształcącym, sprawa „wychowania wychowawców” jest w tej chwili chyba najbardziej paląca. Nawet najdoskonalsze plany i programy nic nie będą mogły zdziałać, jeśli będą źle realizowane, to znaczy przez ludzi niedostatecznie do ich realizacji przygotowanych, nie widzących całości kształtu zagadnienia, zwłaszcza od strony psychologicznej i społecznej.

Mówiąc o unowocześnieniu metod wychowania muzycznego w szkole nie sposób pominąć zagadnienia należytego wykorzystania nowych środków techniki, które są zdobyczą naszego wieku: radia i telewizji. Radio od wielu lat włączyło się jako pomoc w nauczaniu muzyki tak w szkołach, jak i nawet przedszkolach, prowadząc w tym kierunku planowe audycje skoordynowane z programem śpiewu szkół podstawowych i przedszkoli. Doskonałe audycje Marii Wiemann dla przedszkoli oraz Lecha Miklaszewskiego i Marii Kaczurbiny dla szkół podstawowych stanowią niemałą pomoc dla wychowawców muzycznych zwłaszcza w szkołach oddalonych od ośrodków miejskich, pozbawionych pomocy muzycznych w postaci instrumentów, a przeważnie — pozbawionych także kwalifikowanych wychowawców. Radiowe muzyczne audycje szkolne wypracowane są przez fachowców, a, najważniejsze, wyczuwa się w całym ich działaniu pasję dla sprawy. Audycje te, obliczone na różny wiek dzieci, są skorelowane z innymi przedmiotami nauczania pod względem treściowym. Telewizja stoi pod tym względem daleko w tyle za radiem. Jako pomoc dla szkół włączyła się dopiero w tym roku (1961), i to na razie raczej w zakresie innych przedmiotów — nie muzyki. Zbyt małe rozpowszechnienie aparatów telewizyjnych, a także zbyt mały zasięg jej oddziaływania, ograniczony na razie do kilku większych ośrodków miejskich, nie pozwala w najbliższych latach wiązać jakichś nadziei z jej działaniem jako pomocy w wychowaniu muzycznym. W przyszłości jednak jej pomoc może być wydatna, choćby z tego względu, iż działa ona równocześnie na wzrok i słuch, że może pokazać wykonawcę muzycznego, instrument (i to z bliska), pismo nutowe, portret kompozytora, którego utwór dziecko słyszy, itp. a więc uzupełnić oddziaływanie mu-

zyczne — wizualnym, sprzyjającym silniejszemu oddziaływaniu pierwszego. Zwłaszcza telewizja związana z nauczaniem literatury muzycznej, a więc i z historią muzyki, mogłaby być niezwykle pomocna, pokazując naocznie to wszystko „z epoki”, czego sama muzyka ujawnić nie może.

Omawiając zakres, metody, treść wychowania muzycznego, które mają ulec zmianie po reformie szkolnictwa powszechnego, nie sposób tu nie podkreślić, iż jedną z ważnych przesłanek oddziaływania szkoły na kulturę muzyczną społeczeństwa jest podniesienie autorytetu muzyki w świadomości młodzieży szkolnej. Likwidacja wszystkich braków i niedociągnięć, o których była wyżej mowa, będzie niewątpliwie sprzyjać zmianie na korzyść w ocenie muzyki w hierarchii przedmiotów szkolnych. Należy to jednak uzupełnić innymi środkami, które również leżą w zasięgu działania szkoły. Włączenie tematyki muzycznej do zadań szkolnych (np. wrażenia po wysłuchanym koncercie, wypowiedź o ważnych rocznicach muzycznych) do tematyki referatów w klasach wyższych, pokazanie i omawianie utworów muzycznych związanych z liryką Mickiewicza czy z dramatami Słowackiego na lekcjach literatury polskiej, utworów związanych z pewnymi faktami historycznymi — na lekcjach historii, czy nawet pieśni ludów egzotycznych — na lekcjach geografii, oto tylko kilka przykładów koordynacji innych przedmiotów nauczania z muzyką, która na pewno nie zaszkodzi lekcji, a wzmocze zainteresowanie uczniów dla muzyki.

Włączenie zajęć muzycznych do godzin lekcyjnych, niewysuwanie poza te godziny lub na ich koniec, podniesienie autorytetu nauczyciela muzyki przez jego zrównanie z innymi, a głównie zwiększenie ilości zajęć — to wszystko są drogi do podniesienia znaczenia muzyki w wyobraźni młodzieży. Konsekwencje tego będzie można odczuć dopiero po latach, tak jak dziś dopiero zaczynamy odczuwać ujemne skutki tych pociągnięć, które zostały dokonane w latach 1949—1956.

Nie patrzmy przy tym na zmniejszenie godzin muzyki w szkołach w takich krajach, jak ZSRR czy Czechosłowacja. Są to kraje, w których muzyka weszła już tak „w krew” społeczeństwa, iż bez niej ono żyć nie może. Niepotrzebne są tam już szkolne impulsy i dokształcanie. Pozaszkolne, koncertowe, operowe, amatorskie życie muzyczne jest tam tak silne, iż wciąga w swoją orbitę i młodzież, muzykującą wiele i chętnie z własnej woli i z własnej potrzeby. Tam potrzeby muzyki już istnieją i są niezwykle silne, u nas trzeba je dopiero wytwarzać i rozwijać. Tak jak historyczna sytuacja narodu i świadomość społeczna jest w różnych krajach różna, tak właśnie i na odcinku muzyki świadomość społeczna bywa w różnych krajach dość odmienna. Mieliliśmy w XIX w. wielkie talenty twórcze, ale nikłą recepcję muzyczną. I dziś w Polsce Ludowej stan jest podobny. Współczesna twórczość polska zdobywa sobie estrady zagraniczne, ale w kraju jest nadal własnością dość wąskiego kręgu odbiorców. Aby ten krąg się rozszerzał, trzeba społeczeństwo wychowywać, przygotowy-

wać do recepcji muzyki. Zaczynać trzeba wcześniej i powszechnie. Toteż podwaliny pod muzyczną kulturę narodu kłaść musi tylko szkoła ogólnokształcąca. Nie wolno nam dopuścić do tego, by — jak w wiekach minionych — między twórczością przeznaczoną dla intelektualnej elity a recepcją szerokich kręgów społeczeństwa ziała przepaść nie do przebycia. Zlikwidowaliśmy przecie klasowe, ekonomiczne podłoże tej przepaści, czyżbyśmy więc chcieli zachować jej podłoże psychologiczne? Odpowiedzialność za kulturę muzyczną Polski Ludowej spada więc w znacznym stopniu na szkolnictwo ogólnokształcące.

RODOWÓD BADAŃ CZYTELNICTWA ORAZ POTRZEBY CHWILI BIEŻĄCEJ

Narastającemu ożywieniu życia kulturalnego towarzyszy od pewnego czasu pogłębianie się postawy badawczej. Wynika to z utrwalającego się, słusznego przekonania, że między inicjowanym działaniem kulturowym a jego postulowaną skutecznością mieści się wiele procesów o charakterze społecznym i psychologicznym, które warunkują skuteczność działania inicjatyw i stanowią o społecznej opłacalności wysiłku.

Sytuację tę notujemy w różnych kierunkach działalności. Widać ją w inicjowanych na łamach prasy reportażach terenowych, w dyskusjach montowanych przez redakcje czasopism, w powstaniu przy Polskim Radiu Biura Badań Opinii Publicznej, w rozwijających się pracach badawczych socjologów, w eksperymentalnych poczynaniach pedagogów. Widać ją także w problematyce czytelnictwa zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży. Namysł bowiem nad konkretną analizą procesów recepcji książki podjęty stosunkowo niedawno z kilkuletniego zapomnienia daje interesujące obserwacje.

W tej sytuacji warto zastanowić się nad rodowodem badań czytelnictwa. Są to bowiem prace wynikające z określonego układu sił społecznych, dokonywane w specyficznej pedagogicznej orientacji. Uważne zbadanie dotychczasowych poczynañ wzbogaca więc nie tylko arsenał metodologii, ale pokazuje także, jaki jest istotny sens tych badań i jakim fluktuacjom podlegają one w zależności od czasu, w którym są podejmowane. Sprawa to aktualna, skoro inicjowana przez Zarząd Główny ZNP Komisja Czytelnictwa ma rozpocząć swe prace.

1. PRZESŁANKI SPOŁECZNE

Niewątpliwie najważniejszym przejawem istnienia książki jest jej życie społeczne. Energia potencjalna dzieła zmienia się wtedy w energię kinetyczną. Dzieje książek pokazują przy tym, że owo uruchomienie energii intelektualnej i emocjonalnej dokonywa się bardzo rozmaicie i podlega różnym fluktuacjom. Zależy to, oczywiście, od treści i od formy, które są lub nie są adekwatne w stosunku do potrzeb czasu i które, w związku z tym, przyjmowane, a nawet przyswajane lub zgoła przemilczane przechodzą potem czasami losy wprost przeciwne, zapadając w zapomnienie albo przeżywając okresy renesansu. Dzieje puścizny Cypriana Norwida i Zygmunta Krasińskiego są tego wystarczającym przykładem.

Bywa i tak, że książka zmienia z biegiem czasu pierwotnego adresata. Napisana dla starszych i przez nich pierwotnie odbierana staje się z czasem lekturą młodzieży (np. książki H. Sienkiewicza), napisana dla wierzchniej pod względem intelektualnym warstwy społeczeństwa schodzi w innych

czasach do mas wraz z ich awansem kulturalnym (np. twórczość E. Orzeszkowej lub J. I. Kraszewskiego), adresowana pierwotnie do dzieci, zaczyna stawać się książką dostępną raczej dla dorosłych (np. *Alicja w krainie czarów* L. Carrolla). Takie i inne jeszcze fluktuacje stanowią fragmenty życia książki. Świadczą one o tym, że zachodzą tutaj istotne procesy, że książka fizycznie ciągle ta sama może być ciągle inna, że inna staje się jej funkcja społeczna.

Rozważania te tyczą się w całej rozciągłości książek dla dzieci i młodzieży. Wynikają zaś z nich wnioski na temat potrzeby stałej obserwacji tych procesów, na temat badań, które pozwolą nie tylko opisać zjawiska, ale zrozumieć je i chociaż w pewnym stopniu nimi kierować.

W dziedzinie czytelnictwa dla dzieci i młodzieży postulowanie badań rodzi się z innych jeszcze ważnych przyczyn. Chodzi tu o rolę „swobody” i „przymusu” w postawach pedagogicznych w stosunku do rozwoju tej literatury. Sprawa ta stoi u genezy badań czytelnictwa.

Postawa nadmiernie normatywna i postulatywna nosi w sobie w zarodku niechęć do uwzględniania potrzeb małego odbiorcy książek. Nie jest więc ta postawa przyjazna ani badaniom zainteresowań, ani zrozumieniu ograniczeń percepcji. W dodatku brak do końca XIX wieku bliższego rozeznania naukowego w psychice dziecka usztywniał niejako tę postawę, która wynikała przecież z tzw. najlepszych intencji.

Z drugiej strony rysowała się, początkowo tylko pełna przeczuć, później zaś oparta o wiedzę, postawa inna. Uogólniając nieco, brała ona pod uwagę dziecko w procesie rozwojowym, chciała wyzwolić jego aktywność i nawiązując do niej, sublimować jego skłonności; czasami wpadała, jak wiadomo, w pądocentryzm. Nasilenie tych postaw notujemy na przelomie XIX i XX wieku w związku z rozwojem psychologii eksperymentalnej z pierwszymi próbami metod badawczych¹.

Między tymi biegunami, które (posługując się tutaj celowo żargonem ze słownika dyskusji na tematy społeczne) można określić jako „odgórny” i jako „oddolny”, mieści się stosunek do badań czytelnictwa. Jak widać, zrozumieć go można dopiero na tle poznania rozwoju literatury dla dzieci i młodzieży i sił nią rządzących.

Dwa zarysowane wyżej stanowiska znajdowały się i znajdują w kolizji i nie są to bynajmniej sprawy przebrzmiałe. Świadczy o tym wiele przykładów (np. spór o fantazję, nacisk tendencji poznawczych itp.). W tym jednak sporze badanie czytelnictwa może być traktowane jako „ultima ratio”. Bezsporne bowiem dla obojdwóch stron jest przekonanie, że książka jest po to, aby była czytana, i to czytana z jakimś skutkiem. Jeśli tego

¹ W. Preyer: *Dusza dziecka* (1882); *Brytyjskie Stowarzyszenie do Badań nad Dziećmi* (1890). Należy odnotować z tego czasu A. Bineta: *Pojęcia nowoczesne o dzieciach*, St. Halla: *Wiek młodzieńczy*, badania zasobu umysłowego i pojęć moralnych dzieci dokonywane przez A. Szycównę, ankiety i testy St. Halla, Binet-Terman, interpretację dzienników i rysunków dzieci przez Ch. Buhler itp.

nie dostrzegamy, nie sposób się tylko obrazić na młodzież lub na książki. Nie jest także skuteczny dodatkowy nacisk dyscypliny. Trzeba wtedy zbadać zagadnienie i starać się o to, aby badanie to było możliwie naukowe. Badanie czytelnictwa jest bowiem przejawem dialektycznego pojmowania zjawisk życia, jest tendencją do wprowadzenia świadomości na miejsce żywiołu, jest próbą naukowej interpretacji procesów zawiłych, trudnych, ale społecznie bardzo istotnych.

Zadajmy sobie wreszcie pytanie, jak daleko mogą sięgać ambicje badawcze?

Istnieje pod tym względem bardzo duża rozpiętość. Uogólniając zaobserwowane próby można by ustalić takie wyliczenie w porządku „pogłębiającym”.

Badanie czytelnictwa może więc być jedynie obserwacją i rejestracją zarówno „podaży”, jak i „popytu”. Chodzi więc tutaj o orientację na rynku wydawniczym, o jakąś kwalifikację, ocenę jego możliwości z punktu widzenia potrzeb. Równocześnie jest to opis faktów doboru takich, a nie innych książek przez dzieci i młodzież i snucie uogólniających wniosków, jak należy się dostosować do ich gustów. Taką sytuację znajdujemy często w książkach z Zachodu, stoją one na dość skrajnym stanowisku, że zasadniczym celem lektury jest wywołanie radości dziecka².

Obok tego rejestrującego badania czytelnictwa znajdujemy inne, które możemy określić jako *dociekające*. Chodzi tu o badanie, dla czego dzieci (młodzież) biorą do ręki te właśnie książki; w związku z tym snuje się wnioski i postulaty zarówno w stosunku do literatury, jak i w stosunku do jej czytelników. Postępowanie badawcze ma tutaj charakter analityczny. Zajmuje się ono nie tylko samym czytelnikiem i jego wewnętrznymi predyspozycjami, ale także zespołem warunków towarzyszących książce.

Trzeci wreszcie rodzaj prób badawczych pragnie iść jeszcze dalej. Chce mianowicie nie tylko obserwować, nie tylko analizować proces czytelnictwa, ale badać skuteczność oddziaływania książki. Punkt ciężkości przesuwa się więc tutaj na pedagogiczny aspekt tego procesu.

Dotychczasowe rozważania prowadzą do wniosku, że problem badania czytelnictwa jest produktem historycznego dojrzewania socjalizacji procesów oświatowych i tendencji pedagogicznych. Jest on rezultatem pogłębiania się wiedzy o dziecku, zrozumienia w czasach współczesnych odrębnej jego osobowości. Jest wreszcie przejawem postępowych tendencji społecznych, dbających o wychowanie człowieka aktywnego, twórczego i krytycznego.

² Por. np. zasadniczy ton książki Bess Poster Adams: *About books and Children*, New York 1954, szczególnie rozdział 2 i 4.

U jego źródła znajduje się także troska o jak najefektywniejsze wyzyskanie skomplikowanego kapitału zużywanego w książkach dla dzieci i młodzieży.

2. Z DOŚWIADCZEŃ PRZESZŁOŚCI

Badanie czytelnictwa dzieci i młodzieży ma u nas blisko osiemdziesięcioletnią historię. Nie jest to rozwój ciągły. Cechą znamioną tej historii jest jej nierówne pulsowanie, okresy nasilenia i okresy zaniku przeplatają się wzajem. Jest to, zapewne, zależne od wydarzeń sytuacji politycznych w Polsce, pozostaje jednak także w ścisłej zależności od tendencji społeczno-pedagogicznych omówionych wyżej. Stawia to jeszcze jeden dowód na to, iż poruszamy się tutaj między sprawami dialektycznie ze sobą powiązanymi.

Obserwując dzieje owych wzlotów i upadków na przestrzeni dość długiego okresu czasu, możemy dostrzec takie oto najważniejsze, jak sądzę, momenty. Pierwsza fala o cechach jeszcze przygotowawczych napływa w ostatnim dwudziestoleciu XIX wieku. Fala następna podnosi się w latach 1920—1939 i związana jest z koncepcjami tzw. szkoły warszawskiej H. Orsza-Radlińskiej. Po kataklizmie drugiej wojny światowej niemal wśród dymiących zgłiszcz odradza się szybko badanie czytelnictwa dzięki pracy Instytutu Kulturalno-Oświatowego „Czytelnik” (1947—1950). Notujemy potem znowu zanik publikacji z tego zakresu i wreszcie po roku 1956 powstają nowe ośrodki zainteresowań i rodzą się nowe prace.

Zastanówmy się pokrótce nad charakterystycznymi cechami i intencjami tych badań, szczególnie zaś nad fluktuacjami sposobów i celów.

Nasilenie zainteresowań pedagogów literaturą dla dzieci i młodzieży wystąpiło w ostatnim ćwierćwieczu XIX w. Notujemy tam nazwiska P. Chmielowskiego, A. Szycówny, S. Sempołowskiej i wielu innych. Te krzyżujące się omówienia, postulaty, wnioski, te ostre często głosy krytyczne, liczne poradniki i katalogi rysują niewątpliwie nie zbadany dotychczas z tego punktu widzenia, ale pobudzający bilans oczekiwań referowanych, naturalnie, z uwagi na potrzeby starszego społeczeństwa, a nie samego dziecka. Z tej jednak narastającej sytuacji pragnień musiały w sposób dość naturalny zrodzić się pierwsze rekonesanse badawcze. Dużą rolę odegrał tutaj J. Wł. Dawid, który wysunął program poznania cech psychicznych i umysłowych dzieci jako warunek skuteczności oddziaływania na nie oraz zalecał skupienie uwagi na dziecku jako na czynniku podstawowym³.

³ Por. J. Wł. Dawid: *Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych*. „Przeгляд Ped.” 1886 (osobno w broszurze — Warszawa 1887); *Zasób umysłowy dziecka*. Warszawa 1895.

Do wspomnianych rekonesansów należą także cenne i wytrwale notowane spostrzeżenia M. Ilnickiej.

Dalszym krokiem w kierunku badań czytelniczych jest praca Moszczeńskiej-Rzepeckiej *Mali czytelnicy i ich literatura*⁴. Przestrzega ona, że książka w życiu dziecka i młodzieńca może odegrać poważną, pozytywną lub negatywną rolę. Stąd właśnie potrzeba kierowania lekturą tak ze względu na ilość (która nie powinna być zbyt duża), jak i z uwagi na dobór tematyki i poziomu. W rozważaniach Moszczeńskiej-Rzepeckiej dostrzegamy częste bardzo w omawianiach czytelnictwa skłonności do przeceniania roli książki oraz upraszczający skomplikowaną sprawę patos⁵.

Czytelnictwo dzieci i młodzieży w latach 1880—1900 było przedmiotem, pierwszych chyba w tym charakterze, badań A. Szcówny⁶. Badania (aby posłużyć się podanym wyżej podziałem) miały charakter rejestracyjny. Punktem wyjścia był kwestionariusz⁷. Na tej podstawie zarejestrowano dzieła najpoczytniejsze zarówno z książek dla młodzieży, jak z literatury ogólnej, jak i z wydawnictw ludowych. Ich przegląd pokazuje karierę Robinsona. *Wspomnienia wygnanki* czy *Małego lorda*, a więc znany nam gust do książek przygodowych. A. Szcówna widzi u młodzieży pociąg do lektury ogólnej i trzeba przyznać, że rozległość tego spisu świadczy o większym zainteresowaniu klasyką polską, niż to obserwujemy obecnie. Natomiast książki popularnonaukowe są mało interesujące i dla ówczesnej młodzieży. W podsumowaniu badań mieszczą się także uwagi na temat sposobu czytania przez młodzież. Wpływ książek autorka pracy relacjonuje na podstawie bezpośrednich wyznań młodzieży traktowanych jako całkiem wiarygodne.

Sumując nasze spostrzeżenia z „pierwszej fali” badań, widzimy nie tylko usiłowania w kierunku stworzenia podstaw oceny pedagogicznej i snucia z nich generalnych rad czytelniczych. Pracę A. Szcówny traktujemy jako pierwszy krok w badania konkretne. Rejestracyjność tego poczynania nie umniejsza nowatorskiego na owe czasy jego znaczenia.

Fala druga — to drugie ćwierćwiecze XX wieku⁸. Problem badania czytelnictwa znalazł się w Polsce w tej sytuacji, że mógł bazować na dwóch „szkołach” o dość ostro zarysowanej indywidualności: na teorii

⁴ „Przegląd Pedagogiczny”, 1893.

⁵ „Jeśli chłopiec 10—12-letni zapragnie być odważnym podróżnikiem, znakomitym uczniem, to dorósłszy nie będzie na pewno niedołągą. Jeśli dziewczyna zapali się do myśli bezgranicznego poświęcenia, to nie wyrośnie na bezmyślną, zimną egoistkę. Niechaj nasi wychowankowie uczą się błęd od prawdy odróżnić, niech kształcą smak i sąd samodzielny”.

⁶ *Co czytają nasze dzieci. Wpływ czytania*. „Przegląd Pedagogiczny”, 1894—1895.

⁷ Pytania: Co dzieci czytają? Co dzieci interesuje, a co nudzi? W jaki sposób czytają? Jaki wpływ czytane książki wywierają na młodocianych czytelników? Odpowiedziało 50 dzieci (8 chl. — 42 dz.) w wieku od 8 do 17 lat. Opracowanie grupowało materiał wg wieku (do 13 lat i powyżej).

⁸ Por. Przegląd bibliografii: H. Przeciszewskiej: *Przegląd literatury dotyczącej zagadnień czytania i czytelnictwa* — „Chowanna” 1958, 7/8.

Mikołaja Rubakina⁹ i Waltera Hofmanna¹⁰. W oparciu o impulsy zarówno pozytywne, jak i krytyczne wynikające z tych teorii kształtowały się poglądy na czytelnictwo tzw. szkoły warszawskiej¹¹. Trzeba się zastanowić, o ile teorie Rubakina i Hofmanna posunęły naprzód problem badania czytelnictwa i co przekazały także i polskim kontynuatorom.

Uderza przede wszystkim szerokie spojrzenie M. Rubakina na czytelnictwo, powiązanie jego bibliopsychologii z takimi naukami, jak z językoznawstwem, z historią i teorią literatury, z pedagogiką, z psychologią, z logiką i teorią poznania, z bibliologią. U W. Hofmanna dochodzi do tego akcentowanie „kregu życiowego” (wiek, płeć, klasa społeczna), a więc pewne składowe socjologii, oraz „kregu kultury”, co zakłada uwzględnianie momentów historycznych i geograficznych. Nie wchodzi w tej chwili w to, do jakich wynaturzeń doszło zbyt długie przedłużenie niektórych z wyliczonych tutaj aspektów¹². Chcę zwrócić natomiast uwagę na fakt, że wąskie początkowo pojmowanie badań czytelnictwa zostało słusznie ukazane wśród szerokich, chociaż jeszcze niepełnych, powiązań.

Innym, godnym uwagi dorobkiem jest próba wejścia w głąb problemu, przewyciężenie powierzchownej rejestracji. Sondowanie to odbywa się w dwóch w zasadzie miejscach: w czytelniku (Rubakin) oraz w książce (Hofmann). Nie znaczy to, oczywiście, że nie dostrzegano zgoła innych aspektów (np. w jakimś stopniu środowisko rozumiane nieco wg Tezy H. Taine'a). Zainteresowanie czytelnikiem okazało się płodne. Zwrócono mianowicie uwagę na pobudzane (ewent. przez książkę) jego życie psychiczne oraz na wyostrenie odpowiednich metod badawczych. Zainteresowanie książką jako elementem kulturalnego zespolenia narodu oraz śledzenie jej wpływu na grupy społeczne, mimo istotnych nieporozumień i niebezpieczeństw, podkreśliło rolę książki i czytelnictwa w kształtowaniu kultury masowej.

Obok tych pozytywnych teorie te przyniosły sygnały ostrzegawcze godne odczytania: skomplikowanie i „zbiurokratyzowanie” typologii czytelnika, nadmierny subiektywizm i psychologizm, mit o dziejotwórczej niemal sile książki, ahistoryczne rozumienie procesów czytelniczych, chęć wulgarnego komenderowania oddziaływaniem książki. Przede wszystkim zaś uderza statyczność ujęcia czytelnictwa, brak dialektycznego rozumienia tych zjawisk, niejasność co do pedagogicznej roli procesów percepcji.

⁹ M. Rubakin wypowiedział swe poglądy w nast. pracach: *Introduction a la psychologie bibliologique*, Paris 1922; *Psychologia czitateli i knigi*, Moskwa 1929; *Czytelnictwo młodzieży a różnice zainteresowania pokoleń* (tłum. M. Gutry), Kraków 1930.

¹⁰ Główne prace W. Hofmanna: *Der Weg zum Schrifttum*, Berlin 1926; *Die Lektüre der Frau*, Lipsk 1931; *Die Deutsche Volksbücherei*, Beyreuth 1934.

¹¹ Np. H. Radlińska: *Książka wśród ludzi*. 1917, wyd. III r. 1938. I. Jurgielewiczowa: *Upodobania czytelnicze dorosłych*, Warszawa 1939; J. Pękalski: *Drogi książki*, Warszawa 1934; M. Gutry i B. Groszlikowa: „Dwadzieścia poczytnych książek”. Warszawa 1933.

¹² Na niektóre zwrócił już uwagę K. Wojciechowski: *Uwagi krytyczne o zagadnieniach czytelnictwa*. Wrocław 1951.

W metodach badań zakreśliły te teorie dwa zasadniczo przeciwstawne bieguny: introspekcję i statystykę.

W pewnej relacji w stosunku do tych teorii w oparciu o istniejące już w tym czasie zdobycze psychologii, uwzględniając nadto społeczne aspekty oświaty w Polsce (por. pracę zbiorową pod redakcją H. Radlińskiej: *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*) — Sekcja Społ.-Oświatowa Wydziału Pedagogiki Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie rozpoczęła badania czytelnicze z inspiracji H. Radlińskiej, której wyznaniem wiary w tym zakresie jest dzieło „Książka wśród ludzi”.

Wydaje się, że należy niejako odróżnić inspiratorski wkład H. Radlińskiej w badania czytelnictwa od jej wkładu autorskiego. Zwłaszcza badania I. Jurgielewiczowej, M. Gutry, B. Groszlikowej wskazują na konkretność zadań, skrupulatność metody i dają cenne często wyniki. Interesujące są ponadto opinie i wnioski J. Pękalskiego, Cz. Koziola, prace I. Lepalczyka.

Natomiast zasadnicze traktowanie problemu przez H. Radlińską cechuje niepokojąca skłonność do deklaratywności, do brania pars pro toto, do mistycznej wiary w działanie Słowa.

W materiałach „szkoły warszawskiej” pojawiły się prace zarówno teoretyczne, jak i praktyczne. Cechuje je wielostronność tematyczna; są więc uwagi o zainteresowaniach czytelniczych, o technice produkcji książki, o procesie czytania, o placówkach bibliotecznych i sposobach ich pracy. W stopniu mniejszym występują badania grup czytelniczych, sondaże dokonywane przy pomocy książek. Grupa ta posługuje się różnymi metodami z predylekcją do ankiety i wywiadu.

Na polskim gruncie pracy „szkoły warszawskiej”, podjęte po trzydziestoletnim milczeniu na ten temat, rozpoczynają problem niemal nie tknięty, stanowią dorobek poważny. Aby jednak puścić tę właściwie wykorzystać, należy się uniezależnić od dostrzeganego jeszcze obecnie jej wpływu. Twórcze zużytkowanie inspiracji powinno iść przede wszystkim w kierunku zrozumienia innej roli książki i badań w zmienionych zasadniczo warunkach dzisiejszych, powinno akcentować *historyczność* tamtej postawy i ówczesnych badań, konieczność stałego aktualizowania spraw książki. Powinno w większym stopniu uwidaczniać potrzebę konkretnych badań przy pomocy metod możliwie obiektywnych. Powinno wreszcie starać się schodzić w głąb procesu czytelnictwa, dostrzegając jego aspekt pedagogiczny.

Tak czy inaczej puścizna H. Radlińskiej i jej współpracowników transponuje osiągnięcia teorii czytelnictwa na grunt polski i na taśmie badań czytelnictwa znaczy wyraźny ślad.

Niezależnie od grupy H. Radlińskiej prowadził w tym czasie badania St. Baley. Z jego inicjatywy i przy pomocy współpracowników uruchomiono rozległe badania wśród młodzieży szkolnej, traktowane jako przygotowanie do zamierzonej wtedy reformy szkolnej. Na podstawie tych

badania powstało wielostronne opracowanie¹³. W uwagach ogólnych porusza St. Baley dostrzeżony w odpowiedziach uczniów postulat aktualizacji pracy szkolnej, powiązania jej z życiem. Chodzi tu o uprzącycznienie nauki, o poznanie poprzez lekturę natury ludzkiej, o zadośćuczynienie filozoficznym zainteresowaniom młodzieży (cel życia, początek i koniec świata itp.). Baley rejestruje także interesujące wnioski na temat psychiki okresu dojrzewania.

Jak widać, pracowite i cenne badania St. Baley nie tylko ze względu na swą genezę, ale i na znamienne wyniki uzupełniają tematykę badań ówczesnych o sprawy czytelnictwa młodzieży i mogą dostarczyć materiału do aktualnych konfrontacji.

Trzecią falę badań przyniósł wybuch Polski Ludowej. Fakt to doprawdy godny zastanowienia, że niemal równocześnie z powstaniem pierwszej społecznej firmy wydawniczej, wśród wielu kłopotów dźwigającego się z gruzów życia, podjęto z takim rozmachem badania czytelnicze. Widać w tym przede wszystkim spełnienie postulatów rewolucji, aby odwoływać się do mas, aby twórczość autorska i działalność wydawnicza pozostawała w stałej relacji z odbiorcami. Fakt ten jest całkowicie zgodny z rytmiką rozwoju całej drogi badania czytelnictwa i stanowi jej charakterystyczne potwierdzenie.

Oficjalna publikacja Instytutu Kulturalno-Oświatowego, wydana pod redakcją dyrektora Instytutu Stanisława Hazbira, gromadzi materiały z konferencji „Czytelnika” w sprawie badania czytelnictwa, odbytej 21 maja 1947 r., sumuje wnioski z badań nad czytelnictwem i zainteresowaniami czytelniczymi młodzieży szkół średnich ogólnokształcących (z roku 1945), podaje wreszcie relacje pisarzy o czytelnictwie na wsi.

Publikacja to godna dużej uwagi. W *Słowie wstępnym* redaktor tomu zgłasza charakterystyczne pytania — postulatory badawcze: „Na wiele stawianych sobie pytań szukalibyśmy wyjaśnień podsumowanych przez intuicję. Ale czy można by bez wiarygodnych wyników osiągniętych na drodze poważnych badań odpowiedzieć np. na takie pytania, jak: W jakim stopniu chłop i robotnik są przygotowani do czytania książek? Ilu mamy w ogóle przygotowanych czytelników? Czy czytają? Gdzie są? Co czyta miasto, a co wieś? Jak i co czyta inteligencja pracująca? W jakim kierunku działa środowisko na tych, którzy czytają i — odwrotnie? Jak się przedstawia recepcja książki na niskim stopniu kultury? Kto chętniej i poważniej czyta — starsi czy młodzież?”¹⁴

W ten sposób więc Instytut sprezentował kierunki swych zainteresowań. Uwzględniały one, jak widać, potrzebę obserwacji przemian społeczno-kulturalnych, chęć śledzenia zróżnicowania procesów czytelniczych w różnych kręgach społecznych, tendencję do bardzo szerokiej egzempli-

¹³ *Badania czytelnicze*. Warszawa 1948.

¹⁴ Op. cit., s. 9.

fikacji. O tym swoistym rozmachu Instytutu świadczy chociażby *Powszechna ankieta czytelnicza* (1947), która zgromadziła ok. 70 000 odpowiedzi, niestety, nie opracowanych. Chyba miała rację I. Jurgielewiczowa, która podsuwa w dyskusji: „Proponuję ograniczenie badań do istotnej recepcji książek, nie zainteresowań... Jako metodę proponuję wybranie jednego, możliwie niewielkiego utworu i badanie reakcji w jednym środowisku na niezbyt wielkiej grupie badanych”¹⁵. Trzeba podkreślić, że badania Instytutu... w dużym stopniu obejmowały młodzież. Świadczy o tym druga część omawianej publikacji¹⁶, także zademonstrowane w książce „instrukcje” dotyczące się badań wśród młodszych czytelników.

Wśród wniosków z tych badań na szczególną uwagę, w konfrontacji z sytuacjami współczesnymi, zasługuje stwierdzenie, że zainteresowania naukowe czy popularnonaukowe ówczesnej młodzieży mają charakter oderwanych od życia. Gdyby to była prawda, nastąpiłoby w ciągu piętnastolecia zasadnicze przesunięcie ku życiu.

Badania czytelnikowskie imponują rozmachem, przemawiają wyraźnie stawianym aspektem społecznych przemian, chcą być dynamiczne, co jest, niewątpliwie, krokiem naprzód w stosunku do badań poprzednich, podejmują sprawę młodzieży nas tutaj szczególnie interesującą, niepokoją jednak masowością poddaną centralnej dyrektywie, wskutek tego bowiem popadają w konieczną statystyczność opracowań, zacierają istotę psychicznego procesu percepcji. Inna już sprawa, że wydarzenia zewnętrzne uniemożliwiły dokonanie podsumowań wielkiej akcji. Znowu więc urwała się nić. Prace Instytutu cechuje także duży wysiłek metodologiczny. Szczególne są zasługi A. Mikuckiej¹⁷. Fala zainteresowania czytelnictwem dla dzieci i młodzieży jest w latach 1945—1950 dość wysoka. Oprócz wymienionych koncepcji St. Tazbira i A. Mikuckiej prowadzi w dalszym ciągu swe cenne prace St. Baley¹⁸, stawiając żywe dotąd tezy na temat pożądanej zbieżności między strukturą czytelnika a problematyką książki. Szczególne nasilenie badań notujemy w r. 1947, kiedy to w czerwcu odbył się I Ogólnopolski Zjazd Literatury Dziecięcej¹⁹.

¹⁵ Op. cit., s. 44.

¹⁶ *Czytelnictwo i zainteresowania czytelnicze młodzieży szkół średnich ogólnokształcących* — badania oparte na 5648 odpowiedziach uzyskanych z terenu Warszawy, Łodzi, Krakowa i Katowic. Zgromadzono odpowiedzi na kwestionariusz, wywiady, wypracowania szkolne i opracowano to b. starannie.

¹⁷ *Przedmiot, zakres i metoda badań nad czytelnictwem* Warszawa 1938; *Zainteresowania czytelnicze młodzieży*, „Bibliotekarz” 1945/46; *Zainteresowanie książką w badaniu czytelnictwa*. „Życie Literackie”. Łódź 1948 i inne.

¹⁸ *Literatura dla dzieci a etyka* — 1947; ponadto St. Baley przeprowadził w Inst. Pedagog. ZNP badania 848 dzieci; stwierdza przy tym brak widocznego wpływu wojny na nasilenie i jakość czytelnictwa oraz wysuwa cenną myśl o nieopłacalności wychowawczej natręctwa dydaktycznego.

¹⁹ M. Arnoldowa: *Polska literatura dla najmłodszych*; A. Łasiewicka: *Polska literaturę dla 9—10 lat*; M. Gutry: *Polska literatura dla dzieci 11—14 lat*; H. Januszewska: *Artyzm w poezji i baśni pol. dla dzieci*; I. Skowronkówna: *Projekt organizacji pracy w zakresie wydawnictwa dla dzieci* — są to artykuły z „Ruchu Pedagog.” 1947.

Ponadto w r. 1946/7 M. Librachowa: *Uwagi nad literaturą dla dzieci i młodzieży*.

Wiązanka artykułów stanowi w sumie krytyczny przegląd ówczesnego stanu literatury dla dzieci i młodzieży. Pisze się więc o małej artystycznej wartości około $\frac{3}{4}$ pozycji, o pomieszaniu stopnia trudności; protestuje się przeciw zalewowi absurdu i groteski; wskazuje się na brak życia wsi; rozważa się problem poczucia humoru u dziecka; zabiera się także głos w trwającym w tym czasie sporze o literaturę dla dziewcząt. Wobec nikłego zaplecza fachowości pedagogicznej w wydawnictwach dziecięcych i młodzieżowych I. Skowronkówna postuluje powołanie instytucji badawczej i koordynującej. Jak widać, są to uwagi wielostronne, a wiele z nich czeka w dalszym ciągu na realizację.

Oto jak wzniosła się ta trzecia fala zainteresowań czytelnictwem dla dzieci i młodzieży. Na krótkiej stosunkowo przestrzeni czasu osiągnęła ona duże zagęszczenie w ilości i rozpiętości zgłaszanych problemów i dokonanych badań. Nastąpiła po niej niemal dziesięcioletnia przerwa.

Co można powiedzieć o dotychczasowym przebiegu prac badawczych z zakresu czytelnictwa? Uderza przede wszystkim, jak już wspomniałem, ciągle rwanie się tej nici. Powodem są przede wszystkim wypadki historyczne (rewolucja 1905 r., pierwsza i druga wojna światowa), dostrzegamy jednak także, że badania zanikają wtedy, gdy przycicha życie demokratyczne w kraju. Sprawdza się ponadto teza, że badanie czytelnictwa jest powiązane z nurtem spraw socjalnych, teza, którą należy wysunąć w odniesieniu do całej literatury dla dzieci i młodzieży.

Można także pokazać, jak bogaci się i poszerza treść i zakres badań czytelnictwa w miarę lepszego rozumienia procesów społecznych i pogłębienia myśli pedagogicznej. Gdy w końcu XIX wieku mieliśmy do czynienia z dość powszechną obserwacją i rejestracją, w latach 1920—1940 czytelnictwo zyskuje z jednej strony zaplecze uwarunkowań społecznych (H. Radlińska), z drugiej zaś strony — uwarunkowań psychicznych (St. Baley). W dziesięć lat później ambicje czytelnikowskie i postulaty I Ogólnopolskiego Zjazdu idą jeszcze dalej. Dostrzega się potrzebę włączenia książki do procesów rozpoczynającej się rewolucji społecznej i kulturalnej oraz do możliwie świadomego (poprzez odpowiednią organizację) kierowania nową rolą książki. Prace tego etapu wychodzą więc wprawdzie poza rejestrację, nastawione są w swej części analitycznie, ale nie skupiają się jeszcze na pedagogicznej stronie procesów czytelnictwa.

Wynika z tego, że cele badania czytelnictwa kształtują się w zależności od życia i potrzeb danego czasu. Tylko dzięki tej dialektycznej zmienności można je rozumieć i właściwie ukształtować w dobie obecnej. Wynika z tego także, że celom tym przyporządkowane są metody. Postawie obserwacyjnej i rejestracyjnej służą raczej metody sprawozdawczo-opisowe i statystyczne. Postawie wartościującej i pragnącej dotrzeć do skuteczności działania czytelnictwa towarzyszą raczej metody pedagogiczne i psychologiczne. I ta więc zmienność musi być nie tylko dostrzegana, ale i świadomie, na dzisiaj, wyzyskana.

3. CZAS TERAŹNIEJSZY I CZAS PRZYSZŁY

Doszlśmy w tych rozważaniach do „dzisiaj”. Należy więc na zakończenie zadać sobie pytanie, jaką sytuację notujemy obecnie, z czym się stykamy we współcześnie podejmowanych badaniach i co uważamy za ich przyszłość.

Odradzanie się zainteresowań badaniem czytelnictwa obserwowane od 3—4 lat rodzi się z przyczyn, które już wielokrotnie określaliśmy, istnieje bowiem prawidłowość tych procesów. U podstaw leży niewątpliwie pogłębianie się demokratyzacji naszego życia. Ponadto, obok sukcesów w pedagogice społecznej i w postępowaniu szkolnym, notowaliśmy w latach pięćdziesiątych niemałe zapóźnienia. W wydawnictwach przeżyliśmy w tym czasie ostre przejawy dopingu, wg zasad którego inicjatywy wydawnicze i nakłady dostosowywane były w tematyce i sposobie ujęcia w dużo większym stopniu do postulatów inspiratorów niż do zainteresowań odbiorców. Zaczęły się niejako rozmijać drogi wytwarzanej książki i drogi czytelnika. Tyczyło się to, w sposób przebiegający ostrzej niż w starszym społeczeństwie, także i lektur dla młodzieży. Datujące się z tych czasów urazy do polskiej powieści produkcyjnej jeszcze teraz utrudniają pracę polonisty z młodzieżą. Pęczniały magazyny „Domu Książki”, zapełniały się biblioteki książkami nie czytаныmi.

Oczywiście, rewolucyjne przemiany, którym towarzyszy postępową książka i świadoma swych kryteriów wyboru polityka kulturalna, nie muszą, a nawet nie mogą nakładać się z ustabilizowanymi w przeszłości doświadczeniami i gustami ogółu społeczeństwa. Muszą tutaj zachodzić przejawy walki klasowej, sytuacje wyboru i odrzucania, stany napięcia. W stosunku jednak do masy wydawanych książek nie można zastosować taktyki forsowania odbiorców siłą. Nie można zwłaszcza stosować tego, jako podstawowego kryterium, do czytelnictwa młodzieży.

Przytoczone wyżej rozważania odegrały swą rolę w kształtowaniu się nowych dróg polityki kulturalnej, która chce być również, jak poprzednia, ukierunkowana, ale w działaniu więcej skuteczna.

W imię tej skuteczności właśnie nasila się znowu zainteresowanie czytelnictwem i wynikami badań z tego zakresu. Trzeba dodać, że łączy się to z zespołem dążeń oświatowych, przede wszystkim zaś — z ruchem samouctwa i oświaty dorosłych²⁰.

²⁰ Pisał o tym K. Wojciechowski: *Rzut oka na rozwój oświaty dorosłych w Polsce Ludowej (Oświata i kultura dorosłych — rozprawy, zebrał K. Wojciechowski, Warszawa 1958, ss. 351 i nast.)*.

O ożywieniu badawczym i wydawniczym w tym zakresie świadczą m. in. publikacje: *Zagadnienia oświaty dorosłych* pod red. K. Wojciechowskiego, Wrocław 1958; K. Sośnicki: *Metodyka odczytu popularnego*; Wł. Szewczuk: *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 1958; Ir. Lepalczyk: *Włókniarze i książki*, Warszawa 1959; K. Wojciechowski: *Zainteresowania młodzieży pracującej*, Warszawa 1960.

Do tego należy dodać rozwój czasopisma „Oświata Dorosłych” oraz nasilone działanie Tow. Wiedzy Powszechnej, rozwój Uniwersytetów Powszechnych itp.

Idziemy więc rozwiniętym frontem pod hasłem „Polska — krajem ludzi kształcących się”.

Oto jest, z grubsza biorąc, sytuacja, w której znajduje się dzisiaj badanie czytelnictwa dzieci i młodzieży. Trudno tutaj o obraz czy też rejestrację stanu obecnego. Są to bowiem badania aktualnie prowadzone, a więc obraz zmienia się dość szybko. Można jednak pokusić się o zarejestrowanie niektórych kierunków.

Trzeba przede wszystkim stwierdzić, że badania współczesne usiłują wyjść nie tylko poza rejestrację zjawisk czytelniczych, ale także pogłębić fazę dociekliwości przez śledzenie pedagogicznej skuteczności oddziaływania książki. Chodzi przy tym o dwustronne wyzyskanie badania czytelnictwa: w aspekcie wpływu książki i w aspekcie poznania samego czytelnika przez analizowanie jego stosunku do książki. Stąd np. charakterystyczny tytuł pracy: *Dziecko i młodzież w świetle zainteresowań czytelniczych*²¹.

Problem wpływu książki badany jest przede wszystkim w dwóch kierunkach: po pierwsze — zastanawianie się nad rolą czytania książki dla pobudzenia i kształtowania zainteresowań młodzieży oraz po drugie — współdziałanie z wychowaniem postaw moralnych²².

Pewnym novum w badaniach czytelnictwa jest pełne niepokoju sprawdzanie, czy rola książki w służbie działalności kulturalnej i pedagogicznej nie ulega w dzisiejszym świecie szczególnemu ograniczeniu²³.

Wspomniane wyżej niepokoje na temat profilu młodego pokolenia i traktowanie książki jako swoistego testu pomagającego w poznaniu jego oblicza pobudziły kilku badających te sprawy do interesujących prób²⁴.

Wśród badań współczesnych należy także zarejestrować poszukiwania obrazu zainteresowań czytelniczych w zależności od środowisk²⁵.

²¹ Praca zbiorowa Zakładu Liter. i Czytelnictwa dzieci i młodzieży w UW pod red. T. Parnowskiego. Warszawa 1961.

²² Por.: druga część rozprawy R. Miller: *Problematyka badań nad czytelnictwem* (op. cit., ss. 59 i nast.); T. Parnowski i A. Przeclawska: *Z badań nad rolą książki w życiu współczesnej młodzieży* („Chowanna”, 1958, 7/8); A. Przeclawska: *Rola książki w rozwoju zainteresowań zawodowych oraz inne prace cytowanej książki: Dziecko i młodzież* (J. Chamiec, J. Kubin).

²³ M. in. — B. Suchodolski: *Rola książki w wychowaniu nowoczesnego człowieka*, op. cit.; A. Przeclawska: *Czy rzeczywiście kryzys książki*, „Kultura i Życie” nr 4/1960; T. Parnowski: *Z badań nad rolą książki dla dzieci i młodzieży na tle zmian w przebiegu i zasięgu procesów kulturalnych* (*Dziecko i młodzież*).

²⁴ Por. prace W. Szokalskiej-Pielasińskiej, T. Kądziałowej, J. Kubina, A. Jawłowskiej i A. Przeclawskiej w cytowanej książce (*Dziecko i młodzież*). Podobne zagadnienia były przedmiotem paru prac magisterskich pisanych pod opieką Zakładu (np. B. Cichy: *Zamierzona tendencja wychowawcza utworu, a jej odczytanie przez młodzież*, 1959). Z innych J. Pomorski: *Co czyta młodzież licealna, „Życie Literackie”* 1960, J. Kołodziejska i Wł. Kołodziejski: *Książki, które się nam podobają*, „Nowa Kultura” 1960.

²⁵ Są to przede wszystkim prace Instytutu Książki i Czyteln. Bibliotek Narodowej, np. K. Kwaśniewska i B. Wilska: *Z badań nad zainteresowaniami czytelniczymi kobiet*, 1960; J. Andukowicz i K. Ziembicka: *Zainteresowania czytelnicze w małych miastach* 1959.

Odnotowując tutaj kierunki zainteresowań badawczych trzeba wspomnieć o doświadczeniach z percepcją ilustracji w książkach dla dzieci i młodzieży oraz w ogóle — o zastanawianiu się nad grafiką i edytorstwem książek dla dzieci²⁶.

W ostatnich latach zajęto się także ważką sprawą badań historyczno-literackich. Sprawa ta nie ruszona niemal od czasów A. Szyćwony i P. Chmielowskiego posunęła się znacznie naprzód, a obecna ilość informacji pozwala już w badaniach czytelnictwa nawiązywać do zaobserwowanych faktów z przeszłości, pogłębiać je, konfrontować spostrzeżenia, śledzić prawidłowość rozwoju.

Wreszcie wśród spraw, na które zwraca się obecnie pilniejszą uwagę, znaczne miejsce przypada metodzie. Dzieje się to w aurze poszukiwań metody możliwie pewnej, w atmosferze niedosytu w stosunku do metod tradycyjnych. Wachlarz metod jest bardzo szeroki. Rzuca się ponadto w oczy różność dwóch stanowisk w sprawie egemplifikacji badań: czy mianowicie stosować tutaj ujęcie szerokie, czy koncentrować się na śledzeniu przeżyć czytelnicznych niewielkich grup dzieci stykających się z dobranym zestawem książek²⁷.

Dokonane wyżej wskazania niektórych zainteresowań badawczych w dobie nam współczesnej oraz namysł nad potrzebami chwili pozwalają na wstępne uogólnienie.

Uderza znaczne nasilenie prac opisowych i badawczych. Równocześnie jednak można zaobserwować rozproszenie inicjatyw, nierównomierne pokrycie podjętymi tematami istniejących potrzeb. Rodzi się stąd podejmowana już poprzednio sugestia o pożądanej koordynacji prac badawczych z zakresu czytelnictwa dzieci i młodzieży oraz z zakresu oceny wydawnictw, co pociągałoby potrzebę jakiegoś zespołu porozumiewawczego²⁸.

Jako sprawę ważną i godną kontynuowania należy uznać namysły nad rolą książki w świecie współczesnym. Wobec zachodzenia tutaj istotnych procesów należy utrzymywać stały z nimi kontakt badawczy, śledzić koegzystencję czy też wspieranie się różnych dróg komunikacji, starać się wpływać przy pomocy środków społecznych i oddziaływania pedagogicznego na należytą proporcję, jaką w sumie nowoczesnych wpływów kulturowych należy przeznaczyć dla książki.

²⁶ Badania dopiero rozpoczęte — por. J. Doroszevska: *Problematyka ilustracji w książkach dla dzieci i młodzieży z punktu widzenia potrzeb rozwojowych (maszyn.)*; D. Kargowska: *Rola ilustracji w książkach dla dzieci i młodzieży (maszyn.)*; T. Parnowski: *Dyskusja na temat literatury dla dzieci i młodzieży*. „Kwart. Pedagogiczny” 1/1960.

²⁷ Por. argumentację R. Miller: „*Problematyka badań nad czytelnictwem dzieci i młodzieży*”. „Kwart. Pedagogiczny” 1960/1.

²⁸ Mówiła o tym I. Skowronkówna-Słońska na Zjeździe w 1947 r. (op. cit. — „Ruch Pedagog.”), wspominał na Zjeździe także w r. 1958 T. Parnowski w p. 9 podsumowania narad Sekcji (*Problemy czytelnictwa w wielkich miastach*. Warszawa 1960).

Wydaje się następnie, że należy podtrzymać dwa przede wszystkim kierunki badań rysujące się w zakresie pedagogicznego oddziaływania książki: rolę książki w budzeniu zainteresowań oraz jej rolę w kształtowaniu postawy moralnej. W ogóle zaś tendencje przesunięcia punktu ciężkości w badaniach współczesnych z płaszczyzny rejestracji i przyczynowych, analitycznych dociekań ku płaszczyźnie pedagogicznego oddziaływania należy uznać za charakterystyczny i pozytywny znak tego okresu badań czytelnictwa.

Wiemy, naturalnie, że większość stosowanych dotychczas metod badawczych nie nadaje się do śledzenia tego procesu i że często napotykamy tutaj niepowodzenia. W okresie, gdy nie tylko poznajemy człowieka, ale chcemy go także przetworzyć ku potrzebom przyszłości, ambicje zbliżenia się do mechanizmu oddziaływania przy pomocy książki są jak najbardziej słuszne. Trzeba się dopracować metod, a pierwsze możliwości w tym względzie już możemy odnotować.

4. PARĘ SŁÓW O PROGRAMIE I O DZIAŁANIU PRAKTYCZNYM

Wspomnieliśmy na początku, że rodowód badań czytelnictwa może dostarczyć pouczających refleksji. Równocześnie jednak podkreślaliśmy, że są to zagadnienia warunkowane czasem bieżącym. Dlatego też koncepcja Komisji Czytelnictwa, powołanej w ramach Głównej Komisji Pedagogicznej ZNP, winna jak najbardziej związać się ze współczesnością. W tym rozumieniu zadania jej określone zostały następująco:

Zadaniem Komisji Czytelnictwa jest objęcie problemów czytelniczych związanych z dwoma podstawowymi czynnikami procesu oświatowego: nauczycielem i uczniem. Problemy czytelnicze uważa się przy tym za integralną składową zarówno efektywności działania oświatowo-społecznego nauczyciela, jak i dojrzewania kulturalnego ucznia. Tak rozumiane sprawy czytelnictwa są więc ściśle powiązane z całością działania Głównej Komisji Pedagogicznej oraz z zadaniami większości jej Komisji.

Komisja Czytelnictwa ma więc na celu precyzowanie tych problemów, które stanowią o nowej roli czytelnictwa w zmieniającym się świecie, w szczególności — w konkretnych warunkach Polski Ludowej. Ma ona podjąć zwłaszcza te zagadnienia, których naświetlenie będzie istotne dla potrzeb reformy szkolnictwa. Obok określenia tych problemów głównym zadaniem Komisji Czytelnictwa będzie ich opracowanie w oparciu o zbadanie konkretnych warunków przebiegu procesów kulturalnych. Komisja Czytelnictwa winna więc dostarczyć możliwie obiektywnych materiałów, które pozwolą poczynić skuteczne kroki w celu zwielokrotnienia oddziaływania czytelnictwa i innych środków komunikacji kulturowej w kierunkach szczególnie ważnych dla rozwoju kultury socjalistycznej w Polsce.

W pracach teoretycznych i badawczych Komisja Czytelnictwa odgrywa rolę inspiratora i koordynatora. Współdziała ona z Główną Komisją Pedagogiczną zarówno w kierunku transponowania jej zadań na specyfike zagadnień czytelniczych, jak i zgłaszając do jej prac wnioski z badań czytelnictwa płynące. Aby sprostać temu zadaniu, Komisja Czytelnictwa winna powiązać się z aktywnymi ośrodkami badań czytelnictwa w Polsce i za granicą, doprowadzić do opracowania skoordynowanych planów badawczych przynajmniej niektórych ośrodków krajowych, zorganizować stały kontakt konsultacyjny, dążyć do uogólnienia wniosków płynących z badań oraz do powiązania ich z konkretnymi zadaniami Reformy Szkolnictwa. Komisja Czytelnictwa dba także o upowszechnienie i dyskusowanie swoich doświadczeń drogą ich publikowania.

Komisja Czytelnictwa obejmuje dwie sekcje: Sekcję Kultury Czytelniczej Nauczycieli oraz Sekcję Czytelnictwa Dzieci i Młodzieży²⁹.

*

Tak oto rysuje się zarys rozległego zagadnienia. Umieszczony na naszkicowanej kanwie historycznej nabiera, jak widać, rumieńców dnia dzisiejszego i zyskuje dużą rangę. Problem sam ulega rozbudowie. Interesujemy się nie tylko czytelnictwem dzieci i młodzieży, co jest przedmiotem wywodu historycznego w tej rozprawce. Interesujemy się także w sposób równorzędny czytelnictwem nauczycieli.

Zasięg tej pracy, jej należyta reprezentacja i waga naukowa wymaga udziału szerokiego aktywu nauczycieli i oświatowców.

Stąd właśnie apel do tych, którzy są motorami czytelnictwa: do nauczycieli, bibliotekarzy, działaczy świetlicowych: Komisja Czytelnictwa ZG ZNP prosi Was o podejmowanie prac badawczych i obserwacji. Weźcie to pod uwagę w swych zainteresowaniach. Pozwoli to Wam ewentualnie wienczyć swoje studia pracami dyplomowymi z tego zakresu, pozwoli to uzyskać pewne środki na prowadzenie badań, ułatwi publikowanie ich rezultatów. Przede wszystkim zaś pomoże dostrzec możliwie wszystkie aspekty procesu czytelnictwa i pomoże w jego intensyfikacji.

Zwielokrotniają się drogi rewolucji kulturalnej w Polsce Ludowej. Zyskują na świadomości działania w zakresie celów i środków. Droga ta, obok innych, prowadzi nas do socjalizmu, który jest epoką ludzi świadomych i twórczych.

²⁹ Szersze omówienie zadań Komisji Czytelnictwa zamieszczone zostało w „Ruchu Pedagogicznym” z 1961 r. nr 6.

Z DZIEJÓW MYŚLI O WYCHOWANIU ESTETYCZNYM

Prawdą jest, że nie istnieje dotąd żadne opracowanie dziejów wychowania estetycznego. Prawdą jest również, że zarówno w dziejach myśli filozoficznej i estetycznej, jak i w dziejach praktyki wychowawczej bez większego trudu odnaleźć można elementy takiej historii. Elementy te wskazują na fakt niewątpliwy, że problematyka teoretyczna i praktyczne próby wychowania przez sztukę podejmowane były w różnych okresach dziejowych i dla różnych celów. Bardzo często dochodzono do przekonania, że wychowanie i nauczanie przeżywa swój kryzys. Słowo to nie jest związane tylko z naszą epoką współczesną, choć często jej właśnie przypisujemy maksimum krytycznego nasilenia. Sądono, że tak zwanym złym tradycjom — a za złe uważano to wszystko, co w skutkach swych nie okazywało się tak owocne i sprawne, jak na to miano nadzieję — przeciwstawić należy nowe hasła, nowe postulaty wychowawcze, nowe metody. Łatwo wyliczyć wiele tego rodzaju prób nowatorskich, czasem tylko pozornie nowych, czasem przesadnie komplikujących rzeczy proste. W próbach tych odwoływano się do różnych środków zaradczych, odnajdywano nowe treści nauczania i wychowania, które miało być lepszym, bardziej skutecznym i bardziej postępowym niż to, jakiemu je przeciwstawiano.

Już pobieżne refleksje nad dziejami estetycznej koncepcji wychowawczej pozwalają stwierdzić, że wielokrotnie próbowano rozumieć sztukę jako panaceum na złe tradycje pedagogiczne, jako środek lepszego i bardziej nowoczesnego wychowywania ludzi. Często, gdy myśl o sztuce zwracała się ku analizie jej funkcji w stosunku do człowieka, stwierdzano wychowujące wartości sztuki i uznawano ją za poważną pomoc w kształtowaniu nowego człowieka. Utopie społeczne ukazując przyszłe obrazy lepszego i bardziej szczęśliwego społeczeństwa chętnie zaliczały sztukę do środków pomagających w zrealizowaniu swoich wzniosłych marzeń i planów. Można chyba nawet zaryzykować twierdzenie, że istniała pewna zbieżność między nasileniem problematyki społecznej, nakreślaniem programów lepszego społeczeństwa — utopijnym często i irracjonalnym — zaufaniem do wychowawczej i społecznej roli sztuki. W marzeniach o ukształtowaniu lepszego świata i lepszego człowieka sztuka znajdowała się zazwyczaj na ważnym miejscu, a wychowanie estetyczne miało wydawnie pomóc w przybliżeniu chwili, kiedy utopia stanie się rzeczywistością.

Wiele konkretnych przykładów potwierdza tę naszą tezę. Zaczniemy od pierwszej z wielkich utopii w dziejach naszej cywilizacji, od utopii platońskiej. Analizując teoretyczne i organizacyjne założenia idealnego „Państwa” Platon wiele uwagi poświęca problemom wychowania i kształcenia jej obywateli. Zajmuje się treścią wychowania, przy czym zagad-

nienie wychowania estetycznego rozważa z wielką wnikliwością i zainteresowaniem. Pisząc o wychowaniu w ogóle stwierdza Platon, że: „Trudno znaleźć lepsze od tego, które za dawnych czasów wymyślono: to jest przecież dla ciała gimnastyka, a dla duszy służba Muzom”¹.

Ma ona przecież prowadzić „do kochania tego, co piękne. Tam jest jej cel ostateczny”².

Owa służba muzom identyczna była z wychowaniem muzycznym w starożytnym szerokim rozumieniu tego słowa. Z muzyką, bardziej niż z innymi dziedzinami sztuki, wiązał Platon wartości moralne i estetyczne zarazem. Sądził, że jest ona zdolna do budzenia w człowieku uczuć moralnych, o charakterze pozytywnym bądź też negatywnym. W zależności od tego, czy treść przedstawiona przez melodię lub taniec jest dobra czy zła, samą muzykę oceniano jako dobrą lub złą. Platon był przekonany, że wrażenia smaku i dotyku nie są zdolne do wyrażania uczuć moralnych i że zdolność tę tylko w bardzo ograniczonym zakresie posiadają wrażenia wzrokowe, natomiast melodię identyfikował zawsze z wyrażaniem wartości moralnych. Kształcenie wrażliwości estetycznej uważał Platon za bardzo istotne dla równowagi i harmonii psychicznej człowieka, który przecież — zgodnie z ateńskim ideałem — musiał być i dobry, i piękny. Właśnie muzyka miała stać się konieczną podstawą dla harmonijnego powiązania między spontanicznymi reakcjami emocjonalnej strony życia psychicznego a tymi wymaganiami moralnymi i społecznymi, jakie narzucają człowiekowi prawa. Istotnym celem wychowania i dążeniem człowieka miało być osiągnięcie rytmu i harmonii własnego życia wewnętrznego, jak też harmonii ze światem zewnętrznym. Najskuteczniejszym dla Platona środkiem wiodącym do realizacji tego zamierzenia miała być muzyka, obejmująca także taniec i śpiew. Właśnie dzięki estetycznej wrażliwości i dzięki estetycznym przeżyciom człowiek miał stawać się zdolny do reagowania zarówno na rzeczy przyjemne, jak i na rzeczy przykre, a więc do rozszerzania zakresu własnych doznań i doświadczeń. Stawało się ono także podstawą do coraz lepszego i do coraz skuteczniejszego działania. Wychowanie estetyczne, w platońskiej teorii wychowania oparte na wrażeniach odbieranych głównie za pośrednictwem muzyki, miało z jednej strony stać się źródłem zdobycia czy też raczej odzyskania harmonii i równowagi, z drugiej zaś strony źródłem intelektualnego i moralnego wzbogacenia. Postulat ten został sformułowany w następujących słowach: „Dobre wysłowienie i harmonia, i dobry wygląd, i piękny rytm towarzyszą prostocie duszy. Tylko nie chodzi tu o głupotę, którą pieszczotliwie nazywamy prostodusznością, ale naprawdę o dobry i piękny charakter, o wewnętrzną konstytucję duszy... Brzydki wygląd i brak rytmu, i brak harmonii to zjawiska bliźniaczo spokrewnione ze złym wysłowie-

¹ Platon: *Państwo, z dodaniem siedmiu ksiąg Praw*, przekład ze wstępem, objaśnieniami i ilustracjami Władysława Witwickiego, Warszawa PWN tom I, s. 118.

² *Ibidem*, s. 164.

niem i ze złym charakterem, a ich przeciwieństwo z tłem przeciwnym, z charakterem rozważnym i dobrym”³.

Występując w obronie wewnętrznej harmonii człowieka Platon staje równocześnie przeciw temu wszystkiemu, co może jej przeszkodzić lub zagrozić. Z tej właśnie przyczyny ostro potępia wszelkie „mity kłamliwe”, baśnie i poezję, to, co — jego zdaniem — nie służy niczemu innemu, jak zaśmiecaniu ludzkich umysłów przez idee fałszywe i niebezpieczne. Niechętny wszelkim pozorom Platon jest równocześnie krytyczny wobec tych dziedzin sztuki, która ogranicza się do naśladowania, odtwarzania. Szczególnie ostrej krytyce poddaje pod tym względem poezję i malarstwo. Według Platona: „Począwszy od Homera wszyscy poeci uprawiają naśladownictwo i stwarzają widziadła dzielności i innych rzeczy, o których piszą, a prawdy nie dotyczą; tylko tak, jakżeśmy teraz mówili: malarz zrobi ci szewca, który będzie wyglądał na rzeczywistego, ale sam się nic nie rozumie na szewstwie i pracuje dla tych, którzy też się na nim nie znają, a patrzą tylko na barwy i na kształty i z tych coś widzą”⁴.

Rola zatem, jaką odgrywa sztuka w życiu człowieka, ujęta jest przez Platona w sposób bardzo zróżnicowany. Z jednej bowiem strony oczywiste jest, że filozof dostrzega istotne wartości niektórych dziedzin sztuki, szczególnie gdy idzie o kształtowanie postaw moralnych człowieka, z drugiej jednak strony przestrzega przed niebezpieczeństwami, jakie kryje w sobie taka czy inna konkretna sztuka, konkretne dzieło i jakie z tej strony grozić mogą człowiekowi. Lapidarnie ujmuje tę sprawę Wł. Tatarkiewicz, pisząc, że według Platona „sztuka ma zadanie w zasadzie wzniosłe i pożyteczne, ale w praktyce błędzi i szkodzi” „...Piękno jest własnością bytu, a nie ludzkich przeżyć”⁵.

Homer ozdobiony wprawdzie wieńcem laurowym wygnany zostaje poza obręb murów idealnego Państwa. Fakt ten symbolizuje nie tylko surową krytykę wpływu wywieranego przez samą osobę poety, ale również całkowite potępienie tradycji pedagogicznych związanych z działaniem poezji określonej przecież jako „wzniosłe szaleństwo”. Równocześnie jest Platon bardzo niechętnie ustosunkowany do sztuki dramatycznej, do przedstawień teatralnych, które ukazują ludzkie namiętności, najczęściej zresztą zbrodnicze, i w ten sposób zakłócają spójność duszy. Najlepszym wprowadzeniem w kulturę ogólną pozostaje zawsze dla Platona muzyka.

W filozofii Platona i w jego utopijnych postulatach społeczno-pedagogicznych łatwo odnaleźć sporą ilość zagadnień, które interesować będą i niepokoić tych wszystkich, co przez następne lata i wieki zastanawiać się będą nad różnorodnością stosunków między sztuką a człowiekiem.

³ Platona *Państwo*, tom I, s. 159/160.

⁴ Platona *Państwo*, tom II, s. 61.

⁵ W. Tatarkiewicz: *Historia estetyki*, tom I *Estetyka starożytna*, Wrocław-Kraków, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich — wydawnictwo, 1960, s. 151.

Refleksje krytyczne i zastrzeżenia jednak nie odbierają platońskiej koncepcji wychowania estetycznego ani aktualności, ani wartości. Wkład Platona wydaje się tym bardziej cenny, że określając zakres słusznego wpływu sztuki, implikuje zarazem potrzebę działania wychowawczego, a więc postuluje praktykę wychowania estetycznego: selekcji wartości estetycznych i umiejętnego nimi operowania dla osiągnięcia optymalnych wyników. Platon formułuje zarazem konkretne postulaty pozytywne i immanentnie zawarte w nich niebezpieczeństwa i wątpliwości. Był pierwszym filozofem, który postawił problem wychowania przez sztukę, jej wkładu w całokształt procesu kształtowania człowieka i jego psychicznej równowagi. Już z samej istoty tej filozofii wynika koncepcja człowieka kształtowanego przez wiele różnorodnych wpływów, wśród których nie mała rola przypada wpływowi sztuki. W zakresie życia psychicznego celem do osiągnięcia, a więc ideą przewodnią ludzkiego postępowania, ma być zdobycie harmonii i równowagi, podobnie jak w dziedzinie życia zewnętrznego chodzić ma o zbliżanie się ku wartościom dobra i piękna. Filozofia platońska sformułowała ideał człowieka, który ma być zrealizowany, a równocześnie wskazane zostały środki ułatwiające tę realizację; wśród nich znajduje się sztuka, która spełnia postulaty moralne i wychowujące.

Utopia platońska akcentuje konieczność osiągnięcia przez człowieka harmonii i równowagi i wskazuje na możliwość jej odzyskania dzięki harmonizującemu działaniu wartości estetycznych. Omawiając nieprzemijającą wartość platonizmu dla problematyki wychowania przez sztukę, współczesny badacz francuski, Pierre-Maxime Schuhl, tak pisze: „Problem postawiony przez Platona nie przestaje być aktualny. A korzystanie z mechanicznych środków reprodukcji i rozpowszechniania, które zapewniają obecnie oddziaływanie dzieł sztuki na ludzi w sposób znacznie większy, silniejszy i głębszy, niż to miało miejsce w przeszłości, każą nam zastanawiać się, bardziej niż to czyniono dawniej, nad tym, jak kształtować gust estetyczny publiczności, bez jej zniewalania. Trzeba także zastanowić się i nad tym, w jaki sposób sztuka może dopomóc ludziom w przywróceniu utraconej równowagi, która jest im tak bardzo potrzebna, tak samo obecnie, jak i w epoce Platona”⁶.

Na gruncie zupełnie odmiennych założeń filozoficznych i w odmiennych warunkach odżywa ten sam problem w końcu wieku XVIII. W klimacie francuskiego Oświecenia wyrosło zaufanie do wychowującej roli sztuki, a tym samym do jej roli społecznej. W nawiązaniu do filozofii Kanta i do jego rozważań na temat przeżyć i sądów estetycznych Fryderyk Schiller formułuje swoją własną oryginalną teorię estetycznego wychowania. Jej bezpośrednią przyczynę stanowiły wydarzenia Rewolucji

⁶ Pierre-Maxime Schuhl: *Platon et l'art de son temps*. Paris, Presses Universitaires de France, 1952, s. XXII.

Francuskiej; wielki niemiecki poeta romantyczny swoją estetyczną utopią odpowiadał na wezwanie do krytyki istniejącego ustroju feudalnego i do kształtowania form nowej przyszłości. Dla Schillera pierwszym krokiem realizowania rewolucji społecznej i politycznej miała być postulowana rewolucja estetyczna podjęta w imię harmonijnego i wszechstronnego rozwoju człowieka, rozdartego wewnętrznymi sprzecznościami. *Listy o wychowaniu estetycznym człowieka*, w pierwszej wersji napisane w roku 1793, w drugiej zaś w roku 1795 (polski przekład Henryka Lewestana z roku 1843), są pierwszym w historii programem wychowawczym przyznającym tak ogromną rolę sztuce. Program ten formułowany przeciw panującym w tej dziedzinie poglądom i stosunkom daleki jest od ograniczania się do krytyki. Jest to program postulujący urzeczywistnienie harmonii społecznej poprzez kształtowanie harmonii wewnętrznej człowieka, co z kolei, zdaniem Schillera, możliwe jest tylko dzięki sztuce. Schillerowski pogląd na człowieka oparty jest na dualizmie. Istnieją w człowieku, pisze poeta, dwa instynkty: „Pierwszy z nich nazwałbym instynktem zmysłowym i ma on swe źródło w naszej egzystencji fizycznej czy też w naszej naturze zmysłowej. Rola tego instynktu polega na włączaniu człowieka w ramy czasu i na przetwarzaniu czasu w materię”⁷.

Ten właśnie instynkt sprawia, że życie ludzkie wyznaczone jest przez kategorię czasu. Drugi z wspomnianych instynktów, „który można by nazwać instynktem formalnym, wywodzi się z istnienia w absolutie czy też z natury ludzkiej rozumnej i dąży do uczynienia człowieka wolnym, do wprowadzenia harmonii w różnorodność spełnianych przez niego czynności, do afirmacji ludzkiej osoby, pomimo wszelkich przemian jego stanów”⁸.

Taka dwoistość ludzkiej natury, oparta na wzajemności wpływów obu tych instynktów, a także na swoistej sprzeczności między istnieniem a absolutem, winna być, zdaniem Schillera, przezwyciężona dzięki działaniu trzeciego instynktu, a jest nim instynkt zabawy. Wyluczając z ludzkiego postępowania przymus, a także dowolność i przypadkowość, instynkt ten zdolny jest doprowadzić człowieka do osiągnięcia pełnej wolności, zarówno pod względem moralnym, jak i fizycznym. Przedmiot owego instynktu zabawy, pisze Schiller, określony przez jego schemat ogólny, może być nazwany żywą formą, które to pojęcie służy do wyrażenia wszelkich estetycznych jakości rzeczy, słowem, tego, co w najszerszym rozumieniu tego słowa można by nazwać pięknem”⁹.

Dzięki zdolności do przezwyciężania obu sprzecznych ze sobą instynktów, instynkt zabawy spełnia funkcję podwójną: przez piękno

⁷ Fryderyk Schiller: *Briefe über die aesthetische Erziehung des Menschen*, wydanie dwujęzyczne niemiecko-francuskie Paryż, Aubier, Editions Montaigne, 1943. List 12.

⁸ Fryderyk Schiller; tamże, List 12.

⁹ Fryderyk Schiller; tamże, List 15.

człowiek zmysłowy zbliża się ku formie i staje się zdolny do rozumowania, ale także przez piękno człowiek myślący zyskuje kontakt z naturalnym światem zmysłów. Istotą tego, co ludzkie, jest dla Schillera ów instykt zabawy, identyczny ze sztuką: człowiek bawi się tylko wówczas, gdy jest pełnym człowiekiem, jest zaś pełnym człowiekiem jedynie wtedy, kiedy się bawi.

Jest niewątpliwe, że teoria Schillera ma charakter spekulatywny i że — jakkolwiek związana pośrednio z bodźcami pochodzącymi z rzeczywistości społecznej — praktyką i konkretnymi wymiarami ludzkiego życia zajmować się nie ma zamiaru. Mimo łatwych dziś do stwierdzenia naiwności i uproszczeń w schillerowskiej koncepcji człowieka, mimo odrywania go od konkretnego działania i od realnego środowiska, pozostaje słuszne i aktualne jej założenie podstawowe i postulat wychowawczej roli sztuki. Podkreślając dualizm istoty ludzkiej, a zarazem dualizm sztuki, Schiller jest przekonany, że: „Najwyższego... ideału piękna należy się dopatrywać w możliwie najdoskonalszym związku i równowadze między zmysłową rzeczywistością a formą”¹⁰.

Sztuka ukazana jest jako synteza zmysłowości i duchowości, porządku naturalnego i porządku moralnego, jako wzór do realizowania analogicznej harmonii w istocie ludzkiej, ponieważ: „Tylko smak estetyczny wnosi harmonię do społeczeństwa, gdyż stwarza harmonię jednostki ludzkiej”¹¹.

Swoim akcentem na ideał wewnątrznie harmonijnego człowieka i na rolę wychowania estetycznego w jego urzeczywistnieniu włącza się Schiller do nurtu zapoczątkowanego przez Platona, a powracającego w różnych momentach dziejowych. Częściowo analogiczny pogląd reprezentowali humaniści, którym bliski był ideał piękna i harmonii, ale w zakresie bardziej elitarnym, z tego więc względu nie poświęcamy im tu więcej uwagi. Natomiast jest prawdą, iż w połowie wieku XIX pojawia się w Europie, tym razem w Anglii, sugestywna utopia, wedle której piękno służyć ma doskonaleniu życia wszystkich ludzi. Myśl tę nie tylko rzucił, ale próbował urzeczywistnić John Ruskin, którego filozofię określano nawet jako swoistą „religię piękna”. Sekundował mu inny utopista William Morris. Społeczna i wychowawcza koncepcja sztuki, a właściwie cała oryginalna koncepcja szeroko pojętego wychowania estetycznego w społeczeństwie, zakorzeniona była równocześnie w poglądach estetycznych Ruskina i w jego, bardzo osobistej, krytyce współczesnego mu społeczeństwa wielkoprzemysłowego.

Ruskin był przekonany, że najwyższe prawdziwe piękno znajduje się tylko w naturalnej, nie skażonej obecnością człowieka, przyrodzie. Z takim prawdziwym pięknem człowiek mógł obcować w „dawnych dobrych” czasach, kiedy cywilizacja nie zniszczyła jeszcze natury. Do takiego piękn-

¹⁰ Fryderyk Schiller; tamże, List 16.

¹¹ Fryderyk Schiller; tamże, List 27.

na winien móc powracać i teraz, ponieważ poza sferą intelektualną istnieje, zdaniem Ruskina, sfera uczuciowa w człowieku. Uczucie, a nie intelekt zostaje uznane za drogę do poznania piękna, bowiem obok prawdy poznawanej umysłem istnieje prawda uczuciowa, prawda estetyczna. Apoteoza piękna natury i władz uczuciowych w człowieku, stanowiących psychologiczny odpowiednik tej natury, a także drogę kontaktu z nią, uzupełniona jest przez Ruskina próbą odpowiedzi na pytanie, jaką powinna być sztuka i co czynić, aby z tak pojętym pięknem być w zgodzie. Pisze Ruskin, że sztuka: „powinna po prostu pokazywać przyrodę taką, jaka jest, i człowieka takim, jakim był”¹².

Idealem tak pojętej sztuki związanej z naturalną przyrodą, a także z prymitywną duchową treścią człowieka jest dla Ruskina twórczość pejzażowa Turnera i pełna mistycznego idealizmu twórczość prerafaelitów. Uwagi o kryteriach piękna i sztuki uzupełnione są przez Ruskina postulatami na temat reformy sztuki i reformy życia. Od rozważań na temat piękna i sztuki przechodzi do rozważań na temat reformy życia, sądząc, że: „Niepodobna wskrzesić sztuki nie zreformowawszy życia”¹³.

Był krytycznie ustosunkowany do tych warunków życia, jakie spowodowała cywilizacja przemysłowa. Sądził, że jest ona przyczyną wszelkiego zła, nieszczęścia i brzydoty. Obserwując życie dokoła siebie, odejście ludzi od naturalnego piękna i zagubienie prawdziwego szczęścia, stwierdził Ruskin istnienie głębokiego związku między pięknem, dobrem i szczęściem, a tym samym istnienie odpowiedniości między brakiem piękna, złem i nieszczęściem. Życie nowoczesne uważał za identyczne ze stale pogłębiającym się niszczeniem piękna. Pisał: „dzień każdy zatracą coś z malowniczości naszych mieszkań, ubiorów, uroczystości, pól, sprzętów, broni, redukując je do teatralnej fikcji lub muzealnych zabytków. Koleje żelazne prowadzą nas szybciej niż dawniej w krainy najpiękniejszych ziemskich krajobrazów, lecz równocześnie szpecą je własnymi nasypami i tunelami”¹⁴.

„Równocześnie znika szczęście istot żyjących i piękno rzeczy martwych; ponieważ ta sama burza unosi pieśni ptaków i pieśni ludzi, to czy nie jest rzeczą konieczną szukać wspólnej przyczyny bankructwa harmonii społecznej i estetycznej?”¹⁵.

W pełnej egzaltacji formie wyraża Ruskin po prostu krytykę konsekwencji panującego ustroju kapitalistycznego, dążenia do zdobywania maksymalnej ilości bogactw materialnych za cenę niszczenia dóbr naturalnych i duchowych, za cenę wyzysku i krzywdy. Przeciw tak pojętej skali wartości występuje Ruskin identyfikując kapitalistyczne zło ze

¹² Robert de la Sizeranne; *Ruskin i kult piękna*, z francuskiego przełożył Antoni Potocki, Lwów, nakładem księgarni H. Altenberga, t. I 1898, t. II. 1899; tom II, s. 60.

¹³ Robert de la Sizeranne, tamże, tom II, s. 109.

¹⁴ Robert de la Sizeranne, tamże, tom II s. 109.

¹⁵ Robert de la Sizeranne, tamże, tom II s. 114.

wszystkimi skutkami industrializmu. Pragnie kształtować lepszych i szczęśliwszych ludzi sądząc, iż: „wśród rozmaitych rodzajów wytwórczości narodowej najzyskowniejszą może stać się produkcja dusz dobrej woli”¹⁶.

W ten sposób od rozważań na temat piękna i sztuki, poprzez krytykę cywilizacji przemysłowej i ustroju kapitalistycznego Ruskin dochodzi do sformułowania pozytywnego programu wychowawczego przenikniętego ideą piękna i wiarą w jego wszechstronne wartości. Ludzie wymarzeni przez Ruskina mają mieć nie tylko piękne dusze, ale i piękne ciała, mają żyć wśród pięknej natury i wśród pięknych dzieł sztuki. „Nauka w obrazach przeniknie nie tylko do szkół, lecz wszędzie. Sztuka uświęci każdy zakątek życia, gdyż w istocie suknia stanowi mnicha i wyrobić smak znaczy tyleż, co urobić charakter. Wszystko, na czym się zatrzyma wzrok, będzie naprzód przemawiało do oka, później do serca”¹⁷.

Ruskin jednak nie tylko pisał i marzył. Całe swoje życie i spory kapitał poświęcił dla urzeczywistnienia swoich utopijnych planów, próbował „uczynić jeden z zakątków terytorium angielskiego pięknym i spokojnym”. W imię piękna, dobra i szczęścia ludzi usiłował reformować sposoby produkcji, zakładał spółdzielnie rolniczo-rękodzielnicze, organizowałdzielnice dla londyńskich robotników, zakupywał dzieła sztuki dla zakładanych przez siebie muzeów. Równocześnie przyjaciel Ruskina, Morris, prowadził szeroką akcję upiększania wnętrz mieszkalnych, podjął reformę przemysłu artystycznego, starał się podnieść ogólny poziom estetycznego wychowania społeczeństwa przez udostępnianie wartościowych estetycznie przedmiotów, szczególnie użytku codziennego. W swojej utopi *New form Nowhere* (*Wieści znikąd*, 1890) zarysował wizję świata przyszłości, który — według marzeń Ruskina — zrealizuje powrót do natury, zapewni wszystkim ludziom pełny rozwój osobisty i kulturalny; w tym świecie, w pięknych miastach — ogrodach wszyscy ludzie oglądać będą piękną przyrodę, a także piękne dzieła sztuki. Morris postulował nie tylko reformę życia codziennego i wprowadzenie piękna do ludzkiej powszedniości, ale marzył także i o opiece nad zabytkami kultury. Był — mówiąc językiem nowoczesnym — pionierem w zakresie sztuki użytkowej i ochrony zabytków.

Poczynania Ruskina i Morrisa nie przypadkiem zbiegają się w czasie z bohaterskimi dniami Paryskiej Komuny. Podobnie jak schillerowskie *Listy o wychowaniu estetycznym człowieka* marzenie o estetyzacji życia stanowi swoistą odpowiedź na wyzwanie rzucone przez bojowników o lepszą przyszłość.

Jest rzeczą nie ulegającą wątpliwości, że obecnie, w epoce, gdy całość kształt życia społecznego opanowany jest przez „barbarzyński indu-

¹⁶ Robert de la Sizeranne, tamże, tom II s. 126.

¹⁷ Robert de la Sizeranne, tamże, tom II, s. 161.

strializm”, tak znenawidzony przez Ruskina, w epoce maszyn, kolei, a także i innych udoskonaleń technicznych, które przerastają zakres ruskinowskiej wyobraźni, wielka część tej urzekającej utopii musi zostać odrzucona. Ale myliby się ten, kto by uważał Ruskina i Morrisa tylko za reprezentantów postawy reakcyjnej. Mimo idealistycznej motywacji i wielu, metafizycznych niemal, idei można przecież wyróżnić w poglądach Ruskina adresata, przeciw któremu zwraca się główne ostrze krytyki. Jest nim ustrój kapitalistyczny i skutki, które przynosi wyzyskiwanym i ponad siły pracującym ludziom. W imię ich dobra i w imię społecznej sprawiedliwości występował Ruskin starając się wnieść w smutne i ponure życie wartości estetyczne. Nietrudno więc wykazać, choćby tylko w poglądach Ruskina, pozytywne postulaty społeczne, choć w tak swoistej podane formie. Trwałą i istotną wartość mają usiłowania praktyczne Ruskina i Morrisa. Po raz pierwszy w dziejach pojawia się już nie tylko traktat o wychowawczych funkcjach sztuki uczestniczącej w tworzeniu lepszego społeczeństwa (to właśnie napisał już Schiller), ale próba wprowadzenia tych zasad w życie, pierwsza wielka — jakbyśmy dziś powiedzieli — synteza teorii i praktyki wychowania estetycznego. Od muzeum w Sheffield i warsztatów w Merton prosta droga wiedzie do nowoczesnej koncepcji wzornictwa przemysłowego, do walki o estetykę życia codziennego, popularyzacji sztuki wśród szerokich mas społeczeństwa. Odrzucając utopijną i nie nadającą się do dyskusji teorię „powrotu do natury”, musimy uznać nowoczesność i aktualność postulatów Ruskina i Morrisa w dziedzinie wychowawczych i społecznych funkcji piękna i sztuki.

Epoka współczesna nie tylko docenia, ale uznaje i realizuje wychowawczą koncepcję sztuki. Wielki i szeroki proces udostępniania ludziom wartości estetycznych i analiza ich wychowującej roli wydają się nawiązywać do koncepcji wielkich utopistów. Związek ten jest wyraźny, jeśli idzie o społeczny zasięg kontaktu nowoczesnego człowieka ze sztuką, o postulat przenikania sztuki do codziennego życia coraz większej ilości ludzi. Myśląc dziś o wychowawczej funkcji muzeum, o podnoszeniu poziomu estetyki wewnątrz mieszkalnych i osiedli, czyli o sprawach jak najbardziej nam bliskich i oczywistych, warto może wspomnieć o pierwszych próbach podejmowanych w tym właśnie zakresie przez dziwacznych nieco i anachronicznych estetyków angielskich z końca XIX stulecia.

Aktualność przypominanych utopii nie wyraża się jednak wyłącznie w płaszczyźnie społecznej i organizacyjnej. Platońska troska o wychowanie harmonijnego wewnątrz człowieka i schillerowski postulat łączenia w ludzkiej psychice pozornie sprzecznych elementów zmysłowych i racjonalnych powraca w pedagogicznych postulatach współczesności. Postulaty te, w różnych zresztą teoretycznych formach wyrażane, kładą — podobnie jak dawne utopie — akcent na konieczność wewnętrznego harmonizowania człowieka i na wykorzystywanie harmonizującej roli sztuki i estetycznego wychowania.

Warto może przypomnieć kilka uwag na ten temat proponowanych przez filozofa, poetę i estetyka angielskiego, żyjącego współcześnie. Jest nim Herbert Read, autor wielu prac teoretycznych, szczególnie na temat sztuki współczesnej, autor interesującej książki pt. *Education through Art* (Wychowanie przez sztukę), wyd. Faber & Faber, Londyn 1943 i wydania w latach następnych; honorowy redaktor międzynarodowego czasopisma pod tym samym tytułem. Read jest zdania, że sztuka należy do podstawowych środków ludzkiej ekspresji i że cel jej stanowi odnajdywanie i tworzenie form dla wyrażania ludzkich uczuć. Zdaniem Reada dzieło sztuki zwraca się do sfery uczuciowej życia człowieka, do jego intuicji. Artysta określony jest jako ktoś, kto „dla nas rozwiązuje nasze własne problemy emocjonalne”. Ta nazbyt chyba jednostronna, emocjonalna teoria sztuki rzutuje na ujęcie przez Reada roli wychowania przez sztukę. Sądzi on, że w życiu współczesnego człowieka dominują treści intelektualne, nawyk do dyskursywnego myślenia, przeładowanie wiadomościami, co powoduje zubożenie życia uczuciowego i wyobraźni. W ten sposób psychika ludzka staje się coraz bardziej dysharmonijna, rozdarta, należy więc pomyśleć o sposobach przywrócenia jej równowagi. Read nawiązuje do poglądu Platona, motywując tę samą tezę o konieczności zdobycia przez człowieka harmonii i równowagi argumentacją nowoczesną, omówieniem warunków życia w cywilizacji przemysłowej. Człowieka o nadmiernie rozwiniętym intelekcie porównuje do ptaka, który lata przy pomocy jednego tylko skrzydła. A chodzi przecież o to, aby lot był pełny i harmonijny, aby ptak odzyskał swe skrzydło zgubione.

Część krytyczna poglądów Reada uzupełniona jest pozytywnym programem wychowania przez sztukę. I znowu, jak w innych analogicznych koncepcjach, naiwna chwilami, romantyczna i egzaltowana motywacja wiedzie do sformułowania wielu konkretnych i słusznych postulatów. Zdaniem Herberta Reada, a uwagi te wyrażone są we wspomnianej już, cennej metodycznie książce *Education through Art*, można wyróżnić trzy, jak gdyby pomocnicze konkretniejsze cele wychowania przez sztukę, podporządkowane naczelnemu ogólnemu celowi, jakim jest wewnętrzna harmonia człowieka.

Pierwszy z tych konkretnych celów określony został przez Reada jako wzbogacenie form ludzkiego myślenia przez sprawniejsze posługiwanie się wyobraźnią i „językiem wizualnym”. Pogląd ten wynika z przekonania, że w rozwoju ludzkiej świadomości obraz poprzedza idee, przy czym obraz rozumiany jest w sposób analogiczny do pojęcia symbolu. Chodzi o to, żeby dzięki wychowaniu estetycznemu ludzie nauczyli się czytać niejako i rozumieć obrazy tak, jak czytają i rozumieją słowa i myśli.

Drugi cel wychowania estetycznego związany jest w teorii Reada z zagadnieniem ekspresji uczuć i komunikowania tych uczuć innym ludziom. Read operuje nawet pojęciem „język uczuć”, które to pojęcie oznacza,

że każde dzieło sztuki wyrażając w harmonijny sposób dynamikę indywidualnego ludzkiego doświadczenia, zdolne jest do przekazywania określonych stanów emocjonalnych. Dzięki wychowaniu estetycznemu ludzie mają nabywać umiejętności, z jednej strony wyrażania w indywidualnej twórczości artystycznej własnych uczuć i przeżyć, z drugiej zaś strony: odczytywania treści emocjonalnych z postrzeganych dzieł. W ten sposób „język uczuć” ma pogłębiać zrozumienie między ludźmi.

Trzeci cel wychowania estetycznego związany jest według Reada z wychowaniem moralnym. Sądzi on, że wychowanie człowieka sprowadza się w zasadzie do wyrobienia w nim dobrych przyzwyczajzeń. Dawne metody wychowania moralnego realizowały ten postulat poprzez system zaleceń i zakazów, dopiero wychowanie estetyczne wprowadza metodę nową, a zdaniem Reada najbardziej skuteczną, mianowicie wychowanie moralne oparte na naśladowaniu wzorów słusznego postępowania. Wzory takie, ukazane w wartościowych dziełach sztuki (na temat ich kryteriów Read byłby skłonny zgodzić się z Platonem), działają na uczucia i na wyobraźnię odbiorcy i mają zachęcać do moralnego postępowania. W takim ujęciu wychowania moralnego znów odzywają echa starożytności, ale równocześnie nie jest trudno stwierdzić, że postaci bohaterów ukazywanych w dziełach literackich czy filmowych rzeczywiście stają się często wzorem dla odbiorców, kształtują ich postępowanie i oceny moralne.

Teoria Herberta Reada jest próbą rozwinięcia tezy o wychowawczej roli sztuki, szczególnie gdy idzie o wychowanie człowieka współczesnego. Nie jest tu naszym zadaniem podejmowanie dyskusji z tą teorią. Przypominamy ją dla wykazania jej zastanawiających zbieżności z nurtem utopijnych poglądów na wychowanie estetyczne, a także dla zilustrowania naszej głównej tezy, że utopijne nieraz i pozornie oderwane od racjonalnych przesłanek poglądy mają pewne elementy słuszne i wartościowe. W tym właśnie sensie podkreślamy istnienie zbieżności między koncepcją wychowania estetycznego a marzeniami o lepszym społeczeństwie i o lepszym człowieku.

W chwili obecnej, kiedy wychowanie estetyczne przestaje być tylko marzeniem i postulatem, a nabiera coraz bardziej realnego kształtu, kiedy dyskutuje się już nie o jego przydatności, bo ta nie jest kwestionowana, ale o jego formach i metodach, trzeba podkreślić, jak bardzo, w tradycji historycznej, wiąże się ono z postulatem harmonii wewnętrznej człowieka, czyli — operując pojęciem nowoczesnym — z postulatem wszechstronnego rozwoju człowieka. Dyskusja o wychowawczych wartościach sztuki nie jest jeszcze zakończona, pojawiają się wciąż nowe i ważne argumenty. Ale powiązanie wychowania estetycznego z wychowaniem pełnego, harmonijnie rozwiniętego i twórczego człowieka wydaje się niewątpliwe — obecnie tak samo, jak dawniej.

D Y S K U S J E I P O L E M I K I

JOZEF KOZIELECKI

EFEKTYWNOŚĆ PROCESU NAUCZANIA A MOTYWACJA

Podstawowym celem współczesnych reform oświatowych jest podniesienie efektywności pracy szkoły. W obecnych czasach, które często nazywamy okresem rewolucji naukowej i społecznej, zadaniem szkoły jest zapoznać ucznia ze zjawiskami technicznymi, biologicznymi i społecznymi, ukształtować u niego repertuar motywów, zwiększyć jego możliwości organizacyjne itd. Osiągnięcie tych celów jest jednak sprawą bardzo trudną. Wiadomo z codziennej praktyki, że efekty pracy szkoły, czyli „wyniki nauczania i wychowania”, są niezadowolające. Dlatego też jednym z najważniejszych zadań, jakie stoją przed pedagogiką w związku z reformą szkolną, jest odpowiedź na pytanie: jak zwiększyć efektywność procesu dydaktycznego.

Jednak aby można było dać naukową odpowiedź na powyższe pytanie, należy przede wszystkim zbadać, jakie czynniki wpływają na efektywność procesów wychowawczych. Właśnie celem mojego artykułu jest omówienie niektórych czynników, które odgrywają poważną rolę w uczeniu się; ze względu na swoje zainteresowania zajmę się głównie problemem motywacji. Wydaje się — a takie wrażenie odniosłem po przestudiowaniu *Zarysu pedagogiki*, że współczesna pedagogika nie docenia czynników motywacyjnych, a w każdym razie bardzo rzadko bada się w niej motywację pracy i zachowania się ucznia w szkole. Dlatego też pożądanym jest podkreślenie ważności tego czynnika i omawianie niektórych badań psychologicznych z tego zakresu. Aby jednak zrozumieć rolę i miejsce w całym kompleksie innych czynników, które wpływają na wyniki nauczania, należy przynajmniej pobieżnie zająć się nimi.

1. ANALIZA TRZECH CZYNNIKÓW EFEKTYWNOŚCI DZIAŁANIA

Na podstawie dotychczasowej wiedzy o ludzkim działaniu możemy stwierdzić, że efekty, wyniki działalności człowieka — zarówno ucznia w szkole, jak i robotnika w produkcji — zależą:

- a) od czynników technicznych (materialnych),
- b) od czynników organizacyjnych,
- c) od czynników subiektywnych, tzn. od możliwości poznawczych, umiejętności oraz chęci i gotowości do pracy. Czasem tę zależność ujmuje się w krótki wzór matematyczny: $E = f(T, O, S)$, tzn. że efektyw-

ność, wydajność jest funkcją techniki, organizacji i czynników subiektywnych¹. Każdy z tych czynników wymaga krótkiego omówienia.

a) Czynniki techniczne (materialne). Zaliczamy tu m.in. warunki pracy w szkole, przystosowanie budynków do właściwości ucznia, wyposażenie szkoły w pomoce naukowe, nasycenie szkoły w podręczniki, dalej programy nauczania itd. Mimo że czynniki materialne nie odgrywają takiej roli, jak w produkcji, to jednak ich wpływ na wyniki nauczania jest bezsporny. Nie pomoże nawet najlepsza organizacja systemu edukacyjnego, gdy młodzież będzie uczyła się w 19-wiecznych szkołach, gdy brak będzie podstawowych pomocy naukowych z fizyki, chemii czy biologii, gdy gimnastykę trzeba będzie przeprowadzać w wąskich korytarzach. Zatem w trosce o podniesienie efektywności pracy w szkole należy polepszyć warunki materialne (techniczne) szkoły. Aby tego dokonać, trzeba połączyć wysiłki przedstawicieli nauk technicznych, medycznych i pedagogicznych. Np. aby zbudować zwykłą ławkę szkolną, należy nie tylko znać właściwości drewna, metalu, ale także właściwości fizjologiczne i motoryczne młodzieży. Sprawa jeszcze bardziej się komplikuje, gdy chodzi o pomoce naukowe, podręczniki itd. Niestety, trzeba stwierdzić, że jak dotychczas bardzo mało wiemy, jak należy przystosować warunki materialne do właściwości dziecka, jak manipulować czynnikami technicznymi, tak aby nie hamowały one wzrostu efektywności pracy w szkole. Ten problem wymaga dalszych kompleksowych badań pedagogów, psychologów, fizjologów, socjologów i techników.

b) Czynniki organizacyjne. Trafne wydaje się przysłowie ludowe, że „dobra organizacja to połowa wykonania”. Aby uniknąć jednak nieporozumień, muszę stwierdzić, że pojęcie „organizacji” ujmuję bardzo szeroko (tak jak np. ujmuje się to pojęcie w psychologii czy w nauce o pracy). Mówiąc o czynnikach organizacyjnych, mam na myśli nie tylko ogólną organizację systemu edukacyjnego (system klasowo-lekcyjny, organizacja administracji szkolnej itd.), ale także metody nauczania, zasady nauczania, plany pracy, rozkłady zajęć, organizację zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych (praca domowa). Jak z tego wynika, czynnikami organizacyjnymi zajmuje się w głównej mierze dydaktyka ogólna i metodyka. Jednak aby odpowiedzieć na pytanie, jak należy zorganizować system nauczania, jakie metody są najbardziej efektywne na różnych szczeblach szkolnych, trzeba poznać fizjologiczne (fizjologia), psychiczne (psychologia) i społeczne (socjologia) prawidłowości rozwoju człowieka. Zatem organizacja procesu dydaktycznego zależy od czynników subiektywnych, o których będę mówił później. Warto podkreślić, że dobra orga-

¹ Warto zwrócić uwagę, że w różnych rodzajach działalności człowieka każdy z wymienionych trzech czynników odgrywa inną rolę, np. w pracy produkcyjnej wydajność zależy przede wszystkim od warunków technicznych (stąd hasło „technika decyduje o wszystkim”) i od organizacji. W szkole zaś wyniki nauczania w głównej mierze zależą od organizacji i czynników subiektywnych.

nizacja szkolnictwa zmniejsza, redukuje rolę czynników subiektywnych w osiągnięciu efektów nauczania (twierdzenie to zostało uzasadnione w pracy produkcyjnej), mianowicie gdy proces dydaktyczny jest odpowiednio zorganizowany, to uczeń „słaby” intelektualnie lub nie posiadający motywów pracy, a więc uczeń „leniwy”, osiągnie lepsze wyniki nauczania niż wtedy, gdy organizacja szkolnictwa, metody pracy, rozkład zajęć itd. są przestarzałe. W dobrze zorganizowanym procesie wychowawczym uczeń jest częścią całego, zwartego mechanizmu, który wymaga od niego wykonywania określonych czynności ruchowych i intelektualnych. W związku z tym olbrzymie znaczenie dla reformy szkolnictwa mają zmiany organizacyjne szkoły.

c) **Czynniki subiektywne.** Czynnikiem subiektywnym jest szereg nauk: fizjologia, która bada rozwój biologiczny dziecka, socjologia, którą interesuje rozwój społeczny młodzieży, oraz psychologia. W tym artykule zajmujemy się czynnikami subiektywnymi z punktu widzenia psychologii. Badania psychologiczne wykazują, że w zasadzie efekty nauczania zależą od dwóch spraw:

- a) od możliwości poznawczych dziecka,
- b) od jego możliwości motywacyjnych².

Jeśli chodzi o możliwości poznawcze dziecka, które zależą od jego zdolności i zdobytej uprzednio wiedzy, to literatura na ten temat jest olbrzymia³. Dzięki badaniom przeprowadzonym przez psychologów znamy już dzisiaj stosunkowo dobrze prawidłowości rozwoju poznawczego dzieci i młodzieży: prawidłowości rozwoju myślenia, spostrzegania, znamy możliwości retencyjne dziecka. Co więcej, wiemy także, że możliwości intelektualne uczniów w tym samym wieku nie są identyczne, że istnieją między nimi poważne różnice indywidualne, że aby osiągnąć dobre wyniki nauczania, trzeba organizację procesu dydaktycznego (metody pracy) dostosować do możliwości konkretnego dziecka. Jest faktem interesującym, że współczesna pedagogika coraz częściej wykorzystuje zdobycze psychologii rozwojowej i wychowawczej z tej dziedziny. Najlepiej o tym świadczy fakt, że w *Zarysie pedagogiki* znajduje się duży rozdział poświęcony rozwojowi psychicznemu dzieci.

Jest rzeczą znamioną, że o ile zawsze doceniano znaczenie możliwości poznawczych dzieci w osiągnięciu zadowalających wyników nauczania, o tyle procesom motywacyjnym nie przypisywano należytej wagi. Podstawą do przewidywania wyników nauki danego ucznia czy całej klasy były badania przeprowadzane przy pomocy testów inteligencji. Np. badania skalą Bineta-Termana wykazały, że iloraz inteligencji Kowalskiego

² Czynniki subiektywne można rozpatrywać zarówno z punktu widzenia ucznia, jak i nauczyciela. W tym artykule zajmujemy się tylko możliwościami poznawczymi i motywacyjnymi ucznia.

³ Przykładowo Hurlock w *Rozwoju dziecka* podaje przeszło 2300 pozycji, z których ogromna ilość poświęcona jest rozwojowi intelektualnemu dziecka.

wynosi 120, tymczasem Kowalski osiągnął gorsze wyniki nauczania niż uczniowie o ilorazie 90—100. Podobnie często jest tak, że średni iloraz inteligencji np. kl. VIIa wynosi 120, a klasy VIIb 100, a mimo to efekty tej ostatniej klasy są dużo wyższe niż w klasie, której możliwości poznawcze są większe. W tych przykładach w ostrej formie stanął problem motywacji chęci do nauki. Jak wykazują badania, zagadnienia motywacji chęci do nauki. Jak wykazują badania, zagadnienia motywacji nie można ograniczać tylko do „lenistwa” i nieokreślonego „zapału”. Jest to sprawa dużo bardziej skomplikowana. Okazuje się, że jednym z najważniejszych, powiedziałbym, podstawowych czynników, które decydują o efektywności współczesnej szkoły (podobnie jak w pracy), jest motywacja⁴.

2. MOTYWACJA A EFEKTYWNOŚĆ SZKOŁY

Jakie są motywy ludzkiego działania? Dlaczego dzieci uczą się? Dlaczego obserwuje się niechęć do nauki? Dlaczego motywy do nauki są nietrwałe, zmienne? Jak kształtować nowy repertuar motywów? Jak walczyć „z lenistwem”, zniechęceniem, stanami amotywacyjnymi? Na pytania te stara się odpowiedzieć psychologia motywacji. Ilość badań przeprowadzanych nad motywacją w ciągu ostatnich dziesięciu lat jest imponująca. Rejestr tych badań znajdzie czytelnik chociażby w „Psychologii Wychowawczej” 1960 nr 2; ogólna teoria motywacji stworzona przez Atkinsona i Mc Clellanda jest tak skomplikowana i zmatematyzowana, że w tym miejscu nie można jej omawiać. Mówiąc o motywacji ograniczę się tylko do spraw najważniejszych dla podniesienia efektywności wyników nauczania w zreformowanej szkole.

Podstawowym pojęciem psychologii motywacji jest pojęcie motywu. Nie wdając się w skomplikowaną analizę tego pojęcia, można stwierdzić, że motywy to wewnętrzne siły dynamiczne, które pobudzają nas do działania, a które ukierunkowują nasze działanie. Czynniki pobudzające człowieka do działania mogą być motywy bezpośrednie lub motywy pośrednie. O motywach bezpośrednich mówimy wtedy, gdy pobudką do działania są same czynności uczenia się, wyniki tego procesu, np. uczeń uczy się dlatego, że zależy mu na zdobyciu wiedzy, że nauka jest jego celem. Innymi słowy, samo uczenie się jest wystarczającym motywem, dają jednostce satysfakcję (jak wykazuje praktyka, bardzo silne i trwałe motywy bezpośrednie działają u starych nauczycieli, starych robotników). Przeważnie jednak człowiek wykonuje określoną czynność po to, aby osiągnąć jakieś inne cele, np. robotnik pracuje głównie dlatego, że chce otrzymać wynagrodzenie (nagrodę) lub chce uniknąć

⁴ Trzeba stwierdzić, że jednym z pierwszych pedagogów, który doceniał znaczenie motywów w nauce był Jan Władysław Dawid. Patrz jego *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, 1911.

kary, np. nagany. W tym wypadku praca jest środkiem do celu. W nauce szkolnej, jak wykazuje historia wychowania, uczniowie kierują się raczej motywami pośrednimi. Rejestr motywów pośrednich jest duży i zmienia się on wraz z rozwojem, dorastaniem młodzieży. Jak wykazuje historia, w pewnym okresie podstawowym motywem nauki był strach przed karą fizyczną, np. w szkołach klasztornych uczniowie zdobywali wiedzę głównie dlatego, aby uniknąć kary, były to motywy pośrednie. W obecnych czasach motywami pracy jest np. osiągnięcie dobrego stopnia przejścia do następnej klasy, zdobycie uznania w grupie rówieśników. Wiadomo z praktyki, że dobrzy nauczyciele dzięki odpowiednim zabiegom wychowawczym doprowadzają do tego, iż uczeń czuje się współodpowiedzialny za wyniki pracy zespołu. Ta odpowiedzialność, poczucie znaczenia jest poważnym pośrednim motywem do nauki; w odpowiedniej atmosferze u uczeni pozornie leniwych można ukształtować silne motywy. Często motywem uczenia się jest obawa przed utratą znaczenia w grupie rówieśników, np. w bandzie dziecięcej, lub lęk przed stratą opinii dobrego ucznia itd. Bywa i tak, że w bandzie dziecięcej uznaniem cieszą się uczniowie „leniwi”. W związku z tym niektórzy uczniowie, chcąc zdobyć akceptację zespołu rówieśników, przestają się uczyć.

Dotychczas mówiłem o motywach pośrednich; uczniowie uczą się po to, żeby osiągnąć pozycję w grupie, dobry stopień (nagroda) itd. Oczywiście, kształcenie motywów pośrednich jest sprawą bardzo ważną, ale jest rzeczą jasną, że aby zwiększyć efektywność procesu dydaktycznego, nie wystarczy ukształtować u ucznia repertuaru motywów pośrednich. Proces uczenia się powinien opierać się także na motywach bezpośrednich. Czynnikiem pobudzającym do pracy powinna być sama nauka, sama czynność uczenia się. Gdy nauka jest tylko środkiem do realizacji innych celów, to kiedy uczeń osiągnie ten cel — przestaje się uczyć, np. dobry uczeń pogłębia swoją wiedzę z geografii, gdyż jutro wg obliczeń powinien być pytany przez nauczyciela (proszę przypomnieć sobie kapitalny epizod z filmu „Szatan z siódmej klasy”), jednak po otrzymaniu dobrego stopnia przestaje się uczyć, bo do końca okresu nie będzie już odpowiadać. Ilość takich przykładów można by mnożyć. Ale nie o to chodzi. Chcę tylko wykazać, że motywacja pośrednia nie wystarcza. W nowoczesnym systemie wychowawczym, który powinien przygotować ludzi o wszechstronnej, systematycznej wiedzy i umiejętnościach, sprawą niezbędną jest ukształtowanie u ucznia trwałych i silnych motywów bezpośrednich. Staje jednak pytanie: jak kształtować takie motywy? Czy w ogóle uczenie się, które jest środkiem do celu, może stać się motywem? Odpowiedź na to pytanie jest twierdząca. Mechanizm tworzenia się nowych motywów — znany już Wundtowi w XIX w. — zbadał G. Allport⁵. Został on sformułowany jako teoria funkcjonalnej autonomii

⁵ Gordon Allport: *Personality*, 1937.

motywów. Mianowicie G. Allport wykazał, że czynności, które wynikały z jakiegoś trwałego motywu, np. zdobycia uznania w grupie, mogą w określonych warunkach autonomizować się i stać się nowym motywem. Przekładając tę ogólną prawidłowość na język pedagogiki, można stwierdzić, że — dzięki odpowiednim zabiegom wychowawczym, odpowiedniej organizacji procesu nauczania — czynności uczenia się, które były środkiem do realizacji innych celów, o których mówiłem, mogą zaautonomizować się i stać trwałym i silnym motywem.

Często w naszych szkołach u niektórych uczniów proces autonomii funkcjonalnej przebiega spontanicznie, niezależnie od zabiegów wychowawczych. Są na pewno uczniowie, którzy kierują się motywami bezpośrednimi. Ale to są raczej wyjątki. A przecież chodzi o to, żeby dzięki świadomym procesom wychowawczym kształtować motywy bezpośrednie u wszystkich uczniów (duże znaczenie w kształtowaniu tego rodzaju motywów mogą odegrać zajęcia politechniczne).

Gdy sama nauka stanie się motywem, czynnikiem pobudzającym do uczenia się, pogłębienia wiedzy swojej, to na pewno znikną niekorzystne zjawiska, o których mówiliśmy przy omawianiu motywów pośrednich. Uczeń będzie się uczył systematycznie (gdyż nauka stale realizuje jego motyw), będzie się starał zdobyć trwałą wiedzę, gdyż zależy mu na efektach samej pracy. Byłoby jednak zwykłą utopią wymaganie, aby uczniowie działali tylko pod wpływem motywów bezpośrednich; jak już wskazałem, ważne są także motywy pośrednie. Wydaje się, iż najbardziej płodne jest twierdzenie, że w pracy szkolnej czynnikami pobudzającymi ucznia do działania powinny być zarówno motywy pośrednie, jak bezpośrednie. W młodszych klasach na pewno będą przeważać motywy pośrednie, w starszych zaś powinny dominować bezpośrednie. Absolwent szkoły średniej, który w działaniu nie kieruje się także motywami bezpośrednimi, jest inwalidą psychicznym, jest niezdolny do rzetelnej pracy produkcyjnej. Taki „absolwent” w zakładzie pracy będzie wykonywał określone czynności tylko dlatego, że otrzyma za nie wynagrodzenie, taki nauczyciel będzie uczył dzieci tylko ze względu na motywy ekonomiczne, karierę, sam proces wychowania będzie u niego przejawem działania motywów pośrednich.

Sumując dotychczasowe rozważania można stwierdzić, że jednym z najważniejszych zadań, jakie stoją przed pedagogiką w związku z reformą szkolną, jest określenie warunków i zasad kształtowania motywów pośrednich, motywów uczenia się, które są niezbędnym warunkiem podniesienia efektywności szkoły. (Ciekawe jest to, że sama młodzież docenia znaczenia trwałych motywów w osiąganiu pewnych celów życiowych. W ankiecie, która została przeprowadzona w 1959 roku na UW, 77% studentów na pytanie, „jakie zalety osobiste najbardziej chciałbym posiadać”, odpowiedziało: silną wolę, wytrwałość, trwałe pobudki do pracy. Młodzież więc odczuwa brak motywów do nauki.

3. ZALEŻNOŚĆ MOTYWACJI OD SYTUACJI

Jednak współczesne badania wykazują (Atkinson), że ukształtowanie u uczniów trwałych motywów bezpośrednich i pośrednich nie wystarcza do działania. Motywacja człowieka zależy nie tylko od motywów, ale także od aktualnej sytuacji zewnętrznej. Zatem motywacja jest funkcją siły motywu, a więc pobudki wewnętrznej i sytuacji zewnętrznej. Motywy uruchamiane są przez bodźce działające na dziecko. Przyjmijmy, że Kowalski ma silny motyw uczenia się, jest jednak taka sytuacja, w której prawdopodobieństwo, iż Kowalski nauczy się danego materiału, jest minimalne (zadania są za trudne lub w domu nie ma on własnego kąta do nauki itd.). W związku z tym uczeń ten prawdopodobnie nie będzie się uczył. Dopiero gdy znajdzie się w odpowiednich warunkach, zabierze się z zapałem do pracy. Zatem ważną rzeczą w pracy szkolnej jest stworzenie takich sytuacji, w których uczniowie będą mogli realizować swoje motywy. Takimi sytuacjami — jak wykazują badania — są sytuacje o średnim stopniu trudności, gdyż zarówno w sytuacjach zbyt łatwych, jak i zbyt trudnych uczniowie tracą chęci do pracy (jest to zjawisko lenistwa pozornego).

Co się jednak dzieje, gdy uczeń chce się uczyć, chce realizować swoje bezpośrednie i pośrednie motywy, lecz sytuacja uniemożliwia mu jego zamiary, innymi słowy, gdy staje przed dzieckiem przeszkoda czy to zewnętrzna (np. trudne warunki domowe, zbyt wygórowane wymagania nauczyciela), czy wewnętrzna (zbyt małe możliwości intelektualne, wady motoryczne, kalectwo). W takich wypadkach mamy do czynienia z frustracją. O frustracji mówimy wtedy, gdy celowa działalność dziecka zostaje udaremniona przez przeszkodę. Frustracja motywów wywołuje szereg bardzo niekorzystnych reakcji, które wyraźnie zmniejszają efektywność szkoły. Do podstawowych reakcji dziecka na frustrację zalicza się: regresję, rezygnację, fiksację i agresję. A więc pod wpływem frustracji zmniejszają się możliwości poznawania dziecka, często uczeń traci zdolność koncentracji uwagi, zmniejszają się jego zdolności do rozumowania (regresja intelektualna), poza tym wywołuje ona stan lęku, zaniepokojenia, uczucie infantylne itd. (regresja emocjonalna). Nierzadko frustracja jest bezpośrednią przyczyną agresji, np. uczeń, który nie może w domu się uczyć, gdyż odbywa się w nim przyjęcie, psuje instalację elektryczną lub np. gdy nauczyciel zada zbyt dużo materiału, uczeń staje się agresywny w stosunku do nauczyciela i zaczyna układać o nim złośliwe wierszyki itd. Podobnie jest z innymi skutkami frustracji: rezygnacją (wagarowanie jest często skutkiem frustracji) i fiksacją, tzn. sztywnym zachowaniem się⁶.

⁶ Patrz dokładniej: NRF Maier: *Frustration* New York 1949; Reykowski: *Osobowość a problem zachowania się ludzi* „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1959 nr 5.

W związku z tym, że frustracja wpływa ujemnie na wyniki nauczania i wychowania, bardzo ważną sprawą w szkole jest unikanie sytuacji frustracyjnych i stwarzanie takich warunków, w których uczeń mógłby bez większych przeszkód realizować motyw, żeby mógł się uczyć.

Ukształtowanie repertuaru motywów uczenia się i stwarzanie odpowiednich sytuacji, w których można by realizować te motyw, to tylko jedna strona zagadnienia. Bardzo istotną sprawą jest uświadczenie uczniom motywów ich działania, zapoznanie ich z „wiedzą o motywach ludzkiego postępowania”. Zwrócił na to uwagę prof. B. Suchodolski w artykule *Humanizm nowoczesny* („Nowa Kultura” 1961 nr 12). Wydaje mi się, że tym problemom można będzie poświęcić miejsce w „nauce o społeczeństwie”. Oczywiście, uświadczenie uczniom motywów ich działania ma poważne znaczenie w podniesieniu efektywności procesu nauczania. Znając pobudki swego działania, uczeń będzie mógł nimi kierować i kontrolować je, będzie mógł aktywnie uczestniczyć w kształtowaniu u siebie nowych motywów postępowania.

Ważną w związku z tym rzeczą jest postulowanie rozszerzenia sieci etatów psychologów szkolnych, którzy by pomagali nauczycielom i młodzieży w rozwiązywaniu trudności motywacyjnych u młodzieży i którzy na podstawie konkretnych badań mogliby określić, co w danym przypadku jest przyczyną lenistwa szkolnego, zniechęcenia, braku trwałych motywów pracy. Psychologia motywacji dysponuje już sporą wiedzą o motywach działania człowieka. Tę wiedzę trzeba wykorzystać w praktyce szkolnej.

Na podstawie dotychczasowych rozważań można by dojść do błędnego wniosku, że autor tego artykułu sądzi, że w zasadzie czynniki motywacyjne odgrywają decydującą rolę w zwiększeniu efektywności procesu nauczania. Oczywiście tak jednak nie jest. Podkreślając ważność motywacji chcę energicznie przeciwstawić się hasłu „chcieć to móc”. Motywy do pracy są niezbędnym, ale niewystarczającym warunkiem do osiągnięcia pożądaných wyników nauczania i wychowania. Równie ważną rolę odgrywają także możliwości poznawcze dziecka, warunki, w których dziecko się uczy, itd.

Kończąc chcę podkreślić, że wśród wielu czynników, które decydują o efektach pracy wychowawczej, poczesne miejsce zajmuje motywacja. W związku z tym jednym z najważniejszych zadań polskiej pedagogiki — u progu realizacji reformy szkolnej — jest badanie prawidłowości kształtowania motywów, głównie motywów bezpośrednich, w pracy szkolnej. Jest to zadanie trudne, ale mimo to zasługuje, by się nim gruntownie zająć i właściwie je rozwiązać.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

LEON LEJA
Poznań

UDZIAŁ NAUCZYCIELI POWIATU WĘGROWSKIEGO W ŻYCIU KULTURALNYM I SPOŁECZNO-OŚWIATOWYM ŚRODOWISKA

W dziedzinie aktywizacji kultury danego środowiska ważną rolę spełniają nauczyciele. Praca dydaktyczno-wychowawcza w szkole rodzi bodźce do działalności społecznej w tym kierunku¹. Wypływa to z założenia o integralnym związku między pracą pedagogiczną szkoły a jej oddziaływaniem na środowisko pozaszkolne. Wszystkie bowiem płaszczyzny życia dziecka — w szkole, w domu, w gromadzie rówieśników — są płaszczyznami, które stanowią integralną jedność. Rozwój poszczególnych czynników zależy od stanu i rozwoju wszystkich pozostałych².

Wynika stąd, że funkcja społeczna nauczyciela oprócz pracy w szkole obejmuje również jego czynne zaangażowanie się w pracę społeczną w środowisku. Świadomy nauczyciel czuje się współodpowiedzialny za kształtowanie nowego życia, likwidację zacofania gospodarczego, za wzrost kultury mas i wszechstronny rozwój socjalistycznych form gospodarowania na wsi i w mieście.

Rewolucyjne przemiany w dziedzinie nauki, kultury i techniki przed każdym obywatelem kraju, a szczególnie przed nauczycielem stawiają żądania bezpośredniego zaangażowania się w pracę społeczno-oświatową. Postęp i dobrobyt społeczny zależy od wysokiego poziomu kultury i poziomu umysłowego całego społeczeństwa.

Nauczyciele, uczestnicząc aktywnie w społecznym życiu, pełnią różne funkcje w organizacjach politycznych, kulturalnych i gospodarczych. Kierując masowymi organizacjami młodzieżowymi, swą pracą mobilizują młode siły do pracy kulturalno-oświatowej³.

Ta różnorodność form pracy pozaszkolnej wymaga od nauczyciela dalszego kształcenia się, szukania nowych i skutecznych metod pracy społeczno-oświatowej.

Rola nauczyciela w upowszechnianiu kultury jest bardzo wielka i odpowiedzialna. W uchwale Krajowej Narady Działaczy Kulturalno-Oświa-

¹ *Problemy pracy kulturalno-oświatowej wśród nauczycieli*. Materiały Krajowej Narady Nauczycieli z dn. 13—15. 11. 1959. ZNP 1959, s. 4—5.

² Wroczyński R.: *Oddziaływanie szkoły i nauczyciela na środowisko*. W: „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 2, 1961 s. 209.

³ Jörg Peter Frey i in.: *Szkola w Niemieckiej Republice Demokratycznej*. W: „Chowanna” zeszyt 7/8 1960, s. 382.

towych czytamy: „W chwili obecnej wielkie nadzieje aktywizacji życia kulturalnego przede wszystkim na wsi i w małych osiedlach wiążemy ze społeczną i ofiarną pracą nauczycieli”⁴.

Przyjrzyjmy się pracy społeczno-oświatowej nauczycieli powiatu Węgrów. Obraz tej pracy i działalności może być niekompletny, gdyż badania przeprowadzane były jedynie metodą ankietową. Ten bardzo popularny obecnie sposób jest tylko jednym ze środków badania sytuacji, opinii lub postaw społecznych⁵.

Metodolodzy badań terenowych uważają tę formę gromadzenia materiałów za wystarczającą wówczas, jeżeli osoby wypełniające ankietę posiadają pełną umiejętność wypowiedzenia swoich myśli na piśmie. Sądzimy, że do tej kategorii osób należą nauczyciele. Dlatego też Zarząd Główny ZNP kierując się tą zasadą rozesał ankietę do nauczycieli powiatu Węgrów, aby zbadać ich udział w życiu kulturalnym i działalności społeczno-oświatowej w środowisku.

Wybór tego okręgu należy uznać za właściwy. Organizatorom badań chodziło o skonstatowanie stanu faktycznego w środowisku, do którego nie dotarły jeszcze w pełni wszystkie zdobycze cywilizacji i kultury współczesnej.

Chodziło o nauczyciela pracującego w głębokiej wsi województwa warszawskiego.

1. DANE OGÓLNE O NAUCZYCIELACH WYPEŁNIAJĄCYCH ANKIETĘ

Badaniami zostało objętych 135 nauczycieli. W liczbie tej jest tylko trzech nauczycieli pracujących w Węgrowie, reszta, czyli 132 osoby, pracuje w szkołach wiejskich.

W ankiecie brali udział nauczyciele następujących szkół wiejskich: Aleksandrówka — 2 nauczycieli, Borzychy — 2, Brzoza — 4, Czaple — 1, Czarnoważ — 1, Czerwonka Liwska — 4, Grabowiec — 1, Grabiny — 2, Gałki — 1, Grębków — 5, Górki Grubaki — 3, Jaczew — 3, Jaworek — 3, Kołodziej — 3, Kopcie — 4, Korytnica — 9, Kruszew — 1, Krypy — 3, Lipki — 3, Łochów — 5, Łosiewice — 4, Miedzna — 3, Międzyłes — 6, Mrozowa Wola — 2, Poszewka — 2, Piewnik — 4, Polków — Sagały — 3, Radoszyna — 3, Sewerynow — 4, Starawies — 3, Szaruty, Tończa, Topór — 3, Ugoszcz — 4, Wielgie Ogrodniki — 4, Wilczogęby — 2, Wierzbno — 4, Witanki — 1, Wola Orzeszowska — 1, Wrotków — 4, Wyszaków — 4, Zając — 3, Zarzетка — 2, Zieleniec — 2 i Zawady — 5 nauczycieli.

Przeciętna odległość szkoły od najbliższego miasta wynosi 27 km. W szczególności przedstawia się to następująco:

⁴ *Problemy pracy kultur.-oświat.*, op. cit. s. 17.

⁵ Helena Izdebska: *Znajomość środowiska społecznego a działalność społeczno-oświatowa nauczyciela*. W: „Biuletyn Wydziału Pracy Społeczno-Oświatowej, ZNP, 1959 s. 9.

mniej niż

10 km do miasta	ma	28,5%	nauczycieli,
10 km „ „ „	„	23,0%	nauczycieli
20 km „ „ „	„	40,5%	nauczycieli
30 km „ „ „	„	6,6%	nauczycieli
50 km „ „ „	„	1,4%	nauczycieli.

Nauczyciele, żeby dostać się do miasta, muszą korzystać z różnych środków lokomocji.

Autobusem dojeżdża 48% nauczycieli. Furmanką „po ciężkich drogach” dostaje się 25%, z roweru korzysta 8,1%, pociągiem może dojechać tylko 6,6% ankietowanych. Pozostałe 11% biorących udział w ankiecie udaje się do miasta pieszo, czasem zabiera się z kolegą motocyklem lub korzysta z czynności traktorzysty udającego się do miasta po towar dla GS.

Z powyższego zestawienia wynika, że największym dobrodziejstwem dla nauczyciela i wsi węgrowskiej jest Państwowa Komunikacja Samochodowa, która dociera do najdalszych zakątków wiejskich, i to nieraz po drogach nieprzystosowanych do komunikacji samochodowej.

Tam, gdzie PKS dotrzeć nie może, jedynym niezawodnym środkiem lokomocji jest nadal furmanka chłopska.

Trzeba jednak stwierdzić, że PKS stał się środkiem, z pomocą którego wiele zdobyczy socjalizmu dociera do głębokiej wsi mazowieckiej.

Przeciętna ilość mieszkańców wsi, w której pracują badani nauczyciele, wynosi około 400. W liczbie tej są miejscowości, które liczą od 100 do 800 mieszkańców.

Należy z tego wnioskować, że w wielu wsiach ośrodkiem życia kulturalnego jest szkoła, a nauczyciel jedynym propagatorem i wykładnikiem kultury w środowisku.

Wraz z komunikacją samochodową na wieś węgrowską dotarła elektryczność. Już przeszło 50% wymienionych wsi posiada światło elektryczne, a w związku z tym radio i współczesne środki audio-wizualne.

O dokonywanych zmianach na lepsze i o podnoszeniu kultury środowiska świadczy struktura organizacyjna szkół, w których pracują badani nauczyciele.

W szkołach podstawowych 7-klasowych pracuje 93% nauczycieli.

W szkołach podstawowych poniżej 7 klas pracuje 4,4% nauczycieli, w szkołach zbiorczych pracuje 2,6% nauczycieli.

Tak zorganizowane szkoły stwarzają dobre warunki dla pracy dydaktycznej. Kolektyw może łatwiej rozwinąć pracę społeczno-osiwiatową pozaszkolną aniżeli jeden odosobniony nauczyciel w szkole nisko zorganizowanej.

Z wypowiedzi nauczycieli należy wnioskować, że w szkole dobrze się czują. Świadczą o tym rzadkie stosunkowo wypadki zmiany miejsca pra-

cy. Przeciętny staż pracy w szkole, w której badani wypełniali ankietę, wynosi 5,5 roku. Przeciętny natomiast staż pracy w zawodzie nauczycielskim sięga 7 lat.

Kadra nauczycielska powiatu węgrowskiego jest młoda. Około 80% to wychowankowie szkół Polski Ludowej. Dlatego też należy się spodziewać, że praca społeczna powinna dać pożądane efekty.

Jak wskazują dalsze wypowiedzi, świadomość organizacyjna nauczycieli jest zadowalająca.

Do Związku Nauczycielstwa Polskiego należy 85% nauczycieli. Tylko 30 nauczycieli wstąpiło do Związku przed 1950 r., 16 w roku 1960. Pozostali w szeregach związkowych znaleźli się na przestrzeni ostatniego dziesięciolecia. Podane liczby świadczą, że praca ogniw związkowych na tym terenie jest zadowalająca.

Ambicją tamtejszych zarządów, wojewódzkiego i powiatowego, powinno być, aby wszyscy nauczyciele należeli do swojej organizacji związkowej. Szkoda, że pozostałych 15% nie wypowiada się, dlaczego nie chce należeć do ZNP. Ułatwiłoby to prace komórkom związkowym w zastosowaniu odpowiednich metod mobilizacyjnych.

Zjawiskiem pocieszającym jest fakt, że tylko 8 nauczycieli wśród badanych nie posiada pełnych kwalifikacji zawodowych. Wykształcenie osób biorących udział w ankiecie przedstawia się następująco:

Tytuł magistra posiada 2 nauczycieli

Wykształcenie uniwersyteckie 4 nauczycieli

WKN 3 nauczycieli

Seminarium nauczycielskie 12 nauczycieli

Liceum pedagogiczne ukończyło 106 nauczycieli

Liceum ogólnokształcące 8 nauczycieli

Dokształcają się w dalszym ciągu nie tylko niekwalifikowani, ale i 6 osób z ukończonym liceum pedagogicznym. W sumie 14 osób dokształca się na zaocznych studiach nauczycielskich. Wybrali następujące kierunki: historię 6 osób, geografię 3 osoby, matematykę 2, wychowanie fizyczne 2 oraz prace ręczne 1 osoba. Na uzasadnienie, dlaczego wybierają kierunki humanistyczne — wielu nauczycieli określa je jako łatwiejsze. „Na fizykę poszedłbym, ale trudna, a w bibliotece brak odpowiednich podręczników” — tłumaczy się trzech ankietowiczów. Wydaje się, że wiele tutaj mógłby zrobić Związek, który powinien przyjść z pomocą nauczycielowi chcącemu dokształcać się zawodowo.

Ciekawą propozycję znajdujemy w dwu ankietach, które postulują, żeby kursy wakacyjne sprofilować z kierunkami studiów nauczycielskich, a wtedy „przez kilka wakacji można by zdobyć pełne kwalifikacje zawodowe, a nawet kwalifikacje pracownika oświatowego, jeżeli uwzględniono by program studiów o kierunku pracy kulturalno-oświatowej”⁶.

⁶ Wypowiedź nauczyciela K. 61.

Ciekawą i godną przedyskutowania wypowiedź na temat dokształcania zamieszcza w ankiecie nauczycielka, która ma małe dzieci: „Czy Związek nie mógłby zorganizować kursów wakacyjnych nauczycielskich dla matek z dziećmi, a na miejscu kursu urządzić przedszkola dla dzieci? Dzieci bawiłyby się pod opieką wychowawczynie, a matki mogłyby spokojnie słuchać wykładów z zakresu studium nauczycielskiego”⁷.

Bezpośrednio z ankiety nie możemy dowiedzieć się o stanie cywilnym nauczycieli. Pośrednio jednak z analizy warunków mieszkaniowych możemy wnioskować, że prawie $\frac{1}{3}$ nauczycieli jest w stanie wolnym. Aspekt ten powinien wskazywać na to, że więcej nauczycieli mogłoby podjąć studia zaoczne. Jest to chyba możliwe nawet w tych obiektywnie trudnych warunkach pracy nauczycielskiej. Należałoby za pośrednictwem władz oświatowych uruchomić bodźce wynikające z ustawodawstwa socjalistycznego i otoczyć większą troską nauczyciela chcącego się uczyć. A takich wśród nauczycieli powiatu Węgrów jest wielu. Mieszkania nauczycieli badanych stwarzają również dobre warunki do pracy naukowej. W 254 izbach zajmowanych przez ankietowiczów mieszka 365 osób należących do rodzin nauczycielskich. Na jedną izbę przypada więc 1,46 osoby. Przeciętna krajowa wynosi 1,9, a dla województwa warszawskiego 2,2 osoby na izbę⁸.

Wśród badanych

1 izbę posiada	51	nauczycieli
2 izby posiada	55	„
3 izby posiada	23	„
4 izby posiada	6	„

Poza podstawowym etatem pracuje 8,0% nauczycieli, z tego w organizacjach społeczno-gospodarczych 4,4% oraz w ośrodkach kulturalno-oświatowych 3,6% badanych nauczycieli.

O warunkach bytowania mówią nam dalsze wypowiedzi. Wśród badanych 126 osób posiada zegarek, 71 radio, 36 motocykl, 35 rower, 21 pralkę, 3 telewizor, 3 odkurzacz, 1 lodówkę oraz 1 skuter.

Bardzo ważną rolę w przystosowaniu człowieka do jego środowiska spełniają materialne potrzeby w szerokim znaczeniu tego słowa. Zasięg, sposób i warunki zaspokajania potrzeb materialnych decydują o zasięgu i sposobie zaspokajania potrzeb kulturalnych. Przy wadliwym zaspokajaniu potrzeb materialnych nie mogą się należycie ujawnić i nie mogą być należycie spełniane potrzeby kulturalne⁹.

Wydaje się, że warunki bytowania i warunki środowiskowe badanych nauczycieli nie stwarzają takich sytuacji, żeby nie mogły się ujawnić ich potrzeby kulturalne.

⁷ Wypowiedź nauczyciela K. 101.

⁸ Rocznik statystyczny 1959 s. 267.

⁹ Pieter J.: *Poznanie potrzeb kulturalno-oświatowych środowiska wychowawczego*. W.: „Biuletyn Wydziału Pracy Społeczno-Oświatowej ZNP”, 1959, s. 14.

2. PRACA SPOŁECZNO-OŚWIATOWA W ŚRODOWISKU

Pedagogika socjalistyczna wskazuje, że człowiek jako osobowość rozwija się o tyle, o ile sam działa i przekształca otaczającą go rzeczywistość. Nauczyciel kształtuje w sobie tę lub inną cechę w zależności od tego, jakiego rodzaju społeczną działalność rozwija i jaki przejawia stosunek do zjawisk życia społecznego¹⁰.

Stojące przed nauczycielami zadania społeczno-oświatowe wynikają więc ze wskazań pedagogicznych. Wynikają z konieczności podnoszenia poziomu kulturalnego społeczeństwa w szczególności na wsi i ośrodkach małomiasteczkowych.

Świadomi tych zadań nauczyciele włączają się w tok pracy społeczno-oświatowej w środowisku pozaszkolnym. Nauczycielowi nie są obojętne zadania ideowo-wychowawcze i polityczne. Ofiarną pracę nauczyciela widzimy na odcinku krzewienia wiedzy i kultury technicznej, na odcinku upowszechniania wiedzy rolniczej, w pracy na rzecz rozwoju rolnictwa i socjalistycznej przebudowy wsi.

Wśród działaczy społecznych nad umasowieniem kultury w pierwszych szeregach stoi nauczyciel, który służy radą i wiedzą.

Przynależność organizacyjna badanych nauczycieli wskazuje na ich aktywność społeczną.

Do PZPR należą 39 badanych, tj. 29%, do ZSL — 17, SD — 3, ZMW — 33, ZHP — 4, ZMS — 3, TPPR — 25, TSŚ — 7, TWP — 8, OSP — 7, Koła Gospodyń Wiejskich — 6, PCK — 5, LPŻ — 2, FJN — 2 oraz w innych organizacjach pracuje 18 nauczycieli.

Z tego należy wnioskować, że kilkunastu nauczycieli pracuje w kilku organizacjach.

Przygotowanie do pracy kulturalno-oświatowej zdobyli nauczycieli na różnych kursach.

Kursy oświatowe ukończyło	20	nauczycieli
kursy artystyczne ukończyło	13	„
kursy świetlicowe ukończyło	11	„
kursy choreograficzne ukończyło	6	„
kursy techniczne ukończyło	3	nauczycieli.

Kursy inne — typu społecz.-ośw., ukończyło 13 nauczycieli.

Prawie co drugi nauczyciel ukończył kurs przysposabiający go do pracy społeczno-oświatowej.

Działalność społeczno-oświatową prowadzi systematycznie 75 nauczycieli, a dorywczo i akcyjnie 46 osób. Najliczniejszy jest udział nauczycieli w pracy ognisk kulturalno-oświatowych. Ponadto 28% nauczycieli pracuje w ogniskach, a 11 takich ognisk kulturalno-oświato-

¹⁰ Szczerba W.: *O metodach i systemie wychowania*. W.: *Zarys pedagogiki* pod redakcją B. Suchodolskiego, 1959, s. 357.

wych zostało przez nich założonych. Odpowiedzialne funkcje polityczne (sekretarzy PZPR) pełni 33 nauczycieli.

Dużą ruchliwość wykazują również nauczyciele w pracy kółek rolniczych. Na tym odcinku aktywnie pracuje 70% badanych. Prawie 20% ankietowiczów jest zaangażowanych w pracach rad narodowych. Funkcje przewodniczących rad pełni 9 osób, a radnymi jest 18 nauczycieli i wszyscy z nich pracują w komisjach oświaty i kultury. W ruchu amatorskim pełni kierownicze stanowiska 27 nauczycieli.

Mniejszą aktywność wykazują nauczyciele na odcinku kultury fizycznej. Tylko 9 nauczycieli wspomina o tej pracy.

Na podstawie ankiet sądzić można, że praca ZHP jest poza obrębem zainteresowań badanych nauczycieli. Wydaje się, że ten kierunek pracy byłby nie tylko ciekawy, ale i nader pożyteczny dla środowiska. Praca pedagogiczna w harcerstwie powinna postępować w kierunku wytworzenia więzi młodego pokolenia ze starszym i poczucia współodpowiedzialności starszej młodzieży za młodszą.

Ilość czasu przeznaczanego na pracę społeczną kształtuje się różnie. Jedni nauczyciele poświęcają 3 godziny w tygodniu, a wielu ponad 15 godzin tygodniowo. Przeciętnie biorąc, każdy nauczyciel pracy społecznej poświęca tygodniowo przeszło 8 godzin czasu.

Takie stanowisko nauczycieli wpływa w dużej mierze na podwyższenie autorytetu nauczyciela w środowisku oraz przyczynia się do umasowienia kultury wśród szerokich rzesz świata pracy.

3. UDZIAŁ INDYWIDUALNY NAUCZYCIELI W ŻYCIU KULTURALNYM

W obrębie potrzeb kulturalnych J. Pieter rozróżnia kilka rodzajów potrzeb: umysłowe, widowiskowe względnie słuchowiskowe, towarzysko-zabawowe, potrzeby światopoglądowe oraz potrzeby aktywności twórczej i organizacyjnej¹¹.

W obręb potrzeb umysłowych wchodzi czytelnictwo książek naukowych, czytelnictwo rozrywkowe, słuchanie odczytów, dyskusje itp.

Do potrzeb estetycznych: chodzenie do kina, do teatru, na koncerty, potrzeba książki rozrywkowej. Potrzeba aktywności twórczej ujawnia się w takich działaniach, jak majsterkowanie, ozdabianie mieszkania, pisanie dzienników, pamiętników.

Potrzeby towarzyskie obejmują m. in. pogawędki sąsiedzkie, gry i zabawy towarzyskie, taniec oraz wycieczki.

Przyjrzyjmy się, jak w świetle wypowiedzi badanych nauczycieli wygląda zaspokajanie ich potrzeb kulturalnych.

Nauczyciele ci w miarę możliwości korzystają z dóbr kulturalnych. Do kina uczęszcza od jednego do czterech razy w miesiącu 97 osób.

¹¹ Pieter J.: *Poznanie potrzeb*, op. cit., s. 14—15.

Nie uczęszcza do kina ani jeden raz w miesiącu 38 osób. Takich, którzy nie chodzą do kina przez cały rok, jest 60%.

Gorzej przedstawia się sprawa z teatrem. Nauczycieli, którzy ani jeden raz w miesiącu nie są w teatrze, jest aż 115 osób. Wielu z nich korzysta z teatru w czasie wyjazdów do miasta. Załatwiając inne sprawy, odwiedzają przy tej okazji teatr. Zdarza się również zespołowy wyjazd do teatru. Potwierdza to M. Puto w „Głosie Nauczycielskim” nr 15, 1959: „W ognisku Łódów pow. Węgrów zazwyczaj każda konferencja kończy się przyjemną zabawą towarzyską. W toku zabawy lub przed nią toczy się dyskusja nad oglądaną sztuką teatralną. Koledzy informują się wzajemnie o repertuarze teatrów warszawskich i zapada przy tym decyzja, na jaką sztukę i w jakim terminie nastąpi wyjazd ogniska do stolicy”.

Mimo wielu zabiegów ze strony nauczycieli „entuzjastów teatru” 28 nauczycieli nie widzi sztuki teatralnej przez cały rok.

W kawiarni bywa także mało osób, gdyż takie instytucje są mało znane na wsi węgrowskiej. W miesiącu jeden raz odwiedza kawiarnię tylko 6 osób. Duża ilość jest takich, którzy przez cały rok nie przekroczą progu kawiarni.

Na koncerty jeden raz w miesiącu chodzi tylko 5 nauczycieli. W ciągu natomiast roku „uda się wysłuchać koncertu” 42 nauczycielom z badanej grupy.

Podobnie wygląda sprawa oglądania wystaw. Takich, którzy nie widzą w roku żadnej wystawy, jest 43%.

Nieco lepiej przedstawia się udział w zabawach tanecznych. Te rozrywki są popularne wśród młodych nauczycieli. Jeden do czterech razy w miesiącu bawi się 29% ankietowanych. Jest grupa nauczycieli, którzy w ogóle nie uznają zabawy tanecznej za kulturalną rozrywkę. Takich, którzy ani razu w roku nie biorą udziału w zabawach tanecznych, jest w zespole badanym 30 osób. Tylko 38 osób ma kino na miejscu. Dla pozostałych przeciętna odległość do kina wynosi 17 km.

Do najbliższego teatru trzeba jechać przeciętnie 45 km, a do najbliższego muzeum 60 km.

Mimo tych trudności za najbardziej ulubiony rodzaj rozrywki kulturalnej 71 osób uważa kino, a 69 nauczycieli teatr. W następnej kolejności 60 nauczycieli wymienia telewizję.

We wspomnianym ognisku Łochów (wypowiada się 5 nauczycieli) bardzo przyjemny przebieg ma część kulturalno-rozrywkowa konferencji nauczycielskich. Dużo miejsca zajmuje tam śpiew. Rozbrzmiewają pieśni ludowe w czasie obiadu. Później ze swym bogatym repertuarem występuje zespół chórny. Ale najciekawszym punktem programu są śpiewane „krakowiaczki łochowskie”. „Autorzy tekstów w bardzo przyjemnej formie podkreślają wysiłek i osiągnięcia kolegów w pracy zawodowej i społecznej, pokazują także ich słabości, wreszcie kryty-

kują zaniedbania spraw szkolnych przez administrację szkolną, rady narodowe i inne czynniki”¹².

Z innych najbardziej ulubionych rozrywek kulturalnych 32 osoby wyliczają zabawy taneczne, sport, prasę, rozwiązywanie krzyżówek, cyrk itp.

Na ostatnim miejscu w tej grupie rozrywek kulturalnych została umieszczona książka. Tylko dla 7 nauczycieli książka jest jedyną i najbardziej ulubioną rozrywką kulturalną.

Z wielu różnorodnych zainteresowań nauczycieli na pierwsze miejsce 21 badanych stawia twórczość literacką, 12 muzykę, 10 regionalistykę. Plastyka jest obiektem zainteresowania 5 nauczycieli, 5 zaś rzeczową dyskusję uważa „za pasję życia”.

Doświadczeniami pedagogicznymi i eksperymentami dydaktycznymi posjonuje się 22 nauczycieli. Z ankiety nie można wywnioskować, jakiego typu są te dociekania. Warto się jednak bliżej nimi zainteresować, bo jak słusznie zaznacza jeden z wypełniających ankietę, że „nieraz na głębokiej prowincji rodzi się dużo koncepcji i w nauczycielu wiejskim drzemią niespożyte siły pedagogiczne”. Naszym zdaniem tę siłę pedagogiczną i pasję życiową szerokich rzesz nauczycielskich powinny wykorzystać władze oświatowe i organa Związku.

Sprawy rolnictwa są również w kręgu zainteresowań nauczycieli. Doświadczalną uprawą roli i hodowlą zajmuje się z „całym oddaniem” 32 nauczycieli z badanej grupy. Dla 6 nauczycieli przedmiotem zainteresowań jest współczesna technika.

Widzimy, że zainteresowania nauczycieli są wszechstronne i różnorodne. Nauczyciel chętnie dzieli się swoimi spostrzeżeniami i wynikami dociekań ze swoimi kolegami oraz nabytą wiedzę przenosi na kręgi pozaszkolnego środowiska.

Badani nauczyciele „lubią własną szkołę”, chętnie uczestniczą poza zajęciami dydaktycznymi w jej życiu kulturalnym. Organizatorem imprez kulturalnych w 24 wypadkach był ZNP, 23 razy kierownictwo szkoły i jeden raz Inspektorat Oświaty. Współorganizatorami zaangażowanymi bezpośrednio w pracy kulturalnej szkoły jest 47 osób. Przy organizowaniu imprez szkolnych pomaga 21 nauczycieli.

Biorący udział w ankiecie zdają sobie sprawę, że horyzont myślowy poszerza nie tylko „książka i doświadczenia własne, ale również porównanie własnych zdobyczy z osiągnięciami innych”¹³.

Stąd dużą wagę przywiązują nauczyciele do uczestnictwa w wycieczkach krajoznawczych, bo „dobrze zorganizowana wycieczka uczy i wychowuje”¹⁴.

¹² Pluto M.: *Zagadnienia kulturalno-oświatowe na konferencjach rejonowych*. W.: „Dodatek do Głosu Nauczycielskiego” nr 15 z dnia 12. IV. 1959.

¹³ Wypowiedź nauczyciela K. 10.

¹⁴ Wypowiedź nauczyciela K. 104.

W ostatnich trzech latach w wycieczkach krajoznawczych wzięło udział 95 osób. Największe powodzenie mają góry. W ramach organizowanych wycieczek góry zwiedziło 61 osób, Mazury 29, nad morzem było 25 nauczycieli oraz w innych miejscowościach 22 osoby. Z powyższych wyliczeń wynika, że wielu nauczycieli brało udział w wycieczkach po kilka razy.

Organizatorem wycieczek w 54 przypadkach był ZNP. Inspektorat Oświaty zorganizował 20 wycieczek, ZHP 9, szkoły 4, GS Samopomoc Chłopska 3 oraz ZSL jedną wycieczkę.

Uczestnicy ankiety chcieliby w najbliższym czasie zwiedzić: góry 57 osób, jeziora mazurskie 43, obiekty przemysłowe socjalizmu 42, wybrzeże 29, Śląsk 22 oraz instytucje i placówki wychowawcze chce zobaczyć 10 nauczycieli. Ważne w tych wypowiedziach jest to, że oprócz utartego szlaku wycieczkowego: góry — jeziora, nauczycieli interesują obiekty przemysłowe. Widać tu wpływ nowych tendencji w programach i reformy szkolnej, które wymagają nowych metod nauczania. Określa ten aspekt jedna charakterystyczna wypowiedź badanego nauczyciela: „zwiedzanie nowoczesnych obiektów przemysłowych najlepiej zbliża szkołę, nauczyciela i ucznia do socjalistycznego życia”¹⁵.

Badani nauczyciele nie chcą tylko zadowolić się wycieczkami po kraju. Za przykładem 7 nauczycieli, którzy brali udział w wycieczkach zagranicznych, pozostali chcieliby również wyjechać za granicę. Kraje socjalistyczne chce zwiedzić 102 osoby, Jugosławię 5 osób, kraje zachodnie chciałoby widzieć i poznać 69 osób. O krajach egzotycznych marzy 10 nauczycieli.

Potrzeby estetyczne nauczycieli badanych ujawniają się w różnych formach. Jak wynika z ich wypowiedzi, odczuwają potrzebę przeżywania piękna. Spotykamy próby gry na instrumentach muzycznych, próby pisania nowel wynikające z potrzeby ekspresji artystycznej. Wielu wspomina o potrzebie nabywania rzeczy pięknych i o trudnościach stąd wynikających. „Na wsi nie można tych rzeczy dostać, a do miasta daleko” — uskarża się jedna z nauczycielek.

Przed oczyma naszymi przesunął się obraz pracy zawodowej, społecznej i zainteresowań badanych nauczycieli odtworzony na podstawie wypowiedzi ankietowych. Stąd obraz osobowości nauczyciela wsi węgrowskiej jest tylko fragmentaryczny.

Dla uzupełnienia obrazu przyjrzyjmy się tym nauczycielom w czasie wakacji, w chwilach wolnych od zajęć i pracy społecznej.

Wakacje 1960 r. ankietowicze spędzili następująco: na wczasach w miesiącu lipcu było 17 osób, na wczasach w sierpniu było 10 osób. Kolonie prowadziło 17 nauczycieli, w kursach wakacyjnych w lipcu uczestniczyło 21 osób, w sierpniu 5 osób. U rodziny na wsi przebywało

¹⁵ Wypowiedź nauczyciela K. 110.

w lipcu 62 nauczycieli, a w miesiącu sierpniu 69. U rodziny w mieście spędziło wakacje 4 nauczycieli w lipcu i 9 w sierpniu. Na miejscu pozostały 22 osoby w lipcu i 35 w sierpniu.

W domu pozostali przeważnie ci, którzy prowadzą własne gospodarstwa rolne i w czasie żniw musieli pilnować zbiorów.

Wolne chwile od zajęć zawodowych i domowych w czasie ferii i po pracy nauczyciele spędzają na czytaniu gazet, czasopism i książek.

Najwięcej czytane są pisma następujące: „Głos Nauczycielski” (28), „Trybuna Mazowiecka” (19), „Przekrój” (13), „Życie Szkoły” (12), „Nowa Wieś” (12), „Wychowanie” (9).

„Głos Nauczycielski” jest rzeczywiście pismem nauczycieli. Ma on najwięcej czytelników.

Czytelnicy pragnęliby, by „Głos Nauczycielski” stał się „nie tylko trybuną związkową”, ale żeby „w nim było więcej rzeczy potrzebnych nauczycielowi w jego codziennej pracy zawodowej i społecznej”. Inne czasopisma pedagogiczne nauczyciele mało czytają m. in. dlatego, „że są za drogie”¹⁶.

Na drugim miejscu pod względem prenumeraty i poczytności znalazła się „Trybuna Mazowiecka” — jako gazeta regionalna.

Biblioteki szkolne nie są odpowiednio zaopatrzone w książki, żeby zaspokoić wszechstronne zainteresowania nauczycieli. „Trudno zresztą tego wymagać” — tłumaczy jedna wypowiedź. Biblioteki pedagogiczne, chociaż ich działalność jest bardzo żywa, zwłaszcza w czasie konferencji rejonowych, nie mogą wszystkich żądań nauczycielskich spełnić. Jeden bibliotekarz powiatowy, pochłonięty pracą techniczną, opracowaniem książek, nie jest w stanie zrobić wszystkiego. Trzeba poszukać nowych metod i środków, żeby książka z biblioteki powiatowej sprawnie mogła docierać do nauczyciela pracującego na głębokiej prowincji.

W nawale prac administracyjnych związanych z reformą szkolną sprawa bibliotek szkolnych i pedagogicznych została zepchnięta na plan dalszy.

Nie jest to jednak słuszne. Biblioteka zawsze pozostanie zasadniczym warsztatem w pracy nauczycielskiej. Musi ona znaleźć właściwe miejsce w hierarchii różnych potrzeb oświatowych. Krzewiciel nowej myśli postępowej w środowisku — nauczyciel — musi mieć oparcie o bibliotekę i książkę naukową.

Sprawa bibliotek domowych nauczycieli jest związana z warunkami mieszkaniowymi, ceną książek, formami zakupu, które nie zawsze stwarzają dobre warunki, żeby nauczyciel mógł gromadzić własny księgozbiór.

Własne biblioteki posiada tylko 68,8% nauczycieli.

¹⁶ Wypowiedź nauczyciela K. 70.

19	nauczycieli posiada bibliotekę o	20	woluminach
27	„ „ „ „	o 40	„
17	„ „ „ „	o 50	„
13	„ „ „ „	o 80	„
8	„ „ „ „	o 130	„
6	„ „ „ „	o 170	„
2	„ „ „ „	o 200	„
1	„ „ „ „	o 350	„

Własne encyklopedie posiada tylko 36 nauczycieli.

O zainteresowaniu książką i czytelnictwem badanych nauczycieli mówi poniższa tabela.

10	książek w roku czyta	52	nauczycieli
20	„ „ „ „	40	„
30	„ „ „ „	13	„
40	„ „ „ „	10	„
50	„ „ „ „	4	„
60	„ „ „ „	3	„
70	„ „ „ „	13	„

Przeciętna roczna przypadająca na 1 nauczyciela wynosi 23 książki, w tym książek naukowych 8, a beletrystycznych 15.

Jako ulubionego autora na pierwszym miejscu badani wymieniają Sienkiewicza. Lista ulubionych autorów zestawiona w szeregu malejącym przedstawia się następująco: Sienkiewicz ma 50 wielbicieli, Kraszewski 25, Żeromski 20, Orzeszkowa 11, Prus 10, Mickiewicz 6, Hemingway 5, Konopnicka 5, Dąbrowska 3, May 3, Słowacki 3, Mann 2, Bunsch 2, Londor 2, Camus, Pascal, Roland, Fiedler, Gliński, Gołubiew, Rodziewiczówna, Hugo, Dumas, Iwaszkiewicz, Dobraczyński, Balzak, Morcinek mają po 1.

Analizując całość zebranych materiałów drogą ankiety, należy podkreślić charakterystyczny szczegół, a mianowicie: „stara kadra pedagogiczna”, na której dotychczas spoczywał ciężar pracy społecznej w środowisku, jest zastępowana przez młodą generację nauczycielską. Młodzi nauczyciele włączają się aktywnie w nurt pracy społeczno-oświatowej. Należy tu podkreślić dużą zasługę Związku, który przez konferencje, odprawy i kursy mobilizuje nauczycieli do pracy na tym odcinku.

Bodźcem w pracy nauczyciela jest żywa i krzepnąca rzeczywistość socjalistyczna, wyrażająca się ciągłym postępem na polu politycznym, społecznym, gospodarczym i kulturalnym.

Nauczyciel jest nie tylko obserwatorem tych przemian, ale z pełną świadomością włącza się do pracy. Wynika to z jego wewnętrznej pasji działania i przekształcania, wynika to ze zrozumienia podstawowej praw-

dý, że między działalnością wychowawczą szkoły a całokształtem warunków bytowania ludzi w środowisku istnieje ścisła współzależność¹⁷.

W środowisku nauczyciel napotyka wiele obiektywnych trudności i złych warunków. Brak elektryczności, nie zawsze dobre drogi, czasami zła aprowizacja sklepów GS, duża odległość od miasta — nie demobilizują jednak nauczyciela w jego pracy zawodowej i społeczno-kulturalnej. Nauczyciel jest uparty, wrażliwy na problemy społeczne, pełen zapału. Wierzy, że zaplanowane szkoły w powiecie będą wybudowane w swoim czasie, że żarówka elektryczna zapłonie w każdej chałupie wiejskiej, że przed każdą szkołą podjedzie w przyszłości autobus PKS. Dlatego nauczyciel jest wyrazicielem postępu, propagatorem wiedzy i nowych form pracy. Czynniki te przyspieszają dobrobyt, torują drogę kulturze, dlatego nauczyciel świadomie oddaje na rzecz środowiska swe doświadczenie, wiedzę i talenty.

¹⁷ Izdebska H.: *Przemiany społeczno-gospodarcze w środowisku*. W.: „Kwartalnik Pedagogiczny”, op. cit., s. 253.

Z PRÓB PODNOSZENIA SPRAWNOŚCI SZKOŁY (Z doświadczeń szkoły podstawowej w Jeżowem, pow. Nisko)

1. CEL DOŚWIADCZENIA

Zorganizować w szkole prace pozalekcyjne z uczniami słabszymi dla podniesienia wyników nauczania i uzyskania 100% promocji uczniów w kl. I—IV.

2. UZASADNIENIE CELU

W każdej nie wyselekcjonowanej klasie mamy do czynienia z uczniami o różnym stopniu uzdolnień, co wpływa na zróżnicowanie poziomu nauczania. Poza tym na różnice w wynikach nauczania uczniów w klasie wpływa też aktywny ich udział w procesie lekcyjnym oraz wkład pracy w odrabianie zadań domowych w zależności od warunków domowych poszczególnych uczniów.

Nauczyciel osiągając jakiś konkretny poziom wyników nauczania w swojej klasie nie zawsze zdaje sobie sprawę z decydujących tu czynników. Ogólnie biorąc każdy uczeń w jednej i tej samej klasie podlega działaniu czynników stałych i zmiennych. Do czynników stałych zaliczamy w pierwszym rzędzie działalność nauczyciela w procesie lekcyjnym. Nauczyciel oddziałuje w przybliżeniu jednakowo na wszystkich uczniów. Indywidualizacja w nauczaniu tylko nieznacznie odchyła i różnicuje postępowanie nauczyciela w procesie lekcyjnym.

Program nauczania należy również zaliczyć do czynników stałych w procesie nauczania.

W praktyce obserwujemy w każdej nie wyselekcjonowanej klasie dużą rozpiętość wyników nauczania. Jest ona wynikiem działania czynników różnicujących poziom uczniów w klasie. Wymienić tu należy w pierwszym rzędzie indywidualne uzdolnienia poszczególnych uczniów.

One to decydują o intensywności i stopniu percepcji materiału nauczania przez poszczególnych uczniów. Niejednakowe uzdolnienia poszczególnych uczniów powodują powstawanie różnic w stopniu przyswojenia sobie materiału nauczania. Z czasem różnice te narastają i pogłębiają się, co w konsekwencji prowadzi do wyraźnego ustopniowania wiadomości poszczególnych uczniów w klasie. Uzdolnienia indywidualne mogą być poparte mniejszym lub większym wysiłkiem pracy poszczególnego ucznia włożonej w rozwiązanie zadań domowych i naukę własną. Do tego dodać jeszcze trzeba warunki domowe uczniów i pomoc indywidualną w nauce udzielaną przez rodziców. Może się zdarzyć, że uczniowie o mniejszych zdolnościach osiągną lepsze wyniki w nauce, gdy mają zapewnioną pomoc rodziców i lepsze warunki pracy do nauki własnej.

W ostatecznym rachunku wyniki uzyskane przez poszczególnego ucznia są wypadkową działania różnych czynników wpływających dodatnio lub ujemnie na przyswojenie sobie materiału, stąd też wynikają duże różnice w wiadomościach poszczególnych uczniów. Niektóre z tych czynników mogą ulec zmianie w ten sposób, że będą sprzyjać przyswajaniu wiadomości. Do takich czynników zaliczyć należy przede wszystkim:

- a) działalność nauczyciela w procesie lekcyjnym,
- b) zwiększenie czasu pracy uczniów na naukę własną i odrabianie zadań domowych.

3. PRZYGOTOWANIE DOŚWIADCZENIA

Po kilkuletnich obserwacjach niepowodzeń uczniów w szkole, po analizie różnych przyczyn tych niepowodzeń grono naszej szkoły doszło do wniosku, że wyniki nauczania można poprawić skutecznie przez zmianę czynników wymienionych powyżej w punkcie a i b w ten sposób, aby sprzyjały przyswajaniu i rozumieniu materiału nauczania.

W pierwszej kolejności przystąpiliśmy do usprawnienia naszej działalności w procesie lekcyjnym. Właściwe kierowanie procesem lekcyjnym wymaga od nauczyciela dużych kwalifikacji zawodowych. Dlatego też z 13 osób naszego grona 9 studiuje zaocznie na S N, a 2 ma już ukończone studia S N. Poza tym bierzemy jeszcze dorywczo udział w kursach specjalistycznych. Doksztalając się w różnych specjalnościach staramy się tak rozłożyć plan zajęć szkoły, aby każdemu z nas przypadły przedmioty należące do naszej specjalności.

Samo teoretyczne podnoszenie naszych kwalifikacji nie wystarczyło. Chcieliśmy również jak najlepiej wykorzystać czas przeznaczony na każdą lekcję, staraliśmy się o stosowanie na lekcji aktywnych metod zmuszających do pracy wszystkich uczniów. W każdej lekcji, gdy to było tylko możliwe, staraliśmy się wprowadzać momenty samodzielnej pracy uczniów. Wiele też uwagi poświęciliśmy zadawaniu pracy domowej uczniów. Praca domowa ucznia wypływała z tematu lekcji, była starannie objaśniona i tak obliczona, aby nie obciążała zbyt mocno ucznia. Wielki nacisk położyliśmy przy kontroli i ocenie na właściwe i staranne wykonanie pracy domowej. Aby tak kierować procesem lekcyjnym, nie wystarczą same tylko kwalifikacje. Do takiej pracy trzeba się specjalnie przygotować. Dlatego też wszyscy przyjęliśmy jako postulat przygotowywanie się do każdej lekcji na piśmie w formie konspektów.

Te wysiłki zmierzające do usprawnienia procesu lekcyjnego przyniosły pewną ogólną poprawę wyników nauczania szczególnie widoczną u uczniów przeciętnie uzdolnionych, ale nie pozwoliły na zlikwidowanie braków u uczniów słabszych. W procesie lekcyjnym lepiej i trwalej przyswajają sobie materiał uczniowie zdolniejsi. Mniej zdolni potrzebują więcej czasu i więcej ćwiczeń wdrażających, zanim potrafią materiał opanować.

W czasie lekcji nie ma większej możliwości na wygospodarowanie czasu potrzebnego dla zajęcia się słabymi uczniami. Nasuwa się więc nieodparty wniosek, aby na ten cel znaleźć dla takich uczniów odpowiedni czas poza lekcją.

Na wyniki nauczania wpływają też złe warunki domowe i środowiskowe. Jeżeli weźmiemy pod uwagę nasze środowisko wiejskie, to charakteryzuje się ono tym, że jest za duże jak na środowisko rolnicze (4000 mieszkańców), a za małe na środowisko miejskie. Wieś jest rozrzucona na przestrzeni 9 km i chociaż są jeszcze 2 inne szkoły o 3 i 5 nauczycielach, to zawsze jednak uczniowie mieli dość daleko do szkoły. Na skutek przeludnienia wsi ludzie szukają dodatkowych źródeł zarobku, przede wszystkim w przemyśle w Stalowej Woli, a następnie w różnych instytucjach i zakładach. Pracy na roli mogą udzielać się tylko dorywczo, stąd też płyną tendencje do zatrudnienia każdej wolnej osoby do pracy w gospodarstwie. W tej sytuacji dziecko jest wykorzystywane do prac w gospodarstwie jako pomocnicza siła robocza. Fakt ten powoduje nie tylko nadmierną absencję wielu uczniów, ale utrudnia im wykonanie prac domowych i nie pozwala na pracę własną. Większość wolnego czasu poświęcają uczniowie na wykonanie wyznaczonych im przez rodziców prac i posług, tak że w niektórych okresach nasilonych prac polnych nie mogą wykonać obowiązków poleconych przez szkołę.

Jeżeli uczniowie przeciętnie uzdolnieni potrafią utrzymać się na poziomie pozytywnych wyników, to dzieje się tak dlatego, że potrafią szybciej i lepiej przyswoić sobie materiał nauczania na lekcji. Dla uczniów słabszych potrzebny jest dodatkowy czas po lekcji na pogłębienie wiadomości w ramach pracy własnej, a na to nie pozwalają im warunki domowe. Uczniowie ci w miarę narastania materiału nauczania nie nadążają za innymi, materiał opanowują pobieżnie i stają się kandydatami na uczniów niedostatecznych.

Analizując w poprzednich latach uczniów niepromowanych, doszliśmy do przekonania, że oprócz mało zdolnych, są wśród nich i tacy, których niepowodzenie w pracy szkolnej należy zapisać wyłącznie na rachunek trudnych warunków domowych. W toku rozważań doszliśmy do przekonania, że udałoby się zmniejszyć wydatnie, a nawet zlikwidować całkowicie problem uczniów drugorocznych, gdyby można było otoczyć ich opieką i udzielić im pomocy w nauce w godzinach pozalekcyjnych.

Wniosek ten był podstawowym założeniem naszego „małego eksperymentu pedagogicznego”.

Przebieg doświadczenia

Eksperyment nasz polegał na objęciu wszystkich uczniów mających słabe wyniki nauczania specjalną opieką. W określone 2 dni tygodnia uczniowie pracowali pod kierunkiem nauczycieli w godzinach pozalekcyjnych nad utrwaleniem wiadomości przerabianych na lekcjach,

oraz wykonaniem pracy domowej. Ponieważ uczniowie pracowali jednorazowo 1 godz., więc w sumie poświęcali na ten cel 3 godziny w tygodniu. Nauczyciele pracowali z uczniami indywidualnie. Ponieważ dokładnie znali braki swoich uczniów, każdemu więc poświęcali część czasu na indywidualne przerobienie z nim trudniejszego materiału lub ważniejszych ćwiczeń. W tym czasie inni uczniowie wykonywali swoje wypracowania domowe, aby odrobione pokazać później nauczycielowi. W ten sposób wszyscy uczniowie objęci nauczaniem mieli odrobione, skorygowane i ocenione wypracowania domowe. Uczeń odchodząc do domu był wolny od nauki własnej i mógł być już przez rodziców odesłany do wyznaczonych prac w gospodarstwie. Dla tych uczniów, którzy mieli złe warunki w domu lub byli nadmiernie obciążeni pracą w gospodarstwie, dodatkowe nauczanie w szkole było jedynym sposobem umożliwiającym im wykonanie pracy własnej w zakresie obowiązków szkolnych.

Objęcie ucznia nauczaniem dodatkowym nie mogło odbywać się bez wiedzy i zgody rodziców. Dlatego też przystępując do realizacji eksperymentu zachowaliśmy następujący tryb postępowania. Po dokonaniu klasyfikacji uczniów za I kwartał Rada Pedagogiczna zebrała się na specjalne posiedzenie, na którym dokonano szczegółowej analizy braków w postępach uczniów, ich przyczyn, i na tej podstawie zakwalifikowano uczniów słabszych do zespołu podlegającego specjalnemu nauczaniu. Następnie prosiliśmy rodziców tych uczniów na zebranie celem poinformowania ich o zamierzonym eksperymencie i jego przebiegu.

Po przedstawieniu wartości nauki dodatkowej dla ucznia rodzice na ogół wyrażali pisemną zgodę na przychodzenie ich dziecka powtórnie do szkoły na dodatkowe zajęcia. Ze strony rodziców była to świadoma rezygnacja z pomocy, którą dotychczas świadczyło im dziecko w gospodarstwie domowym. Staraliśmy się wytłumaczyć rodzicom, że więcej zysku ma dziecko, kiedy przy pomocy nauczyciela poprawi wyniki i uzyska promocję, w przeciwieństwie do tego, co uzyskaliby rodzice, gdyby dziecko pomagało w tym czasie w pracy domowej.

Po uzyskaniu zgody rodziców przystąpiliśmy do prowadzenia nauczania począwszy od 15. XI. 1960 r. Nie mogliśmy objąć nauczaniem wszystkich przedmiotów, dlatego też skupiliśmy się na przedmiotach podstawowych, tj. polskim i matematyce.

Nauczyciele prowadzili specjalne dzienniczki, w których notowali obecność uczniów na tych zajęciach.

Już po kilku tygodniach można było spostrzec dodatnie rezultaty. Niektórzy uczniowie podciągnęli się dość szybko, wyrównali braki, tak że nie potrzebowali już pomocy nauczyciela. Uczniowie tacy zostali zwolnieni z dodatkowego nauczania, z tym zastrzeżeniem, że zobowiązali się do wykonywania obowiązków szkolnych w domu. Niektórym przychodziło to już o tyle łatwiej, że w okresie dodatkowego nauczania zdobyli nawyk samodzielnej pracy. Dlatego też w następnych okresach liczba uczniów

PLAN ZAJĘĆ PRZEDSTAWIAŁ SIĘ NASTĘPUJĄCO:

Liczba wszystkich uczniów w klasie	Liczba uczniów objętych eksperymentem			Ilość godz. pracy w tyg.	Ilość godz. na każdego ucznia	Nazwisko i imię nauczyciela
	ogółem	uczęszczają- cy 1 rok	2 i 3 lata			
I a 27	10	9	1	3	66	Zygmunt Janina
I b 29	12	10	2	3	62	Rychlak Władysław
II a 28	14	14	—	3	68	Zybura Katarzyna
II b 28	16	14	2	3	68	Wójcik Agnieszka
III a 33	13	12	1	3	69	Baranowska M.
III b 33	13	11	2	3	65	Bałut Władysław
IV a 33	13	10	3	3	72	Kato Adela
IV b 34	19	19	—	4	82	Pachla Stanisław
245	110	99	11	—	552	

objętych dodatkowym nauczaniem stale malała. Byli jednak i tacy uczniowie, którzy z trudem zdobywali wiadomości, i dla tych trzeba było poświęcić najwięcej czasu. Byli to przeważnie uczniowie opóźnieni częściowo w rozwoju umysłowym. Niektórzy z nich nie nadawali się do szkoły normalnej — robili małe postępy. Takich uczniów należałoby właściwie nie przyjmować do nauczania dodatkowego, ale zatrzymaliśmy ich w zespołach na prośbę rodziców. Z tych uczniów rekrutowali się w większości na końcu roku uczniowie niepromowani. Załączone zestawienie liczbowe pozwala prześledzić stale zmniejszającą się liczbę uczniów w poszczególnych klasowych zespołach nauczania w różnych okresach szkolnych.

Kl.	Liczba uczniów zakwalifikowanych do naukania	II okres Liczba uczniów w zespole			III okres Liczba uczniów w zespole			IV okres Liczba uczniów w zespole		
		Ogółem	1 rocz.	2—3	Ogółem	1 rocz.	2—3	Ogółem	1 rocz.	2—3
I a	10	10	9	1	9	8	1	8	7	1
I b	12	12	10	2	12	10	2	4	2	2
II a	14	14	14	—	10	10	—	8	8	—
II b	16	16	14	2	16	14	2	13	10	2
III a	13	13	12	1	11	10	1	9	8	1
III b	13	13	11	2	12	10	2	12	10	2
IV a	13	13	10	3	12	9	3	12	9	3
IV b	19	19	19	—	13	13	—	13	13	—
	110	110	99	11	95	84	11	78	67	11

Wyniki eksperymentu należy uznać na ogół za pozytywne. Dane cyfrowe przedstawiają się następująco:

Kl.	Liczba uczniów w klasie	Liczba uczniów zaplanowana do zespołu douczania			Z zaplanowanych do zespołu nauczania nie uzyskało promocji			5% uczniów promowanych w klasie
		Ogółem	uczęszcza		Ogółem	uczęszcza		
			1 rok	2 i 3 l.		1 rok	2 i 3 l.	
I a	27	10	9	1				100
I b	29	12	10	2	1	1		96
II a	28	14	14		2	2		93
II b	28	16	14	2	2	2		93
III a	33	13	12	1	2	2		94
III b	33	13	11	2	2		2	94
IV a	33	13	10	3	3	2	1	90
IV b	34	19	19		3	3		91
	245	110	99	11	15	12	3	94

Biorąc pod uwagę same tylko cyfry, można by łatwo dojść do wniosku, że powodzenie eksperymentu było tylko częściowe, gdyż w większości klas mieliśmy niewielki % uczniów nie promowanych. Jeżeli jednak spojrzymy na konkretnych uczniów, którzy tej promocji nie uzyskali, to stwierdzimy istnienie poważnych trudności, często obiektywnych, których nauczyciel mimo włożonej pracy nie mógł pokonać.

Jedną z zasadniczych przyczyn to opóźnienie w rozwoju umysłowym uczniów, bardzo często tak duże, że uczeń taki powinien znajdować się w szkole specjalnej.

W zestawieniu uczniów nie promowanych w poszczególnych klasach uwzględniono ilościowe zróżnicowanie na uczniów uczęszczających 1 rok do danej klasy oraz takich, którzy uczęszczają do jednej i tej samej klasy 2 i więcej lat.

W ogólnym zestawieniu mamy takich uczniów 3. Uczniowie ci są tak opóźnieni w rozwoju umysłowym, że nie mogą korzystać z lekcji w szkole normalnej i powinni być przekazani do szkoły specjalnej, a zatem nie powinni też uczestniczyć w eksperymencie.

Kl.	Rok szkolny 1959/60		Rok szkolny 1960/61	
	uczniów w kl.	nie promowanych	uczniów w kl.	nie promowanych
I a	27	1	27	—
I b	26	2	29	1
II a	28	3	28	2
II b	28	2	28	2
III a	34	2	33	2
III b	31	1	33	2
IV a	33	4	33	3
IV b	34	5	34	3
	241	20	245	15

Efekty eksperymentu widać lepiej przy zestawieniu wyników nauczania za końcowy okres roku 1959/60 i porównaniu ich z wynikami obecnymi.

Lepsze wyniki w ostatnim roku szkolnym należy przypisać objęciu uczniów słabszych nauką pozaszkolną.

WNIOSKI

1. W każdej szkole podstawowej należy na początku roku szkolnego dokonać analizy postępów w nauce uczniów oraz ich warunków domowych utrudniających uczenie się.

2. Nawiązać ścisły kontakt z rodzicami czy też opiekunami uczniów celem uzgodnienia z nimi właściwej formy pomocy w szkole.

3. Objąć specjalną opieką uczniów o słabych postępach i zorganizować dla nich pomoc w nauce w okresie pozalekcyjnym.

4. Przeprowadzać okresowe badania wyników nauczania i śledzić postępy uczniów objętych opieką. Analizować wyniki badań, szukać przyczyny niepowodzeń i stosować odpowiednie środki zaradcze.

5. Pod adresem władz szkolnych postulować uznanie pracy nauczyciela w nauczaniu pozalekcyjnym ze słabszymi uczniami za pracę, którą należy honorować na równi z pracą w kółkach zainteresowań.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

Z ROZWAŻAŃ NAD ISTOTĄ PIĘKNA

Stały wzrost potrzeb estetycznych ludzi staje się charakterystycznym znamieniem naszej epoki. Jest jeszcze jednym świadectwem tego, że względna niezależność życia duchowego wzrasta w miarę jak zaspokojenie materialnych potrzeb przestaje być problemem.

„Ludzie pracy dążą nie tylko do rozwoju swoich zdolności w dziedzinie twórczości artystycznej, lecz chcą także osiągnąć wiedzę o istocie piękna”¹.

Obowiązek urzeczywistnienia przedmiotu tych dążeń spada przede wszystkim na szkołę. Program wychowania estetycznego powinien być związany z całym procesem dydaktyczno-wychowawczym. Nie tylko na lekcjach rysunków, śpiewu czy robót ręcznych, ale we wszystkich zajęciach i w całym życiu szkolnym młodzież powinna zdobywać umiejętności dostrzegania i wytwarzania piękna.

Jakkolwiek wychowanie estetyczne polega przede wszystkim na wpajaniu już od najwcześniejszych lat odpowiednich nawyków i skłonności, to przecież te nawyki i skłonności nie wyczerpują całości wychowania estetycznego. Naturalną tendencją człowieka jest chęć zrozumienia i naukowego opanowania rzeczywistości. Wzrost potrzeb estetycznych pociąga za sobą spotęgowanie dążności do zrozumienia tego tak doniosłego aspektu życia, jakim jest piękno.

Od udostępnienia uczącej się młodzieży elementarnych wiadomości o istocie piękna zależy nie tylko racjonalny charakter wychowania estetycznego młodego pokolenia, lecz także i autorytet szkoły.

Wyraz „piękno”, tak często powtarzany na lekcjach przedmiotów artystycznych, a w szczególności przy omawianiu utworów literackich, jest jednakże do dziś wyrazem o bardzo nieokreślonym znaczeniu.

Obowiązek udzielenia młodzieży pewnych informacji o pięknie i sztuce spada przede wszystkim na nauczycieli propedeutyki filozofii i na nauczycieli języka polskiego. Do nich przeto w szczególności autor adresuje tę pracę, która może choć w części ułatwi im spełnienie tego obowiązku.

1. WSTĘPNE OKRESLENIE PIĘKNA

„Nic dziwnego — piszą greccy sofiści — że się sobie podobamy i że się nam wydaje, iżeśmy pięknie wyrosli. Przecież i pies uważa psa za coś najpiękniejszego, a podobnie wół wołu, osioł osła, świnia świnie”.

„Gdyby byki i konie, i lwy posiadały ręce i nogi, mogły nimi malować i dzieła tworzyć jak ludzie, to konie malowałyby postacie bogów podobne do koni i takie dawałyby im ciała, a byki podobne do byków, takie dając im kształty, jakie dany gatunek właśnie posiada”².

Cokolwiek jest pięknego w naturze lub sztuce, pięknym jest o tyle, o ile nam pod danym względem odpowiada. Pięknym jest dla nas pogodny, wiosenny wieczór, bo stwierdzamy jego dodatni wpływ na nasze zmysły wzroku, słuchu, dotyku i po-

¹ Suchomliński W. A. (ZSRR): *Pierwiastek estetyczny w wszechstronnym rozwoju człowieka* „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1960 nr 2(16) s. 3.

² Por. Tatariewicz Władysław: *Historia estetyki*. Wrocław-Kraków 1960; t. I, s. 126.

wonienia, bo oddychając jego rzeźwym powietrzem czujemy przyływ sił. Pięknymi mogą być dla siebie młode osobniki odmiennej płci, ale tego samego gatunku, bo we wzajemnym zbliżeniu rozwija się ich zdolność rozrodcza. Dla robotnika może być piękną maszyna, jeżeli znakomicie spełnia swą funkcję i służy mu do wykonywania ulubionego zawodu. Dzieło sztuki musi czymś „przemawiać” do odbiorcy i w jakiś sposób wpływać na jego rozwój, bowiem w innym razie, przynajmniej dla tego odbiorcy, nie jest ono dziełem sztuki.

Przedmioty mogą być piękne i brzydkie zarazem, ale nigdy dla tych samych ludzi, w tych samych okolicznościach i pod tym samym względem. Wyrażenie: „piękno brzydoty” jest sprzecznością logiczną.

Względność piękna znana była już w starożytności. „Sądzę, że gdyby ktoś kazał wszystkim ludziom znieść na jeden stos rzeczy brzydkie, które oni za takie uważają, a zabrać z tego stosu rzeczy piękne, które oni za takie mają, to nic by nie zostało na stosie, lecz wszyscy by wszystko rozebrali; bo nie wszyscy mają takie samo zdanie”³.

Sądy i mniemania ludzi o pięknie, względnie o brzydocie przedmiotów, zależą od bardzo wielu okoliczności. W pierwszym rzędzie zależą one od stopnia i charakteru kultury danego środowiska, od istniejących w tym środowisku stosunków społecznych. Inne upodobania mieli ludzie pierwotni, inne ludzie wieków średnich, a jeszcze inne upodobania ma człowiek dzisiejszy. To, co jest piękne dla Chińczyków, dla mieszkańców Polinezji, Nowej Zelandii czy ludów wyspiarskich Oceanu Spokojnego, nie zawsze byłoby piękne dla Europejczyków. Pojęcie piękna zależne jest także od płci, usposobień, zwyczajów, od gustów środowiska i od panującej mody. „Suknia damska sprzed lat pięćdziesięciu nie nazywałaby się dziś piękną, choć uchodziła za piękną przed pół wiekiem. Podobnie gipsowe ozdoby na fasadach kamienicy albo ramy do obrazu, które były modne około roku 1900.

Jednakże twarze ludzi cierpiących na gruźlicę skóry czy wilka nigdy nie uchodziły za piękne; złamanie lub wygnicie nosa zawsze nazywało się oszpecceniem i tak to odczuwano. Łaty, dziury, plamy i strzępy w ubraniu też nigdy nie uchodziły za piękne, choć byli tacy już w starożytności, co się nimi popisywali, aby pokazać, że nie cenią sobie dóbr doczesnych. Tych nazywano «kynikami» (cy-nikami) — po polsku: psami. Od wieków mówią ludzie o pogodzie pięknej i o dniach brzydkich. Od wieków śpiew słowika uchodzi za piękniejszy od głosu osła. Są więc rzeczy, które, mimo zmian, jakie ze sobą przynosi moda, podobają się na ogół zawsze. Przynajmniej w tym obrębie kultury, do którego my należymy (...)”⁴.

Piękno zależy także i od tego, czy sobie daną stosowność, odpowiedniość przedmiotu uświadomiamy, czy też nie. Piękno wiosennego wieczoru może wcale nie istnieć dla tych, którzy będąc bardzo zaabsorbowani jakąś pracą, interesami, kłopotami nie są w stanie dostrzec i uświadomić sobie dodatniego wpływu tego wieczoru, choć wpływ ten na nich, jakkolwiek mniejszy, faktycznie istnieje. Uświadomienie sobie odpowiedności przedmiotu jest ipso facto pewną ceną tej odpowiedności. Możemy więc już na podstawie powyższych uwag stwierdzić, że piękno przedmiotu jest to uświadomiona odpowiedność tego przedmiotu dla realizacji naszych tendencji rozwojowych.

Wyraz „odpowiedniość” może być rozumiany dwojako: obiektywnie i subiektywnie.

Mogło się zdarzyć, że w czasie pogodnego wiosennego wieczoru odczuliśmy zapach bzu. Może nawet powiedzieliśmy wtedy: Jaki piękny zapach! Jest to dowód, że zapach ten odpowiadał naszemu zmysłowi powonienia. Powstały pod wpływem kwiatów bzu nowy skład chemiczny powietrza nazwalibyśmy pięknym dlatego, bo wywołał odczucie przyjemne, odczucie odpowiedności. Jeśli byliśmy wtenczas

³ Dzieło cyt. s. 125.

⁴ Witwicki Wł.: *Uczucia estetyczne*. Łódź 1947, s. 1.

w towarzystwie innych osób i one też zauważyły, że bez faktycznie pięknie pachnie, to zdobyliśmy pewność, że ów odpowiadający nam skład chemiczny powietrza istniał obiektywnie, czyli niezależnie od nas, i że innym ludziom podobnie odpowiadał. Ale nasze własne odczucie odpowiedniości pozostało wyłącznie naszym odczuciem — było ono subiektywne.

Te cechy przedmiotów, które ogółowi ludzi odpowiadają i istnieją niezależnie od nas, możemy nazwać pięknem obiektywnym. Zaś samo nasze odczucie i uświadomienie sobie tej odpowiedniości — pięknem subiektywnym.

2. PIĘKNO NATURY A PIĘKNO SZTUKI

„Konie szły z wolna pod górę. Marcin wyskoczył z wózka i oczyma pełnymi łez spoglądał na te dalekie, duże okna, świecące w ciemności. Przede wsią, w pustce na wzgórzu stała drewniana kapliczka, spróchniała już zupełnie od przyciesi aż do żelaznego kogutka na szczycie dachu. Dookoła tej staruszki rosły bujne bzy z ogromnymi kiściami pachnących kwiatów.

Marcinek szybko skoczył ku kapliczce, wspiął się na płot i ułamał ogromny pęk kwitnących gałęzi. Wózek oddalił się już i zbliżał do wioski. Chłopiec rzucił się pędem po równej już tam drodze strzając rosę z kwiatów i zziębnięty cały ten pęk rzucił matce na kolana.

Nie miała serca wymawiać mu, że obrabował biedną, starą kapliczkę.

Mokre kwiateczki odrywały się i spadały wraz z kroplami rosy i lgnęły do jej palców, a duszny zapach tak dziwnie ją upajał...”⁵

Powyższy fragment *Szyzyfowych prac* podoba się nam i podobalby się zapewne każdemu, kto przeczytałby go w znanym mu języku. Zatem fragment ów zawiera obiektywne piękno. Utrwalone na papierze wyrazy i pojęcia wywołują w naszym umyśle przyjemne wyobrażenia wiosennego wieczoru i objawów miłości Marcinka do matki.

Jest jednak zasadnicza różnica między zawartym w tym fragmencie obrazem wieczoru a rzeczywistym wieczorem. Rzeczywisty wieczór to rzeczywiste drzewa, domy, pola, rzeczywisty chłód i zmrok, rzeczywisty zapach traw i kwiatów. W przytoczonym zaś fragmencie mamy tylko rzeczywiste pismo, wywołujące w umyśle czytelnika wyobrażenia i pojęcia tych przedmiotów. Samych zaś tych rzeczywistych przedmiotów brak. Czytając ten urywek powieści Żeromskiego możemy przypomnieć sobie np. zapach bzu, nie możemy jednak upajać się rzeczywistym zapachem tak, jak upajała się nim matka Marcinka Borowicza. Wyobrażenie wieczornego chłodu nie mogłoby nas ochłodzić, gdyby przypadkiem w czasie lektury było nam duszno i gorąco. Stąd wniosek, że jest zawarte w tym fragmencie obiektywne piękno, czyli to, co nam się w przedmiotach podoba, jest sama odpowiedniość przedmiotów, brak natomiast samych tych rzeczywistych przedmiotów.

Podobnie jak w literaturze pięknej jest i w innych dziedzinach sztuki. Dzieło sztuki malarskiej przedstawiające pejzaż nie zawiera w sobie tego rzeczywistego krajobrazu, który nam przypomina. Mimo to może nam się nie mniej podobać niż rzeczywisty krajobraz. Posąg żołnierza stojącego na warcie może nam się bardziej podobać niż rzeczywisty żołnierz, chociaż posąg ten nikogo nie może obronić. Przeżycie odpowiedniości wyobrażeń przedmiotów jest nie mniej realne niż przeżycie odpowiedniości samych tych rzeczywistych przedmiotów. Wynika stąd wniosek, że sztuka odrywa realne piękno od realnych przedmiotów.

⁵ Żeromski St.: *Szyzyfowe prace* Warszawa 1956 Państwowe Wydawnictwo „Iskry” s. 129.

3. ROLA SZTUKI

Sztuka nie miałaby racji istnienia, gdyby jej rola sprowadzała się do odrywania realnego piękna od realnych przedmiotów. Rzeczywiste przedmioty zawsze są piękniejsze niżeli ich odbicia. Żaden mistrz nie może stworzyć zupełnie wiernego ich obrazu. Dążenie do wiernego odtworzenia przypadkowo dobranych fragmentów rzeczywistości nie jest i nie może być zadaniem sztuki. „Marksistowsko-leninowska estetyka głosi, że piękno rzeczywistości, praktycznego działania człowieka jest wyższe od piękna sztuki. Sztuka odgrywa dużą rolę nie tylko w odzwierciedleniu świata, lecz także w przekształceniu, nie jest ona jednak środkiem uzupełniania braków w pięknie realnej rzeczywistości, jak to głosi estetyka idealistyczna. Sztuka, szczególnie zaś literatura piękna, ma uczyć życia, czynnej postawy wobec faktów i zjawisk posiadających jak najróżnorodniejsze cechy”⁶.

Artysta po to odrywa realne piękno od realnych przedmiotów, aby móc to piękno skondensować na tych odcinkach rzeczywistości, których rozwijanie wymaga szczególniejszego zalecenia. Może on mieć na uwadze albo rzeczywistość subiektywną i zmierzać do rozwijania określonych pojęć, wyobrażeń, uczuć, dążeń i innych subiektywnych przeżyć, może też mieć na uwadze rzeczywistość obiektywną i dążyć do rozwoju określonych stosunków społecznych, politycznych, kulturalnych i towarzyskich.

Dobór fragmentów rzeczywistości i ich przedstawienie mają służyć określonej ilości rozwoju.

Sztuka może mieć na celu albo wzbogacenie osobowości człowieka, albo ukierunkowanie jego działania. Pierwszy cel osiąga przez uwydatnienie piękna mało znanych i docenianych fragmentów rzeczywistości czy to historycznej, czy geograficznej, czy wreszcie podmiotowej, psychicznej. Drugi cel osiąga albo przez zohydzenie tego, co należy bezwzględnie zwalczać i niszczyć, albo przez upiększenie tego, co należy tworzyć, budować. Dobre dzieło sztuki zazwyczaj łączy w sobie realizację obu powyższych celów.

4. KONIECZNOŚĆ ZWIĄZKU PIĘKNA Z REALNYM PRZEDMIOTEM WŁAŚCIWYM

Funkcją zmysłu powonienia jest przyjmowanie zapachów, funkcją zmysłu dotyku jest odczuwanie nacisku przedmiotów, jak na przykład deszczu, wiatru. Przy czytaniu opisu wieczoru zmysły te nie doznają niczego, nie spełniają właściwej swojej funkcji. Nie mogą one zaspokajać swoich potrzeb rozwojowych, gdyż brak im ich przedmiotów właściwych. Natomiast umysł człowieka, czytającego opis wiosennego wieczoru, posiada swój przedmiot właściwy i spełnia właściwą swoją funkcję, zaspokaja swoje potrzeby rozwojowe. Rozwój umysłu, czyli powstałe w procesie czytania pojęcia, wyobrażenia i uczucia, wywołują dalsze przemiany w psychofizycznej strukturze czytającego. Teksty literackie, silnie angażujące wyobraźnię i uczucia, mogą powodować poważne zmiany psychiczne, a nawet fizjologiczne. Znane jest niebezpieczeństwo lektury romansów dla młodocianych czytelników. Przemiany w umyśle mogą być aż tak silne, że niekiedy docierają od wewnątrz do odpowiednich zmysłów i powodują odpowiednie wrażenia, np.: wzrokowe, słuchowe i dotykowe, czyli tzw. halucynacje.

Czy można w utworze literackim zawrzeć samo tylko piękno realne, całkowicie oderwane od przedmiotu właściwego umysłu? Innymi słowy, czy utwór literacki mógłby być piękny, nie komunikując powasłowi żadnych wiadomości o życiu człowieka i o otaczającym nas świecie?

⁶ Suchomliński W. A. (ZSR): *Pierwiastek estetyczny w wszechstronnym rozwoju człowieka*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1960 nr 2(16).

Taki utwór literacki, który by nie zawierał żadnej wiedzy o świecie i o człowieku a mimo to był piękny, istnieć nie może. Gdyby wyeliminowano z niego wszelkie wyrazy mające jakiegokolwiek znaczenie, nie mógłby on wywoływać żadnych wyobrażeń, żadnych skojarzeń pojęć, co w konsekwencji uczyniłoby go zupełnie bezsensownym i martwym. Jeśli miał jakąś wartość, to chyba wartość muzyczną, o ile te bezsensowne dźwięki językowe byłyby uporządkowane według jakichś zasad muzycznych.

Podobnie jak z literaturą ma się rzecz z każdym innym rodzajem sztuki. Nie może istnieć malarstwo bez figur i linii, czyli bez przedmiotu właściwego dla wzroku. Nie może istnieć muzyka bez dźwięków, czyli bez przedmiotu właściwego dla zmysłu słuchu.

Widzimy więc, że sztuka zupełnie arealna, czyli tzw. „sztuka czysta”, jest niemożliwa, bo nie można całkowicie wyeliminować ze sztuki realnych przedmiotów, przedmiotów właściwych odpowiednich dla zmysłów i umysłu lub choćby tylko dla umysłu. W miarę eliminowania związków z realnym światem znika piękno dzieła. Znika odpowiedniość przedmiotów, gdy zupełnie usuwamy odpowiadające nam przedmioty. I gdyby nawet udało się całkowicie wyeliminować z dzieła sztuki wszelką treść zmysłową i umysłową, to dzieło to, jeśli ma być dziełem sztuki, musi zawierać przeniesione ze świata realnego jakieś stosunki czasowo-przestrzenne, bo musi swoją formalną konstrukcją odpowiadać naszym wymogom wyobrażeniowo-logicznym.

5. SZTUKA HETEROTEMATYCZNA A SZTUKA AUTOTEMATYCZNA

„Prawda, że cnota, piękno i właściwość każdego narzędzia, żywej istoty i czynu polega na stosunku nie do czego innego jak do użytku, dla którego każda rzecz została zrobiona i z natury przeznaczona” (Orthotes)⁷.

„Wszystkie rzeczy są dobre i piękne do tego użytku, do którego są odpowiednie, a złe i brzydkie, do którego są nieodpowiednie” (Ksenofont)⁸.

Krańcowym przeciwieństwem „sztuki czystej” jest sztuka autotematyczna. Jeżeli w „sztuce czystej” chodzi o zupełne oderwanie realnych przedmiotów od realnego piękna, to w sztuce autotematycznej chodzi o zupełne utożsamienie piękna z przedmiotem realnym.

Do sztuki heterotematycznej zaliczamy takie twory artystyczne, w których istnieje wyraźna różnica między przedmiotem a tematem. Tak więc przedmiotem dzieła malarzkiego jest obraz, tematem zaś tego dzieła może być las, jezioro, miasto, człowiek.

W twórcach sztuki autotematycznej występuje całkowite utożsamienie przedmiotu i tematu. Przedmioty o tyle są piękne, o ile spełniają postulaty oszczędności i celowości. O ich pięknie decyduje stosowność do właściwej im funkcji. „Przedmioty o widocznej niecelowości budowy są przez to brzydkie. Więc brzydkie będzie krzesło, na którym siedzieć trudno i ciężko z niego wstać, brzydkie okno, w którym wietrzniki są umieszczone u dołu a nie u góry, stół o nogach zbyt cienkich a rozstawnych, o które się własnymi nogami zaczepia, flakon na kwiaty, wysoki, o podstawie wąskiej i lekkiej, a więc wywrotny, zegarek, który źle chodzi i tarczę ma nieczytelną, i but, który odkształca i kaleczy stopę.

Celowość budowy i działania nie musi iść w parze z pięknnością formy i barwy samej dla siebie. Były w wieku XIX w modzie buciki o budowie symetrycznej, do przesuwania z lewej nogi na prawą, i były mimo to, a nawet właśnie przez to

⁷ Tatarkiewicz Wł. dzieło cyt. s. 161.

⁸ Tamże, s. 130.

brzydkie, bo psuły ludziom stopy, chociaż odznaczały się symetrią. Oszpeciłyby lokomotywę ten, kto by kotłowi nadał kształt serduszka i pomalował ją w kwiatki”⁹.

Piękno sztuki autotematycznej bliskie jest pięknu natury, bowiem i w naturze spotykamy wiele przejawów zdumiewającej celowości. „Dostrzegamy ją w budowie ciał zwierzęcych i roślinnych oraz w robotach zwierząt, jak np. gniazda ptaków albo plastry woskowe pszczół. Wygasłe gatunki zwierzęce z minionych epok i niektóre współczesne są znowu okazami niecelowej budowy jak nowozelandzki kiwi, ptak o zmarniałych skrzydłach i długim, cienkim dziobie. Jego wygląd budzi litość: zwierzę, które się bronić nie może w żaden sposób i atakować też nie potrafi”¹⁰.

Piękno natury i piękno sztuki znajdują znakomite swe zespolenie w człowieku. Piękno człowieka jest wytworem zarówno natury, jak i kultury. „W człowieku powinno być wszystko piękne: i twarz, i ubranie, i dusza, i myśli” — te słowa Astrowa w sztuce Czechowa *Wujaszek Wania* dają trafny obraz postępowego człowieka naszych czasów, jednostki o wszechstronnie rozwiniętej osobowości, odznaczającej się bogactwem duchowym.

6. PIĘKNO TREŚCI I PIĘKNO FORMY

Piękno treści to odpowiedniość przedmiotu właściwego, odniesionego do rozumu i do różnych zmysłów, np.: odpowiedniość barw dla wzroku, tonów dla słuchu, zapachów dla powonienia itp. Najczęściej przez treść rozumiemy jakiś temat i jego mniejsze lub większe rozwinięcie czy to w literaturze, czy w malarstwie, czy w rzeźbie, czy nawet w architekturze i muzyce. Piękno treści najsilniej wpływa na naszą wyobraźnię i porusza najwyższe uczucia. Przykłady piękna treści spotykamy na każdym kroku. Wystarczy wskazać na przeżycia różnych bohaterów powieści, np. przeżycia Kmicica z *Potopu* H. Sienkiewicza.

Piękno formy to piękno konstrukcji, odpowiadającej naszej wewnętrznej konstrukcji umysłowej, organicznej lub wyobrażeniowo-logicznej. „Głównymi rodzajami piękna są ład, proporcja i określoność, a w pierwszym rzędzie nauki matematyczne ukazują te własności”¹¹ — mówi Arystoteles. Do dziś popularnym jest pogląd, że piękno to „jedność w różnorodności”¹². Piękno tzw. sztuki czystej to w zasadzie piękno formy, piękno układów, konstrukcji. „Nowoczesna szkoła malarstwa wydaje mi się najśmielsza, jaka istniała kiedykolwiek. Postawiła ona zagadnienie piękna samego w sobie (...) Jedną z tych czystych tendencji jest kubizm naukowy. Jest to sztuka malowania nowych zespołów, złożonych z elementów wziętych nie z rzeczywistości widzialnej, ale z rzeczywistości poznania. Każdy człowiek nosi w sobie poczucie tej wewnętrznej rzeczywistości. Nie trzeba być wykształconym, aby na przykład pojąć formę okrągłą.

Geometryczność, tak bardzo uderzająca tych, którzy oglądali pierwsze płótna naukowego kubizmu, pochodziła stąd, że zasadnicza rzeczywistość była w nich oddana z wielką czystością, przypadek zaś wizualny i anegdotyczny został wyeliminowany”¹³.

Jeśli piękna treści dostarcza nam natura i realistyczna twórczość artystyczna, to piękna formy dostarcza nam niemal wyłącznie sztuka, w szczególności muzyka i malarstwo abstrakcyjne. Muzyka stwarza konstrukcje oparte na stosunkach czasowych, malarstwo abstrakcyjne zaś korzysta ze stosunków i związków przestrzen-

⁹ Witwicki Władysław: *Uczucia estetyczne*, Łódź 1947, s. 12—13.

¹⁰ Tamże, s. 13.

¹¹ Por. Tatariewicz Wł.: *Historia estetyki*, Wrocław-Kraków 1960 t. I s. 198.

¹² Por. Witwicki Wł.: *Uczucia estetyczne*, Łódź 1947 s. 6.

¹³ Apollinaire Guillaume: *Kubiści (Les Peintres Cubistes)* Kraków 1959 Wydawnictwo Literackie s. 32.

nych, ale i muzyka, i malarstwo odnoszą się do wewnętrznych konstrukcji człowieka, przede wszystkim do konstrukcji wyobraźniowo-logicznych.

Nasuwa się pytanie, dlaczego pojęcie piękna zacieśniono do pojęcia piękna formy? Przypuszczalnie dlatego, że odpowiedniość konstrukcji wydaje się być najmniej związana z jakimkolwiek przedmiotem właściwym, a zatem najbardziej daleka od wszelkiej użyteczności. Jeśli np. odpowiedniość smakowa potraw i napojów jeszcze dziś bywa niechętnie poczytywana za piękno, to dzieje się to głównie dlatego, że do dziś wielu ludziom trudno zrozumieć, iż czym innym jest sama odpowiedniość przedmiotu, a czym innym sam przedmiot zaspokajający rzekomo niskie potrzeby biologiczne. Tymczasem każdy przedmiot, o ile odpowiada naszym tendencjom rozwojowym, jest piękny. „Zbytkowne oprawy dawnych książeczek do nabożeństwa, zdobne aksamitem, perłową masą, gładką skórą na wacie i cienkim papierem o złożonych brzegach, były powabne dla rąk — nie tylko dla oczu. Huśtawka, karuzela, hamaki, skośne poręcze, fotele na biegunach i taborety o wkręcanej nodze pozwalają bawić się wrażeniami równowagi, tak samo jak instrumenty muzyczne bawią uszy, a kolorowe tapety i materie bawią oko. Dobre perfumy pachną pięknie i zestawienia woni bywają harmonijne albo niezgodne, podobnie jak zestawienia dźwięków. Tak samo wonie ze smakami jedne się godzą, a drugie nie. Rosół nie powinien pachnieć różami ani bzem, bo to nie będzie zestawienie piękne. Odświeżająca woń terpentyny psuje zapach pieczywa, a woń wanilii dobrze się z nim zgadza. Dodają też wanilii do cukru, ale do soli nikt jej nie dodaje, ani do octu. Cukierki, czekoladki, bakalie to nie są pokarmy ani przyprawy do potraw, tylko piękne kombinacje smakowo-węchowe do »oglądania« językiem. Są ludzie, którzy się na pięknych i brzydkich zestawieniach smakowych i węchowych znają tak dobrze, jak inni na harmoniach dźwięków i barw. To są smakosze i ci, co zawodowo próbują win i odmian herbaty. Można więc mówić o uczuciach estetycznych nie tylko w zakresie wzroku i sluchu, ale w każdej dziedzinie wrażeń zmysłowych”¹⁴.

„Ograniczenie pojęcia piękna do samej tylko odpowiedności formy, konstrukcji, jest tak samo nieuzasadnione, jak nieuzasadnionym byłoby ograniczenie pojęcia piękna do samej tylko odpowiedności smaku czy równowagi. Piękne mogą być nie tylko mniej lub więcej harmonijne stosunki czasowe i przestrzenne, ujmowane umysłem i odpowiadające naszej świadomości wyobraźniowo-logicznej, lecz piękny może być też poszczególny dźwięk, wzięty na dobrym instrumencie lub głose ludzkim. Zatem piękne mogą być nie tylko układy, ale i proste treści wyobrażeń”¹⁵.

7. PIĘKNO PRZEDMIOTÓW I PIĘKNO PRZEŻYC

Skoro piękno jest uświadomioną odpowiednością przedmiotu dla naszych tendencji i potrzeb rozwojowych, a odpowiedniość ta może być rozpatrywana obiektywnie i subiektywnie, to wobec tego wszelkie piękno możemy uporządkować w zasadzie dwojako: jako obiektywnie istniejące, odpowiadające nam przedmioty, i jako subiektywne przeżycia tej odpowiedności.

Obiektywnie ujmowane piękno możemy dzielić na piękno natury i piękno sztuki, piękno sztuki heterotematycznej i piękno sztuki autotematycznej, możemy też posługiwać się tradycyjnym podziałem sztuk na plastykę (malarstwo, rzeźba, architektura) oraz muzykę i poezję. Podstawa tego ostatniego podziału leży w zupełnie innym charakterze dzieł plastyki z jednej strony, a utworów muzycznych i literackich z drugiej.

¹⁴ Witwicki Wł.: *Uczucia estetyczne*, s. 5.

¹⁵ Tamże s. 7.

„Obraz malarski, rzeźba, obiekt architektoniczny — to przedmioty statyczne, zajmujące określone miejsce w przestrzeni, posiadające swoje trzy wymiary, spostrzegane za pośrednictwem wzroku. Natomiast utworu muzycznego ani utworu literackiego zobaczyć nie można. Można go tylko usłyszeć.

To, co spostrzegamy wzrokiem — nuty, litery umieszczone na papierze — to tylko sposób utrwalenia tych dzieł. Zeszyt nutowy, książka, rękopis nie jest utworem muzycznym ani literackim. Utwory te nie mają rozciągłości przestrzennej, nie są statyczne, mają natomiast pewną rozpiętość czasową, są przebiegiem, procesem. Gdy dzieła sztuk plastyknych dane są nam bezpośrednio i od razu w całości, utwory muzyczne i literackie trzeba wykonać, abyśmy je mogli »mieć przed sobą«. Przy czym mamy je przed sobą tylko dopóty, dopóki trwa wykonywanie, i mamy nie w całości od razu, lecz niejako po kawałku w miarę przebiegu wykonywania.

Mówiąc o konieczności wykonywania utworu muzycznego lub literackiego, nie mamy oczywiście na myśli czynności autora, których rezultatem jest dany utwór. Utwór ten jest już gotowy i trwa w formie swego utrwalenia — w zeszytce nutowym, książce, rękopisie. Odbiorca, którym może być również sam autor, musi go stamtąd niejako wydobyć, uruchomić, skonkretyzować i zaktualizować przez odpowiednie czynności. Krótko mówiąc — trzeba go zagrać, jeśli chodzi o utwór muzyczny, trzeba go odczytać, jeśli chodzi o utwór literacki.

Ta konieczność wykonania, aby utwór muzyczny lub literacki konkretnie »zaistniał« i mógł być ujmowany przez właściwy mu zmysł słuchu, stanowi realne podłoże dla swojej sztuki. W stosunku do utworu literackiego taką sztuką jest deklamacja¹⁰.

W subiektywnie ujmowanym pięknie możemy wyszczególnić nie tylko odpowiedniość dla wzroku i słuchu, ale wiele różnych rodzajów subiektywnie odczutej i uświadomionej odpowiedniości, w charakterze swoim zależnych od poszczególnych ośrodków naszej psychiki. Odpowiedniość dla zmysłów wzroku, słuchu, smaku i powonienia, dotyku i równowagi nosi ogólną nazwę piękna zmysłowego. Odpowiedniość przedmiotów służących biologicznemu rozwojowi człowieka nosi nazwę piękna biologicznego, zaś odpowiedniość przedmiotów i procesów służących rozwojowi umysłu nazywamy pięknem umysłowym.

8. WYCHOWAWCZE I SPOŁECZNE ZNACZENIE WŁASCIWEGO POJMOWANIA PIĘKNA

Jeżeli nieokreśloność pojęcia piękna wywiera ujemny wpływ na kształcącą się młodzież, to jeszcze większe szkody wyrządza błędność tego pojęcia.

Na czoło wszystkich błędnych zdań o pięknie wysuwa się traktowanie go jako kwiatka, który znakomicie harmonizuje ze strojem bawiącej się damy, natomiast żadną miarą nie można go przyczepiać do wyswiechtanego kombinezonu robotnika. Wiele przyczyn złożyło się i wciąż jeszcze składa się na to, że piękno bywa pojmowane jako luksus, jako przywilej „śmietanki” społecznej, która jeśli już nie rozpięta się w złoconych karocach, to przynajmniej jest wolna od pracy fizycznej. Skrajnie demokratyczna wersja takiego pojmowania piękna dopuszcza i pracowników fizycznych do estetycznych rozkoszy, ale muszą oni wprawdzie ukończyć „wstrętne” prace, przeobrazić się w próżniujących elegantów i iść do teatru, do kina do ... kościoła lub przynajmniej pospacerować po parku czy po ulicy.

Nie trzeba chyba dowodzić błędności takiego płytkiego snobistycznego pojmowania piękna.

Skoro źródłem piękna i warunkiem jego przeżycia jest nasz rozwój, skoro wszystko, co nas otacza, pięknym jest

¹⁰ S. Furmanik. *Zarys deklamatoryki*, Warszawa 1958 PZWS s. 3—4.

o tyle, o ile temu rozwojowi służy, wobec tego piękna szukać należy przede wszystkim we właściwym przekształceniu rzeczywistości społecznej, bo ona w pierwszym rzędzie określa rozwój naszej osobowości.

Przedstawione poprzednio błędne pojęcie piękna jest smutnym dziedzictwem wadliwych stosunków społeczno-gospodarczych i wyrosłej na ich gruncie filozofii. Klasy posiadające wiązały piękno ze zbytkiem, z wykwintem i nieróbstwem — z samowolą, krzywdą i grabieżą. Piękno ich życia zasadzało się na posiadaniu, na bezprawnie nabytej własności. Jeżeli dzisiaj ludzie, mówiąc o pięknie, mają na myśli przede wszystkim kosztowne lub nawet zbytkowe przedmioty, które posiadają albo chcieliby posiadać, to są, zwykle mimo woli, wyznawcami poglądów estetycznych jak najbardziej sprzecznych z duchem komunistycznego wychowania. Bowiem o pięknie naszego życia decyduje nie to, co posiadamy, lecz to, jak postępujemy i kim jesteśmy. Jedność pierwiastków etycznego i estetycznego wychowania pozwala młodzieży przezwyciężyć najcięższe dziedzictwo przeszłości, w postaci dążenia do posiadania — każe młodym „obiektywizować” w pracy siebie samych, tj. patrzeć na produkt swej pracy nie z tego punktu widzenia, czy jest on własnością, czy też nie, lecz jako na swój twór, w który wkładają siły, twórczą myśl, umiejętność. I w ten sposób znów w praktycznej pracy wychowawczej zespała się wychowanie estetyczne z wychowaniem moralnym.

Piękno, jakie my mamy na myśli, jak najcisłej wiąże się ze społeczną postawą ludzi, z ideologią i moralnością. Zupełnie inaczej rzecz ma się tam, gdzie piękno wyrasta z krzywdy i wyzysku. Istnieje tam nienaturalna sprzeczność między pięknem i moralnością, sprzeczność, która zemściła się na klasach posiadających moralną, a nawet biologiczną degeneracją. Ta właśnie sprzeczność sprawiła, że ludzie pracy długo pozwalali się wyzyskiwać onieśmieleni urokiem bogactwa i wykwintu, a kiedy wreszcie przebrała się miara i uderzyli w krzywdę i przemoc orężem rewolucji, wówczas mścili się nawet na tym pięknie, które ich tumanilo, które z ich nieszczęścia wyrosło. Stąd wywodzi się tak znamieny u wielkich pisarzy i poetów lęk przed wandalizmem rewolucji. Stąd wywodzi się wreszcie istniejące do dziś błędne przekonanie o sprzeczności między moralnością i pięknem.

Tę tak brutalną i wewnętrznie sprzeczną estetykę posiadaczy starała się uszlachetnić idealistyczna filozofia. Sprzecznemu z naturą człowieka kultowi piękna zmysłowego i biologicznego przeciwstawiła kult „pięknej duszy”. Typowy przedstawiciel idealistycznej filozofii Fryderyk Schiller głosił, że „piękno polega na możliwie najdoskonalszym zespoleniu w jedną harmonijną całość rzeczywistości zmysłowej z formą pojęciową”¹⁷. Według takiej koncepcji piękna, zmysłowa i biologiczna strona człowieka mają być podporządkowane rozumowi, ale rozumowi zupełnie obranemu z wszelkich treści społecznych. Faktem jest, że harmonia między umysłową a biologiczną i zmysłową stroną człowieka bardzo odpowiada jego rozwojowi. „Jednak nie ona jest źródłem piękna, lecz rzeczywistość społeczna”¹⁸. Rzeczywistość społeczna, określając rozwój człowieka, określa zarazem ową wewnętrzną harmonię, czyli „piękno duszy”. Zatem nie „piękno duszy”, lecz piękno, czyli odpowiedniość obiektywnych stosunków społecznych i materialnych warunków życia, powinno być przedmiotem szczególnej troski ludzi.

Dalszą konsekwencją poprzednich błędów w pojmowaniu piękna jest przekładanie piękna formy nad piękno treści, piękna statycznego nad rozwojowe, a co za tym idzie, zajmowanie kontemplacyjnej postawy wobec świata. Ktokolwiek piękna człowieka czy jakiegokolwiek przedmiotu dopatruje się w harmonii, w stosunku po-

¹⁷ Por. Suchomliński W. A.: *O estetycznym wychowaniu człowieka*, „Kwartalnik Ped.” 1960 nr 2 (16) s. 52.

¹⁸ Suchomliński W. A., dzieło cyt. s. 5.

szczególnych części do całości, ten piękno pojmie formalistycznie i statycznie. Tej statycznej koncepcji piękna odpowiada postawa kontemplacyjna, receptywna. Tymczasem piękno jest, jak już wiemy, jak najściślej związane z rozwojem i jest zależne od aktywnej postawy człowieka wobec życia społecznego i przyrody.

Powyższe rozważania nie oznaczają wcale, że należy lekceważyć estetykę przedmiotów materialnych, wyglądu i zachowania się człowieka w najbliższym otoczeniu. Nie należy też wyciągać błędnego wniosku, jakoby dążenie do kulturalnych warunków życia było czymś zdrożnym. Chodzi o to, że w wychowaniu estetycznym trzeba kłaść nacisk nie tylko na kwestie dobrego smaku w ubiorze, w urządzeniu mieszkania, w doborze i ocenie dzieł sztuki, ale trzeba także wpajać w młodzież zdolności do właściwego hierarchizowania piękna. We właściwej hierarchii piękna o wiele wyżej stać będzie wykonywana w wyświechtanym kombiniezonie trudna, lecz społecznie wartościowa praca, aniżeli wszelkie, choćby najbardziej kulturalne rozrywki, ucztę i zabawy, służące przyjemnemu spędzaniu czasu.

Jest wszakże jeden niezwykle doniosły warunek, aby ta społecznie wartościowa praca mogła być piękna. Odpowiedniość tej pracy musi być uświadomiona, to znaczy, że każdy, kto pracuje i działa na korzyść rozwoju społecznego, a w konsekwencji i osobistego, musi w pełni zdawać sobie sprawę z tego, jak bardzo korzystną dla jego rozwoju jest ta praca i działalność. Praktycznie oznacza to ukochanie tej działalności i pracy, nie traktowanie jej jako uciążliwego obowiązku, lecz jako przyjemne zaspokojenie osobistych potrzeb rozwojowych.

Właściwe pojęcie piękna człowieka jest ważną podstawą nie tylko estetycznego stosunku do rzeczywistości, lecz także postępowania moralnego. W pojęciu tym na pierwszym miejscu powinno stać piękno duchowe płynące z ideowości, poglądy i postępowanie zgodne z duchem komunistycznej idei — mające na celu szczęście ludzkości. W urabianiu takiego ideału tkwi istota ścisłego związku z wychowaniem moralnym. Wówczas dopiero na gruncie estetycznego stosunku do rzeczywistości rozwijają się najszlachetniejsze uczucia człowieka, zwłaszcza wierność idei, a także czysta, szlachetna, wzniosła miłość. Takie rozumienie piękna łączy się z nietolerancją wobec przejawów egoizmu i wybujałego indywidualizmu. W procesie kształtowania ideału estetycznego decydującą staje się rola myśli, przekonań¹⁹.

Stwierdzając, że o pięknie naszego życia decyduje nasz rozwój, osiągnany głównie przez świadome i społecznie wartościowe działanie, możemy podać następującą, uzupełnioną definicję piękna: Piękno jest to uświadomiona odpowiedniość przedmiotów, procesów i działań, sprzyjających realizacji naszych tendencji rozwojowych i postępowych.

S. CIENIAWA
Białsk Podlaski

¹⁹ Tamże, s. 7.

**JERZY KOSSAK: W POSZUKIWANIU STYLU EPOKI — WSPÓŁCZESNE
PRZEMIANY CYWILIZACYJNO-TECHNICZNE A NOWE FORMY W SZTUCE
I ARCHITEKTURZE**

Warszawa, Iskry 1961, ss. 216

Tematyka książki obejmuje kilka wybranych zagadnień sztuki współczesnej. Jest w niej mowa w pierwszym rzędzie o architekturze i o sztuce użytkowej, a także i o plastyce.

Autor omawia te zagadnienia podkreślając związek sztuki z życiem społeczeństwa, z rozwojem przemysłu i techniki. Zastanawia się nad genezą nowych zjawisk artystycznych, szuka „źródeł dynamiki zmian w sztuce naszych czasów”. Analizuje związki sztuki z życiem, operując przykładami zaczerpniętymi z życia artystycznego różnych formacji ekonomiczno-społecznych, omawia estetyczne wartości produkcji rzemieślniczej, przemiany estetycznych gustów ludzi w różnych epokach, wpływ cywilizacji przemysłowej na rozbicie produkcji rzemieślniczej. Pokazuje, jak kształtowała się w wyniku „planowania fabrycznej brzydoty” problematyka estetyczna końca XIX i początku XX stulecia i na tle tych rozważań zastanawia się nad obrazem naszej epoki. Pyta, czy można w ogóle mówić o stylu nowoczesnym jako o jednolitym kształcie plastycznym różnych dziedzin sztuki w tym znaczeniu, w jakim przyzwyczailiśmy się określać style epok minionych. Stwierdza, że można co najwyżej odnaleźć kilka ogólnych tendencji, które wyznaczają ten styl, za szybkie jest bowiem tempo zachodzących wciąż przemian, aby styl nowoczesny już teraz definiować według przyjętych kanonów. Píše tak: „trudno dać dzisiaj jednolity obraz naszej epoki. To, co widzimy wokół siebie, przedstawia się nam jako wielokształtność krzyżujących się procesów, których wynikiem będzie dopiero nie znana nam jeszcze kultura przyszłości”. Zastanawia się nad tym, jakie powinno być „nowe piękno”, i dochodzi do przekonania, że „to nowe piękno może dopiero wprowadzić całościową harmonię kształtu przedmiotu, który ma jak najlepiej służyć człowiekowi, towarzyszyć mu w całym jego życiu. Dlatego piękno to jest jednocześnie trwale, z istoty swej związane z codziennym życiem człowieka, z jego realnymi potrzebami — jest ono powszechne”.

W ten sposób ogólne rozważania estetyczne łączy Kossak z nową sytuacją człowieka w społeczeństwie i z nową sytuacją sztuki. Ukazuje wpływ rozwoju przemysłu i techniki, a także wpływ wzrostu stopy życiowej człowieka na ogólny rozwój poziomu intelektualnego nowoczesnego społeczeństwa, stwierdza, że wraz z rozwojem techniki stale rośnie na całym świecie liczba inteligencji o coraz szerszych zainteresowaniach kulturalnych. Odkrycia naukowe z końca XIX i pierwszej połowy wieku XX przyniosły ludziom szereg udogodnień życiowych i rozszerzyły możliwości korzystania z dóbr kulturalnych. Wzrosły nakłady książek, pojawiła się masowa prasa. To wszystko prowadzi także i do zmiany roli sztuki w życiu współczesnego społeczeństwa. Radio, prasa, film i telewizja docierają do najdalszych zakątków kuli ziemskiej, dając ludziom możliwość śledzenia przemian we wszystkich dziedzinach życia. Sztuka przestaje być elitarna. Zostaje udostępniona ogółowi, pojawił się masowy, nowy odbiorca.

Jerzy Kossak w swojej książce nie próbuje zarysowywać nowych koncepcji estetycznych, stara się tylko — jak sam twierdzi — „o uczulenie na problematykę nowej sztuki i dostarczenie materiału dla własnych przemyśleń, być może także na pewną systematyzację wlnych doświadczeń każdego z czytelników”.

Nie jest naszym celem streszczanie książki, ale wskazanie pewnych zagadnień szczególnie interesujących dla pracowników kulturalno-oświatowych. Bardzo ciekawie potraktował autor zagadnienie „domu współczesnego człowieka” — tytułując w ten sposób rozdział poświęcony architekturze nowoczesnego domu, mieszkania.

i urządzeniu jego wnętrza. I znowu na przykładach wykazane jest powiązanie i podporządkowanie architektury rozwojowi techniki. Zdaniem Kossaka architektura najszybciej wyzwała się spod wpływu tradycji, jest związana bezpośrednio z rozwojem naturalnych potrzeb społeczeństwa. Ilustrując swoje tezy fotografiami budowli najbardziej charakterystycznych dla naszych czasów, autor książki zaznajamia czytelnika z nowoczesną architekturą, wyjaśnia, na czym polega ta nowoczesność.

Bardzo ciekawe i warte przemyślenia są także rozdziały pt. „Nowe formy w malarstwie” i „Perspektywy plastyki”. Polecamy ich przeczytanie nauczycielom rysunków i nie tylko rysunków. Kto bowiem nie dyskutuje na temat nowoczesnego malarstwa i nowoczesnej sztuki? Kto na ten temat nie wypowiedział już swojej opinii? Autor książki pomaga zrozumieć, na czym polega nowoczesność w malarstwie i jakie jest jej podłoże; zastanawia się np. nad tym, dlaczego ludzie uznają nowoczesność w architekturze, w handlu, reklamie, przemyśle lekkim, w przedmiotach codziennego użytku, natomiast bardziej tradycyjalne są upodobania i oceny, gdy idzie o recepcję obrazów w muzeum czy na wystawie. Konflikt ten spowodowany jest faktem, że konsument porównuje obraz współczesny z dawnymi, znanymi mu dziełami sztuki, że szuka w malarstwie współczesnym starych form i starych treści, do których jest przyzwyczajony. Większość ludzi zresztą częściej ogląda filmy i programy telewizyjne niż wystawy. Z malarstwem jeszcze ciągle przeciętny konsument styka się rzadko i wszelką nowością łatwo może być zaskokowany. I tu Kossak słusznie podkreśla, że tylko upowszechnienie plastyki, umożliwienie poznania jej różnorodnych arcydzieł może zjednać sobie nowego konsumenta. Upowszechnienie to przyjąć może różne formy, np. służą temu celowi wystawy objazdowe, dobre reprodukcje, filmy o malarstwie i malarzach, audycje telewizyjne i wreszcie wychowanie estetyczne w szkole.

Jerzy Kossak pisze: „Aby większość mogła się zainteresować współczesnym malarstwem, trzeba jej dać czas na to. Kiedy będą go mieli, będziemy asystować przy błyskawicznym rozwinięciu ich wrażliwości”.

Szeroki i systematyczny kontakt widzów z malarstwem współczesnym pozwoli zrozumieć i uznać jego wartość i przybliży szerokim rzeszom odbiorców jego problematykę. Samo bowiem „wmawianie” w ludzi, że sztuka współczesna jest piękna, na nic się nie zda.

Na zakończenie warto zwrócić uwagę na fakt, że książka Kossaka zawiera bardzo dużą ilość interesujących zdjęć, które zapoznają czytelnika z architekturą dawną i współczesną, z najnowszymi osiągnięciami techniki, z dobrą reprodukcją i nowoczesną sztuką użytkową.

Polecamy tę książkę wszystkim nauczycielom, którym często brak czasu nie pozwala na systematyczną obserwację zmian zachodzących w omawianych dziedzinach sztuki. Książka ta będzie dla nich pomocą przy wyjaśnianiu — i samym sobie, i uczniom — nurtujących zagadnień, a wielu wrogów współczesności w sztuce spojrzy na nią może pod innym kątem widzenia.

W. GADOMSKA

ERNST FISCHER: O POTRZEBIE SZTUKI

PWN, Warszawa 1961, ss. 278

Książka *O potrzebie sztuki* ukazała się w roku 1959 w NRD nakładem drezdeńskiego wydawnictwa „Verlag der Kunst”. Autor jej, Ernst Fischer (ur. 1899), jest austriackim pisarzem i działaczem politycznym, komunistą. Rozważaniom na temat sztuki poświęcił szereg swoich prac: *Sztuka i ludzkość*, *Poezja i interpretacja* oraz *O potrzebie sztuki*.

W książce *O potrzebie sztuki* Fischer daje wyraz przekonaniu o niezbędności sztuki w życiu społeczeństwa i jej funkcji dawniej, dzisiaj i w przyszłości.

Praca zawiera 6 rozdziałów:

1. O funkcji sztuki
2. O pochodzeniu sztuki
3. Sztuka i kapitalizm
4. Treść i forma
5. Problemy okresu przejściowego
6. O przeszłości sztuki

Wychodząc z założenia, że sztuka jest „namiastką” życia, że jest niezbędnym środkiem stopienia jednostki z ludzką zbiorowością, a więc środkiem jej nieograniczonego uspołecznienia, jej uczestniczenia w przeżyciach, doświadczeniach i ideach całego rodzaju ludzkiego, autor dochodzi do przekonania, że sztuka była, jest i pozostanie niezbędna. Autor zastanawia się, dlaczego ludzie odczuwali i odczuwają potrzebę sztuki. W trakcie rozwoju sztuki cel jej pod wieloma względami ulegał zmianom, zmieniała się jej funkcja, ale przecież sama sztuka, przekraczająca granice swego wieku, wywierała i wywiera wieczny urok. „Istotnie, rzecz zdumiewająca — pisze autor — niezliczona ilość ludzi czyta książki, słucha muzyki, chodzi do teatru, do kina — właściwie dlaczego? Jeśli odpowiemy: szukają rozrywki, odprężenia, zabawy — będzie to odpowiedź, która nic nie wyjaśnia”. I dalej: „Dlaczego własne istnienie nie wystarcza, skąd się bierze ta chęć wyczerpania do dna — odczuwanego jako niepełne — własnego istnienia w cudzych postaciach i dziełach sztuki, żądza patrzenia z zaciemnionej widowni na światła sceny, z której to, co jest przecież tylko grą, wzywa nas do wewnętrznego uczestnictwa”. Odpowiedź na to pytanie, zdaniem autora, jest jedna: człowiek chce być „całym” człowiekiem, dąży do pełni życia, której nie daje mu indywidualny byt. Sztuka jest środkiem stopienia jednostki z ludzką zbiorowością, jest niezbędna człowiekowi, aby mógł zrozumieć i zmienić świat.

Mówiąc o pochodzeniu sztuki, autor powiada, że sztuka jest tak stara jak człowiek. Jest jedną z form pracy. Powstanie sztuki wyprzedziło powstanie narzędzi, dzięki którym człowiek mógł stopniowo wznieść się ponad przyrodę i przeciwstawić się jej jako twórca. Również ogromną rolę w rozwoju sztuki odegrała mowa, powstała w wyniku przejścia człowieka do pracy, do społecznej aktywności, wymagającej systemu nowych środków porozumiewania się. „Ten, który pierwszy sporządził narzędzia — pisze Fischer — był pierwszym artystą, kształtującym twórcą, nadającym kamieniowi kształt nowy, aby w tej formie służył on człowiekowi. Ten, który pierwszy nadawał nazwy, był wielkim artystą, który przez znak, dźwięk, słowo i obraz utrwał daną rzecz, wyodrębnił ją z przyrody i przekazał twór mowy ludziom jako potężne narzędzie”.

U źródeł powstania sztuki tkwiła kolektywność. Sztuka we wszystkich swych formach była owym kolektywem, czymś, co było wszystkim wspólne i wznosiło ludzi ponad przyrodę i świat zwierzęcy.

Rozważania autora idą dalej w kierunku pokazania zmiany roli sztuki i jej funkcji z chwilą powstania społeczeństwa klasowego. Autor omawia rozwój sztuki

i jej charakter w ustroju niewolniczym w starożytnej Grecji i Rzymie. Następnie przechodzi do pokazania roli sztuki w kapitalizmie. „Jak legendarny Midas — pi-sze — wszystko zamieniał w złoto, tak kapitalizm przemienił wszystko w towar”. I dalej: „W świecie tym również dzieło sztuki staje się towarem, artysta — pro-ducentem towarów”. Fischer dochodzi do wniosku, że z jednej strony kapitalizm nie sprzyjał sztuce i jej rozwojowi — w społeczeństwie kapitalistycznym bowiem sztuka uchodzi za zajęcie nie dające chleba — z drugiej jednak strony kapitalizm wyłonił olbrzymie siły produkcyjne, przyczyniając się w ten sposób do powstania nowych środków wyrazu artystycznego. Autor daje przekrój wszystkich prądów i stylów panujących w epoce kapitalizmu (romantyzm, ludowość, sztuka dla sztuki, naturalizm, symbolizm i mistycyzm, psychologizm, nihilizm, mistyfikacja) i omawia na ich tle rozwój sztuki w każdym z panujących kierunków. Zdaniem autora, upadek i dekadencja świata kapitalistycznego są oczywiste i zarażają całą burżuazyjną sztukę i literaturę.

Na tle tej dekadencji kapitalistycznej autor ukazuje powstanie i rozwój sztuki socjalistycznej ze swą zupełnie nową treścią. Sztuka i literatura, w której dochodzi do głosu klasa robotnicza, zrodziła realizm socjalistyczny. Chociaż przedstawiciele realizmu socjalistycznego (Gorki i Brecht, Majakowski i Becher, Makarenko i Szolo-chow) różnią się od siebie specyficzną artystyczną i literacką metodą, to jednak łączy ich wspólne dialektyczne przedstawienie świata, ukazanie rozwoju nowego społeczeństwa socjalistycznego. Autor podkreśla z naciskiem wyższość twórców so-cjalistycznych nad kapitalistycznymi, omawia czolowych artystów NRD i ich osią-gnięcia w dziedzinie sztuki (Brechta — w dziedzinie dramaturgii, Bechera — na polu poezji, Eislera — w muzyce, Zweiga i Seghers — w powieści).

Po omówieniu zagadnienia powstania sztuki i jej rozwoju w historycznym aspekcie drugą część książki poświęca Fischer rozważaniom dotyczącym treści i formy sztuki i ich wzajemnych oddziaływań. Pogląd Fischera na formę i treść jest nowy i prze-ciwstawia się błędnym mniemaniom wielu filozofów i artystów, głoszących, że forma jest czymś pierwotnym, pierwszym oraz że ma wyższość nad treścią. Zda-niem jego „pogląd głoszący pierwotność formy a wtórność treści jest typową reakcją każdej klasy panującej w momencie zagrożenia jej panowania”. Forma jest stanem względnej równowagi w materii, forma jest tym, co stawia opór każdej zmianie, a treść tym, co zmienia się nieustannie. Niekiedy treść popada w sprzeczność z formą, rozsadza ją i tworzy formy nowe. Nowa treść warunkuje nową formę. Autor próbuje zdefiniować formę „jako to, co zachowawcze, konserwatywne, treść — jako to, co rewolucyjne”. Problem treści i formy przedstawia Fischer jako problem nie tylko sztuki, ale jako problem ogólny, odnoszący się też do stosunków społecznych.

Zastanawiając się nad pojęciem treści w sztuce i literaturze autor dochodzi do wniosku, że treść dzieła sztuki odzwierciedla tendencje społeczne twórcy swojej epoki. Nowa tematyka społeczna zapowiada nową treść i zmusza często do zastoso-wania nowej formy. Forma w sztuce nie jest czymś przypadkowym, ale jest utrwa-lonym doświadczeniem społecznym.

W końcowym rozdziale „O przyszłości sztuki” autor zastanawia się, czy w spo-łeczeństwie komunistycznym sztuka będzie potrzebna, kiedy rozwój człowieka do-jdzie do jakiegoś „celu ostatecznego”. Z całym przekonaniem pisze, że człowiek zawsze będzie potrzebował sztuki. Fischer stara się spojrzeć w przyszłość i określić, jakiego rodzaju gatunki literackie zapanują w ustroju komunistycznym, jaki cha-rakter będzie miała muzyka i sztuki plastyczne. Rozważania swe o sztuce kończy stwierdzeniem, że sztuka będzie zawsze istniała, dopóki będzie istniała ludzkość.

Książka *O potrzebie sztuki* zawiera wiele ciekawych spostrzeżeń z zakresu po-wstania, rozwoju i funkcji sztuki oraz jej niezbędności w życiu społecznym. Wnosi dużo cennego materiału do rozważań nad kulturą socjalistyczną.

**WPROWADZENIE DO TEORII NAUCZANIA — PRACA ZESPOŁOWA
POD KIEROWNICTWEM Z. MYŚLAKOWSKIEGO, ss. 660,
Książka i Wiedza, Warszawa, 1961, cena 52 zł**

Ogół nauczycieli odczuwa w naszej literaturze pedagogicznej brak wydawnictw o charakterze syntetycznym, uogólniającym i porządkującym aktualną sytuację w dziedzinie teorii wychowania i nauczania. Brak ten odczuwają również nauczyciele liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich. O potrzebach w tym zakresie sygnalizują także nauczyciele studiujący zaocznie lub przygotowujący się do egzaminów eksternistycznych. A liczba tych nauczycieli jest obecnie rzędu wielu tysięcy i będzie w najbliższych latach jeszcze wzrastać w konsekwencji planowo realizowanych założeń w sprawie podwyższania kwalifikacji zawodowych czynnych nauczycieli.

Jest więc zrozumiałe, że każda nowa pozycja pedagogiczna mająca cechy opracowania syntetycznego budzi żywe zainteresowanie w szeregach nauczycielskich. Już sam tytuł zapowiadający taki charakter wydawnictwa sprawia, że po książkę sięga wiele niecierpliwych rąk i wielu czytelników szuka w niej oczekiwanych i pożądanych treści.

Czy taką pozycją jest wydana niedawno książka pod kierownictwem prof. Z. Myślakowskiego? Ze słów prof. Myślakowskiego we wstępie dowiadujemy się, że książka „nie będąc zbiorem mechanicznym nie jest jednak monolitem, co wynika z niedostatecznego wciąż jeszcze stanu samej dydaktyki” (s. 6).

Słusznie w końcowej części wstępu prof. Myślakowski stwierdza, że: „Należy ją traktować jako wykład szeregu propozycji myślowych dążących do pogłębienia, większego sprecyzowania i usystematyzowania w stosunku do stanu dotychczasowego, lecz wymagających dalszego żmudnego sprawdzania i precyzowania” (s. 7).

Czy więc znowu spotyka zawód nauczycieli, którzy oczekują na wydawnictwo syntetyczne w dziedzinie teorii nauczania? Odpowiadać wprost na to pytanie byłoby błędem, tym bardziej że ta wartościowa pozycja wydawnicza nie może być omawiana i oceniana tylko od strony jej walorów porządkujących i syntetycznych. Koniecznie przed tym trzeba prześledzić układ książki i podstawowe treści tego bardzo obszernego opracowania zbiorowego.

UKŁAD KSIĄŻKI

Książka jest podzielona na cztery części strukturalne. W pierwszej części zatytułowanej: „O pracy nauczycielskiej” znajdują się trzy prace Z. Myślakowskiego: 1) *Kształcenie nauczycieli na tle nowych zadań szkoły*; 2) *Rola doświadczenia w procesie nauczania*; 3) *O istocie pracy zespołowej oraz W. Chomy: Uwagi o kształceniu i samokształceniu się nauczycielstwa*.

Część druga traktuje o wykształceniu ogólnym. Zawiera ona artykuły Z. Myślakowskiego: 1) *Wykształcenie ogólne i postulat politechnizacji*; 2) *Kształcenie prakcji*; 3) *O jasności w budowie układów dyskusyjnych* i T. Nowackiego: *Kształcenie politechniczne*.

Zasadniczy trzon książki stanowi część trzecia, omawiająca zasady nauczania. Charakter wprowadzający do podstawowych rozważań tej części stanowią artykuły Z. Myślakowskiego: *Trzy typy prawidłowości* oraz *Rzut oka na zasady dydaktyczne*.

Następnie Z. Myślakowski omawia zasadę jedności w doborze treści kształcenia; I. Isterewicz — zasadę poglądowości; S. Baścik — zasadę świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania; C. Stachowicz — zasadę dostępności treści nauczania; H. Smarzyński — zasadę systematyczności w nauczaniu i W. Choma — zasadę trwałości w nauczaniu szkolnym. Poza tym część ta zawiera rozważania

S. Grochmala na temat znaczenia układu ruchowego dla wychowania, rozwoju umysłowego i nauczania oraz S. Towpasza — o retencji wiedzy u dorosłych.

Część czwarta ma charakter fragmentaryczny i zawiera dwie prace z dziedziny realizacji zasad dydaktycznych w dwu wybranych dyscyplinach szkolnych: — w procesie kształcenia zawodowego i w nauczaniu matematyki.

Poza tym w końcowej części na uwagę zasługują przypisy dotyczące pojmowania kształcenia oraz zasad dydaktycznych przez pedagogów radzieckich i innych.

NIEKTÓRE WAZNIEJSZE PROBLEMY

W części pierwszej, mającej charakter wprowadzający, trzeba zwrócić uwagę przede wszystkim na sformułowania prof. Z. Mysłakowskiego. Stwierdza on słusznie, że nauczanie jest procesem dwubiegunowym i obejmuje czynności nauczyciela i procesy zachodzące w uczniu, a „najwyższą skuteczność nauczania osiąga się tylko wtedy, gdy działanie dydaktyczne opiera się nie na założeniu mechanicznego przystosowania i na żądaniu posłuszeństwa, lecz na współdziałaniu środków wychowawczych z procesami uczenia się, pojętymi nie jako mechanizm zapamiętywania, lecz jako narastania „doświadczenia ucznia”. To słuszne stanowisko prof. Mysłakowskiego jako kierownika zespołu znajduje za swój wyraz również w opracowaniach zasadniczego działu — w części trzeciej omawiającej zasady dydaktyczne.

Tak szeroko widziana rola nauczyciela w konsekwencji wymaga odpowiednio dostosowanego systemu kształcenia nauczycieli. Prof. Mysłakowski bardzo krytycznie ocenia stan obecny w zakresie przygotowania zawodowego nauczycieli i w związku z tym ich wyniki w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Prof. Mysłakowski uważa, że szeroko obecnie stosowane formy „doksztalcenia na kursach, na studiach zaocznych i eksternistycznych — nie mogą być uważane za normalną drogę do uzyskania świadectwa kwalifikacyjnego” — i „muszą być zredukowane”. „Są to namiastki prawdziwego kształcenia, które należy pozostawić jako drogę wyjątkową (w wypadkach szczególnie zasługujących na poparcie), ale nie jako główny trakt, nie jako równorzędną drogę kształcenia obok normalnej. Przerost tych form wyjątkowych, uczynienie z nich drugiej formy obok właściwej jest nieporozumieniem i pomyłką, podobnie zresztą jak nieporozumieniem i pomyłką są dzisiejsze formy pedagogiczne przygotowania przyszłych nauczycieli, jakie widzimy na uniwersytetach” (s. 18).

O ile końcowa opinia prof. Z. Mysłakowskiego, choć bardzo ostra, jest w zasadzie słuszna, to jednak nie można zgodzić się z generalnym przekreśleniem form podwyższania kwalifikacji nauczycieli przez studia zaoczne, kursy i eksternaty.

Za ich utrzymaniem przemawiają uzasadnienia wynikające z konieczności podwyższenia kwalifikacji zawodowych czynnych nauczycieli, co związane jest z podnoszeniem sprawności szkoły i nauczyciela i przygotowania kadry do realizacji zadań wynikających z ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania. Tej olbrzymiej liczby nauczycieli nie można odrywać od szkoły, gdyż to sparaliżowałoby pracę ogromnej większości szkół. Niezależnie od tego trzeba stwierdzić, że te formy doksztalcenia dobrze zdają egzamin od strony wyników. Powszechnie stwierdza się, że absolwenci zaocznych studiów nauczycielskich oraz nauczyciele składający egzaminy eksternistyczne wykazują wyższą przydatność zawodową po zakończeniu studiów aniżeli absolwenci kończący studia stacjonarne. Podobne opinie słyszy się często również o absolwentach wyższych szkół pedagogicznych i innych wyższych uczelni. Jest jedno słuszne, że eksternaty i studia zaoczne są trudną i uciążliwą formą dla samych słuchaczy, bo wymagają od nich nadmiernego wysiłku i wyrzeczeń i już teraz trzeba by szukać dla nauczycieli studiujących możliwych form pomocy, udogodnień i kompensaty, a w przyszłości, gdy warunki kadrowe naszych szkół będą na to pozwalać, znacznie te udogodnienia i ulgi należałoby rozszerzyć.

Umieszczenie w pierwszej części książki rozważań prof. Mysłakowskiego na temat roli doświadczenia w procesie wychowania oraz uwag o istocie pracy zespołowej jest słuszne i uzasadnia się tym, że w prawidłowy sposób poprzedzają one i naświetlają profil następných opracowań. Tym bardziej że prof. Mysłakowski ukazuje doświadczenia i jego rolę w nowym ujęciu. Wychodząc od doświadczenia pierwotnego, poprzez refleksje i doświadczenia rekonstruowane, przedstawia doświadczenie jako wynik długotrwałego i złożonego procesu, w skład którego wchodzi:

- powtarzanie się pewnych jednokierunkowych doświadczeń;
- selekcjonowanie tych doświadczeń;
- zapamiętywanie wyselekcjonowanych treści;
- osiągnięcie biegłości w posługiwaniu się nimi;
- organizowanie się wreszcie tych elementów w struktury wyższego i najwyższego rzędu, jak twórcze opanowanie wiedzy, umiejętność malarza, pianisty itp.

Wskazując na niezastąpione walory zespołu w pracy dydaktyczno-wychowawczej słusznie akcentuje Z. Mysłakowski, że model zespołowy jest wykładnikiem ustroju socjalistycznego i warunkuje prawidłowe budownictwo socjalizmu. Przestrzega przy tym przed „powstawaniem klik i mafii, które jak grzyb przeżerają nasz dom” (s. 77).

Wiele dotyczy się u nas dyskusji na temat wykształcenia ogólnego z uwzględnieniem technicy technicznej, dlatego dobrze się stało, że w opublikowanym wydawnictwie przed omawianiem zasad dydaktycznych znalazły się rozważania na ten temat prof. Z. Mysłakowskiego. Zaznaczając, że zmienność procesu wychowania i kształcenia uzależnia się od zmian w technice produkcji, zmian w zakresie stosunków społecznych oraz od zmian w samych dyscyplinach naukowych — prof. Mysłakowski wskazuje pięć grup treściowych, które powinny wchodzić w skład „bagażu nowego wychowania” (s. 108), a mianowicie:

- treści o wartości instrumentalnej „stanowiące o wyposażeniu w narzędzia umysłowe, stosowane w różnych działach wiedzy i życia: nauka języka ojczystego i jego zasad gramatycznych, logika, matematyka, rysunek (jako narzędzia ekspresji myślowej, nie jako środek wyrazu artystycznego)”;
- przedmioty wprowadzające w znajomość świata przyrody i społeczeństwa: fizyka, chemia, biologia, geografia, historia itp., jako mające wartości światopoglądowe, tzn. wprowadzające podstawy kształcenia naukowego i ideologicznego;
- dyscypliny „kulturowe” w ciśniejszym znaczeniu, mające kształcić stosunek do sztuki i wyrobienie smaku artystycznego: literatura własna i najważniejsze arcydzieła literatury obcej, muzyka i plastyka;
- kultura języka i kultura zachowania się;
- wychowanie fizyczne obejmujące higienę, sport itd.

Sprawa tak zarysowanego układu treści jest niewątpliwie rzeczą dyskusyjną, wydaje się, że np. dział trzeci i czwarty w pewnym stopniu pokrywają się ze sobą, a brak tu jest sformułowań wyraźniej akcentujących zagadnienie kształcenia kultury technicznej. Ale o to przecież chodziło, jak we wstępie prof. Mysłakowski zaznacza, ażeby zostawić w podanych rozważaniach margines dyskusyjności.

Trzy typy prawidłowości: prawo — zasada — reguła — omawiane w tej części znane są już wcześniej czytelnikom ze wstępu prof. Z. Mysłakowskiego do książki dra Mirona Krawczyka: *Zasady wychowania moralnego*.

Bezpośrednim wprowadzeniem do części trzeciej: *Zasady dydaktyczne* jest artykuł Z. Mysłakowskiego: *Rzut oka na zasady dydaktyczne*, w którym autor rozważa między innymi istotę zasad nauczania, ich liczbę i zmienność.

W części trzeciej omawiając zasadę jedności w doborze treści kształcenia prof. Z. Mysłakowski podkreśla, że „w społeczeństwie budującym socjalizm zasada konsekwencji i jedności nauczania zobowiązuje do uznania supremacji myślenia naukowego”, tzn. że szkoła powinna być świecka, a u jej podstaw powinno być rzetelne kształcenie myślenia naukowego (s. 209). Z zasadą naukowości wiąże prof.

Myslakowski zasadę humanizmu socjalistycznego, która według niego zawiera cztery główne składniki — tezy:

1. „Budowa społeczeństwa bezklasowego jako podstawowego warunku do zniesienia wyzysku człowieka przez człowieka we wszelkich jego postaciach, tj. w stosunkach międzyjednostkowych w ustroju klasowym i w stosunkach między poszczególnymi społeczeństwami”.

2. Perspektywy wszechstronnego rozwoju osobowości w społeczeństwie bezklasowym (ze zwiększeniem wolnego czasu pracownika w wyniku rozwoju techniki i automatyzacji).

3. Poszanowanie człowieka dotyczące jego życia, zdrowia, godności oraz swobodnego rozwoju osobowości w granicach nakreślonych przez sprawiedliwy ustrój.

4. Dalekosiężne i trwałe korzyści przy budowie społeczeństwa socjalistycznego w oparciu o zasadę humanizmu.

Czy są to sformułowania skończone, zamknięte?

Wydaje się, że nie. Konieczne są tu rozwinięcia, dopowiedzenia i wyjaśnienia szczególnie do punktów 2 i 3. Sam prof. Myslakowski pisze, że przedstawionej „propozycji” nie uważa „za wyczerpującą, lecz za szkicową i wstępną” (s. 226).

Opracowanie zasady pogładowości przez I. Isterewicza cechuje systematyczne ujęcie. Autor korzystał z lektury pedagogów radzieckich i polskich. Zaslugują tu szczególnie na uwagę rozdziały o roli pogładowości czynnej w kształceniu pojęć i w myśleniu słowno-logicznym oraz o znaczeniu ilustracji i pokazu w procesach przejmowania gotowej wiedzy w formie słownej. Ten ostatni rozdział poparty jest wynikami badań eksperymentalnych.

Najwszechstronniej spośród wszystkich uwzględnionych zasad dydaktycznych omówił S. Baścik zasadę świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania. S. Baścik posłużył się przy tym bogatą bibliografią (48 pozycji) w języku polskim, rosyjskim, angielskim i niemieckim. Szczególnie wiele miejsca poświęcił autor analizie aktywności uczniów w procesie nauczania uwzględniając: aktywność praktyczną, aktywność myślową w procesie poznawania faktów, aktywność myślową w procesie uogólniania, aktywność myślową przy utrwalaniu wiadomości, aktywność myślową w pracy domowej. Szeroko również potraktował środki zapewniające świadomy i aktywny udział w procesie nauczania obejmując w tym rozdziale świadomość celu nauczania, motywację pracy uczniów, motywację naturalną i sztuczną, ocenę, użyteczność wiedzy, motywację społeczną, ciekawość i sytuację problemową. W licznych przypadkach swoje rozważania skonfrontował autor z wymaganiami programu nauczania i zilustrował przykładami, co niewątpliwie czyni opracowanie przydatniejszym dla nauczycieli.

C. Stachowicz opracował zasadę dostępności treści nauczania starając się odpowiedzieć na trzy pytania:

- na czym polega zasada dostępności;
- jakie są rodzaje dostępności;
- jak tę zasadę należy rozumieć w płaszczyźnie techniki nauczania.

Jego rozważania są poparte konkretnymi przykładami z praktyki szkolnej; autor pokazał wiele niedociągnięć zawartych w podręcznikach szkolnych, ukazał niewłaściwe przydziały lektury szkolnej, a przede wszystkim zilustrował trafnie dobranymi przykładami lekcji właściwą lub nieodpowiednią pracę nauczyciela w odniesieniu do stosowania zasady dostępności. W swoich rozważaniach nie rozwiązał wszystkiego, ale pokazał nauczycielowi właściwy kierunek i metodę pracy mającą na celu prawidłowe stosowanie w praktyce pedagogicznej zasady dostępności.

H. Smarzyński — omawiając zasadę systematyczności — między innymi zwrócił uwagę na potrzebę systematyczności w planowaniu pracy dydaktycznej, na systematyczność w konstruowaniu i prowadzeniu lekcji, w kontroli i ocenie uczniów oraz na systematyczność i rytmiczność w pracy wychowawczej.

Zasadę trwałości w nauczaniu szkolnym opracował W. Choma w oparciu o literaturę w języku polskim, rosyjskim, angielskim i niemieckim (17 pozycji). Uwzględnił w opracowaniu psychologiczne momenty utrwalania, zapamiętywania i zapominania oraz formy utrwalania. Słusznie W. Choma zwrócił uwagę na rozsądne gospodarowanie pamięcią. Obciążenie jej masą drobiazgowych nie mających wpływu na kształtowanie się i rozwój poziomu intelektualnego jest niewłaściwe. Trafny jest postulat autora, że w zakresie każdej specjalności czy przedmiotu nauczania winien być opracowany w sposób konkretny materiał konieczny do zapamiętania. Oczywiście procesy zapamiętywania winny przebiegać z zachowaniem innych zasad dydaktycznych i psychologicznych.

W pewnym sensie uzupełnieniem i rozwinięciem rozważań W. Chomy jest opracowanie S. Towpasa o retencji wiedzy u dorosłych. Autor oparł swoją pracę na badaniach przeprowadzonych z 53 osobami, wśród których było 30 studentów i 23 osoby dorosłe. Wśród studentów było 6 grup w pięć lat po maturze studiujących na kierunkach: fizyka, medycyna, prawo, biologia, filologia polska, geografia. Wśród osób dorosłych 12 osób było 10 lat po maturze, 3 osoby — 15 lat po maturze, 2 osoby — 20 lat po maturze, 4 osoby — 30 lat po maturze i 2 osoby — więcej niż 30 lat po maturze. Badaniami objęto wiadomości z arytmetyki, geometrii, z gramatyki języka polskiego, z historii i z geografii. Interesujący jest dobór pytań i sposób przeprowadzania badań. Jednak wyniki badań nie mogą być podstawą do uogólnień i wniosków, dotyczą bowiem niewielkiej liczby osób badanych. Jest chyba oczywiste, że nie można dokonywać porównań ani wyciągać wniosków w tych przypadkach, gdy badaniami objęto np. 3 osoby w 15 lat po maturze i 2—20 lat po maturze. W opracowaniu tym interesujące są więc nie wyniki badań, lecz w sposób pełny ukazana metoda pracy, co zachęci nauczycieli do podjęcia samodzielnych badań.

Po tych rozważaniach można pokusić się o próbę oceny przydatności książki dla nauczycieli. Omawiana pozycja nie posiada skończonej formy o charakterze syntetycznym. Niewątpliwym walorem książki dla nauczycieli, których cechuje czynna postawa pedagogiczna, jest jej dynamiczny charakter ukazujący otwarte pole działania i poszukiwań. Mogą i powinni po nią sięgnąć nauczyciele, którzy podwyższają swoje kwalifikacje w zorganizowanych formach drogą studiów zaocznych, eksternistycznych czy stacjonarnych. Pomocną być może też tym, którzy posiadają ustabilizowane kwalifikacje zawodowe, ale ze względu na charakter pracy są ciągle na drodze doskonalenia własnych metod pracy w trosce o dobro wychowanego dziecka. A są to sprawy szczególnie ważne obecnie, gdyż przed nauczycielami stoją do wykonania olbrzymie zadania związane z nową funkcją naszej szkoły w ustroju socjalistycznym na progu wprowadzenia w życie ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania. Z tej właśnie racji, omawiając podstawowe problemy wydanej książki, zwróciliśmy uwagę na opracowanie prof. Z. Mysłakowskiego, który ukazuje w nim aktualne potrzeby szkoły i zadania nauczyciela oraz zarysowuje dalsze perspektywy w planowej i zorganizowanej działalności pedagogicznej szkoły.

Na zakończenie parę uwag pod adresem wydawnictwa. Jest to już z kolei szósta pozycja pedagogiczna wydana przez „Książkę i Wiedzę”. Wśród poprzednio wydanych znalazły się między innymi takie pozycje jak: Wł. Spasowski — *Zasady samokształcenia*, B. Suchodolski — *O pedagogikę na miarę naszych czasów*, S. Rudniański — *Idea wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej, Moralność i wychowanie* (praca zbiorowa). Do tych pozycji przybyła jeszcze jedna wartościowa książka. Należą się więc słowa uznania wydawnictwu, że w swoim planie wydawniczym uwzględniła dzieła pedagogiczne i ma już w tym zakresie niezły dorobek.

Jest jednak skromne życzenie. Czy nie można by pozycjom pedagogicznym zapewnić lepszej, trwalszej oprawy — boć to książka, której żywot powinien być dłuższy, a przy niskim nakładzie skazuje się ją na wędrowkę z rąk do rąk.

PSYCHOLOGIA DOSTOSOWANIA (Adjustment psychology)

Jaki naprawdę jest człowiek, jakie nurtują go siły, które z tych sił decydują o jego postępowaniu, jakie są jego skłonności, potrzeby, zainteresowania, postawy, jaka jest struktura jego osobowości — oto szereg pytań, na które usiłują odpowiedzieć w sposób mniej lub więcej umiejętny ludzie na pewnym stopniu dojrzałości umysłowej. Pytania te wysuwane są przez polityków, działaczy społecznych, pisarzy, wychowawców — słowem — wszystkich, którzy mają stałe do czynienia z ludźmi i usiłują ich kształtować w określonym kierunku. W sposób metodyczny i konsekwentny pytania te podejmują uczeni: socjologowie, pedagodzy, psychologowie. Szczególnie ci otatni sądzą, że mają tu wiele do powiedzenia, gdyż postępowanie człowieka i siły rządzące jego życiem wewnętrznym stanowią jeden z głównych przedmiotów ich dociekań.

Ciekawej próby odpowiedzi na pytania odnośnie mechanizmów postępowania człowieka dostarczają nam psychologowie uprawiający tzw. psychologię dostosowania (adjustment psychology). Przypatrzmy się charakterystycznym rysom tej nowej świetnie prosperującej na zachodzie dyscypliny psychologicznej usiłującej twórczo zintegrować osiągnięcia dotychczasowych kierunków psychologicznych: psychoanalizy, behawioryzmu, psychologii całościowej oraz takich dyscyplin, jak: psychologia społeczna, psychopatologia, neurofizjologia.

U podstaw teoretycznej konstrukcji wspomnianej psychologii leży kategoria dostosowania. Terminu tego nie należy utożamiać z biologicznym pojęciem przystosowania. Człowiek bowiem przystosowuje się nie tylko do środowiska biologicznego, lecz przede wszystkim do środowiska społeczno-kulturalnego, czyli do środowiska specyficznego ludzkiego. Może on wyjść zwycięsko z walki z przyrodą i sprawnie funkcjonować tylko w wyniku zgodnego współżycia i współpracy ludzi, przestrzegania określonych norm i zasad. W związku z tym u człowieka wytworzył się szereg nie biologicznych potrzeb społecznych, poznawczych, itp. Potrzeby te pobudzają ludzi do zachowania nastawionego na osiąganie różnych wartości afirmowanych przez społeczeństwo.

Określając pojęcie dostosowania trzeba pamiętać również, że w różnych kulturach, różnych środowiskach społecznych różnorodnie formy zachowania mogą być rozmaicie oceniane i kwalifikowane i, że to, co w naszej kulturze europejskiej uważane jest za normalne, w kulturze np. ludów pierwotnych może być ocenione jako odchylenie od normy.

Mając to wszystko na uwadze jako dostosowanie można określić proces, dzięki któremu jednostka osiąga stan względnej równowagi między własnymi potrzebami, pragnieniami i możliwościami a warunkami i wymaganiami zewnętrznymi.

W procesie tym zachowanie jednostki nastawione jest na osiągnięcie określonych celów związanych z zaspokojeniem mniej lub bardziej podstawowych potrzeb, pragnień i aspiracji.

Większość psychologów (np. R. H. Findall) określając pojęcie dostosowania wymienia następujące jego wskaźniki:

1. Istnienie zintegrowanej osobowości.
2. Dostosowanie się do norm i wymagań społecznych.
3. Dostosowanie się do realnie istniejących warunków.
4. Utrzymanie ciągłości zachowania.
5. Dojrzewanie wraz z wiekiem.
6. Zachowanie optymistycznej i pogodnej postawy.
7. Efektywny udział w życiu społecznym.

Wskaźniki te nie są niezależne i samoistne, lecz nawzajem uzupełniają się.

Dobre dostosowanie polega więc na właściwej orientacji w otaczających warunkach, w wymaganiach i normach społecznych, na dokładnej znajomości własnych uzdolnień, potrzeb, skłonności i zainteresowań, na wnikliwej znajomości własnej motywacji, na doborze adekwatnych środków działania gwarantujących osiągnięcie celu, jak i uzyskanie samoakceptacji. Dobrze dostosowanym może być każdy człowiek.

Dla dobrego dostosowania szczególnie ważne jest właściwe rozwiązanie takich zagadnień życiowych, jak wybór zawodu, małżeństwo, rozpoczęcie pracy.

Natrafiając na przeszkodę osobnik dobrze dostosowany wnikliwie analizuje własne możliwości i środki działania. W wypadku gdy przeszkoda jest zbyt trudna do pokonania, prawidłową odpowiedzią jest zachowanie badające, eliminacja lub substytucja. Eliminacja polega na skoncentrowaniu energii na innych ważnych zadaniach, w związku z czym zlikwidowane zostaje poczucie udaremnienia, substytucji zaś na zastępczym zaspokojeniu potrzeb i pragnień (np. osobnik, któremu nie udało się zdobyć wczasów nad morzem, stara się o wczasy na jeziorach mazurskich). Zdrowe dostosowanie łączy się z właściwym stosunkiem do niepowodzeń życiowych, z zaufaniem do własnych sił i z wiarą, że dopasowane do własnych możliwości zadania, mimo chwilowo nie sprzyjających warunków, są do osiągnięcia. Dobre dostosowanie jest równoznaczne z osiągnięciem wewnętrznej harmonii i szczęścia i jest synonimem zdrowia psychicznego.

Zasadniczym czynnikiem warunkującym zdrowe dostosowanie jest charakter, a w szczególności takie jego właściwości, jak: refleksyjność, uspołecznienie, podatność na zmiany, tendencja do doskonalenia się, samoregulacja. Dostosowanie zależy od konstytucji fizycznej i temperamentu jednostki, od jej systemu nerwowego, od tego, czy organizm rozwija się normalnie. Bardzo ważną rolę odgrywa stopień zaspokojenia potrzeb fizjologicznych, psychologicznych (np. potrzeby przynależności uczuciowej) i społecznych (np. potrzeby uznania, uczestnictwa w życiu grupy, identyfikacji z nią).

U źródeł złego dostosowania leży zjawisko frustracji, któremu współczesna psychologia zachowania poświęca dużo uwagi. Pojęciu frustracji nadaje się różne znaczenia¹. Niektórzy autorzy ujmują je bardzo szeroko, rozumiejąc przez frustrację sytuację, w jakiej znalazła się jednostka, gdy jej dążenia, pragnienia uległy zahamowaniu. Zgodnie wszakże z coraz silniej zaznaczającą się tendencją przez frustrację rozumie się zablokowanie jakichś istotnych i ważnych dla jednostki pragnień i potrzeb zagrażające bezpośrednio jej osobowości, np. poczuciu bezpieczeństwa, poczuciu własnej wartości (A. H. Maslow). Np. dziecko pozbawione deseru przez rodziców za złe zachowanie może reakcją rodziców potraktować jako następstwo swego zachowania i nie przeżywać tego zbyt głęboko. Frustracja pojawi się wszakże wtedy, gdy karę potraktuje jako zagrożenie swej pozycji wśród rodzeństwa, jako wyraz utraty miłości rodziców. Zachowanie frustracyjne jest swoistą formą zachowania, a mianowicie jest ono zachowaniem zdeorganizowanym, częściowo irracjonalnym, zachowaniem nie nastawionym na realizację określonych celów rzeczowych, lecz na redukcję frustracji (NRF Maier). Frustracja wywołuje charakterystyczne przeżycie lękowego niepokoju (anxietu). Frustracja może dotyczyć pewnych odcinków życia jednostki, np. życia erotycznego, może ona objąć kilka dziedzin jego życia lub nawet całe życie. W tym ostatnim wypadku mówi się o frustracji generalnej.

Nie każda jednak frustracja prowadzi do złego dostosowania. Życie nie oszczędza nikogo, a przecież wiele ludzi, mimo niepowodzeń, nie traci optymizmu, wytrwale pracuje i osiąga względnie dobre samopoczucie. Wpływ frustracji na życie psychiczne jednostki zależy od tzw. progu frustracji i stanu przystosowania. Są osobnicy odporni na życiowe niepowodzenia, nie załamujący się pod wpływem prze-

¹ Por. Cz. Czapów: *Spór o pojęcie frustracji*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1960 nr 4.

ciwności. Mówimy, że posiadają oni wysoki próg frustracji. Próg ten łączy się ze stanem przystosowania, który jest produktem życiowej stabilizacji jednostki, wiary w siebie, w afirmowane wartości, zaufania do istniejącego ładu i autorytetów.

Przeżycia frustracyjne zaburzają równowagę uczuciową jednostki i prawidłowe funkcjonowanie jej psychiki. Częste frustracje przy niskim progu frustracji prowadzą do tego, że osobnik przestaje obiektywnie oceniać sytuację, subiektywizuje ją, traci kontrolę nad swymi reakcjami, mylnie interpretuje własne zachowanie i jego motywy. Zaczynają nim rządzić określone mechanizmy, nad którymi nie potrafi panować, pewne jego reakcje nabierają charakteru przymusowego. W wyniku frustracji tworzą się różne formy złego dostosowania.

Na pierwszym miejscu trzeba wymienić mechanizmy obronne, które mogą być ocenione jako formy zachowania jeszcze w granicach normy. Udaremnienie planów i niezaspokojenie potrzeb wywołuje stan napięcia emocjonalnego, niepokoju, który rozładowuje mechanizmy obronne. Mechanizmy obronne są to pewne automatyczne i częściowo przymusowe formy zachowania w odpowiedzi na różnego rodzaju bodźce udaremniające pragnienia i potrzeby jednostki. Przywracają one mało odpornej jednostce zastępczo równowagę wewnętrzną, zmniejszając jej napięcie. Pod pewnymi względami upodabniają się one do leków. Chwilowo łagodzą i zmniejszają napięcie, lecz nie mogą w żadnym wypadku usunąć przyczyn zagrożenia i niepokoju.

Przykładowo wymienimy kilka mechanizmów obronnych.

Racjonalizacja jest mechanizmem, który „skłania” jednostkę do szukania usprawiedliwienia własnych niepowodzeń czynnikami nieistotnymi, np. niezdanie egzaminu tłumaczy się brakiem dobrych notatek, nieobecnością na ćwiczeniach itp. Racjonalizacja utrudnia obiektywną ocenę sytuacji i odwraca uwagę jednostki od popełnionych przez nią samą błędów i uchybień.

Represja polega na wyparciu ze świadomości myśli, przypomnień, uczuć, które zagrażają dobremu samopoczuciu jednostki i zaburzają jej równowagę. I tak uczeń, który nie lubi matematyki, często „zapomina” o zadaniach domowych, powtórkach z tego przedmiotu.

Projekcja łączy się z rzutowaniem własnych przeżyć lub właściwości na inne osoby. W projekcji asymilującej osobnik zakłada podobieństwo drugiej osoby, projekcja wypierająca łączy się z przypisywaniem innym stłumionych przeżyć i właściwości, które sam osobnik pod wpływem opinii społecznej lub innych czynników potępia, jakkolwiek pociągają go one faktycznie.

Kompensacja łączy się z tendencją do realizacji zastępczych celów, gdy z powodu trudności obiektywnych lub subiektywnych cele pierwotne były nieosiągalne. I tak uczeń, który nie mógł wobec braku uzdolnień osiągnąć dobrych wyników w języku polskim, osiąga dzięki usilnej pracy wybitne wyniki w geografii i historii. Nadkompensacja polega na usilnej pracy i osiąganiu wyników w tej dziedzinie, w której jednostka nie posiada specjalnych warunków do osiągnięcia dobrych wyników.

Regresja występuje, gdy osobnik nie mogąc realizować własnych pragnień i potrzeb ucieka się do niedojrzałych dziecinnych form reakcji. Np. płaczący prosi o pomoc, nazywa sam siebie zdrobniałym imieniem itp.

Fiksacja pojawia się wówczas, gdy nowa sytuacja budzi niepokój i zagraża poczuciu własnej wartości; wówczas to jednostka powtarza stare formy reakcji broniąc się przed uczeniem nowych bardziej adekwatnych sposobów zachowania.

Formami złego dostosowania są reakcje agresywne i przestępcze. Udaremnienie potrzeb, pragnień, ograniczenie zależności, zagrożenie osobistego bezpieczeństwa, jak i zagrożenie pozycji społecznej rodzą agresję. Agresja rozładowuje częściowo napięcie emocjonalne, niepokój i poczucie winy jednostki. Często agresja koncentruje się nie na przedmiotach, osobach bezpośrednio blokujących realizację dążeń i potrzeb jednostki, lecz na przedmiotach zastępczych (tzw. kozłach ofiarnych). Mechanizm ten, zdaniem niektórych uczonych, ma wyjaśniać funkcjonowanie prze-

sądów rasowych lub etnicznych, zjawisk prześladowań, bojkotu grup społecznych lub jednostek.

Inny rodzaj zachowania wywołanego frustracją stanowią mechanizmy ucieczki. Mechanizmy obronne i mechanizmy agresji łączy element mniej lub więcej aktywnej postawy, element pewnej walki z frustracją i niepokojem. Ucieczka charakteryzuje się unikaniem sytuacji i przeżyte frustracyjnych, wycofaniem się z trudnych sytuacji. Do mechanizmów ucieczki można zaliczyć zamknięcie się w sobie, negatywizm, fantazjowanie, ucieczkę w chorobę.

Zamknięcie się w sobie łączy się z wycofaniem się z życia społecznego, biernością w kontaktach społecznych. Jednostka zamknięta nie bierze aktywnego udziału w życiu i pracy grupy społecznej, do której należy, przejawiając ogólną nieśmiałość i niepewność siebie.

Reakcje wycofania mogą przejść w tzw. negatywizm, to znaczy opór wobec poleceń i namów, niechęć do współpracy nawet wtedy, gdy jest ona konieczna.

Osobnik źle dostosowany nierzadko ucieka od trudnej rzeczywistości w świat marzeń. Tu doznaje satysfakcji za upokorzenia, jakie musi znosić w realnym świecie.

Ucieczka w chorobę, np. w nerwicę lękową, histerię, spełnia tę funkcję, że umożliwia jednostce zaspokojenie jej potrzeb; opieka ze strony otoczenia i zwrócenie uwagi na siebie zaspokaja potrzebę ciepła uczuciowego, bezpieczeństwa itp.

Tak mniej więcej w krótkim zarysie przedstawia się teoria dostosowania rozpowszechniana na zachodzie, a szczególnie w Stanach Zjednoczonych. Nie jest to teoria całkowicie opracowana, pewne jej elementy, np. klasyfikacja form złego dostosowania, analizy mechanizmów obronnych budzą kontrowersje i dyskusje. Teoria ta wszakże coraz lepiej rozwija się i coraz silniej oddziałuje na różne dyscypliny praktyczne, na nauki pedagogiczne, naukę o organizacji pracy, a w szczególności higienę psychiczną. Z tych pozycji napisana jest np. znana na naszym terenie książka W. D. Walla: *Wychowanie i zdrowie psychiczne*.

Zastanówmy się na koniec, jakie są cechy charakterystyczne zarysowanej wyżej teorii zachowania człowieka, czym różni się ona od tradycyjnego podejścia do człowieka, którym operowała tzw. dawna psychologia.

Tradycyjna psychologia, a również i psychologia pawłowowska, życie psychiczne starała się skonstruować z elementarnych składników (wrażenia, uczucia proste, odruchy warunkowe). Ta wadliwa metodologia doprowadziła do wyjałowienia i odwrwania od życia problematyki psychologicznej. Psychologia dostosowania nie rozdrabnia osobowości, lecz jej analizę rozpoczyna od opisu charakterystycznych dla człowieka struktur zachowania, występujących w codziennych warunkach jego życia. Problematyka, jaka pojawiła się w psychologii dostosowania, jest autentyczną problematyką życiową — przecież problem niepowodzeń, napięć wewnętrznych i niepokojów, trudności we współżyciu z otoczeniem to codzienne sprawy ludzi, nastrożające im najwięcej kłopotów.

Jak wskazuje już sama nazwa, psychologia dostosowania dostrzega ścisły związek jednostki ze środowiskiem i otoczeniem społecznym. Związek ten nie ma charakteru jednostronnej zależności człowieka od środowiska; istotę jego dobrze oddaje cybernetyczna teoria (kategoria działania zwrotnego), zgodnie z którą oba czynniki wzajemnie modyfikują swoje działanie. Psychologia dostosowania jest jakby pomostem przerzuconym między psychologią, a socjologią w wyjaśnianiu mechanizmu postępowania; odwołuje się ona zarówno do czynników psychologicznych, jak i społecznych (np. potrzeby jednostki oraz normy społeczne). Silny wpływ na konstrukcję teoretyczną wywarła świetnie rozwijająca się na Zachodzie psychologia społeczna, która coraz szerszą grupę zjawisk wyjaśnia działaniem treści społecznych (nawet tak biologiczne sprawy, jak reakcje mimiczne, sposób odżywiania się), oraz nowa psychoanaliza (H. S. Sullivan, K. Horney). Psychologia tradycyjna widziała człowieka w ponadczasowych kategoriach, badając prawidłowości reakcji osobnika

w ogóle (np. znane badania psychofizyczne odnośnie związku między przyrostem bodźca a zmianami wrażeń). Czynniki społeczny był przez nią zaniedbany.

Na tym tle staje się zrozumiała ścisła łączność psychologii dostosowania z dyscyplinami praktycznymi i jej duża użyteczność w różnych dziedzinach życia. Np. na terenie wychowania szkolnego psychologia dostosowania rzuca nowe światło na trudności wychowawcze ukazując ich faktyczne przyczyny przede wszystkim w braku zaspokojenia podstawowych potrzeb dziecka, w jego nieprawidłowym rozwoju uczuciowym. Metody pracy z dziećmi trudnymi wypracowana na gruncie założeń psychologii dostosowania oddaje duże usługi w wychowaniu szkolnym i pozaszkolnym. Użyteczność praktyczna psychologii tradycyjnej w związku z jej oddaleniem się od problematyki życiowej była znikoma.

Psychologia tradycyjna w życiu psychicznym prymat przyznawała czynnikowi intelektualnemu, któremu podporządkowane były przeżycia emocjonalno-wolicjonalne. Człowiek w tym ujęciu był istotą rządzącą się przede wszystkim rozumem, jego uczucia i pragnienia dodawały jedynie siły jego poglądom i sądom. Taki obraz istoty ludzkiej był oczywiście dość jednostronny i ubogi, a w przeważającej masie wypadków nieprawdziwy. Powieściopisarze i poeci ukazywali zgoła inny wizerunek człowieka. Psychologia dostosowania, podejmując przede wszystkim problematykę potrzeb człowieka, motywacji i jego życia uczuciowego, akcentując wagę napięcia uczuciowego i niepokoju, przesunęła punkt ciężkości jego życia psychicznego we właściwe miejsce, dzięki czemu zbliżyła się do potocznego intuicyjnego ujęcia człowieka. Znany aforyzm Rochefoucaulda o rozumie, który nie może długo udawać serca, znalazł wreszcie potwierdzenie w rozwoju teorii psychologicznej.

W związku z uwydatnieniem roli czynnika emocjonalno-motywacyjnego w życiu człowieka w obrazie osobowości człowieka silniej zarysowały się momenty dynamiczne w przeciwieństwie do raczej statycznej koncepcji człowieka właściwej psychologii tradycyjnej. W psychice człowieka nie panuje bynajmniej stan zastoju. Człowiek reaguje na zmieniające się bodźce, rozwiązuje różnorodne problemy przeżywając złożone, mniej lub bardziej intensywne uczucia. Jego potrzeby uruchamiają procesy pragnieniowe, udaremnienia pragnień tworzą stany napięcia, niepokoju. Jednostka stale musi tłumić swoje instynkty i popędy w związku z normami i zakazami społecznymi. Różnorodne potrzeby, pragnienia, postawy, zainteresowania wzajemnie pobudzają się lub hamują. Pokazanie sił działających w człowieku, ich wewnętrznej dynamiki — można porównać w pewnym sensie do wizji, jaką odsonili nam fizycy konstruując dynamiczny model atomu.

Ta dynamiczna koncepcja życia psychicznego właściwa psychologii dostosowania łączy się ściśle z charakterystyczną dla niej tendencją do całościowego ujmowania psychiki jako mniej lub więcej jednolitej struktury. Psychologia dostosowania pokazuje wielostronne powiązania rozmaitych potrzeb, sił i właściwości człowieka, które u każdej jednostki uzyskują swoisty wymiar. W strukturze osobowości istnieje określona hierarchia różnych potrzeb i innych składników w ramach wspólnej całości. Psychologia tradycyjna psychikę ludzką traktowała analitycznie, jako sumę elementarnych składników i cech.

Nauka z reguły nie rozwija się skokami, nie chodzi ona w czarodziejskich siedmiomilowych butach. Nowe syntezy, teorie, kierunki pojawiają się na dobrze przygotowanym gruncie. Tak jest również na terenie psychologii. Psychologia dostosowania wchłonęła w siebie — jak wspomnieliśmy już wyżej — istotne osiągnięcia dotychczasowych teorii psychologicznych i różnych dyscyplin szczegółowych.

Teoria dostosowania jest niewątpliwie próbą zdefiniowania sytuacji, w jakiej znalazł się człowiek w epoce cywilizacji zmiennej. Dostosowanie w tych warunkach stało się prawem rządzącym postępowaniem olbrzymiej większości ludzi. Gorące tempo życia, silna presja środków masowej komunikacji (gazeta, radio, film), gwałtowny postęp techniki i nacisk wielkich struktur organizacyjnych, stale postę-

pujący proces urbanizacji i zagęszczenia stosunków międzyludzkich sprawiają, że dostosowanie się jest warunkiem zdrowia psychicznego jednostki, jej szczęścia osobistego. Stale rosnąca szczególnie w krajach uprzemysłowionych ilość chorób nerwowych, postępująca neurotyzacja społeczeństw, świadczą, od strony negatywnej, że zdrowe dostosowanie jest czynnikiem olbrzymiej wagi w życiu jednostki.

Psychologia dostosowania ukazuje nam dynamiczną wizję człowieka jako istoty czującej na zmiany zachodzące w otoczeniu, świadomej wymagań i norm społecznych, znającej swoje aktywa i pasywa, lepiej lub słabiej gospodarującej sobą samym. Pokazuje nam przeszkody i niebezpieczne zakręty na drodze życiowej, mechanizmy, które ułatwiają bezpieczne przejście przez życie, bądź hamują marsz jednostki, narażając ją na stałe utykanie i rozbijanie się o przeszkody. Człowiek w tym ujęciu jest nie tylko buchalterem własnych sukcesów i niepowodzeń, lecz i strategiem w swojej stałej walce o szczęście.

W tej koncepcji człowieka, którą tworzy psychologia dostosowania, jest wiele punktów zbieżnych z koncepcją człowieka, konstruowaną przez egzystencjalizm. Egzystencjalizm również pokazuje dynamiczne przeżycia człowieka w związku z potrzebą autentyczności własnych czynów a potrzebą dostosowania i wyjścia z samotności; jego lęki, rozczarowania, zniechęcenia, konflikty między przymusem a wolnością, napięcie i wysiłek związane są z jego ustawicznym wyborem.

Czy psychologia dostosowania jest udaną i zadowalającą próbą wyjaśnienia mechanizmu postępowania człowieka, czy jej schematy teoretyczne wystarczają do analizy całokształtu jego zachowania? Osiągnięcia teorii dostosowania leżą raczej we wnikliwej klasyfikacji i analizie form złego dostosowania, konfliktów wewnętrznych i załamań człowieka w warunkach zachwiania równowagi między nim a wymaganiami środowiska. W tym zakresie szczególnie owocne okazało się dziedzictwo Freuda i nowej psychoanalizy. Jeśli chodzi o mechanizm dobrego dostosowania, to zbyt słabo psychologia dostosowania akcentuje tu czynnik światopoglądowy, czynnik racjonalnej motywacji, który w życiu ludzi odgrywa niewątpliwie ważną rolę, prowadząc w niektórych wypadkach — tam gdzie warunki i stosunki społeczne funkcjonują wadliwie — nie do dostosowania, lecz do czynnej walki, mającej na celu przekształcanie aktualnej rzeczywistości. Stąd też traktowanie rewolucjonistów, reformatorów jako ludzi niedostosowanych budzi istotne zastrzeżenia. Trzeba nadmienić, że niedostosowanie nie zawsze musi oznaczać regres w rozwoju psychicznym i jego zubożenie, przeciwnie, stan niezadowolona z siebie, świadomość własnych braków może wywołać pozytywne procesy osobotwórcze, umożliwiające poprzez chwilową dezintegrację osiągnięcie integracji na wyższym poziomie.

Wspominaliśmy wyżej o dużej użyteczności praktycznej psychologii dostosowania. Omówienie zastosowań psychologii dostosowania na terenie wychowania jest obszernym zagadnieniem i wymaga osobnego artykułu.

LITERATURA

- CZAPÓW CZ.: *Spór o pojęcie frustracji*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1960 nr 4.
 GORLOV and KATKOWSKY (ed): *Readings in the Psychology of Adjustment*. New York 1959.
 JOURARD S. M.: *Personal Adjustment*. New York 1958.
 LEWICKI A.: *Procesy poznawcze i orientacja w otoczeniu*. Warszawa 1960 PWN.
 MARX M. H. (ed.): *Psychological Theory Contemporary Readings*. New York 1951.
 MORGAN C. T.: *Introduction to Psychology*. New York 1956.
 SCHNEIDERS A. A.: *Personal Adjustment and Mental Health*. New York 1955.
 WALL W. D.: *Wychowanie i zdrowie psychiczne*. Warszawa 1960. PWN.

TADEUSZ NOWACKI: ZARYS PSYCHOLOGII

Warszawa, Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego, 1961 Wydanie II

Recenzując książkę będącą podręcznikiem dla nauczycieli szkół zawodowych, a jednocześnie poszukiwaną przez uczniów liceów pedagogicznych, studentów studiów nauczycielskich, a nawet wyższych szkół pedagogicznych i uniwersytetów, należy określić przynajmniej z grubsza funkcje podręcznika i kryteria, którym powinien on odpowiadać. Jednakże nie jest to sprawą łatwą, ponieważ podręczniki spełniają różne funkcje w zależności od tego, dla kogo są przeznaczone i jaka ma być ich rola w szerzeniu wiedzy z danego przedmiotu.

Inne więc są funkcje podręcznika uniwersyteckiego, inne podręcznika na poziomie szkoły średniej. Zarówno przeznaczenie wyrażone w zaleceniu Ministerstwa Oświaty i Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej, jak i sposób konstrukcji i ekspozycji wyznaczają omawianemu *Zarysowi psychologii* funkcje podręcznikowe na średnim szczeblu kształcenia. Od takiego zaś podręcznika wymagamy, aby zawierał podstawy wiedzy z danej dyscypliny, ułożone w takim porządku systematycznym, aby dawały one pewien obraz ogólny dyscypliny i dawały możliwość dalszych studiów pogłębiających przez lekturę opracowań bardziej szczegółowych. Ogólność podręcznika nie powinna jednak zaważyć ani na precyzji określeń, ani na ich prawdzie.

W przypadku podręcznika psychologii jest to zadanie szczególnie trudne, gdyż w wielu krajach, jak np. w Stanach Zjednoczonych, Anglii czy Francji, istnienie wielu szkół psychologicznych sprawia, że sam przedmiot psychologii posiada wiele różnych określeń i wiele jest koncepcji zarówno co do przedmiotu, jak i co do metod badań psychologicznych. Aby udokumentować to twierdzenie, można powołać się na wydaną w 1948 r. klasyczną do pewnego stopnia pracę Roberta S. Woodworth: *Contemporary schools of Psychology*, w której autor ten rozróżnia następujące stanowiska: psychologia funkcjonalna i strukturalna, stary i nowy asocjacionizm, behawioryzm, psychologia postaci, psychoanaliza, hormizm i holistycyzm. W ramach każdej szkoły wyróżnione są kierunki np. przy freudyzmie: wczesna psychologia Freuda, późna psychologia Freuda, Adler i szkoła psychologii indywidualnej, Jung i szkoła psychologii analitycznej, neofreudyzm.

W ten sposób na ponad 250 stronicach rozwija autor rozmaite ujęcia przedmiotu psychologii i rozmaite metody. A książka została wydana 13 lat temu i od tego czasu różnice się powiększyły, kierunki się pomnożyły. Być może, fakty rozbieżności stanowisk między szkołami psychologicznymi sprawiły, że nikt ze współczesnych psychologów w Polsce nie wydał dotąd podręcznika psychologii. Posługiwaliśmy się więc przekładami, a więc szkolnym i wstępnym podręcznikiem Tiepłowa oraz znacznie trudniejszym podręcznikiem Guillaum. Podręcznik Tiepłowa posiadał jednak dla polskiego czytelnika szereg wad, np. odwoływanie się przez autora do literatury rosyjskiej, nie znanej przeważnie dla czytelnika o poziomie średnim.

W tych warunkach staje się zrozumiałe powodzenie podręcznika prof. Tadeusza Nowackiego. Zalety bowiem tego podręcznika wyrażają się w jego zwięzłości, jasności konstrukcji i precyzji określeń. Autor, nie analizując szczegółowo rozmaitych definicji przedmiotu psychologii, daje przecież taką definicję na tle rozważań opartych o materializm dialektyczny i historyczny. Ukazuje więc zjawisko psychiczne i życie psychiczne jako fragment i wynik ewolucji, po czym skupia się na życiu psychicznym ludzi. Przedstawia jasno główne działy badań psychologicznych oraz metody badań tych zjawisk opierając się w tym ostatnim fragmencie głównie na rozważaniach prof. Kreutza.

W szczupłych ramach swego podręcznika rysuje tylko najbardziej zasadnicze właściwości ludzkiego aparatu odbiorczego w rozdziale o anatomiczno-fizjologicz-

nych podstawach procesów psychicznych. Czytelnik znajdzie tam dokładny opis budowy mózgu oraz innych ośrodków centralnego układu nerwowego wraz z informacjami o funkcjach poszczególnych ośrodków. Autor dostatecznie szczegółowo mimo zwięzłości przedstawia również budowę najważniejszych narządów zmysłowych, oka i ucha, oraz daje ogólną informację o budowie innych narządów zmysłowych.

Za szczególnie udany można uważać rozdział następny, traktujący o wyższych czynnościach nerwowych, w którym w sposób skrótowy, a jednocześnie dokładny autor przedstawia wyniki badań pawłowowskich. Rozdziałek ten stanowi swego rodzaju mistrzowski skrót. W wielu rozważaniach na temat teorii Pawłowa o znacznej nieraz wielkości tekstu nie można znaleźć tych informacji, które w sposób bardzo uporządkowany, konsekwentny i zwięzły znajdują się w omawianym podręczniku. Czytelnikowi nawet zaznajomionemu już z zagadnieniami pawłowizmu rozdziałek ten porządkuje cały materiał. Dla czytelnika zaś, który styka się po raz pierwszy z Pawłowem, daje informacje tak uporządkowane, że mogą one stanowić klucz w rozumieniu nawet dość wyspecjalizowanych rozpraw z tego zakresu.

Natomiast czwarty rozdział omawianego podręcznika „Procesy poznawcze” budzi zastrzeżenia. Autor postąpił tu zgodnie z koncepcją cybernetyczną, grupując w jednym rozdziale zarówno zmysłowe elementy ludzkiego poznania — wrażenia, jak i powstające z nich spostrzeżenia, procesy wyobraźni, myślenia i mowy oraz pamięci i uwagi. Otóż pierwsze paragrafy tego rozdziału, opisujące wrażenia różnego rodzaju, wrażliwość i adaptacje, wzajemne oddziaływanie wrażeń, spostrzeżenia i wyobrażenie wydają się wystarczające, zwłaszcza że wyluszczone w nich materiały zostały dobrze przygotowane przez teksty uprzednich rozdziałów. Wprawdzie i tutaj panuje wielka zwięzłość, jednak czytelnik otrzymuje dostateczną ilość, dobrze uformowanych w tekście informacji.

Druga część tego rozdziału, zwłaszcza w swych fragmentach, dotyczących myślenia, jest zbyt szczupła dla potrzeb nauczyciela. Wprawdzie istnieje tłumaczenie książki Szardakowa, wydaje się jednak, że książka ta jest napisana zbyt łopatologicznie. Istnieje również świeżo wydana książka prof. Pietera: *Psychologia procesu uczenia się* — napisana nieco encyklopedycznie, ale mimo wszystko podręcznik nie może liczyć na istniejącą literaturę.

Recenzent sądzi, że przydałoby się rozszerzenie omawianego rozdziału w następnych wydaniach podręcznika, tym bardziej że istnieje ogromna literatura psychologiczna z tego właśnie zakresu. Literatury tej przybywa, nauczyciel nie jest w stanie na bieżąco zaznajamiać się z wielkimi nieraz pozycjami. Podręcznik psychologii powinien w tej dziedzinie dawać nieco więcej informacji. Wprawdzie ilość informacji w podręczniku prof. Nowackiego o procesach myślenia, pamięci, uwagi jest dość duża, ale ze względu na ważność tego tematu dla nauczyciela należałoby ją jeszcze zwiększyć.

Rozdział następny, traktujący o uczuciach, również wydaje się zbyt szczupły, zarówno w stosunku do ważności tego przedmiotu, jak i poważnego zaniedbania tej dziedziny w dotychczasowych wydawnictwach z dziedziny psychologii. Nasza psychologia, zwłaszcza oparta na pawłowizmie, wyraźnie ignorowała tę ważną stronę życia psychicznego człowieka. Bardzo dobrze więc, że omawiany podręcznik uwzględnił zagadnienie uczuć, jednak rozważania na ten temat można by jeszcze poszerzyć.

Natomiast za szczególnie udane należy uważać trzy następne rozdziały. Traktują one kolejno o psychologicznym podłożu działalności, o działaniu i o niektórych elementach pracy produkcyjnej. W pierwszym z nich zarysowana jest problematyka motywów działania stosunkowo znana, ale potrzebna człowiekowi, zawierającemu dopiero znajomość z psychologią. W drugim znajdujemy bardzo staranne rozgraniczenie pojęć umiejętności nawyków, sprawności, przyzwyczajzeń, przy czym autor wyróżnia jeszcze rozmaite stopnie umiejętności i sprawności. Ta analiza porządkuje

wiele nieporozumień narosłych wokół pojęcia umiejętności i nawyków. W rozdziale tym autor wyszedł poza zwykłą funkcję podręcznika, którą jest popularyzowanie, i wprowadził bardzo pożądany ład w tych sprawach.

Dokonane przez autora rozróżnienia i przytoczone definicje są bardzo przekonujące. Porządkują one chaos, który panuje dotąd w pracach psychologicznych i pedagogicznych w użyciu terminu umiejętność i nawyk. Autor zwrócił też uwagę, co ponownie uczynił w obszerniejszej rozprawie drukowanej w „Kwartalniku Pedagogicznym” (1961 nr 4), na mało używane pojęcia sprawności, przyzwyczajenia i mistrzostwa. Dokonane przez autora rozróżnienia są bardzo ważne zarówno dla nauczycieli w szkolnictwie zawodowym, jak i ogólnokształcącym. Dotyczą one bowiem zarówno umiejętności umysłowych, jak i w pierwszym rzędzie umiejętności praktycznych. Porozgraniczone w ten sposób i podefiniowane pojęcia powinny być uwzględnione we wszystkich metodach szkolnictwa zawodowego.

Podobną cechą posiada rozdział „O niektórych zagadnieniach pracy produkcyjnej”, w którym po raz pierwszy są ujęte w sposób systematyczny podstawowe trudności, jakie napotyka człowiek w pracy produkcyjnej. Jest to bardzo cenny rozdział dla nauczycieli szkół zawodowych. Sądzić jednak trzeba, że równie dużą wartość przedstawia on i dla nauczycieli szkół ogólnokształcących w okresie, gdy praca ręczna i zajęcia produkcyjne stają się poważnym elementem kształcenia w naszych szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących.

W rozdziale tym po uwagach ogólnych autor przedstawia w bardzo interesujący sposób wpływ postępu technicznego na zmiany w ideologii zawodowej, które się dokonują na skutek zmian w samej strukturze zawodu. Jest to fragment o podstawowym znaczeniu, gdyż pozwala on nauczycielom szkoły zawodowej w szerszy i głębszy jednocześnie sposób ujrzeć całość czynności szkoły zawodowej w ramach przygotowania uczniów do przyszłej pracy.

Interesujące są również rozważania drugiego fragmentu dotyczące problemu selekcji i poradnictwa zawodowego, jednakże ten temat był już w literaturze polskiej znany, chociaż ostatnio jest to temat bardzo zaniedbany. Bardzo natomiast cenny jest ostatni fragment rozdziału, poświęconego psychologii pracy produkcyjnej, traktujący o zagadnieniach takich, jak wiedza i umiejętności w procesie pracy, zagadnienie myślenia technicznego, wyobraźni przestrzennej i konstrukcyjnej, zagadnienie wiedzy teoretycznej i praktycznej, problematykę trudności, jakie napotykają uczniowie w trakcie praktycznej nauki zawodu i pracy.

Ostatni rozdział w ramach psychologii ogólnej zawiera rozważania nad osobowością. I tu znajdujemy podstawowe określenia i dość bogaty materiał odnośnie problematyki osobowości.

Określa autor początkowo samo pojęcie, następnie opisuje kolejno temperament, poświęca oddzielny fragment zainteresowaniom i skłonnościom, analizuje uzdolnienia i zdolności, przytacza szereg różnych definicji, nie wyłączając ostatnich badań amerykańskich.

Zagadnienie osobowości jest zagadnieniem w ogóle trudnym. Jest to bowiem zagadnienie centralne dla psychologii człowieka. Jest ono centralne dla rozmaitych szkół w psychologii. Posiada też odpowiednio do tej swojej pozycji olbrzymią literaturę, na którą składają się dziesiątki tomów i setki rozpraw. Stąd ujęcie w krótkim rozdziale bardzo złożonej i różnorodnej tematyki wymagałoby właściwie, podobnie jak przy rozważaniu przedmiotu psychologii, napisania oddzielnej książki, w której można by zaznajomić czytelnika z problematyką osobowości w ujęciu rozmaitych szkół i kierunków psychologicznych. To, co znajdujemy w podręczniku, być może wystarczy, gdyż trzeba by napisać oddzielną książkę, aby wyczerpać przegląd problematyki.

Natomiast ostatni w podręczniku rozdział jest konstrukcyjnie obcy. Traktuje on o podstawowych zagadnieniach psychologii rozwojowej. W tym największym obje-

tościowo rozdziale ukazuje autor czynniki rozwoju psychicznego, zagadnienie podziału na okresy rozwojowe, omawia krótko poszczególne okresy, bardziej dokładnie przedstawiając okres dorastania zgodnie z przeznaczeniem swego podręcznika. Obecność rozdziału z psychologii rozwojowej jest jednak usprawiedliwiona potrzebami czytelnika nauczyciela, zwłaszcza nauczyciela szkoły zawodowej.

Uwagi te nie wyczerpują zagadnień, które nasuwa *Zarys psychologii*. Ogólnie można powiedzieć, że autor jasno przedstawił przedmiot psychologii i metody badań, unikając jednostronności, i w sposób zwięzły przedstawił podstawową problematykę psychologiczną. W tym zawiera się główna zaleta omawianego podręcznika. Rysując zagadnienia podstawowe daje czytelnikowi możliwość rozwijania swych zainteresowań, przygotowując go do studiowania bardziej już wyspecjalizowanych podręczników.

Za dużą zaletę należy uznać nawiązanie w *Zarysie psychologii* do tradycji polskich badań psychologicznych oraz ilustrowanie wielu zjawisk przykładami opisów literackich czerpanych z polskiej literatury pięknej.

W porównaniu do wydania pierwszego w wydaniu drugim znajdujemy poważne uzupełnienia w rozdziale o osobowości oraz szereg uzupełnień w rozdziałku o pracy produkcyjnej i o rozwoju psychicznym. Zmieniły się ilustracje. Jest ich więcej i są lepiej dobrane.

W następnym wydaniu należałoby jednak w niektórych miejscach rozszerzyć zbyt skondensowany tekst i zwiększyć ilość ilustracji.

Dużą wartość przedstawiają pytania zamieszczone na końcu każdego rozdziału. Nie mają one zwykłego charakteru repetycyjnego zmuszającego do odtworzenia tekstu rozdziału, ale często mają charakter zadań, przy których uczący musi pomyśleć, a niejednokrotnie wykonać pewne prace mające charakter wstępnych badań. Wykonywanie tego rodzaju poleceń rozwija twórczą postawę czytelnika i ucznia. W porównaniu do wydania pierwszego autor wzbogacił swe pytania i zadania sformułowane po każdym rozdziale.

Na końcu należałoby odpowiedzieć, dlaczego *Zarys psychologii* cieszy się takim powodzeniem nawet u studentów szkół wyższych. Otóż zawiera on podstawową problematykę sformułowaną jasno, przejrzysto, choć nieraz bardzo skrótowo. Tego rodzaju wydawnictwa po prostu nie ma i stąd powodzenie książki, której od dawna już nie można dostać w księgarniach.

O powodzeniu książki decyduje więc jej wartość dydaktyczna, która przekroczyła ramy, nakreślone przez autora. W założeniu miała to być książka dla nauczycieli szkół zawodowych, tymczasem spotkała się z nader przychylnym przyjęciem nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w liceach pedagogicznych i wykładowców w Studiach Nauczycielskich. Sięgają do niej również studenci, gdyż porządkuje ona materiał, który można napotkać w innych podręcznikach czy książkach. Nigdzie jednak nie jest on podany w tak przejrzystym układzie, z tak dokładnymi definicjami, podziałami, rozgraniczeniami.

Możemy też odpowiedzieć po tej analizie, jakie funkcje spełnia *Zarys psychologii*. Spełnia on funkcję podręcznika w stosunku do potrzeb nauczycieli szkół zawodowych, a sądzimy, że równie dobrze spełnia tę funkcję w stosunku do uczniów liceów i słuchaczy Studiów Nauczycielskich. Wprowadza w zagadnienia podstawowe, wyposaża w orientację w problematyce psychologicznej. Sądzimy, że z pożytkiem może się z książką zaznajomić nie tylko nauczyciel, ale ekonomista, prawnik, inżynier, urzędnik, którzy interesują się problematyką psychologiczną i dla których problematyka ta posiada jakieś znaczenie zawodowe.

THEODOR WILHELM ALIAS FRIEDRICH OETINGER I PRZYWRACANIE FASZYSTOWSKIEJ PEDAGOGIKI W NIEMCZECH ZACHODNICH

Program Rady Państwa Niemieckiej Republiki Demokratycznej stwierdza, że przerwaność państwa niemieckiego polega również na zdolności wyciągania wniosków z własnej historii.

„Niemiecka Republika Demokratyczna wyciągnęła wnioski z historii. Kolom, które wpędziły naród niemiecki w drugą wojnę światową, odebrano władzę”¹. W Niemczech Zachodnich nauki płynącej z historii nie bierze się pod uwagę. Pozostali tam na stanowiskach i piastują różne godności „ludzie odpowiedzialni za wymordowanie milionów niewinnych ludzi”².

Jak w policji, sądownictwie, aparacie państwowym państwa bońskiego i w kierownictwie zachodnioniemieckiej armii NATO, tak i na odpowiedzialne stanowiska w dziedzinie kształcenia nauczycieli i rozwoju nauk pedagogicznych wrócili dawni aktywni członkowie NSDAP, ideologowie faszystowskiej herezji. Siły odwetowe, które nie wyciągnęły żadnej nauki z niemieckiej historii, opanowują dziś znowu liczne katedry pedagogiki na zachodnioniemieckich uniwersytetach. Fakt ten potwierdza również powołanie na stanowisko profesora zwyczajnego pedagogiki na Uniwersytecie w Kiel Theodora Wilhelma, współpracownika nazistowskiego pedagoga Alfreda Bäumlera.

Theodor Wilhelm wydał w ostatnich latach, oprócz pewnej liczby artykułów i broszur, trzy godne uwagi książki: *Punkt zwrotny w wychowaniu politycznym — współuczestnictwo (Partnerschaft) jako zadanie pedagogiczne*, J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart 1951. 2 i 3 wydanie ukazało się pod tytułem: *Współuczestnictwo. Zadanie wychowania politycznego*. 1953 i 1956.

Pedagogika Kerschensteinera, testament i los. J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart 1957.

Pedagogika współczesna, Kroeners Taschenausgabe, Stuttgart 1959.

Theodor Wilhelm wymaga szczególnej naszej uwagi dlatego, że w pierwszej z wymienionych wyżej książek przedstawił szczegółowo teorię wychowania politycznego, do jakiego będą dążyły Niemcy Zachodnie. Z pracy drugiego wynika jasno, że jego wychowanie polityczne, mimo krytyki Kerschensteinera, tkwi korzeniami ostatecznie w jego antyproletariackim wychowaniu obywatelskim. Dzieło wymienione na ostatnim miejscu pokazuje nam Theodora Wilhelma jako interpretatora teorii pedagogicznych od przelomu wieku obecnego do czasów współczesnych.

Pierwsza z wymienionych wyżej książek, jak również i inne prace z lat 1945—1954 ukazywały się pod pseudonimem: Friedrich Oetinger. Co mogło skłonić Theodora Wilhelma do tego, by książkę o takim profilu politycznym, jaką jest dzieło pt. *Punkt zwrotny w wychowaniu politycznym*, opublikować pod innym nazwiskiem? W przedmowie do trzeciego wydania tej książki podał do wiadomości, że już w zeszycie majowym z 1954 r. czasopisma „Sammlung”, wydawanego przez Hermana Nohla, rozstał się z pseudonimem Friedrich Oetinger. Lecz czytelnik na próżno szuka w artykule pt. *Eine Lanze fuer die Partnerschaft*, opublikowanym w wymienionym zeszycie czasopisma „Sammlung”, wyjaśnienia, dlaczego poprzednio, jako czynny nauczyciel szkoły średniej w Flensburgu, przemilczał swoje nazwisko. Postaramy się to wyjaśnienie znaleźć.

*

¹ Wortlaut der Programmatischen Erhlaerung des Voristzenden des Staatsrates der DDR, Walter Ulbricht vor der Volkskammer am 4. 10. 1960. „Neues Deutschland” z 5. 10. 1960 r., s. 3.

² Tamże.

Światopogląd Theodora Wilhelma kształtował się w czasach Republiki Weimarskiej. Należał on do tej części powojennej młodzieży studenckiej, która nie mogła przeboleć rozpadania się imperializmu niemieckiego w czasie pierwszej wojny światowej i nie miała żadnego wpływu na historyczne zmiany, jakie dokonały się w czasie rewolucji listopadowej. Przekręcając całkowicie pojęcia i zniekształcając fakty historyczne nazywa Wilhelm dojście w r. 1934 faszystów do władzy „rewolucją”, a upadek monarchii w czasie rewolucji listopadowej określa mianem „rewolty”, przez którą „duchowy pozytywizm nauki marksistowskiej doszedł w Niemczech do politycznego panowania we wszystkich formach”³. Naród niemiecki uniknąłby faszyzmu i drugiej wojny światowej, gdyby to twierdzenie było słuszne. Twierdzenie to przytoczono tu tylko po to, by wykazać, że Theodor Wilhelm już w tym czasie stanął na stanowisku antykomunistycznym i stał na nim konsekwentnie mimo zaszłych w nim przemian o innym charakterze i że stanowisko to określa całą jego ostatnią działalność i przebija we wszystkich jego enuncjacjach. Antykomunizm — określany przez Thomasa Manna jako podstawowa głupota 20 wieku — to więzy, które łączyły konserwatywne siły Republiki Weimarskiej z faszystami, zachodnio-niemieckimi ideologami CDU i pravicowym kierownictwem SPD.

Do Republiki Weimarskiej T. Wilhelm odnosił się z pogardą. Sam zaliczał siebie do tych, którzy w owych latach nauczyli się, „że na drodze i metodami zachodniej demokracji parlamentarnej nie można dojść do żadnej poprawy”⁴.

W swej dysertacji pt. *Angielski ustrój i przedmarcowy niemiecki liberalizm* opowiadał się za „upolitycznieniem niemieckiego idealizmu”, a więc za rozwojem, który prowadził od *Religion der Deutschheit* Paula de Legardes do *Mein Kampf* Hitlera. Wychodząc z tej pozycji Wilhelm zwalczał wszystkie kierunki materialistyczne i pozytywistyczne w niemieckim życiu duchowym. W żadnym wypadku nie należał on do młodzieży zaślepionej i błędnie pokierowanej, o której sam dziś mówi, że wpadała Hitlerowi w ramiona. On znał historyczne i ideologiczne korzenie niemieckiego faszyzmu i wiedział, jakie będą tego konsekwencje.

Inna jego praca, którą ukończył w kwietniu 1933 r., rozpoczyna się od zdania: „Ogromna siła rozpędu ruchu nacjonalistycznego w Niemczech zniszczyła ostatnie pozycje państwa partyjnego”⁵. Pismo, z którego wyjęto ten cytat, nosiło tytuł: *Die Idee des Berufsbeamtentums*. (Idea zawodowych urzędników). Opracował on teoretyczne uzasadnienie ustawy o przywróceniu zawodu urzędniczego, wydanej przez Hitlera 7 kwietnia 1933 r. Na mocy tej ustawy tysiące nielubianych przez faszystów nauczycieli zostało usuniętych z pracy w szkolnictwie.

T. Wilhelm, który dziś na zebraniach związków zawodowych wychowawców i naukowców referuje sprawę kształcenia politycznego, w 1933 r. pisał, że „błędna droga związków zawodowych urzędników została zatarasowana przez najnowsze zarządzenia rządu”, i wysuwał postulat, by urzędnik był „cywilnym żołnierzem Niemieckiego Państwa”⁶.

Nadzwyczajna zdolność zręcznego formułowania i ukrywania za elegancką fasadą słów niebezpiecznych faktów została natychmiast oceniona przez nazistów. Powierzono mu propagandę zagraniczną⁷. W czasopiśmie „Hochschule und Ausland” opublikował Wilhelm szereg artykułów, które w r. 1934 zostały zebrane w publikacji pt. *Niemcy w rzeczywistości. Słowo do zagranicy*. W przedmowie pisał, że zgodnie ze swoim zawodem „razem z zagranicznymi turystami przewędrował Niemcy” i w tym czasie „przeżył duchowe rozdarcie, jakie dzieli Niemcy od ludów Europy Zachod-

³ Theodor Wilhelm: Deutschland, wie es wirklich ist. Ein Wort an das Ausland. Berlin 1934, s. 2.

⁴ Tamże, s. 3.

⁵ Theodor Wilhelm: Die Idee des Berufsbeamtentums, Tuebingen 1933, s. 1.

⁶ Tamże, s. 1.

⁷ Tamże, s. 64.

niej”⁸. Cel, do którego teraz zmierza w swych pismach — to przetransformowanie „wewnętrznego przelomu Niemiec, który został utorowany przez narodowy socjalizm, do pojęć europejskich”⁹. Wilhelm znalazł argumenty, przy pomocy których za granicą walczyła przeciw faszystowskiej dyktaturze, i czuł się powołanym do tego, by stanąć w obronie faszyzmu.

„Narodowy socjalizm — pisze on — jest to nowa, nadzwyczajna, wielka nadzieja tych, którzy mimo wszystko nie pozwolili wyrwać sobie wiary. Młodzież niemiecka garnie się w jego szeregi z tą ślepą ufnością i tajemną odwagą, z jaką wybiera się na przygodę”¹⁰. „Dla narodu niemieckiego — czytamy dalej — Hitler stał się symbolem”¹¹. Wilhelm przedstawia go w słowach pełnych zachwyty jako najbardziej zdecydowanego wroga marksizmu i stawia żądanie: „Walka narodowego socjalizmu ma zasadnicze znaczenie dla całego światopoglądu, dlatego musi być prowadzona z całą bezwzględnością i bez kompromisu”¹².

Wszystkim socjaldemokratom w Niemczech Zachodnich i tym wszystkim, którym zachowanie pokoju leży na sercu, trzeba powiedzieć, że pedagog Theodor Wilhelm nie tylko występował do walki przeciw komunistom, lecz wyraźnie podkreślał: „Narodowy socjalizm podejmuje walkę przeciw marksistowskim poglądom wszystkich odcieni. Burzy on dogmat o solidarności robotników całego świata... Odrzuca on eudemonistyczną ewangelie pacyfizmu...”¹³.

W publikacji tej Wilhelm wykazuje, że faszyzm jest nastawiony przeciw marksizmowi i przeciw liberalnemu indywidualizmowi, jak również przeciw całej „intelektualnej nacywilizacji” i w końcu przeciw parlamentarnej demokracji państwa weimarskiego. Prawie każde zdanie książki Theodora Wilhelma można by przytoczyć na dowód jego faszystowskich przekonań. Nie jest to jednak konieczne. Dla scharakteryzowania ich wystarczy tu podać jeszcze tylko jego komentarz dotyczący palenia książek i wypędzenia niemieckich naukowców: „Mówi się, że narodowy socjalizm wypędził z Niemiec znakomitych uczonych. Ale czy nie byłoby o wiele ważniejsze zapytać, dlaczego ci ludzie opuścili Niemcy? Tych kilku uczonych spośród emigrantów można by tylko wtedy traktować jako dowód końca wolności myśli w Niemczech, gdyby zostali oni z Niemiec wypędzeni z powodu ich naukowości! W rzeczywistości jednakże zostali oni wypędzeni z Niemiec ze względu na ich osobowość — i duża część tych, o których tu się myśli, potwierdziła swym postępowaniem za granicą, że nieufność w stosunku do ich osobowości była właśnie uzasadniona”¹⁴.

Palenie książek z 10 na 11 maja 1933 r. było według niego koniecznością — więcej, „stos był symbolem”¹⁵ — który starał się on uzasadnić następująco: „Podczas gdy uwielbialiśmy i kochaliśmy twórczość Bindinga, Stehra, Schlafa, Kolbenheyera, Benna, Beumelburga, Juengera i Grimma, dbający o swój interes wydawcy przedstawiali zagranicą jako koronne dowody niemieckiego ducha takie nazwiska, jak Feuchtwanger, Heinrich, Mann, Remarque, Toller, Wassermann, Zweig i Emil Ludwig”¹⁶.

Działalność Wilhelma w latach 1935—1945 koncentrowała się na redagowaniu pisma „Internationale Zeitschrift fuer Erziehungswissenschaft”. Pismo to zostało założone w r. 1931 przez amerykańskiego historyka pedagogiki prof. dra Paul Monroe

⁸ Theodor Wilhelm: Deutschland, wie es wirklich ist. Berlin 1934, s. 1.

⁹ Tamże, s. 1.

¹⁰ Tamże, s. 6.

¹¹ Tamże, s. 7.

¹² Tamże, s. 8.

¹³ Tamże,

¹⁴ Tamże, s. 21.

¹⁵ Tamże, s. 25.

¹⁶ Tamże, s. 26.

i katolickiego pedagoga prof. dra Friedricha Schneidera. Właśnie w r. 1934 naziści usunęli Friedricha Schneidera z jego stanowiska naukowego na Uniwersytecie w Kolonii. Na jego miejsce, jako wydawcę pisma, wysunięto w r. 1935, początkowo obok Monroe, nazistowskiego pedagoga Alfreda Baeumlera. Monroe został jednakże jako wydawca usunięty w r. 1938. Redaktorem naczelnym i przez to najbliższym współpracownikiem Alfreda Baeumlera został teraz Theodor Wilhelm, który w r. 1938 uzyskał również docenturę w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Oldenburgu. Wilhelm pełnił swój urząd ku pełnemu zadowoleniu swych mocodawców a z czasopisma uczynił instrument propagandy faszystowskiej, przede wszystkim dla zagranicy zachodniej. W miejsce rzeczowej informacji o międzynarodowym ruchu pedagogicznym i rozwoju szkolnictwa w innych krajach ukazywały się, najczęściej przez samego Wilhelma pisane, artykuły przedstawiające w różowych barwach faszystowski rozwój niemieckiego szkolnictwa i wychowania. Pedagogika innych krajów była mierzona wyłącznie miarą faszystowską.

W czasopiśmie tym znalazły swe odbicie również agresywne plany Hitlera. Redaktor naczelny zdecydowanie sprzeciwiał się wszelkiemu międzynarodowemu porozumieniu. Gdy w r. 1937 znakomity pedagog prof. dr Isaac Leon Kandel opublikował tezy dotyczące międzynarodowego porozumienia, dzisiejszy teoretyk „współuczestnictwa” czuł się zobowiązany do stwierdzenia, że nie jest konieczne, „by jeszcze raz pozwolono odżyć interpelacji filozoficznej i politycznej, którą w międzyczasie w Niemczech ostatecznie pokonałiśmy”¹⁷. Wilhelm nazywa myśli Kandla dotyczące porozumienia międzynarodowego wprost „niebezpiecznymi”.

Gdy Hitler zaatakował ZSRR, Theodor Wilhelm miał już przygotowany artykuł, w którym szkalował szkolnictwo radzieckie i radziecki system kształcenia nauczycieli¹⁸. Gdy zaś USA przystąpiły do udziału w drugiej wojnie światowej, Theodor Wilhelm natychmiast opublikował rozprawkę o „Kulturalno-politycznych podstawach imperializmu USA”. Nie jest pozbawiony komizmu fakt, że dzisiejszy zwolennik amerykańskiego pragmatyzmu w wymienionej rozprawce mówił o „narzucaniu amerykańskiego wzoru życiowego” i „narzucaniu panowania Białego Domu”¹⁹. Gdy po bitwie pod Stalingradem wielu szukało możliwości opuszczenia tonącego okrętu faszyzmu, Theodor Wilhelm wzmógł jeszcze bardziej w „Internationale Zeitschrift fuer Erziehungswissenschaft” swą antyaliancką propagandę. W rozprawce *Wir sollen „umerzogen” werden* (Mamy być na nowo wychowywani) stara się wyśmiać plany aliantów dotyczące reedukacji i określa je jako „dziecinadę”. Dla niego „prawdziwe wychowanie” jest jeszcze nadal „związane z rasą, miejscem i historią, ze związkami krwi, losem narodu i nie można go od tego oderwać”²⁰. Naród niemiecki nie może „niczego innego oczekiwać” od reedukacji — oświadcza Theodor Wilhelm — jak tylko zwalczania przez zmodyfikowaną amerykańską kulturę, której symbolem jest jazz, Hollywood, konserwy i wszystkie inne trywialności państwa dolara”²¹. Groteskowość sytuacji polega na tym, że słowa powyższe pochodzą z ust człowieka, który dziś należy do tej grupy sił rewizjonistycznych, militarystycznych i neofaszystowskich w Niemczech Zachodnich, które w o wiele większym stopniu niż inne kraje NATO opierają się na USA. W 1944 r. oświadczył on, że Niemcy winni być „tępi i nieczuli na wysiłki amerykańskiego »mamonizmu«”²². Następujące zdania Theodora Wilhelma, którymi kończy on powyższą broszurę, dowodzą, że dzisiejszą „ideę Europy” (Europaidee) militarystów zachodniemieckich

¹⁷ *Internationale Zeitschrift fuer Erziehungswissenschaft*, rocznik 6, 1937, s. 313.

¹⁸ Theodor Wilhelm: *Lehrerberuf und Lehrerbildung in der Sowjetunion*, *Internationale Zeitschrift fuer Erziehungswissenschaft*, rocznik 10, 1941, zeszyt 6, s. 245.

¹⁹ Tamże, rocznik 12, 1934, zeszyt 1—2, s. 23.

²⁰ Tamże, rocznik 13, 1944, zeszyt 3, s. 136.

²¹ Tamże.

²² Tamże, s. 137.

można znaleźć właśnie w ideologii faszystowskiej: „Nasze głębokie przekonanie o zwycięstwie opieramy na sile europejskich wartości charakteru. Wypływają one z gry sił (Krafftfeld) obrazu świata, która tkwi w głęboko leżących związkach biologicznych i historycznych. Nie dadzą się one zerwać przez amerykańskie i bolszewickie przynęty”²³.

*

Teraz jasne jest jak na dłoni, dlaczego Theodor Wilhelm po 1945 r. ogłaszał swe publikacje pod nazwiskiem Friedrich Oetinger. Pod własnym nazwiskiem był za bardzo znany, szczególnie w krajach władających językiem angielskim, jako redaktor naczelny „Internationale Zeitschrift fuer Erziehungswissenschaft” i jako autor publikacji propagandowych *Deutschland, wie es wirklich ist* i *German Education To-day* (napisane wspólnie z Gerardem Graefe). Nie jest sprawą przypadku, że Theodor Wilhelm znów pojawił się „na horyzoncie politycznym” w Schleswig-Holstein i przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Flensburgu doszedł do stanowiska profesora zwyczajnego na Uniwersytecie w Kiel²⁴.

Schleswig-Holstein, ze względu na swą strukturę wielkich gospodarstw rolnych, był już od 1933 r. ośrodkiem organizacji pravicowo-radykalnych. W Schleswig-Holstein był w r. 1950 premierem dr Bertram (CDU), który w „New York Times” swoją przynależność do NSDAP wyjaśniał po prostu w ten sposób, że „w czasie jedenastoletniego panowania nazistów istniała tylko jedna partia i bardzo trudno było stać na boku. W czasie wojny przynależność do niej była dowodem miłości ojczyzny i walki za ojczyznę”²⁵. W Schleswig-Holstein urzędują nazistowscy sędziowie, a wdowie po ludobójcy Heydrichu przyznano wysoką rentę. Obecny premier w Schleswig-Holstein Kai Uwe von Hassel należy do pravicowych ekstremistów CDU i przyjmuje w swoim domu nazistowskiego poetę Hansa Grimma. W Schleswig-Holstein będą przeprowadzane manewry wojsk atomowych NATO, a minister kultury tego kraju, Edo Osterloh, oświadczył na zjeździe delegatów Związku Nauczycieli Niemieckich: „Kto ma możliwość zlikwidowania przy pomocy broni atomowej terroru stosowanego przeciw wolności i ludzkiej godności i absolutnie nie może znaleźć innej drogi wyjścia, nie postąpi etycznie, jeśli się zawaha użyć tego instrumentu w obronie ludzi”²⁶.

W Schleswig-Holstein pracują w ministerstwie kultury liczni byli naziści, zajmując kierownicze stanowiska. Odpowiedzialny za nazistowską akcję eutanazji dr Sawade ukrył się tamże pod fałszywym nazwiskiem w administracji spraw socjalnych. Tak więc w Schleswig-Holstein Wilhelm znalazł sprzyjającą atmosferę, by na nowo mógł pełnić służbę dla ideologii swych imperialistycznych i militarystycznych chlebobawców. Jako jeden z tych, który niewątpliwie należał do teoretyków ideologii faszystowskiej, czuł się, w oparciu o reakcyjne koła w Niemczech Zachodnich, powołany i upoważniony do występowania jako „interpretator” naszej epoki i jak kiedyś, tylko w ulepszonej formie, do rozpowszechniania demagogicznych faszystowskich hasel propagandowych²⁷.

Podobnie jak dawniej, również w publikacjach wydanych po r. 1945 uwydatnia się jego sceptycyzm wobec reedukacji narodu niemieckiego. W książce *Partnerschaft*

²³ Tamże.

²⁴ Kurt Hirsch: *Kabale und Hass in Schleswig-Holstein*. W *Blaetter fuer deutsche und internationale Politik*. Rocznik 5, zeszyt 4 z 25, 4. 1960, s. 382.

²⁵ Tamże.

²⁶ Cytat z *Jugendvergiftung als System. Eine Dokumentation ueber die Vorbereitung der westdeutschen Jugend auf einen neuen Krieg*. Wydane przez Ausschuss fuer Deutsche Einheit, Berlin 1960, s. 64.

²⁷ Porównaj tamże, s. 64/65.

daje on wyraz swojemu zdziwieniu, że „zwycięzcy, którzy przybyli do Niemiec, jako cudowny środek, przy pomocy którego miano dokonać od podstaw dawno głoszonej reedukacji narodu niemieckiego, przynieśli ze sobą przeszkolenie celem uczestniczenia w tworzeniu nowej formy państwa... Czy nie była to po prostu stara metoda ze zmienionymi objawami? Czy i tutaj nie włączono wychowania w służbę całkiem określonych celów politycznych? I czy cel reedukacji nie został znów ogólnie ustalony, podczas gdy zmiana w kierunku kształcenia ludowego, która według naszego własnego wycucia była w pierwszej linii najbardziej konieczna, winna iść od dołu do góry?... Nowe wychowanie stosowane przez alianckich zwycięzców musi się liczyć z wszystkimi naszymi zastrzeżeniami przeciw politycznemu szkoleniu jako propagandzie określonej formy rządów”²⁸. Czy dobrze zrozumieliśmy? Faszystowski pedagog ma zastrzeżenia do wychowania politycznego, mówi o kształceniu ludowym idącym od dołu do góry i odrzuca posługując się pozornie demokratycznymi argumentami tak kategoryczne żądanie Umowy Poczdamskiej dotyczące antyfaszystowsko-demokratycznej reedukacji narodu niemieckiego. W swoim obszernym dziele *Pedagogik der Gegenwart* (pedagogika współczesna) nie zamieścił ani słowa o Umowie Poczdamskiej. Przemilczał tu również, że żądanie: „wychowanie publiczne w Niemczech musi być w ten sposób kontrolowane, by całkowicie zostało usunięte propagowanie nazizmu i militarysty, by rozwój idei demokratycznych był w pełni umożliwiony”²⁹, całkowicie odpowiadało pojęciom i życzeniom wszystkich antyfaszystowskich i demokratycznych sił. Zamiast tego starał się Wilhelm gorliwie oczyszczać pedagogikę faszystowską z jej winy w stosunku do narodu niemieckiego, szczególnie wobec ówczesnej młodzieży, a współczesnemu pokoleniu nauczycieli i młodzieży w Niemczech Zachodnich starał się przedstawić fałszywy, bo niewinny obraz faszystowskich machinacji i tendencji w dziedzinie pedagogiki. Wysiłki te podejmował w obszernych rozdziałach tak w książce *Partnerschaft* jak i w *Pedagogik der Gegenwart*. Z tego wynika jasno, że Theodor Wilhelm nie wyciągnął żadnych wniosków z przeszłości. Do takiego wniosku może dojść sam krytyczny czytelnik na podstawie na przykład cytatów z trzeciego wydania (1956 r.) książki *Partnerschaft*: „Szeroki ogół... spotkał w *Mein Kampf* Hitlera, nawet wtedy gdy czytał to w urywkach, jedną z wielokrotnie powtarzanych wypowiedzi dotyczącą wychowania młodzieży niemieckiej. To, co oni tam czytali o zaniedbaniach i o tym, że musi być inaczej, nie było bynajmniej głupie. Pod wielu względami było to rozjaśniające, a w poszczególnych punktach wręcz dające nowe rozwiązania”³⁰.

Powtarzamy: co Hitler mówił o wychowaniu, „nie było głupie”, lecz było „rozjaśniające” i „wręcz dające nowe rozwiązania!” Wprowadzać w błąd dzisiejsze nauczycielstwo Niemiec Zachodnich takim profaszystowskim przedstawianiem sprawy jest, łagodnie mówiąc, czynem nieodpowiedzialnym. By sprawę postawić jasno, przytaczamy własne słowa Hitlera dotyczące jego poglądów na wychowanie: „Moja pedagogika jest twarda”, powiedział w rozmowie z Hermanem Rauschingiem. „Wszystko, co słabe, musi zostać odrzucone (weggehaemert). W moich Ordensburgach wyrosnie młodzież, której się świat przestraszy. Chcę mieć młodzież gwałtowną, władczą, nieustraszenie okrutną... Z ich oczu musi wzywać wolny, wspaniały drapieżnik. Chcę mieć młodzież atletyczną. To jest pierwsze i najważniejsze. Nie chcę żadnego wychowania intelektualnego. Przez wiedzę zepsują sobie młodzież...”³¹.

W dzisiejszym spojrzeniu Theodora Wilhelma faszyzm nie był wcale taki straszny: „Im większa odległość dzieli świat od minionych zdarzeń, tym wyraźniej rozumie on, że to nie rzekoma skłonność niemiecka do działania bez skrupułów i brutalności

²⁸ Friedrich Oetinger: *Partnerschaft*. Wydanie 2. Stuttgart 1953, s. 15/16.

²⁹ *Das Potsdamer Abkommen und andere Dokumente*. Kongress Verlag. Berlin. 1950, s. 17.

³⁰ Friedrich Oetinger: a.a.O., Wydanie 3. Stuttgart 1956. s. 61.

³¹ Hermann Rauschnig: *Gesprache mit Hitler*. Zurich und New York 1959, s. 237.

pchała masy w ramiona Hitlerowi, lecz że mąż ten doskonale umiał wykorzystać w służbie dla swego ruchu tęsknotę Niemców powojennych do wspólnoty, do socjalnego i partyjno-politycznego pokoju i do jedności, do przewyciężenia wszystkich partykularnych i antynarodowych dążeń”³².

Powtarzamy: Hitler umiał doskonale — nie wprowadzać naród w błąd przez swą zbrodniczą demagogię, nie, on zaspokoił tęsknotę ludu do socjalnego pokoju...

„Walka partyjna wygasła, zniknęli bezrobotni”³³. Lecz ani słowa o obozach koncentracyjnych, o rozbiciu związków zawodowych. Nie można się więc dziwić, że przy tak zakłamanym gloryfikowaniu panowania faszystowskiego w Niemczech, uczniowie, na pytania stawiane przez heską telewizję, a dotyczące okresu panowania nazistowskiego, nic nie wiedzieli o obozach koncentracyjnych, o prześladowaniu Żydów i odpowiadali: Hitler pobudował autostrady; Hitler zlikwidował bezrobocie i uczynił Niemcy wielkimi.

U Theodora Wilhelma, teoretyka wychowania politycznego w Niemczech Zachodnich, odpowiedź nie wypada bardziej krytycznie: „Hitler wprowadził na nowo obowiązek służby wojskowej, przywrócił nadzór wojskowy nad Nadrenią, zjednoczył Austrię z Rzeszą i następnie zabrał się, „gdy naród wstrzymał oddech, nieomylnie i — jak się okazało — widocznie popierany przez wyższe moce, również do korygowania niedopuszczalnie przeprowadzonej granicy z Polską”³⁴.

Również my, którzy czytamy wydaną w Niemczech Zachodnich w r. 1960 jako III nakład książkę, wstrzymujemy oddech; zapiera nam oddech, gdy czytamy, że Austria została zjednoczona z Rzeszą i że Hitler, gdy zabrał się „do korygowania niedopuszczalnie przeprowadzonej granicy z Polską”, został poparty przez wyższe moce. Został on do tego zachęcony przez bardzo realne moce, mianowicie przez mocarstwa zachodnie w układzie monachijskim i planowo przygotowywał się do wojny. Tezę o zdobyciu na wschodzie brakującej przestrzeni życiowej mógł każdy, kto nie był ślepy politycznie, wyczytać z pism nazistowskich! Theodor Wilhelm nie może jednakże twierdzić, że nic o tym nie wiedział, zwłaszcza jeżeli Hansa Grimma zalicza do swoich „najbardziej godnych szacunku i najulubieńszych” niemieckich pisarzy.

Jeśli historia będzie tak komentowana przez teoretyka wychowania politycznego, nie może być naprawdę mowy o przekreśleniu przeszłości. Pisanie historii, jakie uprawia Theodor Wilhelm, jest nie „zwalczaniem”, lecz usprawiedliwianiem faszyzmu, nawet i w tym wypadku, gdy on jako zręczny pisarz stara się zawsze na poparcie swoich tez wtrącić kilka krytycznych uwag dotyczących ruchu faszystowskiego. Jak dawniej, tak i teraz czuje się zobowiązany wobec faszystowskich pedagogów Ernesta Kriecka i Alfreda Baeumlera, których często cytuje: „Musi to być nadal uważane jako zasługa Kriecka...”³⁵. „Alfred Baeumler wniósł do podstawowych elementów kształcenia politycznego coś nowego...”³⁶. Również i wtedy, gdy niekiedy stwarza pozory, nie rozprawia się z faszystowskim wychowaniem młodzieży. Czytamy więc w *Partnerschaft* zdanie: „Wszystkie wysiłki zmierzające do tego, by wyjaśnić obowiązkową służbę młodzieży w Hitlerjugend jako klasyczne miejsce właściwego wzorowego wychowania, sprowadzały się do przymusu”³⁷.

Dla przeciwstawienia porównajmy, co ten sam autor pisał w r. 1934: „Kierującą rolę w wychowaniu socjalistycznym (myślał o pseudosocjalistycznym wychowaniu nazistów, DV) niemieckiego narodu odgrywa SA i służba pracy (Arbeitsdienst). Możemy po prostu stwierdzić, że Arbeitsdienst (służba pracy), Hitlerjugend i SA

³² Friedrich Oetinger: a.a.O., s. 62.

³³ Tamże, s. 63.

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże, wydanie 2. Stuttgart 1953, s. 11.

³⁶ Tamże.

³⁷ Tamże, s. 14.

stanowią drugi obok oficjalnej szkoły wolny system wychowania, który przynajmniej przez pewien czas będzie w Niemczech ważniejszym niż aparat szkolny"³⁸. Szkołę uważał na w tym czasie za zbyt „ściśle związaną z liberalną ideą wychowania"³⁹ i witał SA jako „organizację walczącą... przeciw komunizmowi!”⁴⁰.

A oto jak dziś niewinnie przedstawia on wychowanie faszystowskie młodzieży: „Odnosi się to również do młodzieży. Jej marsze nie były wyrazem dążności wojennych, lecz był to swego rodzaju »urzędowo-partyjny« sposób okazywania aktywnego udziału w polityce »wodza«. Żaden rozsądny człowiek żyjący współcześnie nie będzie miał tej młodzieży za zle, że gromadziła się wokół Hitlera”⁴¹.

I my nie robimy na pewno zarzutu z tego, że młodzież poszła na lep demagogii faszystowskiej. Pytamy jednakże, co robili wychowawcy młodzieży, by uchronić ją przed wpływem faszyzmu? Autor powyższych zdań nie może nam na pewno dać na to żadnej zadowalającej odpowiedzi. Metoda i sposób, w jaki Theodor Wilhelm przedstawia dziś teorię i praktykę wychowania w okresie faszystowskim, jest nie tylko nieodpowiedzialny, lecz niebezpieczny.

*

11 lutego 1957 r. Theodor Wilhelm habilitował się na fakultecie filozoficznym Uniwersytetu w Kilonii przedkładając pracę pt. *Entwicklung und Schicksal der pedagogischen Theorie Georg Kerschensteiners* (Rozwój i los teorii pedagogicznej G. Kerschensteinera), która ukazała się w druku pod tytułem *Die Pedagogik Kerschensteiners* (Pedagogika Kerschensteinera). W ten sposób zbudowana została podstawa, by mógł on wystąpić jako następcą prof. dra Fritza Blaettnera. Z jego pomocą przeszedł on do pierwszych szeregów zachodnioniemieckich pedagogów uniwersyteckich. Nie można więc o tym zapomnieć, że ten sam Theodor Wilhelm, który dziś kształci nauczycieli na zachodnioniemieckim uniwersytecie, w 1934 r. pisał: „Przyszły nauczyciel musi przejść przez szkołę organizacyjną Arbeitsdienst (służby pracy) i SA”⁴². Jego słuchacze winni się zapytać, jaki jest jego stosunek do ówczesnego żądania: „W szkole narodowo-socjalistycznej nic nie ma do szukania nauczyciel, który swoje uprawnienia pedagogiczne opiera wyłącznie na egzaminie naukowym. Musi on przejść przez ogień obozu wojskowego i Arbeitsdienst”⁴³.

Uniwersytet w Kilonii, jak wiadomo, kształci wyłącznie nauczycieli, nauczycieli starszych klas szkół średnich, którym Theodor Wilhelm wpisał w r. 1934 do księgi pamiątkowej: „Nie mamy żadnego bardziej upragnionego życzenia jak to, by przez zastosowanie takich lub innych radykalnych środków zniknął jak najszybciej ze szkół niemieckich kształcących nauczycieli typ gorliwego, czysto intelektualnego, życiowo nie zrównoważonego nauczyciela szkoły średniej”⁴⁴.

Przy powierzchownym studium książki *Partnerschaft*, której pełnej problematyki tutaj omówić nie można, Theodor Wilhelm przedstawia się jako miłujący pokój pedagog, który chce zaktywizować i kultywować stosunki międzyludzkie⁴⁵. W rzeczywistości jednakże również te jego podstawowe poglądy pedagogiczne mają charakter faszystowski. Jego „współuczestniczące” wychowanie ma osiągnąć to, co zarzącał on w 1934 r. Republice Weimarskiej, mianowicie, że nie zdołała „przewyciężyć wewnątrzniemieckich przeciwieństw klasowych”⁴⁶. Zachodzi tu ścisły

³⁸ Theodor Wilhelm: Deutschland, wie es wirklich ist. S. 49.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Tamże, s. 50.

⁴¹ Friedrich Oetinger: a.a.O., wydanie 3. S. 63.

⁴² Theodor Wilhelm: Deutschland, wie es wirklich ist. S. 54.

⁴³ Tamże.

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ Friedrich Oetinger: a.a.O., wydanie 2. S. 158.

⁴⁶ Theodor Wilhelm: Deutschland, wie es wirklich ist. S. 5.

związek między pseudosocjalizmem nazistów, który Wilhelm w r. 1934 tak komentował: „Celem jego nie jest walka jednej klasy przeciw drugiej, lecz współpraca wszystkich grup w duchu prawdziwej ludowej wspólnoty. Nowy socjalizm niemiecki nie jest przede wszystkim żadną teorią ekonomiczną lub społeczną, lecz jest zasadą praktycznego postępowania”⁴⁷. Dokładnie do tego samego zmierza dziś Theodor Wilhelm przez wychowanie dla współuczestnictwa. Ma ono to na celu, by rozbić robotniczą świadomość klasową.

Partnerschaft wywołała kilka głosów krytycznych prawicy. Tak np. Theodor Litt⁴⁸ określa drogę, którą przebiegało wychowanie obywatelskie od Kerschsteinera do Oetingera, jako „przeгляд omyłek”⁴⁹. Litt, który prawdopodobnie bał się, że współuczestnictwo może przyczynić się do koegzystencji kapitalizmu z komunizmem, zarzuca Theodorowi Wilhelmowi, że wyeliminował z wychowania politycznego zagadnienie walki o władzę. Lecz Theodor Wilhelm już przed wydaniem książki *Partnerschaft* wyjaśnił: „Jego celem jest nie zlikwidowanie walki, lecz zmiana stylu walki”⁵⁰.

W odpowiedzi Littowi szybko pospieszył z zapewnieniem: „Władza nigdzie w mojej książce nie jest przedstawiona jako zło, które musiałoby zniknąć ze świata, jeśli chcemy żyć w wolności. Te iluzje pozostawia się marksistom”⁵¹. Jest to potwierdzeniem, że Wilhelm stoi mocno na stanowisku utrzymania władzy przez kapitał monopolistyczny. Widzi jednakże, że ten rodzaj władzy w jednej części świata został już usunięty, a w drugiej części świata jest zagrożony. Wychowanie w duchu „współuczestnictwa” ma właśnie dopomóc do skonsolidowania w bońskim państwie przeciwstawnych poglądów na władzę.

Klasa robotnicza będzie dalej prowadziła swą walkę o socjalistyczny ustrój społeczny. Przeciwwstawia się ona tendencjom w rodzaju *Partnerschaft* Theodora Wilhelma najlepiej wtedy, gdy — mówiąc za Klarą Zetkin — ujawni to „zakazanie świadomości ludu, jakie leży w interesie nowego imperializmu niemieckiego”⁵². Wbrew wszystkim tego rodzaju wysiłkom zmierzającym do usypiania świadomości klasowej proletariatu, Klara Zetkin stwierdzała w sposób nie dający powodów do nieporozumień: „Jako cel wychowania trzeba jasno i wyraźnie postawić i określić: wychowanie w duchu rewolucyjnej międzynarodowej solidarności proletariatu wszystkich krajów”⁵³.

*

W czasie między jednym a drugim wydaniem *Partnerschaft* antykomunizm Theodora Wilhelma wzrastał. On, który z pozycji faszystów tak samo stawał do walki przeciw zachodniej demokracji parlamentarnej, jak przeciw komunizmowi, usiłuje teraz z pozycji Niemiec Zachodnich zrównać faszystów z socjalizmem. Rozumie się samo przez się, że tego rodzaju wysiłki muszą być skazane na niepowodzenie. Komunistyczna Partia Niemiec walczyła z faszystami już wiele lat przed r. 1933 i wspólnie z szeregowymi socjaldemokratami komuniści ponosili największe ofiary w antyfaszystowsko-demokratycznej walce wyzwolenczej ludu niemieckiego. Nastę-

⁴⁷ Tamże, s. 42.

⁴⁸ Czy Theodor Litt wiedział, że za nazwiskiem Friedrich Oetinger ukrywał się Theodor Wilhelm, nie udało się stwierdzić.

⁴⁹ Theodor Litt: *Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes*, z dodatku do tygodnika *Das Parlament* wydawanego przez Bundeszentrale fuer Heimatdienst z 27. 1. 1954.

⁵⁰ Friedrich Oetinger: a.a.O., wydanie 2, s. 269.

⁵¹ Theodor Wilhelm: *Eine Lanze fuer die Partnerschaft*. Z: *Die Sammlung*, Zeitschrift fuer Kultur und Erziehung. Wyd. przez Hermana Nohla, R. 9, maj 1954, s. 227.

⁵² Clara Zetkin im deutschen Reichstag. Z: *Verhandlungen des Reichstages*. Wahlperiode, tom 394, Berlin 1928, s. 11 546.

⁵³ Tamże.

pujące cytaty dowodzą ciągłości jego antykomunistycznej propagandy: w r. 1934 w publikacji *Deutschland, wie es wirklich ist* pisał: „Światopogląd komunistyczny obrabował ludzi z osobistej godności a ponadto przeczy zdrowemu rozumowi”⁵⁴, w 1955 w publikacji „*Sachlichkeit und Menschlichkeit*” czytamy: „Przed wszystkim chodzi o to, by jasno zdawać sprawę, że w systemie materializmu dialektycznego człowiek jest konsekwentnie eliminowany”⁵⁵. W 1955 r. na sesji w Tutzingu poświęconej „kształceniu i wychowaniu politycznemu” powiedział: „Marksizm zniszczył radykalnie odpowiedzialny podmiot”⁵⁶.

W przeciwieństwie do tych oszczerczych i głupich twierdzeń wzrasta wszędzie, nawet i w Niemczech Zachodnich, przekonanie, że wszechstronny rozwój człowieka jest możliwy bez przeszkód tylko w socjalizmie. Takie wypowiedzi przedstawiciela faszystowskiej pedagogiki o marksizmie, które w rzeczywistości prowadziły do „rozbięcia osobowości”⁵⁷, są po prostu groteskowe.

Po tej samej linii, gdyż niczego innego nie należało się spodziewać, idą zalecenia zawarte w redagowanym przez Wilhelma a wydanym przez Min. Kultury w Schleswig-Holstein 10 zeszytu pisma „*Wegweiser fuer die Lehrerfortbildung*” (Poradnik dla doksztalających się nauczycieli). W tymże zeszycie, noszącym tytuł „*Politische Bildung im 8 und 9 Schuljahr*” (Kształcenie polityczne w 8 i 9 roku szkolnym”, Kilonia 1956) stawia on następujące wymagania: „Obszary środkowo- i wschodni-niemieckie, traktowane solidarnie przez wszystkie klasy jako niemiecka ojczyzna, występują silnie na pryncypalne miejsce ze względu na ich los po 1945 r.”⁵⁸.

Zupełnie w żargonie nazistowskim utrzymane jest jego szcucie, skierowane przeciw krajom socjalistycznym: „Przymus, który po drugiej stronie kurtyny żelaznej panuje nad całym życiem prywatnym i publicznym, przenika nagle do świadomości: roboty przymusowe, przymusowe zesłania, obozy przymusowe”⁵⁹.

Zapytujemy się, dlaczego człowieka z taką przeszłością polityczną jak Wilhelm upoważniono do publikowania pod pseudonimem takich prac, jak: *Freiheit, die ich meine. Materialien fuer die Erziehung zur politischen Freiheit* (Jak ja widzę wolność. Materiały do wychowania w politycznej wolności), Stuttgart 1955 i *Sachlichkeit und Menschlichkeit. Richtpunkte fuer die sittliche Erziehung in der Gegenwart* (Rzeczowość i ludzkość. Wytyczne do współczesnego wychowania moralnego), Stuttgart 1955.

To, co się dzieje w Niemczech Zachodnich, jest symptomatyczne dla państwa bońskiego.

Jak mało wiarygodne są jego zapewnienia i wyznania dotyczące wolności i demokracji, stwierdza wypowiedź zaczerpnięta z jednej z wyżej wymienionych prac, dotycząca wolności słowa i praw autorskich: „W zasadzie z pełnej wolności przemawiania i pisania mogliby naturalnie tylko ci korzystać, których charakter i poziom wykształcenia daje gwarancję, że oszczędzą społeczeństwu kłamstw i mówienia półprawdy”⁶⁰.

Gdybyśmy wyjątkowo raz jeden zastosowali jego miarę, wtedy ukaże się wprawdzie poziom wykształcenia Theodora Wilhelma, lecz w najmniejszym stopniu nie zobaczymy charakteru, który konieczny jest, by móc pisać o kształceniu politycznym.

*

⁵⁴ Theodor Wilhelm: *Deutschland, wie es wirklich ist*. Berlin 1934, s. 6.

⁵⁵ Friedrich Oetinger: *Sachlichkeit und Menschlichkeit. Richtpunkte fuer die sittliche Erziehung der Gegenwart*. Stuttgart 1955, s. 16.

⁵⁶ Die neue Volksschule in Stadt und Land. Tom VII, 1955, s. 249.

⁵⁷ Fritz Stippel: *Die Zerstoerung der Person. Kritische Studie zur nationalistischen Paedagogik*. Donauwoerth 1957.

⁵⁸ Theodor Wilhelm: *Politische Bildung im 8. und 9. Schuljahr*. Kiel 1956, s. 43.

⁵⁹ Tamże, s. 39.

⁶⁰ Friedrich Oetinger: *Freiheit, die ich meine*. Stuttgart 1955, s. 35.

Jest już tylko konsekwencją fakt, że Theodor Wilhelm należy do zagorzałych zwolenników militaryzacji zachodnioniemieckich szkół. W swej *Paedagogik der Gegenwart* cały rozdział poświęca „wychowaniu wojskowemu”. Czytamy tam: „Od kiedy w Republice Związkowej wprowadzono obowiązkową służbę wojskową, szkołom i zakładom pracy przybył nowy silny instrument wychowania publicznego. Naród niemiecki doświadczył, jak mocny wpływ wywiera na człowieka i jak go kształtuje służba wojskowa”⁶¹. Theodor Wilhelm wie jednakże, jak zdecydowanie wielka ilość młodzieży zachodnioniemieckiej nie zgodziła się na odbywanie służby wojskowej. Badania opinii publicznej wykazały już w 1955 r., że mimo całej agitacji tylko 270/0 młodych ludzi chciało zostać żołnierzami w zachodnioniemieckiej armii NATO. 340/0 odpowiedziało na wprowadzenie obowiązkowej służby wojskowej zdecydowanym nie. Liczba tych, którzy odrzucili służbę w armii niemieckiej stojącej pod rozkazami nazistowskich oficerów, dziś nadal wzrasta. Wilhelm, który zna te fakty, właśnie dlatego opowiada się zdecydowanie za zmilitaryzowaniem wychowania i określa służbę wojskową, podobnie jak Georg Kerschensteiner, jako „najszerszą platformę państwowego wychowania dorosłych”⁶². W swojej *Paedagogik der Gegenwart* podkreśla, że „moralność obywatelska i morale służby wojskowej nie dadzą się rozdzielić”⁶³. Jego dążeniem jest „ściśle połączyć ze sobą możliwości wychowawcze szkoły z możliwościami wychowawczymi służby wojskowej”⁶⁴.

Wilhelm przyznaje otwarcie, że „zasady wychowania żołnierzy” odpowiadają „zaleceniom” (Zachodnio-) Niemieckiego Komitetu do Spraw Wychowania i Kształcenia wydanym z okazji odbudowy armii związkowej. To zalecenie — tak nazywa się ono w *Paedagogik der Gegenwart* — „zobowiązuje bardzo mocno szkoły zachodnioniemieckie, a zasady wychowania żołnierzy jako zalecenie zachodnioniemieckiego Komitetu powstały w wyniku ścisłej współpracy wojskowych i pedagogów, między innymi znanych profesorów szkół wyższych”⁶⁵. Theodor Wilhelm często powołuje się w tym rozdziale na profesora zwyczajnego pedagogiki w Goettingen, Ericha Wenigera, i w r. 1959 przytacza jego pracę z 1938 r. pt. *Wehrmachtserziehung und Kriegserfahrung*.

*

Fakt, że wybitni pedagodzy zachodnioniemieccy, jak Theodor Litt, Erick Weniger, Hans Bonekamp i Theodor Wilhelm, w ścisłej współpracy z zachodnioniemieckimi wojskowymi ustalają program wychowania i kształcenia w szkole, napełnia nas wielką troską.

Postępowe nauczycielstwo Niemiec Zachodnich musi w interesie młodzieży i szkoły trzymać się z dala od takich przedstawicieli nauk pedagogicznych, jak Theodor Wilhelm, ponieważ nie zrozumiał on, że przyszłość Niemiec może zapewnić tylko pokój.

DR G. HOHENDORF
(Tłumaczył: S. Szajek)

⁶¹ Theodor Wilhelm: *Paedagogik der Gegenwart*. Alfred Kroener Verlag, Stuttgart 1959, s. 343.

⁶² Tamże, s. 345.

⁶³ Tamże.

⁶⁴ Tamże.

⁶⁵ Tamże, s. 347.

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Doskonalenie metod nauczania jest problemem żywym, dyskutowanym i omawianym w książkach, artykułach, referatach. Wystarczy wspomnieć takie prace, jak J. Barteckiego *Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie* czy Cz. Kupiszewicza *O efektywności nauczania problemowego*. W ostatnich numerach czasopism znajduje się kilka artykułów, w których w sposób szczególnie jest omówione zagadnienie doskonalenia metod nauczania. Omówię artykuły z trzech pism: „Nowej Szkoły”, „Psychologii Wychowawczej” oraz — drogą wyjątku — „Kultury i Społeczeństwa”.

PAMIĘĆ I MYŚLENIE

Mówimy często: dydaktyka pamięci i przeciwstawiamy jej dydaktykę myślenia; dyskwalifikujemy metody uczenia, w których dominuje zapamiętywanie z przymiotnikami: mechaniczne, bezmyślne; odróżniamy myślenie twórcze od odtwórczego. Rodzą się jednak przy tym pytania: jaka jest rola zapamiętywania w procesie myślenia, czy myślenie „odtwórcze” jest zawsze odtwórcze, w jakich warunkach zapamiętana informacja przydaje się w rozwiązywaniu różnych zadań?

Odpowiedź na te i inne pytania próbuje dać Jerome S. Bruner w artykule pt. *Zagadnienia indywidualne i społeczne w badaniu myślenia* („Psychologia Wychowawcza”, nr 3, 1961). Jeden z psychologów holenderskich — informuje autor — zestawił artykuły o procesach poznawczych, drukowane w latach 1950—1954. Na 4471 tytułów tylko ok. 6 procent wiąże się z tematyką myślenia i wyobraźni, reszta traktuje o uczeniu się i pamięci, spostrzeganiu i złudzeniach. Na tle tej i nowszej literatury o myśleniu autor omawia trzy zagadnienia, które wydają mu się problemami klasycznymi:

- 1) problem organizacji,
- 2) rola pamięci w procesie myślenia,
- 3) rola języka, logiki oraz mitów w myśleniu.

Bruner widzi, hipotetycznie, trzy możliwości przechowywania w pamięci wiadomości. Pierwsza możliwość — rejestrować wszystko, czego kiedykolwiek doznaliśmy (psychiczna „taśma magnetofonowa”). Jaka z tego korzyść? Niewielka albo żadna. Autor niniejszego sprawozdania uczył się kiedyś na pamięć łańcucha przysłówków, które rządzą drugim przypadkiem, ażeby odpowiedzieć, którym przypadkiem rządzi „zamiast”, musi całą „taśmę przysłówków” nagrywać od początku: do, dla, od, u, koło, około, naokoło, zamiast... Gdybyśmy przy każdej wiadomości, do której chcemy wrócić, rozpoczęli „nagrywanie” od początku, mogłoby nam to zająć — wyjaśnia Bruner — całe życie. Inna hipotetyczna możliwość — umieszczanie w pamięci wszystkiego, co do nas dochodzi, w sposób bezładny, chaotyczny. Pożytek z tego znów żaden, gdyż trudno byłoby wiadomość wydobyć z takiego zbioru w odpowiedniej chwili. Możliwość inna — odnoszenie świeżych, nowych danych do struktur poznawczych, które zostały już przedtem zorganizowane, albo też zbudowanie nowej struktury. Skoro więc — przypomnijmy znane ze szkoły czynności — nauczyciel „nawiązuje” nowe wiadomości do dawniej poznanych, odnosi świeże informacje do struktur już wytworzonych, idzie tylko o to, ażeby to czynił konsekwentnie, systematycznie, i żeby to były struktury, które można każdej chwili zmieniać. „Sądzę — twierdzi Bruner — że dobrą organizacją pamięci można nazwać

taką, w której informację można łatwo przekształcić tak, aby dało się ją wykorzystać w szerokim zakresie jakichś konkretnych zadań tego samego lub też zbliżonego rodzaju”.

Jaki jest związek tego wszystkiego z myśleniem? Bruner sądzi, że w myśleniu, które określamy jako twórcze, „ustrukturalizowanie” informacji (wiedzy, wiadomości) jest takie, że można je przekształcać i na tej drodze (indukcją lub dedukcją) dochodzić do nowych wniosków, wyników. Innymi słowy — nie to ma wartość, co pamiętamy, lecz to, co potrafimy z tym zrobić. To, co nazywamy myśleniem odtwórczym, nie jest wcale czy też nie musi być jakimś mechanicznym wydobywaniem z „magazynu pamięci” przechowanych wiadomości. „Sam fakt — powiada Bruner — wydobyć odpowiedniej, potrzebnej w danej chwili informacji, jest znacznym osiągnięciem. A zresztą wiedza psychologiczna tak mało wie o jednej i drugiej postaci myślenia, że to zwykle myślenie odtwórcze wydaje się takim samym niezrozumiałym cudem, jak i tak zwane myślenie twórcze”.

Cud nie cud — jedno tu znamienne: ścisły związek pamięci z myśleniem; jeśli rodzą się wątpliwości, to dotyczą one sposobu magazynowania wiadomości i sposobu wydobywania ich w chwili, gdy są nam potrzebne.

NAUKA METOD RACJONALNEGO MYŚLENIA

Inne zagadnienie omawia L. N. Łanda w artykule pt. *Nauka metod racjonalnego myślenia a problem algorytmów* („Nowa Szkoła”, nr 11, 1961 — tłumaczenie z języka rosyjskiego). Algorytm, jak wiadomo, jest jednym z pojęć matematyki. Posługuje się nim również cybernetyka. Autor zastanawia się nad tym, czy można budować algorytmy, które rozwiązywałyby zadania z innych przedmiotów, na przykład z geografii, gramatyki? Gdyby można, przyspieszyłoby to znacznie proces nauczania, gdyż zmniejszyłoby rozwiązywania metodą prób i błędów, na ślepo, sposobami własnymi, nie zawsze właściwymi. Autor mniema, że można budować różne algorytmy, trzeba jednak wpieryw ustalić, jakie klasy zadań są rozwiązywalne algorytmicznie, jak budować te algorytmy i jak ich uczyć. Przykładem jest algorytm do analizy zdań pojedynczych. Badania przeprowadzono w klasach VI i VII. Eksperyment polegał na tym, że w pięciu szkołach uczniowie poznawali na lekcjach schematy algorytmiczne i według nich dokonywali rozbioru zdań, zaś w klasach kontrolnych uczono tego samego metodą tradycyjną. Wyniki eksperymentu były następujące:

W klasie eksperymentalnej liczba błędów na jednego ucznia wyniosła 3,1, zaś w klasach kontrolnych od 15,5 do 28,3. Na podstawie analizy wyników autor wysnuwa m. in. następujące wnioski:

1. Nauka algorytmów jest najbardziej racjonalnym i ekonomicznym sposobem nauczania.
2. Właściwe nauczanie algorytmów zakłada w sposób konieczny rozwijanie umiejętności samodzielnej analizy i konfrontacji zjawisk w celu wyodrębnienia ich cech, jak również umiejętności określania ich struktur logicznych.
3. Nauka algorytmów stwarza warunki do kształtowania twórczych uzdolnień i sprawności.
4. Nauka algorytmów jest środkiem rozwijającym wiele istotnych cech samodzielnego i twórczego myślenia.

Artykuł Łandy, oparty na badaniach, zbiega się z dążeniami do osiągnięcia efektywności na podstawie nauczania problemowego. Nasuwa się pytanie, czy są to dążenia sprzeczne, czy też zbieżne? Sprzeczne, gdyż w jednym przypadku idzie o oparcie nauczania na samodzielnym myśleniu, w drugim o ustalanie pewnych schematów; zbieżne, gdyż w jednym i drugim przypadku idzie o doskonalenie procesu nauczania.

TELEWIZJA W SZKOLE

W doskonaleniu procesu nauczania może odegrać pewną rolę telewizja. Nasze doświadczenia nie są jeszcze bogate, gdyż szkolne teleaudycje zaczęły się u nas niedawno i jest ich niedużo. W *Kalendarzu nauczycielskim* na rok 1961/62 pisze o telewizji szkolnej Zofia Żukowska, pisze o niej także E. Fleming w książce *Przezrocza, film, telewizja w szkole*. Na tle owych skąpych informacji z zainteresowaniem czytamy artykuł Heleny Chylińskiej w „Nowej Szkole” (nr 10/61), będący pierwszym chyba u nas sprawozdaniem z badań i doświadczeń w zakresie telewizji szkolnej. Organizatorzy programu szkolnego przyjęli jako podstawę dwa założenia: że audycje nie powinny zastępować nauczyciela i że należy pokazywać to, czego szkoła nie może pokazać.

Ponieważ na razie przeciętnie jedna audycja z przedmiotu przypada na miesiąc lub na sześć tygodni, trudno byłoby przyjąć założenie, że telewizja wyręcza nauczyciela. Zresztą dotychczasowe doświadczenia wykazały, że każda audycja, nawet metodycznie dobrze przygotowana i przeprowadzona, powinna być poprzedzona wyjaśnieniem tematu i określeniem problemu, powinna też być omówiona po jej obejrzeniu. Rola nauczyciela jest więc znaczna, może nawet decydująca, jeśli uczniowie mają wykorzystać w pełni treść teleaudycji. Być może, iż dobrze metodycznie przygotowane i przeprowadzone audycje pomogą nauczycielowi w doskonaleniu metod nauczania. Autorka wspomina, że niektórzy nauczyciele wykorzystywali metodę teleaudycji na lekcjach z tymi klasami, które nie oglądały teleaudycji.

Jeśli mowa o telewizji, wspomnę jeszcze o artykule Włodzimierza Sokorskiego pt. *Z zagadnień socjologii radia i telewizji*, zamieszczonym w kwartalniku „Kultura i Społeczeństwo” (tom V, nr 2, 1961). Na uwagę zasługuje porównanie radia i telewizji z punktu widzenia czasu. Radio nie jest „pozeraczem” czasu, gdyż rzadko kto słucha radia nic nie robiąc. Raczej — twierdzi Sokorski — towarzyszy ono naszej pracy, rozmowom, nawet miłości. Inaczej jest z telewizją, która „czyni zadość wrodzonemu instynktowi lenistwa i daje znakomite usprawiedliwienie, żeby nic nie robić. Co gorsze, bardzo często jest usprawiedliwieniem, żeby o niczym nie myśleć”. Sokorski dodaje, że dotyczy to szczególnie dzieci. „Telewizja z jednej strony rozszerza ich widnokrąg, pogłębia wiedzę, zresztą bardzo powierzchownie, a jednocześnie rozleniwia umysłowo i przy nadmiarze oglądania wywoławia wyobraźnię”.

Uwagi Sokorskiego są związane z oglądaniem audycji w domu, a nie w szkole, jednak przestroga, wypowiedziana przez tak wybitnego fachowca, jakim jest Włodzimierz Sokorski, każe patrzeć na teleaudycje z pewnym krytycyzmem i ostrożnością. Może jednak okaże się, że istotnie telewizyjne pogłębianie wiedzy jest powierzchowne, więc w określeniu użytym przez Sokorskiego nie ma sprzeczności?

S. NOWACZYK
Toruń

DNI RADZIECKIEJ OŚWIATY I PEDAGOGIKI

(15. XI — 23. XII. 1961 r.)

W chwili kiedy oddawaliśmy numer ten do druku, nie byliśmy jeszcze w stanie poinformować czytelników o pełnym przebiegu tej niezwyklej imprezy. Przewidziana na okres od 15 listopada do 23 grudnia 1961 r. objęła ona dotąd spotkania z pierwszą delegacją przedstawicieli szkolnictwa ogólnokształcącego i nauk pedagogicznych, podczas gdy pozostałe (reprezentujące radzieckie szkolnictwo zawodowe i organizacje młodzieżowe) przybywają niebawem.

Celem tej imprezy, w organizacji której wzięły czynny udział resorty (Ministerstwo Oświaty i Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego), Towarzystwo Przyjaźni Polsko-Radzieckiej, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Towarzystwo Szkoły Świeckiej i in., było bliższe zaznajomienie społeczeństwa polskiego, zwłaszcza zaś nauczycieli i działaczy oświatowych, z rozwojem i osiągnięciami szkolnictwa, z radziecką reformą szkolną oraz z treścią i metodologią prowadzonych tam eksperymentalnych badań pedagogicznych.

Założono również, że „Dni” pozwolą na zapoznanie nauczycieli i wychowawców polskich z treścią i formami pracy ideowo-wychowawczej w szkolnictwie radzieckim ze szczególnym uwydatnieniem roli organizacji pionierskiej i komsomolskiej, z osiągnięciami nauk pedagogicznych, z warunkami, w jakich uczy i wychowuje się młodzież radziecka, sposobiąc się do wyznaczonej przez XXII Zjazd KPZR chlubnej roli budowniczych komunizmu.

W składzie pierwszej delegacji, której przewodniczył I zastępca ministra Oświaty RSFR i prof. Uniwersytetu im. Łomonosowa w Moskwie — A. I. Markuszewicz, odwiedzili nasz kraj: członek-korespondent Akademii Nauk Pedagogicznych RSFR i prof. Instytutu Pedagogicznego im. W. Lenina w Moskwie — prof. S. Szapowalenko, dyrektor tegoż Instytutu — prof. I. P. Dalmatow, pracownicy naukowcy ANP RSFR — prof. M. I. Szczerbakow i D. N. Bogojawlenski, inspektor szkół moskiewskiego wydziału oświaty — M. G. Matwiejew, dyrektor szkoły średniej nr 52 w Moskwie — A. M. Sklankin oraz kierownik wydziału oświaty z Taszkentu — I. S. Muminow.

W delegacji drugiej, która przybyła do Polski 9 grudnia, uczestniczą: dyrektor departamentu metodyk Państwowego Komitetu Szkolenia Zawodowo-Technicznego Rady Ministrów ZSRR — M. S. Briginiewicz, prezes Komitetu Szkolenia Zawodowo-Technicznego Rady Ministrów Litewskiej SRR — A. J. Skargis, rektor Wszechzwiązkowego Zaocznego Instytut Politechnicznego w Moskwie — S. K. Kotejnik oraz rektor Wszechzwiązkowego Zaocznego Instytutu Prawniczego — K. A. Matiszew.

Przyjazd pierwszej grupy gości radzieckich zbiegł się z uroczystościami Dnia Nauczyciela w Polsce, co wszędzie tam, gdzie nasi goście trafili, przydało tym uroczystościom treści i niewątpliwie splendoru, program pobytu delegacji objął bowiem nie tylko kontakty z nauczycielstwem, pracownikami Ministerstwa Oświaty, pracownikami naukowymi Uniwersytetu i Instytutu Pedagogiki stolicy, lecz również liczne spotkania z nauczycielstwem oraz przedstawicielami komitetów partyjnych i rad narodowych, wiaźd szkolnych i uczelni wyższych w terenie. Goście nasi odwiedzili kolejno Lublin, Radom, Kraków, Wrocław, Opole, Racibórz, Szczecin, Gdańsk, Toruń, Bydgoszcz i Łódź. Witano ich wszędzie niezwykle serdecznie. Około 10 tysięcy nauczycieli w czasie 38 spotkań miało możność bezpośredniego wysłuchania nader interesujących informacji na temat założeń oraz sposobów realizacji

reformy radzieckiej szkoły ogólnokształcącej, systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, realizacji programu politechnicznego kształcenia młodzieży w szkole miejskiej i w warunkach szkoły na wsi, sposobów przeciwdziałania szkół i nadzoru pedagogicznego zjawisku odsiewu i drugoroczności, roli organizacji dziecięcej i młodzieżowej w pracy wychowawczej szkół i in. Na wiele pytań natury bardziej szczegółowej otrzymali odpowiedź bezpośrednio po prelekcjach. Stwierdzić trzeba, iż pytań takich nie brakło. Zarzucano nimi gości nieraz bardzo obficie ku ich zresztą wyraźnemu zadowoleniu. Dostrzegali bowiem w tym trafnie widome oznaki zainteresowania naszego nauczycielstwa i społeczeństwa drogami, jakimi kroczy radziecka szkoła. Była to znakomita sposobność do konfrontacji tego, co na odcinku reformy szkolnej robi się w ZSRR, z tym, co podjęliśmy i co zamierzamy czynić w tej dziedzinie w Polsce. Stwierdzić trzeba, iż goście nasi posiadali dobrą znajomość założeń i treści naszej reformy szkolnej, uchwał VII Plenum KC PZPR w tej dziedzinie i ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania z 15 lipca 1961 r. Podkreślali oni niejednokrotnie wobec nauczycielstwa zbieżność zasadniczych założeń reform szkolnych obu naszych krajów, podnosili ich rangę, życząc gorąco powodzenia nam w tym dziele. Na tle bogatej w obserwacje, wrażenia, przeżycia i głębokie wzruszenia trasy objazdu po Polsce nie tailli, co było szczególnie miłe i ujmujące, swego uznania, a nawet podziwu dla ogromu osiągnięć i przeobrażeń, jakich dokonał nasz naród w okresie swej ludowej władzy. Niemal do dobrego dojrzenia w naszych szkołach podstawowych i średnich, w zakładach kształcenia nauczycieli, uderzył ich znaczny nasz postęp w dziedzinie budownictwa szkolnego, szereg trafnych pedagogicznie rozwiązań architektonicznych i plastycznych w tym zakresie. Wszakże nade wszystko cenili sobie szczerłość i gorącość przyjaźni i żywej sympatii, jaką czuli w licznych zetknięciach z dziećmi szkolnymi, z młodzieżą i nauczycielstwem.

Wyrażały ją nie tylko oficjalne serdeczne powitania i podziękowania gospodarzy, nie tylko kwiaty i brawa, lecz również piękne, często wręcz z miejsca zaimprovizowane, jak to miało miejsce w SN w Radomiu i Wrocławiu, występy chóralne, orkiestralne i recytatorskie młodzieży szkolnej, podkreślające wymownie drogie nam wszystkim ideały pokoju, pracy, wolności i socjalizmu.

Nakreśliwszy ogólnie ramy i atmosferę licznych wystąpień radzieckich gości, jakie miały miejsce w szkołach ogólnokształcących, studiach nauczycielskich, w wyższych szkołach pedagogicznych (w Krakowie, Opolu i Gdańsku), na terenie uniwersytetów (w Warszawie, Lublinie, Krakowie), w klubach TPPR, na otwartych masowych spotkaniach i zamkniętych sesjach naukowych, pragniemy jednakże zwrócić uwagę na problemy, które stanowiły podstawową treść tych spotkań. Dadzą się one sprowadzić, po pierwsze, do ogólnych zagadnień związanych z reformą szkoły ogólnokształcącej w ZSRR.

Sprawy te znalazły wyraz w głównie w wystąpieniu I Zastępcy Ministra Oświaty RSFR prof. A. I. Markuszewicza na spotkaniach z nauczycielstwem Warszawy i Krakowa.

Problemem drugim, który koncentrował na sobie uwagę wielu środowisk, w tym także uczestników sesji naukowej zorganizowanej przez Instytut Pedagogiki w Pałacu Staszica w Warszawie w dniach 29—30. XI. 1961 r., poświęconej zagadnieniom kształcenia politechnicznego, był referowany przez prof. S. Szapowalenko i M. J. Szczerbakowa problem stanu kształcenia politechnicznego w ZSSR i perspektyw jego dalszego rozwoju w szkołach miejskich i wiejskich w związku z uchwałami XXII Zjazdu KPZR.

Problem trzeci, przedstawiony przez rektora Instytutu Pedagogicznego im. Lenina w Moskwie, prof. I. P. Dolmatowa, dotyczył systemu kształcenia i podnoszenia kwalifikacji kadr nauczycielskich w ZSRR pod kątem potrzeb związanych z rozwojem życia i reformą szkolnictwa.

Jako ostatni z podstawowych problemów radzieckiej szkoły i nauki pedagogicznej omówiony został problem metodologicznych podstaw badań pedagogicznych. Szczególną uwagę tym problemom poświęciła sesja naukowa, zwołana przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN w dniach 5 i 6 grudnia 1961 r.

1. REALIZACJA REFORMY SZKOLNEJ W ZSRR

Ustawa o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i dalszym rozwoju szkolnictwa w ZSRR uchwalona została przez Radę Najwyższą w grudniu 1958. Uplywają więc akurat trzy lata wytężonej pracy przygotowawczej mającej umożliwić jej realizację. W bieżącym roku szkolnym dzieci klasy VII nie będą zdawały — po raz pierwszy od wielu lat — egzaminów końcowych, lecz trybem zwykłym przejdą do klasy VIII, by uczyć się dalej. Zostanie w ten sposób zrealizowana jedna z głównych dyrektyw ustawy, tj. powszechne nauczanie ośmioletnie.

Krok ten poprzedziło opracowanie nowych planów i programów nauczania, przerobienie starych i opracowanie nowych podręczników, wybudowanie wielu dodatkowych izb lekcyjnych, urządzenie nowych pracowni, gabinetów i innych pomieszczeń szkolnych, wyposażenie ich w sprzęt oraz — co najistotniejsze — nasilenie procesu przygotowywania nowych i podwyższania kwalifikacji czynnych nauczycieli.

Nowa ośmioletnia szkoła będzie dawała uczniom pełniejszą wiedzę niż dotychczasowa 7-letnia, wpoi im elementarne nawyki i umiejętności praktyczne oraz umiłowanie pracy jako życiowej potrzeby człowieka. Nie jest jej celem przygotowywanie młodzieży do zawodu, lecz zorientowanie w rodzajach najważniejszych zawodów, aby kończącym tę szkołę ułatwić wybór dalszej drogi.

Stoją przed nimi cztery zasadnicze możliwości, a mianowicie: uczyć się dalej w ogólnokształcącej, politechnicznej szkole średniej, wstąpić do technikum lub do innej średniej szkoły zawodowej, wstąpić do szkoły zawodowej o kursie nauki trwającym 1—3 lat lub wreszcie — włączyć się do produkcji, ucząc się zawodu i poszerzając swoje wykształcenie ogólne w trakcie pracy.

Dotychczasowa 10-letnia szkoła ogólnokształcąca przekształcała się w szkołę 11-letnią, politechniczną, która ma przygotować młodzież do rozpoczęcia studiów wyższych, wyposażając ją równocześnie w odpowiednie wiadomości i umiejętności zawodowe, umożliwiające rozpoczęcie pracy w wybranym zawodzie. Proces przekształcenia tej szkoły nie został jeszcze w pełni zakończony. Stanie się to możliwe w ciągu najbliższych dwu lat. Nowe plany nauczania w klasach IX, X i XI przeznaczają 2/3 czasu na przedmioty ogólnokształcące, 1/3 zaś na teoretyczne i praktyczne opanowanie zawodu. Połączenie nauki z pracą społeczną użyteczną i produkcyjną zapewni bardziej wszechstronny rozwój młodzieży, rozwinięty intelekt i usprawni ręce, przysposobi do czynnej roli w życiu społeczeństwa komunistycznego.

Kończową część swego wystąpienia poświęcił referent perspektywom oświatowo-wychowawczym, nakreślonym przez program KPZR. Programem powszechnego wychowania moralnego będzie kodeks moralny budowniczych komunizmu. Będzie to zbiór wszystkich najbardziej postępowych zasad moralnych, jakie ludzkość wypracowała na przestrzeni swej długiej historii.

2. KSZTAŁCENIE POLITECHNICZNE W SZKOLNICTWIE RADZIECKIM

Problem ten szerzej omawiali dwaj członkowie delegacji radzieckich pedagogów: S. Szapowalenko i M. I. Szerbakow. Oni również wystąpili z referatami na sesji naukowej Instytutu Pedagogiki.

Trzy lata zaledwie trwa praca nad zmianą oblicza radzieckiej szkoły, nad zbliżeniem jej do życia i pracy. W ciągu tych trzech lat starano się podnieść poziom procesu kształcenia w ogóle, kształcenia politechnicznego zaś w szczególności.

Istotę kształcenia politechnicznego — stwierdził prof. Szapowalenko — pojąć można właściwie wówczas dopiero, gdy wyjdzie się od analizy potrzeb w zakresie materialno-technicznej bazy komunizmu i z konsekwencji, jakie rodzi gwałtowny postęp naukowo-techniczny naszych czasów. Widząc przyszłość nie wolno odrywać oczu od dnia dzisiejszego, jego aktualnych potrzeb i możliwości.

Cztery dziedziny mają znaczenie rozstrzygające. Są to: elektryfikacja, kompleksowa mechanizacja produkcji, rozwój gospodarki rolnej i rozwój nauki. Jeżeli w okresie najbliższych 20 lat przewiduje się pięciokrotny globalny wzrost produkcji — znaczy to, iż pięciokrotnie również wzrosnąć musi wpływ na tę produkcję wymienionych wyżej czynników. Mechanizacja produkcji obejmuje nie tylko procesy podstawowe, ale także szereg procesów współdziałających, wymagających dobrej znajomości maszyn, procesów technologicznych, organizacji pracy. W kompleksie tych nowych, coraz bardziej nasilanych przez życie wymagań, coraz większą rolę odgrywa praca umysłowa. Praca fizyczna doznaje przeobrażeń, zmienia swoją tradycyjną postać. Automatyzacja produkcji polega na tym, że rozmaite maszyny łączy się razem, synchronizuje z sobą, ustalając dla nich jeden zgodny rytm pracy. Potrzebny jest w związku z tym człowiek szeroko, wielostronnie zorientowany, mogący kontrolować cały lub znaczną część procesu produkcyjnego. Potrzebna mu jest nowa wiedza, wiedza o automatach z elektronowymi maszynami do liczenia włącznie.

Stąd też kształcenie techniczne młodzieży obejmować dziś musi zakres znacznie szerszy niż jeszcze niedawno, chodzi bowiem o zdobycie przez młodzież umiejętności korzystania z osiągnięć nauk, łączenia praktyki z teorią i odwrotnie. Musimy ją wyposażać w dobrą znajomość podstaw maszynoznawstwa, podstaw elektrotechniki i urządzeń elektrotechnicznych, automatyzacji i chemizacji produkcji. Znajomość tych rzeczy to jeden z bardzo ważnych elementów ogólnotechnicznego wykształcenia współczesnej młodzieży. Powinna ona zdobyć szeroki horyzont politechniczny, aby mogła w przyszłości w sposób twórczy pełnić funkcje kwalifikowanych robotników w przemyśle i w rolnictwie.

Wszystko, co do stanu takiego prowadzi, jest niczym innym jak tylko kształceniem politechnicznym. Obejmuje ono więc: zaznajamianie młodzieży z technicznymi i organizacyjnymi podstawami produkcji; zaznajamianie z najważniejszymi maszynami i mechanizmami, stanowiącymi zasadnicze ogniwa współczesnej produkcji; wyposażenie w nawyki pracy (jeśli nauczanie nie łączy się z praktyką, z produkcją, to nie jest możliwe ukształtowanie nawyków pracy, słownie tego bowiem osiągnąć nie można); przygotowanie do wykonywania konkretnej pracy zawodowej.

Po omówieniu szczególnej roli wiedzy matematycznej, jak również wiedzy z zakresu fizyki, chemii i biologii dla nauk technicznych prof. Szapowalenko zwrócił uwagę na rzecz nader istotną, tj. na stosunek kształcenia politechnicznego do kształcenia zawodowego w radzieckiej szkole ogólnokształcącej. Kształcenie politechniczne stwarza podstawę do podjęcia pracy zawodowej. Powinno ono ukazać uczniowi konkretne możliwości podjęcia takiej pracy, prowadząc rzecz do logicznego końca, tzn. do włączenia ucznia w tryby zawodowej pracy. Politechnizacja bez tego elementu — to abstrakcja, zwłaszcza gdy się uwzględni fakt, iż ok. 40% młodzieży kończącej radzieckie szkoły ogólnokształcące nie może liczyć na dostanie się do szkół wyższych, musi więc przejść bezpośrednio do produkcji.

Plan nauczania 11-letniej szkoły ogólnokształcącej otwiera w tym względzie możliwości szerokie, poświęcając na zajęcia typu politechnicznego i zawodowego w kl. V—VIII po 5 godz., w kl. IX—XI po 12 godzin tygodniowo.

W wystąpieniu M. I. Szczerbakowa, poświęconym kształceniu politechnicznemu w radzieckiej szkole wiejskiej (zamieścił je w całości „Głos Nauczycielski” 1961 r., nr 51), podkreślono, że na praktyczną działalność ucznia tej szkoły składa się szereg elementów, a mianowicie: praca umysłowa, związana ściśle z wyrabianiem umiejętności stosowania zdobywanej wiedzy w praktyce; praca uczniów w warsztatach

szkolnych, na przyszkolnych działkach doświadczalnych, w gospodarstwach szkoleniowo-doświadczalnych, w uczniowskich brygadach pracy produkcyjnej i in.; praca w kółkach politechnicznych, w których młodzież nabywa wiedzy, sprawności i nawyków zgodnie z zainteresowaniami; praca związana z samoobsługą; praca społecznie użyteczna i wreszcie uczniowskie praktyki produkcyjne mające na celu przygotowanie do pracy.

Zwraca się uwagę na ścisłą synchronizację przekazywanej uczniom wiedzy teoretycznej z poszczególnych przedmiotów (zwłaszcza z zakresu fizyki, chemii i biologii) z wykonywaną przez nich pracą i działalnością praktyczną. Nauczanie przedmiotów prowadzących do zajęć zaznajamiających z pracą produkcyjną (budowa maszyn, uprawa roślin, hodowla bydła itp.) jest oparte o odpowiednie treści ogólnokształcące i politechniczne. Z drugiej strony nauczanie fizyki, chemii, biologii, matematyki, rysunku technicznego staje się łatwiejsze dzięki przykładom, jakie uczniowie czerpią z różnych działów pracy produkcyjnej na roli.

W celu ustalenia tych wzajemnych powiązań pracy produkcyjnej z kształceniem ogólnym i politechnicznym prelegent wysunął szereg form sprawdzonych w toku zajęć praktycznych szkół i uczniowskich brygad produkcyjnych. Oto niektóre z nich:

- 1) układanie i rozkładanie przedmiotowych planów tematycznych wykazujących, które elementy wiedzy ogólnej, politechnicznej i produkcyjnej należy podać uczniom przy danym temacie;
- 2) analiza niektórych praw naukowych, znajdujących szczególniejsze zastosowanie w produkcji;
- 3) zapowiadanie na początku lekcji, że wiadomości na niej zdobyte potrzebne będą uczniom w czekającej ich w najbliższym czasie pracy produkcyjnej;
- 4) układanie i rozwiązywanie zadań z fizyki, chemii i matematyki o treści produkcyjno-technicznej;
- 5) pokaz modeli, maszyn, filmów i innych pomocy naukowych ilustrujących zastosowanie praw naukowych w procesie produkcji.

W procesie nauczania pracy produkcyjnej zwraca się uwagę na stosowanie metod, które sprzyjają kształceniu świadomego stosunku uczniów do opanowywanej wiedzy.

3. KSZTAŁCENIE I PODNOSZENIE KWALIFIKACJI NAUCZYCIELI¹

Informacje rektora Instytutu Pedagogicznego im. Lenina w Moskwie, prof. I. Dolmatowa, były bardzo konkretne. Opierając się na strukturze i pracy podległej sobie uczelni omówił on szczegółowo zadania, charakter i organizację kształcenia nauczycieli dla potrzeb szkoły średniej (kl. V—XI). Przedstawił również, jak ten problem wygląda w odniesieniu do początkowego szczebla szkoły ogólnokształcącej (kl. I—IV). Mówił więc o funkcjach dwóch typów zakładów: 4-letniej średniej szkoły pedagogicznej (pedagogiczneskoje uczyliście) oraz 5-letniego instytutu pedagogicznego i uniwersytetu jako uczelni wyższych kształcących nauczycieli szkół średnich.

Liczba instytutów pedagogicznych na terenie całego Związku Radzieckiego przekracza dziś 200. W ponad 40 z nich uruchomiono już wydziały nauczania początkowego, które w dalszej perspektywie przejmą całkowicie zadanie przygotowywania nauczycieli także dla szkoły początkowej.

Zagadnienie odrębne stanowi daleko posunięta rozbudowa studiów zaocznych nauczycieli na tym poziomie. W Moskwie zaszła np. potrzeba wydzielienia studiów zaocznych, wskutek ich wielkiego rozrostu, z Instytutu im. Lenina w odrębny instytut zaoczny. Liczy on obecnie ok. 8 tysięcy słuchaczy.

Instytut Pedagogiczny im. Lenina w Moskwie jest uczelnią wyjątkowo rozbudowaną, posiadającą kilkanaście wydziałów (w tym również wydziały przygotowujące

¹ Problem ten omówiliśmy obszernie w numerze 3 „Ruchu Pedagogicznego” w br.

nauczycieli zajęć politechnicznych), prowadzącą cztery szkoły eksperymentalne. Ostatnio uruchomiono w Instytucie nowy tor studiów mający na celu przygotowywanie wychowawców szkół-internatów. Potrzeby w tej dziedzinie są bardzo duże. Studenci kształcący się w zakresie filologii rosyjskiej, historii, matematyki i innych przedmiotów otrzymywać będą w ramach tzw. szerokiego profilu swych kwalifikacji zawodowych także kwalifikacje na wychowawcę szkoły-internatu.

4. PROBLEMATYKA SESJI KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH PAN

W czasie sesji Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w dniach 5 i 6 grudnia 1961 r. wystąpili z prelekcjami: prof. S. Szapowalenko, prof. M. N. Szerbakow i prof. D. N. Bogojawlenski. Pierwszy referat dotyczył problemu związku nauczania przedmiotów ogólnokształcących z życiem i pracą społecznie użyteczną uczniów. Prof. M. I. Szerbakow omówił problem więzi z życiem i potrzebami gospodarki rolnej w radzieckich szkołach rolniczych. Prof. D. N. Bogojawlenski natomiast przedstawił zagadnienie psychologii nauczania w szkole radzieckiej. Wokół przedstawionej przez gości problematyki rozwinęła się interesująca dyskusja.

W. W.

KONKURS NA RECENZJĘ KSIĄŻKI PEDAGOGICZNEJ

Z inicjatywy Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego i Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych został ogłoszony w kwietniu 1961 r. konkurs na recenzję książki pedagogicznej.

Celem konkursu było ożywienie 'zainteresowań książką pedagogiczną, upowszechnienie czytelnictwa oraz zachęcenie nauczycieli do wypowiedzania opinii, uwag i wniosków dotyczących wydawnictw pedagogicznych.

Do wzięcia udziału w konkursie mieli prawo nauczyciele i wychowawcy zatrudnieni w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych. W warunkach konkursu organizatorzy przewidzieli dość dużą liczbę nagród i wyróżnień pieniężnych. Chodziło bowiem o to, ażeby stworzyć jak najbardziej zachęcające bodźce do masowego udziału nauczycieli w zainicjowanym konkursie. Dla pewnego ukierunkowania samego konkursu oraz w celu stworzenia korzystniejszej płaszczyzny porównawczej przy ocenie prac konkursowych wskazano tytuły książek, o których uczestnicy (zgodnie z własnym wyborem konkretnych pozycji) mieli pisać recenzję. Objętość recenzji potraktowano dość swobodnie i nie krępowano autorów, umożliwiając jednemu uczestnikowi pisanie recenzji o dwu i większej ilości książek.

Poza ogłoszeniem konkursu w „Głosie Nauczycielskim” popularyzowano go na zjazdach, konferencjach i naradach szkoleniowych aktywu pedagogicznego ZNP.

Zamierzeniem organizatorów było, ażeby zebrać około paruset recenzji. W tym celu również wyznaczono dość długi czas trwania konkursu, który nawet przedłużono do końca września 1961 r.

Efekty końcowe okazały się jednak niższe niż przewidywania. Ostatecznie wpłynęło na konkurs 83 prace. Nie jest to liczba duża, ale jeśli się weźmie pod uwagę niedostateczne oswojenie się nauczycieli z tą formą, boć przez wiele lat nie występowało z takimi inicjatywami, można z pewnym zadowoleniem skwitować pozytywny udział w konkursie sporej liczby nauczycieli. Wydaje się, że nasze terenowe ogniska związkowe, jak i wydział pedagogiczny Zarządu Głównego ZNP niedostatecznie rozwinęły propagandę w sprawie umasowienia udziału w konkursie.

Niewątpliwie na terenie niektórych okręgów zainteresowanie konkursem było niedostateczne, co wyraziło się w znikomym napływie prac z tych rejonów. Najliczniej napłynęły prace z województw: warszawskiego (stolica i województwo) — 16, katowickiego — 9, poznańskiego — 9, lubelskiego — 8. Z okręgu bydgoskiego wpłynęło 7 prac, z krakowskiego — 6, opolskiego — 6, łódzkiego — 5, kieleckiego — 4. Z niektórych okręgów nadesłano tylko po jednej pracy (Wrocław, Gdańsk, Olsztyn, Białystok, Szczecin). Pozostałe okręgi były reprezentowane przez 2 do 4 prac. Zdecydowanie przeważał udział w konkursie nauczycieli ze środowisk miejskich, którzy nadesłali 64 prace. Z terenu wiejskiego wpłynęło tylko 19 prac. Uczestnictwo w konkursie ze względu na wiek nie dostarczyło materiału, który upoważniałoby do uogólnionych wniosków. Prace zostały nadesłane przez nauczycieli zatrudnionych w zawodzie od 1 do 54 lat. W tej rozpiętości nie można stwierdzić wyraźniejszego nasilenia zainteresowań konkursem w pewnej określonej grupie lat pracy, gdyż zjawia się ono raczej przypadkowo w różnych granicach stażu zawodowego, np. przy czterech latach pracy, dwunastu, trzydziestu i czterdziestu. Niewątpliwie zbyt mała liczba recenzji (83 prace) nie pozwoliła na wykrycie pewnych prawidłowości prowadzących do uogólnień i wniosków.

Książki podane w wykazie spotkały się z niejednakowym zainteresowaniem uczestników konkursu. Zdecydowanie największą liczbę recenzentów, bo aż 13, zdobyła książka Mirona Krawczyka: *Zasady wychowania moralnego*.

Na drugim miejscu znalazła się książka A. Berge'a: *Uczeń trudny* — 8 recenzji. Na trzecim — ex aequo — I. Altszuler: *Badania nad funkcją oceny szkolnej* i N. Han-Ilgiewicz: *Niezdolni chłopcy* — po 7 prac. Czwarte miejsce przypadło książce I. Słońskiej: *Dzieci i książki* — 6 recenzji. Piąte miejsce — ex aequo — książkom: Konstantego Lecha: *Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką* i M. Podsiadłowicz: *Wychowanie do pracy na roli* — po 5 opracowań. Po cztery opracowania przypadły na książki A. Lewina: *Makarenko — Konfrontacje pedagogiczne* i Z. Zaborowskiego: *Problem wychowania społecznego w szkole*. Pozostałe książki, objęte wykazem do recenzji, uzyskały w większości po dwa opracowania, a niektóre po jednym lub wcale.

Z tego można by wyciągnąć wnioski, że największym zainteresowaniem ze strony nauczycieli cieszą się książki dotyczące zagadnień wychowawczych ze szczególnym ukierunkowaniem na sprawy ideowo-moralne, książki związane z problematyką dziecka trudnego oraz książki w konkretny sposób pomagające nauczycielowi w rozwiązywaniu trudności dydaktycznych. Autorzy i instytucje wydawnicze powinny to wziąć pod uwagę, aby wyjść na spotkanie zapotrzebowania nauczycieli.

Oceny prac dokonał sąd konkursowy, w skład którego wchodził przedstawiciel Ministerstwa Oświaty, Zarządu Głównego ZNP, Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych i Instytutu Pedagogiki.

W dniu 9 listopada 1961 r. odbyło się zamykające działalność jury posiedzenie, na którym ostatecznie rozstrzygnięto przydział nagród.

Pierwszą nagrodę otrzymał Stanisław Cholewa, nauczyciel zasadniczej szkoły górniczej w Biskupicach k/Zabrza za dwie recenzje omawiające książkę K. Lecha: *Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką* i M. Krawczyka: *Zasady wychowania moralnego*. Drugą nagrodę otrzymali: Krystyna Białek z Krakowa za recenzję książki I. Słońskiej: *Dzieci i książki* i Marian Pęczalski z Warszawy za pracę o książce T. Wojeńskiego: *Walka o szkołę polską*.

Trzecie nagrody otrzymali: Mieczysław Madej z Warszawy za recenzję książki H. Spionek: *Psychologia wychowawcza dla rodziców*, Zofia Wójcicka ze Szczecina za pracę o książce M. Krawczyka: *Zasady wychowania moralnego*, Jan Sikora z Cieszyna za recenzję książki I. Słońskiej

i Stanisław Bendkowski z Warszawy za pracę o książce A. Lewina: *Makarenko — Konfrontacje pedagogiczne*.

Osiem nagród IV przyznano: K. Tyrańskiemu z Warszawy, Henrykowi Kołackiemu z Dziekanowa, Stanisławowi Rogalskiemu z Warszawy, Witoldowi Steringowi z Bydgoszczy, Janowi Wrześniowi z Warszawy, Alojzcie Czarnieckiej z Włocławka, Teodorze Zajęckiej z Białegostoku i Henrykowi Chojnickiemu z Bytnicy (powiat Krosno Odrzańskie). Recenzje te dotyczyły książek: M. Krawczyka (1), N. Han-Ilgiewicz (4), Z. Zaborowskiego (1), A. Berge'a (2).

Poza tym nagrody specjalne otrzymali: dla młodego nauczyciela: Ryszard Pluła z Radoszyc; dla nauczyciela szkoły wiejskiej: Krzysztof Solek z Świetlikowej Woli; dla nauczyciela z długoletnim stażem pracy: Genowefa Paczkowska z Sępólna.

Oprócz nagród autorzy 15 zakwalifikowanych prac otrzymali wyróżnienia pieniężne. Każdy z uczestników konkursu otrzymał książkę „Wspomnienia o Władysławie Spasowskim”.

Ze względu na miejsce pracy autorów recenzji — najwięcej nagród przypadło na Warszawę (6), na woj. bydgoskie — 3, katowickie — 2, woj. kieleckie — 2, krakowskie, warszawskie (woj.), szczecińskie, białostockie i zielonogórskie po 1.

Uczestnicy konkursu pracujący w miastach otrzymali 14 nagród i ze środowisk wiejskich 4 nagrody (w tym dwie specjalne).

Wśród nagrodzonych recenzji cztery dotyczyły książki N. Han-Ilgiewicz: *Niezośni chłopcy*, trzy książki M. Krawczyka: *Zasady wychowania moralnego*, dwie — I. Słońskiej: *Dzieci i książki*, dwie — A. Berge'a: *Uczeń trudny*. Widać z tego, że problematyka najbardziej interesująca ogół autorów recenzji, a prawdopodobnie i masy nauczycielskiej, znalazła również i najlepszych autorów opracowań, którzy zdobyli za te właśnie opracowania poważną ilość czołowych nagród.

K. MAKOWSKI

W BIAŁOSTOCKIM MUZEUM SZKOLNYM

Jest w Polsce wiele szkół, które mają ciekawą historię i piękne tradycje. Czy wie o tym młodzież szkolna? Czy jest z tego dumna? Czy same szkoły potrafią należycie wpieść to w orbitę wychowawczego oddziaływania na młodzież i właściwie wykorzystywać ich ładunek wychowawczy i emocjonalny? Oto pytania, które nasuwają się w czasie zwiedzania doskonale zorganizowanego i wyposażonego Muzeum Szkolnego w Technikum Mechanicznym w Białymstoku.

Przyznam, że w wieloletnich wędrówkach po różnych szkołach nie spotkałem dotychczas czegoś podobnego.

Najpierw jednak słowo o szkole. Istnieje ona już 40 lat i właśnie we wrześniu 1961 r. uroczyście obchodziła jubileusz swojego istnienia, połączony z takimi wydarzeniami, jak rozpoczęcie nauki w nowym i pięknym gmachu wybudowanym wraz z halą warsztatową, internatem, salą gimnastyczną, aulą itp. Na program uroczystości, zakrojony na szeroką skalę, składały się między innymi: zjazd absolwentów wszystkich roczników, przekazanie szkole nowego sztandaru oraz otwarcie Muzeum.

Technikum Mechaniczne, którego dyrektorem od 12 lat jest kol. B. Cieślik, to prawdziwy kombinat szkolny. Uczy się tu ponad 1500 młodzieży. W okresie 40 lat mury szkolne opuściło ponad 2000 absolwentów. Wielu z nich pracuje na poważnych

stanowiskach. Wielu ukończyło studia wyższe zarówno przed wojną, jak i po wyzwoleniu. Wszyscy jednak mile i serdecznie wspominają swoją szkołę, interesują się nadal jej życiem, pomagają.

To właśnie oni podjęli apel szkoły w sprawie zorganizowania Muzeum, oddając do jego dyspozycji wiele cennych eksponatów, dokumentów, pamiątek.

Ekspozycja muzealna zajmuje 2 sale na parterze i część hallu, z którego przez drzwi wykonane z żelaza i artystycznie ozdobione emblematami szkoły wchodzi się do wnętrza.

Założenia wstępne oraz scenariusz Muzeum opracował nauczyciel tejże szkoły, kol. H. Smaczny.

Muzeum jest niezwykle udaną próbą zobrazowania dorobku szkoły, jej bogatej historii i zmian, jakim ulegała w okresie swojego istnienia. Jednym z zasadniczych celów przyświecających organizatorom Muzeum jest wszechstronne wykorzystanie jego wpływu na realizację zadań wychowawczych przez pokazywanie młodzieży historii rozwoju szkoły, drogi jej zwycięstw i porażek, trudności i osiągnięć, przez pokazanie ofiarnej pracy organizatorów i personelu szkolnego, bohaterstwa uczniów i nauczycieli w okresach prób dziejowych naszego narodu, ofiarności i pracy absolwentów, narastania dorobku szkoły i wreszcie utrwalenia tradycji i wywołanie u obecnie uczącej się młodzieży dumy z przeszłości szkoły.

Podajmy także, iż niektóre działy Muzeum powiązано tematycznie z 1000-leciem istnienia Państwa Polskiego.

Ale oto jesteśmy wewnątrz Muzeum. Dział obejmuje sprawy organizacyjne szkoły w latach 1921—1961. Oglądamy tu m. in. takie dokumenty, jak plansze ilustrujące etapy powstania i rozwoju szkoły, jej historię, zmiany lokalowe, organizację nauczania i wychowania, organizację praktycznej nauki zawodu, opiekę materialną nad uczniami, ciekawe dane o młodzieży, nauczycielach i absolwentach. Wiele w tym dziale fotografii, ciekawych opisów, schematów, archiwalnych dokumentów lub ich odbitek.

W następnym dziale, obejmującym problem nauczania i wychowania oraz produkcję warsztatów szkolnych, zgrupowano takie eksponaty, jak siatki godzin, programy nauczania, podręczniki i skrypty używane przez nauczycieli i uczniów, archiwalne dokumenty prowadzonych zajęć szkolnych, zeszyty, bruliony i notatki uczniów, niektóre wyroby i detale produkowane w warsztatach, różnorodne dowody działalności z zakresu prac pozalekcyjnych i organizacji młodzieżowych działających w szkole w okresie 40 lat jej istnienia. Są tu także dawne mundurki szkolne, tarcze, emblematy, znaczki. Ze szczególnym zainteresowaniem ogląda się tu przedwojenny sztandar szkolny (pieczolowicie przechowywany i z narażeniem własnego życia chroniony przez okres okupacji przez byłego woźnego szkolnego) oraz proporce i fanfary. O wynikach nauczania informują zwiedzającego estetycznie wykonane tablice i wykresy. Na ścianach wiszą fotografie przodujących w nauce i zachowaniu uczniów, pod nimi krótkie życiorysy. Z innych tablic możemy się dowiedzieć o wynikach prac społecznych uczniów oraz o ich udziale w walce zbrojnej w czasie ostatniej wojny.

Wartki bieg życia szkolnego sprawia, że co pewien czas zmieniają się nie tylko uczniowie, ale i nauczyciele i dyrektorzy. Jak to zwykle bywa, nazwiska jednych idą w niepamięć po pewnym czasie, o drugich pamięta się całe życie. Ci zasłużyli na to swoją pracą, oddaniem dla młodzieży, wynikami, toteż tacy wchodzą do historii danej szkoły. Dlatego też kolejny dział Muzeum poświęcony jest personelowi pedagogicznemu. Oglądamy więc portrety niektórych dyrektorów, czytamy ich życiorysy z podkreśleniem ich ważniejszych osiągnięć organizacyjnych i ofiarnej działalności pedagogicznej i społecznej. Są tu także portrety kierowników warsztatów, którzy szczególnie dbali o zawodowe wykształcenie uczniów, są zbiorowe fotografie rad pedagogicznych oraz indywidualne fotografie nauczycieli z krótką informacją

o przedmiocie, który wykładali, wyszczególnieniem ich dorobku naukowego, społecznego i pedagogicznego. Są wreszcie fotografie i dokumenty świadczące o udziale nauczycieli w I i II wojnie światowej.

Bardzo ciekawy pod względem treści jest następny dział dotyczący absolwentów w szkole. Znajdują się tu m. in. zestawienia liczbowe absolwentów z podziałem na dziedziny pracy, której poświęcili się po skończeniu szkoły, fotografie zbiorowe, fotografie z różnych miejsc ich pracy zawodowej. Są interesujące dane o tych, którzy poświęcili się dalszej nauce, informacje o tych, którzy objęli rozmaite stanowiska w przemyśle lub administracji.

Zwiedzający z prawdziwym wzruszeniem ogląda rozmaite dokumenty i dowody świadczące o udziale licznej rzeszy absolwentów w II wojnie światowej.

W jednej z sal znajdują się modele i makiety uzbrojenia, którym władali w okresie czynnej służby wojskowej i podczas wojny (samoloty, czołgi, samochody pancerne), są tu życiorysy żołnierzy, opisy walk, jakie staczali, wykazy poległych absolwentów, ich mundury wojskowe (np. spod Lenino, Berlina), odznaczenia bojowe, medale oraz wiele innych ciekawych pamiątek. Podano także nazwy jednostek wojskowych, w których służyli absolwenci zarówno w czasie wojny, jak i po wojnie, są informacje dotyczące żyjących absolwentów. Są wreszcie ciekawe eksponaty wykonane przez nich w przemyśle zbrojeniowym. Są wreszcie aktualne dane o udziale absolwentów w życiu gospodarczym, o ich ważniejszych osiągnięciach w pracy zawodowej po wojnie aż do 1961 r.

W hallu wiodącym do Muzeum projektuje się umieszczenie metalowej tablicy pamiątkowej z nazwiskami poległych w czasie wojny uczniów, nauczycieli i absolwentów.

W oszklonych szafach i gablotach umieszczono ponadto wiele innych dokumentów świadczących o pracy szkoły. Jest tu wiele listów pochwalnych za dobrą pracę, dyplomów za pracę społeczną uczniów i za osiągnięcia sportowe: trofea, puchary, medale, statuetki itp.

Trzeba podkreślić, że zarówno ekspozycja muzealna, jak treść i oprawa estetyczna zmuszą każdego zwiedzającego do zadumy. Każdy bowiem, kto dokładnie obejrzy Muzeum, widzi jak na dłoni bogatą historię tej szkoły, jej tradycje, długoletnią owocną pracę i dobre wyniki.

Bo też Technikum Mechaniczne znane jest jako prawdziwa kuźnia kadr dobrze wykształconych, i to tak pod względem zawodowym, jak i kulturalnym i społecznym. Mówią o tym listy adresowane do szkoły, w których zawarte są dobre opinie o przygotowaniu absolwentów.

Do Muzeum bardzo często zagląda młodzież. Tu poznaje ona historię swojej szkoły, stąd czepie wiarę w głęboki i piękny sens nauki, tu uczy się szacunku dla szkoły i dumy. Zwiedzając Muzeum, młody chłopiec zastanawia się nad swoim życiem, zdaje sobie sprawę z potrzeby nauki.

Zwiedzanie Muzeum jest wielkim przeżyciem dla postronnego człowieka (i on był kiedyś absolwentem), cóż dopiero mówić o wszechstronnym wpływie tego Muzeum na młodzież. Kierownictwo szkoły i nauczyciele zdają sobie sprawę z walorów wychowawczych tej placówki. Młodzież jest w tej szkole jakaś poważniejsza, dumna ze swojej szkoły.

Wydaje się, że zorganizowanie tego rodzaju Muzeum w Technikum Mechanicznym w Białymstoku jest ze wszech miar udanym eksperymentem wychowawczym i czymś zupełnie nowym w naszych szkołach. Toteż — jak sądzę — warto byłoby podjąć tego rodzaju inicjatywę i zacząć organizowanie podobnych muzeów szkolnych w innych szkołach.

Tu i tam znajdują się z pewnością jakieś ciekawe eksponaty i dokumenty, fotografie, archiwalne wykazy nauczycieli, uczniów i absolwentów, opisy ważniejszych wydarzeń szkolnych (w wielu szkołach prowadzi się przecież kronikę szkolną). Na-

leżałoby to wszystko zebrać, posegregować, a przede wszystkim obmyśleć scenariusz takiego muzeum na podstawie będących w dyspozycji szkoły materiałów dokumentalnych.

Oczywiście że sprawa nie jest łatwa, z pewnością wylonią się różne trudności, ale zważmy, każdy początek jest trudny. Niemniej jednak sam problem organizowania muzeów szkolnych jest chyba słuszny i warto nad nim zastanowić się. Wiele interesujących i ciekawych propozycji, myśli i uwag może paść w dyskusji na zebraniu rady pedagogicznej, kółka historycznego, samorządu szkolnego, ZMS itp. Znajdzie się wtedy ktoś, kto bardziej zapali się do tej pracy, będzie chciał i umiał ją poprowadzić. A będzie to bądź co bądź praca ciekawa i pionierska! Łatwiejsza tam, gdzie szkoła ma wieloletnią tradycję i bogatą historię, trudniejsza natomiast w szkołach młodych, w których trzeba wszystko zaczynać od początku. Oto np. w szkołach — pomnikach, wzniesionych dla uczczenia Tysiąclecia. Są to wprawdzie placówki młode, ale zbieraniem odpowiednich dokumentów, eksponatów, fotografii trzeba zająć się od zaraz.

Za lat 10, 15 czy 20 wiele faktów, ciekawszych wydarzeń zatrze się w pamięci. Mury szkolne opuszczą liczne rzesze absolwentów. Wchłonie ich życie, zdobędą zawód i stanowiska. Cóż ponad wspomnienie wiązać będzie ich ze szkołą? A muzeum? Przepraszam, to już coś konkretnego, coś, co przetrwało, co pozwala raz jeszcze przeżyć „zielone lata”. Tak bywa, gdy chodzi o absolwentów. A przecież przez szkołę, jak fala za falą, przepływają stale będą roczniki młodzieży. Tej właśnie młodzieży muzeum mówić będzie o przeszłości szkoły, o jej tradycji i historii. Wykorzystujmy więc w pracy dydaktyczno-wychowawczej wszystko to, co najlepsze, kształcące, budujące.

Pomysł, który narodził się w Technikum Mechanicznym w Białymstoku, jest godny upowszechnienia.

Kimkolwiek więc jesteś, Czytelniku — dyrektorem szkoły, nauczycielem, wychowawcą czy działaczem związkowym — zastanów się, czy w Twej szkole nie można by podjąć tej cennej inicjatywy?

A. MULTAŃSKI

KRONIKA ZAGRANICZNA

ROK 1961 ROKIEM NAUCZANIA NA KUBIE

Do charakterystycznego zwyczaju w demokratycznym państwie kubańskim należy nazywanie każdego roku po Rewolucji specjalną nazwą stosownie do naczelnego zadania, jakie w danym roku było przez rząd i społeczeństwo szczególnie realizowane. Tak więc rok 1959 był Rokiem Rewolucji, rok 1960 Rokiem Reformy Rolnej, zaś rok 1961 Rokiem Nauczania.

Co skłoniło rząd Kuby do wysunięcia takiego właśnie zadania na rok 1961? Odpowiedź stanie się jasna, jeżeli rozważy się następującą suchą statystykę: ponad 800 000 (a więc 50%) dzieci w wieku od 5 do 15 lat było w 1959 r. poza szkołą; więcej niż 2 800 000 ludzi dorosłych (41% społeczeństwa) było analfabetami.

Nic więc dziwnego, że odrobienie haniebnych zaniedbań kulturalnych spowodowanych przez imperialistycznych wyzyskiwaczy stało się szczególną troską ludowego rządu Kuby. Dnia 26 września 1960 r. Fidel Castro wygłosił na forum Organizacji Narodów Zjednoczonych swoje historyczne przemówienie, w którym zapowiedział, że w ciągu jednego roku Kuba wyruguje analfabetyzm. Każdy analfabeta kubański miał zatem w 1961 roku nauczyć się czytać i pisać.

Żeby właściwie pokierować taką olbrzymią akcją, powołano do życia Komisję do Walki z Analfabetyzmem. W skład Komisji weszli przedstawiciele Ministerstwa Szkolnictwa, Rewolucyjnej Milicji, Związku Młodzieży oraz wszystkich organizacji rewolucyjnych. Armia „nauczających” składała się nie tylko z zawodowych nauczycieli, ale i z ochotników, tj. tych obywateli, którzy sami umieli czytać i pisać i pragnęli wnieść swój wkład w walkę z analfabetyzmem. Stanęły więc do pracy rzesze robotników, studentów, profesorów, gospodyń domowych, milicji i młodzieży.

Komisja do Walki z Analfabetyzmem rozpoczęła swoją pracę od spisu analfabetów i ustalenia ogólnego planu działania. Podczas sporządzania spisu okazało się, że typowy analfabeta kubański jest człowiekiem politycznie bardzo uświadomionym. Fakt ten bardzo dodatnio zaważył na powodzeniu wielkiej akcji. Ludzie ci rozumieli, że ich nieuctwo jest dziełem wyzysku kolonizatorów, uświadomili sobie również, że Rewolucja potrzebuje ludzi światłych, wykształconych, kulturalnych, że tylko tacy ludzie mogą świadomie i skutecznie budować nowy ustrój i bronić go przed knowaniami imperialistów.

Podstawowymi podręcznikami podczas akcji zwalczania analfabetyzmu były dwie książki: *Vencermos* (Zwycięzimy) — dla uczących się oraz *Alfabeticemos* — dla nauczycieli-ochotników.

Vencermos jest bardzo swoistym podręcznikiem, bo służy nie tylko do nauczania czytania i pisania, ale jest jednocześnie środkiem wychowania patriotycznego i narodowej jedności. Ze względu na poziom świadomości politycznej kubańskiego robotnika i kubańskiego chłopca taki podręcznik odpowiadał najbardziej mentalności kubańskich analfabetów, podniecał ich zapał i wytrwałość w zdobywaniu trudnej sztuki czytania i pisania, zwłaszcza u ludzi w starszym wieku.

Alfabeticemos jako podręcznik dla nauczających jest nie tylko przewodnikiem metodycznym do podręcznika *Vencermos*, ale jednocześnie instrukcją polityczną i obywatelską, zawierającą naświetlenie zagadnień dotyczących podstawowych zadań Rewolucji. Zadaniem nauczycieli-ochotników było bowiem nie tylko uczyć czytania i pisania, ale i uświadamiać politycznie analfabetów. Samo zwalczanie analfabetyzmu było więc tylko połową zamierzonej przez rząd akcji. Troska o utrwalenie zdobyczy rewolucyjnych wymagała również bardzo intensywnej pracy ideologicznej.

Rok Nauczania na Kubie dzięki patriotyzmowi robotników i chłopów kubańskich stał się przykładem dobrze zorganizowanej pracy kolektywnej. Przez 365 dni profesorowie i studenci, robotnicy i chłopci, nauczyciele i milicjanci, młodzież i dorośli złączyli się w wielkiej rewolucyjnej walce przeciw powszechnemu wrogowi. Powszechny entuzjazm, jaki wzbudziła akcja walki z analfabetyzmem, zapai, z jakim tę pracę wykonywano, zrodził w całym narodzie głębokie przekonanie, że wróg zostanie pokonany, że ani jeden dorosły Kubańczyk nie pozostanie analfabetą.

Akcja nauczania realizowana była we wszystkich możliwych miejscach i okolicznościach. Obok szkół — jako zwykłych ośrodków nauczania, wykorzystywano do tego celu lokale spółdzielcze, kwatery związkowe, domy prywatne, a nawet baraki. Nauka odbywała się zależnie od sytuacji bądź masowo, na co pozwalali sobie zazwyczaj zawodowi nauczyciele, bądź też w małych grupkach dwu- lub trzy-osobowych. Zawodowi nauczyciele obok pracy z analfabetami pomagali w pracy ochotnikom służąc im instrukcjami, radą, wskazówkami metodycznymi itp.

Do akcji wprzęgnięto ponadto radio, prasę i telewizję. Troska o zapewnienie niezbędnych do nauczania materiałów stała się ambicją nie tylko rządu, ale wszystkich organizacji rewolucyjnych, a nawet indywidualnych obywateli. Swoistą inauguracją Roku Nauczania była uroczystość przed pomnikiem narodowego bohatera Kuby Jase Marti w Central Park w Hawanie. Dnia 28 stycznia 1961 r., składając hołd Jase Marti z okazji 108 rocznicy jego urodzin, złożono u stóp pomnika ofiarowane przez obywateli materiały do walki z analfabetyzmem: książki, zeszyty, ołówki, pióra; notesy.

W okresie trwania intensywnej walki z analfabetyzmem podczas Roku Nauczania opracowano nowy system oświaty i wychowania, dostosowany do potrzeb i warunków, w jakich żyje i buduje nowy ustrój naród kubański. Poprzez specjalne kursy mogą teraz robotnicy i chłopci kubańscy — byli analfabeci — podnosić coraz bardziej swój poziom wiedzy oraz zdobywać coraz to wyższe kwalifikacje. Naród kubański zdaje sobie bowiem sprawę z tego faktu, że Rok Nauczania jedynie zainicjował akcję oświatową i że nie wyczerpuje się ona tylko na wyplenianiu analfabetyzmu. Powstało więc wiele nowych ośrodków szkolnych, powołano do życia wiele doskonale wyposażonych, nowoczesnych szkół technicznych, opracowano szczegółowo projekt nowoczesnego Ośrodka Badań Naukowych itp.

O ogromie akcji oświatowej świadczy niezwykle wymownie fakt, że realizacja zadań Roku Nauczania nie przytłumiła ani też nie zwolniła tempa realizacji innych ważnych zadań, które postawiła przed narodem kubańskim zwycięska Rewolucja.

Naród kubański swoją konstruktywną pracą porewolucyjną zdaje chlubnie egzamin przed wszystkimi narodami świata. Zgodnie z zapowiedzią Fidela Castro Kubańczycy przedstawili się światu jako ludzie wyjątkowi, jako bohaterowie Nauczania.

M. K.

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

ПРЕНА ВОЙНАР

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ИДЕИ ОБ ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ

Теоретические проблемы, а также практические попытки применения искусства в воспитательных целях предпринимались неоднократно в различные исторические периоды.

Неминуемый вклад в проблему воспитания искусством внес Платон. Вопросы эстетического воспитания рассматриваются им с большой проникновенностью и заинтересованностью. Он был первым философом, который поднял проблему воспитания искусством, указал на его роль в формировании человека в целом и психического равновесия в частности.

Эта проблема оживает в конце XVIII века. Фридрих Шиллер формулирует свою собственную оригинальную спекулятивную теорию эстетического воспитания.

В половине XIX века в Англии появляется внушительная утопия, согласно которой прекрасное должно служить усовершенствованию всех людей. Эту мысль высказал и попытался ее осуществить Джон Раскин. Вторил ему другой утопист Вильям Моррис. Отбрасывая теорию „возвращения на лоно природы“, нужно признать современность и актуальность принципов Раскина и Морриса в области воспитательных и общественных функций прекрасного и искусства.

Этой проблемой в настоящее время занимается современный английский философ, поэт и эстет — Герберт Рид, автор „Воспитания искусством“. Теория Герберта Рида является попыткой развития тезисов о воспитательной роли искусства, особенно когда речь идет о воспитании современного человека.

ТАДЕУШ ПАРНОВСКИЙ

РОДОСЛОВНАЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ЧТЕНИЯ, А ТАКЖЕ ПОТРЕБНОСТЬ ЕГО В НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ

Важнейшим проявлением существования книги является ее общественная жизнь. Наблюдение увлечения книгой указывает, что общественная функция книги, ее жизнь подлежат переменчивости, что книга диалектически связана с исторической эпо-

хой. Отсюда необходимость проведения постоянного наблюдения процессов заинтересованности книгой для того, чтобы ее понимать, и хотя бы в некоторой степени руководствоваться этнм.

В отношении к литературе для детей и молодежи этот постулат является особенно важным. Интерпретация смысла и роли чтения детей и молодежи подвергалась и подвергается изменениям в зависимости от способа понимания сущности воспитания, от степени зрелости педагогических наук, от общественных процессов, определяющих жизнь страны на данном историческом этапе. Исследование чтения для детей и молодежи является выражением прогрессивной тенденции введения сознания в сложные общественные процессы. Кроме того оно характерным образом связано с общим общественно-просветительным движением.

Просмотрев эти исследования, можно констатировать, что задания и амбиции людей, занимающихся этими проблемами, были разные. Можно здесь различить наблюдательно-регистрационную позицию, исследовательскую позицию, можно также, особенно в последнее время заметить, желание освещения педагогического аспекта в исследованиях чтения детей и молодежи.

Регистрация исследований, проведенных до сих пор в Польше, показывает, что это не был процесс непрерывный, что, наоборот, они (исследования) усиливались и исчезали, что они колебались в зависимости от исторических и общественных ситуаций. Принимая это в таком свете, определяем как первый этап последнее двадцатилетие XIX века. Следующий этап — это годы 1920—1939 (так называемая „варшавская школа“), затем период деятельности Культурно-образовательного Института „Читальник“, и, наконец, — усиление исследовательских попыток, после 1956 года. Каждый из этих этапов является чем-то знаменительным, можно также заметить углубление и расширение целей исследований, их нарастающее общественное вовлечение. История этих исследований неразрывно связана со все изменяющейся общей ситуацией нашей страны. Без их понимания нельзя полностью оценить современную ситуацию.

Современная ситуация успешно формирует возможности исследований чтения детей и молодежи. Это связано с общим движением самообразования, распространяемым и поддерживаемым государством. Среди заданий, которые поставили в настоящее время различные центры исследований чтения в Польше, можно отметить проблему роли книги в современном мире, проблему методов исследований, все еще неудовлетворительных, дело распыления исследовательской инициативы и т.п. Особенно теперь, в период довольно существенных структурных и программных изменений в польском образовании, призывание на помощь исследований чтения является наиболее обоснованным.

Целью этих исследований служит определение функции чтения детей и молодежи в общем процессе революционных изменений нашего общества.

ЗОФИЯ ЛИССА

ПРОБЛЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

О музыкальной культуре любого народа свидетельствует не только уровень творчества, исполнительства или количество музыкальных учебных заведений, но также и состояние и степень увлечения музыкой, свидетельствующего о роли музыки в общественном сознании народа на данном этапе развития.

Главным недостатком музыкального воспитания в общеобразовательных школах является уменьшение количества занятий по музыке. Музыкальное воспитание в общеобразовательных школах составляет для 97% народа единственную платформу контакта с музыкой. Только в детстве и ранней молодости врожденные музыкальные задатки индивида могут быть либо развиты, благодаря их активизации, либо заторможены из-за отсутствия активизации. Неудачи многочисленных попыток популяризации музыки среди взрослых являются следствием неудовлетворительного музыкального воспитания в начальных школах.

Уменьшение количества часов, предназначенных для музыки в школах, привело к массовому сокращению учительских кадров этой специальности, что, в свою очередь, привело к тому, что только 1/6 часть учителей музыки в общеобразовательных школах имеет необходимые квалификации. Остальные 5/6 неквалифицированных кадров учителей, ведущих занятия по музыке, способствуют снижению уровня этого вида воспитания, подрыванию авторитетности предмета обучения, и, следовательно, значения музыки в общественном сознании.

Музыкальный мир Польши уже много лет добивается в различных формах количественного усиления музыкального образования в школах, обогащения его форм, модернизации его содержания и методов.

Основным положением является возвращение к 2-часовым обязательным занятиям еженедельно и 2-часовым занятиям хоровым, и это в течение всех 12 лет обучения в школе. Затем — расширение методов работы от пения и хора — к игре на популярных инструментах, к игре целых ансамблей, к лекциям прослушивания музыки (с соответствующими историческими и теоретическими комментариями), к науке сольфеджио и ритмики, а также к обязательным посещениям школьных концертов.

Все эти формы музыкального воспитания должны быть основаны на новых программах, учитывающих состояние уровня развития музыки в нашем веке. Следовательно необходимо модернизировать содержание песенников и методику обучения сольфеджио запланировать на несколько лет вперед циклы школьных концертов. В этой работе важным есть не только контакт с живыми исполнителями музыки, но и использование современных аппаратов, воспроизводящих музыку, как радио, телевидение, пластинки.

Автор констатирует удовлетворительное сотрудничество Польского Радио со школой в деле музыкального воспитания, одновременно отмечая неудовлетворительную работу телевидения, и совершенное ее отсутствие со стороны производителей грамофонных пластинок.

Модернизация содержания музыкального воспитания в школах требует планомерной совместной деятельности школы с филармониями, с польскими композиторами, а также согласованности с соответствующими отраслями промышленности. Важнейшей задачей является то, чтобы репертуар как песенный, так и инструментальный, вышел из-под пера настоящих композиторов, а не только от самых учителей. Кроме того, слушание музыки на лекциях музыкальной литературы или на школьных концертах ни в коем случае не должно осуществляться за счет живого, активного музицирования детей, которое в музыкальном воспитании всегда должно быть на первом плане. Эта активность должна также охватывать ритмику, соединяющую развитие слуха с физическими упражнениями.

Осуществление этих постулатов возможно только после предварительного повышения уровня, модернизации и расширения программы обучения и подготовки кадров будущих педагогов музыки.

Постулат популяризации музыкальной культуры среди всего общества в условиях социализма не должен паталкиваться на преграды психологического характера, возникающие в результате неудовлетворительной работы над развитием врожденной музыкальности польского народа, в результате небрежности музыкального воспитания в пределах всеобщего начального обучения.

ЯН ЗЫГМУНТ ЯКУБОВСКИ

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Современная повесть переживает кризис. Переживает его также и повесть для детей и молодежи. Ищет она новых художественных форм и содержания.

Существует потребность изучения отношения молодежной литературы к идейно-художественным преобразованиям, которые происходят в литературе XX века.

Описание житейских ситуаций не отвечает стремлениям современной повести для детей и молодежи. Перспективы творческого развития детской литературы следует искать в структуре литературного произведения, соединяющего в себе элементы реализма, фантастики, морально-философских проблем. Повесть для детей должна художественно и убедительно вводить молодого читателя в серьезную проблематику и конфликты нашей эпохи, в мир общественно-моральной ответственности.

В условиях Народной Польши речь идет о формировании чувства ответственности за судьбу социалистической Отчизны, глубоко понимаемой как личная ответственность.

Известные теоретические и формальные положения и принципы поэтики детской литературы не закрывают возможности наворотства в развитии художественной поэзии для детей. Вводить ребенка в атмосферу различных обязанностей и труда — это может сделать только современная поэзия, которая убеждает его своим внушительным собранным чувственно мыслящим характером, в которой есть и образ и настроение.

Детская литература должна стать предметом изучения историков литературы. Возрастающие художественные качества этой литературы делают ее существенной частью народной культуры.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

Л. и С. ВОЛОШИНОВЫ — Воспоминание о профессоре Станиславе Блаховском	1
Я. З. ЯКУБОВСКИ — О некоторых проблемах литературы для детей и молодежи	8
З. ЛИССА — Проблемы музыкального воспитания в общеобразовательной школе	20
Т. ПАРНОВСКИ — Родословная исследований чтения, а также потребность его в настоящее время	45
И. ВОЙНАР — Из истории развития идеи об эстетическом воспитании	60

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

Я. КОЗЕЛЕЦКИ — Эффективность процесса обучения и мотивировка	71
--	----

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

Л. ЛЕЯ — Участие учителей вепровского повета в культурной и общественно-просветительной жизни населения	79
З. ЯНИНА — Из опытов повышения исправности школы	92

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

З. ЦЕНЯВА — Из размышлений о сущности прекрасного	99
В. ГАДОМСКА — Ежи Коссак — В поисках стиля эпохи современной цивилизации, технические изменения и новые формы в искусстве и архитектуре	119
Г. ВИТОРТ — Эрлст Фишер: О необходимости искусства	121
К. МАХОВСКИ — Введение в теорию обучения	123
З. ЗАБОРОВСКИ — Психология приспособления	128
К. КОРАБЕВСКА — Т. Новаки: Очерк психологии	134
Г. ХОХЕНДОРФ — Теодор Вильчевски (или) Фридрих Эттингер и возрождение фашистской педагогики в Западной Германии	138

ОТЗОР ЖУРНАЛОВ

С. НОВАЧИК — Обзор польских педагогических журналов	149
---	-----

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

В. В. — Дни просвещения советской педагогики	152
К. МАКОВСКИ — Конкурс на рецензию на педагогическую книгу	157
А. МУЛЬТАНЬСКИ — В Белостокском школьном музее	159

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

М. К. — 1961 год — годом обучения на Кубе	163
Изложение на русском языке	155
Изложение на английском языке	160

RUCH PEDAGOGICZNY

PEDAGOGICAL MOVEMENT

BIMONTHLY ISSUED BY THE PEDAGOGICAL
PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

JAN ZYGMUNT JAKUBOWSKI

ABOUT SOME PROBLEMS IN CHILDREN AND YOUTH LITERATURE

The contemporary novel passes through a crisis. The same concerns the novel for children and youth. It searches for the new artistic forms and contents. Therefore there is the necessity to carry out the researches upon the proportion of youth literature to the ideo-artistic changes that take place in the XX century literature. Description of the traditional situations does not satisfy the ambitions of the contemporary novel for children and youth.

The perspectives of the development of creation should be seen in the structure of novel, joining the elements of realism, fantasy and philosophical-moral problems. It should, in an artistic, persuading way lead the youth to the serious problems and conflicts of our epoch, to the world of duties and social-moral responsibilities.

In case of the Polish People's Republic the matter depends on shaping of feeling of the responsibility for the fate of the socialist country, the responsibility understood in a very personal way.

The acknowledged postulates — theoretical and formal of poetry, children's literature — do not close the possibilities of new ways and artistic development of poetry for children. Child can be lead into the sphere of the responsibility and work by means of social poetry only, as it speaks in suggestive abbreviations of feeling and thinking, where is a picture and disposition.

The historians of literature should include to their researches the youth and children literature also. The increasing artistic level of this literature makes it the real part of the nation's culture.

Z. LISSA

THE PROBLEM OF MUSICAL EDUCATION IN THE COMMON SCHOOLS

It is not only the level of creation, performances or the number of professional music institutes that proof the nation's music culture, but it is also the level of the music reception that testifies the role of music in the social consciousness of the nation, in the stated historical stage.

The fundamental lack of the musical education in common schools can be noted by a remarkable decrease of musical occupations in schools. Musical education, carried on in common schools is for 97 percent of nation the only platform of contact with music.

It is only in childhood or youth that the innate musical attitude in person can be developed by its action or can be restrained in the development by the lack of such activation.

The failure of many musical actions among the adults has its sources in the neglectation of the subject in common schools.

Reduction of musical occupation hours in schools caused that the specialized staff left schools, and therefore there is only 1/6 of music teachers, in common schools, with full qualifications. Musical occupations held in the remaining 5/6 by the unqualified staff caused the lowering of the level of this subject, as well as its authority — and by this mean the importance of music in the social consciousness.

The musical society in Poland for a long time demanded the intensification of all sort of forms of music education in schools, various and rich forms, modernization of the contents and methods.

Therefore the fundamental postulate is to have again 2 hours of obligatory occupation weekly and besides this, 2 hours of choir throughout the 12 years of schooling. Further more — wider the methods of work — from singing and choir to playing on popular instruments, ensemble play, lessons of music listening (with a special historical and theoretic comments). Lessons of solfege and rhythmic, as well as the obligatory participation in school concerts.

All those forms of musical education should be based upon a new programme, which should consider the stage of music development in our country. The contents of songbooks, methods of solfege teaching should be planned for few years, in a form of cycle of school concerts. In this work the contact with living producers of music is as much indispensable as the use of the new apparatus reproducing music, e.g. radio, television, records.

The author states the satisfactory co-operation between Polish Radio and schools, concerning the musical education — and unsatisfactory with television. As regards the record factories, there is absolutely no cooperation what so ever. The musical education in schools should be modernized by a planned cooperation — schools — philharmony, Polish composers. Besides, it should be coordinated with the proper industry branches. The most important is to have the repertory — singing and instrumental — prepared by the real composers, not only by teachers. Besides, the increase of listening of music on the lessons of music literature, should never be realized by the cost of children active music, which should be always on the first plane in the musical education.

This action should also comprise the rhythmic, auditory education with the physical exercises.

Those postulates can be realized only in case of proceeding raising of the level, modernization and development of the musical studies, taking into consideration the future tutorees of music. The postulate — to have the music rendered accessible for the whole society, in socialistic conditions, should never meet with any psychological obstacles, caused by unsatisfactory activity of the innate musicalness of Polish nation due to the neglectation of musical education in common schools.

T. PARNOWSKI

GENEALOGY OF THE READING RESEARCHES, AS WELL AS THE NECESSITY OF THE PRESENT MOMENT

The most important symptom of book's existence is its social life. The observation of the books' reception proofs, that the social function of books, their life, are complied to fluctuations, and are dialectically connected with the period in history. Hence the necessity of constant observation of the reception processes, in order to understand them, and in some way — guide them.

As regards the children and youth literature it is a specially important postulate. The interpretation of sense and role of reading between children and youth has been changed and still is changing, depending on the way of understanding of the very fact of education, upon the degree of pedagogic study maturity, the general social processes framing the country life in the stated historical stage. The study on children and youth reading is the expression of the progressive tendency of the introduction of consciousness of the intricate social processes.

Besides, it is connected, in a characteristic way, with the general — social educational movement.

Till now, the review of the way of study on reading allows to state, that there were various opinions and ambitions of people dealing with this problems. There can be distinguished such positions as: observation-registrating, investigating and lastly you can note the position willing to enlighten the pedagogical aspect in the research of children and youth reading.

The registration of the researches carried till now in Poland shows, that it was not a continual process, on the contrary, the process was the subject to increase and decline, to fluctuations depending on the historical and social situation. Considering it in such an aspect, we define, as a first „surge”, the last twenty years of the XIX century. The next stage are the year 1920—1939 (so called „Warsaw's School”), then comes the period of the Cultural-Educational Institute „Czytelnik” activity. And at last, after the year 1956, there comes the increase of the scientific trials.

Each particular stage is distinct in some way, besides there can be also observed the deepening and widening of the research aims, the increasing engagement of the community. The history of those researches is indissolubly bound with the changes in the general situation of our country, and waits for its historian.

Without understanding them, the contemporary situation cannot be fully valued.

The contemporary situation positively shapes the possibilities of research on the children and youth reading. This is bound with the general self-education movement, propagated and facilitated by the State.

Among the many tasks, that are pointed out by the various reading research centres in Poland, you can note, e.g. the problem of books' role in the contemporary world, the methods of researches — still not satisfactory, the question of the research initiative dispersion etc. Especially now, in the period of rather principle changes in the Polish school structure and programmes, the help of reading researches seems fully evident.

The aim of those researches is to determine the function of children and youth reading in the general process of the revolutionary changes in the society.

IRENA WOJNAR

FROM THE HISTORY OF THOUGHTS ON THE ESTHETIC EDUCATION

Stating that till now there is no synthetic works on the esthetic education history the article underlines that the theoretical problems as well as the practical trials of education by art were taken up in various periods of history and very frequently in order to use the educational values of art in shaping new man and new society. One can even say that there is some convergence between the increase of the social problems and confidence to the education and a social meaning of art.

Further on the article analyses very carefully and exactly the Platon's point of view on the educational meaning of art having as a background the postulates regarding the framing of an ideal „State”.

In Platon's theory of education the esthetic education based mainly upon the impressions received by means of music were to be at the same time the sources of gaining — or rather recapturing — of harmony and psychical equilibrium. It had also to be the sources of intellectual and moral enrichment of man. The article underlines the various and multifarious ways of apprehending of the educational meaning of art stated by Platon, his concrete postulates addressed to some province of art and critical comments concerning others.

The question of the man's interior harmony has been taken up at the end of XVIII century by Frederik Schiller, the author of the first in the history Treaty on the esthetic education. The article reminds us about the Schiller's point of view on the double character of human nature and possibility of overcoming of the contradictions and conflicts thanks to the harmony of instinct action of amusement joined with beauty. There comes to light the convergence between Schiller's thesis and social postulates of the Great French Revolution.

Further on the article analyses the esthetic theory and activity of English Utopists — John Ruskin and William Morris, who thought that the beauty and art were to serve as means of improvement of man and perfection of their life.

Considering the thesis of those authors regarding the convergence of beauty and men happiness with the necessity of return to nature as undisputed the article underlines the actuality and value of postulates and achievements of Ruskin and Morris on the field of esthetic in everyday life, popularization of art, industrial patterns etc. At the same time remaining about the convergence of this tendency in a general increase of social problems in Europe — especially with the activity of the Parisian Commune.

Care of harmonical education of man, his interior, continues the article, becomes an actual educational postulate when considering present days. As an example there is discussed the theory of the English esthete — Herbert Read, who deals with many aspects of art importance in education with relation to the modern man.



CONTENTS

The articles

<i>Mrs. L. WOŁOSZYN and Mr. S. WOŁOSZYN</i> — Memory about Professor Stanisław Biachowski	1
<i>J. Z. JAKUBOWSKI</i> — About some problems in children and youth literature	8
<i>Z. LISSA</i> — The problem of musical education in the common schools	20
<i>T. PARNOWSKI</i> — Genealogy of the reading researches, as well as the necessity of the present moment	45
<i>I. WOJNAR</i> — From the history of thoughts on the esthetic education	60

Discussions and polemics

<i>J. KOZIELECKI</i> — The efficacy of teaching process and its motivation	71
--	----

Experiences, trials and pedagogical experiments

<i>L. LEJA</i> — The participation of the Węgrów district teachers in cultural and social-educational life of the community	79
<i>Z. JANINA</i> — From the trials of the development of the school's dexterity	92

The review of books

<i>Z. CIENIAWA</i> — From the considerations upon the essence of beauty	99
<i>W. GADOMSKA</i> — Jerzy Kossak: Searching for the epoch style — the contemporary civilization — technical changes and new forms in art and architecture	119
<i>G. WITORT</i> — Ernst Fischer: About the need of art	121
<i>K. MAKOWSKI</i> — The introduction to the theory of teaching	123
<i>Z. ZABOROWSKI</i> — Psychology of adoption	128
<i>K. KORABIEWSKA</i> — T. Nowacki: The outline of psychology	134
<i>G. HOHENDORF</i> — Theodor Wilhelm alias Friedrich Oetinger and returning of the fascist pedagogics in West Germany	138

The review of periodicals

<i>S. NOWACZYK</i> — The review of Polish pedagogical periodicals	149
---	-----

Home chronicle

<i>W. W.</i> — Soviet Union day of the education of pedagogy	152
<i>K. MAKOWSKI</i> — Competition for the review of the pedagogic book	157
<i>A. MULTAŃSKI</i> — In the Białystok's school museum	159

Foreign chronicle

<i>M. K.</i> — 1961 the year of education on Cuba	163
Summaries in Russian language	155
Summaries in English language	160

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

L. i S. WOŁOSZYNOWIE — Wspomnienie o profesorze Stanisławie Błachowskim	1
J. Z. JAKUBOWSKI — O niektórych problemach literatury dla dzieci i młodzieży	8
Z. LISSA — Problemy wychowania muzycznego w szkole ogólnokształcącej	20
T. PARNOWSKI — Rodowód badań czytelnictwa oraz potrzeby chwili bieżącej	45
I. WOJNAR — Z dziejów myśli o wychowaniu estetycznym	60

DYSKUSJE I POLEMIKI

J. KOZIELECKI — Efektywność procesu nauczania a motywacja	71 ✓
---	------

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

L. LEJA — Udział nauczycieli powiatu węgrowskiego w życiu kulturalnym i społeczno-oświatowym środowiska	79
Z. JANINA — Z prób podnoszenia sprawności szkoły	92

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

Z. CIENIAWA — Z rozważań nad istotą piękną	99
W. GADOMSKA — Jerzy Kossak: W poszukiwaniu stylu epoki — współczesne przemiany cywilizacyjno-techniczne a nowe formy w sztuce i architekturze	109
G. WITORT — Ernst Fischer: O potrzebie sztuki	111
K. MAKOWSKI — Wprowadzenie do teorii nauczania	113
Z. ZABOROWSKI — Psychologia dostosowania	118
K. KORABIOWSKA — T. Nowacki: Zarys psychologii	124
G. HOHENDORF — Theodor Wilhelm alias Friedrich Oetinger i przywracanie faszystowskiej pedagogiki w Niemczech Zachodnich	128

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

S. NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	139
--	-----

KRONIKA KRAJOWA

W. W. — Dni radzieckiej oświaty i pedagogiki	142
K. MAKOWSKI — Konkurs na recenzję książki pedagogicznej	147
A. MULTAŃSKI — W białostockim muzeum szkolnym	149

KRONIKA ZAGRANICZNA

M. K. — Rok 1961 rokiem nauczania	153
Streszczenie w języku rosyjskim	155
Streszczenie w języku angielskim	160



