

RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK IV (XXXVI) MARZEC — KWIECIEŃ 1962

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR
Józef Kwiatek

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 Ziernowicz

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i za-
strzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian.



Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny” można wpłacić w każdym urzędzie 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.

RUCH PEDAGOGICZNY

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

A R T Y K U Ł Y

WACŁAW WOJTYŃSKI

PROBLEMY KSZTAŁCENIA I PODNOSZENIA KWALIFIKACJI NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH W POLSCE W LATACH 1961—1970

Na progu obecnego dziesięciolecia w polskim życiu oświatowym zaszły wydarzenia o niewątpliwym, historycznym znaczeniu. Odbyło się przecież (20—21 stycznia 1961 r.) VII Plenum KC PZPR, które przyjęło uchwałę o reformie szkolnictwa podstawowego i średniego, w niespełna sześć miesięcy później zaś (15 lipca) tegoż roku Sejm PRL przyjął ustawę o rozwoju systemu oświaty i wychowania.

Te dwa fakty stanowią punkt wyjścia w rozpoczętym już właściwie wieloletnim procesie przebudowy szkolnictwa polskiego w najważniejszych jego dziedzinach, w tym oczywiście również w nader istotnej dziedzinie kształcenia i dokształcania kadr nauczycielskich. Znajdujemy się akurat w stadium zasadniczych prac koncepcyjnych, które mają przesądzić o kształcie organizacyjnym i profilu programowym nowej szkoły ogólnokształcącej i zawodowej na szereg lat. Zdecydują one również o systemie dalszego kształcenia nauczycieli, jego formach, treściach i metodach.

*

Centralnym odcinkiem reformy jest szkoła podstawowa. Realizacja tego zadania przewidziana jest na lata 1963—1966/67. W przygotowanym projekcie planu nauczania 8-klasowej szkoły podstawowej znalazły wyraz następujące postulaty:

- a) rozszerzenie zakresu wiedzy, jaką powinna dać młodzieży obowiązkowa 8-letnia szkoła podstawowa;
- b) zwiększenie zakresu nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych oraz pełniejsze uwzględnienie w programach tych przedmiotów treści niezbędnych do zrozumienia współczesnej techniki produkcyjnej;
- c) rozszerzenie zajęć praktycznych w celu umożliwienia młodzieży przyswojenia elementarnej znajomości techniki oraz wychowania w duchu zamiłowania do pracy;
- d) zbliżenie treści nauczania przedmiotów humanistycznych do współczesności;
- e) rozszerzenie treści programowych, które sprzyjają pogłębieniu ideowo-wychowawczej pracy i jej moralnego oddziaływania;
- f) zapewnienie warunków do wzmocnienia wychowania estetycznego.

Porównanie projektu tego planu z planem nauczania 7-letniej szkoły podstawowej z r. 1959 wskazuje, iż łączny tygodniowy wymiar godzin nauczania matematyki wzrasta w nim z 36 do 45, fizyki z 6 do 8, chemii z 2 do 4, nauki o przyrodzie i biologii z 10 do 13, 7 godzin pracy ręcznej do 17 godzin zajęć praktyczno-technicznych, 7 godzin śpiewu do 10 godzin wychowania muzycznego. Równocześnie maleje łączna liczba godzin historii (z 9,5 do 8) i geografii (z 10,5 do 8). Na proponowany w planie nauczania nowy przedmiot pod nazwą „wychowanie społeczne” chce się nadto przeznaczyć w kl. V do VIII łącznie 5 godzin tygodniowo.

Niezależnie od tego, w jakiej postaci ów plan zostanie ostatecznie zaakceptowany, zdaje się nie ulegać wątpliwości, iż jego podstawowe założenia, dotyczące zmian w proporcjach godzin między poszczególnymi grupami przedmiotów (humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych, artystycznych i technicznych) oraz w treści i metodach pracy, założenia uwzględniające wytyczne VII Plenum i postanowienia ustawy z dnia 15 lipca 1961 r. zostaną wprowadzone w życie, co nie może także nie spowodować odpowiednich zmian w planach i programach nauczania zakładów kształcenia nauczycieli szkół podstawowych. Nie jest to wszakże jedyna konsekwencja.

Praca zakładów kształcenia nauczycieli w tym dziesięcioleciu odpowiedzię powinna nie tylko na szczególne potrzeby jakościowe szkolnictwa podstawowego, lecz, co nie jest bynajmniej mniej ważne, również powinna ona wypełnić zadania charakteru ilościowego. Dla ścisłości wszakże trzeba stwierdzić, iż zadania charakteru ilościowego związane są nie tyle z przeprowadzaną reformą, ile z przeżywanym od szeregu lat przez szkołę podstawową wyżem demograficznym. Ulegną one złagodzeniu dopiero w końcowych latach tego dziesięciolecia.

*

Jakie są rozmiary owych zadań ilościowych? Jakie istnieją szanse ich zaspokojenia?

Obliczenia Ministerstwa Oświaty dokonane wspólnie z okręgowymi władzami szkolnymi wskazują, iż zapotrzebowanie na nowych nauczycieli szkół podstawowych w latach 1961—1970 sięgnie ok. 118 tys. osób, z czego prawie 55 tys. przypadnie na klasy I—IV oraz ok. 63 tys. na klasy V—VII i V—VIII. Są to więc potrzeby olbrzymie.

Dla swego zaspokojenia wymagają one nie tylko utrzymania wszystkich, nie objętych likwidacją na rzecz SN, liceów pedagogicznych (będzie ich 100), nie tylko dalszego uruchamiania dwuletnich SN (prawdopodobnie do ogólnej liczby 56), lecz również odpowiedniego zwiększenia liczby uczniów i studentów, przyjmowanych na pierwsze lata nauki w obu typach zakładów. Czynne nadto w tym czasie w poszczególnych okręgach szkolnych roczne kursy nauczycielskie dać nam muszą ok. 10 500 nauczycieli, spełniając zarazem w tej dziedzinie rolę swoistej klapy bezpieczeństwa.

Przedstawioną sytuację komplikuje w szczególniejszy sposób fakt istnienia poważnego deficytu nauczycieli-specjalistów niemal wszystkich przedmiotów występujących w planie nauczania klas V—VII. Jednak najdotkliwiej deficyt ów zaznacza się w zakresie języka polskiego, języka rosyjskiego, matematyki, fizyki, chemii, prac ręcznych i rysunku oraz śpiewu. Na tych właśnie kierunkach studiów nauczycielskich oraz odpowiedniej ich rozbudowie będzie zatem skoncentrowana w całym dziesięcioleciu szczególna uwaga.

W roku szk. 1960/61 spośród ok. 73 100 nauczycieli zatrudnionych w klasach V—VII niewiele ponad 30 tys. posiadało wykształcenie w zakresie SN, równorządne lub wyższe. Niedobór pod tym względem sięgał więc wówczas liczby prawie 43 tys. nauczycieli. Wedle planów Ministerstwa Oświaty powinno się do roku 1970 całkowicie pokryć istniejące potrzeby, a nawet uzyskać pewne nadwyżki, uwzględnivszy oczywiście fakt, iż uda się nam równocześnie bardziej nasilić i słusznie ukierunkować proces podwyższania kwalifikacji nauczycieli czynnych, no i zapobiec odpływowi tego rodzaju nauczycieli do innych prac i zawodów. Oznaczałoby to zarazem osiągnięcie wskaźników procentowych, zasugerowanych w uchwale VII Plenum: „Ministerstwo Oświaty powinno stworzyć warunki do tego — podkreśla ta uchwała — aby liczba nauczycieli szkół podstawowych z wykształceniem w zakresie studium nauczycielskiego lub wyższym wzrosła do 40 w roku 1965, a do 70% w roku 1970”¹.

*

Nie może być zatem mowy w okresie 1961—1970 o zasadniczej reorganizacji systemu kształcenia nauczycieli w Polsce, tzn. o całkowitej likwidacji kształcenia nauczycieli na poziomie średnim oraz o przedłużeniu

¹ VII Plenum KC PZPR o reformie szkolnictwa podstawowego i średniego, Warszawa 1961, Książka i Wiedza, s. 52.

nauki w studium nauczycielskim ponad okres dwuletni. Istnieje natomiast paląca potrzeba ulepszenia wszystkich elementów składających się na wyższą lub niższą jakościowo i ilościowo efektywność procesu pedagogicznego, jaki odbywa się w tych zakładach.

Czekają na to przede wszystkim plany i programy nauczania. Rozszerzenia i intensyfikacji domaga się ideowo-wychowawcza działalność zakładów. Potrzeba znacznego zwiększenia troski o korzystniejsze materialne warunki nauki, pełniejszą i nowocześniejszą aparaturę pracowniano-laboratoryjną, park maszynowy, bazę mieszkalną dla uczniów i studentów itp.

Problemem dania staje się sprawa wydatnego rozszerzenia i pogłębienia wśród kadry nauczającej jej zainteresowań naukowych, jak również wiążącego się z tym procesu zdobywania wyższych kwalifikacji oraz pozyskiwania do zakładów naszych najzdolniejszych i najsolidniej pracujących, a względnie młodych jeszcze, nauczycieli szkół średnich i podstawowych, posiadających ukończone pełne studia wyższe.

Te wszystkie zabiegi organizacyjne i wysiłki pedagogiczne sprawią niewątpliwie to, iż linia rozwojowa liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich będzie linią bez załamania, biegnącą w górę, że będzie to linia nieustannego, harmonijnego postępu.

Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania w art. 31 precyzuje cele, jakie powinny przyświecać zakładom kształcącym przyszłych nauczycieli i wychowawców. Sprowadza ona je do czterech zasadniczych, a mianowicie: teoretycznego i praktycznego przygotowania do obowiązków nauczyciela i wychowawcy; wpajania zamiłowania do pracy pedagogicznej i zrozumienia jej doniosłości dla rozwoju kraju; wdrażania do samokształcenia, do podnoszenia swej wiedzy oraz kultury ogólnej i zawodowej; wreszcie przygotowania do działalności społecznej i kulturalnej.

Trzeba stwierdzić, iż cele powyższe ujęto w ustawie w sposób jasny, niezmistyfikowany. Gdzie jak gdzie bowiem, ale w dziedzinie kształcenia i wychowywania kadr nauczycielskich niebezpieczeństwo mistyfikacji jest prawdopodobne i dość łatwo wyczuwalne.

W teorii kształcenia nauczycieli przez ciąg ponad lat czterdziestu powstało przecież niemało poglądów, które zarówno zawodowi nauczycielskiemu, jak i procesowi przygotowywania kandydatów do tego zawodu usiłowały nadać wyraźne znamię misji i szczególnego posłannictwa społecznego. Te tak charakterystyczne dla Dawida, Rowida, Spasowskiego i całej plejady pedagogów i psychologów, wyrosłych w niewoli a wychowanych w atmosferze podniosłych ideałów wolnościowych, nastawienia zaciążyły zwłaszcza na pracy byłych seminariów nauczycielskich, z reguły mniej ceniących wiedzę, więcej zaś ducha apostołstwa oświatowego, misji społecznikowskich, ofiarności i poświęcenia.

Jest na ogół rzeczą dobrze znaną, iż zawód nauczycielski posiada szereg specyficznych właściwości, które wyróżniają go spośród innych profesji ludzkich. Psychologowie i pedagogowie pierwszych dziesiątków lat obecnego stulecia sformułowali w związku z tym niemało terminów, zdań, a nawet teorii, wykazujących, że struktura osobowości nauczyciela jest czymś zupełnie swoistym. Podnoszono dość często, iż jest ona właściwie bardzo zbliżona do struktury duchowej artysty (w żadnym wypadku rzemieślnika), artysty, który mocą swego talentu i wysiłku tworzyć może wielkie dzieła sztuki. Wychowanie miało być taką właśnie twórczą działalnością, blisko spokrewnioną z działalnością artystyczną, procesem nieustannego rzeźbienia, formowania i modelowania człowieka.

Nic też dziwnego, iż z taką koncepcją wychowania i z taką wizją nauczyciela związana została nieodłącznie dość żywa dziś jeszcze w umysłach przedstawicieli starszego pokolenia nauczycielskiego teoria zawodowej predystynacji i selekcji. Na problem doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego teoria ta każe nam patrzeć w sposób wysoce wyidealizowany. Dobór ten powinien być przede wszystkim, mówią zwolennicy tej teorii, doborem psychologicznym, albowiem stan zdrowia, poziom wiedzy, dobry słuch kandydatów — to jeszcze nie wszystko. Trzeba by badać: upodobania, skłonności, predyspozycje, wykrywać utajone niechęci, idiosynkrazje.

Nie bierze się przy tym pod uwagę, że szkoła w międzyczasie stała się u nas instytucją masową, wysoko zorganizowaną i wysoko upowszechnioną, potrzebującą corocznie nie setek, ale wielu tysięcy nowych nauczycieli, którzy miarę artyzmu i mistrzostwa w swym działaniu osiągnąć będą mogli dopiero po latach wytężonej, wnikliwie i starannie prowadzonej pracy zawodowej i społecznej. Jakkolwiek upodobania zawodowe są również rzeczą nader ważną i cenną, mają one jednak to do siebie, iż rozwijają i kształtują się głównie w toku nauki w zakładzie, jeśli jest to oczywiście zakład dobry, natomiast w zakładzie słabym nie mogą często nawet wykiełkować, zmrożone jego chłodem, nieudolnością i niezdrowym klimatem wychowawczym.

W imię owej idei predystynacji dokonuje się właściwie dzieła tzw. ciągłej selekcji, tzn. usuwa się z poszczególnych lat młodzież trudniejszą, nie nadającą się rzekomo do zawodu, do „szkoły kadrowej”, zastępując konieczny w tych przypadkach zwiększony trud wychowawczy łatwym i jakże praktycznie prostym zabiegiem eliminowania ucznia z jego szkolnej społeczności. Dojrzewanie do zawodu tymczasem jest procesem złożonym. Nie jest ono właściwie nigdy wolne od różnych czynników komplikujących, i to zarówno charakteru społecznego, jak i jednostkowego, osobniczego. Nazbyt skwapliwe przeto stawianie przysłowiowych „krzyżyków” na młodych ludziach, adeptach nauczycielskiego zawodu, choć zawsze zapewne podyktowane poważnymi z ich strony przewinieniami,

nie wydaje się wychowawczo słuszne. Dopóki zakład nie wyczerpał wszystkich możliwych do zastosowania środków pedagogicznych oraz nie stworzył szans prowadzących do pozytywnego wyjścia z zaistniałego impasu, dopóty nie powinien on przesądzać o usunięciu ucznia z zakładu. Społeczny efekt tego rodzaju postępowania jest znany. Między innymi wyraża się on rażąco niekiedy niskimi wskaźnikami sprawności kształcenia. Wpływa na nie przecież nie tylko drugoroczność jako taka, lecz również owa specyficznie negatywna selekcja dokonywana przez wychowawców i rady pedagogiczne, oparta na mniej lub bardziej widocznym hołdowaniu starej teorii predystynacji do zawodu nauczycielskiego. Życie tymczasem zadaje nieustannie kłam takim teoriom, jak wszystkiemu, co się przeżywa i przestaje odpowiadać nowym warunkom.

*

Studium nauczycielskie jest tworem nazbyt młodym jeszcze, aby można było mówić szerzej o zebranych przez nie doświadczeniach. Rzecz to tym trudniejsza, albowiem koncepcja studium w okresie zaledwie siedmiu lat istnienia tego zakładu przeżyła swoistą ewolucję.

Przeszczepiona na nasz grunt w 1954 roku koncepcja ta najpierw obciążona została funkcją przygotowywania nauczycieli do pracy w klasach V—VII na odcinku dwóch przedmiotów. Nie wytrzymała ona jednak próby życia, w praktyce bowiem okazało się, iż absolwenci SN musieli również uczyć w klasach I—IV, nie mając w tym zakresie prawie żadnego przygotowania. Stąd też od roku 1957 doszło do jej zmiany. Przyjęto stanowisko, że w studium nauczycielskim powinno się przygotowywać kandydatów do pracy w całej szkole podstawowej, w wyniku zaś tego poglądu do planu nauczania wprowadzono tzw. przedmioty artystyczne, znacznie korzystniej usytuowano metodykę nauczania początkowego oraz zamiast dotychczasowych dwóch ustalono jeden przedmiot specjalizacji kierunkowej. Zakładano wówczas równocześnie, iż absolwent studium, poznawszy także program nauczania innych, zwłaszcza pokrewnych, przedmiotów, mając przecież ukończoną pełną szkołę średnią, posiada dostateczne przygotowanie również do nauczania innych przedmiotów, gdyby wobec takiej ewentualności w jakiejś szkole się znalazł. Niezależnie od tego koncepcja ta w swych planach kształcenia kierunkowego zawiera nieodzowne elementy połączeń międzyprzedmiotowych, np. w biologii wystąpiła chemia wraz z metodyką jej nauczania, w matematyce fizyka, w fizyce matematyka i chemia, nie mówiąc już o takich kierunkach, jak muzyka i śpiew, rysunek i prace ręczne, które od początku były w istocie dwuprzedmiotowe. W międzyczasie przedłużono również dwutygodniowy okres praktyki ciągłej o jeden tydzień, zalecając nadto jej odbywanie w klasach łączonych szkół wiejskich.

Głównym zarzutem, jaki się w stosunku do tej obecnie realizowanej

koncepcji z różnych stron wysuwa, jest to, iż nie pozwala ona na wykorzystywanie absolwentów SN w pełni w klasach wyższych szkoły podstawowej jednociągowej, że oni sami niechętnie jakoby podejmują się nauczania innych przedmiotów, jak również niechętnie przyjmują propozycje pracy w klasach młodszych. Za dość problematyczne uważa się przy tym oczekiwanie, że absolwenci takich zwłaszcza kierunków, jak filologia polska i matematyka będą w stanie podołać obowiązkowi nauczania wyłącznie tego jednego przedmiotu. Czy nie spowoduje ono nadmiernego przeciążenia nauczycieli różnymi zajęciami dodatkowymi, szczególnie zaś poprawą nadmiernej liczby prac pisemnych uczniów?

Czy istnieją w tej sytuacji jakieś możliwości ulepszenia obecnej koncepcji? Dwuletni okres kształcenia ogranicza, jak wiadomo, je w sposób nader istotny. Nie można by się jednak zgodzić ze skrajnymi sceptykami, iż je zupełnie wyklucza, że jedyną niejako deską ratunku jest przedłużenie okresu kształcenia w studium o jeden rok.

Z dotychczasowych dyskusji nad zagadnieniem pełniejszego dostosowania profilu studiów w dwuletnim SN do potrzeb szkoły podstawowej znane są trzy stanowiska.

Pierwsze sugeruje przejście na kształcenie specjalizujące szerokoprofilowe, obejmujące zasadnicze grupy przedmiotów nauczania (humanistyczną, matematyczno-przyrodniczą, artystyczno-techniczną). Zwolennicy takiej koncepcji sądzą, iż w ten sposób stanie się możliwe zatrudnienie absolwentów SN, podobnie jak to ma miejsce w odniesieniu do absolwentów liceów pedagogicznych, w każdej szkole podstawowej bez względu na jej stopień organizacyjny oraz że na tle tak pojętego przygotowania będzie możliwe specjalizowanie się w węższym zakresie przedmiotowym w konkretnych warunkach danej szkoły.

Stanowisko drugie zakłada zróżnicowanie studiów nauczycielskich w obrębie poszczególnych okręgów szkolnych na dwa typy: pierwszy uwzględniający przygotowanie do nauczania w kl. I—IV oraz jednego przedmiotu w klasach V—VII; drugi zaś uwzględniający przygotowanie do nauczania dwóch przedmiotów w klasach V—VII, wyłączający natomiast z planu studiów przygotowanie do nauczania w kl. I—IV. Absolwenci studium typu pierwszego mogliby być wykorzystywani bardziej w małych szkołach wiejskich, drugiego zaś szerzej na terenie miast przy założeniu, iż w klasach I—IV mogliby uczyć lepiej do tej pracy przygotowani absolwenci liceów pedagogicznych. Stanowisko to jest niewątpliwym kompromisem między dwiema już realizowanymi koncepcjami, poprzednią i obecną.

Stanowisko trzecie wreszcie sprowadza się do zalecenia, aby w planie nauczania studium doprowadzić do usytuowania pokrewnego pierwszemu drugiego przedmiotu lub co najmniej do jego metodyki wraz z pogłębieniem znajomości odpowiednich działów tego przedmiotu. Tak więc SN

przygotowywałyoby do pracy w całej szkole podstawowej, stwarzając jednak zarazem pełniejszą możliwość wykorzystania swych absolwentów przez każdą szkołę niezależnie od jej warunków środowiskowych i stopnia organizacyjnego. Pełna reforma tego rodzaju może być z powodzeniem przeprowadzona w trzyletnim kursie, w dwuletnim natomiast okupiona być musi, niestety, pewnymi ograniczeniami godzinowymi innych zajęć obowiązkowych, a nawet — być może — wyeliminowaniem niektórych z nich z planu.

Przy poszerzonym stopniowo profilu studiów stanie się zapewne możliwe z czasem przejście bez większych wstrząsów na kształcenie trzyletnie. Doświadczenie zdobyte przez zakłady w ciągu kilku lat najbliższych wywrzeć może niewątpliwie dobroczynny wpływ na programowe ukonstytuowanie się przyszłego studium trzyletniego.

Dyskusja nad tzw. profilem studiów w SN wprowadza nas właściwie w skomplikowany i najeżony licznymi wątpliwościami zakres problemów treściowych. Nie znajdujemy dziś jeszcze jednoznacznych odpowiedzi na szereg istotnych pytań, które praktyka zakładów kształcenia nauczycieli z jednej, potrzeby zaś szkoły i życia z drugiej strony nieustannie nasuwają.

Jaki powinien być stosunek kształcenia pedagogicznego do ogólnego, ewent. specjalistycznego? Czy powinno się iść na radykalnie pojęte różnicowanie kształcenia nauczycieli w odniesieniu do początkowego szczebla szkoły podstawowej i w odniesieniu do jej szczebla przedmiotowego, czy można te zadania koncentrować w jednym zakładzie, jak to się czyni np. od wielu lat w Polsce, a czego nie robi się np. w ZSSR? Czy jest możliwa do podtrzymywania taka koncepcja programowa, która treściom pedagogicznym zapewnia pozycję dominującą przy świadomie obniżonym zakresie wiedzy charakteru przedmiotowego? Na ile to jest koncepcja nowoczesna, na ile zaś tradycyjna? Jaki powinien być zasięg praktyki pedagogicznej, dlaczego np. znacznie większy niż obecnie? Czy i o ile w zakładzie kształcenia nauczycieli jako *sui generis* szkole zawodowej powinno się uwzględniać również zajęcia techniczne oraz produkcyjne i jaka ewentualnie powinna być rola tych zajęć w wykształceniu nauczyciela współczesnej szkoły podstawowej?

Te i inne zapewne jeszcze zagadnienia wymagałyby szczegółowych analiz, a może również specjalnych studiów porównawczych, zarówno historycznych, jak i dotyczących rozwiązań współczesnych w innych krajach. Nie wszystkie więc nadają się do rozpatrzenia obecnie. Są wśród nich wszakże kwestie, co do których zajęcie stanowiska i wyrażenie swego stosunku wydaje się konieczne.

Do takich należy przede wszystkim zagadnienie stosunku kształcenia pedagogicznego do ogólnego, tzw. funkcji zawodowej zakładu do jego zadań naukowych, specjalizacyjnych, rozszerzających horyzonty umysłowe kandydatów. Znane są w tym względzie nie wygasłe przecież jeszcze po dziś dzień spory na ten temat.

Tradycja przeniosła m. in. w nasze czasy przekonanie o potrzebie integrowania procesu kształcenia nauczyciela wokół treści pedagogicznych, zwłaszcza dydaktycznych. W odniesieniu do starej, dziewiętnastowiecznej szkoły elementarnej rzecz nie budziła i budzić w zasadzie nie mogła żadnych poważniejszych wątpliwości. Przygotowanie nauczyciela tej szkoły musiało być jak najbardziej integralne, w zakresie zaś swym nader zwięzłe.

Problem stał się wątpliwy wtedy dopiero, kiedy na porządku dnia stała się sprawa realizacji programu 7-letniej szkoły powszechnej, zróżnicowanego treściowo i na wyższym już niż elementarny poziomie. Usiłowania reformatorów szły z jednej strony w kierunku przedłużania okresu kształcenia w dotychczasowych, trzyletnich przeważnie, zakładach (seminariach) najpierw do czterech, potem do lat pięciu, z drugiej zaś w kierunku tworzenia różnych kursowych nadbudówek nad szkołą średnią, które miały zazwyczaj nie jedną, ale dwie role do spełnienia: przygotować do nauczania w całej szkole siedmioletniej oraz do pełnienia funkcji kierowniczych w szkolnictwie powszechnym.

Istniał jednakże również inny aspekt tego zagadnienia. Głównym zadaniem zakładów, zgodnym z popularnymi wówczas hasłami psychologicznej pedagogiki nowego wychowania, było kształcenie indywidualności, wyzwalanie zamiłowań i uzdolnień. W związku z tym pedagogika, psychologia rozwojowa, zwłaszcza zaś metodyka nauczania wyrosły w zakładach kształcenia nauczycieli do rzędu dyscyplin najważniejszych. Niedoceniane natomiast były poznawcze zadania zakładów, nierzadko niżej pod względem poziomu przygotowania ogólnego stojące niż zwykle szkoły średnie.

Ale, jak już powiedzieliśmy, stopniowy awans szkoły powszechnej skłaniał do zmiany tego stanu rzeczy. Tak np. Władysław Spasowski wbrew swemu pierwotnemu, tradycyjnemu pogładowi w tej kwestii wypowie z czasem zdanie, iż: „żadne, chociażby najlepsze przygotowanie pedagogiczne nauczyciela nie może zastąpić gruntownej znajomości wybranej i umiłowanej przez niego grupy umiejętności, której ma nauczać”². Wszelkie dotychczasowe studia pedagogiczne, nie oparte na uprzednim gruntownym wykształceniu ogólnym i nie związane z wykształceniem specjalnym w zakresie przedmiotów wybranych, uzna za studia zasadniczo wadliwe, gdyż faktyczną treść działalności nauczyciela stanowiły i stanowią zawsze pierwiastki wiedzy z zakresu przedmiotu nauczania.

Na podobnym stanowisku stanął zresztą także H. Rowid, który w zgłoszonej przez siebie koncepcji 3-letnich akademii pedagogicznych, mających kształcić nauczycieli szkół powszechnych, miejsce poczesne zapewnił grupie przedmiotów wybranych.

Zarówno więc Spasowski, jak i Rowid odeszli z czasem pod naciskiem

² Por. Wł. Spasowski: *Wyzwolenie człowieka w świetle filozofii, socjologii pracy i wychowania ludzkości*, Warszawa 1933, t. Hoesick, s. 523.

wymagań życia od poglądów J. Wł. Dawida, którego projekt instytutu pedagogicznego, skądinąd wnikliwie i subtelnie przemyślany, wyrażał w istocie koncepcję kształcenia ogólnopedagogicznego, wynosząc na piedestał nauki pedagogiczne, społeczne, ekonomiczne i in., nie widzącą natomiast konieczności przedmiotowej (poza ściśle metodyczną) specjalizacji nauczyciela.

Jeśli więc dzisiaj od czasu do czasu podejmuje się poglądy stanowiące swoiste echa tamtych, musi się to wydać już nieco anachroniczne. Nasza szkoła podstawowa czyni przecież swój historyczny krok naprzód. Stając się szkołą ośmioklasową domaga się równocześnie uwzględnienia w planach i programach zakładów kształcenia nauczycieli treści jej samej, jak i środowisku oraz życiu ją otaczającemu pilnie potrzebnych. Ważną część tych treści stanowić powinna w wykształceniu nauczyciela żywa wiedza o charakterze przedmiotowym.

W systemie kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w Polsce w ciągu kilku lat ostatnich wyrósł, okrzepł i znacznie rozwinął się tor tzw. kształcenia zaocznego. Na poziomie SN objęto nim w roku ostatnim ponad 15 tys. nauczycieli. W dużych ośrodkach miejskich tor ten zastępują i skutecznie uzupełniają studia wieczorowe. W chwili obecnej wykrystalizowuje się także koncepcja podnoszenia kwalifikacji nauczycieli czynnych trybem eksternistycznym. Nie tym ostatnim jednak, lecz studiom zaocznym w zakresie SN, należy poświęcić z kolei nieco uwagi.

Jest to problem ważny niezwykle, albowiem z powodu naszych trwałych trudności kadrowych, które sprawiają, iż nie możemy odrywać na dłuższe okresy czasu od pracy szkolnej w celu zdobywania dodatkowych kwalifikacji zawodowych, cały niemal, przy tym uwielokrotniony np. w stosunku do przedwojennego, wysiłek kształceniowy nauczycieli czynnych ujęty być musi w system studiów zaoczných.

W krajach, gdzie system ów zyskał sobie w pełni prawa obywatelstwa, prawidłowością się stało, iż liczbami swych słuchaczy przekracza znacznie prowadzone na tym samym poziomie studia dzienne (tzw. stacjonarne). Tym ostrzejsza przeto istnieje potrzeba poszukiwań takich metod pracy i organizacji, które zapewniłyby ich maksymalną efektywność. Niektóre więc kwestie wymagałyby, zdaniem naszym, bliższego rozpatrzenia.

Studia zaoczne czynnych nauczycieli z natury rzeczy realizować powinny zasadę ścisłego związku, jaki łączy teorię z praktyką szkolną i odwrotnie. Dzięki temu, iż słuchacze pracują nieprzerwanie w szkole i że podjęli się trudu systematycznej pracy nad sobą wedle wytyczonego planu i programu, zdążyć się powinno do tego, aby zdobywana przez nich wiedza doznawała licznych uzasadnień praktycznych, z drugiej zaś strony, aby ożywiana i pogłębiana przez zdobywaną wiedzę praktyka

w przejawach swych stawała się aktywniejsza i płodniejsza, bardziej samodzielna i twórcza.

Wszakże owe odniesienia teorii do praktyki nie mogą być nazbyt bezpośrednie, groziłyby one bowiem zawężaniem horyzontów słuchaczy, które to horyzonty prawdziwe studia przecież otwierają i rozszerzają, a nie zacieśniają i zamykają.

Gdy w studiach dziennych, skupiających studentów, którzy w szkole jeszcze nie pracowali, praktyka pedagogiczna w różnych swoich, biernych i czynnych, postaciach zajmuje dużo miejsca, to w studiach zaocznych, jako że nauczyciel odbywa ją codziennie, słusznie się zakłada, iż występować już nie powinna. Tym większego dlatego znaczenia nabiera tu teoria, jej poziom naukowy, organizacja procesu poznawczego, planowe czytelnictwo literatury naukowej itp.

Dwie formy kontaktu wysuwają się w związku z tym na czoło: kontakt z żywym słowem wykładowcy i kontakt z książką. O pierwszej i drugiej sprawie myśli się ostatnio wiele. Faktyczny stan rzeczy bowiem jeszcze zadowolający nie jest.

Kontakty studiujących zaocznie ze swymi wykładowcami, możliwości korzystania z ćwiczeń, konsultacji oraz innych form zajęć dydaktycznych, jakie są prowadzone w zaocznych studiach nauczycielskich, nie były dotąd i nie są nadal zbyt częste. Nie o samą zresztą częstotliwość tych spotkań chodzi, jakkolwiek nie jest to także sprawa błaha. Dwie sesje, letnia i zimowa, oraz dwie dzielące te sesje kilkudniowe spotkania ze słuchaczami studium zaocznego, zmuszające ich do przyjazdu z odległych niekiedy miejscowości do siedziby studium, nie są, jak wskazuje doświadczenie, wystarczające. Pozwalają one wprowadzić na wysłuchanie ważniejszych wykładów i odbycie najniezbędniejszych ćwiczeń, na przeprowadzenie egzaminów, kolokwiiów i zaliczeń, nie są natomiast w stanie zabezpieczyć w pełni planowości przebiegu całorocznego wysiłku słuchaczy, wymagającego dla swej efektywności przerobienia wielu ćwiczeń i doświadczeń, odpowiednich zespołów zadań, wykonania prac kontrolnych itp. Na kierunkach matematyczno-przyrodniczych częstsze kontakty słuchaczy z wykładowcami lub innymi osobami, mogącymi prowadzić zajęcia ćwiczeniowe, są wprost nieodzowne. Ich brak rodzi dodatkowe trudności, powoduje zahamowania w studiach, staje się przyczyną chwilowych zniechęceń i spowodowanych nimi opóźnień, a nierzadko zupełnej rezygnacji z kontynuowania studiów.

Zachodzi więc potrzeba zbliżenia się niejako studium ze swą pomocą ku miejscom pracy słuchaczy, aby przez to zwiększyć i urealnić możliwość ich dojazdów. Tak zrodziła się idea powołania do życia, w ramach SN, punktów konsultacyjnych, sieci takich punktów i koncepcja ich działalności.

W świetle założeń, jakie zostały opracowane przez Ministerstwo Oświaty, punkty konsultacyjne stanowią element składowy całego toku studiów

zaocznych. Realizować więc powinny odpowiednie, tzn. bardziej praktyczne partie programu danego semestru, wyznaczone do przerobienia systemem pracy samodzielnej w okresach międzysesyjnych.

Praca w punktach konsultacyjnych to właśnie dalszy ciąg pracy sesji, z tą tylko może różnicą, iż powinna być wypełniana raczej ćwiczeniami niż wykładami, odbywać się zaś z reguły w pracowniach i gabinetach jednej z najbliższych i najlepiej zaopatrzonych szkół średnich (np. liceum pedagogicznego lub ogólnokształcącego), korzystając z pomocy zakontraktowanych przez studium dobrych nauczycieli miejscowych szkół średnich i pozostając pod stałą opieką i kontrolą ze strony dyrekcji studium.

Drugi rodzaj kontaktu, stanowiącego o efektywności studiów każdych, zaocznych zaś w szczególności, to kontakt z książką, z podręcznikową i monograficzną literaturą naukową, objętą wymaganiami programowymi SN. Zebrane od wykładowców i słuchaczy SN opinie na ten temat odsłaniają wielkie skomplikowanie sytuacji studiujących pod tym względem. Słuchacze korzystają bowiem bądź ze wskazanych przez wykładowców pewnych rozdziałów podręczników szkół wyższych, bądź wręcz z podręczników szkół średnich, natomiast podręczników przystosowanych do programów SN nie posiadają, gdyż ich po prostu nie ma. Również niełatwo przychodzi słuchaczom owo sięganie po podręczniki szkół wyższych, gdyż biblioteki nie posiadają ich w szerzej dostępnych ilościach.

Rzecz sprowadza się więc do bardzo dokładnego zarejestrowania wszystkich potrzeb z tego odcinka, ścisłego skonfrontowania ich z tym, co się już na rynku lub w bibliotekach znajduje, następnie opracowania planu wydawniczego na przeciąg kilku lat najbliższych. Prace takie, stwierdzić trzeba, zostały już przez Ministerstwo i PZWS podjęte.

Odrębnym, zasługującym na rozpatrzenie, problemem jest zagadnienie synchronizacji programowej studium zaocznego z liceum pedagogicznym, przez które wszyscy nieomal dzisiejsi słuchacze studium zaocznego w swoim czasie przeszli. Nie o przedmioty kierunkowe tu idzie, lecz o przedmioty pedagogiczne i o grupę tzw. przedmiotów artystyczno-technicznych. Dotychczas synchronizacja ta miała charakter nader luźny. Tak długo, jako licea pedagogiczne były zakładami czteroletnimi i poważna część nauczycieli uzyskiwała kwalifikacje średnie w ramach komisji rejonowych dla nauczycieli niekwalifikowanych, zrozumiała była potrzeba względnie szerokiego uwzględniania tych dyscyplin i zagadnień w kształceniu zaocznym. Zjawisko to doznało jednak zaostżenia w chwili, gdy na studia zaoczne poczęli napływać absolwenci pięcioletnich liceów pedagogicznych, których przygotowanie w zakresie pedagogicznym i artystyczno-technicznym nie jest wcale skromniejsze niż ich kolegów w stacjonarnych SN, a te przecież stanowiły i w zasadzie stanowią nadal podstawę dla ustalania programu studium zaocznego.

Rozwiązanie tego dylematu mogło nastąpić jedynie drogą decyzji zmie-

niającej dotychczasowy plan studium zaocznego. Zmiany te polegają na eliminacji z planu studiów ZSN grupy przedmiotów artystyczno-technicznych oraz ograniczeniu i zarazem innym programowym ujęciu zagadnień z zakresu pedagogiki i psychologii. Główny wysiłek studiujących zaocznie zostaje skierowany więc na przedmioty kierunkowe oraz na przedmioty filozoficzno-społeczne i pedagogiczne. W związku z tym staje się możliwe skrócenie okresu studiów zaocznych w SN z trzech do lat dwóch przy pozostawieniu obowiązującego słuchaczy uczestnictwa w trzech sesjach letnich.

Sprawa ta ma również swój aspekt ogólniejszy. Chodziłoby o udzielenie sobie odpowiedzi na pytanie, czy i o ile w procesie kształcenia się ludzi dorosłych, którzy ukończyli już przecież raz pełną szkołę średnią, powinno się koncentrować nadal na niektórych wybranych treściach z zakresu tej szkoły w celu tzw. ich ugruntowywania, o ile zaś powinno się iść zdecydowanie dalej, zarówno wszerek, jak w głąb, przede wszystkim w głąb. Innymi słowy, czy i na ile konieczne jest opieranie dalszych studiów ludzi po maturze szkoły średniej, co w przypadku nas interesującym ma właśnie miejsce, na układzie koncentrycznym, na ile zaś na układzie liniowym. Jak wiadomo, dzięki zasadzie pierwszego układu wiedzę ugruntowujemy, dzięki zasadzie drugiego idziemy w procesie kształcenia naprzód, tzn. zdobywamy i opanowujemy nowe jej dziedziny.

Odpowiedź na to pytanie pozornie jest dosyć oczywista. Zdaje się bowiem nie ulegać wątpliwości, że kształcenie to powinno być prowadzone zgodnie z zasadą liniowości, w przeciwnym bowiem wypadku ludzie ci staliby ciągle w tym samym miejscu, skąd wyszli. Najmniej jednak w tego rodzaju programie kształcenia, jaki realizują studia nauczycielskie, gdzie chodzi przecież o poszerzenie i pogłębienie kwalifikacji zawodowych do tego samego typu szkoły, w którym się aktualnie już pracuje, tj. do szkoły podstawowej, pewne nawiązania, a nawet powtórzenia materiału z zakresu szkoły średniej muszą mieć miejsce. Wszakże nie ulega wątpliwości, że i w tym wypadku sprawą najważniejszą jest wysiłek nad rozszerzeniem ogólnych horyzontów kulturalnych i naukowych słuchaczy, w czym tzw. przedmioty wybrane lub przedmioty kierunkowe oraz przedmioty filozoficzno-społeczne i pedagogiczne odegrać mogą i powinny główną rolę.

*

Studium nauczycielskie dwuletnie czyni to, ale w stopniu jeszcze stosunkowo niewielkim, choć przy bardzo znacznym zarówno ze strony wykładowców, jak i słuchaczy wysiłku. Nic tedy dziwnego, że temu wysiłkowi towarzyszą nieukrywane pragnienia przedłużenia okresu kształcenia w SN do lat trzech, wówczas bowiem trud ów mógłby być intelektualnie głębszy i racjonalniejszy, sam zakład zaś doznałby awansu, o jaki właśnie z uwagi na potrzeby nowej szkoły podstawowej w Polsce chodzi.

Sprawy tej nie będziemy wszakże w tej chwili bliżej oświetlali, albowiem zabrałoby to nam zbyt wiele miejsca, zasługuje ona zresztą na potraktowanie odrębne. Trzeba jednak podkreślić, iż kryje ona w sobie nie tylko aspekty pedagogiczne i społeczne, nie tylko problemy formalne, lecz również nader istotne aspekty kadrowe, wymogi dotyczące bazy materialnej, jaką ten typ uczelni nauczycielskiej dysponować powinien, z pracowniami, laboratoriami, warsztatami, odpowiednimi terenami doświadczałnymi oraz budynkami mieszkalnymi dla studentów włącznie. Sieć tego rodzaju szkół nie może być zbyt wielka, nie będą więc mogły powstawać w zasadzie na gruncie obecnych SN, lecz w drodze nowych realizacji inwestycyjnych poszczególnych województw.

W kręgach absolwentów SN szerzy się tymczasem nieufność do systemu szkolnego, który stworzył wprawdzie zakłady pożyteczne, ale nie przewidział dotąd dla ich absolwentów możliwości kontynuowania nauki w szkołach wyższych przy zasadzie zaliczania choć części strawionego w nich czasu i włożonego wysiłku. Dlaczego nie zalicza się nam dwóch lat spędzonych w SN i nie przyjmuje się nas na trzeci rok studiów wyższych — pytają oni niejednokrotnie.

Rozżalenie jest widoczne i łatwo wyczuwalne. Ale i nieporozumienia są dość głębokie.

Czynione już były takie próby. Nie powiodły się zarówno w odniesieniu do zaocznych studiów pedagogicznych, jak i do zaocznych studiów na innych kierunkach. SN nie realizuje bowiem programu pierwszych dwóch lat studiów wyższych, lecz swój własny, podyktowany przede wszystkim zadaniami szkoły, do której przygotowuje. Powiedziałbym więcej. Każda szkoła wyższa nie kształtuje programu poszczególnych lat swych studiów pod takim kątem widzenia, aby zabezpieczyć możliwość przechodzenia studentów na odpowiednie lata innych uczelni, gdyż każda z nich realizuje swoje specyficzne zadania kształceniowe.

Również decyzja przyjmowania absolwentów SN na rok drugi WSP przy zastosowaniu zasady egzaminów wstępnych i wyrównawczych nie wytrzymała próby życia, ponieważ na rok drugi przyjąć można było z reguły osób niewiele, tyle tylko, ile po roku pierwszym wskutek ubytku pozostało na nim wolnych miejsc.

Biorąc te doświadczenia pod uwagę pomyślano obecnie o czteroletnich studiach zaocznych przy WSP wyłącznie dla absolwentów SN, kontynuowanych od roku drugiego oraz uwzględniających w swym programie również treści, które stanowiły dotychczas przedmiot dodatkowych egzaminów wyrównawczych. Od roku 1962/63 nowa organizacja tych studiów wejdzie tytułem próby w życie.

*

Wśród trosk i trudności, jakie towarzyszyły od lat zakładom kształcenia i dokształcania nauczycieli szkół podstawowych w Polsce Ludowej,

nie do najbliższych bynajmniej należały sprawy związane z pozyskiwaniem i doбором kandydatów na pierwsze lata nauki. Wówczas kiedy do klasy pierwszej liceów pedagogicznych organizowano egzaminy wstępne dwukrotnie, w początku i w końcu okresu wakacyjnego, wyławiając skrętnie spośród skąpo zgłaszających się kandydatów wszystkich lub prawie wszystkich, musiało się mówić nie tyle o „doborze”, bo jakież to był w istocie „dobór”, ile o ich „rekrutacji” lub o „naborze” zgoła.

Na szczęście lata największych kłopotów w tej dziedzinie zdają się już przemijać lub być wręcz poza nami. Oto przecież w roku 1961/62 do klasy pierwszej liceów pedagogicznych zgłosiło się w całym kraju ponad 25 tys. kandydatów, podczas gdy zakłady te miały polecone przyjąć 9640. Przyjąwszy 11600 nowych uczniów (bez drugorocznych) przekroczyły zakresiony sobie plan o ponad 20%. Mimo to więcej niż połowa kandydatów, choć znaczna ich część (ok. 40%) przez egzamin wstępny przeszła pomyślnie, przyjęta być nie mogła.

Analogicznie poniekąd wyglądało już to zagadnienie w odniesieniu do studiów nauczycielskich Warszawy i Krakowa, jednak w przygniatającej jeszcze ich większości możliwości doboru są nadal ograniczone mimo dwóch terminów egzaminacyjnych.

Wśród przyjętych do klas pierwszych liceów pedagogicznych wciąż dominują dziewczęta, gdyż stanowią one ok. 77% ogółu uczniów klasy pierwszej, chłopcy zaś tylko ok. 23%, choć i pod tym względem następuje w stosunku do lat poprzednich stopniowa poprawa.

W studiach nauczycielskich stacjonarnych natomiast stan ten jest bardziej wyrównany, wyraził się bowiem ostatnio ok. 58% przyjętych kobiet oraz ok. 42% mężczyzn. Na kierunkach takich, jak filologia polska, filologia rosyjska, biologia, geografia zdecydowaną większość stanowią kobiety, na fizyce zaś, wychowaniu fizycznym, rolnictwie odsetek mężczyzn jest wyższy niż kobiet.

Egzamin wstępny jako forma selekcji młodzieży, zgłaszającej się na pierwsze lata liceów pedagogicznych i dwuletnich stacjonarnych studiów nauczycielskich, pozwala na pozyskanie spośród kandydatów osób najbardziej zdolnych oraz tych, które ustalonym kryteriom bardziej odpowiadają. Dlatego musi on być utrzymany. Wydają się jednak już obecnie potrzebne, aby wglądać głębiej w charakter, stosowane kryteria doboru oraz jego przebieg, ponieważ, jak wykazują przytoczone wyżej cyfry, z formalnego poniekąd środka, jakim był do niedawna, stać się może obecnie narzędziem faktycznego, pozytywnego doboru. Przyczynić się więc może do systematycznego polepszania składu uczącej się w liceach i studiach młodzieży.

W związku z tym godna rozważenia jest niejedna sprawa. Tak np. wśród kryteriów doboru nie powinno się gubić faktu pochodzenia społeczno-młodzieży, mimo iż stracił on niewątpliwie swe pierwotne ostrze. W latach ostatnich daje się np. zaobserwować w zakładach kształcenia

nauczycieli zjawisko stopniowego spadku odsetka uczniów pochodzenia chłopskiego. Wbrew powszechnie panującemu mniemaniu nie stanowi on dziś nawet 50%. Dobrze to czy źle? Słuszna to linia czy niesłuszna? Gdyby patrzeć na to zagadnienie wyłącznie z punktu widzenia tzw. równego startu intelektualnego, martwić się nie byłoby potrzeby, natomiast jeśli się zechce spojrzeć na nie z perspektywy dalszych konsekwencji, jakie wywoływać ono w przyszłości może, to na zastanowienie się na pewno zasługuje.

Jak np. rozwikłać złożone zagadnienie niechęci części absolwentów zakładów pochodzenia miejskiego do podejmowania pracy w szkołach wiejskich? Dziewczęta kończące licea i studia nauczycielskie, a pochodzące z miast (zwłaszcza z miast dużych) nieufnie i nie bez lęku dopuszczają do siebie myśl pójścia do pracy na wieś, podczas gdy młodzieży dobrze wieś znającej niespodzianek ona w sobie nie kryje.

„Ja się wsi boję. Przeraza mnie świat zabity deskami. Zrobię wszystko, żeby zostać w mieście. Tu się przecież wychowałam. Na wieś niech idą ci, którzy ze wsi przyszli do miasta na naukę, którzy wieś znają”... Tak brzmi autentyczna i dość typowa zarazem wypowiedź jednej z uczennic liceum pedagogicznego w Szczecinie³.

Czy można twierdzić, iż winę za taki stan umysłów niektórych absolwentek liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich spada wyłącznie na zakłady, które rzekomo nie ukształtowały w nich właściwej postawy gotowości i dyspozycyjności? Jest w tym zapewne jakaś część prawdy, ale trzeba sobie uświadamiać, że prawda cała jest bardziej złożona, niż pozornie wygląda.

Rację ma B. Czarnocki, autor cytowanego artykułu, gdy powiada, że wśród przyczyn, wywołujących obawy przyszłych nauczycieli przed pracą w środowisku wiejskim, do jednej z najważniejszych należy ta, iż w świadomości wielu młodych ludzi pokutuje do dziś anachroniczny obraz wsi, ukształtowanej na podstawie szkolnej lektury, ugruntowanej mitologicznymi opowiastkami o „wioskach zabitych deskami”. Postawę taką umacnia na pewno niezajomość perspektyw, jakie ma wieś przed sobą. Młodzi ludzie nie potrafią wyrobić w sobie realistycznej wizji życia na wsi w latach najbliższych, a co dopiero w perspektywie całego dziesięciolecia.

Odrębny rozdział w tym zagadnieniu doboru stanowi kwestia trybu przyjmowania kandydatów na studia zaoczne. Chodzi przecież o rzecz niebagatelną, bo o objęcie kształceniem zaocznym w zakresie studium nauczycielskiego ponad 23 tys. nauczycieli w pięcioleciu bieżącym oraz ok. 40 tys. w latach 1966—1970. Na wydziały zaoczne studiów nauczycielskich spadnie więc w tej samej mierze, jak na stacjonarne odpowiedzial-

³ Podano za art. B. Czarnockiego: *Ani misja, ani poświęcenie...* „Głos Szczeciński” 1962, nr 11.

ność za przygotowanie odpowiedniej liczby i jakości nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami dla potrzeb reformy szkolnej na szczeblu podstawowym oraz za dalszy, pomyślny jej rozwój.

Z przeprowadzonych studiów nad siecią i zasadami organizacji przyszłych 8-klasowych szkół podstawowych w Polsce wynika, iż każda z tych szkół będzie musiała zapewnić sobie nauczycieli-specjalistów w zakresie wszystkich dyscyplin podstawowych. Tymczasem obecne rozmieszczenie tych nauczycieli jest różne, nie zharmonizowane z widocznymi już przyszłymi ostrymi potrzebami. Zgodnie z ustaleniami sieciowymi oraz w konfrontacji ze stanem kwalifikacji obecnie zatrudnionych w tych szkołach nauczycieli inspektorzy szkolni powinni dokonać stosownych obliczeń w tej dziedzinie i opracować plany zaspokojenia potrzeb kadrowych powiatów w związku z reformą szkoły podstawowej, w tym również przewidzieć tryb dalszego kształcenia podległych sobie nauczycieli w zakresie odpowiednich dyscyplin. Stosownie do tak zestawionych przez powiaty planów na poszczególne lata kuratoria okręgów szkolnych wraz z dyrekcjami studiów nauczycielskich powinny ustalić bardzo ścisły plan realizacji tego zapotrzebowania.

Zdaje się stąd wynikać jedno, a mianowicie, że dotychczasowe zasady żywiłowych, samorzutnych zgłoszeń nauczycieli na studia zaoczne i przeprowadzanych egzaminów wstępnych mogłyby nam bardzo skomplikować sprawę zaspokojenia potrzeb kadrowych tych szkół, które dotychczas w ruchu kształceniowym nauczycieli żywszego udziału jeszcze nie wzięły. Mówiąc więc o doborze na studia zaoczne, należałoby od tej chwili sądzić, iż doborem tym powinien kierować przede wszystkim inspektor szkolny wraz z oddziałem ZNP, skłaniając poszczególnych nauczycieli do podejmowania pracy nad sobą w odpowiednim kierunku.

Idea kursów przygotowawczych do egzaminu wstępnego na SN może i powinna odegrać w tym zagadnieniu poważną rolę ułatwiającą jego właściwe rozwiązanie. Skupienie w każdym powiecie lub w powiatach bezpośrednio ze sobą sąsiadujących grup nauczycieli — kandydatów na studia zaoczne, przerobienie z nimi podstawowych zagadnień z zakresu ich wykształcenia ogólnego i pedagogicznego oraz nastawienie na zadania związane z czekającymi ich studiami odegrać może, jak uczy doświadczenie np. okręgu rzeszowskiego, rolę wysoce pozytywną. Takie kursy przygotowawcze zaczął prowadzić z dobrymi rezultatami ZNP, niechby prowadził ich dzieło nadal.

Oto garść problemów, które stają w całej swej ostrości przed zakładami kształcenia nauczycieli i przed całym nauczycielstwem w obliczu reformy szkolnictwa podstawowego w Polsce.

UWAGI W SPRAWIE PROGRAMU PRZEDMIOTÓW PEDAGOGICZNYCH W LICEUM PEDAGOGICZNYM I JEGO REALIZACJI

Od 1 IX 1961 roku wszystkie licea pedagogiczne rozpoczęły pracę nad przygotowaniem młodzieży do zawodu w oparciu o nowy program przedmiotów pedagogicznych. Jego autorzy, skupieni wokół prof. B. Suchodolskiego, już przed trzema laty, przekonani o potrzebie zreformowania treści i metod kształcenia nauczycieli, opracowali projekt programu przedmiotów pedagogicznych, który nazwany drugim wariantem uzyskał w 15 liceach prawo realizacji na warunkach eksperymentu. Zgromadzone w tym czasie obserwacje i krytyczne uwagi nauczycieli bezpośrednio związanych z nauczaniem według wspomnianego programu posłużyły do stworzenia nowej wersji programu, którą Ministerstwo Oświaty zaakceptowało i uznało za obowiązującą, przynajmniej w najbliższych latach.

Nauczyciele przedmiotów pedagogicznych przyjęli nowy program — o czym wiem z licznych kontaktów z nimi — w sposób bardzo różny. Ich opinie zamykają się w granicach: od pełnej aprobaty i entuzjastycznej pochwały poprzez wnikliwą rzeczową ocenę, ukazującą walory i braki, aż po negację. W związku z tym wydaje się celowe omówienie na łamach „Ruchu Pedagogicznego” podstawowych założeń programu, zawartych w nim postulatów dotyczących organizacji procesu kształcenia pedagogicznego, węzłowych treści i głównych metodycznych wskazówek, aby nie tylko wytworzyć spokojną atmosferę pracy, ale przede wszystkim wyjaśnić istotę, innej niż dotąd, koncepcji przygotowania młodzieży do zawodu.

U podstaw nowego programu przedmiotów pedagogicznych leżą następujące założenia, wyprowadzone ze znajomości praktyki i teorii problematyki kształcenia pedagogicznego:

1. Dotyczy związku pracy wychowawczej z perspektywami i zadaniami społeczno-kulturalnymi i gospodarczymi kraju, z nowoczesnymi przemianami w świecie, z postępem nauki i techniki oraz ze zwycięstwem socjalizmu. Nie podlega już dziś wątpliwości sprawa, że kształcenie do zawodu nauczycielskiego musi wprowadzać młodzież w toku nauczania przedmiotów pedagogicznych w zależności wychowania od ogólnospołecznej sytuacji współczesnego życia. Dostrzeżenie i zrozumienie przez kandydatów na nauczycieli pedagogicznych konsekwencji rozwoju nauki, techniki i społecznych przeobrażeń stanowi zasadniczy warunek świadomego włączenia się szkoły i nauczyciela w budownictwo nowego ustroju.

2. Mówi o całościowym charakterze zjawisk i działań wychowawczych, których poznanie wymaga od nauczyciela umiejętności samodzielnego myślenia i twórczej postawy w procesie pracy. Specyfika rzeczywistości pedagogicznej, jej dynamiczność, zmienność i w pewnym sensie niepowtarzalność określa, że ci, którzy mają organizować i nadawać jej odpo-

wiednie kształty, muszą osiąść sprawność w intelektualnym analizowaniu jej przejawów i celowej zamierzonej działalności.

3. Podkreśla sprawę łączenia teorii z praktyką w trakcie przygotowania do zawodu. Postulat wiązania teorii z praktyką w odniesieniu do zjawisk pedagogicznych oznacza pełną więź z autentyczną rzeczywistością, bezpośrednie uczestniczenie w sytuacjach, które wchodzą w zakres działalności nauczyciela i które stanowią przedmiot jego pracy.

4. Podnosi kwestię kształcenia osobowości kandydata na nauczyciela, osobowości zdolnej do podjęcia zadań socjalistycznego wychowania. Problem formowania osobowości uczniów liceum pedagogicznego obejmuje nie tylko zagadnienie rozwoju ich intelektu, operacji myślowych i czynności zgodnych z poznaniem i rozumieniem, ale także sprawę uczuć, woli i charakteru. Kształtowanie pedagogicznej postawy do zawodu i życia wymaga uczynienia z procesu nauczania przedmiotów pedagogicznych terenu, na którym młodzież znajdzie naukowe wyjaśnienie frapujących ją spraw.

Przyjęcie powyższych założeń w konstruowaniu szczegółów koncepcji pedagogicznego kształcenia kandydatów na nauczycieli rzutuje na czas trwania i organizację procesu nauczania przedmiotów pedagogicznych, dobór ich treści oraz metodykę działania. W związku z tym zdecydowano, iż należy przedłużyć do lat trzech okres przygotowania do zawodu i objąć nim klasy od III do V. Dwie poprzedzające klasy — wyraźnie ogólnokształcące — stanowią będą fundament wiedzy, na którym oprze się dalej poznawanie praktyki i teorii pedagogicznej. W tej kombinacji klasy III, IV i V łączą kształcenie ogólne z pedagogicznym, wiążąc je ściśle w wielu partiach, tym więcej, że przedmioty pedagogiczne mają walory ogólnokształcące, a w przedmiotach ogólnokształcących można znaleźć aspekty natury pedagogicznej. Zbieżność obu rodzajów kształcenia przyspieszy, jak się wydaje, dojrzałość uczniów w różnych zakresach, np. intelektualnym, moralnym, społecznym, oraz scementuje pracę wszystkich nauczycieli liceum pod kątem przygotowania do zawodu.

W świetle wysuniętych założeń organizacja procesu kształcenia pedagogicznego zarysowuje się w trójstopniowym układzie, poprzez który doprowadza się uczniów do roli nauczyciela. Pierwszy stopień przypada na pierwszy rok nauczania przedmiotów pedagogicznych w kl. III i ma charakter wprowadzający. Poznanie oraz rozumienie zjawisk pedagogicznych i ich prawidłowości na poziomie 16 roku życia (tyle lat przeciętnie mają uczniowie tej klasy) zaczyna się od obserwacji tych konkretnych faktów wychowawczych, które będą stanowiły podstawę do uogólnień, zawartych w systemie wiedzy pedagogicznej.

Obserwowanie rzeczywistości wychowawczej na stopniu wprowadzającym — propedeutycznym — zapoczątkowuje praktykę pedagogiczną w zakresie jej poznawczej funkcji, która polega na dostarczeniu, przy aktywnej i świadomej postawie uczniów, możliwie obfitego zasobu prze-

żyć i doświadczeń pedagogicznych. W sytuacjach związanych z poznawczą funkcją praktyki uczniowie znajdują się z zewnątrz zjawisk, które obserwują, ale patrzą na nie z pozycji nauczyciela, z pozycji tej osoby, która kieruje zjawiskami i przekształca je. W ten sposób już od pierwszych momentów nawiązywania łączności z rzeczywistością wychowawczą wchodzi ona w rolę przyszłego nauczyciela.

Przez rozpoczynanie nauczania przedmiotów pedagogicznych od kontaktów młodzieży z faktami z zakresu wychowania, od stykania jej z „rzeczami”, a nie słowami uniknie się werbalizmu i dogmatyzmu. Bezpośrednie zetknięcie uczniów z konkretnymi zjawiskami ukazuje naocznie ich całościowy charakter i specyficzne właściwości takie, jak dynamiczność i indywidualność. Dostrzeżenie rzeczywistości wychowawczej w takiej postaci, w jakiej ona istotnie występuje, dostarcza uczniom żywego materiału do analiz myślowych. W związku z tym procesy poznawania tej rzeczywistości i jej rozumienie mogą kształtować się prawidłowo. Poprzez operacje myślowe oparte na empirycznym materiale aktywizuje się młodzież pod względem intelektualnym i dochodzi samodzielnie do pojęć i sądów, adekwatnie odzwierciedlających istotę i prawidłowości zjawisk pedagogicznych.

W ciągu pierwszego roku obcowania młodzieży z fragmentami rzeczywistości wychowawczej przez obserwowanie i próby myślowych analiz formują się zainteresowania zawodem i stosunek do niego. Tworzy się więź uczuciowa z dzieckiem i pragnienie podjęcia pracy w szkole. I dlatego można potraktować ten pierwszy rok jako okres klarowania się u młodzieży świadomej decyzji o wyborze zawodu, o pozostaniu lub opuszczeniu liceum. Tak więc pierwszy stopień nauczania przedmiotów pedagogicznych spełnia trzy ważne zadania:

1. Wprowadza kandydatów na nauczycieli w świat „rzeczy”, które stanowią przedmiot zawodu, a nie w gąszcz słów o nich.
2. Wdraża do myślenia pedagogicznego i zaprawia do myślowej analizy materiału spostrzeżeniowego.
3. Angażuje osobiste przeświadczenie o wartości pracy nauczycielskiej i gotowość włączenia się do życia społecznego w roli nauczyciela.

Z kolei drugi stopień kształcenia pedagogicznego w klasie IV zarysowuje się jako próba systematyzacji teoretycznej, powiązanej z analizą praktyki pedagogicznej. Na tym stopniu nauczania przedmiotów pedagogicznych — w porównaniu z tym procesem w klasie III — wzmacnia się i rozszerza kontakt uczniów z praktyką i równocześnie wznosi się myślenie na poziom uogólnień uporządkowanych w system. W klasie IV przygotowanie do zawodu ma za zadanie przede wszystkim zapoznać młodzież z dorobkiem i osiągnięciami naukowymi pedagogiki i psychologii, w tym zakresie, jaki jest potrzebny do zrozumienia działalności szkoły i nauczyciela w warunkach budowy socjalizmu. Znając specyfikę zjawisk wychowawczych oraz złożoność i znaczny stopień abstrakcyjności

pojęć i sądów pedagogicznych, położono w programie akcent na taką organizację procesu myślenia i działania pedagogicznego, by stało się możliwe w pełni świadome i oparte na rozumieniu poznanie naukowego systemu wiedzy pedagogicznej i psychologicznej. Szczególnej troski na tym stopniu wymaga zagadnienie wywołania w umysłach uczniów operacji prowadzących do poznania istoty i prawidłowości określonych programem zjawisk wychowawczych. Jedyną drogą, na której można zaangażować myślenie, jest wprowadzenie młodzieży w konkretne sytuacje pedagogiczne z równoczesną ich analizą myślową. Wówczas uczniowie — kandydaci na nauczycieli — samodzielnie „chwytają” nie tylko obraz danej sytuacji, „jej terażniejszość”, ale także docierają do przyczyn, które powodują ten stan rzeczy, i dalej mogą również przewidywać jego rozwój, czyli przyszły układ. W ten sposób zdobyta wiedza staje się powoli wytyczną działania.

Powiązanie teorii z praktyką stanowi metodologiczną podstawę organizacji procesu kształcenia zawodowego także na stopniu systematyzacji teoretycznej. Treść praktyki i jej formy w tym wypadku wypływają z układu wiedzy, z pojęć i sądów pedagogiki i psychologii. Ponieważ jednak w drugim roku nauczania przedmiotów pedagogicznych uczniowie dopiero stopniowo opanowują poszczególne ogniwa z systemu wiadomości, dochodząc pod koniec klasy IV do poznania go w całości, nie można więc w ciągu tego roku organizować samodzielnego działania, do którego konieczna jest pełna znajomość głównych zagadnień. Jeśli chcemy, by młodzież działała świadomie, w pełnym zrozumieniu tego, co czyni, i z wyraźnym określeniem, ku czemu zmierza i co chce osiągnąć, nie wolno jej stawiać w sytuacjach działającego nauczyciela, który nie ma wystarczającego przygotowania teoretycznego. Błędy nieprzemysłanego i nieskoordynowanego z rozumieniem działania pedagogicznego pociągają za sobą wielorakie ujemne skutki, fatalne z punktu widzenia społecznego i jednostkowego danego nauczyciela. Stąd w klasie IV, na szczeblu systematyzacji wiedzy o wychowaniu, praktyka pedagogiczna musi ograniczyć się do tych form, które jeszcze w dalszym ciągu przygotowują do samodzielnego działania, ale w zestawieniu z praktyką w klasie III zawierają nowe elementy. Myślę o tego rodzaju praktycznych kontaktach uczniów z rzeczywistością wychowawczą, które będą nie tylko wzbogacały ich doświadczenie w związku z pedagogiką i psychologią, ale także wdrażały do korzystania z metod badania psychiki dziecka, pracy szkoły i życia społecznego środowiska.

Wprawienie młodzieży w stosowanie różnorodnych wartościowych naukowo metod badawczych, np. obserwacji, analizy wytworów dziecięcych, łatwych eksperymentów, ankiet, testów i wywiadów, stanowi w przygotowaniu do zawodu rolę narzędzi celowej pracy. Operowanie nimi, dając adekwatne poznanie, zabezpiecza przed przypadkowością i dowolnością w działaniu oraz wskazuje kierunek świadomego przekształcania rze-

czywistości pedagogicznej. W toku posługiwania się metodami badań pogłębia się proces myślenia pedagogicznego.

Reasumując rozważania o drugim stopniu nauczania przedmiotów pedagogicznych podkreślam, że jego znaczenie dotyczy:

- ① Kontynuowania uogólnionego procesu poznawania rzeczywistości wychowawczej w kolejności zgodnej z przyjętym systemem wiedzy.
- ② Doskonalenia procesu myślenia pedagogicznego w bezpośrednim kontakcie z przedmiotem zawodu.
- ③ Wprowadzenia w działanie pedagogiczne przez stosowanie metod i sposobów badania zjawisk pedagogicznych i psychologicznych.

Przygotowanie do zawodu na trzecim stopniu w klasie V polega przede wszystkim na konkretyzacji teorii (poznanej w klasach poprzednich) w zakresie metodyki pracy w szkole podstawowej i dalszym poszerzaniu o nowe elementy wiedzy pedagogicznej i psychologicznej. Na plan pierwszy w tej klasie wysuwa się zagadnienie operowania w samodzielnym działaniu zdobytą wiedzą. Wydaje się, że w ostatnim roku pobytu w liceum młodzieży dojrzała do tego, by w sposób świadomy podjąć działanie praktyczne w różnych sytuacjach szkolnych, zwłaszcza w nauczaniu. Systematycznie prowadzona praktyka na tym stopniu wzbogaca aktywne doświadczenie własne, sprawdza poznaną teorię i staje się podstawą do budowania szerszych uogólnień i porównań. W procesie konkretyzacji teorii w praktycznych sytuacjach uczniowie liceum muszą operować całym zasobem wiadomości z różnych dyscyplin i ich działów, dokonywać niejako przestawień w systemie wiedzy tak, by ona mogła pomóc w rozwiązywaniu zagadnień, które nasuwa życie szkoły.

Specyfika rzeczywistości wychowawczej i społeczne zadania nauczyciela wskazują na konieczność ciągłego dynamizowania zdobytej wiedzy, czyli układania jej ogniw w nowe całości oraz dostosowania działania i kierowania nim tak, by następowały pod jego wpływem pożądane i zamierzone rezultaty. Sprawa uzgodnienia działania z teorią z jednej strony, z drugiej zaś wyprowadzenie z teorii wskazówek dla praktyki w klasie V urasta do centralnej kwestii w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych. To właśnie na tym stopniu stają przed uczniami w rzeczywistych wymiarach i w całej rozciągłości problemy pracy wychowawczej szkoły, do których uczeń musi się ustosunkować i rozwiązać je, wchodząc w rolę nauczyciela. W związku z tym w procesie nauczania przedmiotów pedagogicznych zjawia się zagadnienie dalszego kształtowania myślenia w ten sposób, by ono nabrało cech problemowości, a równocześnie prowadziło do działania o charakterze twórczym, dalekim od naśladownictwa i stosowania „recept”.

Dotychczasowe przygotowanie poprzednich dwóch klas stwarza podstawy dla scalenia w umysłach uczniów zasadniczych wiadomości z poznanych dyscyplin i dokonywania różnorodnych operacji myślowych analizujących i syntetyzujących teorię oraz praktykę. Chodzi jednak nie

o „dodawanie” praktyki do teorii czy teorii do praktyki, ale o przechodzenie od jednej do drugiej w procesach myślenia i działania. Przez dialektyczne powiązanie myślenia i działania pedagogicznego w klasie V nie tylko zapewnia się prawidłowe poznanie i rozumienie rzeczywistości wychowawczej oraz skuteczniejsze działania, ale także zaprawia się młodzież do głębszej pracy naukowej i do samokształcenia oraz angażuje się osobiste uczucia i postawy w stosunku do zawodu. W ten sposób na trzecim stopniu kształtuje się u uczniów przekonanie o wartości wiedzy, o jej przydatności i o znaczeniu działania dla rozwoju nauki.

Na tle powyższych uwag o trójstopniowej konstrukcji procesu nauczania przedmiotów pedagogicznych znajduje logiczne uzasadnienie dobór treści dyscyplin naukowych, które znalazły się w programie. I tak w klasie III dla wstępnego wzbogacenia zasobu doświadczeń i wiedzy potrzebnej do wykonywania zawodu wyznaczono psychologię rozwojową z elementami psychologii ogólnej i historii wychowania.

W kursie psychologii rozwojowej, obejmującej życie człowieka od urodzenia aż po wiek dorosły z akcentem na lata dzieciństwa i młodości, uczniowie liceum poznają całokształt i prawidłowości psychiki dziecka i człowieka dorosłego, jako przedmiotu i podmiotu wychowania. Psychologia rozwojowa bezpośrednio wprowadza kandydatów na nauczycieli w dziedzinę zjawisk, które będą „chlebem powszednim” ich pracy. Aby jednak poznanie psychiki człowieka w poszczególnych okresach rozwojowych było w pełni zrozumiałe, należy wiązać je w toku nauczania z wiedzą z zakresu psychologii ogólnej. Każda faza wzrostu człowieka daje możliwości do tego, by przedstawić przy niej podstawowe problemy psychologii ogólnej, a nawet podać oświetlenie danych kwestii przez pewne kierunki psychologiczne.

Ten odwrócony, wręcz odmienny niż tradycyjny, porządek w programie zapoznawania młodzieży z psychologią uczyni nauczanie tego przedmiotu od pierwszej chwili bliskim i zrozumiałym oraz wprost wiążącym się z zawodem. Jeśli jeszcze te bliskie treści, zgodnie z charakterem pierwszego stopnia kształcenia pedagogicznego, ukaże się na tle kontaktów uczniów z dziećmi i ludźmi dorosłymi i z własnym życiem psychicznym, to wydaje się, że zarówno doświadczenie własne, jak i wiedza o nim staną się bardziej operatywne i dynamiczne. Zetknięcie młodzieży liceum klasy III ze zjawiskami psychicznymi, nagromadzenie zasobu faktów i przeżyć z tego zakresu pozwala na prawidłowe kierowanie procesem myślenia i dochodzenia do teorii. Równocześnie umożliwia się uczniom praktyczne poznanie metod badań zjawisk psychicznych, co ma doniosłe znaczenie w dalszej pracy nauczycielskiej.

Sądze, że na podstawie wiadomości o psychice ludzkiej, jej rozwoju i różnicowaniu, wiadomości zdobytych w toku bezpośredniego kontaktu z życiem dziecka lub człowieka dorosłego — wyrobimy w umysłach młodzieży należyte zrozumienie głównych tez nauki o materialistycznym

pojmowaniu psychiki, jej zależności od układu nerwowego, od obiektywnej rzeczywistości, od społecznych warunków życia ludzi i od działalności jednostek. Równocześnie wystąpi elementarne zrozumienie stosunku ontogenezy do filogenezy oraz wzajemnego uzależnienia zmian ilościowych i jakościowych w rozwoju psychicznym. W związku z tym jasną stanie się rola, jaką wydarzenia i warunki historyczno-społeczne mają dla rozwoju osobowości dzięki temu, iż stwarzają ludziom określone sytuacje życiowe i stawiają im określone zadania.

Równoległe z nauczaniem psychologii rozwojowej w klasie III przewiduje program wstępne wprowadzenie w historię wychowania, pojętą jako historię form i instytucji wychowawczych, historię szkoły i pracy nauczyciela. Fakty z dziejowego procesu kształtowania się instytucji oświatowo-wychowawczych, fakty z praktyki pedagogicznej stanowią konkretny materiał dla analiz myślowych i przygotowują uczniów do lepszego zrozumienia problemów zawartych w programie klasy IV i V. W chronologicznym porządku przedstawione, na wybranych najbardziej typowych przykładach z różnych epok i krajów, obrazy z dziejów oświaty przyczynią się do wyrobienia w umysłowości młodzieży pewnych ogólniejszych poglądów na historyczny rozwój pracy oświatowo-wychowawczej i jej społeczną funkcję. Uczniowie poznają i rozumieją poprzez analizowanie faktów:

- ① Walkę, jaka toczyła się w dziejach o postęp oświaty i jej upowszechnienie oraz jej związek z potrzebami ogólnospołecznymi.
- ② Wzrastające społeczne znaczenie oświaty i pracy nauczyciela.
- ③ Zasadniczą problematykę współczesnych czasów w krajach socjalistycznych.

Ze względu na propedeutyczny charakter pierwszego stopnia kształcenia pedagogicznego i z uwagi na specyfikę myślenia pedagogicznego nauczanie historii wychowania nie może być realizowane jedynie przy pomocy metod podających. Obrazowo przedstawione treści muszą wdrażać uczniów do analizy i interpretacji źródeł i opracowań np. fragmentów dzieł klasyków wychowania, popularnonaukowych monografii, powieści historycznych traktujących o szkole, oświacie i wychowaniu w przeszłości.

W ten sposób nauczanie historii wychowania w klasie III będzie kształtowało elementy kultury pedagogicznej uczniów i rozbudzało żywe zainteresowania dla postępowych tradycji na polu wychowania oraz będzie zaprawiało do późniejszej pracy samokształceniowej.

W klasie IV przewiduje program systematyczny kurs pedagogiki i wybrane zagadnienia z psychologii wychowawczej. Zgodnie z przyjętą tezą o całościowym charakterze zjawisk i działań wychowawczych oraz z możliwościami intelektualnymi młodzieży nie wprowadza się w pedagogice podziału na teorię nauczania i teorię wychowania. Pedagogika w omawianym programie potraktowana jest jako nauka o całościowym procesie

wychowania. Termin „wychowanie” oznacza całą działalność kształtującą człowieka, a poszczególne dziedziny tej działalności określono przy pomocy odpowiednich przymiotników, mówiących np. o wychowaniu umysłowym, moralnym, fizycznym, estetycznym, politechnicznym. Szczegółowe kwestie procesu wychowania — treści, zasady, metody, organizacja — są rozważane łącznie w wymienionych dziedzinach, z zaakcentowaniem swoistych problemów pracy szkolnej. Systematyczny kurs wiedzy o wychowaniu różni się jednak od dotychczas stosowanego w programie układu, w którym punkt wyjścia stanowiły zagadnienia przynależne do metapedagogiki. Rozpoczynanie nauczania pedagogiki od rozważań o jej przedmiocie, związku z innymi naukami i głównych pojęciach z konieczności było werbalne, ponieważ uczniowie liceum na tym stopniu kształcenia nie dysponują wystarczającym zasobem doświadczeń, umożliwiającym zrozumienie tak trudnych zagadnień. I dlatego te sprawy w nowym programie umieszczono na końcu, aby młodzież mogła samodzielnie na podstawie znajomości konkretnych faktów dojść do szerokich uogólnień.

Kurs pedagogiki w klasie IV otwiera dział dotyczący form życia i działalności ludzi oraz charakterystyka współczesnej cywilizacji. Szczegółowe treści wymienionej problematyki dadzą uczniom poznanie — kim jest człowiek, w jakiej epoce on żyje i jaką funkcję pełni wychowanie w dobie współczesnej? Z odpowiedzi na powyższe pytania zarysuje się wyraźnie ideał wychowania w Polsce Ludowej. Dalsze działy programu podają w systematycznej kolejności podstawowe zagadnienia wychowania młodego pokolenia w sytuacji naszego kraju. Szczególny akcent położono na sprawy wychowania moralno-społecznego i umysłowego w instytucji szkolnej, w jej zasadniczym procesie, jakim jest nauczanie.

Całość treści programu pedagogiki, oparta na aktualnym stanie wiedzy, wyczerpuje na miarę możliwości sił intelektualnych młodzieży węzłowe kwestie, które powinien znać absolwent liceum, przystępując do pracy w szkole.

Z bogatej problematyki psychologii wychowawczej uwzględniono w programie trzy ważne zagadnienia, mianowicie: „życie społeczne dzieci, procesy poznawania przez nie otaczającej rzeczywistości oraz przyczyny powodzeń i niepowodzeń w pracy szkolnej”.

W tych trzech kregach zagadnień występują wiadomości z zakresu życia psychicznego dzieci i pedagogicznej działalności szkoły i innych środowisk społecznych, w których dziecko żyje.

W doborze tematyki kierowano się zadaniami i potrzebami szkoły podstawowej oraz stopniem zbieżności z materiałem nauczania pedagogiki. Wydaje się, że przez skorelowanie treści programu pedagogiki i psychologii w kl. IV wzmocni się nie tylko rzeczowe przygotowanie uczniów, ale także ułatwi się im z czasem podjęcie działania w roli nau-

uczyciela. Tematyczna zbieżność między kursem pedagogiki i psychologii wychowawczej stanowi doskonałą platformę dla zorganizowania praktycznych kontaktów młodzieży ze zjawiskami psychicznymi wplecionymi w kontekst rzeczywistości pedagogicznej. W związku z tym dla zagwarantowania prawidłowej drogi wyrobienia umiejętności zawodowych wprowadzono ćwiczenia pt. „Dziecko w domu, w szkole i w środowisku”, które mają za zadanie dostarczyć licealistom żywych spostrzeżeń i doświadczeń, koniecznych do wytworzenia pojęć i sądów zawartych w danych naukach. Wspomniane ćwiczenia nie są więc odrębnym przedmiotem nauczania, stanowią tylko teren spotkań uczniów z przewidzianymi w programie zjawiskami i sytuacjami. W toku bezpośredniego kontaktu z rzeczywistością wychowawczą wdrażają się kandydaci na nauczycieli do korzystania z metod badań psychiki dzieci, pracy szkolnej i życia środowiska. Stosowanie różnorodnych metod dających poznanie przedmiotu i właściwości procesu wychowania stanowi ważny etap w przygotowaniu do zawodu, który cechuje złożoność i zmienność sytuacji oraz potrzeba twórczego doboru działania, przekształcającego te sytuacje w sposób zamierzony.

Właściwe i skuteczne łączenie teorii i praktyki z zakresu psychologii i pedagogiki w dynamiczny proces kształcenia pedagogicznego wymaga, aby oba przedmioty spoczywały w rękach jednego nauczyciela. Podział nauczania przedmiotów według specjalności prowadzi, nawet przy najbliższym współdziałaniu, do jednostronnych interpretacji, niepełnych pojęć i ocen, a przede wszystkim do tzw. „szufladkowania” wiadomości, niepożądanego zjawiska, utrudniającego operowanie wiedzą.

Uwagi o programie klasy IV wykazują, że doprowadza on do momentu, w którym uczniowie mogą podjąć samodzielne działanie dzięki temu, że w okresie minionych dwóch lat (klasa III i IV) zdobyli wystarczający zasób doświadczeń i operatywnej wiedzy oraz wdrożyli się w stosowaniu podstawowych sposobów badania rzeczywistości wychowawczej.

W klasie V, na trzecim szczeblu kształcenia zawodowego, którego sens polega na operowaniu wiedzą w samodzielnym działaniu, głównym przedmiotem staje się metodyka pracy szkoły podstawowej. Przerobienie systematycznego kursu pedagogiki w klasie IV oraz znaczne zaawansowanie w znajomości teorii i praktyki psychologii upoważniają do przypuszczenia, iż w ostatnim roku nauczania młodzież jest dostatecznie przygotowana do zrozumienia wielorakiego znaczenia procesu wychowania i do prowadzenia lekcji i zajęć pozalekcyjnych.

Umieszczenie w programie klasy V metodyki pracy szkolnej, która, jak wiemy, podaje szczegółowe wytyczne do działania, uchroni uczniów liceum przed mechanicznym stosowaniem „recept” i stworzy możliwości dla twórczego podejścia do pracy. Twórcze podejście oznacza na tym poziomie świadome określenie celu zajęcia, dobranie odpowiednich treści, form organizacyjnych i metod postępowania oraz umiejętność takiego

operowania zasobem wiedzy i doświadczenia, by w toku działania skutecznie rozwiązywać występujące problemy.

Równolegle z metodyką nauczania w szkole podstawowej występuje w programie kl. V pedagogika i psychologia, ujęte nie w dwa odrębne przedmioty, tylko łącznie, jako jeden przedmiot, ukazujący pewne wybrane zagadnienia, oświetlone z punktu widzenia obu dyscyplin. Autorzy programu chcieli w ten sposób umożliwić scalenie w umysłach uczniów zasadniczych wiadomości z pedagogiki i psychologii zarówno w toku praktyki, jak i w zakresie problematyki teoretycznej. Kwestia integralnego przedstawienia ważnych dla socjalistycznego wychowania zagadnień znalazła w programie rozwiązanie w postaci wyodrębnienia w nim dwóch części, obejmujących dwa kompleksy spraw. Pierwszy z nich — to zarys rozwoju pedagogiki i psychologii na przestrzeni dziejów z akcentem na okres nowożytny i współczesny. Ten historyczny szkic myśli pedagogicznej i psychologicznej uzupełnia kurs dziejów oświaty z klasy III. W ostatnim roku kształcenia uczniowie są już przygotowani do rozumienia przynajmniej niektórych ważnych problemów z historii myśli o człowieku i jego wychowaniu. Ukazanie na tle dotąd poznanej wiedzy i praktyki głównych etapów kształtowania się prądów w pedagogice i w psychologii pozwoli młodzieży zauważyć i w pełni zrozumieć dwa zasadnicze nurty: wsteczny i postępowy, idealistyczny i materialistyczny, oraz krytycznie ustosunkować się do burżuazyjnego dziedzictwa w pedagogice i uchwycić sens i perspektywy pedagogiki i psychologii socjalistycznej.

Takie ujęcie zagadnień z zakresu dziejów praktyki i teorii wychowania daje znaczne gwarancje zerwania w nauczaniu z werbalizmem i dogmatyzmem. Historyczny punkt widzenia w oświetlaniu kierunków w pedagogice i w psychologii, posługiwanie się lekturą wybranych oryginalnych tekstów i źródeł zaprawi młodzież z czasem do samodzielnego studiowania i do naukowej interpretacji poznanych treści. Szczególne znaczenie w formowaniu naukowej postawy będzie miała analiza rodowodu pedagogiki socjalistycznej, jej stanu obecnego i najbliższych zadań. W związku z tym nauczyciel przedmiotów pedagogicznych musi w trakcie nauczania wywoływać i angażować procesy myślenia, różnorodnie operacje, jak porównywanie, analizę, syntezę, uogólnianie, dowodzenie i wnioskowanie, które to operacje doprowadzą uczniów do poznania i rozumienia związków i zależności między dziejami wychowania a rozwojem myśli o nim i znaczenia tej ostatniej dla praktyki.

Drugi kompleks zagadnień dotyczy wybranych problemów z teorii i praktyki wychowania. W tym dziale programu chodzi o postawienie przed uczniami kwestii, które w codziennej działalności nauczyciela występują jako pewnego rodzaju zamknięte całości, a dla których rozwiązania konieczne jest odwołanie się do teorii i praktyki już zdobytej.

Naukowa analiza wybranych zagadnień rozszerzy także wiedzę uczniów o nowe elementy. Stanowić to będzie wyższy stopień rozumienia teorii

i praktyki. Wszechstronne ogarnięcie wybranych problemów pedagogicznych (od strony psychologii, pedagogiki, historii wychowania i metodyki) zaprawi młodzież do głębszej pracy naukowej, wdroży ją do samokształcenia. W toku analizy ważnych problemów będzie się kształtować ogólna znajomość współczesnych prądów pedagogicznych i psychologicznych oraz ich krytyczne oświetlenie. Jest to niewątpliwie najtrudniejsze zadanie, wymagające dostatecznie dużo wiedzy ogólnej i pedagogicznej, a także sprawności w myśleniu. Wydaje się jednak, iż w klasie V uczniowie są na tym poziomie, że mogą zrozumieć najważniejsze aspekty teorii pedagogicznej i na tej podstawie organizować własne działanie.

Program podaje osiem kluczowych zagadnień, z którymi należy zapoznać młodzież. Sądzę, że odpowiadają one potrzebom naszych czasów i wyczerpują podstawową problematykę działania szkoły Polskiej Ludowej. Nie oznacza to wcale, iż nauczyciel przedmiotów pedagogicznych nie może wprowadzić pewnych zmian, które potrafi rzeczowo uzasadnić.

Pozostawienie nauczycielowi inicjatywy i swobody (oczywiście ukierunkowanej) w dobieraniu np. szczegółowych treści problemów, a także metod nauczania angażuje w poważnym stopniu jego poczucie odpowiedzialności za kształcenie zawodowe młodzieży i czyni go współautorem programu. W tej sytuacji program nauczania stwarza nauczycielowi możliwość ukazywania uczniom swoich zainteresowań, swoich dociekań i badań naukowych, przez co zwiększa się siła osobistego oddziaływania i pogłębia autentyczny kontakt z młodzieżą. W ten sposób program uwzględnia specyfikę działania pedagogicznego, które polega na tym, że działający podmiot (w tym wypadku nauczyciel pedagogiki) przekazuje przedmiotowi (tzn. uczniowi) funkcję wychowania. W konsekwencji przedmiot działania aktywizuje się, wychowanie przekształca się w samowychowanie za sprawą samego ucznia. W związku z tym następuje pełne współdziałanie obu stron procesu kształcenia pedagogicznego i wytwarza się między nimi „wspólny język” porozumienia, co jest niezbędnym warunkiem formowania się osobowości kandydata na nauczyciela. Na trzecim stopniu przygotowania do zawodu, w klasie V, samodzielne działanie uczniów oparte i integralnie związane z teorią najwyraźniej może przeobrazić się w proces dorabiania się przez młodzież cech umysłu i charakteru nauczyciela, któremu przypadło żyć i działać w okresie budowy socjalizmu.

Reasumując uwagi o programie ostatniej klasy podkreślam, że umożliwia on zorganizowanie w toku nauczania sytuacji podobnych i zbliżonych do realnej pracy nauczyciela. Młodzież klasy V, aczkolwiek zajmuje jeszcze formalnie rolę ucznia, jednakże w zakresie spraw pedagogicznych występuje już w roli nauczyciela i z tej pozycji podchodzi do przejawów życia dzieci, szkoły i środowiska. Ten fakt ułatwi uczniom przejście z liceum pedagogicznego do samodzielnego warsztatu pracy, złagodzi trudności przekroczenia progu, którym dotychczas oddzielano etap uczenia

się na nauczyciela od etapu rzeczywistej pracy w kontekście życia społecznego.

Prawidłowa realizacja nowego programu przedmiotów pedagogicznych wymaga, aby proces przygotowania uczniów do zawodu stanął w centrum zainteresowań i wysiłków dyrekcji i rady pedagogicznej liceum. Nie pomniejszając w niczym zagadnienia ogólnego wykształcenia należy wyeksponować w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły kwestię kształcenia pedagogicznego, aby ono dominowało we wszystkich jej poczynaniach. Na nauczycielu przedmiotów pedagogicznych spoczywa obowiązek informowania na bieżąco pozostałych nauczycieli o treściach i organizacji przygotowania młodzieży do zawodu w tym celu, aby i przedmiotom ogólnokształcącym oraz artystycznym nadać odpowiedni kierunek.

W świetle omawianej koncepcji do wysokiej rangi urasta szkoła ćwiczeń, nie tylko w tym znaczeniu, że prowadzona przez nią praca powinna posiadać walory metodyczne. Sens szkoły ćwiczeń, jako terenu praktycznego zaprawiania uczniów do działalności nauczycielskiej, polega w ujęciu programu na ukazaniu młodzieży nowoczesnego stylu pracy, podejmowaniu badań i naukowych rozwiązań współczesnych zadań socjalistycznego wychowania. Z tych względów stosunek współdziałania nauczyciela przedmiotów pedagogicznych z nauczycielami szkoły ćwiczeń nie może opierać się na tradycyjnym podziale, że pierwsza strona reprezentuje teorię, a druga praktykę, lecz na zasadzie jednokierunkowego dążenia, obejmującego łącznie praktykę i teorię. W tej sytuacji nauczanie przedmiotów pedagogicznych stanie się ujednoczonym procesem, w którym nauczyciel będzie mógł rozwinąć twórczą działalność.

PRAKTYKA PEDAGOGICZNA, JEJ ZAKRES I FUNKCJA W PROCESIE PRZYGOTOWANIA DO ZAWODU

Praktyka pedagogiczna należy jeszcze stale do najsłabszych ogniw pracy zakładów kształcenia nauczycieli. Świadczą o tym skargi młodych nauczycieli na brak należytego przygotowania ich do pracy w szkole, jak również utyskiwania kierowników szkół, którzy oczekują od młodych nauczycieli nowych metod pracy, podejmowania aktualnej problematyki pedagogicznej i aktywizowania grona nauczycielskiego. Młodzi nauczyciele nie spełniają pokładanej w nich nadziei wniesienia nowych ożywczych idei i twórczego fermentu do pracy szkolnej.

Przyczyn tego stanu jest wiele. Część winy za to przypisać należy zakładom kształcenia nauczycieli, które nie potrafią uporać się z tym tak trudnym zagadnieniem.

1. MIEJSCE PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ W PRACY ZAKŁADU

Wśród samych wykładowców panują jeszcze rozbieżne poglądy co do miejsca, zakresu i funkcji praktyki pedagogicznej w przygotowaniu do pracy nauczycielskiej. Niektórzy z nich uważają, że najważniejszym składnikiem kwalifikacji nauczycielskich jest wiedza z zakresu przedmiotu nauczania. Nie widzą oni potrzeby ani możliwości kształtowania umiejętności pedagogicznych w zakładzie. Uważają oni, że tzw. „dojrzewanie” pedagogiczne następuje dopiero w pracy zawodowej, w codziennym pokonywaniu trudności dydaktycznych i wychowawczych. Wobec tego w zakładzie należy najwięcej czasu przeznaczyć na nauczanie przedmiotów ogólnokształcących, a przygotowanie pedagogiczne sprowadzić do niezbędnego minimum. Praktyka pedagogiczna w tym ujęciu jest spychana na margines pracy zakładu i powierzana wyłącznie pedagogowi i szkole ćwiczeń. Obecna koncepcja nauczania wszystkich przedmiotów pedagogicznych przez jednego wykładowcę sprzyja właśnie takiemu wyizolowaniu praktyki pedagogicznej z całokształtu pracy zakładu. Odpowiedzialność za przygotowanie kandydatów do pracy pedagogicznej składa się na barki jednego człowieka, co w poważnym stopniu rozluźnia związki, jakie powinny łączyć wszystkich pracowników pedagogicznych zakładu.

Praktyka pedagogiczna — moim zdaniem — winna zajmować centralne miejsce w pracy zakładu i stać się źródłem twórczej inspiracji i żywej współpracy wszystkich wykładowców łącznie z dyrektorem. Przemawiają za tym następujące powody. Praca nauczyciela współczesnego odchodzi coraz bardziej od tradycyjnych wzorów, które dawniej może nawet były niezawodne, ale w obecnej dobie są już niewystarczające. Czasy współczesne charakteryzują się głównie zmianą postawy człowieka, odwraca się on coraz bardziej od przeszłości i poszukuje siebie w przyszłości. Ta

zmiana postaw rzutuje również na pracę szkoły i nauczyciela. Tradycyjny wzór nauczyciela tkwił w przeszłości, a postawa takiego nauczyciela była retrospektywna, zwrócona ku przeszłości. Odbiciem tego w programach kształcenia nauczycieli była przewaga momentów historycznych w treściach nauczania. Postawa współczesnego nauczyciela jest raczej prospektywna, poszukuje on siebie i wzorów dla swoich uczniów w tym, co dopiero będzie, w formowaniu się nowej rzeczywistości. Ponieważ czynnikiem popierającym rozwój, a więc kształtującym przyszłość jest nauka i technika, więc myślenie współczesnego człowieka staje się coraz bardziej racjonalne, naukowe.

Racjonalizacja działania, potęgowanie jego skuteczności i pomnażanie efektywności — oto nowe cechy współczesnej praktyki. Również praktyka szkolna podlega temu prawu rozwoju i stąd coraz donośniejsze wołanie o modernizację pracy nauczyciela i unowocześnienie jego przygotowania zawodowego. Zadanie to musi być rozwiązywane wspólnym wysiłkiem całego grona wykładowców i nauczycieli szkoły ćwiczeń, którzy razem ponoszą odpowiedzialność za należyte i skuteczne przygotowanie kandydatów do pracy w szkole i środowisku. Zrywamy zatem z tradycyjną koncepcją kształcenia nauczycieli, która polega na przekazywaniu gotowych wiadomości i wzorów postępowania, a poszukujemy nowych, bardziej racjonalnych metod kształcenia nauczycieli, którzy będą umieli w sposób twórczy i bardziej skuteczny pracować w szkole.

2. KONCEPCJA NAUCZYCIELA

Wysuwając praktykę pedagogiczną na centralne miejsce w pracy załładu i czyniąc z niej przedmiot wspólnych zainteresowań oraz pracy całego grona wykładowców, trzeba bliżej określić zadania i role poszczególnych jej realizatorów.

Na czoło zagadnienia wysuwa się koncepcja nauczyciela — wzoru przyszłego nauczyciela — kim on ma być i do czego należy go przygotować. Jest to sprawa zasadniczej wagi, gdyż od jasnego i konkretnego sformułowania koncepcji nauczyciela zależy scalenie wysiłków wszystkich wykładowców oraz ustalenie zakresu ich współdziałania.

Współczesna pedagogika wyznacza nauczycielowi rolę organizatora i kierownika działalności poznawczej uczniów. Na czym ta rola polega i jak należy do niej kandydata na nauczyciela przygotować? Chcąc organizować i kierować czyjąś działalnością, trzeba wiedzieć, jakie czynności należy wykonywać, w jakim celu oraz w jaki sposób. Ponadto trzeba umieć jeszcze kontrolować przebieg pracy, a w razie stwierdzenia jej nieskuteczności wprowadzać niezbędne poprawki. Tak więc rola organizatora polega na ogarnianiu wielu spraw i na umiejętnym ich wiązaniu. Aby jednak nie zagubić się w mnogości spraw do załatwienia, niezbędny

jest organizatorowi konkretny plan postępowania i umiejętność posługiwania się nim w działaniu.

Taki ogólny plan postępowania, stanowiący jakby zarys działania, nazywamy *schematem antycypacyjnym*. Nie należy go utożsamiać z szablonem, który, jak wiemy, jest sztywny i niezmienny. Natomiast schemat antycypacyjny jest bardziej operatywny, to znaczy bardziej elastyczny — przydatny w różnych warunkach działania.

Aprobuując powyższą koncepcję nauczyciela jako organizatora i kierownika działalności poznawczej uczniów, możemy dokładniej określić zadanie przygotowania pedagogicznego kandydatów. Polega ono na wyposażeniu ich w schemat antycypacyjny działania pedagogicznego oraz na wyrobieniu umiejętności posługiwania się nim w różnych okolicznościach. W związku z tym wylania się mnóstwo kwestii szczegółowych, a mianowicie: jaka jest treść i struktura takiego schematu, w jaki sposób powstaje taki plan w świadomości kandydatów oraz na czym polega umiejętność posługiwania się schematem antycypacyjnym w codziennej praktyce? Czy schemat ten, którym posługuje się nauczyciel w swej pracy, jest tożsamy z planem działalności poznawczej ucznia? Jeśli nie, to w jakim stosunku pozostają do siebie obydwie te plany, to znaczy plan działalności nauczyciela i plan działalności poznawczej ucznia? Który z nich jest podstawowy, a który zależny? Oto podstawowa problematyka praktyki pedagogicznej, która określa zarazem zadania poszczególnych wykładowców w procesie przygotowania zawodowego kandydatów.

Zacniemy od ostatniej kwestii, gdyż ona poniekąd wyznacza dalszy tok postępowania. Podstawowy jest plan działalności poznawczej ucznia, a więc jego sposób uczenia się. Uczeń stanowi przedmiot zabiegów nauczyciela i jego sposób pracy jest uwarunkowany wydolnością ucznia. Nauczyciel, chcąc skutecznie pokierować procesem uczenia się swoich uczniów, musi liczyć się z ich rozwojem, zasobem posiadanych wiadomości i doświadczenia oraz cechami indywidualnymi poszczególnych uczniów. Tak więc podstawa, na której powinien nauczyciel opierać swą pracę, jest niezwykle złożona i w dodatku stale zmienna. Nakłada to na niego trudny obowiązek poznawania uczniów i uwzględniania ich możliwości w swych planach pracy. Toteż zanim kandydat zacznie kierować działalnością poznawczą uczniów, powinien wpięrcw poznać swoich uczniów, ich sposób uczenia się i możliwości. Stwierdzenie to wyznacza konkretne zadania oraz ich kolejność w procesie przygotowania zawodowego.

Proces przygotowania zawodowego kandydata winien przebiegać zatem przez następujące etapy:

I. Poznanie przez kandydata własnej działalności poznawczej — uświadamianie sobie własnego procesu uczenia się.

II. Poznanie działalności poznawczej uczniów szkoły ćwiczeń w toku realizacji programu psychologii i pedagogiki.

III. Poznanie i opanowanie procesu nauczania — kierowania działalnością poznawczą uczniów.

W jaki sposób doprowadzić kandydata na nauczyciela do znajomości i zrozumienia uczniów — do poznania ich sposobów uczenia się, ich planu działalności poznawczej? Jaką w tym względzie rolę odgrywa praktyka pedagogiczna, a jakie zadania przypadają na innych wykładowców?

Proces uczenia się pojmujemy jako przyswajanie wiadomości oraz ich stosowanie, a oto jego podstawowe ogniwa:

1. Przyswajanie wiadomości:

- a) gotowych wiadomości podanych przez nauczyciela lub zawartych w podręczniku na drodze powtarzania (zapamiętania),
 - b) samodzielne poszukiwanie na drodze myślenia, zrozumienia;
2. Opanowanie umiejętności i nawyków;
3. Stosowanie wiadomości posiadanych:

- a) przy zdobywaniu nowych wiadomości (przewidywanie nowych zjawisk, ich wyjaśnianie, uzasadnianie oraz sprawdzanie),
- b) w praktyce, w działaniu — w celu sprawdzenia wiadomości i przekształcania rzeczywistości.

Droga do poznania ucznia oraz jego sposobu uczenia się prowadzi przez własny proces uczenia się kandydata i jego samowiedzę. Chcąc bowiem pokierować czyjąś pracą, trzeba wprawdzie samemu zdobyć odpowiednie doświadczenie z danej dziedziny. Kandydat co prawda znajduje się również w roli ucznia, ale uczy się przecież w odmiennych warunkach. Idzie o to, by jego doświadczenie ucznia narastało i dotarło do jego świadomości. To zadanie należy do poszczególnych nauczycieli i wykładowców przedmiotów ogólnokształcących. Ich obowiązkiem jest uświadamiać kandydatom ten proces, określać jego poszczególne momenty, zwracając uwagę na jego przebieg na lekcji lub wykładzie, w czasie samodzielnej pracy ucznia w internacie lub bibliotece, a nawet przez stosowanie retrospekcji, tzn. przypominanie, jak uczył się dawniej w szkole podstawowej i jak uczy się teraz po udzieleniu mu wskazówek z zakresu techniki uczenia się.

Tak pomyślana pedagogizacja stanowi swoisty sposób wprowadzenia do nauki pedagogiki, a w jej ramach do poznania procesu uczenia się własnego i dziecka w wieku szkoły podstawowej. Takie uświadamianie sobie własnych czynności przez ich nazywanie i analizowanie stanowi podstawę do gromadzenia własnego doświadczenia z zakresu autodydaktyki niezbędne dla każdego nauczyciela. U młodych nauczycieli stwierdza się dużą nieporadność w zakresie samokształcenia; posiadając teoretyczne przygotowanie o tym, jak innych uczyć, nie umieją oni tych wiadomości spożytkować na własny użytek. Z tego wynika prosty wniosek, że dydaktyki trzeba się uczyć na konkretnym materiale, w każdym przedmiocie z osobna. Idzie tu o merytoryczną stronę procesu uczenia się, a więc o fakty, zjawiska, cechy, stosunki, związki i zależności, definicje i systemy

pojęć, teorie, twierdzenia, normy, zasady, reguły itp. treści z różnych dziedzin. Bez powiązania formalnej strony procesu uczenia się z jego merytoryczną stroną nauczyciel popada w formalizm pedagogiczny albo robi różne rzeczy bez świadomości celu i skutku i dlatego nie może kontrolować swej działalności. A przecież jego działalność dydaktyczna ma sprawiać różne skutki: poznawcze, kształtujące i wychowawcze — ma przyczyniać się do uformowania osobowości wychowanka.

Natomiast w ramach praktyki pedagogicznej poznaje kandydat uczniów, z którymi będzie miał do czynienia później w pracy zawodowej. Obcując z nimi w czasie pauz lub udzielając im korepetycji indywidualnie lub zbiorowo — poznaje ich możliwości oraz sposób uczenia się. Zdobyta już pewna wiedza z zakresu uczenia się pozwala mu baczniej obserwować sposób uczenia się jego podopiecznych i porównywać z własnym sposobem uczenia się. Takie „studiowanie” procesu uczenia się na konkretnych przykładach jest jak najbardziej pożądane z punktu widzenia opanowania przez kandydatów procesu nauczania.

Plan działalności dydaktycznej nauczyciela obejmuje następujące czynności:

1. Uświadamianie uczniom celów i zadań — kształtowanie motywów uczenia się. Jak to zrobić, żeby dziecko chciało się uczyć, aby było świadome tego, co robi i co powinno osiągnąć, aby umiało wytyczać własne cele coraz bardziej odległe i konsekwentnie zmierzać do ich osiągnięcia? Nauczyciel ma do tego różne sposoby, jak zaciekawienie (wykorzystanie uwagi mimowolnej dziecka), budzenie zainteresowań (organizowanie uwagi dowolnej), stwarzanie odpowiedniej sytuacji zmuszającej do działania. Można ucznia także zobowiązać do nauki, do przyjęcia pewnych obowiązków i uczyć go w ten sposób odpowiedzialności za wykonanie zleconych mu prac i zadań.

2. Dostarczanie gotowych faktów (wiadomości o faktach) i kierowanie zbieraniem materiałów. Podstawowym tworzywem, z którego buduje się nasza wiedza, są fakty. Zdobywamy je w bezpośrednim kontakcie z rzeczywistością. Obowiązkiem nauczyciela jest ten kontakt ucznia z rzeczywistością organizować w jak najszerszym zakresie, stosując różne sposoby i środki poglądowego nauczania lub za pośrednictwem słowa mówionego i drukowanego.

3. Opracowywanie materiału. Poprzednie ogniwo można przyrównywać do zwożenia budulca na plac budowy. Teraz chodzi o to, by z poszczególnych elementów wiedzy budować określoną całość: pojęcia, klasyfikacje, teorie, systemy. Dochodzimy do tego poprzez różne operacje logiczne, jak abstrahowanie i uogólnianie, porównywanie, wyjaśnianie, sprawdzanie, wnioskowanie, dowodzenie, systematyzowanie. W ten sposób dochodzimy do uogólnień (pojęć, praw naukowych, syntez), które pozwalają nam wielość faktów i szczegółów ująć w skrótowej formie, często nawet symbolicznej, i budować naukowy obraz świata.

4. Utrwalenie wiadomości stanowi osobny rodzaj czynności dydaktycznych.

5. Posługiwanie się zdobytą wiedzą. Wiedza powinna być żywa, powinna służyć do zdobywania nowych wiadomości lub do przekształcania rzeczywistości. Na podstawie posiadanych wiadomości można dochodzić drogą wnioskowania lub innych przekształceń do nowych twierdzeń, których słuszność lub prawdziwość trzeba jednak uzasadnić lub sprawdzić.

Drugi sposób wykorzystania posiadanej wiedzy polega na stosowaniu jej w praktyce. Do tego szczególnie nadaje się wiedza o charakterze operatywnym, a więc wszelkie normy, zasady, reguły, prawidła i wskazówki.

Jednakże stosowanie wiadomości w praktyce wymaga oprócz wiedzy operatywnej także pewnej sprawności wykonawczej, którą można nabyć na drodze ćwiczeń lub praktycznego działania.

6. Sprawdzanie i ocenianie wyników nauczania. Nauczanie pojmowane jako kierowanie cudzą czynnością wymaga zestawienia zamierzeń, wytyczonych celów z osiągniętymi rezultatami. Czynność sprawdzania — kontroli, polega na badaniu, czy wykonywane czynności dają zamierzony skutek. Osiągnięte wyniki podlegają następnie ocenie (wartościowaniu) przez zestawianie ich z obowiązującymi normami lub innymi kryteriami.

Wyżej wymienione czynności dydaktyczne stanowią ogniwa procesu nauczania. Powstaje nowe pytanie, jak je należy łączyć w organiczne działanie, jak z nich zbudować lekcję lub cykl lekcji?

Z podanej tu koncepcji procesu nauczania wynika, że ma to być plan elastyczny, naginany za każdym razem do zadań, jakie ma rozwiązywać dana lekcja, oraz konkretnych warunków, w jakich ona przebiega. Nie wolno dopuścić do tego, aby schemat przerodził się w szablon postępowania, stosowany zawsze i wszędzie w niezmienny sposób. Żąda się więc od nauczyciela, aby w twórczy sposób stosował zdobytą wiedzę i umiejętności pedagogiczne.

Nauczyciel w roli organizatora i kierownika działalności poznawczej uczniów ma być samodzielnym i odpowiedzialnym pracownikiem pedagogicznym. Kiedy można uznać go za należycie przygotowanego do takiej pracy, jakie są kryteria jego „dojrzałości” zawodowej? Można przyjąć następujące kryteria:

1. Posiadanie schematu antycypacyjnego działania pedagogicznego — ogólnego (dydaktycznego) i kilku szczegółowych (w zakresie metodyki nauczania kilku przedmiotów).

2. Umiejętność posługiwania się tymi schematami w następujących etapach pracy:

- a) analiza celów i zadań dydaktycznych na tle konkretnych warunków działania;
- b) projektowanie konkretnych planów działania (lekcji) — ustalenie elementów i struktury działania dla danych warunków, na przykład: motywy uczenia się, fakty, uogólnienia, utrwalanie, ćwiczenia, aktyw-

- ność praktyczna, kontrola i jak je powiązać w konkretną całość — lekcję lub cykl lekcji;
- c) kierowanie i regulowanie działalnością poznawczą uczniów na podstawie ustalonego planu — konspektu lekcji i obserwowanej aktywności uczniów, a w razie potrzeby modyfikowanie planu działania;
- d) krytyka własnego działania dydaktycznego.

Jeżeli kandydat na nauczyciela będzie posiadał taki schemat antycypacyjny i będzie umiał się nim posługiwać w sposób wskazany, wtedy należy spodziewać się, że będzie on należycie przygotowany do podjęcia samodzielnej pracy nauczycielskiej. Nie będzie obawy, że jego schemat działania przekształci się w sztywny szablon, a jego lekcje nie będą tym, co niestety tak często jeszcze obserwuje się w praktyce szkolnej — niekończącym się łańcuchem pytań i odpowiedzi. Lekcje prowadzone przez tak przygotowanego nauczyciela będą miały za każdym razem inną strukturę, dostosowaną do zadań i konkretnych warunków pracy, będą miały swój odrębny kształt nadany im przez cele i warunki — jak mówi G. Hostelet — będą podwójnie dostosowane.

Opanowany w ten sposób schemat antycypacyjny działania dydaktycznego winien dać nie tylko dostateczne przygotowanie do podjęcia pracy w szkole, ale zarazem winien stanowić podstawę do gromadzenia własnego doświadczenia pedagogicznego i doskonalenia swej pracy w zawodzie.

3. FUNKCJA PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

Zadania praktyki pedagogicznej są wielostronne. Oprócz wyżej wymienionych zadań przygotowania zawodowego praktyka pedagogiczna spełnia jeszcze inne funkcje. Przede wszystkim jest ona czynnikiem selekcji. Wybór bowiem uczelni przez kandydata nie oznacza jeszcze wyboru zawodu. Dopiero w czasie pobytu w zakładzie i w toku wykonywania zajęć praktycznych istnieje możliwość bliższego poznania kandydata i jego przydatności zawodowej. Pracownicy pedagogiczni zakładu muszą mieć ustalony pogląd na to, kto się nadaje do zawodu nauczycielskiego, i z tego punktu widzenia obserwować kandydatów. Dobór opiera się wtedy na pewnych przesłankach, na preorientacji zawodowej samego kandydata i na dłuższej obserwacji kandydata w czasie praktyki pedagogicznej.

Oprócz tego praktyka pedagogiczna, zwłaszcza w początkowych stadiach, ma przygotować kandydatów do studiów pedagogicznych. Centralną sprawą w studiach pedagogicznych jest doświadczenie — świadomy kontakt z rzeczywistością wychowawczą. Stwarza ono odpowiednie motywy uczenia się pedagogiki oraz ułatwia zrozumienie teorii pedagogicznej. Problem sprowadza się do tego, jak wykorzystać doświadczenie ucznia w studiach pedagogicznych?

Jak już powiedziano, praktyka pedagogiczna winna zajmować centralne miejsce w pracy zakładu i zespałać wysiłki wszystkich wykładowców nad

nałżytym przygotowaniem kandydatów do pracy pedagogicznej. Zadania wykładowców można rozbić na zadania rzeczowe i pedagogiczne.

Zadania rzeczowe polegają na: 1) solidnym opracowaniu materiału nauczania oraz 2) na wzorowej organizacji pracy dydaktycznej i wychowawczej zakładu. Zadania pedagogiczne zaś dotyczą: 1) kierowania własną działalnością poznawczą kandydatów w zakresie danego przedmiotu nauczania — przygotowanie do samokształcenia i 2) zainteresowania kandydatów działalnością poznawczą uczniów szkoły ćwiczeń w danym przedmiocie nauczania.

Główne zadania tak pojętej pedagogizacji spoczywają na wykładowcach przedmiotowych. W zakładach kształcenia nauczycieli wykładowca przedmiotu jest zarazem pedagogiem, czyli że w pracy trzeba uwzględnić dwie strony: rzeczową i pedagogiczną.

Z tego wynikają poważne konsekwencje dla dyrektora zakładu, który kadre wykładowców winien dobierać z punktu widzenia realizacji zadań rzeczowych i pedagogicznych — organizować ponadto systematyczne szkolenie pedagogiczne grona wykładowców. Rola pedagoga — wykładowcy przedmiotów pedagogicznych — jest tu raczej pośrednia. Jego zadanie polega na przygotowaniu nauczycieli i wykładowców przedmiotowych do tej pedagogicznej pracy i na kontrolowaniu procesu selekcji i pedagogizacji. Obydwa te procesy w praktyce zlewają się razem, bo właśnie proces pedagogizacji winien stanowić podstawę do selekcji — orzekania o przydatności zawodowej kandydatów.

Realizacja tych zadań nie ogranicza się tylko do procesu nauczania. W zakładzie jest dość okazji do aktywizacji kandydatów na niwie społecznej (drużyna harcerska, samorząd uczniowski, zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne uczniów szkoły ćwiczeń). Taka nieobowiązkowa i nie kierowana jeszcze teorią aktywność społeczna stwarza naturalne warunki do przejawiania się istotnych motywów pracy z dziećmi — szukania kontaktu, umiejętność organizowania aktywności dzieci, swobodne z nimi obcowanie, przeżywanie trudności — to wszystko winno kształtować właściwe zainteresowania pedagogiczne i potrzebę zdobycia wiedzy pedagogicznej. W ten sposób zakład może zebrać dostateczne dane do podjęcia decyzji w momencie zaklasyfikowania ucznia jako kandydata do zawodu nauczycielskiego.

4. ŁĄCZENIE TEORII Z PRAKTYKĄ

Praktyka pedagogiczna w ścisłym tego słowa znaczeniu zaczyna się dopiero wtedy, gdy teoria pedagogiczna staje się podstawą zamierzonego i kontrolowanego działania pedagogicznego. A więc problem sprowadza się do związku teorii z praktyką.

Łączenie teorii z praktyką może przebiegać w dwóch wersjach: w układzie następczym — najpierw teoria, a potem praktyka, albo w układzie

równoległym — teoria i praktyka uprawiane jednocześnie. Jedna i druga koncepcja ma swoje zalety i wady. Która z nich jest lepsza, skuteczniej rozwiązuje podstawowe trudności łączenia teorii z praktyką?

Zasadnicza trudność wyłaniająca się przy łączeniu teorii z praktyką wynika z odmienności struktury teorii i praktyki. Teorią rozkłada rzeczywistość na elementy, na poszczególne aspekty, strony i cechy, które następnie układa w systemy logiczne, klasyfikacje — abstrahuje i uogólnia. Teoria przedstawia rzeczywistość w układzie systematycznym, a więc uporządkowanym według przyjętych założeń. Podaje ponadto ogólne, idealne schematy przedmiotów i prawidłowości przebiegu różnych zjawisk i procesów.

Najogólniejszy schemat — model działania pedagogicznego — obejmuje następujące elementy: podmiot i przedmiot działania, cele i zadania, środki i sposoby, warunki, treść i formy organizacyjne, kontrolę i ocenę działania. Elementy te łączy się w odpowiednie struktury działania (formy organizacyjne), na przykład: lekcja, wycieczka, zbiórka, kurs lub rok szkolny. Teoria jest więc przetworzonym, uogólnionym odbiciem rzeczywistości, otwiera szerokie możliwości działania, jest podstawą planowania, kierowania i regulowania oraz doskonalenia działania.

Zupełnie odmienny układ posiada praktyka. Rzeczywistość, jak również praktyka będąca jej przekształcaniem, posiadają charakter sytuacyjny i konkretny. Cokolwiek będzie przedmiotem naszego poznania lub działania, wykazuje zawsze pewne elementy ujęte w całość na innych zasadach — nie logicznych. Teoria stara się przedstawiać pełny zestaw wszystkich możliwych elementów rzeczywistości i to stanowi właśnie jej walor. Natomiast w konkretnej sytuacji występują tylko niektóre elementy. Na przykład: teoria nauczania daje pełny przegląd wszystkich możliwych metod i form nauczania, a natomiast konkretna lekcja zawiera tylko te metody i formy, które zostały uznane za najbardziej przydatne w danym działaniu. Poznać rzeczywistość wychowawczą — jej poszczególne sytuacje — znaczy tyle, co dokonać wyodrębnienia występujących w niej elementów, oraz ich odpoznanie na tle innych możliwych elementów i ustalenie ich wzajemnego związku i powiązania.

Uświadomienie sobie tej podstawowej trudności, że poznanie jakiegoś wycinka rzeczywistości lub zaprojektowanie jakiegoś działania wymaga właściwie opanowania pełnej teorii, przemawia raczej za pierwszą wersją — następczym sposobem łączenia teorii z praktyką; najpierw należałoby przerobić teorię, a potem dopiero praktykę. Takie jednak rozwiązanie wymaga długiego okresu szkolenia i stwarza niebezpieczeństwo werbalizmu. W naszych warunkach korzystniejsza jest druga wersja łączenia teorii z praktyką. Nasuwa ona pewne trudności, bo nie zawsze teoria będzie mogła służyć jako podstawa do działania lub wyjaśnienia obserwowanych zjawisk. Trudności te jednak będzie można rozwiązać przez stopniowe i systematyczne przechodzenie od praktyki do teorii

(bierna praktyka polegająca na obserwacjach) i od teorii do praktyki (czynna praktyka polegająca na działaniu). Owe przechodzenie od rzeczywistości do teorii i na odwrót dokonywa się na drodze myślenia.

Myślenie może mieć podwójny cel: poznawczy i praktyczny. Rozpatrzmy najpierw myślenie w celach poznawczych, to, co K. Lech nazywa działalnością poznawczą. Ono także może przebiegać od praktyki do teorii i na odwrót. Kierunek myślenia nie jest zatem istotny, o rodzaju myślenia decyduje cel — poznanie rzeczywistości czy jej przekształcenie. A zatem punktem wyjścia poznania rzeczywistości wychowawczej może być obserwacja faktów pedagogicznych, aby na drodze analizy zmierzać do ich poznania i wyjaśnienia. Możemy również wyjść od pewnych teoretycznych przesłanek czy stwierdzeń i następnie *ilustrować* je na różnych przykładach. W tym wypadku praktyka pedagogiczna, w ramach której organizujemy obserwację i ilustrację (hospitacje zajęć), służy poznaniu i rozumieniu rzeczywistości pedagogicznej. Co uczynimy punktem wyjścia — rzeczywistość czy teorię, to zależy raczej od przygotowania naszych kandydatów. Gdy zaczynamy od spraw zupełnie nowych i nie znanych słuchaczom, wtedy raczej zaczynamy od obserwacji rzeczywistości, aby wytworzyć poprawny związek między rzeczą (zjawiskiem) a słowem. Natomiast gdy możemy już liczyć na pewien zasób wyobrażeń i poprawne rozumienie naszych słów, wtedy zaczynamy od teorii. Ilustrację stosujemy tylko dla sprawdzenia zrozumienia omawianych zjawisk i czynności dydaktycznych.

Owe przechodzenie od rzeczywistości do teorii może dokonywać się etapami, i to w trzech różnych płaszczyznach, a mianowicie:

1. W płaszczyźnie efektywnej — czynu, działania — na przykład: na lekcji matematyki wprowadzamy pewne czynności liczenia, przesuwania, mieszczania, podziału — robimy i mówimy.

2. W płaszczyźnie obrazowej — myślowej, gdy posługujemy się przykładami, obrazami, filmem.

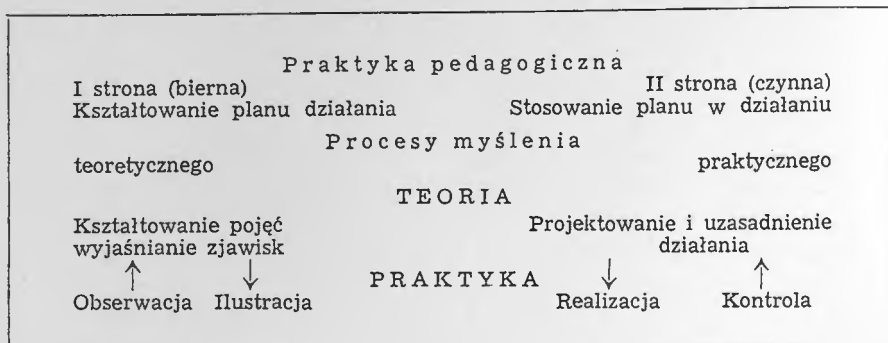
3. W płaszczyźnie teoretycznej — myślowej, gdy posługujemy się znakiem, symbolem, formułą lub słowami-sformułowaniami.

Nie zawsze jednak zachodzi potrzeba działania w tych trzech płaszczyznach, i to w podanej wyżej kolejności. Wybór płaszczyzny działania zależy głównie od tego, z jakim stopniem zrozumienia spotkamy się u naszych słuchaczy. Jeśli wystarczy przykład lub obraz, możemy zacząć od płaszczyzny obrazowej. Gdy jednak to nie pomaga w zrozumieniu tego, co im chcemy wyłożyć, wtedy niewątpliwie trzeba zacząć od płaszczyzny efektywnej, a więc od działania.

Podobnie postępujemy przy łączeniu teorii z praktyką w celach praktycznych, a więc w myśleniu praktycznym. I znowu punktem wyjścia może być rzeczywistość (praktyka) lub teoria. W zasadzie zaczynamy od teorii, która jest podstawą planowania i służy do uzasadnienia słuszności działania. Potem dopiero przechodzimy do działania, do przekształcania

rzeczywistości. Ale możemy także zaczynać od działania, zwłaszcza gdy ktoś umie już poprawnie działać, a zamierza jedynie wzmocnić skuteczność swej pracy przez kontrolę swego działania w celu zmodyfikowania i ulepszenia swej pracy.

Tak więc w przechodzeniu od teorii do praktyki i na odwrót występują dwa rodzaje myślenia: teoretycznego i praktycznego. Ukazują one dwie strony praktyki pedagogicznej — kształtowanie planu działania oraz stosowanie tego planu. Zależności te przedstawia nam następująca tablica:



U w a g a : Strzałki pokazują kierunek myślenia.

Jednak i na drodze myślenia praktycznego możemy napotkać trudności, które będziemy musieli pokonywać przez ustopniowanie zajęć. Możemy wyróżnić trzy stopnie praktyki, a mianowicie: aktywności, naśladownictwa oraz samodzielnej i twórczej pracy.

I. Stopień aktywności — działania jeszcze nie w pełni uświadomionego, opartego przeważnie na analogii.

1. Pomaganie — kandydat zostaje przydzielony do pomocy nauczycielowi w charakterze asystenta i wspólnie z nim wykonuje różne czynności, na przykład: przegląd czystości, poprawianie zeszytów.
2. Próbowanie — kandydata stawiamy w sytuacji przymusowej, która skłania go do działania, na przykład: dyżury, przygotowanie inscenizacji.

Na tym stopniu praktyki występuje globalne, synkretyczne postępowanie kandydata. Jest ono jeszcze słabo uświadamiane, gdyż brak wyróżnienia poszczególnych elementów działania: celów i środków, przebiegu, warunków i wyników. Kandydat wykonuje pracę „na swój sposób”, rozwiązuje sytuację w miarę posiadanych doświadczeń, a gdy ich nie ma, wtedy wykonuje szereg reakcji chaotycznych, rzadko kontrolowanych lub, jak mówi Z. Myślakowski, praktykant wykonuje tzw. szkice ruchowe — czynności próbne. Kandydat przeżywa takie działanie głównie emocjonalnie — mierzone nakładem sił i osiągniętych efektów. Działanie takie

cechuje jeszcze słaby stopień zintelektualizowania. I gdyby na tym poprzestać, stanowiłoby ono poważne niebezpieczeństwo dla przyszłej pracy nauczyciela, gdyż prowadzić może do „działania w kółko” — bez wyraźnego postępu.

Jaka jest wartość poznawcza i praktyczna tego stopnia praktyki? Kandydat nawiązuje bezpośredni kontakt z rzeczywistością i oswaja się z nią, a w sprzyjających okolicznościach uczy się jeszcze analizy działania, wyróżnienia jego poszczególnych składników. Nie dostrzega jednak zależności wyniku działania od warunków i dlatego skłania się do przenoszenia nabytego doświadczenia na nowe sytuacje kształtujące się w zupełnie odmiennych okolicznościach. Jednak na skutek wyróżnienia pewnych elementów wzrasta świadomość przebiegu działania oraz jego skuteczności.

Tę formę aktywności Z. Mysłakowski nazywa uczeniem się inwencyjnym. Należy stwarzać odpowiednie sytuacje zmuszające kandydatów do działania, pozwolić na skryształizowanie się potrzeby działania, dać czas na wykonywanie minimum prób błędnych. Błąd i jego usuwanie jest warunkiem twórczego przeżywania procesu uczenia się. Na tle powstałych trudności czy niepowodzeń kandydat dojrzewa powoli do przejmowania wzoru.

II. Stopień naśladownictwa — myślenia konkretno-praktycznego.

Naśladownictwo jest formą upowszechnienia doświadczenia społecznego i, jak mówi T. Kotarbiński, nie ma nauczania bez naśladownictwa. Istota naśladownictwa polega na bezpośrednim odzwierciedleniu w działaniu tego, co zostało spostrzeżone. Mamy tu więc do czynienia z bezpośrednim przejściem od obrazu do ruchu, występuje wyraźne oddzielenie spostrzeżenia od działania, czyli wykonawstwa.

W naśladownictwie mamy do czynienia z dwoma procesami: percepcją wzoru i jego recepcją. Rozróżnienie to jest istotne. Dokładne bowiem spostrzeżenie wzoru jest podstawą do jego odtworzenia. Zagadnienie sprowadza się do tego, jak nauczyć kandydatów dokładnego spostrzegania i przejmowania wzoru.

1. Wzór i jego kopiowanie (Abbildung według Lipmanna).

Wzór wymaga wiernego odtworzenia, skopiowania. Dokładność jest pojęciem podlegającym stopniowaniu, może być różny stopień dokładności, precyzji, aż do całkowitej wierności. W grę wchodzi głównie spostrzeżenie i pamięć. Wzór jest dla nas obrazem, pewną całością składającą się ze szczegółów odpowiednio ułożonych i powiązanych ze sobą. Spostrzeżenie wzoru może być różne: chaotyczne, bezplanowe i systematyczne. Może być synkretyczne, gdy ujmujemy tylko ogólny zarys bez szczegółów, gdy na plan pierwszy wysuwa się to, co ogólne.

Ponieważ może być różny sposób spostrzegania wzoru, a zatem może być także różny sposób kopiowania, naśladownictwa. Możemy to robić

najpierw globalnie, schematycznie, a gdy to nie daje należytego efektu, możemy przejść na sposób bardziej analityczny, przenosząc szczegół za szczegółem — mniej lub więcej chaotycznie czy też bardziej systematycznie.

Recepcja w tym przypadku jest już ukierunkowanym sposobem postępowania. Wzór jest dla nas dyrektywą działania oraz podstawą do oceny. Istnieje możliwość porównania naszej kopii ze wzorem i ustalenia stopnia dokładności. Kopiowanie ma swoje walory kształcące, uczy podporządkowania swoich ruchów i czynności myśleniu i woli, kształtuje działania dowolne, i to kontrolowane.

2. Przykład i jego modyfikacja (Umbildung według Lipmanna).

Nie zawsze jednak musimy kopiować. T. Kotabiński mówi, że „naśladować można tylko pod określonymi względami i postępując pod pewnym względem wedle określonego wzoru, zmuszonym się jest odbiegać od tego wzorca pod innymi względami”. Z tego wynika, że percepcja i recepcja przykładu jest o wiele trudniejsza, wymaga ona nowych, dodatkowych czynności. Przez przykład rozumiem konkretne działanie, które stanowi jedno z wielu możliwych rozwiązań danej sytuacji. Nie można więc przykładu kopiować i dlatego nawet percepcja przykładu wymaga pogłębionej analizy, a przede wszystkim interpretacji, odkrycia znaczenia poszczególnych składników i sensu całości na tle danych warunków. Percepcja przykładu wymaga zatem myślenia, szukania tego, co nie jest dane bezpośrednio w spostrzeganiu.

Dlatego też i recepcja przykładu jest znacznie trudniejsza. Wymaga bowiem wyboru, co z danego przykładu należy przejąć i dlaczego? Jak przetworzyć wybrane składniki w nową całość dostosowaną do celu i warunków działania? Czy wystarczy wymienić tylko niektóre składniki, zachowując tę samą strukturę, czy też należy zmienić strukturę, zachowując te same składniki?

Okazuje się, że walory poznawcze i kształcące przykładu są znacznie bogatsze. Zmusza do wykonywania różnych czynności poznawczych. Jeśli kopiowanie uczy nas przede wszystkim dokładności, to przykład uczy nas znacznie więcej, zmusza nas do interpretacji, uczy sztuki wyboru, tak niesłychanie ważnej w pracy samodzielnej. Uczy nas także oceny. Skoro przykład jest jednym z możliwych rozwiązań, to nasuwa się pytanie, czy dany przykład jest najlepszy, prawidłowy, pod jakim względem? Oczywiście, przykład może nasuwać także pewne niebezpieczeństwa. Kandydat nie przygotowany do percepcji i recepcji przykładu może ulec zagubieniu, może poddać się wrażeniom i zwrócić uwagę jedynie na rzeczy zewnętrzne, nieistotne.

A zatem korzystanie z przykładu, na przykład pokazowej lekcji, wymaga ukierunkowania uwagi, posiadania jakiegoś układu odniesień (sy-

stemu pojęć), na tle którego może nastąpić czynność rozróżnienia i wartościowania, szukania związków i określenie znaczeń i sensu.

III. Stopień pracy samodzielnej i twórczej (Neubildung według Lipmanna).

W pierwszej części naszych rozważań założyliśmy, że schemat antycypacyjny nauczyciela ma być elastyczny, czyli podatny na zmiany i przydatny do rozwiązywania różnych sytuacji, w jakich tylko znajdzie się nauczyciel w swej codziennej pracy. Jak go wyposażyć w taki elastyczny schemat, który nadawałby się do działania w różnych sytuacjach? Możliwe są dwie metody postępowania: intuicyjna i racjonalna.

1. Metoda intuicyjna.

Wymaga przede wszystkim żywej wyobraźni nauczyciela i bogatego doświadczenia. To jednak nie wystarcza, gdyż do twórczych pomysłów dochodzi się poprzez bogatą znajomość faktów i posiadania uogólnień, usystematyzowanej wiedzy, która pozwala na dokonywanie różnych kombinacji i trafnych połączeń.

2. Metoda racjonalna.

Nie zawsze jednak może nauczyciel liczyć na natchnienie, na jakiś szczęśliwy pomysł, tym bardziej że możliwe one są w wyniku bogatego doświadczenia, dużej wiedzy i przy lotnej wyobraźni. Zakład musi jednak wyposażyć swoich absolwentów w narzędzia pracy dość niezawodne. Jest nim umiejętność układania planów działania dostosowanych do celów i danych warunków.

Człowiek potrafi wykonać najpierw w głowie to, co później dopiero realizuje w praktycznym działaniu. Ale do tego jest mu potrzebna wiedza o rzeczywistości, w której ma działać, znajomość warunków i możliwości przekształcania tej rzeczywistości. Aby mógł twórczo wykonywać bardziej złożone działania, to znaczy w sposób świadomy i zamierzony jest mu potrzebny do tego ogólny schemat działania, konkretyzowany i modyfikowany za każdym razem w zależności od sytuacji i możliwości działania.

Ogólny plan działania dydaktycznego podaje teoria nauczania, a jego konkretyzację umożliwiają metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów. Dlatego samodzielne układanie planów oraz ich realizacja jest możliwa dopiero po przerobieniu kursu dydaktyki i w toku przerabiania kursu metodyki.

Opisane powyżej trzy stopnie praktyki pedagogicznej: 1) aktywności, 2) naśladownictwa — myślenia konkretno-praktycznego i 3) samodzielnej i twórczej pracy — myślenia abstrakcyjno-teoretycznego, ukazują nam drogę rozwoju kandydata i jego dojrzewania zawodowego. W tych różnych zajęciach kształtuje się jego postawa obserwatora i pomocnika, a potem i samodzielnego oraz odpowiedzialnego organizatora i kierownika zajęć uczniowskich.

Wyróżnienie dwóch stron praktyki pedagogicznej (działalności poznawczej — kształtowania planu działania i działalności praktycznej — stosowania planu działania) oraz trzech stopni praktyki stwarza szerokie możliwości łączenia teorii i praktyki w zależności od warunków pracy i pomysłowości kierownika praktyki pedagogicznej.

Powyższe rozważania dotyczyły istoty praktyki pedagogicznej, jej jakby strony wewnętrznej. Właściwe zrozumienie tych zagadnień daje podstawę do projektowania różnych form praktyki i należytej jej organizacji. Ta jednak jest głównie zależna od warunków i możliwości jej realizacji.

BIBLIOGRAFIA

1. KACZMAREK STEFAN: *Kształcenie twórczej postawy nauczyciela*. Studium z badań nad przygotowaniem kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Wrocław 1960. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
2. KOZŁOWSKI JÓZEF: *Praktyka uczniów liceum pedagogicznego*. Warszawa 1956 PZWS.
3. KOZŁOWSKI JÓZEF: *Lekcja — zapis, analiza, ocena*. Materiały metodyczne z zakresu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Katowice 1961. ZNP w Katowicach.
4. KOZŁOWSKI JÓZEF: *O zasadniczych trudnościach łączenia teorii z praktyką w nauczaniu*. „Chowanna” 1959 zeszyt 9—10.
5. KOTARBIŃSKI TADEUSZ: *Traktat o dobrej robocie*. Łódź 1955 Zakład im. Ossolińskich we Wrocławiu.
6. KOTARBIŃSKI TADEUSZ: *Sprawność i błąd*. Warszawa 1956 PZWS.
7. LECH KONSTANTY: *Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką*. Warszawa 1960 PZWS.
8. LECH KONSTANTY: *System łączenia teorii z praktyką w nauczaniu a badania Mienczyńskiej nad stosowaniem wiedzy przez ucznia*. „Psychologia Wychowawcza” 1961 nr 4.
9. MIENCZYŃSKA N. A.: *Psychologia stosowania wiedzy przez ucznia w jego praktyce szkolnej*. „Psychologia Wychowawcza” 1961 nr 2.
10. MYŚLAKOWSKI ZYGMUNT: *Kształcenie i doświadczenie*. Warszawa 1961 PZWS.
11. OKOŃ WINCENTY: *Proces nauczania*. Wyd. III Warszawa 1958 PZWS.
12. PIETER JÓZEF: *Psychologia uczenia się*. Warszawa 1961 PZWS.
13. POLAŃSKI S.: *Praktyka pedagogiczna studentów w szkole*. Warszawa 1953 PZWS.
14. SZUMAN STEFAN: *Roła działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*. Wrocław 1955. Zakład im. Ossolińskich.
15. WIGGINS S.: *The Student Teacher in Action*. Boston 1957 Allyn and Bacon Inc.
16. ZACZYŃSKI W.: *Jak badać przebieg lekcji*. „Nowa Szkoła” 1958 nr 3.

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

WACŁAW WOJTYŃSKI

HISTORYCZNE KONCEPCJE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ POWSZECHNYCH NA WYŻSZYM POZIOMIE

Od pół wieku niemal datują się w Polsce usiłowania mające na celu stworzenie zakładu kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na wyższym poziomie. Zapoczątkował je Jan Władysław Dawid, ogłaszając w roku 1913 projekt Polskiego Instytutu Pedagogicznego, który miał być szkołą wyższą, dającą fachowe teoretyczne i praktyczne wykształcenie osobom, które zamierzały poświęcić się pracy pedagogicznej jako nauczyciele lub wychowawcy¹.

W wytycznych do studiów Dawid wskazywał, że Instytut powinien objąć 3-letni kurs nauk podzielony na 6 semestrów, iż powinny być doń przyjmowane osoby z ukończonym średnim wykształceniem oraz ze znajomością 2 języków obcych.

Szkoła ta miała dawać fachowe wykształcenie pedagogiczne w najobszerniejszym znaczeniu, nie zaś dopełniać wykształcenie ogólne. Podstawę studiów stanowiły: a) przedmioty dotyczące dziecka i jego rozwoju; b) przedmioty dotyczące metod i techniki nauczania i wychowania oraz ich historii; przedmioty mające związek z rozwinięciem i podniesieniem osobowości nauczyciela.

W grupie pierwszej Dawid umieścił:

anatomię i fizjologię ze szczególnym uwzględnieniem organizmu dziecka i jego rozwoju;

psychologię ogólną i eksperymentalną;

metodologię i technikę psychologii;

psychologię dziecka;

psychologię stosowaną, tzn. psychologię wychowawczą i (rzecz charakterystyczna) — także psychologię pracy i energetykę psychiczną;

patologię wieku dziecięcego;

psychologię dzieci anormalnych i zapóźnionych;

oraz psychologię kryminalną wieku dziecięcego.

Przedmioty grupy drugiej dotyczące metod, techniki i organizacji objęły:

logikę i teorię poznania;

socjologiczne i ekonomiczne podstawy wychowania;

dydaktykę ogólną;

¹ Polski Instytut Pedagogiczny, „Ruch Pedagogiczny” 1913 nr 4.

nauczanie przedszkolne, ogródki dziecięce;
 nauczanie w szkole ludowej, średniej i wyższej;
 metodykę przedmiotów poszczególnych lub grup przedmiotów, np. początkowego nauczania, przedmiotów przyrodniczych, językowych, historycznych itp.;
 podstawy wychowania moralnego;
 wychowanie fizyczne;
 higienę dziecka i higienę szkolną;
 pielęgnowanie niemowląt;
 wychowanie estetyczne (sztuka dziecka i sztuka dla dziecka);
 nauczanie dzieci anormalnych i zapóźnionych i dzieci wyjątkowo zdolnych (nadnormalnych);
 zбочzenia mowy i ich leczenie;
 rysunek, dykcję i deklamację jako techniczne środki w nauczaniu;
 organizację szkolnictwa w różnych krajach;
 historię szkół i systemów pedagogicznych, ogólną i w Polsce;
 nauczanie i oświatę pozaszkolną, systemy i metody.

W trzeciej grupie przedmiotów, skierowanej bezpośrednio na osobowość nauczyciela-wychowawcy, która, zdaniem Dawida, powinna być osobowością reprezentatywną, tzn. wyrażającą w sobie to, co ogólnie i co w danym momencie historycznym szczególnie jest wartościowego w społeczeństwie i co powinno stać się treścią wychowania, która powinna nadto być uzdolniona i przygotowana do wywierania wpływu na dzieci i młodzież, „do pośredniczenia w przenoszeniu moralnych i społecznych wartości od jednego pokolenia do drugiego”, są takie, które zapoznają i wiążą człowieka wewnątrznie z życiem ogółu, oraz takie, które dostarczają podstawy do wytworzenia sobie światopoglądu, a jednocześnie budzą i rozwijają głębsze życie wewnętrzne i uczuciowe człowieka. Do przedmiotów tych, zdaniem J. Wł. Dawida, należą:

nauka o społeczeństwie (stosunki prawne, ekonomiczne, społeczne i polityczne);
 historia Polski czasów porozbiorowych;
 historia filozofii (treść i historia głównych poglądów na świat i życie);
 psychologia i filozofia religii;
 systemy etyki;
 wykłady i ćwiczenia z zakresu estetyki, mające na celu wyrobienie wrażliwości na piękno w poezji, muzyce i plastyce;
 lektura z zakresu literatury powszechnej i polskiej.

W odniesieniu do metody nauczania Dawid postulował, aby była ona jak najmniej wykładową, aby opierała się przede wszystkim na samodzielnej pracy słuchacza, na lekturze, zajęciach seminaryjnych i laboratoryjnych, lekcjach praktycznych. „Nie dawać gotowej wiedzy w postaci wygłaszanych ustnie »kursów« — pisał — ale kierować studiami uczniów, a to każąc czytać odnośne dzieła i opracowywać referaty, przeprowa-

dzając dyskusje i kolokwia, wskazując zajęcia w laboratoriach, prowadząc badania psychologiczne w szkołach..." Za jedno z pierwszych zadań przyszłego Instytutu uznał Dawid utworzenie specjalnej biblioteki oraz laboratorium psychologiczno-pedagogicznego.

Projekt Dawida, mimo iż nawiązywał do bardzo cenionych ówczesnie placówek tego typu, jak lipski Instytut für experimentalle Pädagogik oraz l'Institut des Sciences de l'education im. J. I. Rousseau w Genewie, nie doczekał się realizacji zarówno u schyłku okresu niewoli, jak również nie podjęto starań w tym kierunku w międzywojennym dwudziestoleciu.

Dwa miesiące przed dniem otwarcia Sejmu Nauczycielskiego (7. II. 1919) ukazał się dekret stabilizujący pięcioletnie seminaria nauczycielskie jako drogę kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, jednak podkreślić należy, iż Sejm Nauczycielski zażądał gruntowniejszego kształcenia niż to, jakie dać mogło seminarium, opowiadając się za szkołami dwuletnimi, opartymi na pełnej szkole ogólnokształcącej.

Od 1919 do 1932 roku pięcioletnie seminaria nauczycielskie stanowiły nieprzerwanie normalny tor kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, uniwersytety zaś normalny tor kształcenia nauczycieli szkół średnich. Między tymi zakładami istniała przepaść uniemożliwiająca absolwentom seminariów przekroczenie progów uniwersytetów.

Tzw. ustawą jędrzejewiczowska (11. III. 1932 r.), przesądzając likwidację seminariów nauczycielskich, nie oparła kształcenia wszystkich nauczycieli na podstawie pełnego średniego wykształcenia ogólnego, lecz stworzyła dwa tory: oparte na maturze „małej” trzyletnie liceum pedagogiczne i oparte na maturze „dużej” dwuletnie pedagogium. Program liceum pedagogicznego i pedagogium, wedle art. 41 wspomnianej ustawy, obejmował wykształcenie ogólne, przygotowanie społeczno-obywatelskie, wykształcenie pedagogiczne oraz praktykę pedagogiczną, nadto program pedagogium uwzględniać miał „specjalizację w zakresie obranych grup przedmiotów”.

Rozwiązanie to stało się powodem niezadowolenia i krytyki nauczycielstwa. Na III Kongresie Pedagogicznym we Lwowie w 1932 r. H. Rowid sprecyzował w imieniu ZNP trzy wnioski: aby Ministerstwo w ramach ustawy o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 r. organizowało tylko jeden typ zakładu, tj. pedagogium, aby przyznać temu zakładowi charakter i prawa szkoły wyższej nieakademickiej, oraz po trzecie, aby w najbliższej przyszłości stworzyć 3-letni instytut pedagogiczny (akademię pedagogiczną) jako zasadniczą formę kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Powinna ona mieć charakter i prawa szkoły wyższej oraz powinna być powiązana z najbliższym uniwersyte-tem.

Sanacyjne władze światowe z zaleceń tych nie skorzystały. Sześcioletni okres, od uchwalenia ustawy jędrzejewiczowskiej do wybuchu II wojny światowej, nie pozwolił także na skonfrontowanie nowej koncepcji kształ-

cenia nauczycieli z wymaganiami życia. Powiedziano o niej trafnie, iż „została przeprowadzona, ale nie wykonana”.

Do bliskiej sobie idei kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na wyższym poziomie wróci H. Rowid jeszcze raz w r. 1939, przedstawiając z trybuny IV Kongresu Pedagogicznego ZNP w Warszawie szczegółowy plan wprowadzenia w życie założeń organizacyjno-programowych.

Program nauk w akademii pedagogicznej powinien, zdaniem H. Rowida, obejmować:

A. Nauki pomocnicze, tj. filozofię, socjologię, biologię wychowawczą i higienę,

B. Nauki pedagogiczne, tj. psychologię pedagogiczną, pedagogikę ogólną i dydaktykę, dzieje szkolnictwa i doktryn pedagogicznych.

C. Praktykę pedagogiczną oraz metodykę nauczania elementarnego.

D. Przedmioty techniczno-artystyczne, tj. rysunki, roboty ręczne, śpiew i gimnastykę, oraz technikę i estetykę żywego słowa.

E. Przedmioty naukowe wybrane, zależnie od uzdolnień i zamiłowań słuchacza.

W związku z tym Rowid przewidywał istnienie w ramach akademii pedagogicznych różnych wydziałów, np. wydziału humanistycznego, fizyko-matematycznego, przyrodniczo-geograficznego itp.

Osrodkiem przygotowania praktycznego miała być szkoła ćwiczeń zakładu oraz różne typy i rodzaje szkół w danym środowisku, jak również różne inne instytucje wychowawcze (przedszkola, szkoły specjalne, poradnie wychowawcze itp.).

W realizowaniu powyższego programu nauk powinna być, zdaniem Rowida, stosowana metoda pracy, wypływająca z koncepcji szkoły aktywnej i twórczej, przewagę powinna mieć zatem metoda seminaryjna i laboratoryjna oraz, gdzie wymaga tego dany dział nauki, metoda wykładowo-dyskusyjna. Biblioteka, czytelnia i pracownie powinny stanowić konieczną podstawę studiów w tego rodzaju zakładzie.

Program studiów powinno opracowywać samo grono nauczające zakładu, doskonaląc go w miarę rozwoju danej gałęzi nauki. Stąd płynęło wymaganie, aby osoby pracujące w tych zakładach miały wysokie kwalifikacje naukowe. Jako minimum obowiązywać powinno — sądził Rowid — ukończenie normalnych studiów uniwersyteckich oraz posiadanie stopnia naukowego. Za rzecz wysoce pożądaną uznawał on znajomość szkoły powszechnej oraz pewien dorobek naukowy w dziedzinie danej specjalności².

W nowych warunkach społeczno-gospodarczych Polski Ludowej po II wojnie światowej przystąpiono do przebudowy przedwojennych liceów pedagogicznych i pedagogiów. Wprawdzie lica i pedagogia zostały po wojnie reaktywowane w dawnej postaci, ponieważ jednak ich koncepcje

² Por. „Głos nauczycielski”, r. 1939 nr 36 s. 822—823.

organizacyjno-programowe nie odpowiadały już potrzebom nowego okresu, zmieniono bazę rekrutacyjną liceów, w miejsce pedagogów zaś, które zlikwidowano, podjęto decyzję powołania do życia 3-letnich państwowych wyższych szkół pedagogicznych. Celem tych nowych szkół miało być „kształcenie zawodowe na poziomie wyższym kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych”. Autorem koncepcji statutowo-programowej nowej uczelni był ówczesny naczelnik wydziału kształcenia nauczycieli w Ministerstwie Oświaty, Edward Czernichowski.

Program studiów miał obejmować: 1) przedmioty zwane pomocniczymi, jak filozofia, biologia wychowawcza, socjologia wychowania, ekonomia i nauka o Polsce współczesnej; 2) przedmioty pedagogiczne, tj. psychologię pedagogiczną, pedagogikę i dydaktykę ogólną, historię wychowania, ustawodawstwo szkolne i organizację szkolnictwa, higienę szkolną i społeczną z uwzględnieniem anatomii i fizjologii człowieka oraz czytelnictwo dzieci i młodzieży; 3) praktykę pedagogiczną wraz z metodyką elementarnego nauczania i poszczególnych przedmiotów; 4) przedmioty studium specjalnego w 3 sekcjach — humanistycznej: a) język polski i literatura polska, b) historia, c) język obcy; przyrodniczej: a) geografia i mineralogia, b) biologia, c) podstawowe wiadomości z rolnictwa); matematycznej: a) fizyka z chemią, b) matematyka); 5) wychowanie fizyczne i przysposobienie sportowe i 6) przedmioty nadobowiązkowe (lektoraty języków obcych, przedmioty artystyczne, higiena, technika i estetyka żywego słowa; oświata dorosłych, poradnictwo zawodowe, psychopatologia, szkolnictwo specjalne, statystyka szkolna, organizacje młodzieżowe oraz inne przedmioty ustalane na każdy rok szkolny, zależnie od aktualnych potrzeb.

Nie licząc przedmiotów nadobowiązkowych, których przewidziano od 4 do 6 godz. tygodniowo, plan obowiązkowych wykładów i ćwiczeń wynosił na I roku — 33, na II — 34 i na III roku — 34 godz. tygodniowo. Na przedmioty „studium specjalnego” przeznaczono łącznie 14 godz. tygodniowo na każdym roku.

Koncepcja E. Czernichowskiego, pomijając mało znaczące różnice, wyraźnie nawiązywała do propozycji H. Rowida z r. 1939, akcentując konieczność uwzględnienia we właściwej proporcji w wykształceniu nauczyciela szkoły powszechnej nie tylko wiedzy ściśle pedagogicznej, lecz również odpowiedniego rozszerzenia przygotowania specjalistycznego w zakresie 2 wybranych przedmiotów. Dając kandydatom odpowiednie przygotowanie do nauczania na szczeblu elementarnym, wyposażała równocześnie ich w zakres wiedzy niezbędnej do podjęcia nauki w klasach V—VIII. Koncepcja ta w Polsce Ludowej nie wyszła wszakże poza granice krótkotrwałego eksperymentu, już w r. 1949 bowiem na skutek groźnej sytuacji w zakresie kadr dla klas licealnych Ministerstwo Oświaty zdecydowało się na zmianę funkcji, a w ślad za tym i programu państwo-

wych wyższych szkół pedagogicznych, którym powierzono zadanie kształcenia nauczycieli dla szkoły średniej.

Podobnie jak to podkreślali Dawid i Rowid, również w projekcie 3-letniej wyższej szkoły pedagogicznej uznano za konieczne podkreślić, że nauczanie w tym typie uczelni powinna się odbywać w formie wykładów, ćwiczeń, konserwatoriów, seminariów, zajęć praktycznych w pracowniach i w szkole ćwiczeń oraz wycieczek naukowych. Zaznaczono również, iż nauczanie należy opierać głównie na samodzielnej pracy słuchaczy, na pracach i ćwiczeniach seminaryjnych i laboratoryjnych, na samodzielnych obserwacjach i badaniach słuchaczy, dzięki bowiem takim metodom pracy słuchacze opanowują technikę pracy umysłowej, zaprawiają się do pracy badawczej i zdobywają umiejętność dalszego samokształcenia.

Duży nacisk winien być położony na odpowiednią organizację praktyki pedagogicznej, która nie tylko ma przygotować kandydatów na nauczycieli do zawodu, ale stanowi zarazem podstawę i punkt wyjścia dla studium teoretycznego przedmiotów pedagogicznych w wyższej szkole pedagogicznej.

INSTYTUT NAUCZYCIELSKI (KONCEPCJA PROGRAMOWA I ORGANIZACYJNA)

Na podstawie analizy pracy dotychczasowych studiów nauczycielskich można postawić tezę, że dwuletnie kształcenie nie stwarza dostatecznych warunków do pełnego przygotowania kandydatów do pracy w szkole podstawowej¹.

Rozbudowany obecnie plan studiów i programy nauczania, szczególnie w zakresie przedmiotu fakultatywnego, zmuszają kandydata do przyjęcia postawy bierno-odbiorczej, ograniczając jego samodzielne i aktywne uczestnictwo w zdobywaniu wiedzy. Aktualnie obowiązujące treści programowe za mało orientują kandydata w zagadnieniach życia współczesnego i zawierają niejednokrotnie sporo „tradycyjnego balastu”. Dotychczasowy tok studiów nie pozwala również na prawidłowe organizowanie procesu kształtowania umiejętności pedagogicznych. Stwierdza się na ogół brak dostatecznego powiązania umiejętności z wiadomościami. Przystawiana wiedza nie zawsze umożliwia formułowanie określonych dyrektyw działania; stąd praktyczna działalność kandydata jest nieraz oderwana od teorii i często prowadzi do ciasnego praktycyzmu, a nieraz wręcz do rutyny.

Powstaje więc obiektywna konieczność przedłużenia studiów do lat trzech, co stworzy realne możliwości lepszego przygotowania kandydatów do pracy w nowej ośmioletniej szkole podstawowej. Przedstawiamy w niniejszym opracowaniu projekt takiej uczelni, proponując dla niej nową nazwę — instytut nauczycielski.

Instytut nauczycielski powinien być autentyczną szkołą zawodową na poziomie niepełnym wyższym i realizować następujące zadania:

1. Zaznajomić kandydata z warsztatem jego przyszłej pracy — szkołą przez przyswojenie mu gruntownych wiadomości pedagogicznych oraz ukształtowanie odpowiednich umiejętności.

2. Wskazać kandydatowi nowy ideał wychowania socjalistycznego, zaznajamiając go z kierunkiem rozwoju naszego życia społecznego i ekonomiczno-politycznego; kształtować jednocześnie jego postawę ideową oraz zaprawić do podjęcia pracy społecznej w środowisku.

3. Poszerzyć zakres wiedzy ogólnej, którą kandydat wyniósł ze szkoły średniej ze specjalnym pogłębieniem materiału rzeczowego w zakresie dwóch przedmiotów fakultatywnych z jednoczesnym przygotowaniem metodycznym.

4. Zaprawić kandydata do samokształcenia jako podstawy permanentnego doskonalenia się.

¹ M. Maciaszek: *O niedomaganiach w pracy studium nauczycielskiego*. „Ruch Pedagogiczny” rok 1960, nr 4.

Zatem instytut nauczycielski, jako podstawowy w przyszłości typ zakładu kształcenia nauczycieli, ma wyposażyć kandydata, absolwenta szkoły średniej ogólnokształcącej, w niezbędne kwalifikacje do podjęcia skutecznej pracy w szkole podstawowej. Oznacza to przygotowanie kandydata do nauczania w klasach starszych dwóch przedmiotów lub też jednego przedmiotu z jednoczesnym opanowaniem problematyki nauczania początkowego. W takim ujęciu wzrasta ranga nauczania początkowego, które traktujemy na równi z innymi przedmiotami fakultatywnymi².

Z reguły w większych środowiskach wzrastać będzie zapotrzebowanie na absolwentów przygotowanych w zakresie dwóch przedmiotów, natomiast w mniejszych ośrodkach łatwiej znajdą zatrudnienie kandydaci przygotowani do nauczania początkowego i jednego przedmiotu w klasach starszych. Chodzi więc o przygotowanie nauczyciela szerokiego profilu. Kończąc instytut kandydat zdobywałby kwalifikacje podstawowe, które umożliwią mu pracę w charakterze nauczyciela-wychowawcy przez opanowanie całego procesu oddziaływania na uczniów, przejawiającego się w funkcji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej.

TREŚĆ KSZTAŁCENIA

Dobór treści uwarunkowany jest przede wszystkim wymaganiami, jakie stawia przed kandydatem do zawodu szkoła podstawowa. Problem ten należy jednak rozpatrzyć w obliczu nowych zadań i postulatów wynikających z reformy szkolnej. Realizacja tych zadań wymaga takich treści i metod, które rozwijają aktywność intelektualną i społeczną uczniów oraz ich zdolności poznawcze. Szkoła nie może się więc ograniczać w swej działalności tylko do funkcji dydaktycznej, lecz musi w większym stopniu pełnić funkcję opiekuńczo-wychowawczą.

Wysuwane postulaty nie tylko określają profil szkoły podstawowej; ale jednocześnie charakter i dobór treści kształcenia kadry nauczycielskiej. Sporządzenie rejestru treści jest dość trudne. Musi on być bowiem odbiciem poglądu o zintegrowanym procesie kształcenia nauczycieli, tj. procesie, w którym występują treści zawodowe, jak i ogólnokształcące. Ustalenie proporcji między nimi, jak również określenie ich elementów jest niezwykle istotne i może być dokonane jedynie w aspekcie prakseologicznym — teorii sprawnego działania.

Proponowany szczegółowy układ treści kształcenia ilustrują załączone dwa warianty planu studiów. Pierwszy obejmuje dwa przedmioty nauczania w klasach starszych, a drugi — jeden przedmiot w klasach starszych i nauczanie początkowe. Każdy z wariantów zawiera dwie grupy przedmiotów: podstawy teorii i praktyki (wspólne dla wszystkich kie-

² W miejsce dotychczasowych określeń — przedmiot specjalizacji, przedmiot kierunkowy — wprowadzamy określenie „przedmiot fakultatywny”; funkcję specjalizowania wiążemy bowiem z pełnymi studiami wyższymi (WSP, uniwersytet).

runków studiów) oraz przedmioty fakultatywne (w tym również i nauczanie początkowe).

Wydaje się konieczne omówienie tych treści, które w przygotowaniu kandydata zająć powinny odpowiednie miejsce.

Osobowość przyszłego nauczyciela-wychowawcy, jego ideowość, szerokość horyzontów myślowych, a także postawę społeczną rozwijać będą zagadnienia społeczno-filozoficzne — wybrane zagadnienia z socjologii, ontologii, epistemologii, logiki i metodologii nauk oraz etyki. Pozwolą one na kształtowanie się odpowiednich poglądów pedagogicznych kandydata, szczególnie dotyczących ideału wychowawczego oraz problematyki naukowego poglądu na świat. Ponadto przyczynią się do lepszego rozumienia mechanizmu rozwoju społecznego i roli człowieka, wpłyną na pełniejszą orientację we współczesnych problemach ekonomicznych obozu socjalizmu oraz na rozumienie wpływu, jaki przemiany te dokonują nie tylko w środkach produkcji, ale i w interpretacji roli szkoły i funkcji nauczyciela.

Poczesne miejsce w planie studiów zająć powinny treści z zakresu kształcenia politechnicznego. Dotyczy to przede wszystkim takich przedmiotów fakultatywnych, jak fizyka, matematyka, biologia, geografia, rysunek, praca ręczna. Kandydaci powinni zaznajomić się z współczesnymi zagadnieniami techniki i produkcji, wyrobić umiejętność posługiwania się urządzeniami technicznymi mającymi powszechne zastosowanie w życiu. Zakładamy, że kandydaci już w szkole średniej przyswoili sobie pewien zasób wiedzy politechnicznej, jak i umiejętności technicznych.

Problemy kształcenia politechnicznego inaczej rozwiązywać będzie instytut nauczycielski związany z przemysłem fabrycznym, a inaczej zakład nastawiony przede wszystkim na zaspokajanie potrzeb kadrowych szkolnictwa w środowiskach wiejskich z produkcją rolną.

Obowiązkowe przedmioty dla wszystkich kierunków studiów — rysunek i praca ręczna — mają wprowadzić przede wszystkim przyswoić kandydatom odpowiednie techniki, niezbędne do rozwijania aktywności manualnej uczniów, lecz posiadają również i walor ogólniejszy, gdyż zaznajamiają kandydatów z materiałami i narzędziami oraz kształtują umiejętności organizacyjne.

Powiązanie teorii z praktyką, poza systemem ćwiczeń, dokonywałoby się poprzez pracę produkcyjną kandydatów w ośrodkach rolnych lub fabrykach. Odbywałaby się ona w miesięcznym turnusie w czasie ferii letnich, po pierwszym lub drugim roku studiów. Okres praktyki ciąglej poprzedzałyby inne formy kontaktu z zakładami pracy, jak np. zwiedzanie, zapraszanie robotników na uroczystości organizowane w instytucie lub też wyjazdy ekip artystycznych.

Problemy kształcenia politechnicznego znaleźć powinny również odpowiednie miejsce w treściach pedagogiki. Wszystkie formy kształcenia

politechnicznego kandydatów rozpatrywać należy nie tylko w aspekcie poznawczym, lecz może nawet w większym stopniu w aspekcie wychowawczym.

Podstawą wszelkich rozwiązań metodycznych (poza strukturą metodologiczną przedmiotu) jest jak najbardziej szeroka wiedza o dziecku. W planie studiów w zakresie nauki o dziecku wchodziłyby następujące przedmioty: psychologia ogólna, rozwojowa i wychowawcza, anatomia i fizjologia dziecka oraz higiena życia dziecka. W obecnych warunkach nauczyciel dość często spotyka się z dzieckiem społecznie niedostosowanym, które z reguły kwalifikuje jako dziecko trudne. Psychologia, chcąc służyć rzetelną wiedzą dla pełnego rozumienia dziecka, uwzględniać musi również zagadnienia defektologii.

Program pedagogiki wymaga oparcia o strukturę działania, w którym aktywny jest nie tylko podmiot, lecz i przedmiot oddziaływania (wychowanek). Teoria nauczania, mając na uwadze nowe tendencje dydaktyki myślenia, wskazywałaby różnorodne możliwości aktywizacji ucznia ze specjalnym uwzględnieniem procesu uczenia się. Aktywność ucznia wzmacniają środki audio-wizualne, z którymi zaznajamiamy kandydata w przedmiocie — nowe techniki w pracy szkolnej. W teorii wychowania odpowiedniego potraktowania wymaga problem wolnego czasu ucznia i sposoby zaprawiania do kulturalnego życia w perspektywie zmniejszającej się liczby godzin pracy zawodowej, a także zagadnienie aktywności i odpowiedzialności społecznej, zagadnienie stosunków społecznych w klasie itp.

Uzupełnieniem kursu pedagogiki jest konwersatorium na temat problemów opiekuńczo-wychowawczych szkoły. Kandydaci przedyskutują niektóre trudności współczesnej szkoły i sposoby ich pokonywania ze szczególnym podkreśleniem zwiększenia jej funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Prowadzenie konwersatorium w trzecim roku studiów pozwoli kandydatom wykorzystać już swoje przygotowanie pedagogiczne i wstępne doświadczenie z kontaktów z dziećmi.

Przedmioty artystyczne powinny w większym stopniu respektować rzeczywiste potrzeby kandydatów w prowadzeniu lekcji praktycznych, wzbogacać ich zdolności ekspresyjne, a przez to wzmacniać skuteczność oddziaływania na ucznia.

Przedmioty fakultatywne, w tym i nauczanie początkowe, nie mogą być tylko traktowane jako uzupełnienie braków w wiadomościach kandydatów w zakresie programu szkoły średniej ogólnokształcącej, lecz powinny rozszerzać zakres wiadomości kandydatów (oczywiście bez ambicji uniwersyteckich), przyswoić im metodę pracy naukowej, rozbudzić odpowiednie zainteresowania, zaprawiać do samokształcenia oraz dać niezbędne przygotowanie metodyczne do pracy w szkole podstawowej.

Nauczanie początkowe nie sprowadza się tylko do metodyki, lecz zawiera treści rzeczowe, jak naukę o języku, arytymetykę, krajoznawstwo,

stanowiące podbudowę rozwiązań metodycznych, właściwych dla uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Zarówno każda z grup, jak i każdy szczegółowy przedmiot ma swoją wewnętrzną strukturę tematyczną i odpowiednie rozmieszczenie w poszczególnych latach nauczania. Ze względu na postulat zaprawiania kandydatów do praktycznej działalności nie mniej ważnym od układu pionowego jest układ poziomy treści nauczania, tj. ich korelacja w każdym roku kształcenia, jak również odpowiednie powiązanie teorii z działalnością praktyczną.

W I i II roku studiów specjalnie nasiloną jest wiedza o dziecku, będąca podstawą działania modyfikacyjnego, w odróżnieniu od czynności stereotypowych, zrutynizowanych. Wiedzę tę podbudowują zagadnienia socjologii. Równoległe z nauką o dziecku przyswajamy kandydatom teorię nauczania (w semestrze I), aby na niej (od semestru II) budować już kurs metodyk nauczania. Osiągalne to będzie jedynie wówczas, gdy na podstawie typowych (wybranych) faktów pedagogicznych doprowadzimy możliwie szybko do uogólnień, aby stosunkowo dużo czasu poświęcić na wielostronne zastosowanie teorii. Skondensowanie kursu teorii nauczania (4 godz.) podyktowane jest również koniecznością umożliwienia kandydatowi bardziej wszechstronnego kontaktu z dzieckiem już od pierwszych tygodni pobytu w szkole, przy założeniu, że umiejętności pedagogiczne zdobywa on w trakcie kształcenia, a nie dopiero w pracy zawodowej. Praca dydaktyczna kandydata będzie systematycznie wzbogacana i pogłębianą zagadnieniami wychowawczymi w związku z kursem teorii wychowania w drugim roku studiów.

W trzecim roku studiów dominują zagadnienia związane z praktyczną działalnością i zaprawianiem kandydatów do samokształcenia. Dla wykonania tych zadań wymiar obowiązkowych godzin pracy kandydata sprowadzony został do niezbędnego minimum (16 godz.).

Studia trzeciego roku uwzględniają przede wszystkim problemy współczesności. Kandydat zaznajamia się z współczesnymi kierunkami pedagogicznymi, konfrontując je z zagadnieniami historii wychowania. Ponadto prowadzone konwersatorium pozwoli na przedyskutowanie aktualnych problemów opiekuńczo-wychowawczych szkoły.

W trzecim roku kandydaci przygotowują również pracę dyplomową z zakresu problematyki nauczania początkowego lub nauczania przedmiotu w klasach starszych. W związku z tym prowadzi się seminarium dla dyplomantów. Przewidziana w trzecim roku próbna praca w szkole znajduje powiązanie z teorią poprzez seminarium praktyki pedagogicznej.

METODY PRACY

Instytut nauczycielski powinien mieć charakter szkoły zawodowej, w której nie tylko przyswajają się kandydatom potrzebne wiadomości,

lecz jednocześnie, w ścisłym powiązaniu z nimi, organizuje się proces kształtowanie umiejętności pedagogicznych.

Metody pracy z kandydatami uwarunkowane są specyfiką poszczególnych przedmiotów nauczania, jak i specyfiką szczegółowych zagadnień. Metoda wykładu, mająca już swoją tradycję szkolną, znajduje w studiach nauczycielskich powszechne zastosowanie. Należałoby ją ograniczać raczej do tych tematów, które wymagają systematycznego przedstawienia lub też stanowią niezbędne wprowadzenie i przygotowanie do samodzielnej pracy kandydata.

Niektóre tematy nadają się do omówienia metodą dyskusji, która wyzwala aktywność kandydata, a jednocześnie jest dobrą zaprawą do wystąpień publicznych. Stwarza też ona okazję do korygowania wypowiedzi kandydatów i realizowania postulatu poprawności językowej (od kandydata do zawodu nauczycielskiego wymaga się odpowiedniej kultury języka). Tematem dyskusji mogą być np. hospitowane lekcje. Wiele materiałów do dyskusji dostarczają zagadnienia filozoficzno-społeczne, a przede wszystkim — tematyka z zakresu etyki.

Wyraźnie uprzywilejowane stanowisko powinny zająć ćwiczenia, prowadzone w ramach poszczególnych przedmiotów, np. psychologii, higieny szkolnej, dydaktyki, nowych technik w pracy szkolnej, kultury żywego słowa, grupy przedmiotów artystycznych i technicznych, nauki o języku, arytmetyki (teorii liczb) itp. Nasilenie ćwiczeń znajduje swoje uzasadnienie teoretyczne w założeniach procesu kształtowania umiejętności kandydata, stanowiąc bardzo istotne jego ogniwo.

Samodzielna praca — a może być za nią uznane studium teoretyczne, np. literatury zagadnienia, jak i wszelkie formy próbnego działania pedagogicznego — jest metodą, zaprawiającą w sposób bezpośredni kandydata do samokształcenia. Aby jednak realizowała ona te zadania, wymaga doświadczonego kierownictwa, które zapewnić może wykładowca na specjalnie w tym celu przewidzianych godzinach konsultacji.

Praca z kandydatami nie ogranicza się tylko do wpływu dydaktycznego. Obejmuje ona też oddziaływanie ideowo-wychowawcze. Szczególną rolę w tej dziedzinie spełnia opiekun grupy. Organizowane przez niego takie formy pracy, jak uroczystości i obchody, prelekcje okolicznościowe, wycieczki do zakładów pracy i instytucji użyteczności publicznej mają na celu wprowadzenie kandydata w krąg zagadnień społeczno-politycznych. Troską opiekuna, jak i wszystkich wykładowców, powinno być również emocjonalne wiązanie przyszłego nauczyciela z zawodem i kształtowanie jego postawy (etyki zawodowej). Jedną z form pracy w tym zakresie będą spotkania z doświadczonymi pedagogami oraz wprowadzanie kandydatów w krąg zagadnień organizacji związkowej.

Na szczególne podkreślenie zasługuje też dziedzina pracy kulturalno-oświatowej (teatr, kino, wieczorki), której teren sprzyja kształtowaniu

nawyków kulturalnego zachowania się. Wiele działań mogą w tej dziedzinie organizacje młodzieżowe (ZMS, ZMW, ZHP). Zwłaszcza wierają one doniosły wpływ na kształtowanie postawy ideowo-politycznej młodzieży.

W organizacji pracy z kandydatami należy uwzględnić zasadę samorządności; kandydaci powinni występować częściej w roli organizatorów.

FRAKTYKA PEDAGOGICZNA³

Praktyka pedagogiczna obejmuje zarówno ćwiczenia, jak i próbne działanie już w zespołach uczniowskich. Wszystkie jej zespołowe formy (hospitacje) odbywają się w ramach godzin wyznaczonych planem studiów, przy czym wykładowca sam decyduje o tym, ile czasu poświęcić na wykłady lub dyskusje, a ile na praktykę. Natomiast indywidualne próby działania pedagogicznego, jak praktyka asystencka i lekcje próbne, podejmuje kandydaci w godzinach wyznaczonych rozkładem zajęć w szkole ćwiczeń i stąd najczęściej wiązać się to będzie z opuszczeniem odpowiednich zajęć wykładowych własnej grupy. Odpowiednie opracowanie planu praktyki asystenckiej i lekcji próbnych pozwoli na takie rozwiązanie, przy którym zajęcia w grupie w okresie praktyki opuszczać będzie nie więcej jak 2—3 kandydatów. Będą oni zobowiązani do uzupełnienia materiału wykładów w drodze konsultacji z kolegami lub poprzez samodzielną pracę z tekstem podręcznika czy skryptu. Lekcje próbne w zakresie metodyk nauczania wykorzystać należy również dla ilustrowania problemów teorii wychowania.

Próbna praca w szkole (praktyka ciągła) przewidziana jest w trzecim roku dwukrotnie (w miesiącach: październik i marzec) po 3 tygodnie, zarówno w szkole miejskiej, jak i wiejskiej. Przeprowadzać się ją będzie u nauczycieli-mentorów, z którymi zakład utrzyma stałe kontakty. Sprawy związane z praktyką pedagogiczną koordynuje kierownik praktyki, uwzględniając możliwości szkoły ćwiczeń oraz potrzeby poszczególnych wykładowców (psychologa, pedagoga, metodyka).

ORGANIZACJA PRACY

Do instytutu nauczycielskiego przyjmowani są kandydaci po ukończeniu szkoły średniej ogólnokształcącej. W miarę poprawiania się bazy rekrutacyjnej należałoby przyjmować przede wszystkim tych, którzy legitymują się dobrymi lub bardzo dobrymi wynikami w nauce. Egzamin wstępny powinien być w większym stopniu badaniem zamiłowań i za-

³ Przez praktykę pedagogiczną rozumiemy wszystkie zajęcia praktyczne, zmierzające do ukształtowania u kandydata umiejętności oddziaływania na ucznia (wychowanika) zakładając, że podstawą ich są odpowiadające im wiadomości.

interesowań pedagogicznych niż sprawdzaniem wiadomości z zakresu przedmiotu fakultatywnego.

Kandydaci uczestniczą obowiązkowo we wszystkich zajęciach przewidzianych planem studiów. Wymienione w planie zajęcia nadobowiązkowe rozumieć należy w ten sposób, że w zasadzie są one dobrowolne, lecz należałoby dążyć do tego, aby każdy z kandydatów rozwijał zainteresowania w jednej przynajmniej dziedzinie.

Praca nauczyciela nie ogranicza się tylko do terenu szkoły, lecz wymaga ścisłego powiązania ze środowiskiem. Kandydat musi być również przygotowany do podjęcia typowej dla szkoły działalności społeczno-politycznej oraz opiekuńczej. Pierwsze dwa lata kandydat zdobywałby zaprawę społeczną na terenie zakładu, a więc w pracy samorządu uczelni, organizacji młodzieżowej oraz w akcjach kulturalno-oświatowych. W tym czasie należałoby przyswoić kandydatom odpowiednie treści i formy pracy społecznej, biorąc pod uwagę indywidualne ich uzdolnienia i zamiłowania. W trzecim roku, z chwilą powiązania się z określoną szkołą w czasie praktyki, kandydat wchodziłby jednocześnie w rzeczywiste warunki życia społeczno-politycznego danej szkoły (praca w organizacji partyjnej, organizacji związkowej, organizacji dziecięcej i młodzieżowej, praca z rodzicami itp.). Tak pomyślany program przygotowania społeczno-politycznego możliwy jest do zrealizowania w warunkach istnienia dobrego internatu, przy należytej organizacji pracy pozalekcyjnej.

Cała działalność zakładu powinna być nastawiona na samodzielny wysiłek kandydata i zaprawianie go do samokształcenia. Wymaga to stworzenia odpowiednich warunków, jak pracowni przedmiotowych, biblioteki, czytelnia. Szczególną rolę w rozwijaniu samodzielnej pracy kandydata spełnia praca dyplomowa.

Ocena kandydata powinna odzwierciedlać zawodowy charakter zakładu. Uwzględniać więc musi nie tylko wiadomości, lecz również i umiejętności, stopień wdrożenia do samokształcenia oraz walory osobowe. Przeprowadzenie selekcji eliminacyjnej kandydatów wymaga dokładnego i wszechstronnego ich poznawania. Selekcja ta powinna wykazywać w poszczególnych semestrach tendencję malejącą. Egzamin dyplomowy nie powinien być już w zasadzie czynnikiem eliminacji. Decyzję o przydatności zawodowej należałoby podjąć wcześniej. Z zawodowego charakteru uczelni wynika inny niż dotychczas sposób przeprowadzenia egzaminu końcowego-dyplomowego. Wymaganym elementem wyników pracy zakładu muszą być też umiejętności. Stąd postulujemy dwie części egzaminu: praktyczną i teoretyczną.

Kadra trzyletniego eksperymentalnego zakładu wymaga specjalnie troskliwego doboru. Na pełne kwalifikacje wykładowcy do tego typu zakładu powinny się składać:

- a) wykształcenie wyższe w wybranej dyscyplinie naukowej, w miarę możliwości ze stopniem doktora;

- b) odpowiedni staż pracy w szkole ogólnokształcącej, a w odniesieniu do wykładowców pedagogiki, psychologii i metodyk — również w szkole podstawowej lub w liceum pedagogicznym;
- c) ukończenie studium pedagogicznego (uniwersyteckiego lub poprzez odpowiednie kursy).

Absolwentom instytutu nauczycielskiego, mającym warunki do kontynuowania studiów, należałoby stworzyć możliwości specjalizowania się w uczelniach wyższych. W tym celu niektóre wyższe szkoły pedagogiczne powinny dla nich zorganizować studia drugiego stopnia. Uwzględniałyby one zarówno opanowany przez kandydata zakres wiedzy w instytucie nauczycielskim, jak również zdobyte już doświadczenie zawodowe. Tym samym zostałby rozwiązany problem drożności, a instytuty nauczycielskie przestałyby być „ślepą uliczką”. Takie rozwiązanie wymaga jednak ścisłej korelacji programowej studium w wyższej uczelni z instytutem nauczycielskim.

Zakres zróżnicowania specjalizacyjnego kandydatów na wyższych uczelniach podyktowany jest narastającymi potrzebami oświatowymi. Nasz system edukacyjny oczekuje takich specjalistów, jak: wychowawcy przedszkola, nauczyciel klas młodszych, nauczyciel przedmiotu w klasach starszych, nauczyciel szkoły specjalnej, nauczyciel szkoły zawodowej, nauczyciel szkoły rolniczej, wychowawca placówek opieki nad dzieckiem i in.

*

Przedstawiając koncepcję trzyletniego zakładu kształcenia nauczycieli, wskazaliśmy na kierunek rozwoju obecnych studiów nauczycielskich. Wysunięte propozycje mają niejednokrotnie charakter dyskusyjny. Znajdą one zapewne poszerzenie i pogłębienie w dalszych szczegółowych opracowaniach programowych. Wydaje się jednak, że po Zjeździe Oświatowym w roku 1957 oraz po VII Plenum KC PZPR w roku 1961 dyskusja na ten temat nie może już mieć charakteru alternatywnego — czy studia nauczycielskiego, czy też powrót do liceów pedagogicznych. Postulat podniesienia poziomu przygotowania nauczyciela do pracy w szkole podstawowej zyskuje powszechną akceptację⁴. W tym świetle studia nauczycielskie są niewątpliwie wielkim osiągnięciem w kształceniu kadry. Stąd w wysuwaniu różnych poglądów i projektów nie można zaprzepaścić wielkiej idei wyższego wykształcenia, o którą od dziesiątków lat walczyły masy nauczycielskie.

⁴ Maciaszek M.: *Idea kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym*. „Nowa Szkoła”. R. 1957 nr 4.

PLAN STUDIÓW INSTYTUTU NAUCZYCIELSKIEGO
Przedmioty fakultatywne: biologia i geografia
Kwalifikacje:

nauczyciel biologii i geografii w szkole podstawowej

Grupa przedmiotów	Lp.	Przedmiot	Tygodniowy wymiar godzin w semestrach						Ogółem		
			I	II	III	IV	V	VI			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Podstawy teorii i praktyki pedagogicznej	1	Zagadnienia filozoficzne i społeczno-polityczne	2	2	2	2				8	
	2	Psychologia	2	2	2	2				8	
	3	Anatomia i fizjologia dziecka	2							2	
	4	Higiena życia dziecka		2						2	
	5	Pedagogika (teoria nauczania i teoria wychowania)	4		2	2				8	
	6	Nowe techniki w pracy szkolnej		2						2	
	7	Historia wychowania					2	2		4	
	8	Współczesne kierunki pedagogiczne						2		2	
	9	Seminarium praktyki pedagogicznej					2	2		4	
	10	Seminarium dla dyplomantów					2	2		4	
	11	Konwersatorium — problemy opiekuńczo-wychowawcze szkoły					2	2		4	
	12	Rysunek	2	2						4	
	13	Praca ręczna			2	2				4	
	14	Kultura żywego słowa	2	2						4	
	15	Śpiew z muzyką	2	2	2	2				8	
	16	Wychowanie fizyczne	2	2	2	2				8	
	17	Język obcy	2	2	2	2				8	
Przedmioty fakultatywne Biologia	1	Botanika	20	18	14	14	8	10		84	
	2	Zoologia	2	2	2	2	2			10	
	4	Anatomia i fizjologia człowieka	2	2	2	2				8	
	4	Chemia ogólna	2	2		2				4	
	5	Metodyka biologii		2	2					4	
			6	8	8	6	2			30	
	Przedmioty fakultatywne Geografia	1	Geologia	2	2						4
		2	Geografia fizyczna	2	2	2	2	2	2		12
		3	Geografia świata			4	2	2	2		10
		4	Geografia Polski			2	2	2	2		8
		5	Wstęp do kartografii	2	2						4
		6	Metodyka geografii			2	2				4
			6	6	10	8	6	6		42	
Ogółem godzin tygodniowo			32	32	32	28	16	16		156	
Przysposobienie wojskowe (dla mężczyzn)			4	4	4	4				16	

Zajęcia nadobowiązkowe: koła naukowe, artystyczne i sportowe (2 godz. tygodniowo)

Praktyka ciągła (terenowa) — 2 razy po 3 tygodnie w semestrach V i VI (w środowisku miejskim i wiejskim)

Hospitacje lekcji odbywają się w ramach godzin przeznaczonych na psychologię, pedagogikę i metodykę.

Wariant II

PLAN STUDIÓW INSTYTUTU NAUCZYCIELSKIEGO

Przedmioty fakultatywne: nauczanie początkowe i geografia
 Kwalifikacje: nauczyciel szkoły podstawowej w zakresie nauczania początkowego i geografii

Grupa przedmiotów	Lp.	Przedmiot	Tygodniowy wymiar godzin w semestrach							Ogółem
			I	II	III	IV	V	VI		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Podstawy teorii i praktyki pedagogicznej	1	Zagadnienia filozoficzne i społeczno-polityczne	2	2	2	2				8
	2	Psychologia	2	2	2	2				8
	3	Anatomia i fizjologia dziecka	2							2
	4	Higiena życia dziecka		2						2
	5	Pedagogika (teoria nauczania i teoria wychowania)	4		2	2				8
	6	Nowe techniki w pracy szkolnej		2						2
	7	Historia wychowania					2	2		4
	8	Współczesne kierunki pedagogiczne						2	2	2
	9	Seminarium praktyki pedagogicznej					2	2		4
	10	Seminarium dla dyplomantów					2	2		4
	11	Konwersatorium — problemy opiekuńczo-wychowawcze szkoły						2	2	4
	12	Rysunek	2	2						4
	13	Praca ręczna			2	2				4
	14	Kultura żywego słowa	2	2						4
	15	Śpiew z muzyką	2	2	2	2				8
	16	Wychowanie fizyczne	2	2	2	2				8
	17	Język obcy	2	2	2	2				8
Przedmioty fakultatywne Nauczanie początkowe			20	18	14	14	8	10		84
	1	Nauka o języku	2	2	2	2				8
	2	Arytmetyka liczb naturalnych z elementami teorii	2	2	2	2				8
	3	Krajoznawstwo		2	2	2				6
	4	Metodyka nauczania początkowego	4	4						8
			4	10	10	6				30
	1	Geologia	2	2						4
	2	Geografia fizyczna	2	2	2	2	2	2		12
	3	Geografia świata			2	2	4	2		10
	4	Geografia Polski			2	2	2	2		8
5	Wstęp do kartografii	4							4	
6	Metodyka geografii			2	2				4	
			8	4	8	8	8	6		42
Ogółem godzin tygodniowo			32	32	32	28	16	16		156
Przysposobienie wojskowe (dla mężczyzn)			4	4	4	4				16
Zajęcia nadobowiązkowe: koła naukowe, artystyczne i sportowe (2 godz. tygodniowo)										
Praktyka ciągła (terenowa) — 2 razy po 3 tygodnie w semestrach V i VI (w środowisku miejskim i wiejskim)										
Hospitacje lekcji odbywają się w ramach godzin przeznaczonych na psychologię, pedagogikę i metodykę.										

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

PROBLEM KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W LICEUM PEDAGOGICZNYM W ŚWIETLE ZADAŃ NAUCZANIA POLITECHNICZNEGO

Zagadnienie kształcenia nauczycieli w okresie reformy szkoły podstawowej nabiera szczególnego znaczenia. Równoległe do reformy szkoły podstawowej winna podążać reforma treści i form nauczania w liceach pedagogicznych. Projekty dotyczące planu i zakresu programu 8-letniej szkoły podstawowej uwzględniają w większej mierze niż dotychczas kształcenie politechniczne dzieci. Projekt wprowadzenia zajęć praktycznych i technicznych o poszerzonym programie w miejsce prac ręcznych, jak rysunek techniczny, wyraźnie zaznaczone elementy praktyczne w nauczaniu biologii, fizyki, chemii czy geografii — wydaje się być słuszny i winien mieć wpływ na określenie programu i formy kształcenia politechnicznego przyszłych nauczycieli. Na formowanie się zadań i treści kształcenia politechnicznego w liceach pedagogicznych powinna mieć wpływ specyfika zakładów kształcenia nauczycieli — program ten nie może być identyczny z programem liceum ogólnokształcącego, winien on być wzbogacony o specjalne elementy. Ponadto w pewnej mierze na formowanie się tych treści winien mieć wpływ i ten fakt, że w liceach pedagogicznych jest poważna przewaga liczebna dziewcząt.

W zarysowującym się obecnie systemie kształcenia politechnicznego w liceach pedagogicznych zajęcia praktyczne stanowią element podstawowy i w tym przedmiocie są sprecyzowane podstawowe zadania tego kształcenia. Instrukcja Ministerstwa Oświaty dotycząca zajęć praktycznych w liceach pedagogicznych na rok szkolny 1961/62 wymienia następujące zadania:

- wyrabianie podstawowych umiejętności technicznych przy ręcznej i mechanicznej obróbce materiałów,
- wdrożenie do umiejętnego i sprawnego posługiwania się narzędziami i urządzeniami technicznymi,
- opanowanie przez młodzież podstawowych wiadomości z zakresu materiałoznawstwa i technologii,
- zaznajomienie z zasadami organizacji i racjonalizacji pracy,
- dostarczenie młodzieży podstaw metodycznych niezbędnych do prowadzenia tzw. „pracy ręcznej” w szkole podstawowej oraz wdrożenie do umiejętnego i sprawnego posługiwania się urządzeniami technicznymi w szkole.

Zadanie wymienione w ostatnim punkcie jest typowe dla zakładu kształ-

czenia nauczycieli. Z typowych zadań kształcenia politechnicznego w liceum pedagogicznym należy wymienić zadania zawarte w nowej instrukcji do programu biologii w klasie I na rok szkolny 1961/62, a mianowicie praca i metodyka pracy na działce szkolnej. W instrukcjach programowych pozostałych przedmiotów, jak matematyka, fizyka, chemia czy geografia, są uwzględnione częściowo elementy wiązania materiału programowego z praktyką, ale są one typowe tak dla liceum pedagogicznego, jak i dla ogólnokształcącego.

Określenie zadań, treści i form kształcenia politechnicznego w liceach pedagogicznych nie jest dziś rzeczą łatwą. Zależy to od treści, jakie wkładamy w pojęcie ideału nauczyciela, od treści szkoły podstawowej, jak już zaznaczyliśmy, od stopnia rozwojowego produkcji i techniki w kraju czy środowisku itd. Należałoby dokonać rejestru tych wiadomości, umiejętności i nawyków politechnicznych, jakie są potrzebne nauczycielowi w jego pracy zawodowej i w jego życiu. Wydaje się, że rejestr tych zadań nakreślonych w dokumentach urzędowych jest niewystarczający i niezbyt wyraźnie sprecyzowany, stąd wiele szkół idzie w kształceniu politechnicznym w niewłaściwym kierunku, podejmując takie prace produkcyjne i techniczne, które zajmują i tak drogi czas licealisty, a nie mają nic wspólnego z kształceniem politechnicznym nauczycieli.

Kształcenie politechniczne przyszłych nauczycieli jest dziś problemem, zwłaszcza jeśli chodzi o zabezpieczenie podstawowych warunków kształcenia, a następnie dobór treści, form i metod tego kształcenia. Do podstawowych warunków kształcenia politechnicznego możemy zaliczyć warunki pracy liceum pedagogicznego w środowisku, dalej, zainteresowanie, pomysłowość i przygotowanie nauczycieli oraz zainteresowanie młodzieży.

Poszczególne licea pedagogiczne posiadają swoje warunki własne, jak i swoje zaplecze politechniczne. Są licea pedagogiczne, które mają dogodne warunki dla wszechstronnego kształcenia politechnicznego: dobre zaplecze i na odpowiednim poziomie postawioną własną bazę politechniczną. Większość liceów pedagogicznych nie posiada tych warunków i niejednokrotnie znajdują się w tyle za niektórymi szkołami podstawowymi, zbudowanymi po II wojnie. Dziś na terenie liceów pedagogicznych dokonuje się wielka akcja urządzania się politechnicznego na własnym terenie w sposób planowy na dłuższą metę. Przejmowanie maszyn w ramach „akcji Archimedes” od zakładów produkcyjnych dokonuje się na wielką skalę. W wielu wypadkach powstają całe hale maszyn i urządzeń wymagające specjalnej obsługi. Gdy przychodzi do sprawy uruchomienia tych maszyn i zastosowania ich do kształcenia młodzieży, okazuje się, że są zbyt mało przydatne, przestarzałe, zajmują dużo miejsca, a najważniejsze jest to, że nie ma ich komu uruchomić.

Przygotowanie nauczycieli do zajęć politechnicznych pozostawia jeszcze wiele do życzenia. Licea pedagogiczne są dziś zasilane absolwentami

studiów nauczycielskich o wąskim na ogół horyzoncie technicznym. Praktyka dotychczasowa wysuwa postulat przygotowania kilku nauczycieli, którzy realizowaliby zadania kształcenia politechnicznego: nauczyciela do zajęć praktycznych o tym horyzoncie, jaki daje np. Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Katowicach na wydziale politechnicznym, nauczyciela gospodarstwa domowego, nauczyciela od zajęć świetlicowych. Ponadto winni być przeszkoleni odpowiednio nauczyciele biologii tak w dziedzinie agro-, jak i zootechniki, nauczyciele fizyki i chemii.

Ważnym warunkiem kształcenia politechnicznego są zainteresowania młodzieży produkcją i techniką. Zainteresowania te winni już wynieść ze szkoły podstawowej, a w liceum pedagogicznym winny być pielęgnowane i rozwijane. Tymczasem stan tych zainteresowań młodzieży nie jest zadowalający. Stwierdza się na ogół powolny i stały zanik zainteresowań w miarę posuwania się młodzieży do klas wyższych liceum pedagogicznego. Przyczyny tego stanu upatruje się w przeciążeniu pracą, w werbalnych jeszcze metodach pracy, a przede wszystkim w tym, że licea nie stwarzają warunków dostatecznych do rozwijania zainteresowań. Kółka mają szkolarski charakter, nie odpowiadający mentalności młodzieży dorastającej. Jest notowane wiele wypadków, że kółka techniczne — organizowane na początku roku szkolnego, pozostające pod kierunkiem fachowców i mające dobrą bazę — maleją pod względem liczebnym i rozpadają się w ciągu roku.

Najważniejszym problemem w nauczaniu politechnicznym w liceum pedagogicznym jest dobór odpowiednich treści programowych oraz dobór odpowiednich form i metod odpowiadających potrzebom kształcenia nauczycieli.

Na tym polu wiele doświadczeń zdobyło Liceum Pedagogiczne w Grudziądzu, które w ciągu trzech lat przeprowadziło u siebie szereg prób. Próby miały charakter ciągły i przebiegały w trzech etapach:

Etap pierwszy obejmował lata 1958/59 i 1959/60 i dotyczył możliwości wprowadzenia do programu nauczania politechnicznego liceum pracy produkcyjnej w przemysłowych i rolnych zakładach produkcyjnych w oparciu o program prac ręcznych, biologii, fizyki, chemii. Próba dotyczyła również wprowadzenia do programu nauczania politechnicznego zajęć poligraficznych przeprowadzanych w Grudziądzkich Zakładach Graficznych oraz zajęć z dziedziny sztuki teatralnej odbywanych w miejscowym teatrze. Ponadto dla młodzieży chętniej zorganizowano szereg kursów: kurs gotowania rodzinnego dla klas IV, kurs kroju i szycia również dla młodzieży klas IV — oba kursy odbywały się jeden w oparciu o technikum gospodarcze, a drugi o zasadniczą szkołę odzieżową.

Etap drugi obejmował rok szkolny 1960/61. W tym roku szkolnym wprowadzono do planu nauczania liceum pedagogicznego nowy przedmiot — zajęcia praktyczne — obok prac ręcznych. Wówczas zajęcia politechniczne rozpoczęte w roku 1958/59, a mające charakter eksperymen-

talny — weszły formalnie do programu nauczania liceum pedagogicznego i stały się obowiązkiem. Gdy otworzyły się możliwości kontynuowania eksperymentów w oparciu o zakłady produkcyjne z racji zwiększenia godzin na zajęcia praktyczne — wówczas zaczęły zarysowywać się poważne trudności: zakłady produkcyjne przemysłowe m. Grudziądz, nie wytrzymując naporu młodzieży liceum — zaczęły ustosunkowywać się sceptycznie do programu zajęć młodzieży na dłuższą metę. Tak zarysowane stanowisko zakładów przemysłowych było powodem do zwrotu kierunku szkolenia politechnicznego i przestawienia się na kierunek własnej produkcji i własnej techniki, na własnym terenie, ale w oparciu o patronat zakładów produkcyjnych.

Etap trzeci przypada na rok szkolny 1961/62, tj. rok bieżący. Próba przeprowadzana w br. szk. dotyczy możliwości wprowadzenia do programu nauczania politechnicznego produkcyjnych zespołów młodzieżowych zorganizowanych na zasadach samorządności w ramach godzin pozalekcyjnych. Doświadczenia uzyskane na drodze prób przeprowadzonych w wyżej wymienionych etapach pozwalają rzucić pewne światło na możliwość ewentualnego włączenia do programu kształcenia politechnicznego liceum pedagogicznego niektórych form i metod nauczania.

Do najważniejszych form i metod nauczania politechnicznego, które zostały wypróbowane w Liceum Pedagogicznym w Grudziądzu pod kierunkiem władz Kuratorium Okręgu Szkolnego w Toruniu, należą:

- praca produkcyjna młodzieży o charakterze masowym w zakładach produkcyjnych,
- praca produkcyjna młodzieży o charakterze masowym na terenie szkolnym w powiązaniu z zakładami produkcyjnymi,
- praca produkcyjna młodzieży w spółdzielczych zespołach produkcyjnych na zasadzie dobrowolności,
- praktyka poligraficzna,
- praktyka teatralna,
- kursy politechniczne.

Praca produkcyjna młodzieży o charakterze masowym w zakładach przemysłowych i rolnych byłaby pożądana w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli przede wszystkim z dwóch względów: ze względów wychowawczych dla ugruntowania ideowej postawy, postawy patriotycznej, i humanistycznej postawy do człowieka pracy, a następnie dla celów dydaktycznych. Praca produkcyjna młodzieży nie miałaby na względzie ani przysposobienia do jakiegoś innego zawodu, ani ułatwienia do zmiany zawodu nauczycielskiego na inny. Sprawa włączenia pracy produkcyjnej do programu kształcenia politechnicznego liceum pedagogicznego napotyka wiele trudności. W lutym 1959 roku młodzież klas III i IV Liceum Pedagogicznego w Grudziądzu po raz pierwszy w historii szkoły udała się po dłuższych przygotowaniach do zakładów przemysłowych na wydziały elektryczne, obróbki metali, obróbki drewna, obróbki szkła

z zamiarem kontynuowania pracy produkcyjnej przez dłuższy czas u boku majstrów i robotników przy maszynach. Niestety, z zamiaru tego należało zrezygnować natychmiast i przestawić się na tzw. praktykę asystencką, polegającą na tym, że grupy młodzieży asystują kolejno majstrom i robotnikom przy poszczególnych maszynach i oddziałach produkcji, poznając jej proces w całości, i następnie przesuwają się co kilka godzin od stanowiska do stanowiska, od surowca do produktu. Śledzenie procesu produkcji danego wytworu trwało od 3 do 4 dni po kilka godzin dziennie. Instruktażu udzielał z reguły majster, a poszczególne grupy młodzieży wprowadzał inżynier lub technik z danego oddziału produkcji, delegowany przez dyrekcję zakładów. Próba z zakładami produkcyjnymi wypadłaby dobrze, gdyby nie pewne trudności, a mianowicie — złe warunki higieniczno-sanitarne zakładów przemysłowych, brak zapewnionego bezpieczeństwa młodzieży ze strony fabryk, brak przystosowania zakładów przemysłowych do przyjmowania większej liczby uczniów na praktyki. Młodzież, która odbywała praktykę asystencką w zakładach produkcyjnych, wyniosła ogromne korzyści, a nauczyciele takich przedmiotów, jak fizyka, chemia czy prace ręczne, byli zadowoleni z wyników nauki. Gdy w roku szkolnym 1960/61 wprowadzono nowy przedmiot do siatki liceum pedagogicznego: zajęcia praktyczne — przez co otworzyły się możliwości kontynuowania rozpoczętej praktyki — to z możliwości tych liceum już nie mogło korzystać w tak szerokim zakresie i w rezultacie kontakty z zakładami produkcyjnymi przeobraziły się w dłuższe i dobrze organizowane wycieczki. Wycieczki organizowane są dotychczas przez nauczycieli fizyki, chemii, zajęć praktycznych zgodnie z tematyką programową i postulatami wiązania szkoły z produkcją i techniką. Należy wspomnieć przy tym o jednej z form możliwej do zrealizowania, a mianowicie urządzenia punktu politechnicznego na terenie zakładu przemysłowego dla potrzeb młodzieży szkolnej. Taki punkt politechniczny miał być zorganizowany i urządzony staraniem Związku Młodzieży Socjalistycznej przy danym zakładzie. Grupy młodzieży chętnej miały przychodzić w godzinach pozalekcyjnych do takiego warsztatu i tam pod kierunkiem majstra i opieką wychowawczą jednego z nauczycieli liceum miały wykonywać pomoce naukowe dla szkoły. Mimo wielu konsultacji z zarządami ZMS i kontaktów z radami zakładowymi — nie zdołano uruchomić takich punktów.

W wyniku dwuletniej współpracy szkoły z zakładami przemysłowymi wytworzył się przychylny stosunek tych zakładów do poczynań szkoły, przejawiający się w podejmowaniu opieki nad działami produkcji organizowanymi na terenie szkoły.

O ile praktyka młodzieży odbywana w różnych formach w zakładach przemysłowych napotykała pewne trudności, to praktyka produkcyjna organizowana w zakładach rolnych, a zwłaszcza w zakładach ogrodniczych i zakładach miejskich zieleni miała lepsze szanse powodzenia. Umowy zawierane przez szkołę z tymi zakładami były pod każdym względem

korzystne dla szkoły zarówno pod względem organizacyjnym, dydaktyczno-wychowawczym i ekonomicznym. Praktyka asystencka rozwijana w tych zakładach była organizowana przez nauczyciela biologii w oparciu o materiał programowy klas I, który został poszerzony eksperymentalnie, nim ukazał się nowy program na rok 1961/62. Praktyka miała jednocześnie charakter prac społecznie użytecznych, odbywała się w sezonie jesiennym i wiosennym na wielką skalę, natomiast zimą sprowadzała się do obserwacji roślin inspektowych i zapisów tych obserwacji do dzienników.

Również i młodzież klas II miała praktykę, ale w dziedzinie zootechniki w oparciu o poszerzoną eksperymentalnie tematykę przedmiotu zoologii w gospodarstwie Technikum Rolniczego w Grudziądzu. Ponieważ gospodarstwo hodowlane Technikum było zbyt odległe od Liceum Pedagogicznego — zrodził się pomysł zorganizowania własnego gospodarstwa hodowlanego na własnym terenie, co w następnych latach zostało uwieńczone skutkiem. Praktyka agrobiologiczna była organizowana tylko częściowo na lekcjach biologii — przeważnie odbywała się kosztem wolnego czasu uczniów.

Gdy w roku szkolnym 1961/62 ukazała się nowa instrukcja programowa biologii w klasie I — eksperymentalna praktyka agrobiologiczna przeobraziła się w normalne zajęcia w ramach godzin lekcyjnych. Jedna godzina praktyki tygodniowo z zakresu agrobiologii daje rocznie około 30 godzin — co się równa 6 dniom po 5 godzin lub dziesięciu dniom po trzy godziny. Tyle mniej więcej czasu obejmowała eksperymentalna praktyka. Eksperymentalna praktyka w dziedzinie zootechniki została przerwana i z masowej stała się udziałem młodzieży zorganizowanej w zespołach, pracujących w ramach godzin pozalekcyjnych na zasadzie dobrowolności. Doświadczenia przeprowadzone nad możliwością wprowadzenia do programu biologii kl. II liceum pedagogicznego zajęć z zootechniki wykazały potrzebę wzbogacenia tego programu o materiał praktyczny i podniesienia wymiaru godzin tego przedmiotu do trzech tygodniowo. Nasuwałoby się w związku z tym pytanie: czy jest potrzeba dodatkowego obciążenia programu liceum i tak nadmiernie obciążonego, tym bardziej że absolwentom nie ma się zamiaru ułatwiać przejścia do innych zawodów? Potrzebę kształcenia młodzieży w dziedzinie agrartechniki zarówno w formie masowej, jak i zespołowej na zasadzie dobrowolności uzasadnimy względami natury dydaktycznej, a przede wszystkim względami wychowawczymi.

Przejdziemy obecnie do omówienia możliwości wprowadzenia do programu zajęć politechnicznych pracy produkcyjnej o charakterze masowym organizowanej na własnym terenie szkolnym.

Rok szkolny 1960/61 należy uznać za rok przełomowy w dziedzinie nauczania politechnicznego w liceach pedagogicznych, gdy do siatki godzin wprowadzono zajęcia praktyczne obok prac ręcznych. Wprowadzenie

nowego przedmiotu o dość dużym wymiarze godzin wywołało pewne zaniepokojenie w trosce, aby godziny te były należycie wykorzystane zgodnie z założeniem i nie stały się przyczyną demoralizacji młodzieży. Wytworzyła się kłopotliwa sytuacja. Fabryki do pewnego stopnia zawiodły nas. Tereny rolne i zielone — dosyć odległe, wokół szkoły zaś okazało się, że jest wiele do zrobienia. Rzuciliśmy hasło zagospodarowania szkoły pod względem urządzeń politechnicznych, tak do upraw, jak i hodowli, i to w oparciu o zakłady produkcyjne i instytucje społeczno-gospodarcze oraz o Powiatowy Związek Spółdzielni Produkcyjnych, pszczelarzy, drobiarzy, a następnie w oparciu o pomoc Zakładów Przetwórczych Materiałów Budowlanych oraz Grudziądzkich Zakładów Przemysłu Gumowego i jednostki wojskowej. Zaprojektowaliśmy budowę gospodarstwa spółdzielczego o trzech kierunkach: rasowej hodowli kur, hodowli pszczół i uprawy roślin lekarskich. Praca nad zbudowaniem bazy materialnej dla tych gospodarstw trwała przez cały rok szkolny 1960/61 i nie została jeszcze do dziś wykonana. Gospodarstwa budowały klasy IV i V w ramach godzin zajęć praktycznych. W oparciu o centralne plany wzorcowe budownictwa wiejskiego młodzież zbudowała 4 budynki z żużlu, kamienia i cegły przy pomocy majstra murarskiego i cieśli, którzy pełnili rolę instruktorów. Nim młodzież zaczęła budować — odbyła praktykę w zakładach materiałów budowlanych, gdzie nauczyła się formować z prefabrykatów elementy takie, jak pustaki. Porą zimową młodzież wykonywała dokumentację techniczną wznoszonych budynków oraz budynku mieszkalnego jednorodzinnego, przy czym przerobiła z architektem powiatowym takie tematy, jak: planowa zabudowa wsi, plan osiedleńczo-rolny powiatu grudziądzkiego, plan ogólny nowoczesnej wsi, organizacja zagrody indywidualnej, spółdzielczej i PGR. Gdy przyszła wiosna, młodzież gromadziła materiał, zakładała fundamenty, wznosiła mury, wykonywała roboty pokrywcze oraz grodziła teren. Wszystkie wyżej wymienione prace odbywały się w ramach godzin przeznaczonych na zajęcia praktyczne. Wiele z tych prac miało charakter jednorazowy, niepowtarzalny. Próba pracy masowej na własnym terenie udała się. Do tych wznoszonych zagród miała wnieść życie młodzież klas II liceum. Młodzież tych klas, jak również i młodzież klas IV i V zwiedziła wzorowe gospodarstwa hodowlane, a następnie przystąpiła do organizowania się w produkcyjne zespoły spółdzielcze.

Nasuwa się pytanie, czy w obecnych warunkach, kiedy połączono prace ręczne z zajęciami praktycznymi i zmniejszono w sumie wymiar godzin na zajęcia praktyczne, będzie można kontynuować podobne prace? Będzie można kontynuować, ale z ograniczeniem w ramach godzin pozalekcyjnych i na zasadzie zobowiązań. Takie prace, jak porządkowanie własnego parku, budowa stadionu szkolnego i podobne, można prowadzić z powodzeniem.

Zastanówmy się obecnie nad celowością i możliwością wprowadzenia

do programu zajęć pozalekcyjnych pracy produkcyjnej w małych zespołach spółdzielczych na zasadzie dobrowolności. Już w roku szkolnym 1960/61 młodzież zakładała grunt pod gospodarstwa oparte na samorządności. Próbowano już wtedy zorganizować zespoły młodzieżowe, stwarzając warunki do rozwinięcia się zainteresowań w trzech kierunkach i w rezultacie w roku szkolnym 1961/62 zorganizowały się następujące zespoły produkcyjne:

- spółdzielczy zespół zielarski,
- spółdzielczy zespół pszczelarski,
- spółdzielczy zespół drobiarski.

Zespoły zostały zorganizowane z młodzieży z klas II i III. Pracują one w czasie pozalekcyjnym w powiązaniu ze spółdzielniami produkcyjnymi z terenu powiatu grudziądzkiego. Zespoły te odbiegają od szkolnych form kółek agrobiologicznych i stanowią miniaturę rzeczywistych spółdzielni produkcyjnych, jakie są na terenie wsi. Posiadają bazę materialną i pracują w oparciu o własne statuty, które są zmodyfikowanymi statutami rolniczych zespołów spółdzielczych. Najlepiej pracę takiego zespołu obrazuje jego statut. Skąd się zrodził pomysł zorganizowania takich zespołów? Przecież hodowla kur, pszczoł czy uprawa ziół nie ma wielkiego związku z pracą nauczycielską. Czy nie szkoda wobec tego czasu na te zajęcia? Na zorganizowanie młodzieżowych zespołów produkcyjnych miały wpływ następujące względy:

Czy da się zaktywizować pracę kółek agrobiologicznych przez wprowadzenie nowego czynnika — czynnika zainteresowania materialnego?

Czy zespoły te mogą stanowić w przyszłości uzupełnienie systemu kształcenia agrobiologicznego zapoczątkowanego masowo w klasie I?

Czy wprowadzenie młodzieży w problematykę wiejską — przebudowy społeczno-gospodarczej wsi — da spodziewane efekty w przyszłej pracy nauczycielskiej?

W szczególności postawiliśmy do rozwiązania takie zagadnienia:

Jak rozwijają się zainteresowania i aktywność młodzieży w warunkach zbliżonych do warunków rzeczywistych życia i pracy wsi spółdzielczej w oparciu o dobrze postawioną bazę materialną?

W jakim stopniu młodzież wykazuje inicjatywę i przedsiębiorczość w umiejętnym wykorzystaniu nauki i techniki do wzrostu produkcji przy wprowadzeniu czynnika materialnego zainteresowania?

Jak rodzi się i rośnie przekonanie o słuszności realizowania idei spółdzielczego systemu społeczno-ekonomicznego?

Jak dalece praca w zespole, nawyki i przyzwyczajenia oraz przekonanie wyniesione z pracy w zespole wpłyną w przyszłości na postawę przyszłego nauczyciela w jego pracy w środowisku wiejskim?

W zapoczątkowanej próbie nie chodzi o to, by młodzież zdobyła praktykę w zakresie tych trzech dziedzin gospodarki, ale chodzi raczej o wyrobienie spółdzielczego myślenia, spółdzielczego patrzenia na produkcję

i pracę w ogóle. Nie produkcja jest tu decydująca, aczkolwiek ona jest miernikiem powodzenia, ale forma tej produkcji — spółdzielcza forma produkcji. Zapoczątkowana próba jest zakrojona na wiele lat, aby doczekać się wyników jej w pracy nauczycielskiej. Metodologia eksperymentu jest w trakcie opracowywania. Trudno w tej chwili mówić, czy taka forma kółek politechnicznych będzie właściwą kontynuacją pracy agrobiologicznej rozpoczętej w klasie I. Najważniejszym zagadnieniem dla nas jest w tej chwili, czy te zespoły utrzymają się i czy żywot ich będzie dłuższy od dotychczasowych form kółek technicznych.

Przejdźmy obecnie do omówienia celowości wprowadzenia do programu liceum pedagogicznego takich technik, jak techniki poligraficznej i techniki teatralnej, by następnie omówić rolę i zadania kursów politechnicznych.

W próbach przeprowadzanych w latach 1959/60 uwzględniliśmy również i praktykę w Grudziądzkich Zakładach Graficznych w trzech działach: zecerskim, maszynowym i introligatorskim. Praktyka asystencka przebiegała podobnie jak w fabrykach i była zorganizowana dla młodzieży klas IV w oparciu o temat: książka i jej dzieje. W związku z praktyką trzeba zaznaczyć, że młodzież wyniosła ogromne korzyści i przez jakiś czas pomagała zakładom w wykonaniu zwiększonych planów produkcyjnych. W zakładach drukarskich nie wystąpiły te trudności, jakie miały miejsce w fabrykach. Praktykę można byłoby kontynuować do dziś, tylko dla tej praktyki nie znajdujemy miejsca w czasie. W związku z tą sztuką zamierzaliśmy zorganizować własną drukarnię, która by produkowała skrypty, konspekty lekcyjne, plany i różne druki, a następnie drukowała własne pisemko młodzieżowe. Starania o maszynę drukarską okazały się bezowocne. W związku z tą produkcją chcieliśmy zorganizować pracownię humanistyczną. Ostatecznie skończyło się na tym, że wyremontowano powielacz maszynowy i otwarto dział techniczny przy pracowni pedagogicznej, który zaspokaja potrzeby wyżej wymienione w ograniczonym zakresie. W dziale tym pracuje luźny zespół młodzieży. Przy dobrej organizacji i dobrym zaopatrzeniu można byłoby pokusić się o zorganizowanie produkcji poligraficznej zbliżonej do techniki Freineta we Francji.

Lepsze osiągnięcia zdołaliśmy zanotować w dziedzinie techniki teatralnej. Technika teatralna należy do najbardziej pożytecznych technik z punktu widzenia przygotowania przyszłych nauczycieli do zawodu. Wiele zakładów szkolnych wypróbowało współpracę z teatrem tam, gdzie taki teatr się znajduje. Technika teatralna weszła w br. szk. do programu zajęć praktycznych w klasie III. Współpraca nasza z teatrem, która została zapoczątkowana w 1959 r., miała na celu praktyczne zapoznanie młodzieży klas IV z techniką teatralną w formie praktyki asystenckiej we wszystkich działach teatru. Z masowej praktyki asystenckiej przeszliśmy następnie w ciągu roku szkolnego na pracę w kółku teatralnym

pracującym w oparciu o teatr. W obecnym roku szkolnym realizujemy ten dział na jednej godzinie tygodniowo w ramach zajęć praktycznych w klasie III oraz w kółku teatralnym w ramach zajęć świetlicowych. Praca odbywa się w oparciu o własną bazę materiałną, a mianowicie o własną pracownię teatralną ze sceną, widownią i zapleczem. Teatr szkolny, który wyraźnie zarysowuje się jako instytucja szkolna, jest ośrodkiem ogniskującym młodzież klas III oraz ośrodkiem pracy dla 4 osób personelu pedagogicznego. Polonista przygotowuje w ramach świetlicy sztukę pt.: „Moralność pani Dulskiej”, a następnie na lekcjach zajęć praktycznych w kl. III przygotowuje z młodzieżą scenę, nauczyciel rysunków w klasie III będący zarazem scenografem miejscowego teatru przygotowuje z młodzieżą projekty sceny, rekwizytów, nauczycielka zajęć praktycznych szyje z młodzieżą kostiumy, a nauczyciel zajęć praktycznych przygotowuje elementy z drewna, metalu i papieru. Na przykładzie teatru szkolnego widzimy, że zajęcia politechniczne stanowią nierozdzielną całość w procesie przygotowania młodzieży do pracy świetlicowej. Zajęcia techniczne z dziedziny teatru nie kończą się na klasie III. Mimo tego, że w programie następnych klas nie ma tego rodzaju zajęć, można je kontynuować w kółkach artystycznych.

Jaką rolę odegrały kursy politechniczne i jakie miejsce winny one zająć w systemie kształcenia politechnicznego w szkole?

Trzeba przyznać, że kursy politechniczne były zwiastunami nowej ery w rozwoju kształcenia politechnicznego i były pierwszą formą tego kształcenia. W latach 1959/60 zorganizowaliśmy trzy takie kursy: 60-godzinny kurs gotowania rodzinnego w Technikum Gospodarczym, 60-godzinny kurs kroju i szycia w Zasadniczej Szkole Odzieżowej oraz 40-godzinny kurs radio-telegraficzny zorganizowany przez jednostkę wojskową. Dla organizowania własnych kursów motorowych został przeszkolony jeden z nauczycieli, który uzyskał zezwolenie z wojewódzkiego wydziału komunikacji na prowadzenie takich kursów. Na kursy młodzież zgłaszała się ochotniczo z klas IV. Zajęcia odbywały się w czasie popołudniowym kosztem wolnego czasu młodzieży. Trwały one zazwyczaj od 2 do 3 miesięcy i były związane przeważnie z kosztami, które pokrywała młodzież. Frekwencja na kursach malała tak, że do końca kursu dochodziło około 60%. Kursy miały dodatnie i ujemne strony. Z ujemnych należy wymienić to, że były kosztowne, nie dawały żadnych uprawnień młodzieży i oparcia o własną bazę szkoleniową.

W bieżącym roku szkolnym jesteśmy zmuszeni organizować naukę gotowania w formie kursu dla młodzieży klas I i korzystać tym razem bezpłatnie z usług Domu Kultury Dzieci i Młodzieży, ponieważ nie posiadamy własnych urządzeń. Zajęcia odbywają się w czasie popołudniowym z budżetu godzin zajęć praktycznych. Zakład nasz ma nadzieję urządzenia w najbliższych latach własnej bazy gospodarczej dla prowadzenia zajęć z gospodarstwa domowego. Oparcie się w tej dziedzinie kształcenia

o internat byłoby możliwe tylko w ograniczonym zakresie. Kurs taki nie zadowala nas. Zajęcia gospodarstwa domowego, które byłyby przedmiotem samym w sobie, które miałyby własne urządzenia i własnego nauczyciela, mogłyby rozwinąć wszechstronną działalność: prowadzić dożywianie w ramach świetlicy szkolnej, prowadzić stołówkę i spełniać inne usługi społeczne. Przyszła nauczycielka, a tych liceum wypuszcza rocznie około 80% ogółu absolwentów, czy jako gospodyni w domu, czy jako opiekunka świetlicy szkolnej z dożywianiem, kierowniczką placówki wczasowej, nauczycielka w szkole przysposobienia rolniczego, członek organizacji kobiecej — musi przejść dobrą szkołę mającą ciąg co najmniej roczny. Organizowanie kursów w tej dziedzinie wynika tylko z konieczności.

Przytoczyłem kilka form i metod nauczania politechnicznego, wyjętych z naszych doświadczeń, ale tak dobranych, jakby one miały być ilustracją dla kształtowania się obecnie systemu kształcenia politechnicznego w liceach pedagogicznych. Przytoczone formy i metody są, naszym zdaniem, typowe dla zakładów kształcenia nauczycieli. Nie omówiłem szeregu innych form, jak wykorzystanie internatu i jego gospodarstwa dla organizowania samoobsługi i innych prac społecznie użytecznych, jak działki szkolnej, która jest dobrze prowadzona, zagadnienia produkcji w innych dziedzinach, jak w dziedzinie pomocy naukowych dla potrzeb jakiejś szkoły podopiecznej na wsi. Nie dotknąłem możliwości i celowości wprowadzenia do zakładów kształcenia nauczycieli jakiegoś nowego przedmiotu politechnicznego. W naszym pojęciu, nauczanie politechniczne w liceum pedagogicznym powinno stanowić realny system treści, form i metod powiązanych z całością wychowania, dających się ująć w ramy organizacyjne i służących dla potrzeb nauczyciela w jego przyszłej pracy na wsi czy w mieście.

Ogrom tych doświadczeń, nagromadzonych w ciągu ostatnich trzech lat, upoważnia nas do wysunięcia pewnych sugestii odnośnie do treści i form zarysowującego się systemu kształcenia politechnicznego w naszych zakładach.

Przed wszystkim w programie kształcenia politechnicznego należałoby uwzględnić specyfikę zakładów kształcenia nauczycieli idącą w kierunku nieprzeciążania młodzieży pracami produkcyjnymi czy usługowymi, nie mającymi związku z przygotowaniem do zawodu i życia.

Zarysowujące się zręby systemu nauczania politechnicznego w procesie kształcenia nauczycieli są właściwe i słuszne, wymagają jednak pewnego rozwinięcia pewnych partii programowych, jak np. poszerzenia programu zoologii w klasie II o tematy z zootechniki, oraz przegrupowania innych partii programowych.

Dla podkreślenia szczególnej roli i ważności zajęć z gospodarstwa domowego w przygotowaniu przyszłych nauczycieli należałoby ustanowić

w klasie I i II osobny przedmiot, pod nazwą gospodarstwo domowe, a następnie przygotować nauczycieli do prowadzenia tego przedmiotu.

W klasie III i IV wprowadzić osobny przedmiot, pod nazwą zajęcia świetlicowe, dla przygotowania nauczycieli do pracy oświatowo-kulturalnej tak w szkole, jak w środowisku dorosłych. Przedmiot ten obejmowałby sztukę teatralną, poligraficzną, obsługę aparatów i urządzeń dydaktycznych itp.

Przedmiot zajęcia praktyczne można byłoby pozostawić bez zmian, jednak należałoby wyeliminować zeń takie działy, jak gospodarstwo domowe, zajęcia teatralne, obsługę aparatury dydaktycznej, przeznaczając na nie 2 godziny tygodniowo, a jedną godzinę tygodniowo wyłączyć, poświęcając ją na nowe przedmioty, jak gospodarstwo domowe przez dwa pierwsze lata po jednej godzinie oraz zajęcia świetlicowe przez dwa następne lata również po jednej godzinie tygodniowo. W klasie piątej należałoby zwrócić uwagę na produkcję pomocy naukowych dla celów dydaktycznych i oświatowo-kulturalnych.

Obok masowego kształcenia politechnicznego realizowanego na przedmiotach politechnicznych oraz takich przedmiotach, jak matematyka, fizyka, chemia czy geografia w klasie I, należałoby organizować kółka techniczne czy zespoły produkcyjne w oparciu o dobrą bazę materialną i uwzględniając zainteresowania dorastającej młodzieży.

A. Tarczyński
Grudziądz

PRACOWNIA PEDAGOGICZNA STUDIUM NAUCZYCIELSKIEGO Nr 1 w BIAŁYMSTOKU

Pierwsi absolwenci naszego studium wykazali szereg braków w przygotowaniu metodycznym. Niekiedy w zetknięciu z pracą nauczycielską w szkole stawali bezradni wobec trudniejszych zadań dydaktycznych i wychowawczych.

Należało więc szukać możliwości poprawy sytuacji przede wszystkim na drodze lepszej organizacji nauczania przedmiotów pedagogicznych łącznie z metodyką nauczania początkowego.

Jak wykazują obliczenia, stosunek czasu przeznaczanego w planie nauczania i programach na zajęcia praktyczne do czasu poświęconego na zajęcia teoretyczne w zakresie przedmiotów pedagogicznych w pierwszych latach istnienia studium był dosyć niski. Uległ on zwiększeniu po wprowadzeniu do programów studiów metodyki nauczania początkowego, ale i nadal nie jest on wysoki. Zaszła więc konieczność najbardziej racjonalnego wykorzystania czasu przeznaczanego na nauczanie przedmiotów pedagogicznych w SN.

Zdobywana przez słuchacza wiedza teoretyczna musi ściśle się łączyć

z praktycznym jej zastosowaniem w przyszłej pracy zawodowej i środowisku społecznym. Aby przedmioty pedagogiczne mogły rzeczywiście służyć życiu, trzeba stosować takie sposoby przekazywania wiedzy, które pomagają powiązać ją z praktyką zawodową i społeczną nauczyciela oraz spowodują, że stanie się ona wiedzą „operatywną”.

Problemy psychologiczno-pedagogiczne należy rozpatrywać w aspekcie prakseologicznym. Nauka nie może być werbalna i nie może być oderwana od praktyki i życia. Dlatego w studium nauczycielskim powinny być nie tylko sale wykładowe, ale i pracownie przedmiotowe, a między innymi pracownia pedagogiczna. Ze względu na specyfikę zakładów kształcenia nauczycieli pracownia pedagogiczna powinna być podstawowym warsztatem pracy wykładowców i słuchaczy oraz nauczycieli studiujących zaocznie.

Wychodząc z tych przesłanek, przystąpiliśmy w 1961 r. do zrealizowania projektu organizacji pracowni pedagogicznej w naszym zakładzie.

Skonkretyzowaliśmy zasadnicze zadania, którym ona ma służyć. Należy do nich:

1. Upogładowanie zajęć teoretycznych w zakresie przedmiotów pedagogicznych;
2. Pogłębianie prowadzenia ćwiczeń z przedmiotów wymienionych w punkcie 1;
3. Stworzenie warunków do pracy samokształceniowej słuchaczy, a szczególnie członkom naukowego koła pedagogicznego;
4. Rozwijanie pomysłowości słuchaczy w zakresie projektowania i wykonywania pomocy naukowych;
5. Gromadzenie materiałów odnoszących się do pracy dydaktyczno-wychowawczej przodujących nauczycieli i szkół.

Wyżej wymienione zadania staramy się realizować przez następujące formy pracy:

- rozwijanie i pogłębianie u młodzieży zainteresowań zagadnieniami psychologiczno-pedagogicznymi i ich znaczeniem w praktyce szkolnej oraz w środowisku społecznym;
- wdrażanie młodzieży do planowej i systematycznej pracy w związku z przygotowaniem pomocy naukowych i konspektów do lekcji próbnych i praktycznych;
- kształtowanie umiejętności i nawyków samodzielnej pracy u młodzieży w zakresie metod nauczania i wychowania;
- systematyczne wdrażanie młodzieży do pracy samokształceniowej;
- zaznajamianie młodzieży z podstawami techniki pracy naukowo-badawczej;
- zapoznajwanie młodzieży z prowadzeniem dokumentacji pracy nauczycieli i kierownika szkoły podstawowej;

- wdrażanie młodzieży do opracowywania bibliografii aktualnych i najważniejszych zagadnień pedagogicznych;
- zbieranie i opracowywanie materiałów z pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli z terenu;
- systematyczne prace badawcze wykładowców nad doskonaleniem metod nauczania i wychowania;
- prowadzenie zajęć naukowego koła pedagogicznego w warunkach pracownianych;
- okresowe organizowanie problemowych wystaw pedagogicznych.

Nasza pracownia pedagogiczna jest czymś pośrednim między salą wykładową a pracownią.

W pracowni pedagogicznej odbywają się przede wszystkim takie wykłady, ćwiczenia i seminaria, które wymagają jej urządzeń i pomocy naukowych oraz umożliwiają indywidualną i zespołową pracę słuchaczy.

Po południu pracownia pedagogiczna staje się miejscem samodzielnej pracy słuchaczy, np. odbywa się tu przygotowywanie przez słuchaczy konspektów i pomocy naukowych do lekcji próbnych, przeprowadzanie obserwacji i eksperymentów psychologiczno-pedagogicznych oraz odbywanie zajęć naukowego koła pedagogicznego.

Poza tym w pracowni jest czynna czytelnia, którą obsługują członkowie naukowego koła pedagogicznego. Wymienione zadania oraz ogólne formy pracy w miarę rozwoju tej pracowni będą ulegać poszerzaniu.

Zgodnie z tymi ogólnymi założeniami został opracowany projekt pracowni przez wykładowców przedmiotów pedagogicznych pod osobistym kierunkiem dyrektora zakładu.

Oto schemat organizacyjny i plan naszej pracowni pedagogicznej.

Poza tym został opracowany wykaz potrzebnego sprzętu oraz urządzeń pracowni.

Ponieważ sprzęt będący w sprzedaży nie odpowiadał projektowi pracowni, zostały opracowane wzory mebli i makiety następującego sprzętu:

1. 20 stolików dwuosobowych i 40 taboretów pokrytych laminatem.
2. Katedra uniwersalna składana z elementów kolorowych, przystosowana do obudowy ściany przy urządzaniu wystaw szkolnych.
3. Szafki kryte i otwierane z góry, z bokami pokrytymi laminatem, do przechowywania obrazów, tablic, pomocy naukowych jednopłaszczyznowych itp.
4. Szafki biblioteczne o półkach szklanych i szafki ukryte w murze z szybami przesuwanymi.

Ponadto w pracowni ustawiono epidiaskop i rzutnik, zainstalowano zasłony oraz trzy tablice łącznie z urządzeniem do umieszczania map na wałkach. Jedna z tablic jest ruchoma i przez odpowiednie przesunięcie odsłania ekran.

Pod względem organizacyjno-dydaktycznym pracownia została podzielona na następujące działy:

- 1) biblioteczny;
- 2) pomocy naukowych;
- 3) pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły podstawowej;
- 4) pracy dydaktyczno-wychowawczej słuchaczy SN i ZSN.

Dział biblioteczny

W dziale tym gromadzimy najważniejsze książki i podręczniki z poszczególnych dyscyplin pedagogicznych oraz literaturę piękną o tematyce psychologiczno-pedagogicznej, czasopisma pedagogiczne i przedmiotowe, młodzieżowe i dziecięce, wydawnictwa i prasę dotyczącą pracy harcerskiej, ZMS i ZMW. Komplety programów nauczania dla szkoły podstawowej, komplety podręczników aktualnych w kl. I—IV, encyklopedie, słowniki wyrazów obcych i polskich, katalogi najnowszych wydawnictw pedagogicznych itp.

Dział pomocy naukowych

W tym dziale gromadzimy pomoce naukowe do nauczania psychologii i pedagogiki oraz do nauczania w kl. I—IV. Zgromadziliśmy pewne pomoce naukowe do nauczania psychologii i pedagogiki (np. tablice układu nerwowego, tablice układu gruczołów dokrewnych, tablice ilustrujące schemat powstania odruchu warunkowego, tablice złudzeń w procesach spostrzegania, model mózgu, model oka i ucha, testy dawniejsze i najnowsze), wytyczne do badań środowiska społecznego i poszczególnych procesów psychologicznych dziecka szkoły podstawowej, portrety wybitnych psychologów i pedagogów, teczki problemowe do zagadnień dydaktyczno-wychowawczych itp.

W grupie pomocy naukowych do nauczania w kl. I—IV gromadzimy pomoce z „Czasu” oraz wykonane przez słuchaczy naszego zakładu.

Dział pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły podstawowej.

W tym dziale gromadzimy:

1. Przykładowe plany pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły podstawowej (plan pracy rady pedagogicznej, plan pracy wychowawcy klasowego, organizacji harcerskiej, kółek zainteresowań, biblioteki szkolnej).
2. Rozkłady materiału naukowego (roczne i okresowe) z poszczególnych przedmiotów w kl. I—IV.
3. Konspekty typowych lekcji opracowane przez nauczycieli szkoły ćwiczeń.
4. Przykładowo wypełnione dzienniki lekcyjne i arkusze ocen uczniów.
5. Właściwie ocenione prace pisemne uczniów szkoły podst.
6. Charakterystyczne rysunki, prace ręczne, wypracowania dzieci szkoły ćwiczeń, obrazujące ich rozwój umysłowy w poszczególnych okresach.

Dział pracy dydaktyczno-wychowawczej słuchaczy SN i ZSN

W dziale tym gromadzimy:

1. Przykładowe dzienniczki psychologiczno-pedagogiczne uczniów szkoły ćwiczeń, prowadzone przez słuchaczy.
2. Typowe konspekty lekcyjne słuchaczy prowadzących lekcje próbne oraz z praktyki terenowej.
3. Przykładowe zeszyty słuchaczy z hospitacji lekcji szkoły ćwiczeń i praktyki terenowej.
4. Referaty pisane przez słuchaczy, np. „Kształcenie politechniczne w Polsce”, „Zbliżenie szkoły do życia”, „Trudności dydaktyczno-wychowawcze szkoły”, „Kształcenie naukowego poglądu na świat w procesie nauczania”.
5. Dobre prace dyplomowe z zakresu psychologii i pedagogiki słuchaczy ZSN.

Nie należy sądzić, że wyposażenie opisanych działów pracowni jest stałe i nie ulega zmianom. Przeciwnie — zależnie od opracowywania poszczególnych zagadnień z przedmiotów pedagogicznych eksponuje się to, co w danej chwili jest niezbędne w pogłębieniu wiedzy teoretycznej. Organizacja naszej pracowni pozwala na doraźne wykorzystywanie pomocy naukowych, dokumentacji z pracy szkolnej przodujących nauczycieli szkół.

Powstaje pytanie, co osiągnęliśmy przez zorganizowanie pracowni pedagogicznej w naszym zakładzie.

Po pierwsze — pracownia pedagogiczna przyczyniła się do podniesienia rangi przedmiotów pedagogicznych i wpłynęła na zmianę stylu pracy wykładowców.

Po drugie — przyczyniła się ona do wykorzystania w znacznym stopniu zasady pogładowości w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych.

Zajęcia w pracowni pobudzają i zmuszają wykładowców do gromadzenia materiałów, do starań o ich aktualizację i właściwe wykorzystanie w pracy ze słuchaczami.

Dzięki pracowni pedagogicznej wykładowcy dokładnie zorientowali się w stanie aktualnym posiadanych pomocy naukowych, które dotychczas znajdowały się w różnych szafach i pokoikach.

Zajęcia w pracowni bardziej wiążą słuchacza z przedmiotem, rozwijają zainteresowania zagadnieniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz budzą zamiłowania do zawodu nauczycielskiego.

W pracowni słuchacze poznają lepiej pomoce naukowe i rozumieją konieczność stosowania ich w praktyce.

SCHEMAT ORGANIZACYJNY PRACOWNI

D Z I A Ł Y

Biblioteka podręczna	Pomoc do nauczania przedm. pedagogicznych	Organizacja pracy dyd.-wych. w szkole podst.	Pomoce nauk. dla szkoły podstawowej	Twórczość uczniów szkół podstawowych	Twórczość słuchaczy Studium Naucz.
Psychologia Pedagogika Metodyka Podręczniki Lektura uczn. Wyd. pop. nauk. Wyd. ZHP Programy Instrukcje Książki i czasopisma	Psychologia Pedagogika Metodyka Higiena Tablice, modele, makiety, fotografie	Plany pracy Rozkłady m. n. Dokumentacja szk. Konspekty lekc. Wypełnione formularze, tablice, teczki i albumy problem.	Pomoce — „Czasu“ Pomoce — wyk. przez uczniów Tablice, makiety, modele, przyrządy	Przedmioty human. Przedmioty ścisłe Przedmioty politechniczne Zeszyty, rysunki, modele, makiety, urządzenia techniczne	Humanistyka Politechniz. Pomoce nauk. Praca progr. egzaminacyjna Prace w kołach, nowe pomysły Pom. nauk.

Dzięki pracowni młodzież wdraża się do bardziej aktywnego udziału w przygotowaniach do lekcji próbnych.

W warunkach pracownianych młodzież ma możliwość lepszego przeprowadzania obserwacji i eksperymentów psychologiczno-pedagogicznych uczniów szkoły ćwiczeń.

R. USCINOWICZ
Białystok

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

ZYGMUNT MYŚLAKOWSKI: KSZTAŁCENIE I DOŚWIADCZENIE PZWS, ss. 250, Warszawa, 1961

1. Oto nowa oryginalna, poważna praca z zakresu pedagogiki, która, miejmy nadzieję, stanie się lekturą dla wszystkich studiujących nauki pedagogiczne lub uprawiających działalność oświatowo-wychowawczą. Nie jest to wprawdzie monografia, ale wspólny problem „kształcenie i doświadczenie” wiąże w sposób bardzo istotny szereg studiów i rozpraw pisanych w różnym czasie. W wyniku otrzymujemy zwartą całość.

Część pierwsza książki składa się z 5 rozdziałów, w których czytelnik znajdzie systematyczną analizę wykształcenia w rozwoju historycznym. Główny akcent położony jest na wykształceniu ogólnym. Rozdział C części pierwszej poświęcony jest kształceniu politechnicznemu.

Przede wszystkim zwróćmy uwagę na staranność w posługiwaniu się podstawowymi pojęciami. W warunkach chaosu pojęciowego, który stał się u nas wręcz dotkliwie odczuwalny, w warunkach nieprawdopodobnego pomieszania pojęć (np. „wychowawcza rola... wychowania technicznego”, „nauczanie... wychowania technicznego”, „wychowanie techniczne jako osobny przedmiot nauczania”, „nauczanie politechniczne”, „produkcyjne nauczanie” itd.) rzeczowe i poważne wywody Myślakowskiego czyta się z pełną satysfakcją naukową. Wyjaśnienia dotyczące sfery i treści nauczania, sfery i treści wykształcenia ogólnego, sfery i treści wykształcenia politechnicznego wprowadzają ład i przyczynić się mogą do dalszego uporządkowania pojęć, jakimi posługują się i posługiwać będą nie tylko studenci i nauczyciele. Ale nie tylko o nich chodzi. W ostatecznym rachunku także i pewni autorzy, którzy dopiero co dostrzegli np. problematykę kształcenia politechnicznego oraz zagadnienia kształcenia nauczycieli z punktu widzenia nowych zadań szkoły, a także autorzy, którzy w 1961 r. „odkryli”, że i pracy wytwórczej także trzeba... się uczyć, a więc, że praca za pomocą narzędzi i maszyn zakłada również konieczność oparcia się na pewnych zasadach dydaktycznych i metodach — również wiele mogą z książki Myślakowskiego skorzystać. Chaos pojęciowy, o którym mowa, jest w ostatecznym rachunku odbiciem chaosu intelektualnego i po prostu braku kompetencji w bardzo istotnej dziedzinie współczesnej teorii kształcenia. Pomijamy tu kwestię kształcenia zawodowego ze względu na to, że nie stanowi ona w recenzowanej książce przedmiotu zainteresowań prof. Myślakowskiego.

2. Od kwestii pojęciowych do merytorycznych przechodząc, należy zwrócić uwagę na pewien moment szczególnie, związany z zagadnieniami kształcenia ogólnego. Mamy na myśli rozdział pt. „Ludzie wykształceni w opinii środowisk burżuazyjnych z końca XIX wieku”. Autor przytacza przykładowo stanowisko Paulsena. Istotnie jest to klasyczny i wręcz pouczający przykład. W ostatecznym rachunku stanowi Paulsen jedno z ostatnich ogniw długiego łańcucha rozwojowego historii szkoły ogólnokształcącej i wykształcenia ogólnego, które zapoczątkował i sformułował Herbart, kontynuował Ziller, ostatecznie ukształtował Rein. Pedagog, historyk wychowania i polityk oświatowy z dużym więc pożytkiem, i to zupełnie praktycznego charakteru, przeczyta ten i kolejne rozdziały książki prof. Myślakowskiego, wyjaśniające funkcję społeczną kształcenia oraz historyczne postacie wykształcenia ogólnego. Rozdziały te nie mają bowiem charakteru spekulatywnego czy oderwanego, „teoretyzującego” przeglądu jakiegoś mniej lub bardziej interesującego zjawiska pedagogicznego. Rzecz

w tym, że ostatecznie w naszych, powojennych warunkach ukształtowała się herbartowsko-reinowska koncepcja szkoły ogólnokształcącej, podstawowej i średniej. Istotą tej koncepcji była i jest po dziś dzień jeszcze „liniowość”, „szufladkowość”, albo, bez przenośni mówiąc — herbartowsko-reinowski encyklopedyzm. I cóż z tego, że działo się to w innych warunkach społecznych i politycznych, a ideologia, która przyświecała herbartowsko-reinowskiej szkole, nie jest przecież ideologią naszej szkoły. Właśnie herbartowsko-reinowska szkoła ogólnokształcąca z pogardą odnosiła się do pracy produkcyjnej i zajęć gospodarczych uczniów. Właśnie znamieniem herbartowsko-reinowskiej koncepcji kształcenia jest jej dwuwymiarowość: a) przedmioty ogólnokształcące cyklu matematyczno-przyrodniczego i b) przedmioty ogólnokształcące cyklu humanistycznego. Znamieniem zaś socjalistycznej szkoły ogólnokształcącej jest wprowadzenie trzeciego cyklu — politechnicznego.

Czy mieliśmy wykształcenie politechniczne w dotychczasowej naszej szkole? Czy kształciliśmy dotychczas nauczycieli z punktu widzenia socjalistycznej, trójkladowej dydaktyki? Odpowiedź na te pytania jest dziś w obliczu naszej reformy szkolnej dla wszystkich jasna. Dobrze się więc stało, że prof. Mysłakowski spłótł w jedną całość części pierwszej swej książki zagadnienia wykształcenia ogólnego z zagadnieniami wykształcenia politechnicznego. To sprzężenie jest metodologicznie i merytorycznie bardziej wymowne aniżeli uwagi profesora na temat bazy i nadbudowy oraz klasowego charakteru wychowania. Należy oczekiwać, że w drugim wydaniu tej książki autor wprowadzi tu pewne korektury. Pierwsza z nich dotyczyć powinna wykształcenia ogólnego. Otóż nie wszystko tu jest kategorią nadbudowy. Np. klasyczne zasady nauczania nie są kategorią nadbudowy. Zasada pogłębłości, systematyczności i logicznej kolejności były zasadami w okresie odrodzenia, były zasadami w systemie pedagogicznym Herbartha, Zillera, Reina, a więc przez cały XVIII—XIX i początek XX wieku i — wreszcie były i są zasadami w socjalistycznym systemie szkolnym. Dziś, po latach sporów i polemik na temat bazy i nadbudowy oraz klasowego charakteru wychowania i nauczania, tchną uwagi prof. Mysłakowskiego na ten temat pewną świeżością, niemniej fakt zostaje faktem, że w następnym wydaniu należy je zrewidować. Druga część korektury we wznowionym wydaniu książki Mysłakowskiego dotyczyć powinna zagadnień kształcenia politechnicznego. W ciągu ostatnich kilku lat zaszyły w szkolnictwie państw socjalistycznych doniosłe zmiany, które naszą wiedzę o kształceniu politechnicznym wzbogaciły i posunęły ją daleko naprzód. Ostatecznie do szkoły ogólnokształcącej wprowadzono jeden i dwa dni zajęć politechnicznych. Doświadczenia radzieckie i NRD są tu szczególnie pouczające, a ich bogactwo i różnorodność stanowią punkt zwrotny nie tylko w dziejach szkolnictwa europejskiego, lecz także w dziejach teorii kształcenia politechnicznego. Naszym zdaniem, w niczym nie zmieniając rozdziału V pt. „Kształcenie politechniczne w ujęciu klasyków marksizmu”, części pierwszej trzeba będzie dodać rozdział VI pt. „Realizacja postulatów kształcenia politechnicznego we współczesnej szkole socjalistycznej”. Kto wie, czy w związku z tym autor nie będzie musiał zająć się pewnymi wybranymi zagadnieniami kształcenia zawodowego, skoro w niektórych typach szkół ogólnokształcących mamy i mieć będziemy do czynienia z kształceniem politechnicznym u k i e r u n k o w a n y m zawodowo.

3. Część druga książki prof. Mysłakowskiego nosi tytuł „Kształcenie i doświadczenie”. Otwiera ją rozdział poświęcony wychowaniu oraz innym czynnikom, które kształtują człowieka. Stąd wynika konieczność rozpatrzenia kwestii stosunku wzajemnego między przystosowaniem a wychowaniem (rozdział VII). Nowatorsko napisany jest rozdział VIII pt. „Kształcenie uczniów i nauczycieli na tle nowych zadań szkoły”. Naszym zdaniem rozdział X pt. „Zasada jedności w doborze treści kształcenia”, zresztą bardzo dobry, mógłby znaleźć się w części pierwszej książki. Kolejne rozdziały części drugiej poświęcone są humanizmowi i socjalizmowi, jednostce, jej otoczeniu, a następnie analizie „sytuacji dydaktycznej”. Czytając rozdział XIV

pt. „Rola doświadczenia w procesie wychowania”, recenzent nie może nie dostrzec wyjątkowej wnikliwości i subtelności epistemologicznej w odkrywczych rozważaniach autora. Po rozdziale XV, poświęconym analizie ewolucji techniki wychowawczej i po dokonaniu przeglądu działań wychowawczych, autor zamyka swą książkę rozdziałem pt. „Uwagi do zagadnienia kształcenia naukowego poglądu na świat”.

4. W przededniu nowej reformy szkolnej u nas, w okresie organizacyjnym i teoretycznym prac przygotowawczych do rekonstrukcji naszego systemu szkolnego, rola doświadczenia i problem naukowego poglądu na świat nabierają szczególnej aktualności, godne są więc uważnej lektury. Rzecz w tym, że przemiany, ku jakim idzie nasza szkoła i nasz nauczyciel — to przede wszystkim przemiany w kierunku zwiększenia terenu dotychczasowych doświadczeń uczniów szkół ogólnokształcących. Jakich doświadczeń? W laboratorium chemicznym szkoły? Oczywiście! W pracowni fizycznej szkoły? Owszem! Ale, po pierwsze, tych laboratoriów i pracowni nie mieliśmy zbyt wiele. Po wtóre, ostatecznie tego rodzaju doświadczenie zna i lansuje wszak szkoła herbartowsko-reinowska. Zresztą czy do tego i tylko do tego sprowadza się doświadczenie ucznia. A na czym w takim razie miałyby polegać doświadczenie ucznia w szkole socjalistycznej? Co w takim razie rozumieć przez pojęcie doświadczenia w procesie wychowania? Sprawy trudne i subtelne. Prof. Mysłakowski daje bardzo głęboką odpowiedź na te pytania. Głęboką i dodajmy: nowatorską. Ale czy wyczerpującą z punktu widzenia trynitarne go układu życia wewnętrznego szkoły? Co w takim razie rozumieć należy przez doświadczenie w procesie wychowania, w systemie szkolnym, który uwzględni nie tylko przedmioty ogólnokształcące cyklu matematyczno-przyrodniczego i nie tylko przedmioty ogólnokształcące cyklu humanistyczno-artystycznego, lecz także przecież i cyklu trzeciego — politechnicznego. A ten cykl oznacza przecież zajęcia praktyczne, pracę wytwórczą, pracę za pomocą narzędzi prostych, maszyn i mechanizmów nie tylko w fabryce i kombinacie, ale także w polu i ogrodzie. W pracy mamy wszak do czynienia z całym kompleksem zagadnień dydaktyczno-wychowawczych, które niepomiarne rozszerzają sferę doświadczenia uczniów. Niewiele to i takie doświadczenie ma wspólnego z doświadczeniem w laboratorium i pracowni szkolnej. W pracy produkcyjnej uprzedmiotowiony jest bowiem czynnik przyrodniczy (przyrodnicze podstawy techniki), lecz także czynnik ludzki (humanistyczne podstawy stosunków produkcyjnych). Rozdziałem pt. „Rola doświadczenia w procesie wychowania” wszedł więc Zygmunt Mysłakowski na terra incognita naszych badań pedagogicznych, naszych rozważań dydaktycznych i filozoficznych. Jest to na pewno krok nowy i rzadki we współczesnej naszej pedagogice. A jednak, podobnie jak rozdział o kształceniu politechnicznym trzeba będzie w nowym wydaniu uzupełnić rozdziałem kolejnym na ten temat, tak i tu trzeba będzie uczynić krok następny. Literatura nasza w tym zakresie nie jest zbyt bogata, ale za to praktyka nagromadzona ostatnio przez socjalistyczną szkołę czeka na uogólnienie. Jedna z ostatnich książek Johna Deweya jest właśnie poświęcona zagadnieniom stosunku wzajemnego między doświadczeniem a wychowaniem. Jego „Experience and education”, która ukazała się niedługo przed drugą wojną światową, jest u nas spośród jego książek książką najmniej znaną. Tak samo mało komu jest u nas znana książka Crossera, który chyba najcelniej i najkonkretniej poddał pragmatystyczną koncepcję tej (skądinąd poważnej) książki Deweya krytyce. Wydaje się rzeczą wręcz konieczną, aby w wznowionym wydaniu, uzupełniając rozdział XIV tej książki, Mysłakowski przeanalizował szczegółowo książkę Deweya o doświadczeniu i przeciwstawił jej marksistowską koncepcję doświadczenia młodzieży w socjalistycznej szkole i marksistowską koncepcję zbliżenia szkoły do życia w społeczeństwie socjalistycznym.

5. Na temat naukowego poglądu na świat pisano u nas niemało. Dużo tam było ogólników i komunałów o zabarwieniu „socjalistycznym”. Na tym większą uwagę zasługuje ostatni rozdział omawianej przez nas książki. Rzecz w tym, że walcząc o naukowy światopogląd, akcentowało się dobor treści nauczania, odrzucało się

jedne i aprobowało drugie przedmioty szkolne. Argumentację przeplatało się takimi wyrażeniami, jak „materialistyczny”, „ateistyczny”, „marksistowski”, „antyreligijny”, „antydogmatyczny” itd., itd. Zapominało się i pomijało takie kwestie, że np. materializmu historycznego i dialektycznego uczyć można w sposób dogmatyczny. O dialektyce, o zasadniczych jej prawach, podobnie jak o nauce i o badaniu naukowym, o teorii poznania i marksistowskiej metodologii, wyklądać można, jak wiemy, w sposób metafizyczny, schematyczny i wręcz dogmatyczny. Tak więc w samym sercu dialektyki, teorii poznania, teorii nauczania, teorii odbicia uprawiać można metafizykę i dogmatykę, a więc działalność, która jest zaprzeczeniem pracy naukowej, i, co gorsza, metody wiodącej do kształtowania naukowego światopoglądu ucznia. Na tym tle wypowiedzi Mysłakowskiego nabierają nowej aktualności. Ale znowu wracamy do pewnej kwestii związanej z rekonstrukcją socjalistycznej szkoły. Praca produkcyjna powinna uczniom uświadomić, że w ostatecznym rachunku technika jest niczym innym, tylko ukierunkowanym i zorganizowanym przez człowieka przyrodoznawstwem, ukierunkowanym i zorganizowanym z punktu widzenia konkretnie określonego wytworu. Uczeń więc powinien w nowej szkole umieć coraz częściej dostrzegać zjawiska przyrodnicze w technice oraz wpływ techniki, w której uprzedmiotowione jest wszak przyrodoznawstwo, na działalność, postawę i myślenie nowoczesnego człowieka. W takim razie musi pedagogika przekroczyć tradycyjnie ukształtowany krąg tematów, który jakoby jest receptą na wszystkie dolegliwości związane z kształtowaniem naukowego światopoglądu człowieka. A najbliższym momentem jest tutaj niestety wiara („materialistyczna” wiara), że o wszystkim decyduje ostatecznie dobór treści nauczania i kształcenia.

Taka refleksja rodzi się po przeczytaniu ostatniego rozdziału książki Mysłakowskiego.

Kształcenie i doświadczenie Mysłakowskiego rozejdzie się, miejmy nadzieję, bardzo szybko i będzie książką powszechnie czytana. Zapewne jest to książka niełatwa. Wymaga od czytelnika pewnej kultury pedagogicznej i pewnego wykształcenia filozoficznego. Ale i przy spełnieniu obu tych warunków przeczytanie tej książki wymaga trudu i samodzielności sądu. A takich czytelników w Polsce mamy już wielu, coraz więcej.

J. SZANIAWSKI

STEFAN KACZMAREK: „KSZTAŁTOWANIE TWÓRCZEJ POSTAWY I NAUCZYCIELA. STUDIUM Z BADAŃ NAD PRZYGOTOWANIEM DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO”

Wrocław 1960. Zakład Naukowy im. Ossolińskich — Wydawnictwo, ss. 174. Cena 29 zł

Stefan Kaczmarek omawia w swej książce rezultaty doświadczeń z badań nad procesem kształcenia pedagogicznego kandydatów przygotowujących się do zawodu nauczycielskiego poprzez studia na Uniwersytecie Wrocławskim, w wyższej szkole pedagogicznej oraz w liceum pedagogicznym.

W Uniwersytecie i w WSP autor prowadził badania przez okres 3 lat, obejmując nimi ok. 400 studentów rocznie. W liceum pedagogicznym (wówczas 4-letnim) dla celów eksperymentalnych kierował osobiście w ciągu 1 roku zespołem uczniów klasy III przy hospitowaniu i omawianiu hospitowanych zajęć. Autor zastrzega się ponadto, że jego badania na Uniwersytecie, chociaż objęły łącznie ok. 1200 studentów, dotyczyły tylko niektórych form pracy pedagogicznej, a mianowicie ćwiczeń przeznaczonych na hospitację, omawiania tych hospitacji oraz organizowania i przeprowadzania ciągłej praktyki pedagogicznej.

Należy wyrazić żal, że omówienie metod badań autor ograniczył tylko do ich wymienienia. Były to: 1) obserwacje, 2) wywiady z nauczycielami opiekującymi się praktyką pedagogiczną ciągłą, z pracownikami dydaktycznymi kierującymi pracą hospitacyjną oraz ze studentami, 3) analizowanie konspektów i sprawozdań z zajęć oraz z praktyki ciągłej, omówień tych zajęć, spostrzeżeń oraz opinii nauczycieli i dyrektorów, 4) eksperymenty pedagogiczne prowadzone osobiście z uczniami liceum pedagogicznego oraz — w kilku przypadkach — pod kierownictwem pracowników dydaktycznych ze studentami wyższych uczelni. Zwłaszcza interesujące byłyby informacje o eksperymentach przeprowadzonych na dwu poziomach kształcenia pedagogicznego kandydatów na nauczycieli.

Punkt wyjściowy badań stanowi sformułowana przez autora teza o możliwości rozwijania u kandydatów trwałych tendencji doskonalenia procesu nauczania i wychowania. Każde udoskonalenie tego procesu, polegające na coraz pełniejszym wykorzystywaniu poznanych już przez naukę praw w codziennej pracy wychowawczej, jest, zdaniem autora, twórczością pedagogiczną.

Ponadto autor z całą siłą podkreśla, że przyjmuje jako założenie, iż kandydaci posiadają gruntowną wiedzę z zakresu dyscypliny naukowej, której odpowiednikiem jest ich przyszły przedmiot nauczania. O pełnym przygotowaniu do pracy wychowawczej z młodzieżą można jednak mówić dopiero przy uwzględnieniu jego drugiego, równorzędnego aspektu, jakim jest przyswojenie sobie przez kandydatów wiedzy pedagogicznej i psychologicznej.

Poszczególne rozdziały książki, od I do IV, poświęcone są omówieniu możliwości kształtowania twórczej postawy kandydata oraz warunków, jakim powinny odpowiadać rozpatrywane pod tym kątem widzenia hospitacje zajęć, analizowanie tych hospitacji, zbiorowe przygotowywanie zajęć prowadzonych przez studentów oraz ciągła praktyka pedagogiczna.

W rozdziale I autor dowodzi, że pełniejsze rozwijanie twórczego stosunku do pracy dydaktycznej rozpoczyna się od zetknięcia się studentów z praktyką hospitacyjną i występuje wyraźniej, gdy spełnione są następujące warunki: 1) kontakt z rzeczywistością wychowawczą gromadzi materiał empiryczny, który jest podstawą do tworzenia własnych przekonań o skuteczności zabiegów dydaktycznych i wychowawczych, 2) studenci hospitujący zajęcia kierowane przez nauczyciela są do tej czynności odpowiednio przygotowani, 3) kandydaci wiedzą, że po odbyciu obserwacji ściśle określonych zjawisk wychowawczych czeka ich konieczność wyrażenia swojego osobistego poglądu na zauważone zależności pomiędzy stosowanymi zasadami a zmianami wywołanymi u wychowanków, 4) kandydaci odbywają dużą ilość hospitacji zajęć prowadzonych przez różnych nauczycieli (s. 12).

W rozdziale II autor omawia wymagania, jakim powinny odpowiadać konferencje pohospitacyjne ze studentami. Pierwszym warunkiem kształtowania twórczego stosunku do pracy wychowawczej przez tę formę pracy dydaktycznej jest jak najpełniejsze przygotowanie się studentów do dyskusji, polegające na teoretycznym pogłębieniu i przeanalizowaniu przed hospitacją tych zagadnień, które mają być przedmiotem obserwacji. Konieczne jest także wcześniejsze poinformowanie studentów o temacie i celu hospitowanej lekcji. Następnym etapem jest postawienie studentom wymagań, aby w toku dyskusji podejmowali samodzielne próby wprowadzania do koncepcji metodycznego ujęcia tematu lekcji zmian ulepszcjących jej poszczególne elementy. Trzeci wreszcie etap — to postawienie zadania, aby studenci zgłaszali własne koncepcje odmiennego realizowania systemu czynności (np. zasady, metody) bądź zastosowanie kilku elementów w jednej lekcji: zadań, metod, struktury. Można również niekiedy wymagać przedłożenia pracownikowi naukowemu sprawozdania oraz wyrażenia własnej opinii o zaobserwowanej lekcji i przedstawiania własnych pomysłów w formie pisemnej. We wszystkich przypadkach projektowania własnych rozwiązań konieczne jest przedstawianie ich naukowego uzasadnienia.

W III rozdziale autor omawia znaczenie okresu przejściowego między hospitowa-

niem zajęć a samodzielnym prowadzeniem lekcji. Zadaniem tego okresu jest zbiorowe opracowywanie lekcji, które mają być prowadzone przez kandydatów. Przeprowadzone następnie dyskusje po zespołowej hospitacji tych lekcji uświadamiają studentom potrójną rolę nauczyciela: projektodawcy, wykonawcy projektu i stałego racjonalizatora własnych pomysłów.

Najwięcej miejsca, bo prawie połowę książki, poświęca autor problemowi ciągłej praktyki pedagogicznej. Dzięki poznaniu w toku tej praktyki całokształtu pracy nauczyciela studenci łatwiej dostrzegają związki i zależności między różnymi rodzajami czynności dydaktyczno-wychowawczych, uczą się też rozumieć celowość i skuteczność stosowanych zabiegów wychowawczych. Ważnym czynnikiem w kształtowaniu twórczej postawy jest także możliwość poznania różnych sposobów stosowania zasad i metod wychowania. Szczególną rolę autor przypisuje kontaktom kandydatów z wybitnymi nauczycielami, opiekunami praktykantów, jak również wpływom tych nauczycieli na kształtowanie się przekonań o społecznej funkcji zawodu nauczycielskiego. Własne zadowolenie praktykanta z osiągniętych wyników praktyki jest ważnym elementem, sprzyjającym wytwarzaniu się pozytywnego nastawienia uczuciowego do zawodu.

Ten przedstawiony w ogólnych zarysach rejestr omówionych w książce zagadnień wskazuje, że kierownicy praktyki pedagogicznej i nauczyciele uczestniczący w przeprowadzaniu tej praktyki znajdują w książce S. Kaczmarka bogaty zasób materiału dla własnych przemyśleń lub dla konfrontacji z wynikami własnych doświadczeń. Wydaje się jednak, że nauczyciele widzieliby chętnie — oprócz cennych uogólnień i dezyderatów — większą liczbę rozwiązań trudnych konkretnych zagadnień, jakie nasuwa skomplikowana praca nad przygotowaniem do zawodu nauczycielskiego.

Czytelnicy zachęteni zasygnalizowanym przez autora szerokim zasięgiem badań, obejmujących dwa typy wyższej uczelni oraz zakład kształcenia nauczycieli na poziomie średnim, mogą oczekiwać, że autor podejmie próbę porównawczej analizy zagadnienia, w jakim stopniu ogólna dojrzałość umysłowa związana z wiekiem kandydatów wpływa na możliwość lepszego kształcenia pedagogicznego. To zagadnienie autor rozpatruje tylko pod kątem istnienia ogólnej możliwości kształtowania twórczej postawy w każdym typie zakładu.

Studujący książkę S. Kaczmarka w obecnym okresie dyskusji oświatowych chciałby również znaleźć w jego książce materiał do odpowiedzi na pytania dotyczące występowania różnic w procesie kształtowania się stosunku do zawodu u studentów uniwersytetu i wyższej szkoły pedagogicznej w związku z odmiennym profilem kształcenia i odmiennych nieco zadaniach tych dwu wyższych uczelni. Nie można jednak wysuwać zarzutów w stosunku do autora, że nie podjął on analizy zebranego przed kilku laty materiału badawczego również pod tym kątem widzenia.

H. N.

BOGDAN NAWROCZYŃSKI: „O SZKOLNICTWIE FRANCUSKIM”

Warszawa 1961, PWN ss. 444

W drugiej połowie października otrzymałem od autora bardzo mile wyglądającą książkę niewielkich rozmiarów. Tytuł nie precyzuje treści książki, określa tylko, o czym autor będzie mówił. Dlaczego autor tak ujął tytuł książki? Niewątpliwie żyje w nas świadomość, że ulegaliśmy nieraz wpływowi francuskim przy budowie naszego szkolnictwa. Konarski, Komisja Edukacji Narodowej, później w XIX w. czerpaliśmy pełnymi rękami z ideologii pedagogicznej i socjalnej Francji przez terytorialnie bliższe nam i niejednokrotnie narzucane nam teorie Pestalozziego, Herbart,

Wundta. Po drugiej wojnie światowej przemożne okazały się polityczne, pedagogiczne i kulturalne idee radzieckie. Francja oddaliła się od nas, a nawet schowała w skali światowej na dalszy plan na skutek własnych trudności. Ale w świadomości każdego naukowca polskiego żyje przekonanie, że w każdej dziedzinie, a przede wszystkim w naukach humanistycznych, filozoficznych, kulturalnych tylko przez końcowe stadia we Francji nabywa się ostatecznej polityury. Stąd z całą ciekawością bierzemy do rąk książkę Nawroczyńskiego.

Krótką przedmowa tłumaczy, że w okresie budowy własnego szkolnictwa konieczne należy śledzić rozwój szkolnictwa w innych krajach, zwłaszcza że nowe myśli twórcze powstają wciąż w wielu państwach. Nawroczyński wymienia 7 takich dzieł od r. 1927. Szkoda, że przeczytał M. Ziemnowicz „Szkolnictwo w Stanach Zjednoczonych A. P.” ss. 399 i M. Ziemnowicz „Nauczanie i wychowanie w Stanach Zjedn. A. P.” ss. 142, obie prace wydane przez Książnicę-Atlas Lwów-Warszawa 1934. Obie prace przyjęte przychylnie przez krytykę i świat naukowy także w USA. Ale pominięcie to, może nawet dla autora tych prac nieprzyjemne, w niczym nie wpłynęło na istotę osiągnięć Nawroczyńskiego w tej pracy.

Książka obejmuje część ogólną z 4 rozdziałami i część szczegółową z 6 rozdziałami. Kończą książkę „Refleksje pro domo nostra”, obejmujące nie tylko syntezę pracy, ale nadto wskazania dla naszych organizatorów szkolnictwa. Dodatek uzupełniają na 4 stronach dane statystyczne i organizacyjne, zdobyte przez autora już po wydrukowaniu.

Część pierwsza sięga do historii, określa, co należy rozumieć przez ustrój szkolny, zastanawia się, jaki typ życia społecznego i politycznego chcą urzeczywistnić współczesne ustroje szkolne, które wszędzie głoszą ideały demokracji, chociaż różnie pojęte. Czyni to „Deklaracja niepodległości St. Zj. A. P.” (1776), Wielka rewolucja francuska w „Deklaracji Praw Człowieka” (26. VIII. 1789). Autor zatrzymuje się tylko nad „Projektem organizacji wychowania publicznego” Jana A. M. Condorceta z 20. IV. 1792, bo idee jego są do dnia dzisiejszego aktualne dla twórców szkolnictwa francuskiego. Na 12 zasad przez niego wysuniętych 9 już weszło w życie, 2 jeszcze ciągle są przedmiotem rozważań, a tylko jedna zasada, hierarchia władz, zarządzających szkolnictwem, została odrzucona. Autor przypomina, że we Francji szkolnictwo, także uniwersytety i kolegia, było przez wieki domeną kościoła, że od XVI w. uniwersytety raczej podlegały władzy królewskiej, choć korzystały z przywilejów kościoła. Filozofowie głoszą w XVIII w. hasło, że nauczanie jest funkcją państw, że ma być wspólne dla wszystkich obywateli i bezpłatne. Ustawa z 9. XII. 1905 r. dokonywa ostatecznego rozdziału kościoła i państwa, tworzy szkołę świecką, niezależną od wyznania.

Nawroczyński widzi trudność ujęcia systemu szkolnictwa francuskiego w chwili obecnej na skutek ciągłych zmian i reform, które Francja przeżywa zwłaszcza w XX w., i przyjmuje niemal za podstawę swych poglądów na to szkolnictwo cytowane przez siebie słowa Henriette Brunot-Gybal w „Encyclopedie Francaise” T. XV 1939 pod „Education et Instruction”, którymi ona charakteryzuje współczesne szkolnictwo francuskie: „Najbardziej stałą cechą szkolnych instrukcji francuskich jest to, że one się wciąż znajdują w przededniu reformy”. W całej pracy nawiązuje dlatego Nawroczyński do przeszłości instytucji, a charakteryzując stan aktualny, może najwięcej interesuje się, jaki przebieg będą miały projektowane reformy szkolnictwa, przewiduje ich przyszłość, zwłaszcza że w jego przekonaniu idee francuskie zarówno organizacji, jak i wychowania będą wywierały wpływ na inne szkolnictwa świata. Nawroczyński wierzy w geniusz Francji.

W rozdz. II wylicza i omawia raczej słowami samych autorów francuskich założenia ideologiczne, polityczne, ekonomiczne, socjalne szkolnictwa. Omawia zasadę I: zupelną centralizację szkolnictwa. Dopiero IV Republika (1944—1959) przechyliła się ku decentralizacji w sprawach pedagogicznych i ewentualnie regionalnych. II zasada: publiczny charakter egzaminów, wydawania dyplomów, system konkursowych egzaminów przy ubieganiu się o różne stanowiska zwłaszcza przy awansowaniu sił

nauczycielskich i udzielaniu agregacji. III zasada: obowiązkowość i bezpłatność szkolnictwa publicznego, zasada prawie zupełnie przeprowadzona w V Republice. Od r. 1959 obowiązują opłaty tylko w szkołach artystycznych i na uniwersytecie, ale państwo przez stypendia bardzo pomaga. IV zasada: swoboda nauczania. Obok szkół państwowych istnieją, i to bez wielkich trudności, szkoły prywatne, utrzymywane przez jednostki, kongregacje religijne, syndykaty zawodowe. Państwo zatrzymało kontrolę, czy nauczanie prywatne nie wykracza przeciw konstytucji, moralności lub obowiązującym prawom. V zasada: neutralność, tj. szkoła jest z dala od spraw religijnych i walk politycznych. Państwo zapewnia bezpieczeństwo i porządek prawny, jak tego domagał się Condorcet. VI zasada: wychowanie i samokształcenie pozaszkolne. Nawroczyński oddaje głos tak wybitnym organizatorom i reformatorom szkolnictwa francuskiego, jak Edgar Quinet, Jules Ferry (dłuższy fragment listu tego ministra z 1883 do nauczycieli szkół początkowych Francji; wspaniały dokument i co do argumentacji, i do życzliwego stosunku do podwładnych sobie nauczycieli), Jean Jaurès, Ferdinand Buisson (rola nauczyciela jako pioniera demokracji i głosiciela pokoju). Autor omawia teraz działalność IV Republiki i de Gaulle'a. Ideałem jest zapewnić każdemu dziecku efektywną możliwość korzystania z nauczania i uczestniczenia w życiu kulturalnym. Celem jest wytworzenie elity nie z urodzenia, lecz na skutek własnych zasług.

Rozdz. III charakteryzuje administrację szkolną. Całe życie szkolne jest zależne od ministra. W krótki, ale bardzo jasny sposób charakteryzuje autor władzę centralną, ciała doradcze, ośrodek dokumentacji pedagogicznej, władze okręgowe, departamentalne i miejscowe organizacje pozaszkolne i poszkolne. Wielkie znawstwo tego szkolnictwa, znajomość literatury przedmiotu czyni te rozdziały niemal doskonałym źródłem informacji.

Rozdział IV szkicuje ogólny ustrój współczesnego szkolnictwa. Mnóstwo faktów musi być uwzględnionych, jak przez zakusy burżuazji szkolnictwo z jednolitego systemu stało się na stopniu elementarnym szkołą dla pracującego ludu, a dla klas posiadających wprowadzono klasy X—VII i połączono z szkolnictwem II stopnia, aby nastąpił faktyczny rozdział posiadających od pracujących.

Autor przechodzi do części szczegółowej, w której zajmuje się organizacją szkolnictwa publicznego I stopnia, od przedszkola do szkół normalnych, jako zakładów kształcenia nauczycieli szkół I stopnia i wyższych. Omawia szkoły prywatne, podkreśla, że nie są krępowane ani co do programów, ani metod nauczania. Przedszkola oparte są na metodach Marii Montessori i Ovide Decroly'ego. Panuje w nich atmosfera porządku, spokoju, radości i serdecznego ciepła, aby przypominały dom rodzinny. Programy akcentują troskę o rozwój fizyczny, emocjonalny i umysłowy dziecka. Mimo niewielu słów wyraźny obraz pracy przedszkolii.

Szkoły elementarne obejmują okres życia od 6—16 r. ż. poprzez etapy siedmioletniej aż do dziesięcioletniej nauki (zarząd. 6. I. 59). Nawroczyński omawia te cykle nauki zawsze z myślą, że Polska, która znajdzie się wkrótce w sytuacji przedłużenia nauki podstawowej, powinna znaleźć we Francji wskazówkę, jak to robić należy. Podkreśla też nowość w tym szkolnictwie, obliczoną do przysposobienia dzieci do zawodu, cykl obserwacji dwuletniej (II — 13 r. ż.), który umożliwia trafniejsze wyzyskanie zdolności dzieci jako najważniejszego bogactwa narodowego.

Za przyczyny tych zmian podaje: zmiany demograficzne; Francja przestała być krajem wymierającym po drugiej wojnie światowej. Przyrost naturalny stał się dodatni i rośnie szybko. Drugą przyczyną to konieczność kształcenia techników, inżynierów, badaczy, profesorów. Trzecia przyczyna to zmiany w produkcji przemysłowej we Francji na skutek mechanizacji i automatyzacji pracy. Potrzeba kwalifikowanych pracowników, techników, naukowców. Rozwój tego procesu znamy już z innych krajów.

Obowiązkowość, laickość, bezpłatność szkolnictwa jest dokładniej scharakteryzowana. Trzeba się poznać z tymi zagadnieniami ze względu na analogię u nas. Autor

omawia również programy szkół elementarnych. Odsyłam czytelników do samej książki.

Rozdział II części szczegółowej zajmuje się szkolnictwem II stopnia. Jest zasługą Nawroczyńskiego, że starał się określić ducha szkół licealnych i kolegów i na podstawie tradycji, i w zestawieniu z duchem szkół elementarnych. Nie tylko własna znajomość szkolnictwa francuskiego wszystkich stopni, ale głębsze studia nad ujęciem istoty bezinteresownej, humanistycznej kultury francuskiej pozwolą mu ująć sens tego, co stanowi odrębny charakter II stopnia szkół. To nie багаż wiadomości nawet użytecznych, lecz popieranie pełnego rozwoju zdolności każdego młodego człowieka, wszystkiego, co stanowi o doskonałości jednostki, więc inteligencji, charakteru, poczucia moralnego, smaku estetycznego. To właśnie, nie zaś treść tylko, jest sensem kształcenia humanistycznego. Po cyklu obserwacji (II — 13 r. ż.) programy są zróżnicowane, najwięcej w szkołach II stopnia. Dwa pierwsze lata mają dwa kierunki, klasyczny i nowoczesny, od 13 r. ż. trzy kierunki, a w 15 i 16 r. ż. aż siedem, w tym 2 eksperymentalne. Lata 17 i 18 to okres syntezy: filozofia, nauki eksperymentalne i matematyka stanowią podstawę.

Trochę zmiany wykazuje system egzaminów, gdyż od r. 1956/7 obowiązuje egzamin do kl. VI tylko kandydatów o przygotowaniu domowym lub prywatnym. Kandydaci ze szkół publicznych przyjmowani są na podstawie świadectw. Licea (tj. szkoły państwowe) i kolegia (tj. szk. komunalne) mają ten sam program i te same metody dydaktyczne i wychowawcze. Uczniowie wybierają sami między kierunkami klasycznym i nowożytnym w różnych sekcjach.

Część I bakalaureatu po klasie I. Część druga po klasie końcowej. A więc te lata nauki szkolnej to przygotowanie do egzaminu, wszystko inne schodzi na plan drugi. Po klasie końcowej bywają jeszcze jednoroczne lub dwuletnie kursy przygotowujące do grandes écoles. Słusznie podkreśla Nawroczyński moment „kucia” jako ujemny.

Następnie daje nam autor siatkę godzin i rozkład nauki w tych szkołach. Bardzo interesujący, wart szczególnego przestudiowania. Uderza, że tygodniowa liczba godzin nauki nie dochodzi do 30. Szczegóły w książce.

Więcej zainteresowania budzi ruch pedagogiczny we Francji. Rośnie on od czasu klęski i wyzwolenia z okupacji niemieckiej po r. 1940. Zaczęto eksperymentować i dążyć do przełamania starej rutyny, do wiania nowego życia w ustalone formy liceum. Od r. 1945 wzrosła liczba classes nouvelles et pilotes z 200 na 800 w roku 1948. Klasy mają uczniów najwyżej po 20. Nauka opiera się na indywidualizacji i budzeniu aktywności uczniów. Stanowią one laboratoria pedagogiczne, przy czym politechnizacja, wprowadzanie do technik życia przemysłowego, gospodarczego, rolniczego gra zasadniczą rolę.

Nowością są instytucje doradców pedagogicznych, którym powierza się rozpoczynających praktykę nauczycielską. Nauczyciel licealny musi mieć wykształcenie wyższe i stopień licencjata. Wyższym stopniem naukowym jest agregacja, przed stawiająca już wysoki poziom i podstawę do ewentualnego powołania na katedrę uniwersytecką.

Nie wspominaliśmy dotąd szkół zawodowych, nazywanych we Francji technicznymi (przemysłowe, handlowe, rolnicze), które rozwijają się szybko od końca I wojny światowej. Charakterystyczne dla Francji jest niezdecydowanie, czy przyznać tym szkołom poziom stopnia II, gdyż traktowane są ogólnie jako stopień I. Odgrywa w tem rolę tradycja pojmowania kultury jako bezinteresownego kształcenia. Bardzo liczne ośrodki poradnictwa zawodowego ułatwiają rodzicom i młodzieży wybór zawodu.

Szkolnictwo artystyczne, muzyczne, dramatyczne stanowi osobną kategorię szkół. Państwowych szkół tego rodzaju nie ma.

Rozdział IV części szczegółowej omawia szkolnictwo wyższe. Znowu nawiązuje autor do historii, krótko omawia powstanie i organizację uniwersytetów. Najcie-

kawszą wyższą szkołą, przynajmniej dla nas, jest istniejąca od 1948 r. „Szkoła administracji”, która kształci wyższych urzędników państwowych. Przyjmuje kandydatów do 26 r. ż. po studiach wyższych oraz czynnych urzędników w wieku 26 do 30 lat z 5-letnią praktyką. Francja słynęła w świecie ze swej wzorowej administracji. To nie przypadek, lecz następstwo poważnych studiów.

Nawroczyński omawia także szereg szkół prywatnych, z kolei przechodzi do spraw wychowania, aby dojść do tematu, który mu szczególnie leży na sercu. Rozdział ten ma tytuł „Reformy” i zaczyna się od omówienia 2-tomowego dzieła „Universite Nouvelle par Les Compagnons” z r. 1918, podkreślającego konieczność demokratyzacji szkoły i przywrócenia jej charakteru jednolitości. Szczególniej jednak zajmuje się Nawroczyński projektem Komisji P. Langevin i H. Wallon (1944—47), który zawiera wiele myśli nowych zwłaszcza dla społeczeństwa francuskiego: zasada sprawiedliwości (równość i zróżnicowanie), dostęp do kultury nie przez selekcję — ta tworzy różnice — lecz przez podnoszenie poziomu, zasada kierowania na właściwą drogę każdego według zdolności i zainteresowania; zasada kultury ogólnej, która łączy ludzi. Komisja przedłuża obowiązkowe kształcenie do 18 r. ż.: od 6 obowiązkowa podstawowa nauka, od 11—15 r. okres orientacji, od 15 do 18 okres determinacji, obejmuje selekcję praktyczną, zawodową, teoretyczną, która prowadzi do studiów uniwersyteckich (kierunek humanistyczny, nowoczesny) nauk ścisłych, technicznych, bakalaureat.

Komisja proponuje wypłacanie wstępnych poborów młodzieży 3 cyklu szkół I stopnia (15—18 lat). Młodzież szkół II stopnia ma pobory zapewniające utrzymanie. To jest nie tylko zasada bezpłatności, lecz poniekąd rekompensacji za ubytek zarobku przez przesunięcie początku pracy zarobkowej.

W zakończeniu od s. 131 do 138 podaje autor syntezę swej pracy, wycisza w 15 punktach sprawy, które specjalnie zasługują na uwagę polskiego działacza i reformatora. Są tu powtórzone zasadnicze linie rozwoju i demokracji szkolnictwa.

Kończymy tę bardzo pożyteczną lekturę z uczuciem podziwu dla autora, że na tak ograniczonej przestrzeni zdołał podać tyle wiadomości. Książka ta może się stać doskonałym przewodnikiem dla wszystkich, którzy się interesują nie tylko francuskim szkolnictwem, ale myślą także o tym, jak Polska może wyjść z trudności organizacyjnych swego szkolnictwa. Jedna tylko uwaga. Autor z entuzjazmem omawia rezultaty, które Francja osiągnęła. Nie zajął się problemem nierówności uzdolnień wszystkich dzieci. Jest trudność pogodzenia tego faktu z demokracją. Nie omówił też autor trudności wynikających z faktu, że pewien odsetek uczniów nie chce się uczyć, przez co powstają załamania, powtarzanie klas. To problem ekonomiczny, pedagogiczny, moralny. Francja stara się zaradzić złu przez rozbudowę poradnictwa zawodowego. Poradnictwo opiera na naukowych przesłankach. Chce zbliżyć do zawodu, który mógłby dać młodym ludziom zadowolenie i szczęście osobiste. Ufajmy, że psychologia i nauki pedagogiczne potrafią i te trudności przynajmniej zmniejszyć.

M. ZIEMNOWICZ
Lublin

ŚWIATOPOGLĄD, LAICYZACJA, RELIGIA¹

W książce pt. *Nauczyciel i religia* M. Kozakiewicz omawia interesujące wszystkich pedagogów zagadnienia związane z realizacją celów wychowawczych szkoły socja-

¹ Mikołaj Kozakiewicz: *Nauczyciel i religia*. Nasza Księgarnia 1961, ss. 196. Mikołaj Kozakiewicz: *Światopogląd 1000 nauczycieli* (sprawozdanie z badań ankietowych). Warszawa 1961. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. ss. 272.

listycznej, świeckością oświaty i wychowania, stosunkiem nauczycieli i szkoły do kleru, a także postawą światopoglądową i ideowo-moralną wychowawców młodego pokolenia. Treścią książki, jak stwierdza autor, nie jest ferowanie wyroków, lecz rzeczowe i spokojne przedstawienie, „jaki jest i jaki powinien być stosunek nauczyciela świeckiej, socjalistycznej szkoły do religii”, podstawowym zaś jej celem „jest poddanie pod rozwagę zarówno nauczycielom, jak i władzom szkolnym propozycji najwłaściwszego ustosunkowania się do nauczyciela wierzącego w szkole socjalistycznej i ustosunkowania się nauczyciela wierzącego do obowiązków nauczyciela szkoły socjalistycznej, szczególnie w zakresie kształtowania naukowego poglądu na świat i socjalistycznej moralności”.

Problem stosunku nauczyciela do religii jest rozpatrywany w aspekcie zawodowo-pedagogicznym, politycznym i moralnym.

Przedstawione w książce poglądy są refleksjami człowieka zainteresowanego praktycznym rozwiązaniem skomplikowanych zagadnień społeczno-politycznych, ideologicznych i wychowawczych zgodnie z potrzebami rozwoju społecznego. W zasadzie nie odbiegają one od poglądów wielu działaczy oświatowych i nauczycieli oraz od założeń polityki państwa.

Rozważania swe rozpoczyna M. Kozakiewicz od przedstawienia ujemnych skutków wychowania religijnego, teoretycznych podstaw świeckiej, socjalistycznego wychowania i stosunku pedagogiki, zwłaszcza socjalistycznej, do religii. W rozdziale pt. „Wychowanie a religia” zostały zasygnalizowane poglądy myślicieli i pedagogów na religię i wychowanie religijne oraz omówione sprzeczności między dążeniami współczesnych systemów wychowawczych a wszelką religią. Rozdział pt. „Religia a pedagogika socjalistyczna” nawiązuje do sformułowanej przez S. Staszica myśli o klasowym charakterze wychowania. „Różne krajowe rządy do osiągnięcia szczęśliwości różne sposoby pozwalają, boć niejednakiej w obywatelach użyteczności potrzebują. Dlatego w każdym państwie edukacja do rządu stosowaną być musi koniecznie”. Przytoczone zostały również krytyczne wypowiedzi B. Russella na temat wychowania religijnego i burżuazyjnego. B. Russell szczególnie dobitnie wykazuje klasowy i wsteczny charakter pedagogiki kapitalistycznej. Nawiązując do sformułowań marksizmu-leninizmu i wypowiedzi pedagogów socjalistycznych M. Kozakiewicz przedstawia jaskrawe sprzeczności między teoretycznymi podstawami wychowania religijnego i socjalistycznego. Z wykazanych różnic w podstawach filozoficznych, społecznych i moralnych wynika nieuchronnie wniosek o wstecznym charakterze wychowania religijnego, o humanistycznych, zgodnych z postępem społecznym założeniach dydaktyczno-wychowawczych pedagogiki socjalistycznej, o społecznej konieczności realizacji idealów wychowawczych socjalizmu.

O ile w dwóch pierwszych rozdziałach autor ogranicza się do zestawienia tez, twierdzeń i wniosków, to omawiając „naszą koncepcję świeckości szkoły”, sprawy wychowania religijnego i wychowania socjalistycznego wiąże ściśle z życiem społecznym, z wzajemnymi stosunkami między zinstytucjonalizowaną religią i wychowaniem religijnym w postaci kościoła oraz zinstytucjonalizowanym marksizmem i pedagogiką socjalistyczną w postaci państwa socjalistycznego i jego szkoły.

Przy omawianiu problemu laicyzacji szczególnie dobitnie został podkreślony różny stosunek państwa do religii pojmowanej jako fakt jednostkowy, do użytkowania religii przez jednostkę oraz do religii zinstytucjonalizowanej w postaci kościoła, roszczonego sobie prawo i w naszym społeczeństwie do regulowania różnych przejawów życia społeczno-politycznego, w tym również spraw oświatowo-wychowawczych. Autor przypomina stanowisko W. Gomułki, który między innymi stwierdził: „Szkoła należy do państwa, a nie do kościoła — jest szkołą państwową. Oznacza to, że jedynym gospodarzem szkoły jest państwo. Z ramienia państwa funkcje gospodarza sprawuje w szkole nauczyciel, kierownik szkoły, a nie katecheta. Nauczyciel powinien być moralno-duchowym kierownikiem i przywódcą młodzieży szkolnej”.

Autor nie podchodzi do zagadnienia laicyzacji statycznie, lecz pokazuje ją jako proces społeczny związany z dziejami cywilizacji ludzkiej i nieuchronny produkt rozwoju społeczeństw. M. Kozakiewicz dokonuje przeglądu procesów laicyzacyjnych od XII wieku do czasów najnowszych, podkreślając w szczególności rolę okresów odrodzenia i oświecenia, epoki rewolucji burżuazyjnych i współczesnych dziejów ludzkości. Przedstawiony został również aktualny stan laicyzacji życia oświatowego i agresywne poczynania kleru we Francji, w Belgii, w Holandii, w USA, we Włoszech i innych krajach, mające na celu odzyskanie decydującego wpływu na oświatę i całokształt życia społeczno-politycznego. Rozważania historyczne kończą się wnioskiem, że „najkonsekwentniejszymi bojownikami o świeckość szkoły są komuniści... oni bowiem nie tylko usuwają to wszystko, co krępuje umysł ludzki, nie tylko stwarzają miejsce dla prawdy, lecz także projektują i dają własną prawdę, a także w swoim modelu ustrojowym usuwają wszelką pożywkę dla nietolerancji i wstecznictwa”. Charakteryzując sytuację w dziedzinie laicyzacji życia oświatowego w Polsce, M. Kozakiewicz wyróżnia dwie koncepcje polskiej szkoły świeckiej — antyreligijną i areligijną. Areligijny wariant świeckości szkoły jest w praktyce wcielany w życie i stanowi wytyczną działania laickiego ruchu społecznego w Polsce.

Autor wykazuje, że przyjęcie odpowiadającego naszym potrzebom społecznym wariantu świeckości szkoły stwarza przesłanki niezbędne do realizacji celów pedagogiki socjalistycznej. Znaczna część pracy omawia rolę nauczycieli w realizacji założeń wychowawczych szkoły socjalistycznej oraz zależności między postawą społeczno-polityczną i światopoglądem pedagogów a rezultatami wychowawczymi naszego szkolnictwa. Autor rozwija, komentuje i uzasadnia stwierdzenie tow. W. Gomułki, że „Nauczyciel — jego przygotowanie zawodowe i zasób wiedzy ogólnej, jego postawa moralna i polityczno-społeczna będzie zawsze czynnikiem decydującym o wartości szkoły i jej społecznym oddziaływaniu”, konfrontując jego treść z rzeczywistością.

W oparciu o przeprowadzone badania wśród 1000 nauczycieli M. Kozakiewicz omawia między innymi różnicowanie światopoglądowe wśród nauczycieli, ich stosunek do religii i stopień zaangażowania w życiu religijnym, poglądy na zagadnienie laicyzacji, motywy postępowania itp. Wprawdzie przeprowadzone badania nie upoważniają do wyciągania wniosków natury ogólniejszej, nie dają obrazu polskiego nauczycielstwa, lecz całokształt rozważań wydaje się być prawidłowy. Różnicowanie światopoglądowe nauczycieli nie przekreśla możliwości oddziaływania wychowawczego na dzieci i młodzież zgodnie z wymogami pedagogiki socjalistycznej. Warunkiem koniecznym jest jednak rozgraniczanie prywatnych poglądów od obowiązków pedagogicznych, od obowiązków nauczycieli jako funkcjonariuszy państwowych wypełniających ucziwie i zgodnie z wymaganiami przyjęte na siebie obowiązki. Postawy światopoglądowej nauczycieli autor nie traktuje jako czegoś stałego, niezmiennego, lecz jako nieustanny proces zmian w sposobie myślenia, poglądach zachodzących podczas społecznego działania. Uważa, że „od rozmiarów i skuteczności propagandy wiedzy naukowej, od skuteczności pracy ideologicznej i samokształceniowej wśród nauczycieli zależy, kiedy i w jakim stopniu różne typy racjonalizmu rodzącego się wśród nauczycieli będą przybliżać się do konsekwentnego materializmu, do marksizmu-leninizmu”.

Końcowe rozdziały książki omawiają stosunki między szkołą a plebanią, między księdzem a nauczycielem, oraz drogi formowania się światopoglądu nauczycieli. Między innymi M. Kozakiewicz dochodzi do wniosku, że dobry nauczyciel szkoły socjalistycznej (niezależnie od tego, czy jest wierzący, czy nie) jest przez kler traktowany jako przeciwnik zagrażający głoszonemu przez księży prawdom, oraz podejmuje próbę sprecyzowania treści i zasad pracy nad kształtowaniem światopoglądu nauczycieli.

Z pewnością wiele tez, myśli i wniosków zawartych w książce *Nauczyciel a religia* ma charakter dyskusyjny. Praktyka społeczna weryfikuje i weryfikować będzie w najbliższej przyszłości poglądy autora. Niezależnie od tego w/w pozycja wydawnicza zasługuje na uważne przeczytanie przez wszystkich nauczycieli, zarówno wierzących, jak i niewierzących, zwolenników laicyzacji i jej przeciwników, zdecydowanych marksistów i zwolenników innych poglądów filozoficzno-społecznych. Niezależnie bowiem od osobistych poglądów i przekonań naszym zasadniczym zadaniem jest możliwie najlepsze przygotowanie młodego pokolenia do aktywnego udziału w budownictwie socjalizmu.

W książce pt. *Nauczyciel i religia* autor posłużył się danymi z badań ankietowych przeprowadzonych wśród 1000 nauczycieli. Szczegółową analizę tych danych przeprowadza M. Kozakiewicz w książce pt. *Światopogląd 1000 nauczycieli*. Wydana przez PZWS pozycja wydawnicza przedstawia i komentuje wyniki ankiety. O ile pierwsza ma na celu popularyzację idei laickiego socjalistycznego wychowania i sformułowania płaszczyzny zgodnego współdziałania nauczycieli w realizacji założeń ideowo-programowych szkoły socjalistycznej, o tyle w drugiej autor stara się pokazać zróżnicowanie światopoglądowe nauczycieli, a tym samym wyciągnąć wnioski w sprawie możliwości zgodnej realizacji postulatów świeckiego wychowania w szkołach i placówkach oświatowych. Autor podkreśla, że „Praca niniejsza narodziła się ze zniecierpliwienia” na tle sprzecznych sądów o światopoglądzie nauczycieli i możliwości brania przez nich udziału w laicyzacji życia społecznego w ogóle, a oświatowego w szczególności, i „dlatego głównym celem zawartych w niej rozważań są praktyczne zadania związane z przyspieszeniem i właściwym kierowaniem zachodzącymi w naszym kraju procesami laicyzacyjnymi”. Mimo tak słusznych intencji książka nie rozprasza wypowiedianych wątpliwości, zwłaszcza dotyczących światopoglądu nauczycieli. O tym, że książka nie rozprasza wątpliwości, zdecydował zasięg i jednostronność przeprowadzonych badań. Badania ankietowe przeprowadzone na kursach wakacyjnych (około 52% odpowiedzi) i wśród dobrowolnie zgłoszonych nauczycieli (około 17%), bez stosowania innych metod badawczych, nie stanowią należytych podstaw do uogólnień. Tematyka ankiety jest także specyficzna. Autor zdaje sobie sprawę z ograniczonej przeprowadzonych badań, dlatego też zastrzega się, że wnioski wyciągane na podstawie ankiet nie mogą być traktowane jako ogólne, lecz dotyczą jedynie 1000 nauczycieli, którzy wypełnili ankietę. Zakładając, że ankiety zostały wypełnione prawidłowo, dają one niedoskonały, ale z grubsza prawdziwy obraz zróżnicowania postawy światopoglądowej nauczycieli.

Objęcie materiału w książce *Światopogląd 1000 nauczycieli* odpowiada schematowi ankiety. Poszczególne problemy postawione w ankiecie M. Kozakiewicz omówił w XI rozdziałach, a XII poświęcił zestawieniu dopisków na kwestionariuszach. Między innymi w książce zostały omówione następujące zagadnienia: stosunek nauczycieli do religii rzymskokatolickiej, motywy skłaniające nauczycieli do uczestniczenia w życiu religijnym, wpływ religii na postępowane moralne nauczycieli, dynamika i kierunki ewolucji światopoglądowej nauczycieli, pogląd na miejsce katechety w szkole, stosunek nauczycieli do podstawowych zagadnień związanych ze świeckością szkoły, poglądy na przydatność zawodową nauczyciela wierzącego w socjalistycznej szkole świeckiej i inne.

W/w zagadnienia są rozpatrywane w różnych aspektach. Zestawienia statystyczne i omówienia uwzględniają stosunek do zasygnalizowanych zagadnień w zależności od miejsca zamieszkania nauczycieli (miasto i wieś), płci, wieku, wykształcenia i specjalności zawodowej. Poza tym autor uwzględnił dane liczbowe charakteryzujące stosunek do w/w zagadnień w zależności od postawy światopoglądowej nauczycieli i ich zaangażowania religijnego. Książka zawiera dużą ilość tabel z danymi liczbowymi i obszernie komentarze oraz próby wyjaśnienia zjawisk i wyciągania z nich wniosków. Podkreślić należy, że M. Kozakiewicz jest względnie ostrożny w wy-

jaśnianiu zjawisk i formułowaniu wniosków, zwłaszcza natury ogólniejszej. Formułowane w oparciu o ankietę wnioski i hipotezy wydają się być prawidłowe. Nie przeprowadzono zresztą innych badań, których wyniki byłyby sprzeczne z wynikami badania ankietowego przeprowadzonego przez M. Kozakiewicza. Szereg wniosków znalazło potwierdzenie w praktyce życia społecznego. W okresie powszechnej laicyzacji szkół zdecydowana większość nauczycieli wypowiedziała się za wyprowadzeniem nauczania religii poza teren szkoły, a duża liczba wychowawców młodego pokolenia angażowała się i angażuje w walkę o świecki charakter oświaty i wychowania. Obserwuje się coraz szerszy udział nauczycieli w życiu społeczno-politycznym. Coraz więcej nauczycieli wstępuje w szeregi PZPR i innych stronnictw politycznych. Nie ma również sygnałów, aby nauczyciele angażowali się w działalność sprzeczną z charakterem szkoły socjalistycznej. Te i podobne fakty świadczą o tym, że ogólny optymistyczny wniosek o możliwości włączenia zdecydowanej większości nauczycieli w proces umacniania świeckiego, socjalistycznego charakteru szkoły i realizacji założeń pedagogiki socjalistycznej jest uzasadniony. Szereg hipotez i wniosków M. Kozakiewicza ma z pewnością charakter dyskusyjny.

Po to, aby je podbudować lub podważyć, konieczne jest przeprowadzenie szerszych badań różnymi metodami. Jednak nawet najlepiej przeprowadzone badania nie dadzą nam absolutnej pewności, że szersze uogólnienia będą prawdziwe. Światopogląd człowieka jest bowiem funkcją wielu zmiennych i trudno byłoby w badaniach uwzględnić wszystkie ważniejsze czynniki decydujące o zmianach i postawie światopoglądowej nauczycieli.

Poważną przeszkodą jest również złożoność pojęcia „światopoglądu”. Indywidualne różnice w jego interpretowaniu oraz brak obiektywnego kryterium umożliwiającego ustalenia zależności między deklarowanym i rzeczywistym światopoglądem.

Przeprowadzone badania mogą jednak dać wiele cennych wskazówek umożliwiających korygowanie utartych sądów o nauczycielach, doskonaleniu pracy ideowo-politycznej i pedagogicznej z kadrą nauczycielską, korygowanie założeń polityki oświatowej itp.

Mimo że M. Kozakiewicz w swojej książce nie daje obiektywnego obrazu całego nauczycielstwa, to jednak zasługuje ona na uwagę. Stanowi próbę opracowania trudnego i złożonego zagadnienia, zmusza do głębszego przemyślenia problemu, do konfrontowania wyników badań ankietowych z rzeczywistością, do refleksyjnej oceny własnej postawy.

M. RATAJ

WŁADYSŁAW KOWALCZYK: SZKOLNICTWO POLSKIE W NIEMCZECH 1945—1948

Warszawa 1961, PZWS ss. 246

Książka ukazała się w ramach prac Sekcji Szkolnictwa na Obczyźnie, kierowanej przez Tadeusza Pasierbińskiego. Sekcja działała przy Komisji Dziejów Oświaty w latach 1939—1945, powstałej w roku 1947 przy ZGZNP. Jej przewodniczącym był Czesław Wycech.

Książka jest drugą z rzędu publikacją z zakresu dziejów szkolnictwa na obczyźnie podczas II wojny światowej. Jako pierwsza ukazała się praca pt. *Szkolnictwo polskie w ZSRR w latach 1943—1947* w opracowaniu Romana Polnego, pod redakcją Stanisława Skrzyszewskiego. Oczekują wydania dalsze opracowania z tego zakresu, mianowicie prace omawiające polskie szkolnictwo w Szwajcarii i na Wę-

Autor przedmowy do omawianej książki, b. kierownik Centrali Polskiego Szkolnictwa w Niemczech, T. Pasierbiński, stwierdza, że publikacja stanowi „wyjątkową pozycję w naszym piśmiennictwie, gdyż omawia temat mało znany nie tylko w szerszym społeczeństwie, ale i wśród nauczycieli i działaczy oświatowych”.

Treść książki zawarta jest w 10 rozdziałach. Obejmuje nadto załączniki (najważniejsze dokumenty omawianego szkolnictwa), bogatą i starannie uporządkowaną bibliografię oraz mapę sieci administracji szkolnej.

We wstępie do pracy informuje autor o liczbie importowanych Polaków do Niemiec przez okupanta, wśród których dzieci i młodzież (od 3—18 lat) wynosiła ponad 100 000 ($\frac{1}{10}$ ogólnej liczby Polaków w Niemczech w chwili zakończenia II wojny światowej). Autor wskazuje napotykaną trudność w organizacji szkolnictwa. Zaznacza również czytelnika z obfitą bazą źródłową, stanowiącą podstawę do opracowania tematu.

W I rozdziale („Wysiedleńcy polscy w Niemczech po II wojnie światowej”) nasświetla autor Niemcy jako jeden wielki obóz, skupiający około 9 milionów cudzoziemców różnych narodowości, i charakteryzuje bliżej obozy dla polskich wysiedleńców. Omawia ciężkie warunki bytowe i skład socjalny mieszkańców polskich obozów. Zbyt ogólnikowo charakteryzuje autor właściwości psychiczne wysiedleńców, które musiały być podobne do innych skupisk polskiej przymusowej emigracji w czasie II wojny światowej, np. na Węgrzech.

W rozdziale II („Stosunek władz okupacyjnych, instytucji i organizacji do wysiedleńców polskich”) autor zwraca uwagę na ogólnie nieprzychylny stosunek tych władz do polskich wysiedleńców. Wynikało to z negatywnego ustosunkowania się do rządu Polski Ludowej, a uznawania tylko rządu emigracyjnego w Londynie. Autor wskazuje też na niejednolity stosunek władz okupacyjnych poszczególnych stref do polskiego szkolnictwa. Więcej miejsca poświęca organizacjom międzynarodowym, szczególnie UNRRA i polskim organizacjom w Niemczech, które przychodziły wszystkim polskim wysiedleńcom z daleko idącą pomocą.

Rolę nauczyciela wśród wysiedleńców polskich w Niemczech nasświetla autor w rozdziale III. Akcentuje samorzutne włączanie się większości nauczycieli w organizację szkół, daje liczbowe zestawienie nauczycieli kwalifikowanych i niekwalifikowanych zatrudnionych w różnych typach szkół, informuje o stosowanej praktyce nauczycielskiej i warunkach pracy, o prowadzonych formach doskonalenia nauczycieli, o ich ofiarnej pracy kulturalno-oświatowej w obozach. Z tabeli (s. 49) dowiadujemy się, że polskie szkolnictwo w Niemczech cierpiało na brak nauczycieli, bo zatrudniało aż 43,6% sił niekwalifikowanych. Przeciwnie wyglądała sytuacja w polskim szkolnictwie na Węgrzech podczas II wojny światowej, gdzie liczba nauczycieli kwalifikowanych przerastała możliwości ich zatrudnienia.

W IV rozdziale charakteryzuje autor rozległy aparat administracji polskiego szkolnictwa w Niemczech — zakres działania i strukturę jego Centrali, obejmującej 8 okręgów i 57 obwodów szkolnych. Każdy obwód obejmował od 6—12 szkół powszechnych, nadto przedszkola, kursy dokształcające i zawodowe. Więcej miejsca poświęca autor nowemu, naczelnemu organowi administracji szkolnej pod nazwą „Wydział Konsularny Polskiej Misji Wojskowej przy Radzie Kontroli w Niemczech — Dział Oświaty i Kultury”. Wydział ten funkcjonował od 1 grudnia 1946 r. Szkolnictwo polskie w Niemczech podlegało odtąd Ministerstwu Oświaty w Warszawie, a kierownik Centrali został mianowany — w dowód uznania jego zasług — delegatem tegoż ministerstwa do spraw polskiego szkolnictwa w Niemczech. Szkolnictwo polskie staje się odtąd przedmiotem silnych ataków kół związanych z polskim rządem emigracyjnym w Londynie.

W następnych rozdziałach omawia autor kolejno opiekę nad dzieckiem i szkoły powszechne (V), szkoły średnie ogólnokształcące (VI), szkoły zawodowe (VII) i studia wyższe polskiej młodzieży (VIII). Wskazuje, że w organizowanych sierocińcach i domach dziecka stworzono młodzieży znośne warunki materialne, umożliwiono jej

pobieranie nauki i zapewniono należytą opiekę moralną. Autor podkreśla, że zdolano objąć nauką wszystkie dzieci w wieku szkolnym, jednak w wielu przypadkach nauczanie to było „prowizoryczne i niesystematyczne” (s. 118). Podobnie, jak na Węgrzech, zerwano też w Niemczech z przedwojennym systemem, przewidującym trzystopniową szkołę powszechną (s. 108). W pracy wychowawczej z młodzieżą akcentowano przede wszystkim wdrażanie do pracy, repolonizację i krzewienie uczuć patriotycznych, co było podyktowane warunkami wysiedleńczymi.

Z publikacji dowiadujemy się, że organizacja polskich średnich szkół ogólnokształcących nie należała do łatwych. Część młodzieży przyjmowała propozycję włączenia jej do pracy w szkołach jako „zamach na jej wolność”. Szkoły średnie organizowano na wzór przedwojennych w Polsce z tym, że obok gimnazjów i liceów prowadzono jeszcze kursy gimnazjalne i licealne, gdy warunki lokalne nie pozwalały na uruchomienie szkoły. Za pomieszczenia dla szkół służyły koszary, baraki, a czasem i normalne budynki szkolne, w zależności od miejscowych warunków. W organizacji procesu nauki nauczyciele musieli wykazać w specyficznych warunkach wysiedleńczych dużo pomysłowości, dzięki której osiągnęli pomyślne wyniki.

W organizacji szkolnictwa zawodowego zauważamy bogactwo jego form. Obok kursów technicznych, kroju i szycia, ekonomiczno-handlowych, rolniczych, pedagogicznych, prowadzono szkoły przysposobienia zawodowego i rzemieślnicze, gimnazja i licea zawodowe. Szczególne miejsce zajmuje w tym szkolnictwie liceum pedagogiczne w Lubece, repatriowane w okresie likwidacji szkolnictwa do Lubomierza w woj. wrocławskim.

Rozdział VIII obejmuje naświetlenie studiów wyższych polskiej młodzieży wysiedleńczej. Dowiadujemy się, że dla polskich studentów w Niemczech uzyskano aż 2600 miejsc (łącznie z przyznanymi miejscami w szkołach wyższych w Belgii). Na skutek jednak ciężkich warunków życiowych młodzieży (warunki bytowe, poszukiwanie rodzin itp.) nie wykorzystano wszystkich przyznanych miejsc. Największym powodzeniem cieszyły się studia techniczne i medyczne, co odpowiadało wytycznym władz polskich, a prawdopodobnie i zainteresowanej młodzieży (łatwość opanowania słownika technicznego przy studiach w obcych językach, duża przydatność tych studiów nie tylko w kraju, ale i za granicą). Ciekawe są uwagi autora, dotyczące walki przeciwnych ugrupowań politycznych o losy polskich studentów wobec przeciwników emigracji stosowano nawet presję materialną.

Rozdział IX obejmuje charakterystykę szeroko prowadzonej akcji wydawniczej dla ogółu wysiedleńców, młodzieży szkolnej i nauczycieli w Niemczech, a także do pewnego czasu dla polskiej młodzieży w kraju.

W rozdziale X („Stosunek wysiedleńców do kraju”) naświetla autor — między innymi — ciekawie rolę szkoły, nauczyciela i administracji szkolnej w przygotowywaniu repatriacji. W tym celu zwołano specjalny zjazd nauczycieli i przedstawicieli komitetów rodzicielskich w Hanowerze z udziałem delegacji nauczycieli z kraju pod przewodnictwem ministra oświaty Cz. Wycecha. Delegacja przyczyniła się w wysokiej mierze do wyprostowania błędnych pojęć o Polsce Ludowej.

W zakończeniu dokonuje autor podsumowania dorobku polskiego szkolnictwa w Niemczech, uwypuklając jego trzy zasadnicze funkcje: 1) objęcie nauką prawie 80 000 dzieci, młodzieży, a częściowo i dorosłych, 2) działalność szkoły w zakresie wychowania fizycznego i moralnego młodzieży i 3) praca szkoły i nauczyciela na rzecz repatriacji polskich wysiedleńców.

Podczas czytania publikacji odnosi się wrażenie, że jest ona wiernym odzwierciedleniem sytuacji szkolnictwa polskich wysiedleńców w Niemczech pod względem ilościowym. Autor był w tym szczęśliwym położeniu, że mógł zebrać bogaty materiał faktyczny z tego zakresu. Mówią o tym liczne dane liczbowe przytoczone w tekście i odrębnych tabelach. Praca zyskałaby jeszcze więcej na wartości, gdyby pogłębiono w niej niek którą problematykę, np. sprawę metod nauczania i wychowania młodzieży w specyficznych warunkach wysiedleńczych. Wskazane byłoby też

bardziej dogłębne naświetlenie sprzeczności występujących wśród nauczycieli w Niemczech. Wiadome jest bowiem skądinąd, że w „oflagach” ścierały się między sobą grupy nauczycieli, przynależne do ZNP względnie Stow. Chrześć. Nar. Naucz. Szkół Powsz. czy TNSW. W pracy jest tylko mowa o „kołach nauczycielskich”, które prawdopodobnie skupiały wszystkich nauczycieli danych środowisk bez względu na przekonania polityczne. Na istniejące wśród nauczycieli przeciwieństwa wskazuje jeszcze i to, że pewna ich część nie tylko że nie powróciła do kraju, ale i nie włączyła się do pracy w polskim szkolnictwie.

K. STASIEŃSKI
Poznań

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Dążenie do naukowego uzasadnienia czynności dydaktycznych jest zjawiskiem coraz częstszym. Przykładem są badania J. Barteckiego nad pracą w zespołach, K. Lecha nad łączeniem teorii z praktyką, Okonia nad procesem nauczania. W niniejszym przeglądzie zwrócę uwagę na zagadnienie łączenia teorii z praktyką, omówione przez kilku autorów w ostatnich numerach czasopism pedagogicznych.

NAUCZANIE I PRACA

Coraz częściej mówimy o łączeniu nauczania z pracą. Sprawa ta jest aktualna również w związku z przygotowywaniem nowych programów, chodzi bowiem o to, ażeby przedmioty nauczania i materiał programowy rozłożony był na poszczególne lata nauki szkolnej w taki sposób, że wiadomości z przedmiotów ogólnokształcących niezbędne do świadomego opanowania dyscyplin ogólnotechnicznych podawane były wcześniej, zanim uczniowie przystąpią do studiowania zagadnień ogólnotechnicznych, a te z kolei — żeby wyprzedzały nauczanie dyscyplin specjalistycznych. Założenie takie wysuwa M. N. Skatkin w artykule pt. *Łączenie nauczania z pracą*, ogłoszonym w numerze 2 „Wychowania”. Autor ujmuje zagadnienie w sposób dialektyczny: związek nauczania z pracą widzi w tym, że zdobywana wiedza oświetla drogę praktyce, a proces wzbogaca wiedzę, pomagając w sposób świadomy opowiadać teorię.

Każdy przedmiot nauczania wiąże się z pracą w sposób specyficzny: przedmioty specjalistyczne mają bezpośredni związek z pracą, zdobyte na przykład wiadomości o maszynie tkackiej uczniowie stosują w pracy w fabryce; matematyka, fizyka, chemia i biologia wiążą się z pracą bezpośrednio (np. w pomiarach) lub pośrednio (praca na tokarce bez stałego uświadamiania sobie formuł sumowania się i rozkładu sił). Jasne więc, że nie każde hasło programowe musi być za wszelką cenę wiązane z pracą, jak nie każda operacja produkcyjna musi być wiązana z matematyką, fizyką, chemią czy biologią. Idzie więc, jak podkreśla Skatkin, nie o sztuczne powiązania, lecz o to, ażeby praktyka produkcyjna była wyprzedzana przez przedmioty stanowiące teoretyczną podbudowę. Uogólniając Skatkin tak formuluje zasadę łączenia nauczania z pracą: „Teoria oświetla drogę praktyce, nadaje pracy charakter czynności świadomych, a pracą wzbudza potrzebę wiedzy i wzbogaca wiadomości teoretyczne o treści zaczerpniętej z życia”.

O nauczaniu produkcyjnym w radzieckiej szkole wiejskiej pisze w tym samym numerze „Wychowania” M. I. Szczerbakow. Nauczanie to jest realizowane w dwu etapach: w pierwszym uczniowie opanowują wiedzę ogólną z zakresu agro- i zootechniki oraz wiadomości i umiejętności produkcyjne, w drugim szkoła wykorzystuje lokalną produkcję rolną jako bazę do nauczania przez pracę i szkolenie w zakresie pracy produkcyjnej. Są to różnego rodzaju prace społecznie użyteczne w rolnictwie na polach siewnych, w farmach hodowlanych, w warsztatach kolchozowych lub rejonowych stacjach technicznych. Nauczanie takie przybliży szkołę do życia, stwarza warunki wszechstronnego rozwoju tej młodzieży, która będzie żyć w komunizmie.

Oba artykuły są przyczynkiem do rozumienia istoty systemu szkolnictwa w ZSRR i mogą być wskazówką przy rozważaniach nad związkiem nauczania z pracą w naszym reformowanym systemie szkolnym.

CZTERY POSTACIE ŁĄCZENIA TEORII Z PRAKTYKĄ

Artykuł N. A. Mienczyńskiej pt. *Psychologia stosowania wiedzy przez ucznia w jego praktyce szkolnej*, zamieszczony w numerze 2 „Psychologii Wychowawczej”, stał się punktem wyjścia artykułu Konstantego Lecha (nr 4 tegoż czasopisma). Autor porównuje metody i wyniki własnych badań z badaniami Mienczyńskiej. W związku z twierdzeniem, że aktywność myślową uczniów pobudza najbardziej łączenie teorii z praktyką, autor wyróżnia: „1) Łączenie wiedzy i myślenia o charakterze konkretno-praktycznym z wiedzą i myśleniem o charakterze abstrakcyjno-teoretycznym; 2) łączenie wszelkiej posiadanej i zdobywanej wiedzy (praktycznej i teoretycznej) z jej bogatymi zastosowaniami w praktyce, zwłaszcza przy zdobywaniu wiedzy nowej; 3) łączenie poznawanych praw nauki z zasadami techniki; 4) łączenie wszelkiego poznania z działaniem ręki posługującej się narzędziami — z wyrabianiem przy tym nawyków i sprawności ruchowych”. Autor wyjaśnia, że te cztery postacie wzajemnie się wiążą i przenikają, nie są więc jakimiś odrębnymi całościami.

W praktycznej działalności nauczyciela wyniki badań zarówno Mienczyńskiej, jak Lecha mają wielką wartość. Najbardziej pobudza aktywność ucznia, twierdzi Lech, łączenie teorii z praktyką. Proponowany przez niego system nauczania, oparty na łączeniu teorii z praktyką, jest próbą przewyższenia systemów szkoły tradycyjnej i szkoły aktywnej. Trzeba będzie wypracować formy łączenia teorii z praktyką dla różnych szczebli nauczania — innych w nauczaniu propedeutycznym, innych w nauczaniu systematycznym. Próby wiązania teorii z praktyką w postaci kształcenia politechnicznego świadczą o tym, jak trudno wyjść z zaczarowanego kręgu doświadczeń nauczania tradycyjnego.

Zwróciliśmy tu uwagę tylko na jedno zagadnienie z artykułu Lecha; jest ich oczywiście więcej, na przykład sprawa posługiwania się wiedzą z różnych poziomów abstrakcji i ogólności (najkorzystniejsze — z poziomów najwyższych). Interesujące jest twierdzenie końcowe. Na podstawie badań własnych, jak również badań Mienczyńskiej K. Lech stwierdza, że reforma systemu nauczania — to nie tylko wprowadzenie do szkoły ogólnokształcącej zagadnień technicznych; dopiero „samodzielne przechodzenie przez uczniów w czynnościach myślenia od obserwowanych przedmiotów i zjawisk do praw przyrody, a od nich do zasad techniki, oraz od tych praw i zasad do działania, do ich zastosowania w praktyce laboratoryjnej i produkcyjnej, zmienia działalność poznawczą uczniów, wprowadzając bogatą pracę myślową obok przeważającej dotąd pracy pamięciowej”.

O EKSPERYMENTOWANIU

Na tle informacji o badaniach nad tak ważnym dla nauczyciela zagadnieniem zwrócimy uwagę na artykuł, który może nauczycielowi pomóc w organizowaniu samodzielnych badań i w pewnym stopniu zrozumieć ich mechanizm. Mam na myśli artykuł W. Okonia pt. *Cel i metody eksperymentowania* („Szkoła Zawodowa”, nr 12/61). Autor ustala na wstępie terminologię. Jeśli cała szkoła jest objęta badaniem, mówimy o eksperymencie ogólnym, jeśli tylko jedna lub więcej stron pracy klasy (grupy wychowanków) — o eksperymencie cząstkowym (szczegółowym). Szkoła, w której prowadzi się eksperyment ogólny, może być uważana za eksperymentalną, jeśli zaś tylko eksperyment cząstkowy — eksperymentująca.

Prof. Okoń wymienia cztery główne zagadnienia, które mogą być przedmiotem eksperymentu: badania nad treścią nauczania szkolnego, metodami nauczania i wychowania, środkami dydaktycznymi i nad sposobami organizowania pracy uczniów. Dotychczasowe wyniki badań są u nas skromne i dotyczą przede wszystkim metod problemowo-zespołowych, potrzeby zaś są wielkie. W zrozumieniu tego zorganizowano w ub. roku specjalny kurs wakacyjny dla nauczycieli szkół eksperymentalnych.

Wysunięte tam dezyderaty wskazują najważniejsze dążenia i potrzeby. Jeden z dezyderatów dotyczy weryfikacji eksperymentu; zarówno klasy eksperymentalne, jak kontrolne nie powinny liczyć więcej niż 36 uczniów w klasach szkół podstawowych, a 32 w klasach szkół średnich. Jako przykład weryfikacji na trzech płaszczyznach autor wymienia badania Maxa Wasterlaina (Belgia) nad systemem „mi-temps”. W wyniku eksperymentu stwierdzono z całą pewnością, że system ten daje lepsze wyniki nie tylko w zakresie nauczania w. f. i stanu zdrowia, lecz również w nauczaniu języka ojczystego, matematyki i innych przedmiotów. Jak wiadomo, system „mi-temps”, polega na tym, że połowę czasu przewidzianego programem szkolnym przeznaczają się na przedmioty intelektualne, a połowę na wychowanie fizyczne, zdrowie i rekreację.

*

Łatwo zauważyć, że nurtem zasadniczym w wymienionych artykułach jest dążenie do doskonalenia czynności nauczyciela; z jednej strony — zbliżenie do życia, z drugiej — oparcie nauczania na aktywności ucznia bądź przez łączenie teorii z praktyką, bądź przez nowe formy organizacyjne pracy. Na razie są to tylko rozważania teoretyczne i próby, podejmowane przez entuzjastów.

S. NOWACZYK
Toruń

B I B L I O G R A F I A

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W KRAJACH ZACHODNICH

(Wybrane publikacje z lat 1948—1960)

TREŚĆ

1. Wyjaśnienia wstępne
2. Informacje dotyczące stanu ilościowego oraz uposażenia nauczycieli w różnych krajach
 - a) Potrzeba nauczycieli
 - b) Uposażenia nauczycieli
3. Rozważania na temat roli nauczycieli we współczesnym świecie
4. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli
 - a) Opracowania syntetyczne obejmujące informacje o stanie kształcenia i doskonalenia nauczycieli w wielu różnych krajach
 - b) Prace obejmujące problematykę kształcenia i doskonalenia nauczycieli w poszczególnych krajach
 - (1) Anglia
 - (2) Francja
 - (3) Italia
 - (4) Kanada
 - (5) Niemcy
 - (6) Stany Zjednoczone
5. Badania w dziedzinie kształcenia nauczycieli
 - a) Badania w krajach Europy i Ameryki
 - (1) Anglia
 - (2) Francja
 - (3) Kanada
 - (4) Stany Zjednoczone
 - b) Doświadczenia i eksperymenty w krajach Afryki i Azji
 - (1) India
 - (2) Nowa Zelandia
 - (3) Związek Południowej Afryki
6. Z historii kształcenia nauczycieli na Zachodzie
 - (1) Anglia
 - (2) Niemcy.

1. WYJAŚNIENIA WSTĘPNE

W latach 1959 i 1960 ogłoszone zostały na łamach „Ruchu Pedagogicznego” dwie informacje bibliograficzne na temat kształcenia nauczycieli. Jedna dotyczyła projektów reformy kształcenia nauczycieli w Polsce i ożywionej dyskusji w tej sprawie w polskich czasopismach pedagogicznych w latach 1956—1958¹. Druga dotyczyła dyskusji, rozwiniętej w latach 1957—1958 na łamach czasopism radzieckich, w sprawie zmiany systemu kształcenia nauczycieli w ZSRR wobec przygotowywanej tam wówczas reformy ustroju szkolnego².

Bibliografia, którą ogłaszamy w chwili obecnej, obejmuje przegląd wydawnictw samoistnych angielskich, francuskich, niemieckich i włoskich, opublikowanych w latach 1948—1960, a dotyczących kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Anglii, Francji, Italii, Kanadzie, w Niemczech i w Stanach Zjednoczonych.

Obok prac informujących o stanie kształcenia i doskonalenia nauczycieli w wymienionych krajach, uwzględnia się w niej także prace, opublikowane w tym samym czasokresie, a dotyczące różnego rodzaju badań w zakresie kształcenia nauczycieli. Dane z tego zakresu odnoszą się nie tylko do krajów europejskich i kontynentu amerykańskiego, lecz także krajów Afryki i Azji.

Wydawnictwa zagraniczne, objęte niniejszą bibliografią, dobrane zostały spośród materiałów bibliograficznych zarejestrowanych przez Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie. Materiały te gromadzone są w kartotekach zagranicznego piśmiennictwa pedagogicznego Zakładu Dokumentacji i Informacji Pedagogicznej Instytutu Pedagogiki.

Podobnie jak poprzedniej bibliografie na temat kształcenia nauczycieli, bibliografia ta, opracowana w Zakładach Dokumentacji Instytutu Pedagogiki, ma charakter systematyczny, selekcyjny, adnotowany.

2. INFORMACJE DOTYCZĄCE STANU ILOŚCIOWEGO ORAZ UPOSAŻENIA NAUCZYCIELI W RÓŻNYCH KRAJACH

a) POTRZEBA NAUCZYCIELI

1. CONFÉDÉRATION MONDIALE DES ORGANISATIONS DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE: Pénurie d'enseignants. Causes et remèdes. Washington 1957 W.C.O.T.P. ss. 64.

Sprawozdanie z zebrania delegatów Światowej Konfederacji Organizacji Nauczycielskich (WCOTP), jakie miało miejsce we Frankfurcie nad Menem w sierpniu

¹ Zob. Daniela Bardecka: *Kształcenie nauczycieli w Polsce* (Informacja bibliograficzna za okres 1956—1958). *Ruch Pedagogiczny* 1959 nr 1 s. 78—84, nr 3 s. 334—341; 1960 nr 1 s. 111—119.

² Zob. Wanda Dąbrowska: *Kształcenie nauczycieli w ZSRR* (Informacja bibliograficzna za okres 1957—1958). „*Ruch Pedagogiczny*” 1959 nr 2 s. 221—235.

1957 r. i które miało na celu zbadanie stanu liczbowego nauczycieli w poszczególnych krajach. Na treść broszury składa się: tekst ankiety rozesyłanej do organizacji członkowskich przed zwołaniem zebrania, wstępne przemówienie, sprawozdania organizacji członkowskich i zespołów badawczych w związku z ankietą.

b) UPOSAŻENIE NAUCZYCIELI

2. HAMMER, Eugene L.: Teachers' Salaries. Washington (b.d.) World Organization of the Teaching Profession ss. 42.

Studium porównawcze na temat uposażeń oraz sytuacji materialnej nauczycieli w porównaniu z uposażeniami i sytuacją ekonomiczną przedstawicieli innych zawodów. Podstawę studium stanowią dane dostarczone przez 25 organizacji nauczycielskich zrzeszonych w Światowej Federacji oraz przez 22 organizacje nauczycielskie nie zrzeszone, w odpowiedzi na kwestionariusz rozesyłany w 1951 r.

3. LA RÉTRIBUTION du personnel enseignant primaire. 2ème édition. D'après les données fournies par les Ministères de l'Instruction publique. Paris-Genève 1953 Unesco-Bureau International d'Education ss. 352.

Studium porównawcze, opracowane przez Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie, na podstawie danych dostarczonych przez ministerstwa oświaty poszczególnych krajów, informujące o wysokości uposażeń nauczycieli szkół podstawowych, o wynagrodzeniach przyznawanych tym nauczycielom za prace dodatkowe w szkole, należnych im ubezpieczeniach i ogólnym ich położeniu materialnym. Publikacja obejmuje część ogólną, porównawczą, oraz część szczegółową, zawierającą dane nadesłane z 56 krajów, w odpowiedzi na ankietę.

4. LA RÉTRIBUTION du personnel enseignant secondaire. 2ème édition. Paris-Genève 1954 Unesco-Bureau International d' Education ss. 304.

Studium porównawcze na temat uposażeń, warunków pracy i ogólnej sytuacji materialnej nauczycieli szkół średnich w poszczególnych krajach świata. Podobnie jak poprzednie (poz. 3), zrealizowane zostało przez Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie. Obejmuje część ogólną, porównawczą, oraz część szczegółową z danymi dotyczącymi uposażeń nauczycieli w 57 krajach, z których nadeszły odpowiedzi na ankietę.

5. THE YEARBOOK of Education 1953. London 1953 Evans Brothers, in association with the University of London, Institute of Education and Teachers College, Columbia University, New York ss. XII, 588, skorowidz.

Rocznik wychowania, wydany wspólnie przez Instytut Pedagogiczny Uniwersytetu Londyńskiego oraz Instytut Kształcenia Nauczycieli Uniwersytetu Kolumbia w Nowym Jorku. Obejmuje dane porównawcze dotyczące sytuacji materialnej nauczycieli w świecie. Obok sugestywnych statystyk odnośnie uposażeń nauczycielskich zawiera informacje dotyczące pochodzenia społecznego nauczycieli w poszczególnych krajach, obowiązującej ich pragmatyki, rzeczywistych warunków życia itp.

Zob. też: poz. 25, 30.

3. ROZWAŻANIA NA TEMAT ROLI NAUCZYCIELI WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE

6. La IIIe CONFÉRENCE mondiale des enseignants. Conakry, République de Guinée, 27 juillet — 2 août 1960. Prague (1961) Enseignants du Monde ss. 99.

Sprawozdanie z trzeciej Światowej Konferencji Nauczycieli, jaka odbyła się w Conakry w 1960 r. Obejmuje referaty na temat odpowiedzialności nauczycieli we współczesnym świecie, szkoły i kultury, szkoły i odprężenia międzynarodowego itp. oraz uchwalone rezolucje.

7. FERRE, André: L'instituteur. Paris 1954 La Table Ronde ss. 174.

O doniosłej roli nauczyciela w dzisiejszym społeczeństwie.

8. KEARNEY, Nolan C.: A teacher's professional guide. Englewood Cliffs, N. J. 1958 Prentice-Hall ss. 358.

O zadaniach zawodowych nauczycieli w oświeceniu historycznym, socjologicznym i etycznym.

9. RICH, R. W.: The Teacher in a Planned Society. London (1950) University of London Press ss. 120, skorowidz.

O doniosłej roli nauczyciela w dzisiejszym świecie, w którym „wychowanie jest narzędziem używanym świadomie w służbie polityki”. Praca zawiera również krótki przegląd historyczny zmian zaszłych w dziedzinie technik wychowawczych.

10. SCHROTT, Andreas: Bilder aus einer Lebensschule. Wien 1954 Verlag für Jugend und Volk ss. 111.

Praca zawiera rozważania na temat misji nauczycielskiej, oparte na własnych doświadczeniach pedagogicznych autora w szkole wiejskiej. Autor precyzuje, jakie cechy charakteru i inteligencji powinny charakteryzować dobrego nauczyciela.

11. VAN DALEN, Deobold B., BRITTELL, Robert W.: Looking ahead to Teaching. Boston 1959 Allyn and Bacon ss. 403, fot., bibl., skorowidz.

Analiza zawodu nauczycielskiego. Zasady etyczne, którymi trzeba się kierować w nauczaniu, „wzbudzającym zainteresowania uczniów i podsycającym ich inteligencję”.

4. KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE NAUCZYCIELI

a) OPRACOWANIA SYNTETYCZNE OBEJMUJĄCE INFORMACJE O STANIE KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W WIELU RÓŻNYCH KRAJACH

12. LA FORMATION des maitres. Paris 1957 Institut Pédagogique National ss. 77. Referaty i sprawozdanie z prac seminarium na temat kształcenia nauczycieli, zorganizowanym w 1955 r. w Sévres i Aix-en-Provence we Francji.

13. LA FORMATION des maîtres ruraux. Paris 1953 Unesco ss. 167, bibliogr. Publikacja obejmuje 4 prace na temat kształcenia nauczycieli szkół wiejskich: w Brazylii (napisana przez B. Lourenço Filho), w Wybrzeżu Złotym (przez L. A. Creedy), w Indii (przez E. A. Pires' a) oraz w Meksyku (przez J. Castillo).

14. LA FORMATION professionnelle des instituteurs. Hambourg 1954 Institut de l'Unesco pour l'Education ss. 82, powiel.

Sprawozdanie z prac Konferencji zorganizowanej przez Instytut Unesco do spraw Wychowania w Hamburgu na temat kształcenia nauczycieli szkół podstawowych. Publikacja obejmuje teksty podstawowych referatów wysuwających argumenty na rzecz uniwersyteckiego kształcenia, na rzecz kształcenia w seminariach nauczycielskich, a także przemawiających za dwojakim kształceniem nauczycieli szkół podstawowych: uniwersyteckim i średnim.

15. LA FORMATION professionnelle du personnel enseignant primaire. D'après les données fournies par les Ministères de l'Instruction publique. Première partie. Deuxième partie. Paris-Genève 1950—1953 Unesco-Bureau International d'Education ss. 275+ ss. 76.

Publikacja w dwóch tomach, opracowana przez Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie, na podstawie danych dostarczonych przez ministerstwa oświaty poszczególnych krajów, na temat kształcenia nauczycieli szkół podstawowych. Tom pierwszy, wydany w 1950 r., omawia sprawę kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w 51 krajach, tom drugi, wydany w 1953 r., obejmuje dane z 15 dalszych krajów i stanowi uzupełnienie tomu poprzedniego.

16. LA FORMATION du personnel enseignant secondaire. 2ème édition. Paris-Genève 1954 Unesco-Bureau International d'Education ss. 224.

Publikacja z zakresu pedagogiki porównawczej, zrealizowana przez Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie, a dotycząca sprawy kształcenia i doskonalenia

nauczycieli szkół średnich w 58 krajach. Podobnie jak poprzednia publikacja informująca o kształceniu nauczycieli szkół podstawowych (poz. 15), oparta jest ona na odpowiednich materiałach uzyskanych z ministerstw oświaty. Jest to nowe, zaktualizowane wydanie podobnego studium, zrealizowanego przez Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie w 1935 r.

17. HALMOS, Paul, ed.: *Moral Issues in the Training of Teachers and Social Workers*. Keele 1960 University College of North Staffordshire ss. 153. (*The Sociological Review*, monograph No. 3).

Sprawozdanie z trzeciej konferencji przedstawicieli różnych zawodów, jaka odbyła się w Keele dla rozpatrzenia zagadnień wychowania moralnego nauczycieli oraz różnych kategorii pracowników społecznych.

18. HAROUX, H.: *La formation des éducateurs et la psychologie scientifique*. Louvain 1957 Editions Nauwelaerst ss. 78. (*Olympia, Publications de l'Institut d'éducation physique de l'Université catholique de Louvain*).

Autor podkreśla doniosłość psychologii naukowej w kształceniu nauczycieli, nie wyłączając nauczycieli wychowania fizycznego. Od psychologii należy oczekiwać ważnych wskazań dla dokonania odnowy metod wychowania; zaznajomienie należyte z psychologią umożliwi nauczycielstwu zachowanie postawy naukowej przy rozwiązywaniu zagadnień praktycznych nauczania i wychowania.

19. JONCKHEERE, Tobie: *Défense des sciences pédagogiques*. Bruxelles 1958 Office de Publicité ss. 160.

O charakterze naukowym pedagogiki i najbliższych zadaniach tej nauki. Zbiór artykułów z tego zakresu, opublikowanych przez autora, wybitnego teoretyka i zasłużonego pedagoga belgijskiego, w okresie od 1904 do 1937 r.

20. MALE, George A.: *Teacher Education in the Netherlands, Belgium, Luxembourg*. Washington 1960 U. S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education ss. XIV, 190, tabl., bibliogr.

Studium porównawcze na temat kształcenia nauczycieli w krajach Beneluxu (Belgii, Holandii i Luksemburga). Praca obejmuje również charakterystykę ustrojów szkolnych wymienionych krajów.

21. PLANCKE, R. L., VERBIST, R.: *Compte rendu et rapports sur l'enseignement universitaire des sciences pédagogiques en Europe occidentale*. Premier congrès international de l'enseignement universitaire des sciences pédagogiques. Gand, Belgique 1954 ss. 246.

Zbiór referatów informacyjnych o programie i toku studiów pedagogicznych na uniwersytetach w Anglii, Francji, Hiszpanii, Holandii, Austrii, Italii, Niemiec, Portugalii i Szwajcarii, jakie zostały przedstawione przez przedstawicieli wymienionych krajów w 1953 r. na pierwszej międzynarodowej konferencji w Gandawie poświęconej zagadnieniu nauczania uniwersyteckiego pedagogiki. Teksty referatów zostały opublikowane w języku angielskim, francuskim i flamandzkim.

22. PRÉPARATION des professeurs chargés de la formation des maîtres primaires. Paris-Genève 1957 Unesco-Bureau International d'Education ss. 218.

Praca z zakresu pedagogiki porównawczej omawiająca sprawę kształcenia i doskonalenia nauczycieli przedmiotów pedagogicznych, zawodowych i ogólnych, mających kształcić w przyszłości nauczycieli szkół podstawowych. Publikacja zrealizowana przez Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie, na podstawie materiałów uzyskanych z ministerstw oświaty 66 krajów.

23. RICHARDSON, C. A., BRÛLÉ, Hélène, SNYDER, Harold E.: *La formation du personnel enseignant — Angleterre, France, États-Unis d'Amérique*. Paris 1954 Unesco ss. 359, bibliogr.

O kształceniu nauczycieli w Anglii, Francji i Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, posiadających należycie rozwinięte, choć znacznie różniące się między sobą, systemy szkolne. Studium porównawcze zrealizowane przez Unesco.

b) PRACE OBEJMUJĄCE PROBLEMATYKĘ KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W POSZCZEGÓLNYCH KRAJACH

(1) Anglia

24. HANDBOOK on Training for Teaching. London 1954 Methuen, for the Association of Teachers in Colleges and Departments of Education ss. VIII, 408.

Szczegółowa charakterystyka systemu kształcenia nauczycieli w Anglii oraz poszczególnych typów zakładów kształcenia nauczycieli (seminariów dwuletnich, seminariów dla wychowawczyń przedszkoli, dla nauczycielek gospodarstwa domowego, dla nauczycieli kształcenia technicznego, dla nauczycieli rysunku, dla wychowawców fizycznych, jak również uniwersyteckich instytutów pedagogicznych).

25. HENSHALL, Albert E.: The Teacher's Pocket Book. London 1958 Evans Brothers ss. 154, tabl.

Zwięzłe informacje na temat przygotowania nauczycieli w Anglii, uposażeń, emerytur, warunków nominacji, awansu w tym zawodzie itp. Wydawnictwo zawiera wykaz użytecznych dla nauczycieli adresów.

26. MINISTRY OF EDUCATION: Challenge and Response — An Account of the Emergency Scheme for the Training of Teachers. London 1950 His Majesty's Stationery Office ss. 164, zał. 3.

Informacje brytyjskiego ministerstwa oświaty, w jaki sposób po zakończeniu drugiej wojny światowej, w latach 1945—1950, został przezwyciężony kryzys szkolnictwa angielskiego i przygotowana odpowiednia ilość nauczycieli szkół podstawowych i średnich.

27. READ, Katharine H.: The Nursery School. A Human Relationships Laboratory. 2nd edition. Philadelphia-London 1955 W. B. Saunders ss. 297 ilus., bibliogr.

Autorka, opierając się na swych bogatych doświadczeniach praktycznych zdobytych w wieloletniej pracy w przedszkolu, formułuje szczegółowe zasady kształcenia przyszłych wychowawczyń przedszkoli.

(2) Francja

28. LES CARRIÈRES de l'enseignement. Numéro spécial de la revue „Avenirs”. Paris 1954 Bureau Universitaire de Statistique et de Documentation Scolaire et Professionnelle ss. 158 ilus., bibliogr.

Charakterystyka systemu szkolnictwa francuskiego i kształcenia zawodowego nauczycieli poszczególnych typów szkół objętych tym systemem.

29. LEIF, J., RUSTIN, G.: Morale professionnelle à l'usage des instituteurs et des institutrices. Programme des écoles normales. Paris 1950 Delagrave ss. 190.

Etyka zawodowa w programie seminariów nauczycielskich we Francji. Zbiór zasad i refleksji na temat zadań, odpowiedzialności, obowiązków, sumienia, moralności zawodowej nauczycieli i ich stosunku do kolegów, władz szkolnych, uczniów i rodziców.

30. L'INSTITUTEUR. Formation — Profession. Paris 1950 Bureau Universitaire de Statistique et de Documentation Scolaires et Professionnelles ss. 88.

Charakterystyka zawodu nauczyciela szkoły podstawowej, organizacji tego zawodu, kształcenia przygotowującego do pełnienia funkcji nauczyciela. Informacje dotyczące uposażeń nauczycielskich.

31. MIALARET, G.: Etude sur la formation des professeurs de mathématiques. Paris 1959 Centre National de la Recherche Scientifique ss. 77, tabl.

Krytyka praktykowanego sposobu rekrutacji oraz kształcenia nauczycieli matematyki we Francji. Opis doświadczenia, jakie przeprowadził autor z kandydatami na nauczycieli, których rzetelny rozwój i właściwa ocena faktycznych możliwości mogły nastąpić dopiero po ich zetknięciu się z praktyką.

32. RECRUTEMENT et formation des maîtres de l'enseignement du second degré.

Paris (b.d.) Service d'Édition et de Vente des Publications de l'Éducation Nationale ss. 118, wykł.

Zasady rekrutacji oraz kształcenia nauczycieli szkół średnich we Francji do 1952 r. i po 1952 r.

(3) Italia

33. BRECCIA, A. Ev.: Gli insegnanti bocciati. Pisa 1957—1958 Ed. Nistri-Lischi ss. 191.

Krytyka przygotowania zawodowego i ogólnego nauczycieli we Włoszech. Analiza przyczyn niezadowolającego stanu rzeczy.

34. L'INSEGNANTE e la scuola. Roma 1948 Edizioni „La Scuola e l'Uomo” ss. 48.

Zbiór artykułów omawiających różne aspekty kształcenia nauczycieli we Włoszech.
35. MODUGNO, Giovanni: La preparazione degli educatori. Brescia 1950 „La Scuola” ss. 128.

Zmiana metod dotychczasowego przygotowania nauczycieli we Włoszech koniecznym warunkiem realizacji ogólnej reformy szkolnej w tym kraju. Problemy kształcenia ogólnego i pedagogicznego oraz samokształcenia nauczycieli szkół podstawowych i średnich.

(4) Kanada

36. LAZERTE, M. E.: Teacher Education in Canada. Toronto (b.d) Gage ss. 80.

Rozwój metod i organizacji kształcenia nauczycieli w Kanadzie.

(5) Niemcy

37. HAMMELSBECK, Oskar, ed.: Ueberlieferung und Neubeginn. Probleme der Lehrerbildung und Bildung nach zehn Jahren des Aufbaues. Ratingen b. Düsseldorf 1957 A. Henn Verlag ss. 304, fot.

Praca zbiorowa, wydana z okazji 77 rocznicy prof. J. Antza, w której czołowi pedagogowie niemieccy rozpatrują w swych artykułach zagadnienia kształcenia nauczycieli na uniwersytetach, w akademiach pedagogicznych i w seminariach nauczycielskich, oraz ogólne zagadnienie kultury, tradycji i wychowania w Niemczech, po dziesięciu latach odbudowy kraju.

38. LEMBERG, Eugen, ed.: Lehrerbildung in Hessen. Bericht über die Tätigkeit des Hessischen Lehrerbildungswerkes von 1951—1955. Frankfurt am Main (b.d) Verlag Moritz Diesterweg ss. 124.

Sprawozdanie w sprawie organizacji, programu i metod doskonalenia nauczycieli w prowincji Hesse w Niemczech. Opis uzyskanych wyników pracy w okresie 1951—1955.

39. LIPPERT, Elisabeth: Lehrerbildung. Ein Programm. Wiesbaden 1952 Verlag der Hessischen Lesebuchstiftung ss. 208, skorowidz.

Uwagi na temat programu kształcenia nauczycieli, oparte na analizie historycznej zagadnienia. Konieczność uwzględniania danych demograficznych i ekonomicznych przy wypracowywaniu takiego programu.

40. RATGEBER für junge Lehrer. Unter Mitwirkung führender Schulmänner und Hochschullehrer herausgegeben von Willy Kuhn. Stuttgart 1954 Klett ss. 151.

Wskazania dla młodych nauczycieli dotyczące codziennej ich pracy dydaktycznej i wychowawczej, dalszego własnego kształcenia pedagogicznego, stosunku do uczniów, kolegów i władz szkolnych. Poradnik informujący o poziomie kształcenia pedagogicznego i wymaganiach stawianych nauczycielom.

41. REBLE, Albert: Lehrerbildung in Deutschland. Ratingen 1958 Aloys Henn Verlag ss. 332, bibliogr.

Publikacja informująca o stanie i problematyce kształcenia nauczycieli w Niemczech, podkreślająca konieczność ścisłej współpracy wyższych szkół pedagogicznych z uniwersytetami, postulująca uprawianie naukowej pedagogiki i dydaktyki oraz

zaprowadzanie ścisłego związku teorii z praktyką w procesie kształcenia nauczycieli. Ostatni rozdział książki omawia zmiany dokonane ostatnio w „radzieckiej strefie” (Niemieckiej Republice Demokratycznej) w dziedzinie kształcenia nauczycieli.

(6) Stany Zjednoczone

Kształcenie nauczycieli

42. BAGLEY, William C.: Die Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten. Stuttgart (b.d.) Klett ss. 66, bibliogr.

Autor, profesor pedagogiki na Uniwersytecie Kolumbia, rozpatruje w tej broszurze aktualne problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Stanach Zjednoczonych, informując czytelnika równocześnie o osiągniętych wynikach w dziedzinie nauk o wychowaniu.

43. BOROWMAN, Merle L.: The Liberal and Technical in Teacher Education. A historical survey of American thought. New York 1956 Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University ss. 247. bibliogr., skorowidz.

O równowadze stworzonej w Stanach Zjednoczonych, w dziedzinie kształcenia nauczycieli, między wymaganiami wysuwanymi przez społeczeństwo zdobywania przez nauczycieli ogólnej kultury a potrzebą kształcenia jednostek zdolnych do wypełniania zadań specjalnych typu technicznego.

44. McCLOSKEY, Gordon, KATTERLE, Zeno B., OVIATT, Delmar T.: Introduction to Teaching in American Schools. Under the editorship of Willard B. Spalding. New York 1954 Harcourt, Brace and Company ss. 470, illus., bibliogr.

O zawodzie nauczycielskim i jego rodzajach w Stanach Zjednoczonych. Cele współczesnej szkoły amerykańskiej i wynikające z nich zadania nauczycieli. Krótkie informacje o rozwoju i organizacji szkolnictwa w Ameryce.

45. VAN DALEN, Deobold B., VAN DALEN, Marcella M.: The Health, Physical Education and Recreation Teacher. An introduction to the profession. Englewood Cliffs 1956 Prentice-Hall ss. 436, rys., bibliogr.

O zawodzie wychowawcy fizycznego, zadaniach wychowania fizycznego w szkole, dzisiejszej i przeszłej, o kształceniu nauczycieli wychowania fizycznego, ich uposażeniu, prawach i obowiązkach.

46. FESSENDEN, Seth A., JOHNSON, Roy Ivan, LARSON, P. Merville: The Teacher Speaks. New York 1954 Prentice-Hall ss. 360.

O znaczeniu wymowy i dykcji w nauczaniu. Wskazówki natury technicznej i dydaktycznej przeznaczone dla nauczycieli i kandydatów na nauczycieli.

47. HUGGETT, Albert, STINNETT, T. M.: Professional Problems of Teachers. New York 1956 The Macmillan Company ss. 468, fot., rys., statyst., bibliogr., skorowidz.

Szczegółowe informacje dotyczące doboru, kształcenia, praw i obowiązków oraz etyki zawodowej nauczycieli w Stanach Zjednoczonych.

48. NATIONAL COMMISSION ON TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL STANDARDS: Teacher Education — the Decade ahead. Report of the Dekalb Conference. Washington 1955 National Education Association ss. 363.

Teksty głównych referatów oraz uchwał Konferencji z 1955 r. odbytej w Dekalb, w stanie Illinois, poświęconej sprawie ustalenia sposobów przygotowania niezbędnej liczby nauczycieli w związku z gwałtownym wzrostem liczby uczniów w szkołach w latach 1955—1956.

49. RICHEY, Robert W.: Planning for Teaching — An Introduction to Education. New York — Toronto — London 1952 McGraw-Hill ss. 422, skorowidz, rys., bibliogr.

Szczegółowa analiza problematyki zawodu nauczycielskiego. Właściwości, jakie powinien posiadać kandydat na nauczyciela.

50. RUGG, Harold: *The Teacher of Teachers. Frontiers of theory and practice in teacher education.* New York 1952 Harper ss. X, 308, bibliogr., skorowidz.

Krytyka aktualnego systemu kształcenia nauczycieli w Stanach Zjednoczonych. Niedostateczne uwzględnianie, zarówno na wydziałach pedagogicznych uniwersytetów, jak tym mniej w zakładach kształcenia nauczycieli szkół pierwszego stopnia, nowych dyscyplin dostarczających socjologicznych i psychologicznych podstaw dla teorii nauczania i wychowania. Praktykowane metody nauczania nie przyczyniają się do rozwijania w kandydatach na nauczycieli samodzielności myślenia i działania. Zważywszy na postępującą w szybkim tempie automatyzację przemysłu amerykańskiego, autor postuluje radykalne zmiany w dotychczasowym systemie nauczania, a w szczególności w dotychczasowym systemie kształcenia nauczycieli.

51. SCHULTZ, Raymond E.: *Student Teaching in the Secondary Schools — A guide to effective practice.* New York 1959 Harcourt, Brace and Company ss. 402, rys., fot., bibliogr., skorowidz.

Przewodnik pedagogiczny i dydaktyczny dla nauczycieli szkół średnich. W uzupełnieniu zawiera zbiór przepisów z zakresu etyki zawodowej nauczyciela.

52. SNYDER, Raymond Albert, SCOTT, Harry Alexander: *Professional Preparation in Health, Physical Education and Recreation.* New York-Toronto-London 1954 McGraw-Hill ss. 422, bibliogr., skorowidz.

Publikacja omawiająca zagadnienie przygotowania zawodowego nauczycieli wychowania fizycznego, higienistek i instruktorów sportowych.

53. STRATEMEYER, Florence B., LINDSEY, Margaret: *Working with Student Teachers.* New York 1958 Columbia University. Teachers College ss. 502, skorowidz.

Praca rozpatrująca szczegółowo zagadnienie praktyki pedagogicznej kandydatów na nauczycieli. Stanowi przewodnik dla nauczycieli organizujących taką praktykę w szkołach i kierujących pracą studentów w tym zakresie.

54. ULICH, Robert: *Professional Education as a Human Study.* New York 1956 The Macmillan Company ss. 145.

Krytyka stanowiska progresywistów w pedagogice amerykańskiej, którego ujemne wpływy widoczne są, zdaniem autora, w niedostatecznej kulturze intelektualnej ogółu nauczycieli. Nawiązując do tradycji humanistycznych i ich znaczenia w kształceniu nauczycieli, autor postuluje zaprowadzenie pewnej równowagi humanistyczno-technicznej w programach zakładów kształcenia nauczycieli.

Doskonalenie nauczycieli

55. AHRENS, Maurice R.: *La formation des maîtres en exercice aux Etats-Unis d'Amérique.* Paris 1957 Unesco. *Revue analytique de l'éducation*, vol. IX no. 10.

Bibliografia adnotowana prac traktujących o doskonaleniu nauczycieli w Stanach Zjednoczonych.

56. KELLEY, Earl C.: *The Workshop Way of Learning.* New York 1951 Harper and Brothers ss. XVI, 170, skorowidz.

Opis pewnego rodzaju spółdzielni pracy pedagogicznej, otwartej na Uniwersytecie Wayne w stanie Michigan, w czwartki w godzinach od 16,30 do 21,00, w ciągu całego roku szkolnego, dla wszystkich nauczycieli pragnących wspólnymi siłami ulepszać własną pracę szkolną. Autor, kierujący od 10 lat doskonaleniem nauczycieli w swym mieście, opisuje w szczegółach zorganizowaną przez siebie pracę samokształcenia nauczycieli.

57. SHUMSKY, Abraham: *The Action Research Way of Learning. An approach to in-service education.* New York 1958 Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University ss. 210, bibliogr.

Publikacja omawiająca zagadnienie własnych badań pedagogicznych, podejmowanych przez nauczycieli w celu ulepszenia pracy szkolnej. Autor przedstawia w swej książce to, co stanowiło przedmiot jego wykładu na kursie doskonalenia nauczycieli.

58. SPERS, Harold: Curriculum Planning through In-Service Programs. Englewood Cliffs 1957 Prentice-Hall ss. 350, rys., bibliogr., skorowidz.

Opis metody doskonalenia nauczycieli najbardziej rozpowszechnionej w Stanach Zjednoczonych, a polegającej głównie na opracowywaniu, analizie i ocenie różnego rodzaju programów pracy szkolnej. Autor wskazuje na ograniczenia tej metody.

5. BADANIA W DZIEDZINIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

a) BADANIA W KRAJACH EUROPY I AMERYKI

(1) Anglia

59. FILM and Television in Education for Teaching. A report of a joint working party of the Association of Teachers in Colleges and Departments of Education and the British Film Institute. London 1959 British Film Institute ss. 66.

Wnioski zespołu pedagogów i specjalistów filmowców w sprawie potrzeby zastosowania filmu i telewizji w kształceniu nauczycieli. Praca stanowi rezultat przeprowadzonej ankiety na powyższy temat.

60. LAND, F. W.: Recruits to Teaching. Liverpool 1960 Liverpool University Press.

Analiza wyników pracy i kwalifikacji zdobytych przez 2000 studentów, którzy wstąpiłi w 1957 r. do angielskich kolegiów pedagogicznych. Autor wyraża nadzieję, że wynik badania może ułatwić poprawę systemu kształcenia nauczycieli.

61. MINISTRY OF EDUCATION: The Training of Teachers. Suggestions for a three-year training college course. London 1957 His Majesty's Stationery Office.

Wnioski ministerialnej komisji wizytatorów w sprawie potrzeby przedłużenia, począwszy od 1960 r., studiów pedagogicznych z dwóch lat do trzech lat. Trzeci rok, dodatkowy, winien realizować program typu akademickiego, dostarczając studentom uzupełniających kwalifikacji.

62. VERITY, T.E.A.: On Becoming a Teacher. London 1954 University of London Press ss. 120.

Wyniki ankiety, przeprowadzonej przez Brytyjską Radę Kościołów (*British Council of Churches*) dla dokonania analizy z chrześcijańskiego punktu widzenia zadań i obowiązków nauczycielskich.

(2) Francja

63. BERGER, Ida: Les maternelles. Etude sociologique sur les institutrices des écoles maternelles de la Seine. Préface de Charles Bettelheim. Paris 1959 Centre National de la Recherche Scientifique ss. 196, rys., bibliogr.

Wyniki ankiety socjologicznej zastosowanej do wychowawczyń przedszkoli Departamentu Sekwany we Francji. Praca obejmuje szczegóły dotyczące pochodzenia społecznego, sytuacji rodzinnej, postawy zawodowej przedszkolank i wyjaśnia motywy wyboru przez nie tego zawodu.

(3) Kanada

64. BOWERS, Henry: Manual descriptive of the Aptitude Test for Elementary School Teachers-in-Training. Toronto et Vancouver 1948 Dent and Sons ss. 47.

Opis baterii testów przeznaczonych do przeprowadzania selekcji wśród nauczycieli szkół podstawowych i stosowania odpowiedniego poradnictwa.

65. BOWERS, Henry: Research in the Training of Teachers. Toronto 1952 Dent and the Macmillan Company of Canada ss. 168.

Zwięzłe sprawozdanie z badań przeprowadzonych w kanadyjskich zakładach kształcenia nauczycieli w celu ustalenia czynników decydujących o powodzeniu przyszłych nauczycieli. Zagadnienie celowości ustanowienia jednorodnych zespołów uczniowskich w zakładach kształcenia nauczycieli.

(4) Stany Zjednoczone

66. BORNHORST, Ben A. et alii: Some Promising Practices in Improving the Education of Teachers. — Some Promising Practices in Improving Elementary Schools. — Some Promising Practices in Improving School-Community Relations. 3 vol. A publication of the Cooperative Program in Elementary Education. (Athens), Georgia 1959 College of Education, University of Georgia ss. 154 + ss. 92 + ss. 91, rys., bibliogr.

Wymienione trzy publikacje poświęcone są wynikom wspólnych badań, podjętych przez trzy kolegia pedagogiczne w stanie Georgia, i mają za przedmiot: a) zagadnienie ulepszenia systemu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych; b) sprawę eksperymentów prowadzonych w czterech wybranych szkołach podstawowych; c) zagadnienie metod prowadzących do ożywienia współpracy szkoły z rodzicami. Uzyskane wyniki badań w wymienionych zakresach poparte są licznymi przykładami ilustracyjnymi.

67. COOK, Lloyd Allen, ed.: Intergroup Relations in Teacher Education. College Study in Intergroup Relations. Vol. II. Washington 1951 American Council on Education ss. XVI, 272, bibliogr., skorowidz.

Wyniki badań Amerykańskiej Rady Wychowania (*American Council on Education*) nad przesądami rasowymi, klasowymi i religijnymi, na podstawie analizy konkretnych programów, zastosowanych w szkołach i na uniwersytetach w ciągu 4 lat, w celu wyeliminowania względnie osłabienia tych przesądów.

68. COX, Johnnye V.: Educating Thinking Teachers. A cooperative venture in the education of teachers. (Athens), Georgia 1959 Cooperative Program in Elementary Education, College of Education of the University of Georgia ss. 132, skorowidz.

Opis podjętego eksperymentu współpracy trzech kolegów pedagogicznych w stanie Georgia w celu wypracowania wspólnymi siłami lepszych metod nauczania i wychowania w szkołach podstawowych oraz ulepszenia dotychczasowego systemu kształcenia nauczycieli tych szkół. Publikacja niniejsza informuje o organizacji współpracy wymienionych wyżej kolegów i pierwszych pocieszających wynikach zapowiadających dalszy pomyślny rozwój eksperymentu. Poszczególne konkretne zagadnienia omówione są w trzech następnych publikacjach eksperymentalnego zespołu pedagogów (zob. poz. 66).

69. LINDSEY, Margaret, MAUTH, Leslie, GROTBORG, Edith: Improving Laboratory Experiences in Teacher Education. A cooperative action research study. New York 1959 Teachers College, Columbia University ss. X, 262, rys., skorowidz.

Szczegółowe sprawozdanie z badań podjętych przez trzy amerykańskie zakłady kształcenia nauczycieli w celu ulepszenia toku i metod tego kształcenia. Autorzy stoją na stanowisku, że wdrażanie kandydatów na nauczycieli do pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole wymaga stałego badania postępów, jakich dokonują kandydaci w tym zakresie. Dla badania tych postępów służą odpowiednie testy i kwestionariusze, których opracowaniem zajęli się autorzy i z którymi zaznajamiają czytelnika w ogłoszonej publikacji.

70. LOVINGER, Warren C.: General Education in Teachers Colleges. Ononta 1948 State Teachers College ss. 119, tabl., bibliogr.

Autor przedstawia wyniki ankiety podjętej przez Amerykański Związek Kolegów Nauczycielskich (*American Association of Teachers Colleges*) w celu uchwycenia istoty wykształcenia ogólnego, podniesienia ważności kultury ogólnej w kształceniu nauczycieli oraz przeanalizowania z tego punktu widzenia programu studiów nauczycielskich.

71. MASON, Ward S.: The Beginning Teacher. Washington 1958 Department of Health Education and Welfare.

Sprawozdanie z badań nad młodymi nauczycielami w Stanach Zjednoczonych, ich wykształceniem ogólnym i pedagogicznym, stosunkiem do zawodu nauczycielskiego, czasem poświęcanym pracy zawodowej. otrzymany uposażeniem w szkołach

podstawowych i średnich. Dane statystyczne o charakterze oficjalnym dotyczą zarówno mężczyzn, jak kobiet rozpoczynających pracę w zawodzie nauczycielskim.

72. NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION OF THE UNITED STATES: *Erziehungsforschung und ihre Bedeutung in der Unterrichtspraxis*. Wien 1949 Verlag Neue Welt ss. 256.

Wyniki badań przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych przez związek nauczycielski, figurujący w tytule publikacji, na temat wybranych zagadnień kształcenia nauczycieli i ogólnej dydaktyki. Publikacja zawiera szczegółowe wskazówki w sprawie praktycznego zastosowania opisanych wyników.

73. SCHOOL and Community Laboratory Experiences in Teacher Education. By the Sub-Committee of the Standards and Survey Committee of the American Association of Teachers Colleges. New York 1948 American Association of Teachers Colleges ss. 340.

Zasady, na których się wspiera organizacja kształcenia nauczycieli, oraz doświadczenia zdobyte w tym zakresie w Stanach Zjednoczonych. Sprawozdanie na powyższy temat oraz wnioski podkomitetu specjalnego, mianowanego w 1945 r. przez Komitet Norm i Ankiet Amerykańskiego Związku Kolegiów Nauczycielskich (*Standards and Survey Committee of the American Association of Teachers Colleges*) dla zbadania problemu kształcenia nauczycieli.

b) DOŚWIADCZENIA I EKSPERYMENTY W KRAJACH AZJI I AFRYKI

(1) India

74. MENON, T. K. N., KOUL, G.: *Experiments in Teacher Training*. (Delhi) 1954 Ministry of Education, Government of India ss. 74.

Informacje dotyczące badań i eksperymentów pedagogicznych w Indii, uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli oraz doświadczeń przeprowadzonych w zakładach kształcenia nauczycieli tego kraju.

(2) Nowa Zelandia

75. RECRUITMENT, *Educating and Training of Teachers*. Wellington 1951 Department of Education ss. 190.

Sprawozdanie komitetu konsultacyjnego Ministerstwa Oświaty Nowej Zelandii w sprawie rekrutacji, doboru oraz kształcenia nauczycieli w tym kraju.

(3) Związek Południowej Afryki

76. POTCHEFSTROOM COLLEGE OF EDUCATION: *Teacher Training*. Rev. and translated ed. of „Onderwyseropleiding”. Potchefstroom, Transvaal 1958 Pro Rege, Pers Beperk ss. 188, rys., bibliogr.

Opis pracy eksperymentalnej w zakresie kształcenia nauczycieli, prowadzonej przez koedukacyjne kolegium pedagogiczne typu internatowego w Potchefstroom w prowincji Transvaal.

6. Z HISTORII KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI NA ZACHODZIE

(1) Anglia

77. OGREN, Gustav: *Trends in English Teachers Training from 1800. A survey and an investigation*. Stockholm 1953 Esselte Aktiebolag ss. 213.

Zarys historyczny kształcenia nauczycieli w Anglii od 1800 r. Ewolucja programów tego kształcenia, teorii i praktyki nauczania.

78. TROPP, Asher: *The School Teachers. The growth of the teaching profession*

in England and Wales from 1800 to the present day. London etc. 1957 Heinemann ss. VIII, 286, rys., skorowidz.

Sytuacja społeczna zawodu nauczycielskiego w Anglii w ciągu ostatnich 150 lat. Polityka oświatowa i praktyka pedagogiczna w wymienionym okresie. Stopniowe wyzwalanie się nauczycielstwa spod kontroli państwa i jego obecna doniosła rola w przeprowadzaniu reformy oświatowej w kraju.

79. UNIVERSITY OF LONDON, INSTITUTE OF EDUCATION: Studies and Impressions 1902—1952. London 1952 Evans Brothers ss. 248.

Zbiór artykułów, opublikowanych z okazji obchodu pięćdziesiątej rocznicy Instytutu Pedagogicznego Uniwersytetu Londyńskiego, w których przedstawiona jest działalność tego Instytutu w dziedzinie kształcenia nauczycieli oraz badań pedagogicznych i psychologicznych za czasów kierownictwa sprawowanego przez John'a Adams'a, Percy Nunn'a, Fred Clarke'a i G. B. Jeffery'ego.

Zob. też: poz. 9, 26.

(2) Niemcy

80. DIESTERWEG, Adolph: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Besorgt von Julius Scheveling. Paderborn 1958 Verlag Ferdinand Schöningh ss. 215, bibliogr., skorowidz.

Wskazówki dla nauczycieli i kandydatów na nauczycieli, sformułowane przez Diesterwega i dziesięciu współpracowników, przeniknięte duchem znakomitego pedagoga niemieckiego XIX wieku. Warunkiem należytego kształcenia uczniów, rozwijania ich samodzielności i krytycyzmu jest niezależność sądu i działania samego nauczyciela, znajomość zasad dydaktyki, metodologii i psychologii oraz umiejętności stosowania tej wiedzy w praktyce dydaktyczno-wychowawczej.

Zob. też: poz. 37—39.

F. KORNISZEWSKI

DZIESIĘCIOLECIE INSTYTUTU PEDAGOGIKI

Instytut Pedagogiki obchodził w końcu ubiegłego roku 10-lecie swojego istnienia. Rocznicą ta stworzyła okoliczność nie tylko do podsumowania dorobku Instytutu, lecz była równocześnie zamknięciem jednego z etapów jego działalności. Przełomowość okresu, w jaki wchodzi Instytut, podkreślają także zmiany organizacyjne wprowadzone w związku z nadaniem Instytutowi nowego statutu. Dotychczasowy dorobek jak i perspektywy dalszej pracy przedstawione zostały na uroczystym zebraniu, które odbyło się 17 października 1961 r. Wzięli w nim udział prof. dr Tadeusz Kotarbiński — prezes PAN, Wacław Tułodziecki — minister Oświaty, wiceminister mgr inż. Michał Godlewski, przedstawiciel Wydziału Oświaty i Nauki KC PZPR — mgr Jan Bohdan, prezes Zarządu Głównego ZNP — doc. dr Józef Kwiatek, były długoletni dyrektor Instytutu — prof. dr Tadeusz Tomaszewski oraz liczną zaproszeni goście i dawni pracownicy Instytutu, utrzymujący z nim bliższe kontakty. Przemówienie okolicznościowe wygłosił minister Oświaty — Wacław Tułodziecki. Dziesięcioletnią działalność Instytutu omówił doc. dr Mieczysław Pęcherski. Perspektywy pracy naukowej Instytutu Pedagogiki przedstawił prof. dr Wincenty Okoń. Na miejscu zorganizowano wystawę prac Instytutu, na której zgromadzono ponad 200 pozycji druków zwartych. Były to pozycje z dydaktyki ogólnej, metodyk nauczania, kształcenia politechnicznego, defektologii, wychowania, kształcenia nauczycieli oraz wydane drukiem odczyty pedagogiczne. Wystawiono również i wydawnictwa periodyczne Instytutu, jak roczniki i biuletyny oraz prace bibliograficzne. Zaprezentowano także dorobek Sekcji Pomocy Naukowych i Sekcji Kształcenia Politechnicznego w zakresie nowych wzorów pomocy naukowych.

Podstawowe sprawy związane z dotychczasową działalnością Instytutu poruszone zostały w przemówieniu ministra Oświaty Wacława Tułodzieckiego oraz w referatach dyrektora Instytutu Pedagogiki prof. dra Wincentego Okonia i wicedyrektora doc. dra Mieczysława Pęcherskiego.

Minister Oświaty, oceniając dorobek Instytutu Pedagogiki, wskazał, że najważniejsze w nim to „suma doświadczeń, zgromadzonych przez Instytut na przestrzeni całego okresu dziesięcioletniej działalności, to wyniki poszukiwań i dociekań naukowych w związku z próbami rozwiązania konkretnych zagadnień, wynikających z codziennej praktyki pedagogicznej naszych szkół”.

W działalności Instytutu trzeba szczególnie podkreślić jego zasługi w dziedzinie popularyzowania pedagogiki. Nie sposób nie wskazać na jedną z form tej pracy. Oto pracownicy Instytutu docierali z referatami i odczytami do najróżnorodniejszych środowisk nauczycielskich. Instytut Pedagogiki był inicjatorem odczytów pedagogicznych, które odegrały znaczną rolę w organizowaniu ruchu pedagogicznego wśród nauczycielstwa. Wyjątkową zasługę posiada Instytut w popularyzacji dorobku i osiągnięć pedagogiki radzieckiej. Trzeba uwzględnić tę okoliczność, że był to okres, w którym nie mieliśmy jeszcze w wielu dziedzinach własnych doświadczeń. Instytut starał się wypełnić te luki tłumaczeniami, komentarzami i opracowaniami autorów radzieckich. Nie można pominąć i dziedziny kontaktów zagranicznych Instytutu. Był on niejednokrotnie reprezentantem polskiej pedagogiki i polskiego szkolnictwa na zewnątrz oraz nawiązywał i podtrzymywał kontakty naukowe z różnymi krajami, a z Krajami socjalistycznymi w szczególności.

Działalność Instytutu była i jest niejednokrotnie przedmiotem krytyki ze strony różnych kół pedagogicznych jak i nauczycielskich. Lecz słuszna krytyka jest potrzebna — jak ocenił minister Tułodziecki — dla prawidłowego działania instytucji.

Nie przesłoniła ona ogólnego odczucia, że Instytut jest potrzebny i pomocny nauczycielowi w jego pracy dydaktycznej i wychowawczej. Jest nieodzowny dla pełnej realizacji zadań, stojących przed szkolnictwem. Minister Oświaty stwierdził, że Instytut Pedagogiki jako placówka naukowo-badawcza i badawczo-usługowa powinien brać jak najszerzy udział w pracach nad realizacją założeń reformy szkolnictwa zarówno w okresie przygotowywania reformy, jak i po jej wprowadzeniu. W szczególności będzie to kontynuowanie prac nad polepszeniem wyników nauczania i poprawieniem metod obecnej szkoły. Bardzo ważne i pilne są prace badawcze nad politechnizacją. Wymagają one szerszych i wnikliwszych badań. Problem oświaty dorosłych nie był dotychczas właściwie, tzn. odpowiednio do swojego znaczenia, widziany przez pracowników nauki. Życie postuluje pilne rozwiązanie szeregu zagadnień z dziedziny form i metod socjalistycznego wychowania młodzieży. Równoległe z tymi zagadnieniami musi być podjęta problematyka kształcenia nauczycieli i wyposażenia szkół w odpowiednio dostosowane do naszych potrzeb urządzenia i pomoce naukowe.

Nakreślone przez ministra Oświaty zadania sprowadzają się w działalności Instytutu Pedagogiki, ogólnie rzecz biorąc, do prowadzenia prac naukowych i usługowo-badawczych, zmierzających do ulepszenia systemu socjalistycznego wychowania młodzieży, pełniejszego związania szkoły z życiem i praktyką budownictwa socjalistycznego. Tak też ujmuje zadania Instytutu Pedagogiki nowy statut, który stwarza podstawy działalności naukowo-pedagogicznej, odpowiadającej potrzebom szkoły, nauczyciela i administracji szkolnej. Statut ten był dla dyrektora Instytutu, prof. dra W. Okonia, punktem wyjścia przy planowaniu głównych kierunków działalności Instytutu w najbliższych latach. Zamierzone badania można podzielić na trzy grupy: eksperymentalne, socjograficzne i historyczno-porównawcze. W planach badań najszerzej reprezentowałyby się grupa badań eksperymentalnych, których tematyka, według referatu prof. Okonia, obejmowałaby: 1. problemy związane z procesem, metodami i organizacją nauczania i uczenia się podstawowych przedmiotów kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego, 2. zagadnienie niepowodzeń szkolnych, 3. łączenie nauki szkolnej z pracą produkcyjną, 4. problemy wychowania w szkole ogólnokształcącej, zawodowej oraz w przedszkolu, jak również wychowania pozaszkolnego, 5. pomoce naukowe, 6. kształcenie nauczycieli.

Badania eksperymentalne objęłyby również badanie wartości programów szkolnych w procesie wychowania. Badaniami socjograficznymi Instytut zamierzałby objąć: 1. stan przekonań światopoglądowych naszej młodzieży, 2. stosunek uczniów do pracy, 3. stosunek do własności, 4. stosunek do rodziców i starszych, 5. pracę organizacji młodzieżowych, jej rzeczywisty zasięg i wpływ na młodzież.

W zakresie nauczania szerokie badania terenowe powinny by uwzględnić: 1. powodzenia i niepowodzenia szkolne uczniów szkół ogólnokształcących i zawodowych, 2. badanie osiągnięć szkolnych, 3. problemy oświaty dla pracujących, Uniwersytetów Powszechnych i Uniwersytetów Ludowych.

Trzecią z kolei grupę badań stanowią będą badania historyczno-porównawcze. Będą to głównie studia z pedagogiki porównawczej, dotyczące według referatu prof. Okonia: 1. systemu nauczania i wychowania w różnych krajach, ze szczególnym uwzględnieniem ZSRR i krajów socjalistycznych, 2. reform ustroju szkolnego za granicą, 3. programów i podręczników szkolnych w różnych krajach, 4. instytucji wychowawczych, 5. dokumentacji w zakresie oświaty i pedagogiki, 6. rozwoju nauk pedagogicznych na świecie.

By uczynić zadość potrzebom nauczycieli, Instytut Pedagogiki zamierza zająć się opracowaniem metodik nauczania (tymczasem przynajmniej dla podstawowych przedmiotów) i wychowania, podręczników pedagogicznych dla zakładów kształcenia nauczycieli oraz „Biblioteki Nauczyciela-Wychowawcy”.

Wyszczególnione prace staną się podstawą planu działania Instytutu Pedagogiki w roku bieżącym i planu perspektywicznego.

Nauczycielstwo życzy Instytutowi Pedagogiki, jego dyrekcji i pracownikom dalszego rozwoju w nowym dziesięcioleciu i wypełnienia podjętych zadań.

RADA NAUKOWA INSTYTUTU PEDAGOGIKI

Organem doradczym i opiniodawczym Instytutu w zakresie zagadnień naukowo-badawczych jest Rada Naukowa. Rada Naukowa ma składać się z przewodniczącego i 24 członków, powołanych przez ministra Oświaty na okres 3 lat. W dniu 30 grudnia 1961 roku minister Oświaty powołał Radę Naukową Instytutu w następującym składzie:

1. Prof. dr Bohdan Suchodolski — przewodniczący, przew. Kom. Nauk. Ped. PAN.
2. Doc. dr Ludwik Bandura, prorektor WSP w Gdańsku,
3. Doc. dr Józef Barbag, dyr. Dep. Min. Oświaty,
4. Prof. dr Wincenty Danek, rektor WSP w Krakowie,
5. Prof. dr Edmund Dąbrowski, kier. Katedry Ped. SGPiS w Warszawie,
6. Mgr Henryk Garbowski, z-ca kier. Wydz. Ośw. i Nauki KC PZPR,
7. Prof. dr Jan Konopnicki, rektor WSWF we Wrocławiu,
8. Dr Krystyna Kuligowska, dyr. COM,
9. Doc. dr Józef Kwiatek, prezes ZNP,
10. Dr Maria Kwiatowska, kier. Zakładu Wychowania IP,
11. Doc. dr Konstanty Lech, kier. Katedry Pedagogiki UMCS w Lublinie,
12. Prof. dr Tadeusz Nowacki, kier. Zakładu Kształc. Zaw. i Politechn. IP,
13. Prof. dr Wincenty Okoń, dyr. IP,
14. Dr Tadeusz Parnowski, dyr. PZWS,
15. Doc. dr Tadeusz Pasierbiński, dziekan Wydz. Ped. UW,
16. Doc. dr Mieczysław Pęcherski, wicedyr. IP,
17. Mgr Jan Pierzan, dyr. Lic. Og. im. Władysława IV w Warszawie,
18. Prof. dr Wiktor Szczerba, dziekan Wydz. Ped. WAP,
19. Prof. dr Stefan Szuman, kier. Kat. Psych. Wydz. UJ,
20. Mgr Antoni Tatoń, doradca ministra Oświaty,
21. Prof. dr Tadeusz Tomaszewski, kier. Kat. Psych. UW,
22. Mgr Kazimierz Wojciechowski, kurator O.S.m.st. Warszawy,
23. Dr Waclaw Wojtyński, dyr. Dep. Kszt. Naucz. Min. Oświaty,
24. Prof. dr Ryszard Wroczyński, kier. Kat. Ped. Społ. UW.

W. GRUZA

KRONIKA ZAGRANICZNA

GŁÓWNE TENDENCJE W SYSTEMACH KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH ZA GRANICĄ

Pomimo zróżnicowania systemów kształcenia nauczycieli, wynikającego z odrębności warunków i potrzeb społeczeństw, wykazują one pewne cechy wspólne.

System kształcenia nauczycieli stara się na ogół odpowiadać zadaniom stojącym przed obowiązującym w danym kraju systemem szkolnym, uwarunkowanym z kolei stanem rozwoju gospodarczego i stosunkami ustrojowo-politycznymi. W krajach, które weszły w większym lub mniejszym stopniu na drogę przedłużenia obowiązku szkolnego i stopniowego upowszechnienia szkoły średniej, obserwujemy zjawisko zanikania zakładów kształcenia nauczycieli na poziomie średnim na korzyść szkół wyższych o charakterze zawodowym. Jeśli nawet utrzymują się one jeszcze z różnych powodów w niektórych krajach, jak we Francji, w NRD, ZSRR — to obsługują jedynie początkowy szczebel nauczania szkolnego. Postępujący nieustannie proces wydłużania się okresu nauki w obowiązkowej szkole ogólnokształcącej, spowodowany gwałtownym rozwojem życia (nauki, techniki, gospodarki), koncentruje uwagę władz oświatowych na odpowiednim przygotowaniu nauczycieli dla wydłużającego się coraz bardziej drugiego szczebla szkoły podstawowej, która ma wprowadzić młodzież do pracy i dalszej nauki równocześnie.

Poważnym problemem staje się dlatego przygotowanie nauczyciela, rozumiejącego głęboko wychowawczą funkcję szkoły współczesnej oraz znającego gruntownie naukową i metodyczną treść swojej specjalności. Kształcenie nauczycieli dla tak złożonych i trudnych zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły podstawowej odbywa się już dziś wszędzie, nie w średnich, a w wyższych uczelniach zawodowych o trzy-, cztero- lub nawet 5-letnim, jak w ZSRR, okresie studiów. Profil kształcenia specjalistycznego w tych uczelniach jest z reguły dwuprzedmiotowy. Zaciera się więc granica pod względem wykształcenia pomiędzy nauczycielem szkoły podstawowej i średniej.

Postulowana jest powszechnie potrzeba lepszego wykształcenia pedagogicznego. Ma ono łączyć studia teoretyczne, oparte na znajomości literatury pedagogicznej i psychologicznej, ze zdobywanym równoległe doświadczeniem na terenie szkoły i w środowisku. Ten ostatni element wykształcenia pedagogicznego wyraźnie podkreślają aktualnie przeprowadzane reformy studiów w zakładach kształcenia nauczycieli (zwłaszcza w krajach obozu socjalistycznego). Zmierzają one do zabezpieczenia możliwości dobrego, praktycznego przygotowania kandydatów do zawodu. Wyrażają się one w znacznym — w stosunku do stanu dotychczasowego — wydłużeniu okresu praktyki ciągłej oraz w tendencji do objęcia praktyką pedagogiczną wszystkich najważniejszych odcinków pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczyciela w szkole i w środowisku.

Dla zilustrowania tych zasadniczych zbieżności, które występują w różnych systemach kształcenia nauczycieli szkół podstawowych, celowe będzie choćby zarysowe tylko przedstawienie tych systemów w niektórych krajach obozu socjalistycznego i kapitalistycznego. Z uwagi na to, iż znajomość tych spraw w odniesieniu do krajów kapitalistycznych jest mniej na ogół znana niż w odniesieniu do krajów socjalistycznych, dlatego informacja dotycząca krajów kapitalistycznych została świadomie nieco rozszerzona.

SYSTEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
SZKOŁ PODSTAWOWYCH W KRAJACH SOCJALISTYCZNYCH

Związek Radziecki¹. System kształcenia nauczycieli-wychowawców w Związku Radzieckim reprezentują obecnie dwa typy zakładów: średnie szkoły pedagogiczne i szkoły wyższe. Zakładem, przygotowującym nauczycieli klas początkowych, jest średnia szkoła pedagogiczna („pedagogiczeskoje uczyliszszje”). Jest to zakład czteroletni wsparty na podbudowie siedmioletniego kształcenia podstawowego. W dużych ośrodkach miejskich, gdzie możliwości rekrutacyjne na to pozwalają, organizuje się w „ped-uczyliszczach” również cykle kształceniowe dwuletnie oparte na klasie dziesiątej.

Z chwilą zrealizowania reformy szkolnej „ped-uczyliszcza” będą oparte na 8-letniej niepełnej szkole średniej.

Kształcenie nauczycieli szkół średnich (klasy V—XI) odbywa się w uczelniach wyższych. Są nimi: instytuty pedagogiczne i uniwersytety. Okres kształcenia w instytutach wynosi lat 5. Tylko wychowanie przedszkolne, nauczanie początkowe i wychowanie fizyczne są kierunkami czteroletnimi.

Na ogólną liczbę ponad 200 instytutów pedagogicznych w ponad 40 zostały już uruchomione wydziały nauczania początkowego. Instytuty pedagogiczne kształcą nauczycieli w oparciu o tzw. szeroki profil, tzn. przygotowują studentów do nauczania z reguły dwóch przedmiotów pokrewnych.

Czechosłowacja. Ostatnie zmiany w systemie kształcenia nauczycieli związane są z reformą szkoły ogólnokształcącej, której cykl obowiązkowy wynosi lat 9. Szkoła dziewięcioletnia ma być szkołą ogólnokształcąca, politechniczna. Przygotowanie nauczycieli do klas I—IX tej szkoły odbywa się w instytutach, opartych na pełnej szkole średniej, obecnie 11-letniej, w przyszłości 12-letniej. Od 1. IX. 1959 r. instytuty pedagogiczne zreorganizowano w ten sposób, iż w ciągu dwóch pierwszych lat odbywa się kształcenie wspólne zarówno kandydatów, którzy mają zamiar poświęcić się nauczaniu w kl. I—V, jak również tych, którzy pragną przygotować się do pracy w kl. VI—IX. Dopiero po wspólnym dwuletnim okresie nauki następuje zróżnicowanie jej na studium jednoroczne w odniesieniu do kandydatów na nauczycieli klas I—V oraz dwuletnie, obejmujące przyszłych nauczycieli klas od VI do IX. W zakres pierwszego studium wchodzi głównie zagadnienia metodyki i praktyki nauczania początkowego, w zakres studium dwuletniego natomiast specjalizacja w zakresie 3 przedmiotów występujących na tym poziomie szkoły dziewięcioletniej.

Realizację idei powiązania z życiem zabezpiecza się w instytutach w sposób dwójaki: przez wiązanie nauczania z pracą produkcyjną w zakresie uwarunkowanym zawodową funkcją uczelni oraz przez pogłębianie i rozszerzanie praktyki pedagogicznej. Uczestnictwo w pracy produkcyjnej ma przede wszystkim na oku cele wychowawcze, zdobycie umiejętności obsługiwaną aparatury wykorzystywanych w procesie nauczania oraz naprawy, a także i ewent. wyrabiania nieskomplikowanych pomocy naukowych. Na praktykę pedagogiczną składają się: praktyka pionierska, bieżąca praktyka pedagogiczna w szkołach ćwiczeń oraz praktyka nauczycielska (ciągła), wynosząca 14 tygodni w ostatnim semestrze studiów. Część nieodłączną praktyki pedagogicznej stanowi przygotowanie do pracy kulturalno-oświatowej.

Węgry. Nauczycieli szkół podstawowych dla klas I—IV przygotowują 3-letnie szkoły pedagogiczne, oparte na szkole średniej; natomiast nauczycieli, którzy mają uczyć w klasach V—VIII szkoły podstawowej, przygotowują 4-letnie wyższe szkoły pedagogiczne. Nauczycieli dla klas IX—XI kształcą wydziały pedagogiczne uniwersytetów o 5-letnim okresie studiów.

¹ Obszerny artykuł W. Wojtyjskiego na ten temat „Ruch Pedagogiczny” opublikował w nrze 3/1961 r.

Wyższe szkoły pedagogiczne przygotowują do nauczania w zakresie dwóch przedmiotów głównych i jednego dodatkowego, np. język ojczysty, historia i dodatkowy przedmiot — wychowanie fizyczne; biologia, geografia i dodatkowo — rolnictwo; matematyka, fizyka i dodatkowo — rysunek; matematyka, chemia i dodatkowo — jeden z przedmiotów artystyczno-technicznych.

Niemiecka Republika Demokratyczna. Nauczycieli klas od I do IV (Grundschule) kształci się w 3-letnich instytucjach (Institut für Lehrerbildung). Do instytutów tych są przyjmowani absolwenci szkoły 8-letniej.

W związku z przedłużeniem okresu nauczania obowiązkowego do lat 10 do instytutów kształcenia nauczycieli przyjmowani będą absolwenci klasy dziesiątej.

Kandydatów na nauczycieli klas od V do X (Mittelschule) przygotowują 4-letnie instytuty pedagogiczne, oparte na szkole średniej ogólnokształcącej lub zawodowej. Obowiązuje tutaj równorzędne studium dwóch przedmiotów — matematyki i fizyki, biologii i chemii, fizyki i pracy ręcznej, biologii i wychowania fizycznego itp.

SYSTEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH W KRAJACH KAPITALISTYCZNYCH

Francja². Francuski system kształcenia nauczycieli jest reprezentatywny również dla Belgii i Włoch. Kształcenie nauczycieli dla szkół podstawowych (kl. I—V) we Francji odbywa się w szkołach pedagogicznych (écoles normales d'instituteurs), do których wstępuje się po złożeniu egzaminu wstępnego z zakresu materiału objętego programem nauczania 5 klas szkoły podstawowej i 4 klas szkoły średniej (odpowiednik dawnej naszej małej matury).

Nauczyciela obowiązuje posiadanie świadectwa dojrzałości francuskiego baccalauréatu. Przygotowanie do świadectwa dojrzałości trwa 2—3 lata. Po zdobyciu tego stopnia wychowankowie écoles normales otrzymują z kolei przygotowanie teoretyczne i praktyczne do zawodu nauczycielskiego, które trwa rok lub dwa (po baccalauréacie).

Całość studiów w école normale d'instituteur rozciąga się zatem na 4 lata z możliwością następujących wariantów: 3-letnie kształcenie ogólne i roczne zawodowe bądź 2-letnie kształcenie ogólne i 2-letnie zawodowe, a ponadto kandydaci spoza école normale, posiadający świadectwo dojrzałości, mogą dostać się w drodze konkursu do klas przygotowania zawodowego. Studia pedagogiczne dla nich trwają wówczas w zasadzie dwa lata, lecz w ciągu drugiego roku pełnią oni zastępcze funkcje nauczycielskie w szkołach podstawowych pod kontrolą i kierunkiem personelu école normale.

Przygotowanie do zawodu w sensie ściślejszym obejmuje przedmioty teoretyczne i praktykę pedagogiczną. Praktyka pedagogiczna polega na stażach miesięcznych w każdym semestrze, odbywanych zasadniczo w klasach własnych szkół ćwiczeń.

Anglia³. Nauczycieli szkół początkowych (dla dzieci do lat 11) i dla infant schools (szkół dla dzieci w wieku 5—7 lat) przygotowują kolegia nauczycielskie.

Kolegia nauczycielskie przygotowują też nauczycieli dla modern schools (typ szkoły średniej wprowadzonej ustawą Butlera z roku 1944).

Czas nauki w kolegiach, dotychczas 2-letni, przedłużono w roku 1960 do lat trzech. Kandydatami do kolegiów nauczycielskich są na ogół wychowankowie grammar schools (tradycyjny typ szkoły średniej). Selekcja następuje na podstawie egzaminu wstępnego.

² Wykorzystano artykuł doc. dra J. Nowakowskiego — Kształcenie nauczycieli we Francji — „Nowa Szkoła”, nr 7/8, r. 1961.

³ Wykorzystano artykuł prof. dra W. Okonia — Kształcenie nauczycieli w Anglii — „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3/21, r. 1961.

Program studiów w kolegiach nauczycielskich obejmuje:

1. Główne kursy przedmiotowe, stanowiące podstawową część akademickiego wykształcenia.
2. Kursy programowe, pozwalające na opanowanie treści i metod nauczania wybranych przedmiotów.
3. Kursy pedagogiczne.

Program dla kandydatów do nauczania w szkołach początkowych obejmuje jeden główny przedmiot, nieliczni mogą wybrać dwa przedmioty.

Praktyka nauczania obejmuje dwie fazy:

1. Krótki okres w szkole początkowej przed rozpoczęciem kursu pedagogicznego.
2. Systematyczna praktyka w szkole przez okres 12 tygodni.

Niemiecka Republika Federalna. Kształcenie nauczycieli szkół podstawowych w NRF odbywa się w zasadzie na poziomie wyższym, tzn., że do zakładów kształcenia przyjmowani są absolwenci szkół średnich. W poszczególnych krajach NRF istnieją 4 typy zakładów kształcenia nauczycieli, a mianowicie:

w Hamburgu 3-letni instytut pedagogiczny, będący składową częścią uniwersytetu, w Nordrhein-Westfalen i Rheinland Pfalz — akademie pedagogiczne, w Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Bremen, Saarland i Berlinie Zachodnim — 6-semesterne wyższe szkoły pedagogiczne, w Hessen, Baden-Württemberg, Bayern — 5—6-semesterne instytuty pedagogiczne, które mają być przekształcone w wyższe szkoły pedagogiczne.

Na terenie NRF istnieją 83 tego rodzaju uczelnie. Za najbardziej typowy dla NRF zakład należy uznać wyższą szkołę pedagogiczną (Pädagogische Hochschule). Program studiów obejmuje 4 zasadnicze grupy przedmiotów: 1) nauki podstawowe (pedagogika, psychologia, socjologia, filozofia, wychowanie polityczne, metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów, zagadnienia religijne); 2) praktyka pedagogiczna i społeczna (hospitacje, praktyki tygodniowe, „praktykumy” o charakterze szkolnym i społecznym); 3) kształcenie artystyczne (muzyka, wychowanie fizyczne, wychowanie artystyczne, praca ręczna, szycie); 4) przedmioty wybrane (studenta obowiązującej studium jednego przedmiotu wybranego spośród następujących: język niemiecki, język angielski, język francuski, język hiszpański, historia, geografia, biologia, fizyka, matematyka, chemia, zagadnienia religijne, teoria sztuki, prace ręczne, muzyka, wychowanie fizyczne).

Na przygotowanie pedagogiczne przeznaczają się 2/3, na przedmiot wybrany 1/3 czasu studiów.

Stany Zjednoczone Ameryki Północnej⁴. Młodzież amerykańska po szkole średniej (ok. 18 roku życia) studiuje przez cztery lata w kolegium lub na uniwersytecie i tam uzyskuje stopień bakalaureata. Studenci, pragnący uczyć w szkołach podstawowych (albo w przedszkolach), muszą studiować przez cztery lata w kolegium lub na uniwersytecie i uzyskać stopień bakalaureata; przerabiają oni jednocześnie kursy zawodowe i kursy o charakterze ogólnym z dziedziny przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych. Pragnący uczyć w szkołach średnich studiuje jeszcze przez jeden rok i uzyskują magisterium. Większość kandydatów na nauczycieli szkół podstawowych kształci się w państwowych kolegiach pedagogicznych.

Kształcenie nauczycieli szkół podstawowych różni się od kształcenia nauczycieli szkół średnich nieznacznie. I jedni, i drudzy otrzymują to samo wykształcenie ogólne oraz mogą ubiegać się o uzyskanie jednakowych tytułów.

Program wykształcenia ogólnego w kolegium obejmuje nauki przyrodnicze (fizyka,

⁴ Wykorzystano artykuł: C. Washburne — Kształcenie nauczycieli w USA „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3, 1961.

chemia, biologia, nauka o ziemi), nauki społeczne (ekonomia, zagadnienia polityczne, socjologia, antropologia), humanistyczne (filozofia, historia, języki, literatura) oraz matematykę. Ponadto program przewiduje zajęcia z dziedziny sztuki oraz zagadnień praktycznych, jak np.: higieny, wychowania fizycznego, ćwiczenia mowy i gospodarstwa domowego.

Kształcenie pedagogiczne rozpoczyna się po upływie półtora roku poświęconego wyłącznie kształceniu ogólnemu i obejmuje cztery kursy o dość szerokim zakresie.

Pierwszy — zaznajamia studenta z osobowością dziecka poprzez indywidualne obserwacje i zwiedzanie instytucji o charakterze wychowawczym. Prócz tego studenci pogłębiają swoje doświadczenie, studiując obszerną lekturę i uczestnicząc w wykładach.

Drugi i trzeci kurs — odbywają się równocześnie na trzecim roku studiów i opierają się na doświadczeniach zdobytych w szkole i instytucjach. Przewidują one obszerną lekturę i dyskusje klasowe. (Nazwa jednego kursu: „Rozwój człowieka a proces kształcenia”, a drugiego — „Oświata we współczesnym społeczeństwie”).

Czwarty kurs — wypełniający czwarty rok studiów w kolegium — obejmuje praktyczne zajęcia w szkole.

*

Organizacja kształcenia nauczycieli w poszczególnych krajach jest przedmiotem krytyki. Opinia publiczna, naukowcy-pedagowie, koła nauczycielskie domagają się ulepszenia organizacji i programów zakładów kształcenia nauczycieli. Znaczy to, że współczesne życie wyprzedza system edukacji młodego pokolenia, że system ten musi być bardziej elastyczny, by mógł nadążać za potrzebami życia. Powszechne jest odczucie, że szkoła nie przygotowuje do życia.

Deficyt kadry nauczycielskiej jest zjawiskiem znanym we wszystkich krajach. Znaczny przyrost naturalny ludności jak i wzrost atrakcyjności innych zawodów stwarzają duże zapotrzebowanie na nauczycieli niemal we wszystkich krajach. Stąd daleko idąca pomoc finansowa państwa dla młodzieży poświęcającej się zawodowi nauczycielskiemu.

W. G.

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

ВАЦЛАВ БОЙТЫНСКИ

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ СЕМИЛЕТНИХ ШКОЛ В ПОЛЬШЕ В ГОДАХ 1961 — 1970

Руководствуясь постановлениями VII Пленума КЦ ПЗПР о реформе начального и среднего обучения, а также постановлением от 15 июля 1961 г. о развитии системы образования и воспитания, автор посвящает статью проблемам, связанным с подготовкой учительских кадров для потребностей повой 8-летней школы в Польше. Представляет количественную потребность начального образования в период десятилетия 1961 — 1970 гг., рассматривает связанную с этим проблему обучения кадров для преподавания отдельных предметов в V — VIII классах, а также отношение к проблемам основной реформы учебных заведений для учителей в Польше. Автор считает, что эта реформа в нынешнем десятилетии не может быть осуществлена из-за острых трудностей в кадрах, однако судит, что обязательной является ее реализация после 1970 года, которой должны предшествовать экспериментальные опыты в ближайшие годы.

Больше всего внимания автор уделяет проблеме существующей 2-х летней учительской школы, ее программной концепции профилю обучения, отношением педагогического формирования к общему специализационному.

В связи со школой дневной (стационар) автор также обсуждает проблему заочных школ на том же уровне и подчеркивает потребность их упорядочения и интенсификации. В таком аспекте рассматривает концепцию консультационных пунктов, ситуацию в области учебников и наглядных пособий для обучения, а также возможности продолжения обучения в высших педагогических учебных заведениях выпускниками педагогической школы.

В конце статьи автор затрагивает проблему подбора молодежи в первые классы педагогических лицеев и учительских школ, подтверждая происшедшее в последние время значительное улучшение в этой области.

Для того, чтобы обеспечить всем школам, которые в будущем перейдут на реализацию программы восьмилетнего обучения, высоко квалифицированные кадры учителей, автор предлагает, чтобы на обучение в заочные школы направлялись уже работающие учителя через инспектораты народного образования.†

ЯДВИГА ВАЛЬЧИНА

ЗАМЕЧАНИЯ О ПРОГРАММЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРЕДМЕТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЛИЦЕЕ И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ

Автор статьи анализирует концепцию подготовки молодежи к специальности учителя в связи с введением с 1. IX. 61 новых программ в педагогических лицеях. В начале статьи были выдвинуты основные предпосылки, которые предопределяют си-

стему и подбор содержания программы педагогических предметов и организацию процесса обучения. Первая предпосылка подчеркивает связь воспитательной работы с перспективами общественно-культурных задач Народной Польши; вторая говорит о целостном характере воспитательных явлений и действий; третья касается соединения теории с практикой; четвертая акцентирует проблему педагогического формирования индивидуального кандидата на учителя. Перечисленные предпосылки решают вопрос о продлении времени педагогического обучения с двух до трех лет и его трехступенчатой системе. Первая ступень вводного характера доставляет молодежи запасы фактов и опытов в области воспитательной действительности; другая, намеченная как попытка теоретической систематизации, знакомит учащихся педагогического училища с научными успехами и достижениями педагогики и психологии; третья причащает их к самостоятельной деятельности в роли учителя, опираемой на добытые до этих пор знания и достижения. Для каждой с вышеуказанных ступеней в программе подобрано соответствующее содержание, которое обеспечивает активность учащихся, научную правильность в познании воспитательных явлений и понимание задач социалистической школы.

В связи с этим в плане обучения в III классе выступает психология развития с элементами общей психологии, а также история воспитания, понимаемая как история школы и работы учителя. В IV классе воспитательная психология и систематический очерк курса педагогики, охватывающий теорию воспитания и теорию процесса обучения. В V классе методика дидактическо-воспитательной работы в семейной школе, а также педагогика и психологии, потрактованные вместе, как один предмет в двух частях. Первая часть касается главных этапов развития педагогической и психологической мысли, вторая — выбранных проблем из практики и теории воспитания.

Правильная организация процесса обучения педагогических предметов требует разнородных контактов молодежи с воспитательской действительностью и умения глубокого интеллектуального анализа накопленных знаний. Поэтому новая программа отчетливо акцентирует проблему формирования педагогического мышления и действия, которые в специальности учителя в значительной мере свидетельствуют об успехах в работе.

ЮЗЕФ КОЗЛОВСКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА — ЕЕ ОБЪЕМ И ФУНКЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К СПЕЦИАЛЬНОСТИ (ИЗЛОЖЕНИЕ)

Задачи педагогической практики весьма многообразны. Практические занятия ориентируют кандидата, пригоден ли он к педагогической специальности, формируют надлежащие мотивы работы с детьми и, что является самым важным, дают ему определенную педагогическую опытность, необходимую для начала теоретического образования. Главное задание, однако, полагает на подготовке кандидатов на учителей, способных к работе в школе и среди населения.

Процесс подготовки специалистов автор определяет как слаженное кандидатом схемой предугадывания педагогического действия, умение пользования этой схемой в действительности, в особенности при планировании занятий, их реализации и контроля, а также дальнейшего совершенствования. Схема предугадывания должна быть достаточно развернута, должна быть эластичной и пригодной в различных педагогических ситуациях.

Основной проблемой так именно понимаемой педагогической практики является сочетание теории с практикой. Существуют различные способы связывания теории с практикой; автор высказывается о параллельном способе сочетания теории с прак-

ткой. Он полагает на постепенном и систематическом переходе от действительности к теории (наблюдение фактов — познание воспитательной действительности и формирование схемы предугадывания педагогического поведения, а также на переходе от теории к практике (практические занятия, подкрепленные теоретическими положениями — пробный урок) или на пользовании схемой предугадывания в действии и контроле ее эффективности.

Педагогическая практика охватывает различные формы занятий. Одни из них служат познавательным целям, например: посещение воспитательных учреждений, активное наблюдение в роли помощника учителя, а также слушание показательных уроков. Другие же формы служат выработке педагогических способностей, например: упражнения, пробные уроки и более продолжительная практика в школе.

Однако в связи с трудностями, с которыми приходится встречаться кандидату при овладении педагогическим мастерством, необходимо практические занятия соответственно поделить на ступени, а именно:

I. Педагогическая активность в роли помощника учителя, так называемая ассистентская практика.

II. Подражание, опирающееся на образцы и примеры педагогической работы, так называемое слушание показательных занятий и пробных уроков.

III. Самостоятельная и творческая работа, опирающаяся на познание и овладение схемой предугадывания — более длительная практика в школе.

Такая система проведения практики должна соответствующим образом подготовить кандидатов к самостоятельной и ответственной работе в школе.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

В. ВОЙТЫНСКИ — Проблемы формирования и повышения квалификаций учителей семилетних школ в Польше в годах 1961—1970	1
Я. ВАЛЬЧИЦА — Замечания о программе педагогических предметов в педагогическом лицее и ее реализация	16
Ю. КОЗЛОВСКИ — Педагогическая практика — ее объем и функция в процессе подготовки к специальности	30

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

В. ВОЙТЫНСКИ — Исторические концепции обучения учителей семилетних школ на высшем уровне	45
М. МАСЯШЕК — Учительский институт (программная организационная концепция)	51

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

А. ТАРЧИНСКИ — Проблема обучения учителей в педагогическом лицее в свете задач политехнического обучения	62
Р. УСЬЦИНОВИЧ — Педагогическая лаборатория в учительской школе. N I в Белостоке	73

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

Н. ШАНЯВСКИ — Зыгмунт Мыслаковский: Обучение и опытность	79
Х. П. — Стефан Качмарек: формирование творческой позиции учителя	82
М. ЗЕМОВИЧ — Б. Навроцкинский: О французском народном образовании	84
М. РАТАЙ — Мировоззрение, светское воспитание, религия	88
К. СТАСЕРСКИ — В. Ковальчик: Польское народное образование в Германии 1945 — 1948	92

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

С. НОВАЧИК — Обзор педагогических журналов	96
--	----

БИБЛИОГРАФИЯ

Ф. КОРНИШЕВСКИ — Обучение учителей в западных странах (избранные публикации за 1948 — 1960 гг.	99
--	----

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

В. ГРУЗА — Десятилетие Института Педагогики	112
---	-----

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

В. Г. — Главные тенденции в системах обучения учителей неполных средних школ за границей	115
Изложение на русском языке	120
Изложение на английском языке	124

RUCH PEDAGOGICZNY

PEDAGOGICAL MOVEMENT

BIMONTHLY ISSUED BY THE PEDAGOGICAL
PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

WACŁAW WOJTYŃSKI

PROBLEMS OF EDUCATION AND THE INCREASEMENT OF TEACHERS' QUALIFICATIONS IN ELEMENTARY SCHOOL IN POLAND IN THE PERIOD 1961—1970

According to the resolutions of the VII Plenum of the Central Committee of the Polish United Workers Party, concerned with the reforms of elementary and secondary schools and according to the legislative act of July 15-th 1961 regarding the development of the education system — the author consecrates article to the problems connected with the teachers' training to prepare them to the demands of the 8 class of elementary school in Poland. He presents the quantitative demands of the elementary schools in the years 1961—1970. Besides that he considers these above problems of preparation of the staff in connection with the subjects taught in V—VIII class, and gives his opinion about the principal reforms of the institutions training teachers in Poland. He states that in years 1961—1970 this reform can't be carried out due to the great difficulties concerning the staff.

Though he considers that it's necessary to carry it out after the year 1970 — and the work should be proceeded by experiments during the next years.

The greatest attention gives the author the problems of the existing 2-years teachers studies, the program conceptions, the profil of studies and the relations of the pedagogical education with the general and specialist education.

In connection with the daily studies (stationary) the author discusses the problems of part time study on this level and considers the necessity of their skilfulness and intensification. In this aspect he characterizes more clearly the conception of the consultation points, the situation as far as the manuals and auxiliary materials in studies are concerned, as well as the possibility of continuing studies by the graduate students' of the teachers studies in the high pedagogical schools.

At the end of the article, the author raises up the problem of proper selection of youth to the first classes of the teachers training schools and pedagogical studies, stating that as far as this problem is concerned there has been an improvement during the last years. As regards the part time studies he postulates that the candidates should be directed by the education inspections in order to assure higher level of teachers' qualifications for all schools, which will realize in future the 8-classes program.

JADWIGA WALCZYNA

COMMENTS ON THE PEDAGOGIC SUBJECTS PROGRAMME IN THE PEDAGOGICAL COLLEGES (LYCEUMS) AND ITS REALIZATION

The author of this article analyses, in connection to the new programme in the pedagogical colleges introduced on the 1st IX. 1961, the conception of youth preparation to the teachers profession.

In the preface the main postulates, which determine the system and selection of contents of the programme of the pedagogic subjects and the process of teaching, have been defined. The first postulate underlines the connection between the education work, perspectives and social-cultural and economic tasks in Poland; second tells us about the whole character of symptoms and educational action; third concerns the joining of the theory with practise; fourth — stresses the question of shaping of the candidate for teacher personality. The above mentioned postulates have decided to lengthen the period of pedagogical training from two to three years, as well as about its three graduated system. The first grade has an introducing character and gives the youth the store of facts and experience concerning the educational reality; second outlines as a trial of a theoretic systematization makes the pupils of the pedagogic colleges acquainted with the acquisition and achievements in pedagogy and psychology; third one acquaints them to the independent action as a teacher basing upon the gained experience and knowledge.

The programme to each grade is prepared in such way that it assures the activity of pupils, scientific correction in recognizing the education symptoms and understanding of socialist school duties.

In connection to this there is introduced in the III class plans of education, the psychology development with elements of the general psychology and the history of education — understood as history of school and teachers' work. In IV class — educational psychology and systematic outline of pedagogy course including the theory of education and teaching. In V class — methods of didactic-educational work in primary schools as well as the pedagogy and psychology treated as a one subject in two parts. The first one concerns the main stages of the pedagogical and psychological idea development; second deals with problems chosen from the theory and practise of education.

The proper organization of the teaching process of the pedagogy subjects demands various contacts of youth with the reality of education and the capacity of a penetrating intellectual analysis of the gained experience. And it is due to the above that the new programme clearly underlines the problems of framing of thinking and pedagogical action which in the teachers profession decides, in a great mean, about the result and successes in the work.

JOZEF KOZŁOWSKI

PEDAGOGIC TRAINING — ITS SHAPE AND FUNCTION IN THE PROCESS OF PREPARATION TO THE PROFESSION

The tasks of the pedagogic training are various. Practical occupations make the candidate acquainted with his usefulness in teacher's profession, forms proper motives of work with children and, what is most important, gives him some pedagogic experience indispensable to take up the theoretic studies.

Nevertheless the main task is to prepare the candidate to work in school and society. Author defines the process of professional training as an candidate equipment in anticipative scheme of pedagogic activity, the capacity of using it in action particularly in planning of occupations, its realization, control and improvement. The anticipative scheme should be developed to the satisfactory stage so to be elastic and useful in various pedagogic situations.

The fundamental problem of so understood pedagogic training is joining of theory with practice. There are various ways of realizing the above problem, but the author considers the parallelly joining of theory with practice as a proper one. It depends on a graduate and systematic passing from the reality to theory (observation of facts — educational activity and shaping of anticipative scheme of pedagogic action) and then from theory to practice (practical occupations based upon the theory — trial lessons) that is on using the anticipative scheme in action and control of the effects.

Pedagogic training has various forms of occupations. Some of them serve the acquaintance aims, e.g. visiting educational institutes, active observation as a teachers assistant as well as (hospitacje) lesson show. Other forms help to develop the pedagogic capacities e.g. trial lessons and longer school practice.

Considering the difficulties the candidate meets while getting acquainted with the pedagogic craft, the occupations should be properly graduated:

I. Pedagogic activity as the teachers' assistant — so called assistant trial.

II. Imitation based upon the patterns and examples of pedagogic work — so called trial lessons and (hospitacje) of occupations.

III. Independent and creative work based upon the anticipative scheme previously acquainted by the candidate — longer school practice.

The above system should properly prepare the candidate to an independent and responsible work at school.



CONTENTS

The articles

W. WOJTYŃSKI — Problems of education and the increasement of teachers' qualifications in elementary school in Poland in the period 1961—1970	1
J. WALCZYNA — Comments on the pedagogic subjects programme in the pedagogical colleges (lyceums) and its realization	16
J. KOZŁOWSKI — Pedagogic training, its sphere and function in the process of preparation to the profession	30

Discussions and polemics

W. WOJTYŃSKI — Historical conceptions of education of teachers of elementary school — on higher level	45
M. MACIASZEK — Teachers' Institute (conception of program and organization)	51

Experiences, trials and pedagogical experiments

A. TARCZYŃSKI — Problems of teachers education in the teachers training schools in the light of polytechnic education	62
R. UŚCINOWICZ — Pedagogical Work Room in the Teachers Study Nr. in Białystok	73

The review of books

I. SZANIAWSKI — Zygmunt Mysłakowski: Education and experiences . .	79
H. N. — Stefan Kaczmarek: Shaping of the creative posture of the teacher	82
H. ZIEMOWICZ — B. Nawroczyński: About the French schools	84
M. RATAJ — View of the world, laicization and religion	88
K. STASIEŃSKI — W. Kowalczyk: Polish schools in Germany 1945—1948 . .	92

The review of periodicals

S. NOWACZYK — The review of the pedagogical periodicals	96
---	----

Bibliographies

F. KORNISZEWSKI — Teachers' education in countries of West Europe (chosen publications from the years 1948—1960)	99
--	----

Home chronicle

W. GRUZA — The 10 years anniversary of the Pedagogical Institute . . .	112
--	-----

Foreign chronicle

G. — The main tendencies in the system of education of the elementary school teachers abroad	115
Summaries in Russian language	120
Summaries in English language	124

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1962

Nakład 4.500 + 25 egz. Ark. wyd. 11. Ark. druk. 8. Papier druk. sat., kl. V 70 g
70X100/16. Oddano do składania w marcu 1962. Podpisano do druku w czerwcu 1962.
Druk ukończono w czerwcu 1962.

Toruńskie Zakłady Graficzne - Nr zam. 491 - W-11

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

W. WOJTYŃSKI — Problemy kształcenia i podnoszenia kwalifikacji nauczycieli szkół podstawowych w Polsce w latach 1961—1970	1
J. WALCZYNA — Uwagi w sprawie programu przedmiotów pedagogicznych w liceum pedagogicznym i jego realizacji	18
J. KOZŁOWSKI — Praktyka pedagogiczna, jej zakres i funkcja w procesie przygotowania do zawodu	30

DYSKUSJE I POLEMIKI

W. WOJTYŃSKI — Historyczne koncepcje kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na wyższym poziomie	45
M. MACIASZEK — Instytut nauczycielski (koncepcja programowa i organizacyjna)	51

DOSWIADCZENIA, PROBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

A. TARCZYŃSKI — Problem kształcenia nauczycieli w liceum pedagogicznym w świetle zadań nauczania politechnicznego	62
R. UŚCINOWICZ — Pracownia pedagogiczna studium nauczycielskiego Nr 1 w Białymstoku	73

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

J. SZANIAWSKI — Zygmunt Myslakowski: Kształcenie i doświadczenie	79
H. N. — Stefan Kaczmarek: Kształtowanie twórczej postawy nauczyciela	82
M. ZIEMNOWICZ — Bogdan Nawroczyński: O szkolnictwie francuskim	84
M. RATAJ — Światopogląd, laicyzacja, religia	88
K. STASIEŃSKI — Władysław Kowalczyk: Szkolnictwo polskie w Niemczech 1945—1948	92

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

S. NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	96
--	----

BIBLIOGRAFIA

F. KORNISZEWSKI — Kształcenie nauczycieli w krajach zachodnich (wybrane publikacje z lat 1948—1960)	99
---	----

KRONIKA KRAJOWA

W. GRUZA — Dziesięciolecie Instytutu Pedagogiki	112
---	-----

KRONIKA ZAGRANICZNA

W. G. — Główne tendencje w systemach kształcenia nauczycieli szkół podstawowych za granicą	115
Streszczenia w języku rosyjskim	120
Streszczenia w języku angielskim	124

