

RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROK IV (XXXVI) LISTOPAD – GRUDZIEN 1962

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR
Józef Kwiatek

SEKRETARZ REDAKCJI
Walerian Gruza

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO
Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, 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 Kottowski, Halina Kowalewska,
Józef Kozłowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń,
Władysław Ozga, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pecherski, Bogdan
Suchodolski, Mieczysław Ziemnowicz

ADRES REDAKCJI
Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny” można wpłacić w każdym urzędzie 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 sprzedawczych w Księgarniach „Domu Książki” specjalizujących się w literaturze dla szkoły i nauczyciela. Pisemne zamówienia spoza Warszawy przyjmują Biura Wysyłkowe „Ruch” w Warszawie, ul. Puławska 108 i ul. Wiejska 14.

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

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1962

Nakład 4547 + 25 egz. Ark. wyd. 11. Ark. druk. 7,5. Papier druk. sat., kl. V 70 g
70×100/16. Oddano do składania w grudniu 1962 r. Podpisano do druku w styczniu 1963 r.
Druk ukończono w styczniu 1963 r.

Toruńskie Zakłady Graficzne - Nr zam. 2241 - B-12

RUCH PEDAGOGICZNY

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ZGINĘLI W SŁUŻBIE

W dniu 19 grudnia 1962 r. zginęli tragicznie w katastrofie lotniczej zasłużeni nauczyciele, długoletni, ofiarni działacze związkowi: Stanisław Kwiatkowski — wiceprezes Zarządu Głównego ZNP, Jan Rutkowski — prezes Zarządu Okręgowego ZNP w Gdańsku, oraz Maria Roguszcak — sekretarz Zarządu Okręgowego ZNP w Poznaniu.

Koledzy ci wracali z Niemieckiej Republiki Demokratycznej, gdzie — jako oficjalna delegacja Zarządu Głównego ZNP — zapoznawali się z najnowszymi osiągnięciami oświaty i wychowania, z rozwojem nowej myśli pedagogiki niemieckiej oraz opracowali dalsze formy pogłębienia współpracy między nauczycielami polskimi i niemieckimi.

STANISŁAW KWIATKOWSKI urodził się w 1903 roku. Był jednym z najwybitniejszych działaczy oświatowych i związkowych.

W okresie międzywojennym był nie tylko czołową postacią w kierownictwie ZNP, ale i aktywnym organizatorem niezależnego ruchu zawodowego pracowników umysłowych w Polsce. W 1933 r. zorganizował Sekcję Szkolnictwa Doksztalającego i Zawodowego, której działalność kontynuuje obecna Sekcja Szkolnictwa Zawodowego. Z jego inicjatywy w latach trzydziestych zaczęło wychodzić pismo: „Szkoła Doksztalająca Zawodowa”.

Stanisław Kwiatkowski był także jednym z autorów historycznej Deklaracji Społeczno-Gospodarczej Ruchu Pracowniczego z września 1936 r. Brał wówczas aktywny udział w organizowaniu Centralnej Komisji Porozumiewawczej Związków Pracowniczych, która zdołała zjednoczyć ćwierć miliona pracowników państwowych, samorządowych i prywatnych. Aż do wybuchu wojny zajmował stanowisko wiceprezesa CKP

i prezesa Międzyzwiązkowego Komitetu Pracowników Państwowych.

W 1937 r. Stanisław Kwiatkowski współorganizował pamiętny strajk nauczycielski. W 1938 r. na Zjeździe Delegatów ZNP zostaje ponownie wybrany do Zarządu Głównego ZNP i obejmuje funkcję przewodniczącego Wydziału Wydawniczego. Był jednym z organizatorów Kongresu Pedagogicznego ZNP w 1939 r.

Stanisław Kwiatkowski brał udział w kampanii wrześniowej; kontuzjowany w bitwie pod Warszawą dostaje się do niewoli hitlerowskiej.

W obozach hitlerowskich bierze czynny udział w organizowaniu prac konspiracyjnych oraz w samokształceniu jeńców-nauczycieli. Już w grudniu 1939 r. w obozie w Prenzlau powstaje pierwszy Wyższy Kurs Nauczycielski, którego był kierownikiem. Tam również organizuje Studium Pedagogiczne, realizujące program instytutu pedagogicznego. Nawiązuje kontakty z działającym w kraju zakonspirowanym kierownictwem TON — głównie z Czesławem Wycechem.

Zaraz po powrocie do kraju podjął pracę związkową w Zarządzie Głównym ZNP. W 1945 r. zostaje powołany na stanowisko dyrektora Departamentu Szkolnictwa Zawodowego Ministerstwa Oświaty. W 1946 r. zostaje posłem do Krajowej Rady Narodowej, a w 1947 r. — posłem do Sejmu Ustawodawczego PRL.

Stanisław Kwiatkowski jest przez wiele lat redaktorem naczelnym „Szkoły Zawodowej”, autorem wielu publikacji ukazujących się w prasie codziennej, związkowej i pedagogicznej.

Od 1956 r. jest członkiem Komisji Oświaty i Nauki KC PZPR. Był członkiem Plenum CRZZ, członkiem Zarządu Głównego TSS oraz Ogólnopolskiego Komitetu Obrońców Pokoju.

Za swoją działalność wojskową otrzymał Order Virtuti Militari V klasy, Krzyż Walecznych, Medal Zwycięstwa i Wolności, a za społeczną — najwyższe odznaczenia państwowe: Sztandar Pracy I kl., Krzyż Komandorski i Krzyż Oficerski Orderu Odrodzenia Polski, Złoty Krzyż Zasługi, Medal X-lecia Polski Ludowej, Złotą Odznakę ZNP i inne.

JAN RUTKOWSKI urodził się w 1899 roku. W zawodzie nauczycielskim pracował 40 lat. Do 1930 r. był kierownikiem szkoły w Lekartach pow. lubawskiego. W tym samym czasie pracował w ZNP, początkowo jako skarbnik ogniska, a potem jako przewodniczący rejonu konferencyjnego w Nowym Mie-

ście. Jednocześnie prowadził chór ludowy i zespół teatralny w Skarbinie.

W okresie okupacji Jan Rutkowski został aresztowany, a po kilku miesiącach więzienia wysiedlony z Pomorza. Organizował tajne komplety, cały czas ucząc i wychowując naszą młodzież.

Od 1945 r. był kierownikiem szkoły w Sztumie i od tego czasu pełnił również funkcję prezesa Zarządu Oddziału, którego jest założycielem i organizatorem. Cieszył się dużym zaufaniem społeczeństwa, które wybrało go na przewodniczącego Miejskiej Rady Narodowej.

Od 1950 r. pełnił funkcję sekretarza Zarządu Okręgu ZNP w Gdańsku, a w 1955 r. został prezesem Zarządu tegoż Okręgu.

Na terenie województwa gdańskiego rozwinął szeroką działalność społeczną i polityczną.

Za pracę społeczną i związkową Jan Rutkowski został odznaczony: Sztandarem Pracy II kl., Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Srebrnym Krzyżem Zasługi, Medalem X-lecia i Złotą Odznaką ZNP.

MARIA ROGUSZCZAK urodziła się w 1915 roku. Do służby nauczycielskiej na wsi — mimo możliwości uzyskania pracy w mieście — Maria Roguszczaek zgłosiła się już w lutym 1945 r. Równocześnie uczyła się w Państwowym Pedagogium w Poznaniu. Pracowała kolejno: jako nauczycielka w Klempiczu, jako podinspektor Wydziału Oświaty PRN w Czarnkowie, wizytator Kuratorium OS w Poznaniu, instruktor Wydziału Oświaty i Szkolnictwa Wyższego Komitetu Wojewódzkiego PZPR w Poznaniu, kończąc w tym czasie Studium Nauczycielskie i Uniwersytet Marksizmu-Leninizmu. Ostatnio studiowała zaocznie pedagogikę na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza.

Maria Roguszczaek była bardzo czynna w pracy społeczno-politycznej i związkowej. Od 1945 r. pełni obowiązki sekretarza ogniska w Lubasz, a później przewodniczącego ZOZ Wydziału Oświaty w Czarnkowie. Jest również członkiem Zarządu Oddziału Powiatowego ZNP w Czarnkowie. Tam również pełni różne funkcje w innych organizacjach — w Lidze Kobiet, Powiatowej Radzie Narodowej, Powiatowym Zarządzie TRZZ, Komisji Koordynacyjnej, Wojewódzkim Ośrodku Propagandy Partyjnej, Wojewódzkiej Komisji Związków Zawodowych itp. Wyjątkowo bogata, owocna i różnorodna była działalność społeczna, polityczna i zawodowa Marii Roguszczaek. Za swoją pracę otrzymała wysokie odznaczenia: Krzyż Kawalerski Odrodzenia Polski, Złoty Krzyż Zasługi i Złotą Odznakę ZNP.

BOGDAN SUCHODOLSKI

FILOZOFIA CZŁOWIEKA

Aczkolwiek dopiero epoka współczesna żywi szczególne zainteresowanie filozofią człowieka, filozofia ta ma swe długie dzieje. Są one interesujące i bardziej żywe niż dzieje jakiegokolwiek innej dziedziny filozofii, ponieważ były powiązane bardzo ściśle z rzeczywistymi dążeniami ludzi, ich przeżyciami i doświadczeniami, refleksją nad działaniem, które prowadziło do klęsk lub przynosiło zwycięstwa, z poszukiwaniem sensu życia i swoistości człowieka. Dzieje filozofii człowieka były właściwie filozofią dziejów ludzkich, analizującą obiektywne koleje i sytuacje ludzi w ich nurcie. Dlatego studiowanie tych dziejów jest poznawaniem samoświadomości człowieka, zmieniającej się i rosnącej wraz z przemianami i rozwojem ludzkiego świata. Dlatego wyniki tych studiów są swoistą opowieścią autobiograficzną ludzkiego rozwoju, w której przeszłość zachowuje się jeszcze w teraźniejszości bądź jako żywe wspomnienie, bądź jako wciąż jeszcze ważny element samowiedzy człowieka.

Dzieje filozofii człowieka zaczynają się w kulturze europejskiej od dramatycznych konfliktów między rozumieniem istoty ludzkiej jako boskiego tworu, włączonego w określony sposób w porządek świata a rozumieniem tej istoty jako odważnego twórcy własnego losu w walce z żywiołem przyrody, z zawistną potęgą bóstw, ślepą siłą przeznaczenia. Greckie mity i grecka tragedia wyrażają te konflikty teocentrycznego i homocentrycznego poglądu. Pierwszy z nich, ujmując człowieka w granicach niezależnego od niego porządku, ograniczać będzie horyzonty filozofii do problematyki uczestnictwa ludzkiego w boskim świecie; i chociaż w tym religijnym języku znajdzie wyraz bardzo wiele powszechnie ważnych ludzkich problemów i przeżyć, i chociaż odczytanie z tego punktu widzenia religijnego antropologii odsłania jej humanistyczną treść, to jednak główny nurt filozofii człowieka rozwijał się z przekonań głoszących jego samoistność i niezależność, jego odpowiedzialność. Początki tej filozofii wyznacza opowieść o Prometeuszu, który wbrew woli bogów przekazał ludziom ogień, będący podwójnym symbolem ich przyszłej potęgi: symbolem panowania nad materialnym środowiskiem ich życia i symbolem potęgi niezależnego rozumu; prometejski ogień miał płonąć odtąd w kuźni, w której ludzie poddawali swej woli oporną materię, i miał być światłem filozofii i wiedzy, rozpraszającym mroki przesądów i zabobonów. Początki tej filozofii wyznacza opowieść o Heraklesie, który uwalniając Prometeusza dowiódł, iż ludzie, składając słuszny i śmiały

hold swej wdzięczności życzliwym bogom, przejmują w swe ręce własny los i podejmują wielkie prace usuwające z ziemi zło i kształtujące ją jako właściwą ojczyznę ludzi.

Od sofistów do Lukrecjusza i Cycerona rozwija się homocentryczna antropologia starożytna świata. Sprzyja jej w różnoraki sposób materialistyczna myśl Epikura i Demokryta, kontynuowana przez ich uczniów w walce z idealistyczną koncepcją świata, ogłoszoną przez Platona. Wspomaga ją Arystoteles uczący, jak widzieć człowieka na tle zjawisk przyrody i jak ujmować społeczny świat ludzi, jako od nich samych i od przyrody zależny. Rzymianie, tworząc imperium, mieli w swych działaniach na polach walk i w służbie publicznej coś z tego poczucia wielkości i odpowiedzialności człowieka za świat, który buduje. W ich sztuce wojennej, w ich osiągnięciach technicznych — w budowie wielkich dróg, potężnych akweduktów, ogromnych cyrków, w ich prawodawstwie wyrażała się ludzka potęga wolna i samodzielna aż do granic okrucieństwa i pychy wobec niewolników i barbarzyńców. Z rzymskiej tradycji językowej pochodzi przecież słowo cywilizacja, określające ogół dokonywanych przez człowieka dzieł, a związane pierwotnie z łacińskimi słowami określającymi swoiste właściwości potęgi i łaskawości rzymskiego człowieka, wychowanego przez instytucje imperium. Ta humanistyczna treść życia rzymskiego — zapewne silniejsza w samej rzeczywistości niż w jej ówczesnym filozoficznym wyrazie — stawała się właśnie podniętą dla wielu późniejszych pisarzy, dla których problem człowieka był centralnym problemem ich twórczości; fakt, iż właśnie Szekspir poświęcił tyle swych utworów dziejom rzymskim, nie tłumaczy się anegdotyczną wartością tej historii, lecz dramatycznością humanistycznych problemów wielkości i potęgi człowieka, wplątanego w konflikty historii i walk społecznych, dzięki którym stawać się może sobą i przez które musi ginąć.

Trudno dziś określić, w jakim zakresie ta szekspirowska interpretacja humanistycznego sensu rzymskiej historii odpowiadała ludziom tych czasów, wspomnijmy jednak, iż dramatyczna wizja człowieka, jaką przeżywał i jaką wyrażał Cycero, była wielką zapowiedzią szekspirowskiej interpretacji — ale w pośmiertnych dziejach rzymskiej cywilizacji, która nie była przecież tylko historyczną pamiątką, ale wchodziła w wielkim stopniu w skład państwowego życia narodów europejskich, uwydatniała się zawsze jej ludzka wola w tworzeniu kształtów materialnego i społecznego życia ludzi.

Upadek Rzymu był zniszczeniem doświadczeń, z których rodziła się rzymska filozofia. Triumfujące chrześcijaństwo nie widziało ojczyzny człowieka na tej ziemi, a z klasztornych i kościelnych doświadczeń rodziła się nowa i potężniejsza, niż w czasach greckich, teocentryczna antropologia. Nie była ona jednak wcale jednolita; już okres czasu, w ciągu którego ideologia chrześcijańska panowała niepodzielnie nad umysłami,

był zbyt wielki, aby mogła być zachowana jednolitość; uprzytomnijmy sobie, iż okres od upadku Rzymu do narodzin renesansu trwał kilkanaście wieków. Ale nie była jednolita także i z racji wielorakości ludzkich doświadczeń, które się kształtowały w ogólnych ramach chrześcijańskiej koncepcji pod działaniem różnorodnych sytuacji i dążeń społecznych.

Analizując różne średniowieczne koncepcje człowieka i próbując rozszyfrować ich sens humanistyczny, wypowiedany teologicznym językiem, odnajdujemy wiele zasadniczo różnych rozwiązań, które jako swoisty styl filozofowania o człowieku ostawały się w epokach późniejszych i były przejmowane przez myślicieli świeckich. Wspomnijmy tu tylko o najważniejszych.

Wspomnijmy o Augustynie, dla którego filozofia człowieka stanowiła pasjonujący temat rozmyślań, stając się najczęściej samym sercem teologicznej problematyki. Augustyn ukazał człowieka na tle konfliktów czasu, który mija, i wieczności, która trwa; ukazał go jako istotę pełną wewnętrznych sprzeczności, wynikających stąd, iż urok prawdy i doskonałości, które trwają wiecznie, wymaga rezygnacji z życia płynącego w czasie, który wprawdzie mija, ale który jest żywiołem realnego życia ludzi. Dramatyczność tej interpretacji religijnego powołania człowieka była ideą, do której nawiązywano wielokrotnie w czasach późniejszych. Można mówić o wielkim nurcie augustyńskiej antropologii w chrześcijaństwie, a następnie po reformacyjnym rozłamie — w niektórych kierunkach protestantyzmu i katolicyzmu. Na tej linii znajduje się w wieku XVII Pascal, a w wieku XIX Kierkegaard. Do tej tradycji nawiązuje współczesny egzystencjalizm, zarówno religijnej, jak świeckiej orientacji. W rozważaniach o człowieku Marcina Bubera, augustyńska tradycja zostaje powiązana z tradycją niektórych kierunków religijności żydowskiej; w rozważaniach Sartre'a heglowski i husserlowski język wyraża wiele tych treści, które w ludzkim losie dostrzegał Augustyn: człowiek dokonujący tragicznego wyboru własną wolą i budujący własne życie wedle praw bytu i nicości, to jest właśnie ten augustyński człowiek, który podobnie szukał samego siebie, chociaż bieguny świata nazywały się wówczas: niebo i ziemia, wieczność i czas, dusza i ciało — a nie nazywały się jeszcze byt i nicość, życie w sobie i życie dla siebie.

Zupełnie inna była antropologia Tomasza z Akwinu. I wedle niej człowiek był boskim dziełem, przynależnym do boskiego świata. Ale obejmował w nim swe miejsce spokojnie i rozważnie; w hierarchii stworzeń aniołowie byli ponad nim, zwierzęta poniżej; człowiek wiedział, iż ma pozostawać na swoim szczeblu tej drabiny bytu, i z pomocą rozumu i woli wypełniał wszystko, co dla istoty tego typu było przewidziane. Ten styl myślenia o człowieku w kategoriach umiaru i rozwagi, rozumu i woli, dobrze spełnianego obowiązku jako głównej treści moralnego życia tworzył — jak styl augustyński, któremu się przeciwstawiał — całą historię. To był ten styl, któremu da wyraz francuski dramat XVII

wieku, zwłaszcza dramat Corneille'a; to był ten styl, który podejmie — także w świeckim języku — Kant, tworząc zasady etyki obowiązku; i ten właśnie styl antropologiczny kontynuować będzie najwierniej, bo tym samym językiem teologicznym, filozofia tomistyczna aż do naszych czasów.

Jeszcze jedna odmiana tej samej w zasadzie religijnej koncepcji człowieka: Franciszek z Assyżu. Przynależność człowieka do boskiego świata pojmował on jako uczestnictwo osiągalne przez miłość, wyrażające się poczuciem wspólnoty z całą przyrodą, uczuciami radości i pokory. Była to wizja człowieka zupełnie inna niż dramatyczna koncepcja Augustyna lub rygorystyczna koncepcja Tomasza z Akwinu. W konfliktach z papieżstwem, w niezrozumieniu wśród najbliższego otoczenia, snuł Franciszek tę wizję w swej górskiej samotni, gdzie uchodził przed ludźmi, aby wielbić świat.

I ta koncepcja człowieka zyskała sobie historię. I zyskała ją może najwcześniej i najwspanialej spośród wszystkich średniowiecznych antropologii. Przekazała ją potomnym sztuka Giotto i Fra Angelica, legenda trwająca w podaniach ustnych i w poezji. Franciszkańska koncepcja człowieka — niekiedy wykraczając dość znacznie poza to, co sam jej autor przeżywał i myślał — stawała się w czasach późniejszych symbolem pojednania człowieka z przyrodą w radości kontemplacyjnych przeżyć, w poezji, której panteistyczny nastrój miał wyrażać naturę bytu. I gdy w czasach późniejszych podejmowano protest przeciwko urbanistycznej i przemysłowej cywilizacji, przeciwko przepychowi materialnego życia i fanatyzmowi politycznym, odwoływano się chętnie do Assyżu jako symbolu innego życia, jako świadectwa, iż człowiek naprawdę nie jest ani homo faber, ani homo oeconomicus, ani homo politicus, ale że jest synem ziemi i bratem przyrody, przeznaczonym do życia w prostocie, radości i doświadczanej na co dzień poezji.

Ale religijna koncepcja człowieka miała w średniowieczu jeszcze innych interpretatorów. Myśleli oni o człowieku z pozycji szerokich mas, na podstawie doświadczeń nędzy i wyzysku, protestów społecznych i buntów. Zwłaszcza późniejsze średniowiecze pełne jest sekt, których społeczny radykalizm wyraża się w radykalizmie dogmatycznym lub których teologiczne herezje wiodą na margines społeczного życia i każą podejmować żagiew buntu przeciw władzy kościelnej, a więc i przeciw władzy świeckiej. Mają się na co powoływać w chrześcijańskiej tradycji wyznawcy takich idei; więc przypominają, iż religia chrześcijańska była religią biednych rybaków, więc cytują słowa ewangelii o bogatych i możliwych tego świata, więc oczekują jego zmięczenia wedle prorocत्व apokalipsy.

Być człowiekiem oznacza dla nich podejmować walkę o królestwo boże na ziemi, wybierać swój krzyż przeciwko światu. W języku mistycznych prorocत्व, w religijnych wizjach końca świata i wielkiego sądu,

który oddzieli biednych i sprawiedliwych od grzesznych i bogatych, wyrażała się koncepcja człowieka, w której najważniejszym elementem było zaangażowanie się w walkę o społeczny ład, zniszczony przez duchownych i świeckich wielmożów. Koncepcja ta — jej wyraz może najbardziej dojrzały dał Joachim da Flore — będzie miała również swą historię. Jej karty zapiszą ruchy husyckie i działalność Tomasza Münzera, a następnie — już językiem świeckim — wypowiedzą tę społeczną i historyczną koncepcję człowieka ci wszyscy, którzy prowadzić będą walkę o sprawiedliwość społeczną i wedle których najgłębsza istota człowieka ujawnia się w wyborze miejsca na barykadach.

Ta wielorakość średniowiecznych koncepcji człowieka nie naruszała jednak ich zasadniczego i wspólnego piętna, którym było ujmowanie życia ludzkiego z punktu widzenia religijnych założeń i celów. Istota człowieka tkwiła w tym, iż był on powołany do religijnych przeznaczeń w pozaziemskim życiu; istotą człowieka była jego dusza, w której gościć powinien głos boży, wymagający tego, by wznosić się ponad potrzeby ziemi i upodobania ciała. Znaczyło to — mówiąc językiem filozoficznym — iż egzystencja ludzka nie wyrażała prawdziwej natury człowieka, lecz właśnie jej zaprzeczała; znaczyło to, iż „istota” człowieka — jak w filozofii platońskiej — wyrażała się w wymaganiach stawianych empirycznemu człowiekowi aż do jego unicestwienia. Bo prawdziwym człowiekiem był tylko ten, który powinien istnieć, nie ten wcale, który istniał rzeczywiście.

Filozofowie i artyści renesansu podjęli walkę właśnie z tymi ogólnymi tezami średniowiecznej antropologii. Ich podstawowym doświadczeniem było doświadczenie bogactwa ludzkiego świata. W życiu społecznym powstawał nowy ustrój, w którym pieniądz i siła wynosiły na szczyty tych, którzy okazali dostateczną śmiałość i bezwzględność; wielkie podróże odślaniały świat i torowały drogę zwycięstwom i zyskom; człowiek wydierał niebu jego tajemnice, a równocześnie poznawał piękno własnego ciała; historycy i filologowie ukazywali wielki i zapomniany świat grecko-rzymskiej kultury, dzięki czemu wielkość człowieka zyskiwała zupełnie nowe wymiary; życie powszednie stawało się bogate i radosne, architektura i malarstwo tworzyły nowe warunki życia; technika osiągała swe pierwsze triumfy. Wedle Leonarda istota człowieka wyrażała się w tym, iż mógł on być malarzem i mechanikiem.

Te doświadczenia stawały się punktem wyjścia nowej antropocentrycznej filozofii. I chociaż nie zawsze jeszcze wyciągano z tych tendencji zasadnicze, antyreligijne konsekwencje, chociaż przez długi okres i dość powszechnie ustosunkowywano działalność człowieka do działalności Boga, to jednak punktem ciężkości filozoficznych rozważań nad człowiekiem stawał się świat przez niego tworzony, „królestwo ludzkie”, jak je poczynano nazywać. Nie przez swe miejsce w przyrodzie i nie przez swe miejsce w stworzonej hierarchii bytów miał być określany człowiek, ale

przez siebie samego, przez jego własną działalność, dzięki której budował sobie w łonie tego świata świat swój własny, istniejący zarówno w historycznym czasie, jak w geograficznej przestrzeni, wymierny materialnie, a zarazem — dzięki nauce i sztuce — duchowy.

Zrozumieć człowieka jako twórcę — to był wielki temat wczesnorenesansowej filozofii, podejmowany przez różnych myślicieli z różnych pozycji. To był temat Mikołaja z Kuzy, który sądził, że człowiek jest twórcą poznania rzeczywistości, a także i twórcą swych własnych religijnych wyobrażeń; to był temat Ficina i neoplatoników włoskich, zestawiających człowieka z artystą tworzącym rzeczy nowe; to był temat Leonarda, który sądził, iż człowiek prawdziwy tym się różni od prostych i zawistnych zjadaczy chleba, iż tworzy sztukę i technikę; to był temat humanistów, którzy odważali się myśleć, iż człowiek tworzy samego siebie przez wykształcenie, przez kulturę, którą wybiera z przeszłości i ocala od zapomnienia, rozwijając w sobie.

Ale to uniezależnienie człowieka i ustawienie go co najmniej na równi ze stwórcą świata stawiało w nowej postaci pytanie o drogi poznania istoty człowieka. Skoro nie miała być ona wyznaczona przez ponadludzkie instancje, skoro więc nie przez poznanie teologiczne i objawienie prowadziła droga do jej poznania, pozostawała już tylko droga świecka i empiryczna, droga poznawania ludzi takich, jakimi oni są. Gdy średniowiecze myślało, iż człowieka można poznać tylko przez poznanie tego, jakim być powinien, renesans odważał się myśleć, iż poznać człowieka można tylko przez poznanie tego, jakim jest empirycznie.

Tak poznawali człowieka lirycy, mówiący o sobie i własnych nastrojach; tak poznawali go historycy i pamiętnikarze, przedstawiający bogactwo ludzkiego życia, różnorodność indywidualności, sprzeczności zdarzeń; takim poznaniem pasjonowali się malarze, przedstawiając w setkach portretowych studiów typy i namiętności ludzkie; takiego poznania szukali humaniści rejestrując z pietyzmem życie ludzkie w Grecji i Rzymie, dyskutując w listach i podczas biesiad sprawy losu i fortuny, indywidualności i mas; podobnie pisarze wzbogacali takie poznanie, przedstawiając komedię ludzkiego życia i wielką galerię postaci różnorodnych temperamentów. Od Petrarki i Boccaccia aż do pamiętnikarzy, takich jak Cellini i Cardanus, i od malarzy włoskiego quattrocenta przez portrety — i autoportrety — Dürera aż po Tycjana rośnie i różnicuje się ta różnorodna wiedza o ludzkiej różnorodności empirycznej.

Wnioski filozoficzne wyciąga z niej po raz pierwszy Machiavelli. Jako historyk i obserwator współczesnego życia, jako polityk i mąż stanu, Machiavelli widział, jak ludzie walczą o władzę, jak odnoszą sukcesy, jak ulegają swym przeciwnikom. I zapragnął pokazać, jakimi ludźmi naprawdę są w życiu społeczno-politycznym, a nie — jak to czyniono dotychczas — jakimi powinni być; zamiast zwierciadła idealnego księcia ukazał obraz księcia rzeczywistego. W ten sposób w historiografii i nau-

kach politycznych zaczynała się wielka epoka realizmu; pytanie: kim jest człowiek, interpretowano w sensie pytania: jakim jest człowiek, a na tak sformułowane zapytanie odpowiadano wskazaniem na różnorodność powszechnych namiętności ludzkich, widocznych w walkach o władzę i o bogactwa, w chytrności i okrucieństwie, w żądzy sławy, znaczenia i przepychu. Gromadzone w ten sposób materiały stawały się punktem wyjścia analiz ludzkiej natury, pogłębianych niekiedy przez renesansowych lekarzy i psychologów, rozwijanych przez podróżnych, którzy odkrywali dalekie kraje i obce ludy, dopełnianych przez bystrych satyryków i gorzkich moralistów. Pod koniec epoki renesansu tę wiedzę o naturze człowieka zbilansują w różnorodnym języku literatury i malarstwa — Montaigne i Bruegel.

Ale od samego niemal początku powstawania tej empirycznej koncepcji poznania człowieka rodziły się w stosunku do niej krytyczne zastrzeżenia. Ale nie te zastrzeżenia były szczególnie ważne, które formułowano z tradycyjnych pozycji metafizycznych, wedle których człowiek mógł być poznany tylko dzięki znajomości idealnego wzoru, jaki mu był wyznaczony w hierarchii bytów stworzonych, szczególne znaczenie zyskały sobie zastrzeżenia zupełnie nowe, które otwierały prawdziwie nowoczesny spór z koncepcją empiryzmu o prawdziwe poznanie człowieka.

Zastrzeżenia te wyrażały się jako wątpliwość, czy człowiek jest naprawdę takim, jakim jest rzeczywiście w życiu, które prowadzi? Empiryzm brał za dobrą monetę wszystkie przejawy ludzkiego życia i rejestrował je łatwowiernie w przeświadczeniu o ich autentyczności. Ale można było wątpić, czy tak jest naprawdę, czy to, jak człowiek żyje, wynika istotnie z jego natury czy też z warunków i okoliczności, zmuszających człowieka, by zachowywał się właśnie tak, a nie inaczej, by przywdziewał właśnie taki kostium i taką maskę, nie ujawniając tego, jakim jest naprawdę. To pytanie: czy można wnioskować z tego, jak ludzie rzeczywiście żyją, o tym, jakimi są oni naprawdę — postawił już rówieśnik, ale i przeciwnik Machiavellego, Tomasz Morus. Wskazał on, iż angielscy chłopcy żyją jako złodzieje i zbrodniarze dlatego, iż panowie usunęli ich z ziemi i odebrali możliwość zarobku, a wcale nie dlatego, iż mieli złodziejską i zbrodniczą naturę. Krytycyzm Morusa zdemaskował w ten sposób społeczne zakłamanie, które z oburzeniem karze winowajców, przymuszonych do zbrodni.

Tę myśl, iż sposób, w jaki żyją ludzie, świadczy o strukturze społeczeństwa, a nie o naturze człowieka, podjął przyjaciel Morusa, Erazm z Rotterdamu w „Pochwale głupoty”. Przedstawiając świat jako królestwo głupoty, Erazm pokazał, jak ulegają jej woli biskupi i książęta, wodzowie i sędziowie, uczeni i pisarze; człowiek „prawdziwy” wydaje się w tym tłumie szaleńcem i musi zginąć lub stać się jak inni, to znaczy przywdziać maskę wymaganą przez życie i zajmowane stanowisko. Tak król staje się królem tylko przez koronę i purpurę; tak biskup staje się

biskupem przez infułę i pastorał; tak uczony staje się uczonym przez toę i biret. Ale wszystko to się dzieje tylko w oczach świata, którym w końcu zawierzą i sami wyróżnieni tymi pozorami, chociaż prawda jest zupełnie inna.

W ten sposób krytyka empirycznej teorii poznawania człowieka stawała zasadniczy problem nowożytnej antropologii, a mianowicie pytanie o wzajemny stosunek człowieka „rzeczywistego” do człowieka „prawdziwego”. Zwłaszcza na schyłku renesansu pytanie to postawili z całą dramatycznością Cerwantes i Szekspir, wskazując, jak ludzie prawdziwi nie mieszczą się w społecznych warunkach życia i muszą ginąć lub zdradzać samych siebie. Warunki te zmuszają do życia, które jest zaprzeczeniem prawdziwej istoty człowieka, niweczonej od zewnątrz przez wrogie jej stosunki rzeczywiste i niweczonej od wewnątrz przez proces adaptacji do tego nieludzkiego świata, w którym rządzi pieniądz, pożądanie władzy, powierzchowny dworski blichtr. Obserwacje te wiodą do pytań jeszcze bardziej tragicznych; jakimże człowiek jest naprawdę: czy takim, jakim jest w swej istocie prawdziwej, ale niezdolnej do rzeczywistego życia, czy takim, jakim żyje w rzeczywistości, chociaż wbrew swej pierwotnej naturze prawdziwej? I do przypuszczeń, iż „prawdziwa” natura człowieka jest w ostateczności tylko pustą fikcją, skoro rzeczywistość wskazuje zawsze na jej zaprzeczenie. Znaczyłoby to, iż założenia empiryzmu są istotnie słuszne, ale znaczyłoby to wówczas, iż człowiek musi się poddać światu ludzkiemu, który krytykuje i który chce zmieniać.

W ten sposób humanizm, który rozpoczął od idei wyzwolenia człowieka z więzów ponadludzkiego świata kościelnej metafizyki, stawiał centralny problem filozofii człowieka, a mianowicie problem jego stosunku do własnego, ludzkiego świata, problem wyzwolenia z jego więzów nieludzkich, nakładanych na wszystkich. Czy zawsze człowiek rzeczywiście istniejący będzie musiał być zaprzeczeniem człowieka prawdziwego, czy zawsze człowiek prawdziwy nie będzie mógł być człowiekiem rzeczywistym, czy zawsze będzie istniał konflikt między człowiekiem i światem stwarzanym przez ludzi — oto były pytania, na które dobiegający swego kresu renesans znajdował tylko odpowiedzi utopijne. Jedną z nich dał Bacon, który wierzył w postęp społeczny, mający się dokonać dzięki zwycięstwom nauki i techniki nad ślepych siłami przyrody i nad ludzkimi urojeniami; drugą z nich dał Campanella, który wierzy w społeczną rewolucję, likwidującą własność prywatną i otwierającą drogi rozwoju nauki, techniki i sztuki.

Renesansową problematykę filozofii człowieka podjęły wieki następne. W wieku XVII rozgorzał na nowo spór między zwolennikami metafizycznej i wyznawcami empirycznej teorii człowieka. Do argumentów tradycyjnych przybyły po obu stronach argumenty nowe. Metafizyczna koncepcja natury ludzkiej została zinterpretowana jako jej empiryczne właściwości, dzięki którym możliwe się staje i swoiście ludzkie pozna-

nie, i swoiście ludzkie postępowanie. Tę drogę rozumienia człowieka rozpoczął Kartezjusz; rozwinął ją i wykończył dopiero Kant. Metafizyczna koncepcja ludzkiej natury zyskała w ten sposób nowe perspektywy; odrywając się od religijnej filozofii, przesądzającej niesamoistność człowieka, ustalała jego samodzielność jako aprioryczną formę jego istnienia. Jak prawdy matematyczne miały być warunkiem poznawania materialnej rzeczywistości, a nie następstwem dokonywanych w niej pomiarów i obserwacji, tak „prawda” człowieka miała być warunkiem umożliwiającym jego życie konkretne, rozumienie tego życia i kierowania nim. Była to — w istocie rzeczy — nowa wersja idealistycznej koncepcji „istoty” jako absolutnego wzoru człowieka czy też jego wewnętrznej treści, która z tym wzorem koresponduje; ale ta nowa wersja wydawała się bardziej nowoczesna niż platońska czy chrześcijańska koncepcja, łatwiejsza do przyjęcia przez umysły, terminujące w racjonalistycznej szkole. Ale normatywny charakter tej koncepcji zaznaczał się równie silnie, jak to miało miejsce dawniej, gdy osądzano rzeczywistość z punktu widzenia świata idei czy też woli stwórcy. Aprioryzm tej nowej wersji koncepcji metafizycznej pozwalał postępować inaczej; empiryczna rzeczywistość ludzkiej egzystencji nie miała być źródłem i instancją wiedzy o człowieku, ale materiałem, który należało kształtować. Z tego punktu widzenia człowiek nie miał być charakteryzowany wedle tego zasobu przeżyć moralnych, społecznych, intelektualnych, estetycznych, jakich rzeczywiście doświadczał, ale wedle tych doznań, których doświadczać powinien w kontaktach z dobrem, prawdą i pięknem. Przeciwwstawiając się temu humanistycznemu subiektywizmowi, który próbował określać dobro z punktu widzenia ludzkich doświadczeń moralnych, piękno z punktu widzenia ludzkich upodobań estetycznych, a prawdę z punktu widzenia ludzkich sądów, odwracano wszystkie te uwarunkowania i postulowano kształtowanie wewnętrznej treści człowieka przez obiektywnie rozumiane kategorie wartości i norm. Człowiek miał być istotą realizującą te wymagania: na tym polegać miała jego swoistość, jego odrębność od zwierząt, które żyły właśnie według potrzeb, a nie według powinności.

Równocześnie i empiryczna teoria człowieka rozbudowywała swe argumenty. Wiek XVII rozpoczął wielki spór o wnioski, wynikające z obserwacji sposobów, w jakich ludzie żyją. Wedle jednych obserwacje te miały wskazywać, iż człowiek jest z natury zły, wedle drugich, iż jest on z natury dobry. Te ogólnikowe stwierdzenia nie posuwały naprzód wiedzy o człowieku, ale stawały się podstawą różnorodnych i ważnych konsekwencji, dzięki którym problematyka filozofii człowieka zyskiwała nowe perspektywy. Dotyczyły one w wielkiej mierze miejsca człowieka w społecznym świecie.

Dwa przeciwstawne rozwiązania, bardzo płodne w następstwa, zaproponowali Hobbes i Hume, wychodzący z przeciwstawnych założeń. Wedle Hobbesa człowiek pierwotny, to znaczy człowiek w stanie natury, jest

aspołeczny i agresywny, wzajemnie sobie wrogii; ale pod naciskiem konieczności życiowych tworzy on instytucje społeczne, a zwłaszcza państwo, które będąc sztucznym tworem człowieka, przekształcają go w istotę posłuszną społecznym normom, zasadom współdziałania, moralności i prawom. Tworząc tę „sztuczną maszynę” — Lewiatana — człowiek stwarza siebie innego, niż był, buduje siebie nowego i wbrew sobie pierwotnemu. Idea humanistów, iż człowiek stwarza sam siebie, odżywa tu w nowej postaci; nie jest to już samostworzenie dokonujące się przez duchowe czynności kształcenia, przez wewnętrzne przyswajanie dóbr tradycyjnej kultury, jest to proces dramatycznego zaprzeczenia sobie samemu, jakiego dokonywa człowiek przez stworzenie obiektywnych instytucji władzy i prawa, którym musi ulegać, mimo iż sam je stworzył, i dzięki której to uległości rodzi się innym, niż był. Ta idea samostwarzania się człowieka przez zaprzeczenie wymuszona na nim samym przez jego własne obiektywne twory społeczne, jako idea historycznego wychowywania się ludzi, stanie się jedną z przesłanek heglowskiego systemu.

Hume wychodził z założenia, iż człowiek jest z natury dobry, życzliwy w stosunku do innych ludzi, społeczny. Ale uczestnicząc w konkretnym społeczeństwie ulegać musi jego regułom postępowania, niekiedy tylko jego regułom gry, jego konwenansom. Musi przywdziwiać konieczną maskę, taką jaką wkładali greccy aktorzy, gdy mieli przedstawiać na scenie postacie dramatu. Tak ludzie grają na scenie społecznego teatru wyznaczone im role bez względu na to, jakimi są naprawdę w swym prywatnym istnieniu i jakimi chcieliby być. W ten sposób tworzą się dwa porządki ludzkiego życia: osobisty i społeczny, wewnętrzny i zewnętrzny, refleksyjny i aktywny, dzięki temu też podwójną się staje natura cywilizowanego człowieka i jego moralność: jedna jej postać rodzi się z dobrego serca, z „moralnego zmysłu”, który wskazuje bezwzględnie i niezawodnie, jak postępować należy, podczas gdy druga jej postać ma charakter ustalonego przez społeczeństwo nakazu. Przynależność do tych dwóch porządków charakteryzuje — zdaniem Hume’a — człowieka. Do tej koncepcji nawiąże następnie Rousseau przeciwstawiając wychowanie obywatela wychowaniu człowieka; echo tego rozróżnienia znajdzie się po wiekach w bergsonowskiej idei dwóch źródeł religii i moralności, będącej konsekwencją duszy „otwartej” i duszy „zamkniętej”.

Ale mimo tych przeciwieństw, Hobbes i Hume dokonują zgodnie wielkiego kroku naprzód na terenie empirycznych koncepcji człowieka. Wznoszą się obaj ponad poziom prostych, a przecież tak zawodnych obserwacji, ponad poziom mechanicznego gromadzenia faktów z różnych epok i z różnych krajów; problem badania człowieka takiego, jakim on rzeczywiście jest, przestaje oznaczać postulat gromadzenia obserwacji ukazujących, jak różni ludzie różnie żyją, staje się postulatem dokonywania fizycznej analizy tego materiału, analizy, która w wielkich liniach

syntezy ukazać ma historyczną ewolucję człowieka, przebiegającą w określony sposób w jego własnym, społecznym świecie.

W ten sposób obie koncepcje człowieka — metafizyczna i empiryczna — zostają odnowione i pogłębione. Ale spór między nimi toczy się dalej wedle tych samych co dawniej zasadniczych przeciwieństw. Wprawdzie rozumienie „istoty” człowieka w znacznym stopniu zostaje uwolnione od religijnej metafizyki i kościelnych interpretacji, a rozumienie „istnienia” człowieka podniesione na wyższy poziom niż ten, na jaki pozwalało pierwsze spojrzenie na bogactwo ludzkiego życia, ale nie zmienia to głównej treści tej kontrowersji, jaka istnieje między tymi, którzy próbują zrozumieć i określić człowieka przez analizę jego „istoty”, a tymi, którzy to pragną osiągnąć przez analizę jego „istnienia”.

Kontrowersja ta nawet rośnie i wraz ze skomplikowaniem obu pozycji staje się głębsza, bardziej pasjonująca. Jej nowy zasięg ujawnia się najwyraźniej w wielkiej dyskusji o moralności, jaką się toczy w tych czasach w związku z krytyką religii i wzrostem religijnego fanatyzmu. Dyskusja ta przeradza się najczęściej w wielką polemikę o człowieka, o zasadniczą treść jego natury, o zakres jego wolności i samodzielności.

Cały ciężar trudności w rozwiązywaniu tej problematyki spada na przedstawicieli empirystycznej koncepcji człowieka. Oni to bowiem przyjmując jako swe założenie, aby nie wykraczać poza krąg doświadczenia, musieli wskazać, jak może być rozwiązywany problem moralności. Doświadczenie pokazuje przecież zarówno dobre, jak i złe przejawy ludzkiego życia; na jakiej podstawie możemy zalecać jedne, ostrzegać przed drugimi? A nawet, na jakiej podstawie — nie wychodząc poza empiryczne dane — możemy odróżnić to, co jest dobre, od tego, co jest złe?

Wyznawcy metafizycznej koncepcji człowieka mieli w tej dziedzinie ułatwione zadanie; wychodząc z koncepcji „istoty” człowieka zyskiwali dystans w stosunku do jego „istnienia”, które mogli oceniać, aprobując lub dyskwalifikując jego treści konkretne. Z tego stanowiska, z którego człowiek określany był raczej jako stworzenie, które realizuje swe idealne powinności, problem moralnego postępowania był łatwo rozwiązywany. Wprawdzie zalecane normy mogły się kłócić z narastającym nowym doświadczeniem moralnym ludzi, ale miały one — w opinii ich kodyfikatorów — oparcie w samej naturze bytu czy też w samej naturze człowieka. W przypadku rozdzwieniu między nimi a moralnymi doświadczeniami ludzi należało raczej dyscyplinować i powściągać ludzi niż zmieniać normy. Orzeczenie takie dyskwalifikowało jednak w wyraźny sposób autonomię człowieka, a także i jego wewnętrzną szczerłość, stając się w większości przypadków podtrzymywaniem systemu norm tradycyjnych, nieodpowiadających zmienionym warunkom życia. Wyrazem tego stanowiska w filozofii człowieka stawała się bardzo często koncepcja posłuszeństwa i uległości wobec metafizycznego bytu.

Wyznawcy empirycznej drogi poznawania człowieka nie mieli tych

kłopotów. Wręcz przeciwnie, rejestrowali oni wszystkie rodzaje dążeń ludzkich, całe ich bogactwo. Trudność zaczynała się w momencie, gdy należało je kwalifikować. Jakie mogły być podstawy takiej kwalifikacji? Odpowiedź na to pytanie wiązała się z możliwością stworzenia autonomicznie humanistycznej moralności, która nie apelując do metafizycznego świata wartości i norm, pozwalałaby oceniać empiryczne zjawiska ludzkiego postępowania. Stworzenie takiego systemu norm i ocen uwalniałoby od niebezpieczeństwa moralnego relatywizmu i sceptycyzmu, od akceptowania bez wyboru wszystkiego, co się dzieje.

Stworzenie takiego systemu było węzłowym problemem filozofii XVII i XVIII stulecia. Dokonująca się emancypacja od wyobrażeń religijnych i religijnych źródeł moralności czyniła to zadanie jeszcze bardziej kłopotliwym i ważnym. Próba odpowiedzi, formułowaną w różnorodny sposób, ale wedle podobnych zasad podstawowych, była próba określana jako system prawa naturalnego. Prawo natury miało być odkrywaną przez rozum prawidłowością fizyczną i moralną świata, pozwalającą oceniać i sądzić wszelkie konkretne prawodawstwa, konkretne systemy norm moralnych i obyczajowych. Koncepcja prawa natury, opracowywana zwłaszcza przez teoretyków państwa i stosunków międzynarodowych — wystarczy wspomnieć nazwisko Grotiusa — rozszerzała się na wszystkie dziedziny ludzkiej działalności, obiecując wykryć ich „normy” w sposób wolny od metafizyczno-religijnych założeń. W tej koncepcji prawa natury wyrażał się wielki program oceny i przebudowy istniejących stosunków, weryfikacji ich założeń, krytycznej analizy panujących przywilejów. Pojęcie prawa natury przekształcało się w wielki system obejmujący całe życie ludzkie w tzw. naturalny system kultury, określający zasady religii, moralności, sztuki, państwa i prawa.

Ale to, co z punktu widzenia filozofii człowieka było w tym systemie najważniejsze, dotyczyło centralnego problemu nowożytnej świadomości, a mianowicie stosunku ludzkiego rozumu do społecznej rzeczywistości życia ludzi. Był to problem dostrzegany już w dobie renesansu w postulatach powoływania przed „trybunał rozumu” — jak to określał Modrzejewski — spornych kwestii religijnych i politycznych. Był to problem, który nurtował w renesansowej dyskusji o człowieku prawdziwym i człowieku rzeczywistym. Ale w wieku XVII, w wieku kontrreformacji i religijnych wojen, a równocześnie w dobie rosnących w siłę programów „racjonalizacji” życia — jeden z nich sformułował Bacon, a drugi Kartezjusz — przez postępy nauk i techniki, w wieku tym problem rozumu i rzeczywistości stał się żywotnym powszedniego życia i wielkich perspektyw przyszłości. Jest rzeczą charakterystyczną, iż Komenski, który widział tak głęboko konieczność odnowy całej ludzkiej wiedzy i stworzenia syntezy, którą nazywał pansofią, widział równocześnie potrzebę „naprawy wszystkich rzeczy ludzkich”, stwarzał system pedagogiczny mający współdziałać z tymi zamierzeniami. Zasadniczym elementem tego

systemu była „wielka dydaktyka” pojmowana jako „uniwersalna sztuka nauczania wszystkch wszystkiego”. Podstawy tej sztuki nauczania miały wynikać „z samej natury rzeczy”, a jej prawdy miały być „wykazywane na równoległych przykładach z zakresu sztuk mechanicznych”, które były dla Komenskigo wspaniałym wzorem ludzkiej sprawności.

Problem rozumu ludzkiego i ludzkiej rzeczywistości społecznej był problemem autonomii i odpowiedzialności człowieka za bieg spraw na tej ziemi. Jeśli człowiek nie miał się odwoływać do religijno-metafizycznych instancji jako tych, które nakazują i kierują, i jeśli — równocześnie — nie miał w sposób uległy akceptować całej rzeczywistości w postaci, w jakiej istniała — musiał we własnym rozumie widzieć siłę zdolną oceniać i prowadzić życie.

Ale w ten sposób wyznawcy empirycznych koncepcji człowieka musieli oceniać coraz wyżej rozum, który stawał się dla nich czynnikiem wyzwolenia z konserwatyzmu i oportunistu, akceptujących rzeczywistość, będący rekojmią programu naprawy rzeczy ludzkich. Był to jednak inny racjonalizm niż racjonalizm metafizyków. Był także inny niż ten, który przeciwstawiał się empiryzmowi w sprawach teorii poznania. Ten apel do rozumu wyrastał z potrzeb ludzi, którzy rozumieili, iż odrzucenie religijnych koncepcji stworzenia świata i kierowania nim przez siły ponadludzkie przenosi na człowieka całą odpowiedzialność stwórcy i opatrności.

Powstawał w ten sposób nowy typ racjonalizmu, różny od racjonalizmu nowożytnej metafizyki i różny od racjonalizmu nowożytnej teorii poznania; ale sytuacja tego racjonalizmu była szczególnie trudna. Była niemal paradoksalna: bo przecież program rozumnej naprawy rzeczywistości ludzkiej musiał opierać się na samej rzeczywistości, skoro odrzucano religijne i metafizyczne źródła i poręczenia. Akceptować tę rzeczywistość było sprawą prostą; krytykować ją z pozycji religijno-metafizycznych — również, ale oceniać ją nie wychodząc poza jej granice — oto była trudność zasadnicza.

Człowiek z tego punktu widzenia przedstawiał się jako szczególnie skomplikowana istota: żył w świecie, który sobie stwarzał, ale który — mimo to — poddawał krytyce. W tej krytyce — jeśli nie miał sięgać ku metafizycznym instancjom — dysponował jedynie swym własnym historyczno-społecznym doświadczeniem, rzeczywistością ludzką. Ale właśnie oceniać miał to wszystko, co mogło być dla niego jedynym źródłem oceny: ludzka historia, ludzkie społeczeństwo.

Te właśnie trudności wystąpiły z całą siłą w polemikach XVII i XVIII stulecia. Bolingbrooke był jednym z pierwszych, którzy dostrzegli nową rolę historii dla filozofii człowieka. Dotychczas była ona umoralniająca opowieścią, z której ludzie mieli się dowiadywać, jakimi być powinni; Bolingbrooke sądził, iż historia powinna opowiadać, jakimi ludzie rzeczywiście byli, a więc — taki był jego wniosek — i naprawdę są. Jeśli fi-

lozofia człowieka nie ma być spekulacją i ma się opierać na empirycznych obserwacjach, jak tego żądał Hume, wskazując, iż tak rozumiana nauka o człowieku jest podstawą wszystkich nauk, to właśnie historia rozszerza niebywale zakres naszych obserwacji.

Ale postulat, by historia traktowana była jako podstawa wiedzy o człowieku, rozumiany był przez Bolingbrooke'a — zgodnie z ówczesną sytuacją ideologiczną i społeczną — w sensie historycznej niezmienności człowieka. Historia mogła nas uczyć o tym, jaka jest natura człowieka, ponieważ natura ta jest niezmienna, dzięki czemu świadectwa historii mogą być kumulowane w jednolitą całość materiałów dla filozofii człowieka. Tak pojmowana rola historii stawała jednak w coraz ostrzejszym konflikcie z postulatami rozumu. Nawet gdy się nie przyjmowało, kształtujących się raczej później, zasad filozofii postępu, było rzeczą oczywistą, iż historia zawiera bardzo różne i sprzeczne świadectwa tego, jakimi byli ludzie. Jak należy przeprowadzać selekcję? Kto i wedle czego może ustalić kryteria tego, co ważne, i tego, co nieważne?

Problem rozumu ludzkiego i ludzkiej rzeczywistości stawał w tych warunkach ze szczególną ostrością jako problem ludzkiego rozumu i ludzkiej historii. Wybierać — w razie konfliktu — instancję rozumu znaczyłoby to wyrzekać się historii, a więc tego jedyne go świata, który był światem ludzkim; ale wybierać w takiej konfliktowej sytuacji — historię, znaczyłoby to wyrzekać się rozumu, jedynej siły, którą samotni we wszechświecie ludzie dysponują. Tymi pytaniami żył Lessing, gdy analizował religię i szukał odpowiedzi na pytanie, czy mamy ją przyjmować i zachowywać dlatego, iż świadczy za nią historia ludzkiego rodzaju, czy też dlatego, iż przemawia za nią rozum? I Lessing dostrzegał już — aczkolwiek w bardzo ogólnych i mglistych zarysach — iż kontrowersja historii i rozumu jest — być może — pozorna, a przynajmniej nie zasadnicza; rozważając proces wychowywania się rodzaju ludzkiego zakładał, iż w toku historycznego procesu rozwija się także i rozum; jego konflikty z historią są — z tego punktu widzenia — konfliktami różnych etapów rozwoju. Była to płodna idea, której sam Lessing nie rozwinął i którą podjęła dopiero historiozofia późniejsza.

Ściśle związanym z tym konfliktem rozumu i historii był konflikt rozumu i społecznej rzeczywistości. Był to w istocie rzeczy ten sam konflikt podstawowy, tylko że ujawniający się w przekroju aktualnym. Pytanie, czy należy raczej liczyć się z instytucjami społecznymi i obyczajami, powszechnie przestrzeganymi, czy z rozumem, a zwłaszcza z jego krytycznym spojrzeniem na panujące stosunki, niepokoiło zawsze filozofów. Ale póki ów świat społeczny legitymował się różnego typu przyzwoleniem metafizycznym czy też historycznym, póty problem nie stawał się ostry. Gdy jednak człowiek pozostawał sam na sam ze swą ludzką rzeczywistością, pytanie, dlaczego ma się z nią liczyć bardziej niż z własnym rozumem, stawało się pytaniem zasadniczym.

Wybierając rzeczywistość społeczną wbrew rozumowi, zdradzało się przecież właśnie to, co było najcenniejsze w człowieku: jego krytyczną świadomość, jego zdolność oceny, jego wolę działania. Ale wybierając wbrew rzeczywistości społecznej idee rozumu, ryzykowało się inne niebezpieczeństwa. Któż mógł mieć pewność, czy nasze idee, nie sprawdzone jeszcze przez społeczną praktykę, są słuszne? Konserwatyści zawsze byli zdania, iż lepiej jest robić rzecz głupią, ale taką, jaką ludzie czynili zawsze, niż robić rzecz mądrą, której nikt jeszcze nigdy nie robił. Gdy idee rozumu nie miały mieć metafizycznego poręczenia, świadectwo społecznej rzeczywistości stawało się ich jedynym potwierdzeniem. Czy można było w tych warunkach odrzucać społeczną instancję prawdy i fałszu?

Mandeville w słynnej bajce o pszczołach przedstawił z całą ostrością te konflikty rozumu i społecznej rzeczywistości. Społeczeństwo konstruowane według postulatów rozumu okazywało się społeczeństwem nie tylko niezdolnym do życia, ale również i sprzecznym z potrzebami ludzkimi; społeczeństwo zorganizowane wbrew tym postulatom zdobywało siłę i dobrobyt, przynosiło ludziom szczęście i pracę.

W tych sprzecznościach Mandeville wykrył konflikt jeszcze innego rodzaju: między indywidualnym i społecznym aspektem moralności. Jego zdaniem społeczeństwo, by żyć i rozkwitać, wymaga działań, które z punktu widzenia jednostki kwalifikowane są jako działania niemoralne; dzięki jednostkowym wadom rośnie społeczny dobrobyt i społeczna moralność. Człowiek okazywał się z tego punktu widzenia istotą wewnątrznie sprzeczną, rozdartą między pragnieniami i dyrektywami życia społecznego. Wybierając te pierwsze, człowiek podcina byt społeczny, a w konsekwencji niszczy samego siebie, wybierając te drugie, człowiek przekreśla siebie samego, a w konsekwencji społeczeństwo staje się „machiną” nikomu nie służącą. Takie były konsekwencje tej alternatywy, którą Mandeville postawił nieco cynicznie i nieco przekornie, wyrażając jednak trafnie niepokoje intelektualne ludzi tej epoki, którzy nie mogli odrzucić panujących stosunków społecznych, ale i nie mogli ich uznać.

Konflikt rozumu ludzkiego i ludzkiej rzeczywistości, zarówno w aspekcie historii, jak i w aspekcie ówczesnego społeczeństwa, był głównym tematem rozważań filozofów oświecenia nad cywilizacją, ustrojem społecznym, człowiekiem. Oświecenie kontynuowało myśl, zawartą już w naturalnym systemie kultury, iż rzeczywistość, w której ludzie żyją, jej instytucje i ich poglądy, powinna być przekształcona wedle wymagań rozumu. Kontynuując tę myśl dostrzegało jej etapy realizacyjne, pojmując historię jako wielki pochod postępu, idący w przyszłość.

Filozofia człowieka uzyskiwała dzięki temu po raz pierwszy zupełnie nowy wymiar. Wprawdzie genealogia teorii postępu sięga w czasy dawniejsze, ale dopiero w XVIII wieku koncepcja ta stała się powszechnie uznawaną i płodną zasadą myślenia o historii i człowieku. Człowiek okazywał się istotą, która nie tylko stwarzała środowisko swego życia, ale

która w historycznym rozwoju przechodziła od jednych form istnienia do drugich. Określenie tej historycznej ewolucji i jej etapów stawało się pasjonującym tematem historiozoficznych rozważań filozofów oświecenia; rozważania te były równocześnie rozważaniami nad ewolucją człowieka.

Po raz pierwszy na pytanie: kim jest człowiek, przedstawano odpowiadać wskazaniem na to, jakimi są ludzie. Dostrzeżono bowiem, iż różnorodność ludzka — rejestrowana przez historyków i przez etnografów — musi być ułożona w rozwojowe fazy. Człowiek jest bowiem istotą, która się zmienia, która się rozwija. Nie można mówić o naturze człowieka sumując wszystkie te dane; mówić o niej można tylko ukazując jej rozwój, charakteryzując etapy.

Ale właśnie dzięki takim podstawom rozważań o człowieku oświecenie mogło raz jeszcze podjąć problem ludzkiego rozumu w stosunku do ludzkiej rzeczywistości, zarówno w aspekcie historycznym, jak i współczesnościowym. W zasadzie w tym sporze oświecenie wybrało pozycję rozumu. Dążyło przecież do obalenia ustroju, który legitymował się religijnie i historycznie, obiecywało stworzyć nowy etap historii, w którym wreszcie rozum, wychodząc ze stanu niemowlęctwa, uzyskiwałby naczelne uprawnień. Dlatego ideologowie oświecenia walczyć musieli z tymi, którzy odwoływali się do instancji religijnych i historycznych. Autorytet tradycji nie miał być autorytetem, historyczne przywileje miały być zniesione; sankcjonowane przez wieki nierówności wyrównane.

Ale oświecenie dostrzeżało cały ciężar historycznego rozwoju, niepodający się dowolnie projektowanym zmianom; ideologowie oświecenia nie chcieli tworzyć utopii, lecz konkretny program działania. Ogólne dyrektywy rozumu różnicowały się w zależności od historycznych i społecznych warunków. Horyzonty rozumu okazywały się wyznaczone w pewien sposób przez etapy dziejów i dziejową sytuację. Ideologia oświecenia miała być ogólna i konkretna zarazem, co oznaczało, iż miała ona być racjonalistyczna i historyczna równocześnie. W praktycznym działaniu politycznym wiązano oba te elementy mniej lub więcej pomyślnie; ale w koncepcjach teoretycznych powiązanie ich nastęrczało poważne trudności.

Jak pojąć człowieka jako istotę racjonalną — o tym mówiła długa tradycja filozoficzna, rozwinięta ostatnio zwłaszcza przez wielkich filozofów XVII wieku, przez Kartezjusza, Spinozę, wreszcie Leibniza. Jak pojąć człowieka jako istotę historyczną — o tym mówiła również długa tradycja, zwłaszcza odkąd humaniści postawili znak równania między filologiczno-historycznym wykształceniem a prawdziwym, tzn. duchowymi narodzinami człowieka. Ale jak pojąć człowieka jako istotę racjonalną i historyczną zarazem — to był problem nowy i trudny.

Rozwiązanie tego problemu było możliwe tylko przez nowe i znacznie głębsze niż dotychczas zrozumienie charakteru działalności ludzkiej,

stwarzającej warunki życia na ziemi, charakteru ludzkiej świadomości, kierującej tą działalność, a zarazem oceniającą jej wyniki.

Aby problem ten rozwiązać, należało w inny sposób, niż to czyniono dotychczas, pojąć „racjonalność” człowieka, jak również należało inaczej pojąć jego działalność, narastającą w dziejach. Gdyby się bowiem poza te szranki nie wyszło, konflikty między obu koncepcjami człowieka musiałyby trwać nadal, nawet jeśli w akcji praktycznej konieczne pokazywały się pewne powiązania.

Ale właśnie refleksja nad tą akcją polityczną stawała się punktem wyjścia rozważań nowego typu. Jak renesansowa filozofia człowieka stawała się refleksją nad żywiołową działalnością społeczną doby renesansu w różnych dziedzinach życia — zwłaszcza w zakresie nauki i sztuki, podróży i gospodarki — podobnie oświeceniowa filozofia człowieka stawała się owocem społecznej działalności, która zyskiwała już w tych czasach nowe oblicze, stając się działalnością zmierzającą świadomie i planowo do zasadniczych reform społecznych.

Na tych podstawach poczynano się kształtować nowe i znacznie głębsze niż dotychczas rozumienie działalności ludzkiej w ogóle, jako działalności stwarzającej ludziom swoiste warunki życia na ziemi, oraz rozumienie charakteru ludzkiej świadomości, która, w różnorodny sposób kierując tą działalnością, oceniała równocześnie jej wyniki.

W renesansowym rozumieniu działalności i świadomości ludzi wyrażało się przede wszystkim poczucie autonomii człowieka, który jako jedyna istota żywa nie był „stworzony w postaci gotowej”, ale mógł sam stwarzać sobie konkretny kształt przez organizowanie i stwarzanie odrębnego środowiska życiowego. W tym przekonaniu godzili się renesansowi filozofowie różnych orientacji; to głosił Pico delle Mirandola w swej słynnej „Mowie”, to wyrażał Vives w „Bajce o człowieku”, to również w inny jeszcze sposób pokazywał Bacon. Odkrycie tej „wielkości” człowieka przesłaniało wówczas problematykę, która w niej się kryła. Właściwie jeden tylko Bacon potrafił ją dostrzec, i to w jednym tylko aspekcie: w aspekcie ludzkiej działalności intelektualnej.

Dostrzegł on mianowicie, iż w działalności tej ludzie produkują idee fałszywe i złudne, którym następnie okazują trwałe posłuszeństwo. Najwybitniejsi filozofowie — zdaniem Bacona — nie byli wolni od tego rodzaju zniekształceń intelektualnej twórczości; zaciążyła ona na rozwoju filozofii przez całe pokolenia. Z tej racji współczesne badania naukowe i filozoficzne muszą być w znacznym stopniu walką z nagromadzonymi fałszami. Uogólniając te rozważania nad intelektualną działalnością ludzi, Bacon wykazał, jak dość powszechnie ludzie są skłonni ulegać fałszywym ideom, przez siebie wytworzonym w określonych okolicznościach; klasyfikując te złudzenia, Bacon starał się pokazać ich różne kategorie.

Ta krytyka Bacona wyrażała pierwszą próbę wnikięcia w mechanizm ludzkiej działalności i pokazania, iż na jej twórczych osiągnięciach pas-

żytuja swoiste nowotwory, utrudniające jej rozwój. Wrogiem człowieka okazuje się więc nie tylko przyroda, obca i groźna, ale jego własne twory. Pokonywanie ich jest na ogół bardzo trudne właśnie dlatego, iż są to dzieła samych ludzi.

Ta pierwsza wersja teorii alienacji nie znalazła kontynuatorów. Ale w wieku XVIII powstały już warunki, które sprzyjały podjęciu tej problematyki. Prowadzono przecież walkę z religijnymi i społecznymi przesadami; a przesady były właśnie czymś w rodzaju baconowskich „*idolae*”. Rozum miał się wyzwolić ze swych własnych więzów. I miał odrzucić wiele z tego, w co wierzył dotychczas. Ten wielki program „oczyszczenia rozumu” był wprawdzie przygotowany przez sceptyczny i zajmujący się „*metoda*” myślenia wiek XVII, ale teraz dopiero rzecz nabierała siły, gdy została powiązana ze społeczną działalnością wymierzoną przeciwko kościołowi i feudalnemu ustrojowi, które powoływały się na różnego rodzaju „*idolae*”.

To rozszerzenie horyzontów rodziło dalsze pytania dotyczące ludzkiej działalności. Było prawdopodobne, iż takie pasożytujące narośla powstają nie tylko na działalności intelektualnej, ale i na wszelkiej innej, a zwłaszcza na działalności społecznej. Organizowana przez ideologię oświecenia walka z panującym ustrojem społecznym zachęcała do tego, by ją interpretować jako walkę z wynaturzeniem, któremu w pewnej fazie historycznego rozwoju uległa społeczna rzeczywistość ludzi.

To była myśl, którą podjęli filozofowie oświecenia, zwłaszcza Rousseau. Dzięki niej można było dokonywać wielkiego sądu nad owocami ludzkiej działalności we wszystkich dziedzinach. Można było oceniać historię, odróżniając to, co było w niej autentycznym i wartościowym wytworem ludzi, od tego, co było tej działalności pasożytem; można było oceniać życie społeczne, odróżniając w nim to, co było wyrazem wartościowych działań ludzi, od tego, co było jej zniekształceniem.

Z tego punktu widzenia mogła filozofia człowieka wskazywać i na to, jak się człowiek pod wpływem historii rozwija, i na to, jak się pod jej wpływami degeneruje; mogła wskazywać i na to, jak społeczeństwo tworzy człowieka, i na to, jak gubi jego człowieczeństwo. Z tego punktu widzenia najistotniejszym problemem filozofii człowieka przestawało być odkrycie — tak ważne w epoce renesansu — iż człowiek jest twórcą własnego świata; stawało się tym problemem odkrycie, iż w tym własnym świecie ma on najpotężniejszych wrogów, których musi zwyciężać, aby iść naprzód, aby rosnać, aby zachowywać wierność samemu sobie, a nie dziełom, które stworzył.

Filozofia człowieka odsłaniała w ten sposób zupełnie nową problematykę, dzięki której wychodziła poza dotychczasowe przeciwieństwa metafizycznego i empirycznego poznania człowieka. Ci, którzy chcieli określać człowieka według jego „egzystencji”, krytykowali słusznie tych, którzy poszukiwali przede wszystkim „esencji” człowieka; krytykowali ich słusz-

nie, ponieważ koncepcje esencji miały zawsze charakter metafizyczny. Człowiek był w rzeczywistości bogatszy. Ale i ci, którzy ujmowali człowieka w oparciu o jego egzystencję, błędzili; dotychczasowa egzystencja ograniczała człowieka, nie pozwalała mu na pełny rozwój. Człowiek był potencjalnie bogatszy. Wynikało stąd, iż poznawać człowieka to nie znaczy ani określać go, jakim powinien być, ani określać go, jakim jest; poznawać człowieka miało to znaczyć: określać go jako stworzenie działające, które stwarza swój własny świat i przewyżczając to, co stworzone, zmienia i rozwija własne dzieło, a więc także i siebie samego, i swą własną egzystencję, a w związku z tym i swą własną istotę.

Tę koncepcję człowieka, określającą go z punktu widzenia podejmowanej działalności i przewyżczenia jej wyników, sformułowali w tym samym czasie we Francji J. Salaville, a w Niemczech W. Humboldt. Pierwszy z nich wyraził tę filozofię człowieka raczej językiem francuskiego działacza oświeceniowego i rewolucyjnego, drugi językiem uczonego, zajmującego się kulturą i kształceniem, ale obaj mieli na myśli to samo podstawowe odkrycie, wizję człowieka jako twórcy i niewolnika własnych swych dzieł.

Konsekwencje tej nowej filozofii człowieka dla pedagogiki dojrzał Pestalozzi. Wciąż jeszcze widzimy Pestalozziego jako naiwnego idealistę i sentymentalnego miłośnika biednych sierot, borykającego się z materialnymi trudnościami i nieporadnością organizacyjną. Ale w rzeczywistości ten wielki praktyk wiedział dobrze, co chciał czynić, ponieważ był równocześnie wielkim teoretykiem, zdającym sobie sprawę z ówczesnej sytuacji społecznej i zadań, które się zarysowują. Pestalozzi zrozumiał wielkość, ale i ograniczoność oświecenia i ograniczoność burżuazyjnej rewolucji francuskiej. Właśnie dlatego sądził, iż należy się przeciwstawić zarówno ideałom burżuazyjnego indywidualizmu, jak i ideałom burżuazyjnego kolektywizmu: w obu przypadkach — zdaniem Pestalozziego — ginie człowiek prawdziwy; burżuazyjny indywidualizm jest w gruncie rzeczy egoizmem, ale i burżuazyjne hasła patriotyzmu, obywatelstwa, państwowości są takim samym egoizmem, tylko że zbiorowym. Gdy Rousseau, kontynuując tradycję Hume'a, ograniczał się jedynie do przeciwstawienia „człowieka” i „obywatela” akcentując swe sympatie skierowane ku wychowaniu człowieka, Pestalozzi, który tyle zawdzięczał Rousseau, dostrzegał już, iż trzeba wyjść poza to przeciwieństwo, które w obu swych biegunach wyraża antyhumanistyczność feudalno-burżuazyjnego społeczeństwa. Dopiero na jego gruzach, gdy powstawać będzie społeczna rzeczywistość odpowiadająca głębokim potrzebom wszystkich ludzi, będzie można wychowywać człowieka, który będzie „prawdziwym Człowiekiem”. Stawiając sprawę w ten sposób, Pestalozzi nawiązywał do wielkiej i dramatycznej dyskusji renesansowej na temat człowieka prawdziwego i człowieka rzeczywistego. Wskazując zaś z całą śmiałością, iż istotną przyczyną tych konfliktów jest klasowy ustrój społeczny, zmuszający do

zaprzeczenia człowieczeństwa, Pestalozzi rozpoczął ten typ rozważań, do których nawiązał Marks w swej krytyce burżuazyjnych ideałów człowieka i obywatela, głoszonych przez oświecenie francuskie.

Przeprowadzając tę krytykę Marks opierał się już na filozofii człowieka, której podstawy stworzył w wielkiej polemice z Heglem i jego uczniami. Ta właśnie filozofia, podejmując i rozwiązując problemy wysuwane przez filozofię renesansu i oświecenia, dawała naukową i nowoczesną interpretację człowieka jako istoty aktywnej, stwarzała punkt wyjścia dla współczesnych koncepcji człowieka.

Dojrzewające na przełomie XVIII i XIX wieku przekonania, iż człowieka można pojąć tylko w związku z procesem tworzenia i przewycięzania przez niego obiektywnego świata społeczno-kulturowego, interpretowane były — zwłaszcza w Niemczech — w sposób idealistyczny, jako tworzenie dóbr duchowych, kształcenie się na tych dobrach przez ich osobiste przyswajanie, a następnie przez ich przewycięzanie nową twórczością. Hegel nadał tej interpretacji postać wielkiego systemu filozoficznego, wedle którego podmiotem dziejowego rozwoju kultury, rozumianej jako świadomość, miał być duch obiektywny, którego akty i twory stanowią kanwę życia ducha subiektywnego.

Marks dostrzegł prawdę w tej tezie głoszącej, iż rozwój historyczny ma charakter obiektywny i sensowny, że historia nie jest ani chaosem przypadkowych zdarzeń, ani też irracjonalnym dziełem wielkich indywidualności. Ale poszukując obiektywnego sensu dziejów Marks odrzucił heglowskie mniemanie, iż może on być określony jako logiczny rozwój idei, jako prawidłowości przemian ducha. Sądząc, iż filozofia Hegla stawiała świat „na głowie”, Marks chciał go postawić „na nogach”. Znaczyło to, iż podstawowym nurtem „obiektywnego świata” miała być działalność materialno-społeczna. Hegel, zdaniem Marksa, dostrzegł trafnie aktywny charakter człowieka, ale niesłusznie aktywność tę pojął jako aktywność czysto duchową, jako pracę ducha, zamiast pojąć ją w sposób odpowiadający jej prawdziwej naturze, to znaczy jako działalność materialną, zmieniającą przede wszystkim materialny świat, materialne środowisko życia ludzkiego.

Przemiany te pojął Marks jako przemiany człowieka; to, co człowiek produkuje, i to, jak produkuje, nie jest — jak to przyjmowano dotychczas — aktywnością wprawdzie niezbędną ludziom do życia, ale mało ważną dla ich umysłowego, społecznego, kulturalnego rozwoju, ale, wręcz przeciwnie, jest aktywnością, która pociąga za sobą skutki we wszystkich tych dziedzinach, kształtując całe życie ludzi w określony sposób. Działalność materialna wiąże się z działalnością społeczną i umysłową, wyraża się w określonej działalności moralnej i artystycznej.

Różne te rodzaje działalności stwarzają swoiste środowisko życia ludzkiego, które opierając się wprawdzie na środowisku przyrodniczym i na biologicznych potrzebach istoty ludzkiej wyrasta ponad te wstępne uwa-

runkowania i tworzy odrębną rzeczywistość, rozwijającą się historycznie wraz z rozwojem materialno-społecznej działalności ludzi. Człowiek w każdym okresie tego historycznego rozwoju jest kształtowany przez tę rzeczywistość, a zarazem jest jej twórcą. W tym sensie Marks określa człowieka stwierdzając, iż „człowiek — to świat człowieka”.

Analizując głębiej tę definicję, Marks wykrywa konflikty tego „ludzkiego świata” i odpowiadające im wewnętrzne konflikty ludzi. Świat człowieka rozwija się przez sprzeczności, polegające głównie na tym, iż rozwój sił wytwórczych napotyka opór ustalonego układu stosunków społecznych i związanej z nimi ideologii; przełamywanie tego oporu jest torowaniem drogi postępowi w zakresie sił wytwórczych i przeobrażeniom w dziedzinie stosunków społecznych i świadomości ludzi. Ale opory nie są łatwe do pokonania; stosunki społeczne traktowane są przez ludzi jako niezależna od nich rzeczywistość, której powinni się podporządkować, a wyznawana przez nich idea uzasadnia w różnoraki sposób racjonalność takiej decyzji. W ten sposób stworzony przez ludzi świat społecznych instytucji i społecznych idei wydaje się niezależną od nich instancją, światem im obcym i narzucającym swe wymagania.

Określeniu tego zjawiska alienacji i wyśledzeniu jego źródeł poświęcił Marks wiele wysiłku. I wykazał, iż powstaje ono w wyniku powstawania własności prywatnej i klasowego różnicowania się społeczeństwa; wówczas to praca ludzka, której pierwotną i najgłębszą treścią jest tworzenie ludzkiej rzeczywistości, przekształca się w produkcję towarów przeznaczonych do zdobywania indywidualnego zysku przedsiębiorcy; wówczas to społeczeństwo, które jest prawdziwie ludzką wspólnotą, staje się aparatem ucisku, a jego forma organizacyjna nie rozwija już i nie wzbogaca stosunków międzyludzkich, lecz zapewnia władzę jednych nad drugimi.

Praca i życie społeczne, które są nieustającym źródłem rozwoju człowieka, stają się w tych warunkach czynnikami jego odczłowieczenia. Człowiek przestaje być twórcą; staje się wyzyskiwanym lub zyskującym producentem; świat dzieł ludzkich przestaje być światem prawdziwie ludzkiego bogactwa, to znaczy wielorakości potrzeb i dążeń, staje się terenem walki o byt lub walki o zysk; człowiek nabiera przekonania, iż może posiadać cośkolwiek tylko w tym sensie, iż rzecz tę zakupi, nie zdaje sobie sprawy, iż prawdziwie ludzkie posiadanie polega na osobistym zaangażowaniu się w te treści, które w dziełach ludzkich zostały włożone; w tych warunkach sztuka staje się przedmiotem zysków, a nie źródłem estetycznych przeżyć, moralność narzędziem sukcesu ekonomicznego, a nie wyrazem stosunku człowieka do człowieka i do społeczeństwa, praca — źródłem zdobywania środków do życia, a nie wyrazem twórczych potrzeb człowieka.

W ten sposób to wszystko, co stanowi o historycznym rozwoju ludzi, o ich wywyższeniu się ponad poziom zwierzęcej roślinności, o ich rosną-

cym, ludzkim bogactwie potrzeb i dążeń, a więc praca i stosunki społeczne stają się równocześnie czynnikami, które wywłaszczają ludzi z ich człowieczeństwa, podporządkowując ich wymaganiom kapitalistycznej gospodarki. Właśnie na tym, iż człowiek w swej istocie zagrożony jest przez wynaturzenie własnej swej działalności, dzięki której staje się człowiekiem — właśnie na tym dramatycznym konflikcie polegał dotychczasowy historyczny rozwój ludzi.

Pisarze renesansu bystro dostrzegali te konflikty, wskazując, iż świat, w którym ludzie żyją, jest „światem na opak” i że człowiek prawdziwy musi w nim zginąć lub stać się szaleńcem, ale nie rozumieli społecznego mechanizmu tych konfliktów. Marks, nawiązując zresztą do epoki renesansu, zwłaszcza do Szekspira, wyjaśnił, iż w warunkach gospodarki kapitalistycznej i klasowego ustroju człowiek „prawdziwy” musi ulegać „odczłowieczeniu”, a społeczeństwo „prawdziwe” musi się stawać społeczeństwem „pozornym”; bogactwo człowieka i ludzkiej wspólnoty muszą być niszczone w tych warunkach: człowiek prawdziwy nie może się stawać człowiekiem rzeczywistym, człowiek rzeczywisty nie może być człowiekiem prawdziwym. Rzeczywiste życie ludzi staje się nieludzkie; ludzkie ich dążenia i pragnienia stają się nierealne, a tym samym zdegenerowane.

Pisarze renesansu, nie zdając sobie sprawy z mechanizmu tych procesów, nie dostrzegali możliwości ich opanowania; właśnie dlatego ich jedyną nadzieją była utopia. Marks poznawał filozoficznie ten świat po to, aby go zmieniać; jego poznanie rosło w związku z działalnością rewolucyjną, która wymierzona przeciw kapitalistycznym stosunkom miała przewyżczać alienację pracy i życia społecznego, odczłowieczenie ludzi. To, co Marks nazywał „rewolucyjną praktyką”, miało stanowić w tych warunkach historycznych główny czynnik przemian społecznych i główną siłę wyzwalającą ludzi z niewoli w tych kształtach społecznego i umysłowego życia, które w dotychczasowym rozwoju dziejowym wytworzyli i którym ulegli.

Ta filozofia człowieka, którą rozwinął Marks, przewyżczała stanowiska dotychczasowe i ich przeciwieństwa. Antropologia Marksa likwidowała, oczywiście, wszelkie formy metafizycznej spekulacji na temat „istoty” człowieka; Marks wykazał, iż koncepcje tego typu są zawsze nieuprawnionym absolutyzowaniem doświadczeń niektórych warstw społecznych w pewnych okresach historii, podnoszeniem ich do rangi zasad obiektywnych i niezmiennych.

Koncepcje „istoty” człowieka nie były — jak wykazał Marks — odkryciem jego prawdziwej natury, mającym być słusznym podstawą dyrektyw dla wszelkiej działalności społecznej, politycznej i wychowawczej, której przedmiotem byli konkretni ludzie. Koncepcje te były zmystyfikowanym wyrazem określonych sytuacji społeczno-historycznych i miały — w istocie rzeczy — służyć ich utrzymaniu. Ale i wszelkie próby

empirycznego określenia człowieka zostały przez Marksa poddane krytyce. I one bowiem, podobnie jak teorie metafizyczne, chociaż w inny sposób, przyjmowały stan faktyczny jako dany i niezmienny. Przyjmowały one niesłusznie, iż sposób, w jaki ludzie żyją, charakteryzuje ich prawdziwą treść: nie dostrzegały wewnętrznych sprzeczności ludzkiego świata w każdej fazie jego historycznego rozwoju i nie umiały dojrzeć przemian człowieka, powstających na tle tych sprzeczności.

Antropologia Marksa, określająca człowieka przez odniesienie do „świata człowieka” i wskazująca wewnętrzny mechanizm przemian tego świata, ukazywała zmienność form ludzkiej egzystencji i zmienność tzw. istoty człowieka. Kładła ona nacisk główny na fakt, iż człowiek jest tą jedyną istotą żywą, która się historycznie rozwija przez zaangażowanie się w tworzeniu obiektywnego świata ludzkiego, przez uleganie jego wymogom i równocześnie przez przewyżczanie jego martwiejących form. Rozwój człowieka nie jest spontaniczną i czysto duchową projekcją jego marzeń lub chęci, nie jest wyrazem subiektywnych życzeń jednostki lub grupy. Rozwój człowieka dokonywa się przez jego działalność, która musi wytrzymać rygory obiektywne różnego rodzaju: działalność naukowa rygory prawdy, działalność techniczna rygory sprawności, działalność artystyczna rygory formy, działalność ekonomiczna rygory sił produkcyjnych i stosunków społecznych. Nic nie może być dowolne, nic nie może być ludzką samowolą. Tylko przez posłuszeństwo prawom obiektywnego świata udają się ludzkie zamierzenia, trwają ludzkie dzieła. Ale równocześnie konieczna jest śmiałość i twórczość. Posłuszeństwo nie może być uległością człowieka w stosunku do jego własnych twórców. Uczony ma prawo — i obowiązek — odrzucić naukowe teorie, wypracowane dotychczas, podobnie jak technik powinien odrzucać rozwiązania, które się już starzeją; nie inaczej ma czynić działacz społeczny. Człowiek rozwija się przez takie działanie nowatorskie, przez stwarzanie nowych idei, nowych form społecznych, nowych rzeczy materialnych, tej całej nowej rzeczywistości, która stawia mu z kolei nowe wymagania, rozbudza nowe potrzeby, otwiera nowe możliwości działania.

Ta dwoistość w rozwoju człowieka, jego uległość w stosunku do wymogów obiektywnej rzeczywistości, od ludzi niezależnej i przez ludzi tworzonej, a równocześnie jego śmiałość w odrzucaniu dotychczasowych osiągnięć i form, stanowi jeden z głównych motywów tej filozofii człowieka, jaką rozwinął Marks. Możliwość takiego rozwoju oparta jest na społecznej działalności ludzi, która związana z przemianami sił wytwórczych i dążeniami mas, rewolucjonizuje utrwalone instytucje i formy społeczne, jak też i związaną z nimi świadomość społeczną.

W skomplikowanych procesach burzenia tego, co stare, tworzenia tego, co nowe, zachowywania tego, co trwałe, krzyżują się wymagania sił produkcyjnych, różnorakie tendencje zachodzące w bazie, różne kierunki nadbudowy, elementy ogólnej świadomości społecznej stwarzając ludziom

materialne, społeczne i duchowe sytuacje pełne wewnętrznych napięć i sprzeczności.

Działalność wychowawcza powinna okazywać ludziom pomoc w tych sytuacjach, które są ich codziennymi i rzeczywistymi sytuacjami życia. I jeśli mówimy, iż istota ludzka, urodzona biologicznie, rodzi się po raz drugi — jako człowiek — dzięki wychowaniu, to sens nowoczesny tego tradycyjnego określenia, obejmować musi tę właśnie problematykę, którąśmy określili jako dorastanie ludzi do zadań stawianych im przez historyczny rozwój ludzkiego świata. Marksowska filozofia człowieka wyznacza w ten sposób zupełnie bezpośrednio treść wychowawczego działania i jego społeczną funkcję.

WSPÓŁCZESNE PROBLEMY NAUK PEDAGOGICZNYCH I ROLA BADAŃ NAUKOWYCH¹

Przygotowując studentów do aktywnego udziału w państwowym i społecznym życiu kraju, dążymy do nauczania dyscyplin pedagogicznych w naszych uczelniach na wysokim poziomie naukowym, zaznajamiamy studentów z ostatnimi osiągnięciami naukowo-badawczymi, wprowadzamy ich do laboratorium twórczego rozwoju myśli pedagogicznej, wpajamy im nawyki naukowego uogólniania ich przyszłej praktyki nauczycielskiej. Celom tym służy szeroko rozwinięta praca badawcza prowadzona przez katedry nauk pedagogicznych przy uniwersytetach i instytutach, w których uczestniczą studenci starszych kursów i nauczyciele skupiający się wokół wyższych uczelni.

Jako przedstawiciel radzieckiej nauki pedagogicznej, niniejsze wywody opieram na zasadach pedagogiki marksistowsko-leninowskiej i na praktyce wychowania dorastającego pokolenia w szkole radzieckiej.

Dużo z tego, o czym będę mówił, związane jest z systemem społecznym, tradycjami kulturalnymi i historycznymi narodu radzieckiego, ideowymi celami i zadaniami wychowania dorastającego pokolenia w naszym kraju, który buduje ustrój komunistyczny. W związku z tym uważam, że szereg przedstawionych w wywodzie tez nie będzie w pełni odpowiadać poglądom niektórych uczestników sympozjum, stojących na różnorodnych pozycjach ideowych w dziedzinie wychowania. Niezależnie od tego wykład może posłużyć do lepszego wzajemnego zrozumienia, poszanowania i zaufania między uczestnikami sympozjum, bez względu na ich poglądy ideowo-pedagogiczne.

Co określa jednak problematykę badań, do rozwiązania której została powołana nauka pedagogiczna Kraju Rad?

Żyjemy w okresie burzliwych wydarzeń i głębokich przeobrażeń społecznych, jesteśmy świadkami wspaniałych zwycięstw człowieka nad siłami przyrody na ziemi i w kosmosie. W takim wieku zagadnienia wykształcenia i wychowania, które przekazujemy młodemu pokoleniu, wykraczają poza wąskie ramy zajęć poszczególnych instytucji i osób. Zagadnienia te są dyskutowane z wielką wnikliwością przez narody, parlamenty, rządy, przez wszystkie organizacje, które z racji swej działalności posiadają związek z problemami wychowania młodzieży. Jest to wywołane świadomością faktu, że od wykształcenia i wychowania, które przekazujemy młodemu pokoleniu, w dużej mierze zależy postępek społeczny i naukowo-

¹ Wykład wygłoszony na Międzynarodowym Sympozjum poświęconym sprawom kształcenia kadr naukowych i technicznych, które odbyło się w Moskwie od 9—12 lipca 1962 r.

-techniczny, powodzenie w wysiłkach pokładanych dla rozwoju państwowości, demokracji i utrwalenia pokoju na świecie.

Zadaniem narodu radzieckiego jest zbudowanie społeczeństwa komunistycznego, w którym realizuje się zasadę „od każdego według jego zdolności, każdemu według jego potrzeb”.

Rozwiązanie tego zadania socjalnego przewiduje gigantyczny rozwój sił wytwórczych oparty na stale rozwijającej się nauce i technice, co zapewni stworzenie materialno-technicznej bazy komunizmu, kształtowanie nowych stosunków społecznych przy pełnej równości socjalnej wszystkich obywateli i wychowanie nowego człowieka przygotowanego do życia i pracy w komunizmie.

Gdy mówimy o wychowaniu nowego człowieka, mamy na uwadze wszechstronny rozwój osobowości ludzkiej, harmonijnie łączący w sobie bogactwo duchowe, czystość moralną i doskonałość fizyczną. Z kolei przez bogactwo duchowe rozumiemy naukowy pogląd na świat, wszechstronne wykształcenie politechniczne, ideowe przekonania, wysoką kulturę wewnętrzną i zewnętrzną, rozwinięte poglądy estetyczne. Czekają nas realizacja powszechnego, obowiązkowego, średniego, ogólnego i politechnicznego wykształcenia; rozwoju systemu wychowania społecznego dzieci w instytucjach wychowania przedszkolnego i szkołach-internatach różnych typów; rozszerzenia zakresu wyższego i średniego wykształcenia specjalistycznego do takich rozmiarów, które pozwoliłyby na zaspokojenie potrzeb wszystkim pragnącym uczyć się, stworzenie niezbędnych warunków materialno-technicznych, zabezpieczających wysoki poziom wykształcenia i wychowania we wszystkich instytucjach oświatowych ZSRR.

Pedagogika radziecka rozwiązuje skomplikowane zadania o ogromnym znaczeniu socjalnym. Określone są one wielkimi zadaniami budownictwa komunistycznego. Pedagogika radziecka wykrywa ogólne prawidłowości wychowania dorastającego pokolenia, rozpracowuje teorię nauczania, wychowania w procesie pracy oraz wychowania moralnego, fizycznego i estetycznego. Uzasadniając w sposób pedagogiczny perspektywy rozwoju oświaty ludowej w kraju, okazuje ona bezpośrednią pomoc państwu.

Jakaż jest zasadnicza treść najbardziej aktualnych problemów, których rozwiązanie posiada określone znaczenie dla pomyślnego wykształcenia i wychowania współcześnie dorastającego pokolenia?

Problemy te, ograniczając je do wieku szkolnego, można umownie podzielić na pięć wielkich grup:

- problemy badania rozwoju i kształtowania się świata wewnętrznego dziecka;
- problemy związane z naukowym opracowaniem treści wykształcenia ogólnego i politechnicznego;
- problemy nauczania w procesie pracy i wykształcenia zawodowego w szkole ogólnokształcącej;

- problemy doskonalenia metod nauczania;
- problemy wychowania dorastającego pokolenia.

Przejdźmy do krótkiego przeglądu wymienionych problemów.

PROBLEMY BADANIA ROZWOJU I KSZTAŁTOWANIA SIĘ ŚWIATA WEWNĘTRZNEGO DZIECKA

Dziecko jest nie tylko przedmiotem, lecz i podmiotem wychowania wraz ze swymi myślami, uczuciami, przeżywaniami i stosunkiem do otaczających go ludzi. Toteż jest rzeczą naturalną, że uwaga nauki pedagogicznej w pierwszym rzędzie powinna być skierowana na to, aby głęboko i wszechstronnie w całokształcie wzajemnie działających ze sobą sił i czynników zbadać proces rozwoju dziecka i kształtowania się jego świata wewnętrznego, a także aby uzbroić w niezbędną wiedzę tych, którzy podejmują się odpowiedzialnej pracy wychowawcy i nauczyciela.

Pedagogika i psychologia radziecka rozwiązały szereg zagadnień związanych z rozwojem dziecka: zagadnienie sił napędowych jego rozwoju, kierowniczej roli warunków życia i wychowania, wzajemnego stosunku rozwoju i nauczania i inne. Zostały przeprowadzone i opublikowane niektóre badania, poświęcone właściwościom rozwojowym niektórych etapów życia psychicznego dzieci i młodzieży. Jednakże to, co zostało zrobione, nie może w pełni zadowolić potrzeb teorii pedagogicznej i praktycznej działalności szkoły. Nadszedł czas, aby szerokim frontem, przy pomocy sił nie tylko psychologów, lecz i pedagogów, dydaktyków i metodyków prowadzić badania nad rozwojem dziecka w procesie jego wychowania i nauczania, a wnioski nauki pedagogicznej przenosić do praktyki szkolnej.

Jakie są w tym kierunku zadania?

Przede wszystkim powinny być wyraźnie określone teoretyczne pozycje wyjściowe tej pracy i w pierwszym rzędzie rozwiązane zagadnienie wzajemnego stosunku właściwości rozwojowych i warunków życia, wychowania i nauczania dzieci. Zazwyczaj podkreśla się tylko jedną stronę tego zagadnienia — konieczność uwzględniania właściwości rozwojowych uczniów przy opracowywaniu problemów treści i metodyki pracy naukowo-wychowawczej z nimi. Oczywiście jest to słuszne, lecz i słuszne jest to, że same właściwości rozwojowe, które powinny być uwzględniane w wychowaniu, nie są niezmiennymi, posiadają konkretny, historyczny charakter, w pewnym stopniu są same zależne od warunków życia, wychowania i nauczania dziecka, składają się w taki czy inny sposób, zmieniają się pod działaniem wszystkiego, co okazuje swój wpływ na ogólne kształtowanie osobowości dziecka. Oznacza to, że nie można zadowalać się tradycyjnymi charakterystykami właściwości rozwojowych dzieci, które są szeroko rozpowszechnione w literaturze pedagogicznej i psychologicznej. Charakterystyki te opierają się na badaniu dziecka w in-

nych warunkach, zupełnie różniących się od tych, w jakich żyją i rozwijają się obecnie np. dzieci radzieckie, a tym bardziej od tych, które mogą być stworzone drogą dalszego doskonalenia warunków życia dziecka i całej naukowo-wychowawczej pracy nad nim. Należy poddać krytycznej analizie tradycyjne „normy” rozwoju dziecka, ujawnić sposoby rozszerzania możliwości tego rozwoju.

Drugie zadanie — znaczne rozszerzenie treści charakterystyk rozwojowych dzieci, objęcie nimi całokształtu osobowości dziecka, całego jego świata duchowego.

W poznawaniu dziecka należne miejsce powinny zajmować badania poświęcone różnicom indywidualnym w rozwoju dzieci, źródłom tych różnic (włączając tu i cechy wrodzone, w tej liczbie i wpływ dziedziczności), a także, co jest szczególnie ważne, poznaniu dróg indywidualnego podejścia w wychowaniu i nauczaniu dziecka.

Wreszcie ważnym zadaniem w poznawaniu dziecka powinno być stworzenie obiektywnych metod uwzględniających zachowanie się dziecka w jego rozwoju tak pod względem umysłowym, jak i w całym jego postępowaniu. Wykonanie tego zadania, a również i wszystkich poprzednich wymaga szerokiej współpracy pedagogów, psychologów i metodyków.

PROBLEMY ZWIĄZANE Z NAUKOWYM OPRACOWANIEM TREŚCI WYKSZTAŁCENIA OGÓLNEGO I POLITECHNICZNEGO

Pedagodzy radzieccy prowadzą w tym kierunku różnorodne badania.

Mowa tu, w pierwszym rzędzie, o włączeniu zagadnień, które związane są z dostosowaniem treści wykształcenia ogólnego i politechnicznego do odpowiednio wzrastającego poziomu naukowego i technicznego, do wzrostu potrzeb kulturalnych członków społeczeństwa komunistycznego.

Przeprowadzone w tym kierunku doświadczenia wykazują, że przebudowa treści wykształcenia w oparciu o współczesny poziom wiedzy wymaga ujawnienia nowej struktury dyscyplin nauczania, odpowiadających najnowszym zmianom strukturalnym samych nauk. Doprowadzi to do usunięcia z programów nauczania przestarzałych materiałów, podczas gdy w chwili obecnej możliwym jest wyłączenie tylko nieznacznych części.

Wydane u nas w ostatnim czasie programy i plany nauczania włączają w pewnym stopniu nowe tematy i zagadnienia, które odzwierciedlają najnowsze zdobycze nauki. Jednak ten nowy materiał uzupełniony jest tylko materiałem, który w przedmiocie nauczania został nagromadzony wiele lat temu i tradycyjnie pozostaje w dotychczasowej formie.

Prawdopodobnie czeka nas także zrewidowanie niektórych, ustalonych tradycyjnych poglądów odnośnie treści wykształcenia i procesu przyswajania wiedzy.

W pedagogice i psychologii różnych krajów utarł się pogląd na istnienie określonych granic rozwojowych dla opanowania tego czy innego materiału programowego. Obecnie granice te poddawane są w wątpliwość.

Jednak nie możemy zgodzić się z psychologami i pedagogami amerykańskimi, którzy wysunęli obecnie formułę: „każdemu dziecku znajdującemu się w każdym stadium rozwoju można z powodzeniem wyklądać każdy przedmiot w dostatecznie pełnowartościowej formie”. (G. Brunner, „Proces nauczania”). Zagadnienie to jest dotąd niewyjaśnione i wymaga głębokich badań. Badania takie są prowadzone w naszym kraju.

W Akademii Nauk Pedagogicznych przeprowadzono eksperyment, który dowiódł, że nauczanie w naszej szkole podstawowej może być prowadzone na wyższym stopniu trudności i w znacznie bardziej przyspieszonym tempie.

Prowadzone są także badania eksperymentalne w celu ujawnienia możliwości wprowadzenia do niższych klas szkoły w odpowiedni sposób przystosowanego systemu pojęć współczesnej nauki. Została stworzona nowa metoda nauczania czytania i elementarz eksperymentalny, które w znaczny sposób skrócą czas nauki czytania w pierwszej klasie.

Otrzymane materiały świadczą o możliwości zreformowania programu matematyki dla podstawowej, a tym samym i średniej szkoły, celem skrócenia czasu potrzebnego na jej opanowanie, a także nasycenia programu nowymi pojęciami matematycznymi, które przygotowują uczniów do opanowania wyższych działów matematyki. Stawia się zagadnienie celowości wcześniejszego wprowadzenia geometrii i połączenia jej z elementami algebry już w szkole podstawowej.

Wobec tego musimy przeanalizować aktualne plany i programy nauczania i przeprowadzić pracę nad dalszym ich udoskonaleniem; naukowo określić pojęcie „podstawy nauk”, tj. ściśle ustalić ten system wiedzy o przyrodzie i społeczeństwie, stanowiący treść nauki szkolnej, który można i trzeba wydzielić z niezmiernego ogromu wiedzy naukowej, zgodnie z właściwościami rozwojowymi i psychicznymi ucznia, przezwyciężyć nadmierne obciążenie uczniów pracą szkolną w związku z dodatkowym włączeniem do programów wiadomości o najnowszych osiągnięciach w dziedzinie fizyki, chemii, przyrodoznawstwa i innych przedmiotów; opracować zagadnienie różnorodnych typów średniego wykształcenia i możliwości zróżnicowanego nauczania w końcowej fazie kształcenia.

Muszę zarazem podkreślić, że wszystkie te zagadnienia są w naszym kraju rozwiązywane w skali ogólnopaństwowej. Uważamy, że zbyt dużym jest powierzanie poszczególnym szkołom, jak to się czyni w niektórych krajach, opracowywania we własnym zakresie treści nauczania na różnych jego poziomach, ponieważ może to doprowadzić do nierówności w zdobywaniu wykształcenia przez młode pokolenie.

PROBLEMY NAUCZANIA W PROCESIE PRACY
I WYKSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO W SZKOLE OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

Przygotowanie do aktywnej pracy, wychowanie w umiłowaniu i poszanowaniu pracy, jako pierwszej potrzeby życiowej, stanowi istotę całej naszej pracy nad wychowaniem nowego człowieka. Czeką nas stworzenie jednolitego systemu wychowania i nauczania w procesie pracy dzieci w szkole i w domu, wykazanie wpływu pracy na duchowo-moralny świat ucznia i wykorzystanie jej dla wszechstronnego rozwoju i wychowania młodego człowieka. W związku z tym powstaje szereg problemów, które wymagają badań naukowo-pedagogicznych.

Pedagogika radziecka zawsze uważała, że potężnym środkiem wszechstronnego rozwoju dorastającego pokolenia jest wykształcenie politechniczne. Kształcenie politechniczne realizowane w szkole ogólnokształcącej i w szkole zawodowej rozwija szeroki horyzont techniczny ucznia, pozwala orientować się w społecznym systemie produkcji i służy za szeroką i trwałą podstawę dla wykształcenia zawodowego, dla opanowania określonej specjalności, dla bardziej swobodnego wyboru zawodu.

Jednak we współczesnych warunkach wszechstronny rozwój nie może być zagwarantowany tylko przez ogólne i politechniczne wykształcenie. W naszym kraju, w którym wszyscy powinni pracować, ogólne i politechniczne wykształcenie osiąga swoje istotne uwieńczenie w przygotowaniu zawodowym. Dlatego w szkole radzieckiej średnie wykształcenie organicznie łączy w sobie ogólne, politechniczne i zawodowe wykształcenie, oparte na zasadzie łączenia nauczania z pracą produkcyjną.

Zasada łączenia nauczania z pracą produkcyjną zakłada, że w procesie opanowywania przedmiotów nauczania uczniowie nie tylko przyswajają sobie podstawy naukowo-techniczne produkcji, lecz i uczą się praktycznego stosowania praw nauki w rozwiązywaniu konkretnych zadań produkcyjnych, tj. opanowują tę lub inną specjalność zawodową.

Marxistowsko-leninowska zasada łączenia nauczania z pracą produkcyjną stwarza wielkie możliwości dla lepszego rozwiązania współczesnych zadań wychowania i wykształcenia i przygotowania młodzieży do życia i pracy.

Należy podkreślić, że przygotowanie zawodowe młodzieży w technicznych zakładach naukowych w ZSRR i szkołach ogólnokształcących posiada istotne różnice. W technikach przygotowujemy specjalistów, o średnich kwalifikacjach, a w szkołach — robotników zawodów masowych, o szerokim profilu, wymagających rozległego zakresu zainteresowań politechnicznych i ogólnych.

W zakres badań tego problemu wchodzi opracowanie zagadnień jedności i wzajemnego związku wykształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego oraz pracy produkcyjnej uczniów.

Wiele uwagi będzie poświęcone opracowaniu założeń pedagogicznych

łączenia nauczania z pracą produkcyjną i wyjaśnieniu jego wpływu na poziom przygotowania ogólnokształcącego, politechnicznego i produkcyjnego uczniów i ich rozwój.

Zagadnienie łączenia nauczania z pracą produkcyjną rozpatrujemy w połączeniu z nauczaniem i wychowaniem w procesie pracy w szkole ośmioletniej celem opracowania jednolitego systemu przygotowania politechnicznego poprzez pracę uczniów szkoły średniej.

W oparciu o badania i analizę posiadanego doświadczenia musimy rozwiązać jeszcze wiele problemów. Należy wydobyć najbardziej doskonale i efektywne formy łączenia nauczania z pracą produkcyjną; przeanalizować, od jakiego wieku, z jakim przygotowaniem, z jaką pracą lepiej łączyć wykształcenie i w jakich granicach. Należy także ustalić, jakie przeplatanie nauczania i pracy produkcyjnej jest bardziej celowe. W ostatecznym wyniku będziemy dalej doskonalić system nauczania przez pracę i nauczania produkcyjnego, powstały w radzieckiej szkole ogólnokształcącej.

PROBLEMY NAUKOWEGO BADANIA DOSKONAŁENIA LEKCJI, METOD NAUCZANIA I WYKORZYSTANIA ŚRODKÓW TECHNICZNYCH W CELU PODNIESIENIA EFEKTYWNOŚCI PROCESU PEDAGOGICZNEGO

Przy opracowywaniu zagadnienia lekcji i metod nauczania pedagogika radziecka musiała przede wszystkim przezwyciężyć zakorzenione przesady, że jakoby na wszystkich szczeblach nauki szkolnej nauczyciel powinien uczniom wyczerpująco przekazać i objaśnić materiał naukowy, ograniczając ich jedynie do roli słuchania i zapamiętywania przekazywanej wiedzy. Organizacja i metody nauczania ulegają obecnie zmianom w miarę przechodzenia uczniów z jednego szczebla do drugiego w ten sposób, aby zwiększyć ciężar gatunkowy samodzielnej pracy z podręcznikiem, z literaturą rzeczową, z realnymi przedmiotami itp.

Do badań, które prowadzone są w ZSRR w tej dziedzinie, zalicza się teoretyczne i praktyczne opracowanie systemu metod nauczania podstaw nauk i organizacyjnych form nauczania, zabezpieczających świadome i trwałe przyswajanie wiedzy i umiejętność stosowania jej przy rozwiązywaniu zadań praktycznych.

Badania te skierowane są na wyjaśnienie warunków, które ze wszech miar mają sprzyjać rozwojowi aktywności poznawczej, samodzielności i twórczości uczniów, na zasadzie łączenia nauczania z życiem i pracą. W związku z tym zwraca się szczególną uwagę na metody i sposoby przekazywania wiedzy pobudzające aktywność myślenia uczniów na lekcjach, na opracowanie systemu różnorodnych zadań poznawczych i praktycznych dla samodzielnej pracy uczniów, na zastosowanie zasad badawczych w nauczaniu.

Celem zwiększenia pogłębienia nauczania rozpatruje się zagadnienie

szerszego i efektywniejszego wykorzystania na lekcjach współczesnych środków technicznych: radia, kina, telewizji, zapisu dźwiękowego itp.

Wiele uwagi poświęca się badaniom sposobów doskonalenia lekcji i wykorzystywania innych form organizacji nauczania, jak wycieczek, zajęć laboratoryjnych, praktyk, ogniowych, brygadowych i indywidualnych form nauczania w procesie pracy w pracowniach naukowych i na działce naukowo-doświadczalnej itp.

Badanie różnych form organizacji nauczania powinno ujawnić zakres ich zastosowania i warunki, podczas których najbardziej sprzyjają one aktywizacji działalności naukowej uczniów, rozwojowi samodzielności, aktywności i twórczości.

Poważne miejsce w badaniach na dany temat zajmie uzasadnienie psychologiczne i fizjologiczne sposobów aktywizacji naukowej uczniów i doskonalenia procesu opanowania przez nich wiedzy i nawyków z przedmiotów ogólnokształcących.

Bardzo ważnym zadaniem naukowym jest dla nas opracowanie dydaktyki kształcenia dorosłych.

W najbliższym dziesięcioleciu w ZSRR będzie urzeczywistnione ośmioletnie nauczanie młodzieży pracującej. Zagadnienie podniesienia poziomu wykształcenia młodzieży pracującej — to zagadnienie rozwoju jej życia duchowego, potrzeb i wydajności pracy. Bez dobrze postawionego wykształcenia ogólnego przy współczesnych warunkach rozwoju techniki niemożliwe jest spełnienie najważniejszego zadania — podniesienia wydajności pracy.

Zadanie polega na tym, aby uwzględniając wiek i doświadczenie życiowe młodzieży pracującej stworzyć elastyczny system kształcenia dorosłych, zabezpieczający głęboką wiedzę, podniesienie kwalifikacji produkcyjnych, doskonalenie duchowe i fizyczne.

Szczególną uwagę pragniemy zwrócić na metody i wyposażenie procesu nauczania w różnych formach kształcenia dorosłych (wieczorowych, zaocznych, stacjonarno-zaocznych i innych), na zasady łączenia wykształcenia ogólnego i politechnicznego, na treść i formy podnoszenia kwalifikacji zawodowych, na rozwój zdolności racjonalizatorskich i twórczego stosunku do pracy.

PROBLEMY WYCHOWANIA DORASTAJĄCEGO POKOLENIA

Przy opracowywaniu zagadnień wychowania wychodzimy z założenia, że światopogląd i moralność są ze sobą ściśle związane.

Marksizm uważa moralność za jedną z form świadomości społecznej. Tak jak i inne formy świadomości społecznej jest ona uzależniona od bytu społecznego. Krytykujemy moralność abstrakcyjną, oderwaną od życia, wziętą „spoza ludzkiego pojęcia”, jak mówił Lenin. Uważamy, że moralność wypływa z zapotrzebowania społeczeństwa na zasady re-

gulujące zachowanie się ludzi. W myśl tych zasad społeczeństwo, te lub inne grupy społeczne i poszczególni ludzie sądzą o cechach ludzkich, ich czynach, zachowaniu w kategoriach dobra i zła. Wymogi moralne są popierane przez opinię społeczeństwa, klasy, stanu, korporacji zawodowej itp.

Spotykamy się z twierdzeniem ze strony naszych oponentów ideologicznych, jakoby nasza moralność była zaprzeczeniem całej poprzedniej moralności. Spotykamy się nawet z bardziej kategoriycznymi sądami. Autorzy ci twierdzą, że marksiści negują sukcesywność w rozwoju moralności, postęp moralny, nagromadzenie ogólnoludzkich wartości moralnych. Mało tego, marksistom przypisuje się negowanie moralności w ogóle. Należy otwarcie powiedzieć, że wszystkie te sądy nie mają nic wspólnego z prawdą. Po to, aby upewnić się w tym, wystarczy zapoznać się z „Kodeksem Moralnym Budowniczego Komunizmu”, przedstawionym w nowym Programie Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego.

Wychowanie w duchu moralności komunistycznej — to jeden z centralnych problemów wychowania i na tym właśnie proponuję zatrzymać się dłużej.

Opierając się na wskazanym powyżej kodeksie moralności, stawiamy przed sobą zadania określenia treści wychowania, wydzielenia składowych elementów pojęć moralnych, dostępnych dla dziecka danego wieku, nakreślenia dróg i środków jego wychowania.

Pedagogika radziecka uważa, że proces wychowania moralnego ogarnia sferę kształtowania świadomości uczuć i zachowanie. Dlatego rozpatrujemy go jako proces kształtowania charakteru, jako jednolite wychowanie dziecka i do zadań wychowania moralnego włączamy cały krąg zachowania powszedniego dzieci: ich wzajemne stosunki, stosunek do starszych, zachowanie się w szkole, w rodzinie, na ulicy, w miejscach publicznych.

Pedagogika radziecka bada warunki konieczne dla osiągnięcia przez dziecko moralnego zachowania lub, mówiąc inaczej, sposoby organizacji przez wychowawcę działalności dziecka, zapewniającej osiągnięcie przez niego nawyków zachowania moralnego i uczuć moralnych i gotowość przejawienia ich w czynie.

Przy tym uwzględniamy, że im dziecko staje się starsze, tym ważniejsze jest zrozumienie przez niego zasad moralnych, którymi powinno się kierować jego zachowanie. W okresie dorastania, a szczególnie w wieku młodzieńczym, odbywa się nie tylko przyswajanie norm moralności, ale i uświadomienie swoich uczuć w świetle kształtowania się w tym okresie światopoglądu.

Pedagogika radziecka zakłada, że wychowanie jest procesem jednolitym, ponieważ cechy osobowości ludzkiej nie mogą być ukształtowane z części izolowanych od siebie. W związku z tym pozwolę sobie zakomu-

nikować, że Akademia Nauk Pedagogicznych RFSRR opracowała przykładowy „Program pracy wychowawczej w szkole”, w którym rozpatruje się treści i metody wychowania wszechstronnego osobowości dzieci według wieku.

W chwili obecnej prowadzimy prace nad udoskonaleniem tego programu i pomocy metodycznych, w zakresie wychowania uczniów, zbudowanego także z uwzględnieniem rozwoju dziecka.

Problemem o wielkim znaczeniu pedagogicznym jest wychowanie estetyczne dorastającego pokolenia. Należy przeprowadzić poważne badania odnośnie zagadnień rozwoju poglądów estetycznych, smaku i uczuć artystycznych, nawyków kulturalnych wśród dzieci, włączenia pierwiastka estetycznego do wszystkich ogniw pracy naukowej i wychowawczej szkoły, placówek wychowania przedszkolnego i pracy pozaszkolnej.

Jednym z ważniejszych zadań pedagogiki jest również stworzenie harmonijnego systemu wychowania fizycznego dziecka od urodzenia aż do pełnoletności, opracowanie treści, form i metod wychowania silnego fizycznie młodego pokolenia.

Podkreślamy konieczność organicznego łączenia oddziaływania wychowawczego rodziny ze społecznym wychowaniem dzieci.

Zagadnienie łączenia rodzinnego i społecznego wychowania dzieci, jako potężnego czynnika kształtowania osobowości aktywnego budowniczego komunizmu, zajmuje duże i poważne miejsce w radzieckich badaniach pedagogicznych.

*

Pracę badawczą nad wymienionymi przeze mnie problemami i rozległym kręgiem innych ważnych i aktualnych zagadnień prowadzi w ZSRR znaczna liczba instytucji i wyższych zakładów naukowych. W tej liczbie mieszczą się: utworzona w 1943 roku Akademia Nauk Pedagogicznych RFSRR, naukowo-badawcze instytuty pedagogiki republik związkowych i katedry 210 instytutów pedagogicznych i 40 uniwersytetów. Ogólna liczba pracowników naukowych, zajmujących się badaniami w dziedzinie nauk pedagogicznych w 1960 r. przekraczała 14 tys. osób, z których 10,5 tys. prowadzi pracę badawczą przy katedrach instytutów pedagogicznych i uniwersytetów. Należy zaznaczyć, że działalność naukowa, prowadzona przez profesorów i docentów katedr pedagogicznych i zajmująca do 40% opłacanego czasu, wliczana jest do obowiązku pracy wyższych zakładów naukowych i stanowi nieodłączną część ich działalności pedagogicznej.

Wciągnięcie do pracy badawczej tak wielkiej ilości instytucji i poszczególnych osób stawia przed nami konieczność szerokiego planowania i koordynacji tej pracy.

W RFSRR odpowiedzialnym za sporządzanie bieżących i perspektywicznych planów badań w skali krajowej i koordynację prac badawczych

z pedagogiki uczyniono Ministerstwo Oświaty Federacji i w pewnej mierze Akademię Nauk Pedagogicznych RFSRR.

Cechą charakterystyczną organizacji pracy badawczej w dziedzinie nauk pedagogicznych w ZSRR jest wciągnięcie do badań wielkiej liczby przodujących nauczycieli, twórczo analizujących doświadczenia swej pracy.

Do przeszłości należy praktyka, kiedy właściwe badania naukowe były prowadzone tylko przez naukowców-specjalistów, a nauczyciele spełniali rolę swoistych „dostawców” faktów i materiałów pedagogicznych, które wykorzystywali naukowcy do swoich uogólnień. Tendencja pozornego łączenia teorii z praktyką, która w przeszłości doprowadzała do faktycznego jej rozerwania, obecnie zastąpiona jest przez system współpracy i wzajemnego związku między naukowcami, uczestniczącymi w życiu praktycznym szkoły, a nauczycielami budującymi swoją pracę w oparciu o osiągnięcia nauki pedagogicznej. We współczesnych warunkach, kiedy nauka pedagogiczna w naszym kraju stoi przed obliczem nowych, bardziej skomplikowanych zadań ogólnokształcących i wychowawczych, w poważnym stopniu wzrasta rola nowych badań i doskonalenia metody ich przeprowadzania.

Bardzo ważnym źródłem poznania zasad kształcenia i wychowania jest badanie przodującego doświadczenia pedagogicznego, wzbogacającego naukę konkretnymi faktami i innym materiałem, niezbędnym dla uogólnień naukowych. Dlatego za jedną z ważniejszych metod badawczych pedagogika radziecka uważa obiektywną analizę tego, w jaki sposób przebiega proces naukowo-wychowawczy w naturalnych lub specjalnie stworzonych warunkach. Szeroko wykorzystywana jest także metoda uogólnień socjologicznych, opierająca się na konkretnych faktach praktyki, kształcenia i wychowania młodego pokolenia.

Początkowym stadium badania doświadczenia może być jego opis ułożony według określonego planu i programu. Następnym etapem powinna być analiza doświadczenia, wykrycie prawidłowości, na których jest ono oparte, warunków jego przeprowadzenia, uzależnionych od osobistych cech i mistrzostwa nauczyciela. Badanie doświadczenia może mieć różnorodne cele i nosić charakter frontalny lub tematyczny. Podczas badania przodującego doświadczenia należy wychodzić od typowości zjawisk i faktów celem ich dalszego, lepszego zastosowania i wykorzystania. Przodujące doświadczenie określane jest jako rezultat pracy dokumentowania jej, ujawnienie głównych, decydujących momentów w pracy naukowo-wychowawczej.

I wreszcie, badanie doświadczenia może zaczynać się od jego organizacji, od postawienia hipotezy i zadania, opracowania planu, programu jego przeprowadzenia, organizacji i przygotowania warunków materialnych, pedagogicznego przygotowania nauczyciela do przeprowadzenia doświadczenia. Przeprowadzone w ten sposób doświadczenie daje zazwyczaj

wysokie wskaźniki wypadkowe, które pozwalają na szerokie jego stosowanie w szkole. Zwykły opis doświadczenia nie daje wielkiego efektu, a zwyczajne jego naśladowanie w odmiennych warunkach i sytuacjach nie przyniesie oczekiwanego powodzenia.

Szeroko rozpowszechnione są u nas badania eksperymentalne. Wystarczy powiedzieć, że wszystkie instytuty pedagogiczne ZSRR mają przydzielone do tej pracy szkoły ćwiczeń, a Akademia Nauk Pedagogicznych włącza do swego systemu dziesięć szkół eksperymentalnych i ponad sto szkół ćwiczeń, rozmieszczonych w różnych rejonach kraju, w których przeprowadzane są poszczególne eksperymenty.

Bardzo ważnym warunkiem podniesienia poziomu teoretycznego i znaczenia praktycznego badań pedagogicznych jest zastosowanie w pedagogice ścisłych metod, wykorzystanie w pedagogice metod matematyki, logiki matematycznej, teorii informacji, cybernetyki. Zjawiska pedagogiczne są poddawane takiej samej ścisłej analizie, jak zjawiska w ekonomice, biologii, językoznawstwie, estetyce i innych. Co daje nam zastosowanie metod ścisłych w pedagogice?

Przede wszystkim ściśle naukową budowę badań pedagogicznych, a w szczególności eksperymentu pedagogicznego. Współczesne metody matematyczne, a w szczególności statystyka matematyczna, pozwalają naukowo planować przeprowadzenie eksperymentu, określić, w jaki sposób należy budować eksperyment i formować dane, aby przy najmniejszej stracie czasu i sił otrzymać prawdziwe i niezawodne rezultaty. Niektóre prace przeprowadzone w tym kierunku przez współpracowników Akademii Nauk Pedagogicznych ujawniają wielkie możliwości, które powstają w związku z wykorzystaniem w badaniach pedagogicznych metod matematyki i logiki matematycznej.

Szerokie perspektywy otwierają się przed pedagogiką w związku z wprowadzeniem do procesu nauczania najnowszych systemów i takich środków technicznych jak maszyny nauczające. W tym celu potrzebne będzie opracowanie ścisłych metod analizy materiału naukowego, przetłumaczenie go na język matematyki i logiki i ustalenie sposobów etapowego nauczania tego materiału, tj. urzeczywistnienie tzw. nauczania programowego.

Doświadczenia zagraniczne i przeprowadzone u nas badania dają podstawy do myślenia, że nauczanie programowe pozwoli znacznie podnieść efektywność procesu nauczania, w szczególności poprzez bardziej doskonałe i szybkie przekazanie uczniom koniecznej informacji, analizy przebiegu przyswojenia przez nich wiedzy, umiejętności i nawyków, a także większą indywidualizację nauczania.

W obecnej chwili trudno przewidzieć w pedagogice wszystkie następstwa, jakie spowoduje zastosowanie ścisłych metod. Jedno jest pewne, że otwierające się w związku z tym perspektywy są ogromne. Planujemy prowadzenie systematycznych badań w tym kierunku.

Muszę zaznaczyć, że nie wszystkie metody wykorzystywane przez naszych kolegów zagranicznych są możliwe do przyjęcia przez pedagogów radzieckich. Tak np. uważamy, że zastosowanie testów dla określenia rozwoju umysłowego dzieci, ich zdolności, woli i innych cech osobowości nie posiada należytego uzasadnienia naukowego i stwarza tylko pozory obiektywności w ocenie, ustalając jedynie końcowy rezultat wykonywanego przez badanego takiego lub innego polecenia. Testy nie ujawniają procesów psychicznych prowadzących do tego rezultatu, a zatem nie dają pełnego obrazu zjawiska.

Negatywnie odnosimy się do stosowania metod psychoanalizy w badaniach pedagogicznych.

W radzieckiej literaturze pedagogicznej jednocześnie z krytyką nauki Freuda niejednokrotnie wskazywano i wskazuje się nadal na naukowe znaczenie niektórych twierdzeń wypowiedzianych w swoim czasie przez Freuda i rozwiniętych potem w pracach jego następców.

Jednocześnie ogólna, teoretyczna i metodologiczna koncepcja freudyzmu wcale nie wypływa z systemu tych czynników, na których jest ona oparta. Na odwrót, właśnie czynniki te otrzymują w teorii freudyzmu nieprawidłową, naukowo nieuzasadnioną interpretację. Szczególnie odnosi się to do prób psychoanalitycznego tłumaczenia istoty zjawisk społecznych i całego przebiegu rozwoju społecznego. Ta część nauki Freuda nie tylko że naukowo nie wytrzymuje krytyki, ale posiada społecznie negatywny charakter dla rozwoju nauki i społeczeństwa.

Radziecka nauka dostatecznie przekonywająco wyjaśniła istotę socjalną popędów ludzkich, źródła socjalne konfliktów afektywnych, co stworzyło możliwość nakreślenia innej, w porównaniu z freudyzmem, drogi zapobiegania im i ich usuwania.

Dlatego negowanie freudyzmu i szeregu wyprowadzonych z niego twierdzeń wcale nie może być rozpatrywane po prostu jako dogmatyczne negowanie obcych marksizmowi teorii. Zostało ono stwierdzone w rezultacie głębokiej, naukowej analizy zjawisk psychicznych i uogólnienia różnorodnego, praktycznego, w szczególności klinicznego i pedagogicznego doświadczenia.

Trochę inny jest nasz stosunek do pedagogiki porównawczej, która znacznie rozwinęła się w okresie powojennym w USA, Anglii i innych krajach. Wybitni rosyjscy pedagodzy minionego okresu L. Tolstoj, K. Uszynski, F. Miżujew i inni wnieśli swój wkład w stworzenie tej dziedziny nauki pedagogicznej.

Analiza porównawcza pozwala dokładniej zorientować się we wzajemnej zależności między oświatą ludową a historycznymi, ekonomicznymi i kulturalnymi warunkami każdego kraju w wypadku, gdy naukowiec włada teorią i metodyką porównania naukowego.

Jednakże nie należy sądzić, że poprzez bardziej lub mniej jednomyślne uznanie specjalistów pracujących w tej dziedzinie przedmiot pedagogiki

porównawczej trzeba uważać za ściśle ustalony. Pedagogika porównawcza nagromadziła ogromny, faktyczny materiał o stanie oświaty ludowej w różnych krajach, lecz słabość pozycji teoretycznych pozbawia ją możliwości poddania tego materiału interpretacji naukowej.

Nie możemy zgodzić się z tym kierunkiem, który zawierają prace szeregu przedstawicieli pedagogiki porównawczej poszczególnych krajów. Przeprowadzając syntezę faktów w dziedzinie oświaty i obserwując siły napędowe jej rozwoju, autorzy prac z zakresu pedagogiki porównawczej przechodzą obok takich realnych faktów, jak zachodząca w wielu krajach walka między siłami postępowymi i reakcyjnymi, między laicko-demokratycznymi i klerykalno-wstecznymi poglądami na rozwój oświaty. W literaturze pedagogiki porównawczej jako zasadę naświetla się tylko politykę oświatową partii rządzących państwem, a poglądy ich przeciwników politycznych zwykle przemilcza się.

Nie możemy nie protestować i przeciw temu, jak w niektórych pracach z zakresu pedagogiki porównawczej naświetla się politykę oświatową, system oświatowy, teorię i praktykę szkoły Związku Radzieckiego i innych krajów socjalistycznych. W pracach profesorów Brickmana, Kendalla i innych działaczy pedagogiki porównawczej, a także w systematycznych publikacjach czasopisma „Szkoła i Społeczeństwo”, wydawanego w USA przez Towarzystwo Pedagogiki Porównawczej, wysuwa się na pierwszy plan niedociągnięcia w założeniach oświaty ludowej w ZSRR i nasze trudności, a niewątpliwe osiągnięcia przemilcza się lub tendencyjnie fałszuje. W szczególności właśnie w taki sposób napisana została przez prof. prof. Brickmana, Beredy'a i Reada książka pt. „Zmieniająca się szkoła radziecka” (Boston 1961), przeciwko której wystąpili w prasie pedagodzy radzieccy, protestując jej tendencyjnemu nastawieniu, i artykułu Brickmana „Nieprawidłowe pojmowanie oświaty radzieckiej”, opublikowanego w czasopiśmie „Education Forum” w listopadzie 1961 roku.

Radziecka nauka pedagogiczna szeroko posługuje się metodami analizy porównawczej i w dalszym ciągu planuje rozwijanie pracy naukowej odnośnie wszechstronnego badania wszystkich aspektów polityki oświatowej i systemów oświatowych różnych krajów świata.

Z tego, co powiedziałem, można wywnioskować, jak bardzo są skomplikowane różnorodne i wielostronne zadania nauki pedagogicznej i jak ważne jest zdobycie największych osiągnięć w celu zjednoczenia naszych wysiłków skierowanych na ich rozwiązanie.

W ostatnim czasie został osiągnięty pewien postęp w umocnieniu więzi między pedagogami różnych krajów. Zostały wypracowane również formy tych kontaktów:

- udział w kongresach międzynarodowych, zjazdach, konferencjach i sympozjach;
- wymiana delegacji naukowych w celu badania doświadczeń, prowadzenia wykładów i wzajemnych konsultacji;

- wymiana literatury naukowej i innych publikacji naukowych charakteryzujących metodykę, proces i wyniki badań;
- wzajemna ocena prac naukowych i zasadnicza przyjacielska krytyka ujawnionych niedociągnięć;
- wymiana planów badań naukowych między pedagogami, posiadającymi wspólne cele, wykorzystującymi zasadniczo możliwe do przyjęcia dla połączonych stron metody i sposoby pracy badawczej, a w szeregu wypadków i wspólne przeprowadzenie badań na poszczególne tematy.

Pragnę podkreślić, że właśnie w ten sposób w wielu wypadkach urzeczywistniają się wzajemne kontakty pedagogów radzieckich z pedagogami krajów obozu socjalistycznego.

MIĘDZYKRAJOWE TENDENCJE ROZWOJOWE W DZIEDZINIE KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

Żyjemy w okresie kolejnej, tym razem chyba permanentnej rewolucji technicznej. Utechnicznienie życia współczesnego staje się tak powszechne i tak dynamiczne, że zwykło się już nazywać współczesną epokę erą cywilizacji technicznej. W tych warunkach zachodzą daleko idące zmiany w systemach oświatowych, a najbardziej charakterystyczną cechą tych zmian jest wzrost znaczenia kształcenia zawodowego.

Rozwój techniki wpływa na szkolnictwo zawodowe w dwojaki sposób: bezpośrednio i pośrednio — poprzez zmiany dokonujące się w szkolnictwie ogólnokształcącym. Przyszłościowe wzory systemów kształcenia rodzą się w krajach wysoko uprzemysłowionych i one wyznaczają nam kierunek ewolucji form i treści kształcenia w ogóle, a kształcenia zawodowego w szczególności.

PODWYŻSZENIE PODBUDOWY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

Powszechnym zjawiskiem po II wojnie światowej w krajach uprzemysłowionych jest przedłużenie obowiązku szkolnego. W większości tych krajów obowiązek szkolny przedłużono do 8, 9, a nawet do 10 lat. Przedłużenie obowiązku szkolnego do 15—16 roku życia rodzi problemy, których nie może już rozwiązać pedagogika wieku dziecięcego właściwa dla dawnej szkoły podstawowej. Została podwyższona podbudowa szkolnictwa zawodowego, co nie mogło nie wpłynąć na jego treść i formy.

Według trafnego sformułowania Iven Graba, dyrektora Międzynarodowego Ośrodka Informacji i Badań w Genewie, dawne klasyczne, sięgające korzeniami średniowiecza kształcenie zawodowe w formie terminatorstwa rozpadło się obecnie na 5 etapów, a mianowicie:

- a) etap orientacji,
- b) etap przysposobienia zawodowego,
- c) etap podstawowego kształcenia zawodowego,
- d) etap specjalizacji zawodowej,
- e) etap doksztalcania i doskonalenia zawodowego.

Pierwsze 2 etapy realizuje się obecnie przeważnie w obowiązkowych szkołach podstawowych, w których dokonała się politechnizacja niezależnie od tego, czy tego terminu używa się w danym kraju, czy nie.

Drugie 2 etapy realizuje się w szkołach zawodowych i szkoleniu wewnątrzzakładowym, a ostatni — w różnych formach zawodowej oświaty dorosłych.

ZMIANY W SZKOLNICTWIE ŚREDNIM

Jednocześnie obserwuje się zjawisko stopniowego upowszechniania szkoły średniej. Ponieważ staje się ona szkołą masową, musiały zmienić się jej cele i zadania. Nie może to być szkoła z jednym celem przygotowywania młodzieży do studiów w wyższych uczelniach, lecz musiała ona postawić sobie za zadanie przygotowanie większości młodzieży w wieku szkoły średniej do życia zawodowego w społeczeństwie uprzemysłowionym. Dokonuje się to z jednej strony poprzez uznanie szkoły zawodowej za pełnowartościową szkołę średnią, o pełnych walorach kształcących i rozwijających w równym stopniu ze średnią szkołą ogólnokształcącą osobowość ludzką, z drugiej — poprzez mniejsze lub większe uzawodowienie średniej szkoły ogólnokształcącej. To drugie zjawisko nie jest już tylko przedmiotem teoretycznych rozważań i przewidywań, lecz jest rozwiązywane w praktyce. Można na to przytoczyć przykłady zarówno z krajów socjalistycznych, jak i kapitalistycznych. Najdalej poszła w tym kierunku średnia szkoła radziecka. Oficjalnie nazywa się ona obecnie średnią szkołą ogólnokształcącą z nauczaniem produkcyjnym. Absolwenci tej szkoły otrzymują jednocześnie ze świadectwem dojrzałości odpowiedni stopień kwalifikacyjny w określonym zawodzie. Łagodniejszą formę uzawodowienia średniej szkoły ogólnokształcącej spotykamy w Czechosłowacji. Maturzysta otrzymuje zaświadczenie o przyznaniu tymczasowego stopnia kwalifikacyjnego, z tym że jeśli po ukończeniu szkoły zechce pracować dalej w produkcji, będzie mu ten stopień po ponownym sprawdzeniu przyznany na stałe.

W jeszcze łagodniejszej formie wystąpiło to w średniej szkole ogólnokształcącej w Bułgarii i NRD.

We Francji również występuje pewnego rodzaju uzawodowienie tzw. cyklu końcowego, tj. ostatnich trzech lat 10-letniej szkoły obowiązkowej, do której jest zobowiązana uczęszczać młodzież nie pobierająca nauki w średniej szkole ogólnokształcącej lub zawodowej. Absolwenci cyklu końcowego otrzymują świadectwo ukończenia szkoły obowiązkowej ze wzmianką o typie przygotowania zawodowego.¹ Ostatnio powołano do życia w Szwecji typ szkół pośrednich między średnią szkołą ogólnokształcącą a średnią szkołą zawodową o podobnej funkcji społecznej, jak francuski cykl końcowy.²

Powyższe przykłady i im podobne dają asumpt niektórym teoretykom do snucia rozważań na temat zacierania się różnic między szkołą ogólnokształcącą i zawodową, a nawet o możliwości zupełnego ich zatarcia w przyszłości.

¹) Dekret o przedłużeniu obowiązku szkolnego z 6 stycznia 1959 r.

²) Lars Kiellman: *Les séries professionnelles et techniques dans l'enseignement secondaire, Formation professionnelle en Europe et dans le monde*, nr 1, 1961.

PRZYSTOSOWANIE NOMENKLATURY ZAWODU I SPECJALNOŚCI
DO KIERUNKÓW I TEMPJA POSTĘPU TECHNICZNEGO

W wyniku zmiany charakteru podbudowy szkoły zawodowej i podwyższenia wieku rozpoczęcia nauki w szkole zawodowej nastąpiła konieczność dokonania zmian w nomenklaturze zawodów i specjalności szkół zawodowych, a w związku z tym również ich okresów nauczania i treści programowych. Główną jednak przyczyną zmian w nomenklaturze zawodów jest postęp techniczny. W wyniku postępu technicznego rodzą się nowe zawody (jak zawód elektronika, mechanizatora rolnictwa), niektóre zawody zanikają, niektóre zaś przekształcają się tak gruntownie, że wymagają zupełnie innego sposobu kształcenia (np. tradycyjny murarz ceglowy i współczesny murarz wielkoblokowy, szewc i obuwnik przemysłowy itd.). Ponadto w wyniku mechanizacji kompleksowej i automatyzacji zostało zahamowane rozdrabnianie zawodów, a najprostsze z nich zostają zastępowane przez mechanizmy automatyczne.

Zmiany w charakterze zawodów dokonują się bardzo szybko i zachodzi potrzeba szybkiego dostosowywania charakterystyk zawodowych do tych zmian. Przed kilku laty Międzynarodowe Biuro Pracy w Genewie ustaliło „Międzynarodową standartową nomenklaturę zawodów”. W nomenklaturze tej przewidziano około 1000 robotniczych zawodów szkoleniowych. Okazało się, że nomenklatura ta już zdezaktualizowała się. Postanowiono rewidować ją co 7 lat. W 1960 r. zatwierdzono nowe nomenklatury zawodów w ZSRR i NRD, zaś w połowie 1961 r. w CSRS. Również w krajach kapitalistycznych dokonuje się stałego przeglądu nomenklatur zawodów. W tych warunkach szczególnego znaczenia nabierają badania nad ewolucją zawodów, które to badania stają się jedną z najważniejszych części tzw. pedagogiki zawodowej. Na szczególną w tym zakresie uwagę zasługuje praca badawcza radzieckiego Laboratorium Naukowo-Doświadczalnego przy Państwowym Komitecie do Spraw Kształcenia Zawodowo-Technicznego Rady Ministrów ZSRR.

Na ogół istnieje tendencja do zmniejszania się liczby zawodów szkoleniowych. Niemal powszechnie zwycięża pogląd, że należy szkolić fachowców o szerokim profilu i o szerokiej podbudowie naukowej, umożliwiających im w przyszłości szybkie przekwalifikowywanie się i dostosowywanie do zmian technicznych i technologicznych, które będą zachodzić w przyspieszonym tempie. Najradykałniejsze poglądy w tym zakresie przewidują, że w obecnych warunkach technicznych można by się ograniczyć do 120—180 zawodów szkoleniowych. Fantaści nukowi snują przypuszczenia, że w dalekiej przyszłości w wyniku zastąpienia pracy fizycznej, a nawet niektórych prac typu intelektualnego przez maszyny i automaty przygotowanie zawodowe nabierze tak szerokiego i teoretycznego charakteru, że wystarczy wtedy tylko 5—10 zawodów szkoleniowych. Są to jednak tylko fantazje. Niemniej jednak nie należy zapominać o real-

nym zjawisku wzrastającego zapotrzebowania na wysoko kwalifikowanych robotników, u których sprawność manualna odgrywa mniejszą rolę. Wzrasta liczba prac w zakresie nadzorowania maszyn, uruchamiania i konserwowania ich. Wzrasta też zapotrzebowanie na pracowników nadzoru i biur konstrukcyjnych. Wyniki różnych badań wykazują, że zapotrzebowanie na inżynierów i techników wzrasta równomiernie z tempem wzrostu produkcji. Międzynarodowe Biuro Pracy ocenia, że przeciętnie w Europie zapotrzebowanie na inżynierów, techników i wysoko kwalifikowanych robotników wzrasta o 3—5% rocznie.

Z powyższego widać, jak skomplikowany jest problem polityki w zakresie kształcenia zawodowego, jak bardzo trzeba uważać, aby nie wybiec za bardzo w przyszłość, aby nie pozbawić aktualnej gospodarki właściwych jej poziomowi kadr, a zarazem nie za bardzo dostosowywać tego kształcenia do obecnej rzeczywistości, która niebawem, może bardzo szybko, stać się odległą nie w czasie, lecz w sensie postępu technicznego przeszłością.

POWIĄZANIE KSZTAŁCENIA ROBOTNIKÓW Z PRAKTYKĄ ŻYCIA GOSPODARCZEGO

Podstawowym problemem szczególnie obecnie żywo dyskutowanym jest zagadnienie powiązania kształcenia z praktyką, w szczególnym przypadku powiązania kształcenia zawodowego z pracą produkcyjną. Jeśli chodzi o kształcenie robotników, można odróżnić dwa skrajne systemy takiego kształcenia: a) szkolenie w produkcji na podstawie umowy o naukę zawodu, przy czym uczeń jest wtedy robotnikiem młodocianym, oraz b) kształcenie całkowicie realizowane w odpowiedniej szkole. Pierwszy tkwi korzeniami w średniowiecznym systemie terminatorstwa rzemieślniczego, które następnie doznało poważnych przeobrażeń wraz z rozwojem manufaktur i przemysłu, drugi stanowiący jego przeciwieństwo jest przejawem i wynikiem różnicowania się systemu szkolnego. W niektórych językach istnieją nawet odrębne terminy dla oznaczenia tych dwóch kategorii uczniów. Np. ucznia-terminatora określa się terminami apprentice (ang.), apprenti (franc.), Lehrling (niem.), uczeń (czeski) i odpowiednio ucznia szkolnego nazywa się school-boy, élève, Schuler, žak.

W praktyce oświatowej różnych krajów spotyka się wiele rozwiązań pośrednich. Jakie są jednak tendencje rozwojowe w tym zakresie?

Rozpatrując to zagadnienie należy zdać sobie przede wszystkim sprawę z tego, że szerokie zastosowanie systemu terminatorstwa w świecie jest wynikiem warunków ekonomicznych i niekiedy tradycji (jak np. w Anglii). Względy ekonomiczne jednak i tradycyjne nie wyczerpują w pełni zagadnienia. Rzecz w tym, że tak jeden, jak i drugi system kształcenia zawodowego ma swoje wady i zalety z pedagogicznego punktu widzenia. Zaletą systemu terminatorstwa jest bezpośrednie powiązanie

szkolenia z pracą produkcyjną, wprowadzenie szkolonego w atmosferę zakładu pracy i zetknięcie go z rzeczywistym, a nie imitowanym światem pracy. Wadą tego systemu jest podporządkowanie kształcenia produkcji, która nie zawsze dostarcza pełnych możliwości przerobienia całego programu szkoleniowego, a często ze względu na rytm produkcyjny oraz skomplikowane i bogate urządzenia spycha ucznia do roli tylko obserwatora, a nie wykonawcy. Szczególnie w wyspecjalizowanych zakładach o produkcji wielkoseryjnej warunki szkolenia zawodowego są wybitnie niekorzystne.

System terminatorstwa jest najbardziej rozpowszechniony w Wielkiej Brytanii. Jest on tam właściwie prawie jedyną drogą szkolenia zawodowego robotników wykwalifikowanych. Również w NRF robotników wykwalifikowanych szkoli się przede wszystkim tym systemem. We Francji system terminatorstwa zachował jeszcze dominujące znaczenie, aczkolwiek od 1941 r. rozwinęły się w dużym stopniu odpowiedniki naszych zasadniczych szkół zawodowych dla nie pracujących, zwane z początku ośrodkami terminatorскими (centres d'apprentissage), a następnie kolegiami technicznymi (collèges techniques). W krajach wysoko uprzemysłowionych system terminatorowski jest z reguły uporządkowany pod względem prawnym i pedagogicznym. Szkolenie odbywa się na podstawie dokumentacji zatwierdzonej przez władze państwowe lub samorządowe organy życia gospodarczego. Dokumentacja taka obejmuje charakterystyki zawodowe robotników danych specjalności i wymogi kwalifikacyjne, a niekiedy i programy szkolenia praktycznego. Ewolucja terminatorstwa idzie w kierunku ujęcia szkolenia w produkcji w uporządkowany tok szkoleniowy, obejmujący nauczanie wszystkich umiejętności przewidzianych w charakterystyce zawodowej z uwzględnieniem zasady stopniowania trudności itd. Stwarza to konieczność odbywania pewnych części programu szkolenia praktycznego poza oddziałami produkcyjnymi w specjalnych warsztatach szkoleniowych. Ale nawet i w specjalnych przyzakładowych warsztatach szkoleniowych nie wszystkie partie materiału programowego mogą być realizowane. Zjawia się tedy tendencja do tworzenia międzyzakładowych warsztatów szkoleniowych, w których szkolą się turnusowo terminatorzy zwalniani w tym celu na określony przeciąg czasu z pracy w macierzystym zakładzie pracy.

Drugą charakterystyczną cechą rozwojową współczesnego systemu terminatorstwa jest jego obrastanie w różnego rodzaju kursy doksztalcające.

W Anglii w praktyce coraz więcej terminatorów bierze udział w tego rodzaju kursach prowadzonych w systemie tzw. „dalszego kształcenia” (further education), we Francji od 1919 r. istnieje obowiązek uczęszczania na kursy zawodowe (cours professionnelles) przez młodocianych w wieku do lat 18, pracujących w handlu lub przemyśle. Francuskie kursy zawodowe obejmują co najmniej 150 godzin nauki rocznie.

W innych krajach, jak na przykład w NRF i Austrii, kursy te nabrały charakteru regularnych szkół zawodowych (Berufsschulen) z niewielką co prawda liczbą godzin tygodniowej nauki (8—9 godzin tygodniowo).

Najwyższy stopień rozwoju osiągnęły tego rodzaju szkoły w krajach obozu socjalizmu, szczególnie w NRD, Czechosłowacji i w Polsce. W Polsce powstały zasadnicze szkoły zawodowe dla młodocianych pracujących, będące pełnymi odpowiednikami zasadniczych szkół zawodowych dla młodzieży nie pracującej z tym, że rolę zajęć praktycznych w warsztatach szkolnych odgrywa w nich praca produkcyjna w zakładzie pracy, częściowo w oddziałach produkcyjnych i częściowo w wydzielonych warsztatach szkoleniowych. Szkoły te występują w formie szkół przyzakładowych prowadzonych przez resorty gospodarcze i w formie szkół zbiorczych prowadzonych przez Ministerstwo Oświaty, grupujących młodzież pracującą w różnych drobniejszych zakładach pracy, w których nie ma warunków do utworzenia szkoły przyzakładowej. Tak nastąpiło pełne ujednoczenie i równouprawnienie zasadniczych szkół zawodowych dla młodzieży nie pracującej i pracującej. W NRD i Czechosłowacji to ujednoczenie poszło jeszcze dalej, a mianowicie w krajach tych zasadnicze szkoły zawodowe dla młodzieży nie pracującej przekształcono w szkoły dla młodzieży pracującej. Uczniowie tych szkół są jednocześnie młodocianymi pracownikami zatrudnionymi przez zakłady pracy na podstawie umowy o naukę zawodu (każdy Schuler to jednocześnie Lehrling i każdy żak to jednocześnie uczeń).

Trzecią charakterystyczną cechą współczesnego etapu rozwojowego kształcenia robotników wykwalifikowanych jest poszukiwanie sposobów likwidacji ślepego zaułka, w jaki dostawała się młodzież podejmująca pracę w celu nauki zawodu. Zjawiają się próby stworzenia tzw. drugiego toru kształcenia, umożliwiającego pracującym uzyskiwanie coraz wyższych kwalifikacji. W NRD ukończenie szkoły przyzakładowej lub międzyzakładowej daje prawo wstępu do szkół fachowych (Fachschulen) i inżynierskich (Ingenieurschulen), będących odpowiednikami naszych techników, a ponadto utworzono specjalny typ szkół tego rodzaju z przedłużonym o rok okresem nauczania, których absolwenci wraz z kwalifikacjami zawodowymi otrzymują również świadectwo dojrzałości (Betriebsberufsschulen und Berufsschulen mit Abitur), w Polsce i Czechosłowacji wprowadzono dwustopniowość w technikach dla pracujących, przy czym absolwent zasadniczej szkoły dla pracujących ma prawo wstępu do szkoły drugiego stopnia. Podobne próby, oczywiście w rozmiarach znacznie skromniejszych, pojawiają się również w krajach kapitalistycznych. Np. w NRF przy wspomnianych już obowiązkowych szkołach zawodowych (Berufsschulen) z 8—9 godzinami nauki teoretycznej utworzono dobrowolne przybudówki w postaci tzw. Berufsaufbauschulen z 11—12 godzinami nauki tygodniowej, w których nauka odbywa się rów-

noległe z nauką w szkołach zawodowych. Absolwenci obu tych szkół łącznie mają prawo wstępu do szkół fachowych (Fachschulen).

Czwartą charakterystyczną cechą współczesnego rozwoju kształcenia robotników są próby podjęcia tego typu szkolenia przez średnie szkoły ogólnokształcące ze szkoleniem produkcyjnym, o czym już wyżej wspomnieliśmy. Wraz z upowszechnieniem się szkoły średniej zjawisko to będzie się również rozszerzać. W nie tak dalekiej już chyba przyszłości system terminatorstwa zaniknie i wrośnie bądź to w system szkolnictwa zawodowego, bądź to w system średniego szkolnictwa ogólnokształcącego.

Jednocześnie z tymi tendencjami do wrastania terminatorstwa w formy szkolne zjawiają się próby przeciwdziałania oderwaniu się kształcenia zawodowego od życia gospodarczego i jego „przeszkoleniu” (Verschulung)¹. Coraz częściej kształcenie robotników wykwalifikowanych dzieli się na etap podstawowego, szeroko profilowego kształcenia zawodowego, trwającego półtora do dwu lat, i drugi, krótszy etap specjalizacji, trwający od pół do jednego roku. Szkolenie praktyczne w pierwszym etapie odbywa się na ogół w wydzielonych, odrębnych warsztatach szkoleniowych, szkolenie zaś w drugim etapie — bezpośrednio w produkcji. Zaleca się również niektóre partie programu etapu podstawowego realizować bezpośrednio w oddziałach produkcyjnych.

WZROST ZNACZENIA SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO W OGÓLNYM SYSTEMIE OŚWIATY

Zgodnie z charakterem naszej epoki szkolnictwo zawodowe nabiera coraz to większego znaczenia. Nawet w konserwatywnej Anglii Education Act z 1944 r. wprowadził szkołę zawodową jako równorzędnego partnera do systemu szkolnictwa średniego. Szkoła zawodowa przestała być kociuszkiem w ogólnym systemie szkolnictwa. W wielu nowych ustawach o reformie systemów szkolnych, np. w Jugosławii i Czechosłowacji, przy omawianiu szkolnictwa średniego najpierw mówi się o szkołach zawodowych, a potem o ogólnokształcących.

Wystrzelenie pierwszego sputnika w ZSRR było nowym bodźcem do bliższego zainteresowania się szkolnictwem technicznym. W Anglii, Francji, USA itd. opracowano nowe plany kształcenia kadr naukowych i technicznych. Szczególnego rozgłosu nabral amerykański „National Defense Educational Act”, uchwalony w sierpniu 1958 r. Odbyta w lipcu 1959 r. XXII Międzynarodowa Konferencja Oświaty Publicznej, zorganizowana przez UNESCO i Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie, która omawiała kształcenie kadr technicznych i naukowych, zarejestrowała gwałtowny rozwój szkolnictwa zawodowego w 77 krajach

¹) Słowa „przeszkolenie” użyto tu analogicznie do słowa „przesolenie”.

świata. Uchwalona na niej rekomendacja (Nr 49) w sprawie rozwoju kształcenia technicznego i naukowego stanowi właściwie podsumowanie tego, co się już działo w świecie w zakresie planowania, administracji, finansowania, opracowywania programów i metodyk, pomocy społecznej i współpracy międzynarodowej w odniesieniu do szkolnictwa technicznego.

POWIĄZANIE KSZTAŁCENIA TECHNIKÓW Z PRAKTYKĄ ŻYCIA GOSPODARCZEGO

Jeśli głównym nurtem kształcenia robotników było szkolenie wewnątrzzakładowe, to kształcenie średnich kadr zawodowych zawsze odbywało się głównie w szkołach. Ten typ szkół przeto bardziej był narażony na niebezpieczeństwo oderwania się od życia gospodarczego, a w przypadku szkół technicznych — od produkcji.

Obecnie coraz bardziej występuje zjawisko wiązania szkolenia praktycznego w tych szkołach z pracą produkcyjną w zakładach pracy. Przewodzą pod tym względem kraje obozu socjalistycznego. Najbardziej reprezentatywne w tym zakresie jest zarządzenie Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Średniego Specjalnego ZSRR z marca 1951 r. dotyczące nowej organizacji techników w Związku Radzieckim. Zarządzenie to przewiduje cztery rodzaje techników:

- technika z nauczaniem dziennym w pierwszych 2—3 klasach, a następnie — po opanowaniu zawodu robotnika — praca roczna lub półroczna w produkcji przy równoczesnej nauce teoretycznej wieczorowej lub zaocznej, w końcowym etapie znów z nauczaniem dziennym. Taka organizacja nauczania występuje w specjalnościach przemysłowych, komunikacyjnych, budownictwa i łączności;
- technika z dziennym nauczaniem teoretycznym przeplatającym się z pracą w oddziałach produkcyjnych, warsztatach szkolnych i szkolnych gospodarstwach szkoleniowo-doświadczalnych;
- technika z nauczaniem dziennym w połączeniu z sezonową pracą w charakterze robotnika kwalifikowanego w specjalnościach rolniczych, geologicznych itp.;
- technika z nauczaniem dziennym w ciągu całego okresu nauczania w połączeniu z dłuższą praktyką produkcyjną, którą w miarę możliwości uczniowie powinni odbywać jako zatrudnieni pracownicy. Występuje to w specjalnościach służby zdrowia, kultury fizycznej, oświaty, ekonomiki i handlu.

WZROST ZNACZENIA SZKÓŁ DLA PRACUJĄCYCH

Powszechnym również zjawiskiem jest po II wojnie światowej rozwój średniego szkolnictwa zawodowego dla pracujących wieczorowego (zmia-

nowego) i zaocznego. W Związku Radzieckim w 1960 r. w technikach dziennych było 54% słuchaczy, w technikach wieczorowych (zmianowych) — 16,9%, a w technikach zaocznych — 29,1%.

Szkoły zawodowe dla pracujących uzyskały takie same prawa, jak i szkoły pełnodzienne, a do niektórych funkcji szczególnie w ruchu, tj. bezpośrednio w oddziałach produkcyjnych, skuteczniej przygotowują kadry niż szkoły pełnodzienne. Bogacą się również formy kształcenia zawodowego pracujących. Obok wspomnianych już szkół wieczorowych (zmianowych) i zaocznych szczególnie uznanie zyskała forma tzw. szkół przemianowych (sandwich courses), wypracowana w Anglii. Należy oczekiwać, że w najbliższej przyszłości dużą rolę będą odgrywać szkoły telewizyjne.

Szkolnictwo zawodowe dla pracujących zapewnia jego stałe odradzanie się poprzez ścisłą więź z produkcją, której charakter zmienia się w coraz to gwałtowniejszym tempie. Staje się też ono coraz bardziej ważnym członem oświaty dorosłych.

WŁĄCZENIE POZASZKOLNYCH FORM OŚWIATY ZAWODOWEJ DO SYSTEMU OŚWIATY ZAWODOWEJ

Ostatnio obserwuje się również przejawy wrastania w system zawodowej oświaty dorosłych pozaszkolnych form kształcenia zawodowego. Pedagogika wkracza na nowe tereny, przenika do szkolenia wewnątrzzakładowego itd. Zjawia się dążność do instytucjonalizacji rozproszonej dotychczas działalności w tym zakresie i do jej pedagogizacji. Interesujący pod tym względem jest przykład francuskiej ustawy z dn. 31 lipca 1959 r. o tzw. promocji socjalnej. Ustawa ta daje podstawy prawne i zobowiązuje właściwe organy i instytucje do organizowania różnych form oświatowych, umożliwiających pracującym podnoszenie kwalifikacji aż do najwyższych włącznie oraz przekwalifikowywanie się.

Ustawa ta dała nowy bodziec do rozwoju działającego już od przeszło dziesięciu lat we Francji tzw. systemu FPA (Formation Professionnelle Accéléérée — przyspieszone szkolenie zawodowe), stosowanego przez powstałe przy Ministerstwie Pracy Krajowe Stowarzyszenie Międzybranżowe dla Racjonalnego Kształcenia Siły Roboczej (ANIFRMO — L'Association nationale interprofessionnelle pour la Formation rationnelle de la main — d'oeuvre). Stowarzyszenie to prowadzi liczne ośrodki szkolenia kursowego, w których na długoterminowych kursach o okresie nauczania od 6 do 12 miesięcy przeszkolono już ponad 300 000 fachowców, a ponadto Krajowy Instytut Kształcenia Kadr Zawodowych (L'Institut national de formation professionnelle), w którym kształcą się instruktorów szkolenia wewnątrzzakładowego, 15 ośrodków selekcji psychotechnicznej (Les Centres de sélection psychotechnique), ośrodek Studiów i Badań Psychotechnicznych (Le Centre d'études et de recherches psychotechniques), kieru-

jący pod względem metodycznym działalnością ośrodków selekcji psychotechnicznej. FPA opracował własną metodykę szkolenia zawodowego i służy konsultacjami i pomocą zakładom przemysłowym przy organizowaniu kształcenia i doskonalenia zawodowego ich załóg.

Jako przykład wzrastania pozaszkolnych form szkolenia zawodowego w system oświaty zawodowej można też przytoczyć zatwierdzone przez Radę Ministrów NRD dn. 30 czerwca 1960 r. „Zasady dalszego rozwoju systemu kształcenia zawodowego w NRD”, w których dwa spośród trzech rozdziałów poświęcono problematyce kształcenia i podnoszenia kwalifikacji pracujących (Die Ausbildung und Qualifizierung der Werktätigen).

ROZWÓJ PEDAGOGIKI SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

Wzrostowi znaczenia i roli oświaty zawodowej towarzyszy tendencja do teoretycznego uzasadnienia tej niezwykle bogatej problematyki. Jak dotąd jednak, teoria idzie znacznie w tyle za praktyką. Zręby pedagogiki zawodowej dopiero się rodzą. Wydaje się, że do jej najważniejszych zadań powinno należeć:

- badanie psychofizjologicznych i socjologicznych uwarunkowań kształcenia zawodowego młodocianych i dorosłych,
- badanie ewolucji zawodów,
- badanie zakładu pracy jako środowiska wychowawczego,
- opracowanie metodyki kształcenia zawodowego oraz licznych dydaktyk szkolnych i nieszkolnych form kształcenia zawodowego.

Łatwiejszym i pomocniczym, lecz również pożytecznym zadaniem byłoby opracowanie historii kształcenia zawodowego i porównawczego przeglądu kształcenia zawodowego w różnych krajach.

Start pedagogiki zawodowej jako nauki jest trudny. Jednak zagadnienia kształcenia muszą być i będą opracowane naukowo.

MIĘDZYKRAJOWA INTEGRACJA W DZIEDZINIE KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

W wyniku rozwoju środków transportu i łączności wzrastają tendencje integracji międzynarodowej we wszystkich dziedzinach życia. Tendencje te nie ominęły również szkolnictwa zawodowego. Są to zresztą niewątpliwie tendencje pożyteczne dla społeczeństwa. Obok upowszechnienia przodujących doświadczeń pożądane jest ujednoczenie w skali międzynarodowej stopni kwalifikacyjnych i tytułów technicznych, inżynierskich i naukowych, uproszczenie procedur nostryfikacyjnych, wprowadzenie drożności między szkołami różnych krajów itp.

Tendencje integracyjne wzrastają również na skutek rozpadu kolonializmu. Kraje, które uzyskały niedawno wolność, w celu osiągnięcia szybkiego tempa wzrostu gospodarczego wstępują na drogę industrializacji,

której jednym z najważniejszych warunków jest posiadanie kadr wykwalifikowanych. Oczywiście wzorem do naśladowania dla nich są systemy szkolne krajów wysoko uprzemysłowionych. Powstają nowe systemy szkolne, uwzględniające w szczególności tradycję i specyficzne cechy kultury i życia narodów, w zasadniczych zarysach jednak wzorujące się na wypróbowanych już w praktyce systemach oświatowych państw wysoko uprzemysłowionych.

Istnieją też międzynarodowe organizacje zajmujące się kształceniem zawodowym. Należą do nich: UNESCO, MOP (Międzynarodowa Organizacja Pracy) i FAO (Organisation des Nations Unies pour l'alimentation i L'agriculture). UNESCO zajmuje się szkolnymi formami kształcenia zawodowego, MOP — nieszkolnymi, głównie wewnątrzzakładowymi formami kształcenia zawodowego, a FAO — kształceniem zawodowym dla potrzeb rolnictwa.

Wszystkie te organizacje uchwaliły odpowiednie rekomendacje dotyczące kształcenia zawodowego. O rekomendacji nr 49 UNESCO była już mowa. MOP wydała kilka rekomendacji, a mianowicie:

- Rekomendację Nr 57 z 1938 r. dotyczącą norm i zasad kształcenia zawodowo-technicznego przed zatrudnieniem i w czasie zatrudnienia;
- Rekomendację Nr 60 z 1939 r. dotyczącą organizacji terminatorstwa;
- Rekomendację Nr 88 z 1950 r. dotyczącą kształcenia zawodowego dorosłych.

Ponadto w 1946 r. została uchwalona rekomendacja w sprawie kształcenia fachowców morskich, w 1955 r. — w sprawie readaptacji zawodowej inwalidów i w 1956 r. w sprawie kształcenia zawodowego dla potrzeb rolnictwa.

Rekomendacje te zdążyły się już zdezaktualizować. Ogólnie biorąc, dotychczasowe rekomendacje mają charakter postępowy, zawarte jednak w nich zalecenia, które dla większości krajów kapitalistycznych mają być drogowskazem w dziedzinie działalności oświatowej, w stosunku do krajów socjalistycznych są przeważnie rejestracją faktów dokonanych.

TADEUSZ NOWACKI

PRÓBA SYSTEMATYZACJI POJEŃ — ZABAWA, UCZENIE SIE, PRACA

(Artykuł dyskusyjny)

Aby świadomie rozważać bogatą problematykę wychowania przez pracę, należy określić dokładnie pojęcia podstawowe. W tytule dwa są takie pojęcia. Termin wychowanie używany jest w znaczeniu szerszym i w znaczeniu węższym. W znaczeniu szerszym obejmuje całokształt procesu kierowania rozwojem młodego pokolenia: procesy kształtowania umysłowego, politechnicznego, fizycznego, moralnego, estetycznego młodzieży. W znaczeniu węższym używany jest na oznaczenie szczególnie kształtowania rozwoju moralno-społecznego, jakkolwiek wielu autorów nie eliminuje z węższego pojęcia wychowania procesów kierowania rozwojem estetycznym i fizycznym młodzieży. Zazwyczaj w znaczeniu węższym eliminuje się tylko procesy wychowania umysłowego, pozostawiając je dla badań dydaktycznych.

Rozważając problematykę pracy w wychowaniu wygodniej jest używać tego ostatniego terminu w znaczeniu szerszym, gdyż udział młodzieży w pracy wpływa na wszystkie inne zjawiska i fakty wychowawcze. Inaczej mówiąc, wychowanie przez pracę nie stanowi izolowanej dziedziny, wyosobnionego odcinka kierowania rozwojem młodego pokolenia, lecz pozostaje w wielostronnych i ścisłych związkach z całokształtem tego rozwoju.

Oznaczenia te pociągają obowiązek uwydatnienia związków wychowania przez pracę zarówno z rozwojem moralno-społecznym młodzieży, rozwojem fizycznym i estetycznym, jak wielostronnych związków, łączących wychowanie przez pracę z kształceniem umysłowym, jak wreszcie stosunek wychowania przez pracę do kształcenia politechnicznego.

Znacznie bardziej złożone jest pojęcie pracy. O ile pojęcie wychowania obejmuje, z grubsza biorąc, procesy kierowania rozwojem młodzieży, o tyle pojęcie praca nasuwa pewne trudności.

U Marksa znajduje się szereg określeń pracy produkcyjnej. Jest to więc celowa działalność.¹ Jest to wymiana materii między człowiekiem i środowiskiem. „Praca jest przede wszystkim procesem zachodzącym między człowiekiem a przyrodą, procesem, w którym człowiek poprzez swoją działalność realizuje, reguluje i kontroluje wymianę

¹ K. Marks: *Kapitał*, Warszawa 1951, s. 189.

materii z przyrodą. Przyrodzie przeciwstawia się sam jako siła przyrody. Wprawia w ruch naturalne siły swego ciała, ramiona i nogi, głowę i ręce, ażeby przyswoić sobie materię przyrody w postaci przydatnej dla własnego życia. Oddziałując za pośrednictwem tych ruchów na przyrodę zewnętrzną i zmieniając ją, człowiek zmienia zarazem swoją własną naturę".²

Filozoficzne pojęcie pracy jest dość trudne i dlatego postaramy się przedstawić treść tego terminu na drodze eliminacji. Możemy stany, w jakich znajduje się człowiek, podzielić na stany snu i jawy. Stan snu charakteryzuje się zawieszeniem czynności. Pracy, która charakteryzuje się właśnie wykonywaniem czynności, należy szukać w działaniach człowieka na jawie. Wszelkie czynności, jakich dokonuje człowiek na jawie, możemy znów podzielić na wypoczynek, na czynności zabawowe, czynności uczenia się i czynności pracy.

Wypoczynek obejmuje te wszystkie okresy, gdy człowiek nie podejmuje zadań, osiąga *relax*, rozluźnia w miarę możliwości swój kontakt z otoczeniem. Przy wypoczynku jednostka dąży do maksymalnego zmniejszenia swej aktywności, swych czynności, choć bywają formy wypoczynku czynnego, gdy chodzi o zmianę rodzaju czynności. Tak np. dla znużonych nadmiernym wysiłkiem umysłowym zaleca się różne rodzaje wysiłku fizycznego.

Wypoczynek jest oczywiście czymś różnym od zabawy, choć w zabawie można osiągnąć również wypoczynek. Jednakże słusznie zauważono, że dzieci najlepiej bawią się wówczas, gdy są właśnie zmęczone.³

Aleksander Kamiński w swej żywo napisanej książce o aktywizacji uczniów szkoły podstawowej⁴ daje bardzo interesujący przegląd teorii zabaw, kładąc nacisk na to, że zabawa i praca nie są przeciwstawnymi formami czynności ludzkich. Popiera swe stanowisko autorytetem Deweya⁵ i Antoniego Makarenki. Jest to z pewnością stanowisko słuszne. Zabawa i praca nie są przeciwstawnymi formami czynności ludzkich, są jednak różnymi formami czynności ludzkich. Trzeba więc znaleźć cechy, które je odróżniają, pamiętając, że istnieją formy pośrednie, że praca i zabawa mogą się w wielu przypadkach przenikać.⁶

A. Kamiński, sumując swoje rozważania, pisze: „Zabawa jest jedną z głównych form wyrażania się zainteresowań dziecka i dorosłego człowieka. Jest swoistym, podświadomym ćwiczeniem wprowadzającym w życie biologiczne, społeczne i kulturalne. Jest także zaspokajaną przez wyobraźnię kompensatą braków życia jednostki. Towarzyszy człowiekowi od kolebki do śmierci, przybierając w biegu jego życia coraz inne formy,

² j.w., s. 188.

³ Por. przegląd teorii zabawy w moim „Zarysie psychologii”, Warszawa 1961.

⁴ A. Kamiński: Aktywizacja i uspołecznienie uczniów szkoły podstawowej, Warszawa 1960.

⁵ Tekstami pracy „Szkoła i Dziecko”, Warszawa.

⁶ Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna, Warszawa 1936.

zawsze nacechowane uciechą. Jest elementarną potrzebą zdrowia psychofizycznego”.⁷

Wydaje się, że te określenia opuszczają jedną z głównych cech zabawy. Tę główną cechę zabawy widzimy w tym, że czynności zabawowe są czynnościami dla siebie. Człowiek, który się bawi — bez względu na to, czy to będzie dziecko, czy dorosły uprawiający życie towarzyskie — nie ma innego celu, jak uzyskanie ze swych czynności maksimum uciechy, i to uciechy aktualnie. Scena zabawy wyczerpuje się dla bawiącego w niej samej. Ona jest środkiem i celem dotąd dobrym, dopóki jest rzeczywiście zabawna, to znaczy sprawia przyjemność.

Cele zabawy tkwią jak gdyby w niej samej, w niej się rozwiązują, podczas gdy cele innych czynności nie tkwią w samych czynnościach, lecz łączą je w rozmaity sposób z różnymi dziedzinami życia.

Naturalnie, że wychowawca, organizując zabawę, jak to świetnie wykazał A. Kamiński, może powodować przyrost wiedzy, a nawet wytworzenie konkretnych dóbr, niemniej te cele mogą przyświecać wychowawcy, natomiast dla bawiących się sens zawarty jest w samej zabawie.

Wywody te nie oznaczają, że należy wykluczać elementy zabawy z uczenia się i pracy. Wręcz przeciwnie — tam gdzie to jest możliwe, należy pracę i uczenie czynić przyjemnymi i zbliżyć w swym charakterze do zabawy. Zabawa jest pierwszym genetycznie rodzajem działalności ludzkiej, ośrodkową i ważną czynnością wieku dziecięcego. Do należytej jej organizacji, do organizacji samorzutnej działalności dziecka sprowadzają się w znacznej mierze zadania wychowania w okresie przedszkolnym.⁸

Ponadto zabawa dzieci i młodzieży może mieć własne cele osobowościowe, własny sens życiowy w postaci przygotowania człowieka do przyjemnego spędzenia wczasów, do umiejętności organizowania wolnego czasu w życiu dorosłym, na co wskazał Bogdan Suchodolski.⁹

Przeciwstawność między zabawą i pracą w żadnym razie nie może mieć charakteru dyskwalifikacji aksjologicznej. Nie jest to też przeciwstawność w sensie wyłączenia, gdyż poszczególne formy zabawy mogą mieć zastosowanie przy pracy, a elementy pracy mogą wnikać w zabawę.

Snując te rozważania trzeba podkreślić, że nie jest *signum specificum* zabawy zaspokojenie zainteresowań. Istnieje wiele rodzajów zabaw dostatecznie nudnych, aby zajmować się nimi w braku innych możliwości celowego zużywania własnego czasu, jak również istnieją prace pasjonujące. Nie można bowiem zainteresowań traktować jako metafizycznych sprężyn działania jednostki. Zainteresowania powstają w procesie życia, w toku życia i mogą u wielu jednostek znajdować o wiele potężniejsze wyładowania w pracy aniżeli w zabawie. Stąd postulat wiązania zainte-

⁷ j.w., s. 36—37.

⁸ Por. S. Hessen: *Podstawy pedagogiki*, Warszawa, s. 86.

⁹ B. Suchodolski: *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1959.

resowań z uczeniem się nie są w pełni równoznaczne z postulatem kształcenia procesu dydaktycznego czy też nasycania tego procesu formami zabawy. Właściwą istotną cechą zabawy jest aktualnie doznawana przyjemność, która jest głównym celem zabawy.

Odróżniwszy zabawę od pracy należy odróżnić uczenie się od pracy. I tutaj rozmaite zjawiska będą miały charakter mieszany. Jednakże istnieje pewna zasadnicza różnica między uczeniem się i pracą. Wyniki uczenia się są zawsze skierowane na uczącego. Skutkiem bowiem procesu uczenia się powinny być odpowiednie zmiany w aparacie nerwowym i mięśniowym ucznia, nabywanie przez niego wiedzy, a przynajmniej wiadomości i opanowywania umiejętności. Taki bowiem jest zasadniczy cel uczenia się.

Natomiast w pracy, poza zakresem samoobsługi, w którym wyniki czynności sypływają na działającego, skutki działania są uzewnętrznione w bardzo rozmaitej postaci i doznaje ich lub może doznać otoczenie osobowe pracującego. Z tego więc stanowiska nauczanie jest pracą, nauczanie bowiem to czynności nauczyciela, a ich wyniki są skierowane na otoczenie nauczyciela, konkretnie na jego uczniów. Uczenie się natomiast stanowi swoistą formę działalności, mającą na celu przygotowanie do późniejszych różnych czynności życiowych. Uczący się sam zbiera wyniki swoich czynności.

Łatwo spostrzec na podstawie wyprowadzonych rozróżnień, że granica między zabawą i uczeniem się nie jest ostra. Czynności uczenia się mogą jeszcze łatwiej przyjmować formy zabawowe niż czynności pracy. Idea broniona więc przez A. Kamińskiego ma pełne uzasadnienie. Różne formy zabawowe, nie wyłączając sportu i czynności towarzyskich, mogą być z pożytkiem zastosowane w procesie wychowania, co autor ten dobrze wykazał. Można ponadto udowodnić, że na poziomie przedszkola zabawa stanowi formę uczenia się, co uwidoczniły syntezy Froebela i Montessori. Organizacja czynności dzieci we współczesnym, socjalistycznym przedszkolu wskazuje, że uprawiane tam zabawy są w równej mierze przygotowaniem do wyższych form zabawy i wczasów, do czynności uczenia się jak i przygotowaniem do pracy.

Ze stanowiska fizjologicznego nie posiadamy możliwości odróżnienia tych trzech rodzajów czynności: zabawy, uczenia się i pracy. Wszystkie one ze strony fizjologicznej przedstawiają się jako procesy pobudzeń przez rozmaite podmioty i „odpowiedzi” organizmu na te pobudzenia w postaci jakichś procesów lub ruchów. Taką samą trudność mają stanowiska psychologiczne, oparte o fizjologię.

Z różnych stanowisk psychologicznych trudno jest znaleźć specyficzne różnice pomiędzy zabawą, uczeniem się i pracą. Każdemu rodzajowi tych czynności może towarzyszyć wielki wysiłek. Wysiłek jest zresztą związany z radością i przyjemnością. Zespół pracowników laboratorium, który po długich eksperymentach znajduje tworzywo o pożądanym właściwo-

ciach, może przeżywać daleko głębszą i intensywniejszą radość niż para taneczna na mistrzostwach np. w Sopocie. Wysiłek kolarza, uczestnika Wyciągu Pokoju, jest prawdopodobnie niewspółmiernie wysoki w stosunku do np. wysiłku brygady dźwigowych w porcie.

Jak stąd wynika, ewentualne kryteria różnicujące w postaci czy to doznawania przyjemności, czy to wysiłku nie pomagają w jakiś zdecydowany sposób w rozróżnieniu zabawy, uczenia się i pracy.

Przykłady powyższe wskazują, że jedynie ze stanowiska pedagogicznego i społecznego ma pełny sens odróżnienie zabawy, uczenia się i pracy. W zabawie właściwy sens czynności zawiera się w aktualnym jej wykonywaniu. W uczeniu się istotne są wyniki, które widzimy w zmianach, jakim podlega świadomość i postępowanie ucznia. W pracy również akcent pada na wyniki, które widzimy w wytwarzaniu bądź materialnych dóbr, służących zaspokojeniu potrzeb ludzkich, bądź stwarzaniu sytuacji, sprzyjających zaspokajaniu tych potrzeb.¹⁰

Pracę więc widzimy wszędzie tam, gdzie efektem czynności człowieka jest produkt materialny lub innego rodzaju dobro, spożywane przez wykonawcę lub innych ludzi. Pracujący nastawia się na uzyskanie efektu użytecznego, na wyniki swej czynności.¹¹

Określenie to wymaga pewnych dalszych wyjaśnień. W skład pojęcia praca wchodzi przede wszystkim działalność produkcyjna ludzi, w trakcie której przetwarzają oni surowce na produkty zdatne do użycia. Dzięki działalności produkcyjnej¹² otrzymujemy żywność, ubrania, budynki, sprzęt techniczny, a tak samo książki, drogi, urządzenia. Wszystkie te produkty stanowią wynik praktycznej, produkcyjnej, zorganizowanej społecznie działalności.

Działalność produkcyjna nie wyczerpuje rodzajów pracy. Obok niej występuje praca umysłowa, której wynikiem są dzieła naukowe, teorie, projekty budowli, projekty urządzeń technicznych i maszyn, a tak samo obrazy, kompozycje muzyczne, dzieła literackie i wytwory innych dziedzin sztuki. Działalność produkcyjna wsparta na wynikach działalności umysłowej dostarcza masy dóbr produkcyjnych, koniecznych dla materialnego bytu społeczeństwa.

W obu przypadkach zarówno pracy produkcyjnej, jak pracy umysłowej, mamy wyraźnie do czynienia z wynikami, które mogą być zużytkowane dla zaspokajania potrzeb ludzkich, w pierwszym przypadku materialnych, w drugim również i kulturalnych. Część zresztą pracy umysłowej służy również produkcji, jak np. projektowanie fabryk, urządzeń i maszyn. Inna część służy zaspokajaniu jedynie potrzeb kulturalnych, jak to jest w przypadku dzieł sztuki.

¹⁰ Por. S. W. Szczukin, M. N. Skatkin: *Udział uczniów w pracy produkcyjnej w zbiorze pt. „Praca produkcyjna uczniów w Związku Radzieckim”*, Warszawa 1960.

¹¹ Por. W. Szczerba: *O wychowaniu przez pracę*, Warszawa 1961, s. 11.

¹² Por. T. Nowacki: *Znaczenie udziału młodzieży w działalności produkcyjnej*, Zeszyty Problemowe Nauki Polskiej, XVII. Wrocław — Warszawa 1960.

Nieco inaczej jest z trzecim działem pracy, obejmującym działalność usługową. Jej wynikiem nie są ani produkty, ani wytwory, lecz tworzenie warunków do prawidłowego i możliwie najlepszego zaspokajania potrzeb zarówno materialnych, jak i duchowych. Do usług więc należą np. wszelkie przewozy, dzięki którym mieszkańcy strefy umiarkowanej mogą zachwycać się pomarańczami, zakłady odzieżowe w Łodzi przerabiać bawełnę egipską i kazachstańską, mieszkańcy Warszawy czytać powieści francuskie, oglądać gruziński balet. Usługi obejmują bardzo dużo rozmaitych dziedzin. Należą tu usługi handlowe, komunalne w postaci przewozów, usługi domowe, prace nauczycieli, urzędników, milicji, prace banków, rad narodowych itd.

Należy dodać, że prace produkcyjne również nie są jednakowe i istnieje tu ogromna różnorodność dziedzin, począwszy od rolnictwa i przemysłu wydobywczego (kopalnie węgla, rud itd.) poprzez przemysł spożywczy, chemiczny, metalowy, odzieżowy aż do wytwórni najbardziej skomplikowanych urządzeń transportowych (okrety, odrzutowce) i urządzeń zautomatyzowanych. Podobnie zresztą różnorodna i wieloraka może być praca umysłowa w postaci wielokierunkowej pracy naukowo-badawczej, prac artystów najrozmaitszego rodzaju itd.

Wynikiem jednak każdej pracy jest produkt, wytwór lub stworzenie warunków społecznego korzystania z produktów i wytworów. Działalność produkcyjną i usługową można łącznie nazywać działalnością praktyczną, zaznaczając tym samym, że w obu tych rodzajach działalności człowiek ingeruje wprost w materialne otoczenie. Jednakże niektóre rodzaje prac usługowych, tych, które wykonują nauczyciele, bankowcy, urzędnicy, nie posiada tego charakteru. Wynika stąd, że część prac usługowych moglibyśmy zaliczyć do działalności praktycznej, druga część zbliża się raczej charakterem do działalności umysłowej. Staje się ona praktyczną, gdy powoduje bezpośrednie zmiany w stosunkach społecznych.

Wymaga to jednak dalszych omówień. W codziennych zjawiskach pracy nie można odgraniczać ostro działalności praktycznej i umysłowej. Po pierwsze dlatego, że drobna stosunkowo część działalności praktycznej zarówno w produkcji, jak w usługach odbywa się z minimalnym zaangażowaniem czynności umysłowych pracującego. Większość natomiast wymaga całego szeregu czynności umysłowych nieraz bardzo skomplikowanych. W pracy np. tokarza widzimy konieczność odczytania rysunku technicznego, wyobrażenia sobie wyniku pracy, ustalenia kolejności dokonywanych operacji, a więc sporządzenia planu działalności, sprawdzenia wyników pracy, stosownie do posiadanych przyrządów pomiarowych.

W znacznie mniejszej mierze wiele prac umysłowych wymaga dokonywania czynności praktycznych. Jednakże literat, aby utrwalić swój utwór, musi użyć pióra, atramentu, papieru lub maszyny do pisania. Podobnie kompozytor. Architekt musi narysować plan, konstruktor kreśli

szereg rysunków technicznych. Bez tych czynności praktycznych bardzo ograniczone byłyby możliwości komunikowania innym wyników pracy. A więc granice między działalnością umysłową i praktyczną są płynne, z tą różnicą może, że przy czynnościach praktycznych o wiele bardziej angażowane są czynności umysłowe niż odwrotnie. Innymi słowami — o wiele łatwiej wynaleźć stosunkowo czysty typ działalności umysłowej niż czysty typ działalności praktycznej.

Uzbrojeni tą analizą możemy szukać elementów pracy w procesie wychowania. Widzieć je będziemy tam, gdzie uczniowie produkują dobra materialne, tam, gdzie wytwarzają wytwory, i tam, gdzie angażują się w usługi.

Wymaga to pewnych dalszych omówień. Proces dydaktyczny może, jak stwierdziliśmy wyżej, organizować się w formach zabawowych. Aby jednak proces ten nie zmienił się tylko w zabawę, musimy pozostawić nie naruszony główny cel procesu dydaktycznego, jakim jest wzbogacenie wiedzy uczniów i rozwijanie ich umiejętności. Wtedy uczenie się pozostaje uczeniem się, a jednocześnie, w sposób wtórny, staje się zabawą względnie zabawa jest środkiem uzyskiwania wyników dydaktycznych.

Podobna sytuacja zachodzi między procesem uczenia się i pracy. Bez naruszenia głównego celu procesu dydaktycznego mogą powstawać produkty, wytwory i usługi, świadczące, że proces dydaktyczny wtórnie przybrał formy czy też po prostu stał się procesem pracy uczniów. Wyjaśnijmy to na przykładzie. Przypuśćmy, że nauczycielka w klasie IV poświęciła lekcję sprawie racjonalnego sprzątnięcia pokoju i wyjaśnia sens i kolejność poszczególnych czynności, demonstrując je w klasie i wzywając uczniów do wykonywania również tych czynności dla sprawdzenia, czy wszystko zostało właściwie zrozumiane.

Oto więc w treści lekcji pojawiły się różne formy pracy usługowej, skoncentrowane około spraw sprzątnięcia pomieszczenia. Jeżeli jednak klasa była czysta i nie potrzebowała sprzątnięcia, mamy wówczas do czynienia z dość interesującym przypadkiem, gdy czynności pracy stały się treścią lekcji i są wykonywane, a właściwie nie mamy do czynienia z pracą. Po prostu dlatego, że nic się w pomieszczeniu nie zmienia na skutek wykonywania czynności sprzątnięcia przez uczniów i nauczycielkę w czystej klasie. Czynności naśladujące operacje robocze są tu incydentalne, są pretekstem do nauczania. Mamy nauczanie pracy, ale nie mamy samej pracy, skoro nie możemy uzyskać właściwego wyniku.

Inaczej będzie, gdy ta sama lekcja przebiegnie w pomieszczeniu, które domaga się sprzątnięcia. Wówczas czynności nauczycielki i uczniów zostaną urealnione, proces dydaktyczny pozostając procesem dydaktycznym przybierze wtórnie charakter i cechy procesu pracy. W wyniku bowiem tych czynności, obok nabycia przez uczniów jakiejś wiedzy praktycznej o sensie i organizacji sprzątnięcia pomieszczeń oraz ewentualnej umiejętności wykonywania tych czynności, pojawia się rzeczywisty ich rezultat w po-

staci oczyszczonego pomieszczenia. Praca stała się więc środkiem dla uzyskania wyniku dydaktycznego.

Mieliśmy możliwość oglądania kilku takich właśnie lekcji, zorganizowanych na naszą prośbę, i wyróżniliśmy jeszcze więcej typów. Obok sprzą-tania „na niby” w czystym pomieszczeniu, uczenia sprzą-tania w pomiesz-czeniu, które należało sprzątnąć, spotkaliśmy rzeczywiste sprzą-tanie. Sprzą-tanie „na niby” nie dało właściwych wyników dydaktycznych. Nie można bowiem było ocenić, czy dziecko prawidłowo zamiata, skoro z czystej podłogi nie podnosił się kurz, i nie można było stwierdzić, czy zanieczyszczenia są prawidłowo zagarniane. Tak samo trudno to było ocenić w klasie zanieczyszczonej, gdy znów dokonywano czynności „na niby”. Natomiast w klasie zanieczyszczonej i rzeczywiście sprzą-tanej dały się doskonale oceniać wyniki poszczególnych czynności i ich prawidłowość. Powstało przy tym trochę zamieszania, ale ta lekcja była na pewno bardziej owocna w skutki dydaktyczne, to jest przyrost wiedzy i umie-jętności uczniów, aniżeli poprzednie. Pokazała ona, że przybranie wtórne przez proces dydaktyczny istotnych cech procesu pracy nie tylko nie pomniejszyło wartości dydaktycznych, ale, wręcz przeciwnie, wpłynęło na ich wzrost. Na tej też tylko lekcji uczniowie byli naprawdę zainteresowani wyjaśnieniami nauczycielki i swoimi czynnościami.

Gdzież więc należy szukać pracy uczniów, pracy dzieci i młodzieży?

Odpowiadamy:

- po pierwsze, tam, gdzie w wyniku czynności uczniów powstają produk-ty, dobra materialne, które mogą być spożytkowane przez samych uczniów albo przez kogoś innego i zaspokoją czyjąś potrzebę;
- po drugie, tam, gdzie powstają wytwory, które znów mogą być spo-żytkowane przez samych uczniów lub kogoś innego i zaspokoić jakąś potrzebę;
- po trzecie, tam, gdzie powstają usługi, spożytkowane znów czy to przez samych uczniów, czy przez innych ludzi. Do tych sformułowań należy wprowadzić pewne warunki ograniczające.

Po pierwsze: należy odróżnić rzeczywiste produkty od produktów „na niby”. Jeżeli uczeń buduje klatkę, która ze względu na swą konstrukcję nie może być użyta dla żadnego ptaka, nie może być też modelem ani zabawką dla dzieci, wówczas mamy do czynienia nie z pracą, lecz tren-ningiem, uczeniem się pewnych czynności wykonawczych lub konstrukcyjnych. Tego typu działalność może być przygotowaniem do właściwej pracy. Może też zawierać pewne elementy pracy. Jeśli np. dla wykonania tego nikomu niepotrzebnego produktu uczeń musi wygładzić deseczkę, doprowadzając gładkość do pewnego stopnia doskonałości, wówczas w jego działaniu zawarte są pewne elementy pracy. Jednakże w swej całości działalność ta może być traktowana jedynie jako działalność cwi-czebna, treningowa, przygotowanie do właściwej pracy.

Produkty „na niby” mogą mieć wysoki sens dydaktyczny, jednakże nie mają one sensu i znaczenia prawdziwych produktów.

Po drugie: W trakcie działalności uczniów w procesie dydaktycznym powstaje cały szereg wytworów takich, jak wypracowania z języka polskiego, rozwiązania zadań z matematyki itd., które nie mogą być zużyte przez innych uczniów i przez samego wytwórcę, w tym znaczeniu, że nie zaspokajają one żadnej potrzeby. Są to znów wytwory ćwiczebne, które mają wartość dydaktyczną, lecz są quasi wytworami. Powstają one w procesie uczenia się, nie przybierającego w pełni tych postaci i cech pracy umysłowej, które są charakterystyczne dla pracy.

Oczywiście, niektóre z tych wytworów ćwiczebnych mogą przybierać pełny charakter wytworów umysłowych. Tak zgrabny wierszyk dziecka może zaspokajać potrzeby innych dzieci, podobnie jak udany obrazek dziecięcy może zaspokajać potrzeby estetyczne nawet ludzi dorosłych. Granice więc między wytworami czysto dydaktycznymi i wytworami we właściwym sensie tego słowa są płynne.

Po trzecie: W działalności usługowej uczniów należy znów wyróżnić usługi „na niby” od rzeczywistych usług. Jeżeli dla wprawy na lekcjach w szkole zawodowej uczennice demonstrują czynności kwalifikowanych ekspedientek — wówczas mamy usługi „na niby”, będące formą uczenia się. Inaczej, gdy uczniowie prowadzą rzeczywistą sprzedaż w sklepiku szkolnym.

Z analizy tej wynika dalsza istotna właściwość pracy. Jako pierwszą właściwość uznaliśmy wynik, ujawniający się w postaci produktu, wytworu lub usługi. Jako następną i pewnym stopniu wynikową wtórną cechą należy uznać odpowiedzialność, jaka spada czy jaką przyjmuje wykonawca za to, że produkt czy wytwór, czy usługa będzie nadawał się do zaspokojenia czyjejs potrzeby. Tego rodzaju odpowiedzialność istnieje w stopniu minimalnym przy wytworach „na niby”. Jedyną ich nieprzyjemną konsekwencją może być niedostateczna ocena. Przy pracy konsekwencją jest niewykonanie — jeśli efekt porównać z zamierzeniami.

Tak więc po raz wtóry dochodzimy do istotnych oznaczeń. Zabawa, czynności uczenia się i praca nie różnią się cechą zainteresowania uczestników, gdyż we wszystkich tych trzech rodzajach działalności ludzkiej różnie może się przedstawiać zaangażowanie osobiste uczestników. Różnią się natomiast wynikami, co omówiliśmy poprzednio, i odpowiedzialnością. Wprawdzie odpowiedzialność spotykamy i w zabawie, i w uczeniu się, ale jest to odpowiedzialność innego rodzaju. W zabawie może być to tylko odpowiedzialność wobec współpartnerów zabawy, zamyka się ona wewnątrz czynności zabawowych, w uczeniu się istnieje odpowiedzialność uczenia wobec rodziców i ewentualnie wobec klasy, ale zasadniczo jest to odpowiedzialność za własne przygotowanie. W pracy jest to odpowiedzialność wobec pewnych obiektywnych norm, którym winien odpowiadać wynik pracy.

Z tych cech pracy wynikają jej zalety jako formy uczenia się, wynikają również jej trudności. Z całej zaś analizy wynikają wskazówki, gdzie należy szukać procesów pracy uczniów. Sprawa ich związku lub braku związku z całością procesu dydaktycznego stanowi oczywiście odrębne zagadnienie.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

EGZAMINY POPRAWKOWE JAKO JEDNA Z FORM ZMNIEJSZENIA DRUGOROCZNOŚCI

Wśród wielu problemów związanych z funkcjonowaniem szkół podstawowych na szczególną uwagę zasługuje problem drugoroczności. Statystyka wykazuje jeszcze dość wysoki odsetek uczniów drugorocznych oraz takich, którzy opuścili szkołę przed jej ukończeniem. Fakty te budzą zrozumiały niepokój wśród nauczycieli, władz oświatowych i wielu rodziców. W ostatnich kilku latach efekty pracy szkół podstawowych z każdym rokiem wzrastają. Jednym ze wskaźników tej poprawy jest zmniejszający się odsetek uczniów nie promowanych. Nie jest to spadek nagły i gwałtowny, lecz powolny i stopniowy, obserwowany z roku na rok. Nie można jednak z racji notowanego postępu oczekiwać biernie i liczyć na spontaniczny wzrost wyników nauczania i spadek drugoroczności do zera. Liczba drugorocznych jest nadal duża. Jak wynika z materiałów opracowanych przez Główny Urząd Statystyczny, jeszcze w roku szk. 1960/61 w skali krajowej powtarzało tę samą klasę 422 776 (8,8%) uczniów w szkołach podstawowych.¹ Ten anormalny stan jest klęską z punktu widzenia interesów dziecka, szkoły i społeczeństwa.

W celu podniesienia liczby uczniów promowanych wprowadzono w roku szkolnym 1949/50 w szkołach podstawowych i średnich egzaminy poprawkowe dla pewnej grupy uczniów, którzy z różnych przyczyn nie otrzymali promocji przed wakacjami. Szkoły prowadzą tę formę pracy już od 13 lat, jednak do tej pory nikt nie wykazał większego zainteresowania skutecznością i wynikami egzaminów poprawkowych, zwłaszcza pod względem jakościowym. Ten problem postaram się chociaż częściowo przedstawić w niniejszym artykule i dać próbę odpowiedzi, czy obecnie stosowane poprawki wakacyjne spełniają swoją rolę, w jakich warunkach i przy zastosowaniu jakich kryteriów mogą zapewnić rzeczywiste korzyści? Szczególnie poważne dla praktyki szkolnej jest wyjaśnienie dwóch zasadniczych zagadnień:

1. Czy obecnie stosowane zasady i kryteria wyznaczania uczniów do egzaminów poprawkowych są słuszne i prawidłowe?

2. Jak przebiega nauka ucznia w czasie wakacji i jakie daje wyniki?

Zagadnienia te przeanalizowałem w oparciu o własne obserwacje przebiegu egzaminów poprawkowych w kilku szkołach podstawowych i wypowiedzi ankietowe 45 nauczycieli i 20 kierowników z 20 szkół, w któ-

¹ „Rocznik statystyczny 1961”, Główny Urząd Statystyczny Warszawa 1961, str. 310.

rych stosowano w okresie wakacji 1961 r. poprawki wakacyjne, oraz 20 nauczycieli i kierowników z 10 szkół, w których w 1961 r. nie stosowano tej formy pracy. Ogółem 30 wypowiedzi ankietowych kierowników szkół oraz 65 nauczycieli szkół wiejskich i miejskich powiatu przeworskiego. Szkoły te potraktowałem jako placówki reprezentatywne w powiecie.

Ankieta obejmowała pytania dotyczące kryteriów wyznaczania uczniom poprawek wakacyjnych, sposobu organizacji samodzielnej nauki i wyników egzaminu. Wagę wypowiedzi podnosi znacznie to, że biorący udział w ankiecie to doświadczeni nauczyciele, mający poza sobą przynajmniej kilkuletnią praktykę zawodową i wiele zaobserwowanych faktów w pracy szkolnej. Danych liczbowych o egzaminach poprawkowych i ich wynikach dostarczyły również sprawozdania statystyczne szkół. Zebrany materiał stanowił podstawę do ilościowego i jakościowego przeanalizowania nakreślonego tematem artykułu zagadnienia.

1. KRYTERIA WYZNACZANIA UCZNIÓW DO EGZAMINU POPRAWKOWEGO I ORGANIZACJA NAUKI WAKACYJNEJ W DOTYCHCZASOWEJ PRAKTYCE SZKOLNEJ

Egzaminy poprawkowe nie są nowością w praktyce szkolnej. Były one stosowane przez wiele lat w szkole polskiej i są dziś stosowane w szkole radzieckiej. W zarządzeniu Ministra Oświaty z dnia 13 czerwca 1949 r. czytamy: ² „celem umożliwienia młodzieży, która nie uzyskała na koniec roku szkolnego pozytywnych wyników w zakresie wszystkich przedmiotów nauczania, uzupełniania tych braków w czasie ferii letnich i przejścia do wyższej klasy, wprowadza się w szkołach ogólnokształcących wszystkich stopni i w szkołach zawodowych egzaminy poprawcze dla uczniów, którzy w wyniku klasyfikacji rocznej otrzymali ocenę niedostateczną z jednego lub dwóch przedmiotów obowiązkowych”.

Zarządzenie to jest wyrazem przekonania władz szkolnych, że uczniowie mogą przez dodatkową pracę w ciągu ferii letnich uzupełnić braki i po pomyślnym zdaniu egzaminu być promowani do wyższej klasy. Spostrzeżenia z pracy szkół i sprawozdania statystyczne wykazują dużą dowolność w zakresie stosowania egzaminów poprawkowych. Wiele szkół stosuje tę formę pracy. W ostatnich kilku latach są jednak szkoły, które w ogóle nie wyznaczają uczniom poprawek wakacyjnych.

W roku szkolnym 1960/61, na 51 szkół podstawowych w powiecie, w 38 zastosowano poprawki wakacyjne, co stanowi 74,50% szkół.

Motywy wyznaczania uczniom poprawek to troska nauczycieli o uczniów, o ich karierę szkolną, danie im możliwości uzupełnienia luk w wiadomościach i uzyskania promocji do następnej klasy. Uczniów, których

² Zarządzenie Ministra Oświaty z 13. VI. 1949 r. w sprawie egzaminów poprawkowych dla uczniów szkół ogólnokształcących wszystkich stopni i szkół zawodowych. Dziennik Urzędowy Min. Oświaty nr 9 z 1949 r., str. 213.

wyznaczono do egzaminu poprawkowego, można by podzielić na dwie zasadnicze grupy pod względem braków w wiadomościach szkolnych:³

1. Uczniowie, którzy nie opanowali wiadomości i umiejętności tylko z pewnych działów programowych danego przedmiotu.

2. Uczniowie, którzy nie opanowali całości materiału naukowego według wymagań programu danego przedmiotu w zakresie określonej klasy.

Prawidłowym i celowym wydaje się fakt wyznaczania poprawek tylko uczniom grupy pierwszej, którzy mają częściowe braki w wiadomościach, z zakresu pewnych tylko zagadnień programowych. W takim wypadku istnieje możliwość zdobycia przez ucznia brakujących wiadomości. Bardzo wątpliwe jest natomiast uzupełnienie wiadomości przez uczniów należących do grupy drugiej. Uczniowie, którzy w całości nie opanowali wiadomości w ciągu roku szkolnego w procesie systematycznego nauczania szkolnego, nie są w stanie nadrobić zaległości z całego roku szkolnego. Badania tego problemu w 20 szkołach wykazują, że nauczyciele tych szkół prawie nagminnie stosują poprawki w stosunku do wszystkich uczniów, którzy otrzymali na końcu roku szkolnego jedną lub dwie oceny niedostateczne. W wielu wypadkach zakres braków w wiadomościach nie był brany pod uwagę.

Jakie przyczyny spowodowały opóźnienia w nauce uczniów, którym wyznaczono poprawki wakacyjne? Wypowiedzi nauczycieli w tej sprawie są różne. Do najważniejszych przyczyn — zdaniem nauczycieli — należą:

1. Choroba uczniów w ciągu roku szkolnego.
2. Opuszczanie wielu dni zajęć szkolnych z różnych powodów.
3. Brak systematyczności w nauce, lekceważenie zadań domowych, niechęć do czytelnictwa.
4. Lenistwo uczniów i typowe lekceważenie nauki.
5. Złe warunki domowe, brak opieki ze strony rodziców.
6. Brak zdolności, opóźnienie w rozwoju umysłowym.

Wymienione okoliczności u przeważającej ilości nauczycieli były podstawą wyznaczenia uczniów do egzaminu poprawkowego. Podane czynniki, według opinii nauczycieli, występują u poszczególnych uczniów pojedynczo lub jako splot kilku tych czynników, np. opuszczanie lekcji i złe warunki domowe. Przyczyny wymienione w punktach 3, 4, 5 i 6 — to typowe przykłady, które w żadnym wypadku nie powinny być podstawą do kwalifikowania uczniów do egzaminu poprawkowego. Uczniom, którym przypisuje się takie cechy, jak: lenistwo, niesystematyczność w nauce, lekceważenie obowiązków szkolnych, i którym nie udało się ich wyeliminować w ciągu roku szkolnego w procesie systematycznego oddziaływania wychowawczego — nie należy dawać poprawek. Uczniowie o takiej postawie nie wykażą najmniejszych starań w nauce. Wątpliwe jest również,

³ Podziału dokonano na podstawie zestawienia wypowiedzi ankietowych nauczycieli.

czy uczniowie o niższych zdolnościach będą mogli sprostać zadaniom samodzielnej pracy.

Warunki życia rodzinnego dziecka mają duży wpływ na jego naukę szkolną, również na możliwości przygotowania się do egzaminu poprawkowego. Dzieci ze środowisk wiejskich mają znacznie trudniejsze warunki do nauki w okresie letnim aniżeli dzieci zamieszkałe w miastach i pochodzące z rodzin robotniczych, inteligentkich i innych. Okres wakacji na wsi to równocześnie sezon nasilenia prac w gospodarstwach rolnych, a dzieci wiejskie stanowią poważną pomoc w pracy, w domu i w polu. Zagadnienie zatrudniania dzieci szkolnych w środowiskach wiejskich i jego wpływ na wyniki nauczania wymaga oddzielnego omówienia. Ten problem również powinien być brany pod uwagę przy kwalifikowaniu uczniów do poprawek wakacyjnych. Uczniów, którym rodzice nie gwarantują wolnego czasu na naukę — nie należy wyznaczać do egzaminu poprawkowego.

Analiza kryteriów kwalifikowania uczniów do egzaminów poprawkowych wykazuje, że sprawa ta wymaga wnikliwego i indywidualnego podejścia do opóźnionych w nauce uczniów. Poprawki powinni otrzymać tylko ci uczniowie, którzy będą w stanie nadrobić zaległości w wiadomościach szkolnych, nagromadzonych w ciągu roku szkolnego. Muszą tu być brane pod uwagę przede wszystkim takie okoliczności, jak przejściowa choroba dziecka, która stała się główną przeszkodą w normalnej nauce, większa ilość opuszczonych zajęć szkolnych z innych uzasadnionych przyczyn i chwilowe zaniedbania wychowania rodzinnego. Kryteria te wydają się słuszne, w takich bowiem wypadkach istnieją przesłanki użyskania pomyślnych wyników.

Analiza wypowiedzi nauczycieli i kierowników szkół w sprawie samodzielnej nauki uczniów w czasie wakacji wykazuje, że w tym zakresie występują pewne nieprawidłowości. Uczniów, którym wyznaczono poprawki wakacyjne, można by podzielić pod względem jakości ich nauki na 3 grupy:

1. Uczniowie, którzy częściowo pracowali i wykazywali pewien wysiłek umysłowy w nauce.
2. Uczniowie, którzy tylko w znikomym stopniu uczyli się w czasie wakacji.
3. Uczniowie, którzy w ogóle nie interesowali się nauką.

Najliczniej reprezentowana jest trzecia grupa, nieco mniej druga, a najmniej pierwsza grupa uczniów. 20% ankietowanych nauczycieli jest zdania, że uczniowie w czasie wakacji tylko częściowo wykazują zainteresowanie materiałem do egzaminu. 35% nauczycieli w swoich wypowiedziach stwierdza, że samodzielna nauka uczniów w czasie wakacji jest bardzo niewielka. Uczniowie opanowują tylko to, co im nauczyciel wyjaśni w czasie konsultacji. 45% nauczycieli, stosujących poprawki, stwierdza, że uczniowie w czasie wakacji w ogóle nie uczą się, nie wykonują

żadnych ćwiczeń, nie zgłaszają się na konsultacje mimo zachęcania przez nauczycieli. Nie uczą się w ogóle lub dopiero w ostatnich dniach sierpnia próbują przerobić wymagany materiał programowy.

2. WYNIKI EGZAMINÓW POPRAWKOWYCH

Dokładny stan liczbowy poprawek wakacyjnych, dotyczący 20 szkół z uwzględnieniem poszczególnych klas, liczby uczniów wyznaczonych do egzaminów i wyników, przedstawia następująca tabela:

Tabela nr 1

UCZNIOWIE WYZNACZENI DO EGZAMINÓW POPRAWKOWYCH I ICH WYNIKI,
WEDŁUG KLAS
Rok szk. 1960/61

Uczniowie	K l a s a												Ogółem					
	II			III			IV			V						VI		
	Wyznacz. do egzam.	Przystąpili do egzam.	Zdali egzam.	Wyznacz. do egzam.	Przystąpili do egzam.	Zdali egzam.	Wyznacz. do egzam.	Przystąpili do egzam.	Zdali egzam.	Wyznacz. do egzam.	Przystąpili do egzam.	Zdali egzam.	Wyznacz. do egzam.	Przystąpili do egzam.	Zdali egzam.			
W liczbach bezwzględnych	14	11	8	17	16	16	27	27	25	72	70	68	88	88	88	218	212	202
W odsetkach liczby uczniów w końcu roku szkolnego	2,5	1,9	1,4	2,9	2,8	2,8	4,4	4,4	4,2	11,3	10,9	10,6	14,5	14,5	14,0	7,2	7,1	6,8

Tabela wykazuje gwałtowny wzrost liczby wyznaczonych do uzupełnienia wiadomości w okresie wakacji w klasach IV, V i VI. Zjawisko to ma ścisły związek ze wzrostem ocen niedostatecznych w klasach starszych. Z zestawienia wynika, że aż 11,3% ogółu uczniów klas piątych wyznaczono do egzaminu poprawkowego i 14,5% w klasach szóstych, najmniej natomiast w klasach drugich i trzecich. Ogółem w roku szkolnym 1960/61 wyznaczono 218 uczniów do egzaminu poprawkowego, czyli 7,2% ogółu uczniów w końcu roku szkolnego.

Liczbę poprawek z poszczególnych przedmiotów oraz wyniki egzaminów przedstawia tabela nr 2.

Tabela nr 2

WYNIKI EGZAMINÓW POPRAWKOWYCH WEDŁUG KLAS I PRZEDMIOTÓW
Stan z września 1961 r.

Przedmiot	w klasach										Razem	
	II		III		IV		V		VI			
	wyz.	zd.	wyz.	zd.	wyz.	zd.	wyz.	zd.	wyz.	zd.	wyz.	zd.
Język polski	14	10	9	9	16	12	27	26	37	35	103	92
Język rosyjski	×	×	×	×	×	×	2	2	6	6	8	8
Historia	×	×	×	×	2	1	10	10	18	17	30	28
Geografia	×	×	×	×	5	4	14	14	8	7	27	25
Biologia	×	×	×	×	2	1	5	5	7	6	14	12
Matematyka	10	7	5	5	18	14	29	29	28	26	90	81
Fizyka	×	×	×	×	×	×	×	×	7	7	7	7
Ogółem	24	17	14	14	43	32	87	86	111	104	279	253

Najwięcej poprawek występuje z języka polskiego i matematyki. Dominują one we wszystkich klasach. Na 279 poprawek w 20 szkołach aż 103 przypada na jęz. polski (36,9%). Drugie miejsce zajmuje matematyka (32,2%). Wyniki egzaminów pod względem ilościowym są dobre, nieliczni tylko uczniowie w 20 badanych szkołach nie zdali egzaminu poprawkowego.⁴

Na 279 wyznaczonych poprawek z różnych przedmiotów — z 253 uzyskano wyniki pomyślne (90,7%). Stosunek procentowy zdanych egzaminów do liczby wyznaczonych poprawek przedstawia się następująco: w klasie II — 70,7%, III — 100%, IV—74,4%, V—98,8% i w klasie VI — 93,6%.

Jakościowy bilans tych egzaminów budzi jednak pewne zastrzeżenia. Egzaminowani uczniowie w 95% otrzymali oceny ledwie dostateczne. Wydaje się, że ma tu miejsce liberalizm w ocenianiu uczniów. Większość nauczycieli objętych ankietą stwierdza bardzo słabe wyniki egzaminów poprawkowych. W czasie egzaminów wielu uczniów nie wykazało żadnego postępu w stosunku do poziomu ich wiadomości przy końcu roku szkolnego. Mimo takiego stanu 95,3% uczniów przystępujących do egzaminu zdało go „pomyślnie”. Uczniowie ci otrzymali pozytywne oceny i promocję do następnej klasy.

Liberalizm w ocenianiu uczniów przy egzaminach poprawkowych ciąga za sobą ujemne skutki dydaktyczne i wychowawcze w następnej klasie. Uczeń, który nie opanował wymaganych wiadomości w danej klasie, nie jest w stanie przyswoić sobie nowego, znacznie trudniejszego materiału nauczania w wyższej klasie. Szczególnie ostro występuje to w takich przedmiotach, jak: matematyka, fizyka i język polski. Program tych

⁴ Patrz tabela nr 1 i 2

przedmiotów wymaga w każdej następnej klasie wiadomości z poprzednich klas. Uczniowie potraktowani liberalnie przy egzaminie poprawkowym już w pierwszym okresie klasyfikacyjnym otrzymują oceny niedostateczne, coraz bardziej potęgują się u nich luki w wiadomościach, co w konsekwencji ponownie zagraża pozostaniem w tej samej klasie lub znów poprawką w okresie następnych wakacji.

Egzaminy poprawkowe jako jedna z form ograniczania drugoroczności w szkołach — mimo wykazanych niedociągnięć — przy lepszej organizacji pracy ucznia wyrządza mniej złego niż pozostawienie go na drugi rok w tej samej klasie.

3. WARUNKI OSIĄGANIA DOBRYCH WYNIKÓW W STOSOWANIU POPRAWEK WAKACYJNYCH

Zarządzenie Ministra Oświaty w sprawie egzaminów poprawkowych⁵ nakłada na szkołę, rodziców, komitety rodzicielskie i organizacje młodzieżowe obowiązek udzielania uczniom, którzy mają poprawkę, wszechstronnej opieki i pomocy. Dotychczas szkoła wkłada najwięcej pracy, bardzo mało sami rodzice, a komitety rodzicielskie i organizacje młodzieżowe w ogóle nie interesują się sprawami douczania uczniów w czasie wakacji. Stan taki istnieje szczególnie w środowiskach wiejskich. Nauczyciele, aczkolwiek nie są obowiązani do pracy w czasie wakacji, nie odmawiają dodatkowej pracy, ażeby podnieść odsetek uczniów promowanych. Bezinteresownie zajmują się nauczaniem w czasie zasłużonego urlopu. Część szkół i nauczycieli, zwłaszcza w ostatnich latach, nie organizuje poprawek wakacyjnych, twierdząc, że nie dają one większego pożytku z powodu braku możliwości udzielania uczniom systematycznej pomocy.

Przeważająca część ankietowanych nauczycieli jest za stosowaniem poprawek wakacyjnych, ale tylko w szczególnych i uzasadnionych wypadkach. Jest to stanowisko słuszne. Tą formą pracy mogą być objęci przede wszystkim uczniowie zdolni, pilni, ambitni, którym choroba lub inne ważne przyczyny przeszkodziły w nauce szkolnej. Nauka ucznia w czasie wakacji wymaga prawidłowej organizacji. Konieczna jest tu pomoc nauczyciela, bez której uczeń szkoły podstawowej nie jest w stanie samodzielnie przepracować i przyswoić sobie materiał programowy. Praktyka wykazuje, że brak systematycznej pomocy nauczyciela i właściwej opieki domowej oraz prawidłowego kierowania i kontrolowania nie daje żadnych wyników. Uczniowie pozostawieni sami sobie przeważnie nie uczą się i przystępują do egzaminu w ogóle nie przygotowani. W takich wypadkach zainteresowanie nauką i egzaminem poprawkowym pojawia się dopiero w ostatnich dniach sierpnia, a więc na kilka dni przed egzami-

⁵ Zarządzenie Min. Oświaty z dnia 13. VI. 1949 r. (Dz. Urz. Min. Ośw. nr 9 z 1949 r.) w sprawie egzaminów poprawkowych.

nem. Stąd i wyniki egzaminów są bardzo słabe. Konieczne jest więc szukanie lepszych środków i sposobów organizacji wakacyjnej nauki ucznia.

Z fragmentarycznych rozważań na temat egzaminów poprawkowych nasuwają się pewne wnioski o charakterze praktycznym, które są próbą częściowego tylko ustalenia zasad organizacji poprawek wakacyjnych w szkole podstawowej.

Aby egzaminy poprawkowe dały pożądane wyniki, musi być przedtem wykonana właściwa praca przygotowawcza. Poprawki wakacyjne nakładają obowiązki nie tylko na uczniów, którzy mają te egzaminy składać, lecz również na szkołę, na nauczycieli i rodziców. Wyznaczanie uczniom poprawek należy traktować indywidualnie, mając na uwadze całokształt warunków i możliwości nauki ucznia w okresie wakacji. Ważną sprawą jest również stopień trudności i zakres braków w wiadomościach ucznia.

Niesłusznym wydaje się dawanie poprawki uczniowi, który w całości nie wykazuje znajomości materiału z danego przedmiotu nauczania. Nie wiele również pożytku da poprawka, jeżeli uczeń posiada braki w trudniejszych zagadnieniach programowych. Dlatego poprawki powinny otrzymać tylko ci uczniowie, którzy mają zaległości w niektórych tylko -em ajsazo w eniepoaz.rz id op 8s əwłżow ərłq̄ i ɥɔłmowə.rz.oid ɥɔɔəjəzɔp kacji. Szczególnie rozważnie należy dawać poprawki z matematyki, fizyki, języka polskiego. Bardzo ważnym czynnikiem, który winien być brany pod uwagę — to warunki domowe ucznia. Sprawa ta musi być analizowana przy wyznaczaniu uczniom poprawek. Uczeń, któremu rodzice (opiekunowie) nie zapewniają dobrych warunków i czasu na naukę, nie jest w stanie przerobić obowiązującego materiału nauczania. Szkoła wtedy powinna bliżej zainteresować się takim uczniem i wpłynąć na rodziców, aby wspólnie zapewnić mu korzystne warunki do nauki. W tym zakresie występują szczególne trudności w środowiskach wiejskich oraz z rodzicami mało wykształconymi, trudno ich bowiem przekonać o słuszności poprawki wakacyjnej i konieczności zapewnienia uczniowi dobrych warunków do nauki.

Wydaje się, że szkoła powinna także zainteresować komitet rodzicielski organizacją pracy wakacyjnej uczniów. Warto również próbować angażować korepetytorów (rekrutujących się spoza nauczycieli danej klasy) wynagradzanych z funduszy komitetu rodzicielskiego.

Ważnym czynnikiem jest organizacja nauki ucznia w czasie wakacji. Od tego także zależą wyniki pracy ucznia.

W instrukcji Min. Oświaty w sprawie egzaminów poprawkowych czytamy:⁶

„Nauczyciel, który postawił ocenę niedostateczną i który po wakacjach będzie przeprowadzał egzamin poprawkowy, musi przed rozpoczęciem ferii udzielić uczniowi szczegółowych wskazówek tak co do materiału,

⁶ Instrukcja w sprawie egzaminów poprawkowych, załącznik do zarządzenia Min. Oświaty z dnia 13. VI. 1949 r. (Dz. Urz. Min. Ośw. nr 9 z 1949 r.).

który uczeń ma w czasie wakacji przerobić, i źródeł, z których ma wiedzę czerpać, jak i co do metody, według której winien się uczyć. Tych samych informacji winien nauczyciel udzielić rodzicom (ojcu lub matce) względnie opiece domowej ucznia”.

Praktyka wykazuje, że jednorazowe informacje po zakończeniu roku szkolnego nie wystarczają, dlatego organizatorzy nauki wakacyjnej winni udzielać uczniom przygotowującym się do egzaminu potrzebnych wskazówek i wyjaśnień w czasie wakacji. W tym celu konieczne jest ustalenie i uzgodnienie z rodzicami terminów konsultacji z uczniami na cały okres wakacji. Ponadto konieczne jest sprawdzenie, czy uczniowie mający poprawki posiadają potrzebne do nauki książki i podręczniki, aby w razie potrzeby udostępnić im korzystanie z biblioteki szkolnej i pomocy naukowych. Wszelkie stwierdzone braki w samodzielnej pracy ucznia winny być we właściwy sposób i jak najprędzej likwidowane, aby uczeń nie tracił czasu i nie błędził. Niepowodzenia lub zaniedbania ucznia winny być na bieżąco konsultowane z rodzicami.

Wymienione zadania wymagają wiele czasu i wysiłku ze strony organizatorów tej formy pracy. Dlatego nie można w pełni obarczać tymi obowiązkami nauczycieli w okresie zasłużonego wypoczynku. Konieczna jest przede wszystkim praca komitetu rodzicielskiego.

Egzaminy poprawkowe — według zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 3. XII. 1958 r.⁷ — mają być prowadzone przez nauczyciela przedmiotu, przy współudziale wyznaczonego przez kierownika szkoły drugiego nauczyciela. Przepisy te winny być w pełni przestrzegane w praktyce szkolnej. Wyniki egzaminu poprawkowego winny być również ustalane wspólnie przez nauczyciela przedmiotu i drugiego nauczyciela obecnego na egzaminie. Taki sposób chroni nauczyciela przed często występującymi i niesłusznymi atakami ze strony niektórych rodziców, którzy uważają, że uczeń powinien przejść do następnej klasy bez względu na wyniki egzaminu, pozwoili bardziej obiektywnie ocenić wiadomości uczniów.

Problem poprawek wakacyjnych przedstawiony w niniejszym artykule potraktowany jest fragmentarycznie i w oparciu o stosunkowo mały materiał. Całkowicie pominięto — między innymi — zagadnienie sposobów i metod pracy korepetytora z uczniami w czasie konsultacji i samodzielnej nauki domowej ucznia i inne. Sprawy te wymagają oddzielnego badania i wyjaśnienia.

Faktem jest, że prawidłowo zaplanowana i zorganizowana praca ucznia z uwzględnieniem poprzednio podanych czynników to warunki, które mogą zapewnić pomyślne i rzeczywiste wyniki.

Egzaminy poprawkowe nie są jednak najlepszym rozwiązaniem problemu drugoroczności w szkole podstawowej. Z analizy faktów widać, że

⁷ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 13. XII. 1958 r. (Dz. Urz. Min. Ośw. nr 13 z 1958 r.).

w organizacji poprawek wakacyjnych występuje szereg różnych trudności, które powodują słabe wyniki nauki. Ponadto wakacje to okres wypoczynku zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia. Dlatego o wiele lepszym i korzystniejszym dla ucznia i szkoły wyjściem jest ujawnianie w porę niepowodzeń ucznia w nauce i bieżące zapobieganie powstawaniu ich w ciągu całego roku szkolnego. Poprawki wakacyjne są jednak lepszym wyjściem niż drugoroczność i dlatego powinny być stosowane.

ADOLF BOBOLA
Przeworsk

ROLA WYCHOWAWCY KLASY W SZKOLE POLITECHNICZNEJ (Z doświadczeń ogólnokształcących szkół politechnicznych w Niemieckiej Republice Demokratycznej)

W dyskusjach prowadzonych z nauczycielami w czasie konferencji, których główną tematykę stanowiły zagadnienia wiązania szkoły z życiem, wielokrotnie zastanawiano się nad tym, jaka winna być rola wychowawcy klasy w nowej, zreformowanej szkole. Sprzeczne były szczególnie poglądy dotyczące udziału wychowawcy klasy wraz ze swymi uczniami w ich pracy produkcyjnej w zakładach przemysłowych i gospodarstwach rolnych. Uważano bowiem, że nie można obciążać odpowiedzialnością za wyniki pracy w tej dziedzinie nauczyciela, który nie ma żadnego przygotowania technicznego. Problem ten stawiali pod dyskusję szczególnie nauczyciele przedmiotów humanistycznych, choć i wielu nauczycieli przedmiotów matematyczno-przyrodniczych nie widziało dla siebie miejsca w tej pracy.

Artykuł niniejszy, napisany w oparciu o rozmowy przeprowadzone z nauczycielami w NRD, poczynione obserwacje i literaturę, rzuca snop światła na to, w jaki sposób zagadnienie to praktycznie zostało rozwiązane lub rozwiązuje się w NRD. Może artykuł ten przyczyni się do ujednoczenia w pewnym sensie naszych poglądów na rolę wychowawcy klasowego.

W dokumentach dotyczących systemu oświaty i wychowania w NRD czytamy, że celem ogólnokształcącej obowiązkowej dla wszystkich dzieci szkoły politechnicznej jest wykształcenie wszechstronnie rozwiniętej osobowości ludzi gotowych do oddania swych sił dla sprawy socjalizmu, wyposażenie ich w gruntowną i możliwą do zastosowania w praktyce wiedzę oraz trwałe umiejętności.

Dzieci i młodzież należy tak kształcić i wychowywać, aby były one w stanie stosować zdobyte wiadomości i umiejętności w praktyce, aby młode pokolenie mogło spełnić zadania, jakie nakłada na nie społeczeństwo, mianowicie kontynuowanie dzieła rozwoju społecznego i kształtowanie socjalistycznego jutra. Za całokształt pracy dydaktyczno-wychowawczej klasy jest odpowiedzialny jej wychowawca.

Regulamin ogólnokształcącej szkoły politechnicznej w NRD¹ stawia przed wychowawcą klasy następujące zadania:

1. Realizowanie głównej zasady socjalistycznego wychowania — wiązanie szkoły z życiem.
2. Wychowanie w kolektywie.
3. Ścisła współpraca z nauczycielami poszczególnych przedmiotów z innymi wychowawcami.
4. Korzystanie z pomocy organizacji młodzieżowych w uzupełnianiu, pogłębianiu i utrwalaniu wiadomości i umiejętności.

¹ „Verordnung ueber die Sicherung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden Schulen (Schulordnung)” z dnia 12. XI. 59 r. Die sozialistische Schule, VEB Deutscher Zentralverlag, Berlin 1960.

5. Wykorzystywanie opiekuństwa brygad socjalistycznej produkcji jako środka pozytywnie wpływającego na wyniki nauczania i wychowania przez pracę produkcyjną.

6. Nawiązanie ścisłej współpracy z rodzicami uczniów swej klasy i zorganizowanie pracy aktywu rodzicielskiego.

Realizując powyższe zadania wychowawca klasy dąży przede wszystkim do zlikwidowania przepaści, jaka istnieje między teorią i praktyką, przez ścisłe powiązanie nauczania z życiem społecznym, szczególnie z socjalistyczną produkcją.

Powiązanie szkoły z życiem osiąga się przez organizowanie dnia pracy produkcyjnej, pracy społecznie użytecznej, wycieczek, pracy pozalekcyjnej itp.

Wychowawca klasy przebywa z reguły w zakładzie w dniu pracy produkcyjnej i bierze udział we wszystkich zajęciach związanych z praktyką produkcyjną. Pomaga więc w opracowaniu planu, praktyk produkcyjnych, w analizie stanowisk pracy oraz w opracowaniu zaleceń dydaktycznych dla opiekuna praktyk produkcyjnych. Powyższe zadania może wykonać nawet taki wychowawca, który posiada słabe przygotowanie techniczne.

Poza tym wychowawca klasy czuwa nad wykorzystaniem pracy produkcyjnej uczniów dla celów wychowawczych. Współpraca wychowawcy jest szczególnie ważna przy ustalaniu i formułowaniu zadań, jakie zleca opiekun praktyk.

Ponieważ w dniu pracy produkcyjnej uczniowie pracują na różnych stanowiskach, a nawet w różnych oddziałach, wychowawca nie bierze bezpośredniego udziału w procesie nauczania i wychowania wszystkich uczniów, jak to ma miejsce w klasie szkolnej, lecz zajmuje się równocześnie tylko kilkoma uczniami, czasem nawet jednym z nich. Może więc czynić gruntowniejsze obserwacje i lepiej niż w czasie lekcji poznać stosunek swych uczniów do pracy, ich zainteresowania, zamiłowania, zdolności, upodobania i skłonności, może bezpośrednio wpływać na ich rozwój względnie przeciwdziałać nieodpowiedniemu ich zachowaniu się.

W zakładzie produkcyjnym oprócz nauczyciela oddziałuje na ucznia jego opiekun praktyki oraz inni robotnicy. Fakt ten wymaga nawiązania ścisłej współpracy wychowawcy tak z opiekunem praktyk, jak i z pozostałymi robotnikami. Ich przykład ma duże znaczenie wychowawcze, zwłaszcza jeśli chodzi o zachowanie dyscypliny pracy, przepisów dotyczących bezpieczeństwa i higieny pracy, wyrobienia właściwego stosunku do pracy. Pochwała lub nagana cenionego robotnika, jego osiągnięcia w produkcji oraz przykład osobisty działają na uczniów sugestywnie.

Wychowawca klasy zachęca robotników, by interesowali się wynikami uczniów w nauce przedmiotów teoretycznych, zachęcał słabych do likwidacji ocen ujemnych, przeglądali zeszyty przedmiotowe, wskazywali, jak wielkie znaczenie w nowoczesnej produkcji mają wiadomości teoretyczne

i jak można je praktycznie zastosować, by wreszcie wyjaśniali związek, jaki zachodzi między pracą a perspektywami rozwoju społeczeństwa i państwa socjalistycznego.

Wykonanie zadań stawianych uczniom w czasie praktyk produkcyjnych wymaga stałego podnoszenia kwalifikacji pedagogicznych opiekunów praktyk produkcyjnych, rekrutujących się z członków załogi przedsiębiorstw. Udzielając opiekunom właściwych rad i wskazówek pedagogicznych wychowawca rozbudza w nich zrozumienie i zainteresowanie pracą wychowawczą.

Nie we wszystkich jednak szkołach wychowawca klasy przebywa z uczniami w zakładzie produkcyjnym w dniu praktyki produkcyjnej. Czasami opiekę nad klasą powierza się innym nauczycielom, szczególnie tym, którzy posiadają doświadczenie produkcyjne, np. nauczycielom przedmiotu „wprowadzenie do socjalistycznej produkcji” i „praca zawodowa”. Nawigują oni szybciej i bardziej wielostronną współpracę z opiekunami praktyk i wywierają w czasie praktyki lepszy wpływ na uczniów niż ci nauczyciele, którzy nie mają żadnego doświadczenia produkcyjnego. W tych przypadkach wychowawca współpracuje ściśle z nauczycielem, któremu zlecono opiekę nad jego uczniami. Podaje mu swój plan pracy wychowawczej, udziela pisemnych i ustnych wskazówek dotyczących wyników w nauce i zachowaniu się poszczególnych uczniów, a sam otrzymuje od niego stałe informacje dotyczące przebiegu pracy produkcyjnej i zachowania się uczniów w czasie tej pracy. W miarę możliwości wychowawca klasy hospituje zajęcia produkcyjne klasy, bierze udział w naradach opiekunów praktyki i w posiedzeniach rady politechnicznej, organizowanych przez zakład produkcyjny. Wspólnie z opiekunami praktyk ustala konkretne zadania, jakie uczniowie w dniach praktyk produkcyjnych muszą wykonać.

Obok praktyk produkcyjnych ważne miejsce w procesie nauczania i wychowania politechnicznego zajmują prace społecznie użyteczne uczniów. Do prac tych zalicza się współudział w odbudowie kraju, pomoc udzielaną rolniczym spółdzielniom produkcyjnym w zasiewie, pielęgnacji i zbiorach, zbiorze roślin leczniczych, makulatury i złomu, opiekę nad klasą lub budynkiem i ogrodem szkolnym itp. Praca ta jest podejmowana przez uczniów dobrowolnie i w zasadzie bezpłatnie, nie wyklucza się bowiem możliwości otrzymania przez uczniów przewidzianego przepisami ekwiwalentu np. za pomoc w żniwach. Chodzi jednakże o to, by osiągnięta korzyść materialna nie była zasadniczym motywem pracy społecznie użytecznej.

Zajęcia te mają szczególne znaczenie dla wyrobienia socjalistycznego stosunku do pracy i własności społecznej. Uczniowie mają również możliwość sensownego praktycznego zastosowania wielu teoretycznych wiadomości i umiejętności nabytych w czasie nauki szkolnej. Praca społecznie użyteczna kształtuje poczucie wspólnoty interesów z całym spo-

łeczeństwem, rozbudza uczucie patriotyzmu, rozwija zasady współzycia i współodpowiedzialności.

Ważną rolę w wiązaniu nauki szkolnej z życiem odgrywa organizacja wycieczek, obozów i wędrowek wakacyjnych uczniów. Wychowawca, współpracując z organizacjami młodzieżowymi oraz nauczycielami poszczególnych przedmiotów, opracowuje cel, zadania i trasę wycieczki oraz przewiduje możliwości powiązania tej imprezy z programem nauczania poszczególnych przedmiotów. W klasach niższych powiązanie to jest stosunkowo łatwe, gdyż z reguły wychowawca sam uczy wszystkich przedmiotów. W klasach wyższych istnieje konieczność omówienia tych spraw z zainteresowanymi nauczycielami poszczególnych przedmiotów. Gdy wychowawca klasy nie zna okolic, w których ma odbyć się planowana impreza, zaprasza innych nauczycieli, znających teren, lub instruktorów organizacji turystyczno-krajoznawczej, którzy udzielają potrzebnych informacji.

Wyniki wycieczek, obozów i wędrowek wakacyjnych zależą nie tylko od dobrego przygotowania organizacyjnego tychże, lecz również od tego, jaki udział w tym przygotowaniu biorą sami uczniowie. Jeżeli uczniowie sami opracowują plan, ustalają cel, zadania i trasę, wtedy do realizacji przystępują z większym zapałem i zainteresowaniem. Rozumie się, że przy takim przygotowaniu imprezy wychowawca zachowuje nadal swą rolę kierowniczą i stara się o to, by jego zamierzenia były w planie uwzględnione.

Duże korzyści wychowawcze i naukowe przynosi wspólne życie obozowe młodzieży w czasie wakacji szkolnych. Wychowawca klasy ma wtedy możliwość dobierania takich czynności, które mają powiązanie z programem nauczania i które umożliwiają zastosowanie w praktyce zdobytych wiadomości i zdobywanie nowych wiadomości i umiejętności.

Ważnym czynnikiem, decydującym o wynikach socjalistycznego wychowania młodego pokolenia, jest wychowanie w kolektywie.

Uczenie się, choć przede wszystkim jest procesem indywidualnym, nosi równocześnie charakter kolektywny. Dobre warunki do kolektywnej nauki stwarza metoda poszukująca. Wspólne opracowywanie pewnych partii materiału nauczania, wspólne rozwiązywanie zadań wywołuje powstawanie kolektywnych przeżyć i uczuć społecznych. W procesie kolektywnego uczenia się kształtują się określone właściwości psychiczne i sposoby zachowania się. Istnieje tutaj ścisły związek między kolektywnym charakterem uczenia się i wyrabianiem kolektywnych form zachowania.

Na pracę dydaktyczną i wychowawczą wpływa dodatnio lub ujemnie „opinia publiczna” kolektywu klasowego, istnieje bowiem ścisły związek między tą opinią a stosunkiem jej członków do nauki szkolnej. W tworzeniu opinii publicznej rola wychowawcy klasowego jest olbrzymia. Swój wpływ wychowawca wywiera przez stawianie wysokich wymagań

i własny przykład, jak i przez stworzenie w klasie atmosfery szczerości i zaufania. Taka atmosfera powoduje, że uczniowie z zaufaniem wyjawiają wychowawcy swoje troski, potrzeby i trudności, gdyż uważają go za najlepszego przyjaciela i pomocnika. Wychowawca klasy troszczy się również o to, by podobny stosunek do uczniów i taka sama atmosfera panowała na lekcjach innych nauczycieli uczących w jego klasie.

Duże znaczenie dla podnoszenia wyników nauczania ma organizowana przez wychowawcę kolektywna analiza wyników okresowych i wspólne szukanie środków zaradczych oraz organizowanie kolektywnej pomocy dla uczniów słabszych. Do zadań wychowawcy klasy należy bowiem szukanie przyczyn niepowodzeń w nauce i organizowanie wzajemnej pomocy uczniów czy to przez tworzenie brygad pomocy koleżeńskiej, czy też zlecenie opieki nad uczniem słabszym jednemu z dobrych uczniów.

Społeczna pomoc koleżeńska w nauce często przyczynia się do powstania stosunków koleżeństwa i przyjaźni, które wzmocniły kolektyw klasowy. W wypadku gdy pomoc jednej brygady lub jednego ucznia nie przynosi spodziewanych rezultatów, wychowawca ucieka się do pomocy innej brygady lub innego ucznia. Brygada lub uczeń służący pomocą koleźce w nauce zostaje wpisany do „czerwonej księgi dobrych uczynków”. W niektórych szkołach rozwija się wzajemną pomoc poszczególnych klas. Ta forma pomocy ma wielkie znaczenie dla tworzenia się kolektywu szkolnego, jest jednakże jeszcze mało rozwinięta.

Wychowawca klasy, zdający sobie w pełni sprawę z odpowiedzialności za całość pracy dydaktyczno-wychowawczej w swej klasie, dąży do stworzenia jednolitego frontu wychowawczego, złożonego z nauczycieli uczących w jego klasie, rodziców oraz opiekunów praktyk produkcyjnych. Doświadczenie wskazuje, że najlepsze wyniki daje w tym wypadku dobra współpraca wychowawcy klasy z nauczycielami poszczególnych przedmiotów, oparta na prawdziwym koleżeństwie i pełnym wzajemnym zaufaniu. Podstawą tej współpracy jest konkretny plan pracy wychowawcy, realizacja i kontrola jego realizacji.

Wyniki pracy wychowawcy klasowego zależą w dużym stopniu od dobrego zorganizowania kolektywu wychowawczego klasy, składającego się z nauczycieli wszystkich przedmiotów, wychowawców internatu oraz opiekunów praktyk. Nauczyciele uczący w jednej klasie i podporządkowujący się zleceniom i wskazówkom wychowawcy tej klasy są równocześnie odpowiedzialnymi wychowawcami w innych klasach, w których pozostali wychowawcy klas są zatrudnieni jako nauczyciele różnych przedmiotów. Te zamienne stosunki podporządkowania i kierowania wpływają decydująco na właściwe ustawienie pracy kolektywów wychowawczych klas i sprzyjają tworzeniu się ogólnoszkolnego kolektywu pedagogicznego, troszczącego się o poziom naukowy i wychowawczy całej szkoły.

Do obowiązków wychowawcy klasy należy stała analiza i kontrola stanu realizacji programu nauczania. Czyni to przez rozmowy prowadzone z poszczególnymi nauczycielami w regularnych odstępach czasu, przez hospitacje ich lekcji i rozmowy pohospitacyjne lub też przez porównywanie wyników nauczania swojej klasy z klasami równoległymi swej szkoły lub innych szkół.

Hospitacje lekcji pozwalają wychowawcy zorientować się, czy podawany materiał nauczania jest przez uczniów rozumiany, czy posiadają oni przewidziany programem nauczania zakres wiadomości i umiejętności zastosowania praktycznego tych wiadomości, czy biorą żywy udział w lekcjach oraz w jaki sposób nauczyciel pobudza ich do aktywnego udziału w procesie nauczania. Materiał obserwacyjny, zebrany przez wychowawcę klasy w czasie hospitacji, stanowi podstawę do przeprowadzenia rozmowy pohospitacyjnej, w czasie której dokonuje się analizy i oceny wykonania programu i metod pracy nauczyciela, omawia się z hospitowanym aktualne problemy metodyczne i wychowawcze.

Pewną pomoc w pracy wychowawcy klasowego stanowią wychowawcy internatu, szczególnie zaś ci, którzy mają nadzór nad domową pracą ucznia i pełnią dyżury w uczelniach internatów. Współpraca polega na wspólnym opracowywaniu planów wychowawczych i wzajemnym hospitowaniu zajęć szkolnych i pracy w internacie. Wychowawca klasy, hospitując internat, ma możliwość zapoznania się z wielu przyczynami niedomagań swych uczniów. Z kolei wychowawcy internatów, biorąc udział w zajęciach szkolnych, stwierdzają, jaki jest udział ich wychowanków w procesie dydaktycznym i wychowawczym szkoły.

Niezastąpionym sojusznikiem wychowawcy klasy w pracy nad zbliżeniem szkoły do życia społecznego oraz nad osiągnięciem wysokich wyników w nauczaniu i socjalistycznym wychowaniu są organizacje dziecięce i młodzieżowe. Wychowawcy rozumieją, że bez tego sojusznika socjalistyczne wychowanie młodzieży nie jest możliwe. Dlatego organizacje uczniowskie są otaczane stałą opieką dyrektorów szkół i poszczególnych wychowawców.

W szkołach politechnicznych NRD szeroko rozpowszechniona jest instytucja opiekuństwa (Patenschaft) brygad pracy socjalistycznej nad poszczególnymi klasami i szkołami. Zawarte w umowach opiekuńczych obustronne zobowiązania dotyczą różnych stron pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wychowawca klasy czuwa, by zobowiązania te były konkretne i odpowiadały możliwościom wszystkich zainteresowanych.

Treść zobowiązań uczniów dotyczy najczęściej poprawy zachowania, zmiany stosunku do pracy i nauki, aktywnego udziału w nauce, pomocy w przygotowywaniu materiałów potrzebnych do prowadzenia lekcji, systematycznego odrabiania prac domowych, osiągania dobrych wyników w pracy szkolnej, pracy produkcyjnej i pracy pozalekcyjnej.

Brygady opiekuńcze zgodnie z treścią swych zobowiązań zapraszają uczniów do swych zakładów pracy. Tam zapoznają ich z metodami swej pracy, z pomysłami racjonalizatorskimi, zapraszają ich na narady produkcyjne, zapoznają ze swymi racjonalizatorami i aktywistami, wskazują możliwości praktycznego zastosowania wiedzy szkolnej w produkcji.

Współpraca wychowawcy klasy z brygadą pracy socjalistycznej polega z jednej strony na pomocy w opracowaniu zasad umowy opiekuńczej, z drugiej strony na stałym udzielaniu członkom tej brygady wskazówek dotyczących oddziaływania wychowawczego na uczniów i kontroli wykonania obustronnych zobowiązań zawartych w umowie opiekuńczej. Im żywsze są kontakty wychowawcy z brygadą, tym lepsza jest pomoc jej w realizacji programu nauczania i planu wychowawczego.

By podkreślić wagę umowy opiekuńczej, aktowi jej podpisania nadaje się bardzo uroczysty charakter. W uroczystości takiej biorą udział wszyscy uczniowie i wszyscy członkowie brygady opiekuńczej oraz wychowawcy i nauczyciele. Podobnie uroczysty charakter ma podsumowanie realizacji zobowiązań.

Wyrobienie w uczniach pozytywnego stosunku do nauki wymaga wspólnego wysiłku nauczycieli i rodziców. Wychowawca klasy stara się w tym kierunku oddziaływać na rodziców uczniów swej klasy stawiając im następujące zadania:

- a) wprowadzenie stałego reżimu dnia pracy ucznia,
- b) ustalenie dokładnego zakresu obowiązków dziecka i przestrzeganie ich wykonywania.
- c) przestrzeganie zasady, że najpierw dziecko musi odrobić zadania domowe, a następnie może wykonywać inne czynności,
- d) pomaganie dziecku we wzbogacaniu jego wiadomości i umiejętności przez podróżowanie, przechadzki, rozmowy, przez udostępnienie odpowiednich dla jego wieku audycji radiowych i telewizyjnych, filmów, literatury, prasy, zabaw itp.

Współpraca wychowawcy klasy z rodzicami uczniów przybiera najczęściej formę wieczorów rodzicielskich, osobistych rozmów z rodzicami w czasie odwiedzania ucznia w domu lub w czasie przyjęć rodziców w szkole oraz informacji pisemnych.

W czasie wieczorów rodzicielskich wychowawca klasy omawia podstawowe zagadnienia dydaktyczne i wychowawcze. Powodzenie takiego wieczoru zależy od dobrej organizacji, na którą składa się: wczesne zawiadomienie rodziców (najmniej tydzień przed planowanym zebraniem), takie sformułowanie tematu prelekcji, by zainteresował wszystkich rodziców, wysłanie odrębnego zaproszenia do rodziców, którzy wykazują małe zainteresowanie pracą szkolną swych dzieci, względnie doręczenie

im takiego zaproszenia przez wychowawcę klasy lub przedstawiciela komitetu rodzicielskiego.

Zasadniczym punktem programu wieczoru jest interesująca, możliwie krótka, oparta na konkretnym materiale przykładowym prelekcja wychowawcy klasy. Prelekcja ta nie może wyczerpywać tematu, lecz winna pobudzać do dyskusji. Wnikliwa dyskusja uczestników daje wychowawcy materiał do jego dalszej pracy.

Wychowawca klasy odwiedza również ucznia w domu rodzinnym i tam prowadzi z rodzicami rozmowy dotyczące wyników w nauce i zachowania się ich dziecka. Oprócz tego wychowawca klasy i poszczególni nauczyciele zapraszają rodziców do szkoły, by na miejscu omówić z nimi wszystkie sprawy związane z ich dzieckiem. Gdy realizacja powyższych form współpracy wychowawcy z rodzicami nie może mieć miejsca, wychowawca wysyła do rodziców informacje pisemne. Stosuje się je tylko w wypadkach koniecznych, ponieważ nie mogą one zastąpić osobistych kontaktów.

W swej pracy z rodzicami wychowawca klasy opiera się na aktywie rodzicielskim. Wspólnie z nim układa plany wychowawcze klasy i dyskutuje różne problemy pedagogiczne klasy, które mają być przedstawione na wieczorach rodzicielskich. Tylko z pomocą tego aktywu udaje się wychowawcy wywiązywać z wielu obowiązków, jakie na niego nakłada regulamin szkoły.

S. SZAJEK
Poznań

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

WACŁAW WOJTYŃSKI — MYŚL PEDAGOGICZNA WŁADYSŁAWA SPASOWSKIEGO¹

Umiejętność zdobywania wpływu na wychowywaną młodzież jest bodaj najważniejszą cechą każdego dobrego nauczyciela, zasadniczym warunkiem powodzenia w pracy pedagogicznej. Do najciekawszych też problemów, związanych z działalnością pedagogiczną Władysława Spasowskiego, należy niewątpliwie problem wielkiego, sugestywnego wpływu tego wybitnego pedagoga i myśliciela na swoich uczniów. Świadectwem tego wpływu było powstanie Koła Uczniów prof. Władysława Spasowskiego, skupiające ponad 300 członków oraz żywe do dziś wrażenie z obcowania z nim byłych jego słuchaczy. Wacław Wojtyński w swoim studium poświęconym Spasowskiemu w dużym stopniu rozwiązuje ten pasjonujący każdego nauczyciela problem.

W zwięzłym życiorysie Spasowskiego zwraca uwagę czytelnika na jego stosunkowo wczesne wyzwolenie się z wszelkich tradycjonalistycznych nawarstwień wyniesionych z domu i podjęcie jeszcze na ławie szkoły średniej wysiłku wyrabiania sobie naukowego poglądu na świat. Wysiłek ten — jak stwierdza Wojtyński — jest również charakterystyczny dla okresu studiów uniwersyteckich i podjętej równocześnie pracy samokształceniowej w tak u nas charakterystycznych dla czasów pozytywizmu tajnych kółkach, gdzie miał sposobność zetknąć się z naszymi najwybitniejszymi podówczas uczonymi — Krzywickim, Mahrburgiem, Nussbaumem, Nałkowskim i innymi.

Zapoznając czytelnika ze studiami Spasowskiego nad poglądami filozoficznymi Mahrburga i Guyau podkreśla Wojtyński, jako charakterystyczny rys jego osobowości, zainteresowanie problemami moralnymi, pasję poszukiwania prawdy. Charakteryzując działalność pedagogiczną Spasowskiego w seminarium nauczycielskim, przede wszystkim jako kierownika dzieł Kurśów Nauczycielskich im. Wacława Nałkowskiego, podkreśla Wojtyński poglądy Spasowskiego na wielką rolę, którą ma do spełnienia nauczyciel jako wychowawca młodego pokolenia — a więc w kształtowaniu przyszłości.

Stąd płynęły — zdaniem Wojtyńskiego — starania Spasowskiego zmierzające do wytworzenia w uczelni atmosfery rzetelności przenikającej zbiorowy i indywidualny proces zdobywania wiedzy przez przyszłych nauczycieli; stąd jego starania, by pobudzić słuchaczy do studiowania dzieł naukowych, do ciągłego rozszerzania i pogłębiania swojej wiedzy; stąd jego dążenie, by nauczyć słuchaczy myśleć samodzielnie i krytycznie, wyrobić w nich przekonanie, że kształcić się powinno do końca życia.

Źródła wpływu Spasowskiego na słuchaczy były niewątpliwie związane z właściwościami osobowości Spasowskiego. Właściwości te stara się ujawnić Wojtyński, omawiając jego działalność pedagogiczną i naukową. Omawia więc jego głęboką wiedzę społeczną, pedagogiczną, wiedzę o świecie współczesnym. W sferze uczuć — jego wiarę w to, że człowiek wyzwolony z przesądów religijnych, nacjonalistycznych i społecznych może usunąć ujemne strony panującego ustroju społecznego i zbudować lepszy świat, wiarę w człowieka, w jego pęd do doskonałości, do coraz pełniejszego rozumienia stosunków międzyludzkich i dróg do lepszej przyszłości.

¹ Warszawa — Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych — 1962 r.

Jednego z istotnych źródeł wpływu Spasowskiego na uczniów doszukuje się Wojtyński słusznie w trwającym nieustannie rozwoju samego Spasowskiego. „Na oczach słuchaczy — stwierdza Wojtyński — i wraz z nimi niejako rósł wewnętrznie i dojrzewał”. Wraz ze słuchaczami przeżywał swoje rozczarowania do kierunku, w jakim zdążyło ówczesne życie Polski, swoje zawody i rozterki.

Niewątpliwie również istotnym źródłem wielkiego wpływu na słuchaczy był kierunek i treść pracy pedagogicznej Spasowskiego. Zagadnieniu temu poświęca Wojtyński rozdział: „Społeczno-moralne aspekty problemu wyzwolenia człowieka”. Wyjaśnia w nim, jak ujmował Spasowski problem wolności. Przecistawiając się poglądom burżuazyjnym na ten temat, zgodnie z marksizmem problem wolności traktował jako wytwór rozwoju historycznego, który musi doprowadzić do zasadniczych przeobrażeń ustrojowych, ekonomicznych i politycznych. Prawdziwa wolność, która — zdaniem Spasowskiego — zaistnieć może dopiero w ustroju komunistycznym, polega na wyzwoleniu się człowieka z przesądów, dogmatów i mitów. Nie może być mowy jego zdaniem o realizacji idei wolności w świecie własności prywatnej, w systemie klasowego wyzysku, w społeczeństwach wstrząsanych antagonistycznymi sprzecznościami ekonomicznymi.

Zgodnie również z marksistowskim poglądem na świat Spasowski traktuje człowieka jako istotę nie tylko myślącą, ale i działającą, w jego pracy widzi właśnie przejaw człowieczeństwa.

W rozdziale trzecim omawia Wojtyński poglądy Spasowskiego na reformę szkolną, postulat jak najsilniejszego powiązania szkoły z życiem i jego potrzebami. Stwierdza, że punktem wyjścia tych poglądów były hasła i idee charakterystyczne dla początków XX wieku, więc ruchu „nowego wychowania” reprezentowanego przez takich myślicieli, jak Stanley Hall, W. James, J. Dewey, J. Kerschensteiner, A. Ferriere, E. Clapared'e i inni. Wyjaśnia, pod jakim względem koncepcja „szkoły działania” Spasowskiego różniła się od poglądów wspomnianych wyżej reformatorów tradycyjnej szkoły. Różnice te dotyczą — zdaniem Wojtyńskiego — koncepcji uspołecznienia szkoły, usunięcia pierwiastka mistycznego tkwiącego w koncepcjach burżuazyjnych reformatorów, stosunku do państwa burżuazyjnego i ustroju kapitalistycznego.

Ujawniając istotną treść poglądów Spasowskiego na szkołę pracy twórczej, uzasadnia Wojtyński w sposób przekonujący, że Spasowski demaskuje klasowe tendencje burżuazyjnych pedagogów. Wszyscy oni — zdaniem Spasowskiego — stają w obronę jedynie koniecznych reform szkolnictwa w granicach panującego ustroju kapitalistycznego i nie mają odwagi przekroczyć tych granic. W przeciwstawieniu do nich uważa (Spasowski), że istota wychowania społecznego polega na zaszczepieniu w umysłach idei socjalistycznych i kolektywistycznych oraz głębokiego humanizmu. Przewiduje, że wychowanie w nowej szkole pracy winno doprowadzić do usunięcia przedziału między pracownikami fizycznymi i umysłowymi, do wpojenia przekonania o konieczności pracy. Widzi również Wojtyński różnicę między Spasowskim i burżuazyjnymi pedagogami w ujmowaniu osobowości jako celu wychowania, w koncepcji człowieka, jego stosunku do przyrody i społeczeństwa. Spasowski w ujmowaniu tego problemu odrzuca wszystko, co trąci teologią, metafizyką i zautomatyzowanymi przejawami świadomości tradycyjnej. Jego zdaniem, celem wychowania winien być wszechstronnie rozwinięty człowiek, uzdolniony do twórczego życia, świadomie aktywny wobec otaczającej go przyrody i wobec innych ludzi. Tę aktywność rozumie Spasowski w sensie przekształcania na lepsze panujących stosunków. Uważa też, że należy kierować wzrok młodzieży jak najczęściej ku „jutru nowego życia”.

W poglądach Spasowskiego na rolę i treść wykształcenia ogólnego zwraca uwagę Wojtyński na wpływ klasyków marksizmu w ujmowaniu postulatów wiązania wykształcenia z potrzebami życia i na bliskość tych poglądów dzisiejszego naszego

rozwiązywania tych problemów. Spasowski — zdaniem Wojtyńskiego — zdawał sobie sprawę z sprzeczności między celami wychowawczymi współczesnej mu szkoły z celami społecznymi. Swoją też koncepcję szkoły pracy traktuje jako szkołę przyszłości, szkołę socjalistyczną, która będzie krzewicielką zasad i poglądów wyznawanych przez klasę pracującą. A więc szkołę, która mogłaby powstać w warunkach całkowitego oddzielenia kościoła od państwa, kiedy rząd będzie istotnym wykładnikiem woli wszystkich ludzi pracy.

Wiele uwagi poświęca Wojtyński poglądom Spasowskiego na osobowość nauczyciela, jego kształcenie i wychowanie, jego rolę jako głównej sprężyny i wodza pokojowej rewolucji kulturalnej, bojownika reformy w duchu sprawiedliwości społecznej. Nauczyciel — w przekonaniu Spasowskiego — winien służyć głównie wyrobieniu nałogu krytycznego myślenia i upartego poszukiwania prawdy.

Obszernie również omawia Wojtyński poglądy Spasowskiego na rolę i znaczenie samokształcenia: pogląd, że wychowanie szkolne polega w istocie na wdrażaniu młodzieży do samokształcenia, które trwać powinno przez całe życie jednostki. Szczegółowo w związku z tym omawia poglądy Spasowskiego na założenie, cele, treść i metody samokształcenia. Zasadniczym celem samokształcenia według Spasowskiego jest kształtowanie w sobie naukowego, wolnego od przesądów i nawarstwień irracjonalnych — jednolitego poglądu na świat.

W zakończeniu swojej pracy podkreśla Wojtyński te elementy w poglądach Spasowskiego, które decydują o jego wybitnie postępowym stanowisku i sprawiają, że te poglądy są nam i dziś bliskie.

Wojtyński w swoim studium często konfrontuje poglądy Spasowskiego z poglądami innych pedagogów naszych i obcych. Praca więc jego obok szczegółowego omówienia dorobku jednego z najwybitniejszych naszych pedagogów zawiera wiele krytycznie oświetlonych wiadomości z rozwoju myśli pedagogicznej końca XIX i początków XX wieku. Sądzić też należy, że będzie cenną pozycją w bibliotekach nauczycielskich.

T. WOJENSKI

J. BARTECKI, E. CHABIOR — O NOWĄ ORGANIZACJĘ PROCESU NAUCZANIA

Warszawa 1962 Nasza Księgarnia ss. 390

1. TREŚĆ I CHARAKTER KSIĄŻKI

W 1958 roku J. Bartecki ogłosił książkę pt. „Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie”, w której podał racje teoretyczne i praktyczne, przemawiające na korzyść nauczania w warunkach istnienia zespołów uczniowskich w klasie.

Recenzowana praca jest książką poświęconą temu samemu zagadnieniu, przygotowaną tym razem przez J. Barteckiego i E. Chabiora. Składa się ona z dwóch części: ogólnej i szczegółowej.

W części ogólnej, po sformułowaniu podstawowych celów nauczania socjalistycznego (s. 14—15), autorzy stwierdzają, że organizacja procesu nauczania „dostosowana głównie do przekazywania przez nauczyciela, tj. przyjmowanie i reprodukovanie przez uczniów gotowych wiadomości, jest nadal powszechnie stosowana z wielkimi wyjątkami” (s. 16).

Jak wobec tego doprowadzić do zlikwidowania w naszych szkołach bierności, nudy, formalizmu, rutyny, uniemożliwiających rozwój intelektualny wychowanków?

Zdaniem autorów, problemowe nauczanie w zespołach daje okazję do tego, aby każdy uczeń mógł przeżywać twórczy, „pełen sprzeczności” niepokój intelektualny. Proces nauczania, w którym uczeń aktywnie uczestniczy w zdobywaniu dla niego nowej wiedzy, jest jednym z warunków umożliwiających pełne przygotowanie go do przyszłych jego zadań w społeczeństwie.

W dalszym ciągu części ogólnej autorzy przedstawiają poglądy J. Deweya i J. Piageta na proces uczenia się. Informują również o niektórych próbach grupowego i zespołowego nauczania w Polsce i za granicą. Omawiają nauczanie według planu Jenajskiego, nauczanie metodą Cousineta oraz doświadczenia nauczycieli polskich z okresu międzywojennego i obecne doświadczenia prowadzone w Austrii.

W rozdziale końcowym części ogólnej autorzy informują o własnych badaniach nad problemowym nauczaniem w zespołach, którymi zostały objęte szkoły podstawowe (29), licea ogólnokształcące (30), licea pedagogiczne (4), szkoły zawodowe (18) oraz 2 politechniki i jedna WSP. Materiał badawczy jest zatem zróżnicowany. W oparciu o ten materiał autorzy twierdzą, że nauczanie problemowe w ramach pracy zespołowej daje lepsze wyniki aniżeli dotychczasowa forma pracy „równym frontem”, bez organizowania zespołów roboczych. Na potwierdzenie tego przytaczają głosy nauczycieli praktyków wypowiadających się entuzjastycznie o organizacji nauczania w zespołach uczniowskich.

Cz. II — szczegółowa — obejmuje przykłady organizacji lekcji w warunkach problemowego nauczania w zespołach.

Rozdział I zawiera sprawozdanie z lekcji w klasach I—IV, rozdział drugi — sprawozdanie z lekcji w klasach V—VII, a rozdział trzeci — sprawozdania z lekcji w klasach VIII—XI.

2. PROBA OCENY RECENZOWANEJ KSIĄŻKI

Do dodatknych stron omawianej publikacji należy zaliczyć: 1. pokazanie organizacji pracy na lekcji umożliwiającej wszystkim uczniom w klasie czynny udział, 2. uzasadnienie walorów nauczania problemowego, stwarzającego okazję do rozwoju samodzielnego i krytycznego myślenia uczniów.

Książka ta posiada jednak szereg braków, na które chcę zwrócić uwagę.

1. Autorzy, powołując się na pracę Cz. Kupisiewicza pt. „O efektywności nauczania problemowego”, twierdzą, że „(...) istotą problemu jest tkwiąca w nim trudność (...), która wywołuje badawczą postawę podmiotu” (s. 22). Nie wyjaśniają jednak, jakie warunki wywołują badawczą postawę podmiotu.

Zdaniem autorów, charakterystyka np. „Janka muzykanta” z noweli H. Sienkiewicza nie jest problemem. Stanie się nim dopiero wtedy, kiedy uczniowie będą szukali odpowiedzi na takie np. pytania: czym w życiu Janka było ukochanie muzyki? jakie były istotne przyczyny tragedii Janka? itp. Autorzy dalej dowodzą, że uczniowie, szukając odpowiedzi na te pytania, muszą rozumować i zająć krytyczne stanowisko wobec wysuniętego problemu” (s. 22).

Trzeba tutaj koniecznie wyjaśnić, że nie zawsze postawione przez nauczyciela pytanie jest problemem dla ucznia. Pytanie staje się problemem (niezależnie od tego, kto je postawił, nauczyciel czy uczeń, dopiero wtedy, kiedy wywoła intelektualne i emocjonalne nastawienie aktywizujące i pobudzające do poszukiwania odpowiedzi na nie. Wywołanie takiego nastawienia jest podstawowym warunkiem problemowego nauczania.

2. Autorzy twierdzą, że „badawczą postawę podmiotu wywołuje sytuacja problemowa, a znajomość procesu poznawczego ucznia umożliwia nauczycielowi częste

stwarzanie sytuacji problemowych, w których uczeń szuka samodzielnie odpowiedzi na postawione mu pytanie (s. 23).

Nie wyjaśnia to, czy sytuacją problemową jest chwilowy stan umożliwiający tylko postawienie pytań problemowych, jak sądzą niektórzy, czy też terminem tym można objąć całą lekcję, co jest ważne ze względu na poprawne rozumienie istoty problemowego nauczania.

3. W sprawie emocjonalnego nastawienia do pracy lekcyjnej w warunkach problemowego nauczania autorzy piszą: „Należy stwarzać na lekcjach takie warunki natury intelektualnej i emocjonalnej, które stanowiłyby »siłę napędową« dla procesu rozwiązywania problemów?” (s. 23) A dalej: „Jeżeli w klasie panuje atmosfera intelektualnego podniecenia, to żądaną odpowiedź daje w gorączkowym pośpiechu jeden lub najwyżej paru uczniów, a takie czy inne jej uzasadnienie — ze względu na ów stan emocjonalny — przedstawia z reguły niewielką wartość kształcącą”. (s. 26).

W pierwszej wypowiedzi emocjonalne nastawienie ma być „siłą napędową” rozwiązywania problemów, a w drugiej — neguje się walor pedagogiczny emocjonalnego nastawienia w procesie rozwiązywania problemów. Z poprzednich moich uwag — a szczególnie z ujęcia samej istoty problemu wynika, że twierdzenie takie budzi poważne zastrzeżenia.

4. Autorzy są zdania, że poszukiwanie rozwiązania określonych problemów powinno się odbywać w warunkach pracy zespołowej. Tylko ta forma pracy, według autorów, daje okazję do maksymalnego wysiłku intelektualnego. Twierdzą oni, że nauczanie problemowe bez organizowania zespołów uczniowskich nie przedstawia takiej wartości, jak w warunkach pracy zespołowej. Powyższe twierdzenie zakłada formalizm i uniformizm. W zależności bowiem od warunków, tematu lekcji, aktualnego zainteresowania dzieci będziemy stosowali różne formy pracy, pamiętając przy tym, że trzeba zawsze aktywizować intelektualnie i emocjonalnie uczniów.

5. Podrozdział zatytułowany „Organizowanie zespołów” nasuwa mi cały szereg wątpliwości.

Budzi wątpliwości sposób interpretowania na przykład terminów „grupa” i „zespół”. Socjologia przez grupę społeczną rozumie bowiem każde zrzeszenie ludzi, które w ich świadomości stanowi pewnego rodzaju odrębną całość, zespolone ze sobą określoną więzią. Może to być więź polityczna, religijna, zawodowa itp. (F. Znaniecki: „Socjologia wychowania” Warszawa 1928 Książnica-Atlas). Grupy społeczne mają charakter historyczny. Okres istnienia poszczególnych grup jest stosunkowo długi. Zespół zaś, według socjologii, jest powoływany przez grupę społeczną do spełnienia doraźnych zadań. Tymczasem autorzy twierdzą, że zespoły mają charakter trwałe, zaś grupy tylko doraźny. Pojęcia: grupa i zespół, są zapożyczone z socjologii. Wydaje się, że powinno się uwzględnić stronę znaczeniową tych pojęć, gdyż dowolne ich interpretowanie prowadzi do chaosu.

6. Autorzy, omawiając na podstawie badań empirycznych sposoby organizowania pracy dydaktycznej w warunkach istnienia zespołów uczniowskich, nie podają, jakie trudności napotykali nauczyciele, prowadzący lekcje według tej formy, jak te trudności przezwyciężali, jakie problemy dotyczące nauczania zespołowego nie są jeszcze rozwiązane itp. Wiadomo powszechnie, że uczniowie różnie pracują, jedni szybciej, drudzy wolniej. Jaka powinna być postawa nauczyciela wobec faktu, że np. trzy zespoły wykonały już swoje zadanie, inne nie wykonały? Co wtedy trzeba zrobić? Czy trzeba zmienić skład osobowy zespołu, czy też rozwiązać tę trudność inaczej?

7. Autorzy zamieścili sprawozdania z lekcji przeprowadzonych według ich założeń.

Konstrukcja i przebieg wielu lekcji zawartych w sprawozdaniach jest, moim zdaniem, wadliwa.

Język polski — kl. II. Temat „Zbliża się 1 maja”. Nauczyciel rozmawia z dziećmi na temat święta 1 maja. Czyta wiersz. Następnie daje zadanie dla zespołów. Dzieci w zespole mają przeczytać ten wiersz i zastanowić się nad tym, jak należy uczcić 1 maja.

Nauczyciel, który daje zespołom zadanie w określonym etapie pracy lekcyjnej bez wywołania odpowiedniej aktywności intelektualno-emocjonalnej, prowadzi lekcję formą zespołową, ale nie ma tam nauczania problemowego w warunkach istnienia zespołów uczniowskich.

Wydaje mi się, że błąd powstał w wyniku braku wyraźnego określenia, co autorzy rozumieją przez problem, a co przez zadanie (problem a zadanie).

Konstrukcja lekcji j. polskiego w kl. III na temat: „Opracowanie czytanki M. Konopnickiej — »Nasza szkapka« jest zbliżona do problemowej, szczególnie w części wstępnej. Omówię ją. „...Nauczyciel zapytuje, jaki tekst w czytance odpowiada umieszczonemu na str. 148 obrazkowi?” (s. 185). Chyba lepiej byłoby, aby nauczyciel polecił dzieciom przypatrzeć się obrazkowi, a następnie dopiero zadać to pytanie. Z tekstu wynika, że było odwrotnie.

Postawienie powyższego problemu zaktywizowało uczniów (przedstawione to jest w sprawozdaniu dość wyraźnie). Następnie „nauczyciel poleca uczniom zastanowić się w zespołach: jakie jeszcze obrazki można wyodrębnić w czytance, ustalić wspólnie tytuły tych obrazków i uporządkować je według kolejności następstwa w czytance”.

Jednym z podstawowych warunków, umożliwiających wywołanie aktywnej intelektualnie i zabarwionej emocjonalnie postawy wobec pytania problemowego, jest doprowadzenie uczniów do samodzielnego formułowania problemów. Lekcje, podczas których nauczyciel narzuca niejako uczniom zadanie do wykonania, nie mają struktury problemowej.

Lekcja j. polskiego w kl. IV. Temat: „Dzieci-sieroty dawniej a dziś”.

Nauczyciel rozpoczyna lekcję pogadanką o dzieciach-sierotach. „Mówi przy tym, że w dawnej Polsce nie było domów dziecka i dlatego dzieciom-sierotom było źle”. Dzieci przypominają sobie utwory M. Konopnickiej, w których autorka pisała o dzieciach-sierotach. Następnie „nauczyciel oświadcza, że przyniósł ciekawą książeczkę M. Konopnickiej pt. »Franek«, z której dowiedzą się dzieci, jaki był ten Franek i jak się opiekował małym sierotą Karolkiem”. Nauczyciel czyta wyjątek z książeczki. „Następnie rozdaje po jednej każdemu zespołowi. Dzieci oglądają z zaciekawieniem piękne, barwne obrazki i dzielą się uwagami. W książeczce znajdują się kartki z zadaniami dla zespołów, które z kolei każde nauczyciel odczytał po cichu, a następnie głośno jednemu z uczniów”. (s. 189) Nauczyciel nie wywołał odpowiedniej atmosfery warunkującej problemowe nauczanie. Nie neguję, że przebieg powyższej lekcji dał okazję dzieciom do aktywnej pracy. Stopień jednak tej aktywności byłby wyższy, gdyby pytania dotyczące treści utworu były postawione przez uczniów.

Sprawozdania z lekcji matematyki, przyrody, geografii i historii w klasach niższych nie przedstawiają poszczególnych jednostek metodycznych w strukturze problemowej.

Wydaje mi się, że lekcja problemowa w warunkach istnienia zespołów uczniowskich powinna mieć przebieg następujący. Część wstępna lekcji: Na podstawie rozmowy z dziećmi nauczyciel ustala, co dzieci wiedzą na dany temat, czego nie wiedzą i w jaki sposób można dowiedzieć się o tym. Uczniowie przygotowują materiał umożliwiający uzyskanie poprawnej odpowiedzi na dane pytanie problemowe.

Praca w zespołach. Dyskusja nad problemem postawionym w pierwszym etapie lekcji. Wykorzystanie zebranego materiału do rozwiązania problemu.

Praca z całą klasą: Weryfikacja rozwiązania następuje w warunkach pracy z całą klasą. W wyniku „starcia” się poglądów różnych zespołów dzieci dochodzą

do zweryfikowania swego, w zespole sformułowanego, stanowiska. Lekcję kończy wspólnie zredagowany zapis.

Przykłady lekcji w kl. V—VII.

Sprawozdanie z lekcji j. polskiego w kl. V na temat: „Opracowanie noweli H. Sienkiewicza »Janko muzykant« odpowiada wymogom lekcji problemowej w warunkach istnienia zespołów uczniowskich”.

Lekcję rozpoczyna nauczyciel odczytaniem noweli głośno. Dzieciom podobała się nowela. Padają spontaniczne wypowiedzi. „Nauczyciel daje dzieciom chwilę do zastanowienia się, o czym w związku z nowelą chciałyby porozmawiać lub co opracować. Padają różne propozycje. W wyniku zainteresowań uczniów i założeń nauczyciela ustalono następujące zagadnienia do opracowania:

1. Jakie są główne wydarzenia w noweli?
2. Jak wyglądał Janek, co on czuł i czego pragnął?
3. O czym chciał autor w tej noweli czytelnikowi powiedzieć?
4. Znaleźć w noweli najpiękniejsze opisy przyrody.
5. Opracować słownik znaczeniowy noweli.

6. Opracować słownik gwarowy do noweli i zastanowić się nad tym, dlaczego autor użył gwary (...) (s. 251—252)

„Przez 20 minut było jak w ulu, praca wrzała. Uczniowie robili notatki, przeglądali tekst, oznaczali zakładkami to, co trzeba przytoczyć, aby uzasadnić swoje twierdzenie”. (s. 252)

Lekcja na temat Dni Oświaty, Książki i Prasy w kl. V była prowadzona według planu: „1. Nawiązanie do lekcji o Dniach Oświaty, Książki i Prasy, rozmowa z uczniami na temat lektury uzupełniającej. 2. Podanie problemu i instrukcji do jego wykonania...” (s. 254)

Nauczyciel dał uczniom zadanie do wykonania, a nie problem.

W sprawozdaniach z lekcji w kl. V—VII tylko nieliczne lekcje przedstawiają w sposób poprawny właściwą konstrukcję lekcji w ujęciu problemowym w warunkach pracy zespołowej.

Czyżby więc instrukcja dla nauczycieli prowadzących eksperymentalne lekcje według tej metody dopuszczała dowolność w interpretacji?

Wadliwa konstrukcja lekcji jest utrzymana w sprawozdaniach z kl. VIII—XI.

Recenzowana praca, pomimo braków, o których wyżej mówiłem, przedstawia próbę zmierzającą do zwiększenia efektywności pracy szkolnej poprzez zespoły uczniowskie. Wiele zagadnień zawartych w publikacji jest jednak jeszcze natury dyskusyjnej, domaga się dokładniejszego sprecyzowania. W całości książka pobudza do refleksji, nastawia polemicznie wobec wywodów autorów. Zasluguje więc na przestudiowanie.

RYSZARD WIĘCKOWSKI
Poznań

ANDRZEJ LEWICKI: PROCESY POZNAWCZE I ORIENTACJA W OTOCZENIU
Warszawa 1960 PWN, s. 243

Jedną z cech rozwojowych psychologii współczesnej i nowoczesnej — kontynuatorki, a częściowo antagonistki psychologii dawniejszej — jest zmiana zasadniczych podstaw teoretycznych, wyrażająca się w zmianie ujęcia badanych zjawisk, a w następstwie w zmianie stosowanych w badaniach metod i technik, oraz w odmiennie używanych pojęć i terminów. Jeśli idzie o zmianę zasadniczego ujęcia badanych zjawisk, to na czoło wysuwa się tu przejście od ujęcia strukturalnego,

właściwego psychologii klasycznej, do ujęcia funkcjonalnego, znamionującego psychologię nową.

Ujęcie strukturalne psychologii klasycznej wyrażało się w postawieniu na czoło badań pytania: Jaka jest struktura psychicznych elementów? Badano więc tzw. treści świadomości, opisywano elementarne psychiczne procesy, szukano rządzących tymi elementami praw i śledzono ich fizjologiczne warunki.

Później, na przełomie wieków XIX i XX, najpierw w Ameryce, a potem w Europie wystąpiło w metodyce badań psychologicznych inne ujęcie badanych procesów: ujęcie funkcjonalne. Wyrażało się ono w wysunięciu na czoło pytania: Jaką funkcję pełni świadomość, spostrzeganie, uczenie się w życiu zwierzęcia i człowieka? Wrazem ujęcia funkcjonalnego jest teoria przystosowania Schneidersa, holizm Goldsteina, Mc Dougalla, probabilizm Brunswika, behawioryzm całościowy Tolmana.

Zmiana sposobu ujęcia zjawisk psychologicznych pociągnęła za sobą zmianę problematyki badań, to zaś z kolei zniewoliło do pokuszenia się o zmianę pojęć i wyrażań terminologicznych. Na tym ostatnim odcinku przemian w psychologii, na polu poszukiwania nowych pojęć, zaznaczyli się psychologowie różnych skądinąd kierunków: Koehler, Koffka, Wertheimer, Lewin. Szczególną aktywność rozwinęli tu psychologowie o materialistycznej filozoficznej orientacji, jak Seczenow, Pawłow, Rubinstein, Tiepłow i inni.

W Polsce do akcji tworzenia nowej obiektywnej i ekstrospekcyjnej terminologii włączył się ostatnio jeden z naszych psychologów średniego pokolenia, A. Lewicki, czego wyrazem jest ostatnia jego książka, pt. „Procesy poznawcze i orientacja w otoczeniu”.

Taka jest ogólna genealogia omawianej tu książki, wyznaczająca jej rodowód i miejsce w psychologii współczesnej.

Obok tej genealogii ogólnej ma omawiana książka także swą genealogię specjalną, wyznaczającą jej rodowód i miejsce na pewnym szczególnym terenie badań psychologicznych, stanowiących to, co nazywamy psychologią myślenia.

Zagadnienie myślenia, sprawa jego form i operacji oraz problem rządzących nim praw weszły na warsztat badań psychologicznych na przełomie XIX i XX wieku i stały się dla niektórych psychologów głównym problemem psychologicznych badań. (szkoła wuerzburska). W badaniach tych jako cel postanowiono wykryć rządzące myśleniem prawa, a środkiem do tego celu wiodącym miał być opis zachodzących przy myśleniu psychicznych procesów i wyjaśnianie tych procesów za pomocą ich wewnętrznych i zewnętrznych warunków. Ponieważ myślenie, jak wszelkie przeżywanie psychiczne, uważali wuerzburczycy za fakty dane bezpośrednio jedynie temu, co przeżywa, kto myśli, stąd aby przez opis jego operacji i wyjaśnianie towarzyszących mu warunków dojść do wykrycia rządzących nim praw, posługiwali się oni programowo metodą introspekcji, jako jedyną, która wedle nich daje bezpośredni wgląd w badane procesy. Psychologia myślenia była więc zrazu nierozłącznie związana z subiektywną introspekcją. Tak było w Niemczech i tak postępowała niemiecka szkoła wuerzburska. Ale psychologię uprawiano podówczas nie tylko w Niemczech i nie wszyscy psychologowie byli wyznawcami czy zwolennikami poglądów wuerzburczyków. W Ameryce Thorndike, a potem behawioryści, w Rosji Bechterew i refleksologowie inną poszli drogą, inny postawili badaniom swym problem i na innej drodze starali się go rozwiązać.

Dla tych psychologów najważniejszym psychologicznym problemem były nie psychiczne procesy, ale zachowanie się organizmów, które poznać chcieli nie metodą subiektywnej introspekcji przeżyć, ale metodą obiektywnej ekstrospekcji postępowania. Z czasem na tę samą drogę wszedł i Pawłow, który z właściwą sobie radykalną bezkompromisowością zakwestionował wręcz przydatność w badaniach nad zachowaniem się organizmów wszelkich pojęć psychologicznych i za jedynie naukowe badanie uznał opis mechanizmu zachowania się w terminach fizjologicznych.

Z tą chwilą drogi psychologów rozeszły się. Niektórzy z nich, jak Niemcy, Strauss, czy Ranschburg, pozostali wierni metodzie introspekcyjnej i nadal posługiwali się pojęciami psychologicznymi. Inni, jak anglosasi Hearnshaw, Leeper, postanowili spróbować pójść drogą ekstrospekcji i metody obiektywnej. Zakwestionowanie metodyki introspekcyjnej w jej nie tylko technicznym, ale i terminologicznym aspekcie doprowadziło do tego, że niektórzy psychologowie jak Boring, Langfeld czy Weld wręcz oświadczyli, że „łatwiej jest stwierdzić, co nie jest myśleniem, niż dać jakąś jasną i użyteczną definicję tego terminu”. Rozbieżności metodologiczne i terminologiczne sprawiły, że psychologia myślenia w szczególności, a cała psychologia w ogólności, znalazły się na rozdrożu. Jedną z prób wyjścia z impasu, poprzez znalezienie nowej drogi dla psychologii myślenia w szczególności, a dla psychologii w ogóle, jest właśnie książka A. Lewickiego.

Lewicki, świadom tego, że istotą impasu w psychologii myślenia jest problem metodologiczny (introspekcja czy ekstrospekcja) oraz problem terminologiczny (pojęcia subiektywne czy obiektywne), postanowił wrzód 'zaatakować zagadnienie pojęć, tzn. najpierw ustalić, czym jest myślenie, a potem dopiero szukać metody jego badania. Drogę do rozwiązania problemu terminologicznego rozłożył sobie na trzy etapy: wychodząc od bliższej analizy introspekcyjnego ujęcia procesów psychicznych, zamierza następnie przedstawić próby obiektywnego definiowania psychologicznych terminów, by na koniec podać własny projekt definicji syntetyzującej. Pierwszy etap tej drogi pokrywa się z pierwszym rozdziałem książki, etap drugi to rozdziały drugi i trzeci, reszta książki to etap trzeci.

Na pierwszym etapie swych rozważań omawia Lewicki i analizuje introspekcyjną terminologię psychologii klasycznej. Istotą introspekcjonizmu jest — jego zdaniem — wspólne wszystkim klasykom psychologii przekonanie, że „procesy psychiczne są właśnie takie, jakimi przedstawiają się człowiekowi w doświadczeniu wewnętrznym, tj. nieprzeustrzenne, niematerialne i w tym różne od wszystkich innych zjawisk”. (s. 19) Po przedstawieniu różnic w poglądach na charakter owych psychicznych procesów i w zapatrywaniach na rolę introspekcji, stwierdza Lewicki, że już za życia Pawłowa główny nurt psychologii, który „płynął w kierunku odmiennym, wyraźnie odwrócił się od zagadnień związanych ze stanami subiektywnymi, a psychologowie zaczęli poszukiwać nowych pojęć, przy pomocy których można by rozwiązać w psychologicznych terminach zadanie, które stawiał sobie Pawłow: opisać mechanizm zachowania się i określić rządzące nim prawidłowości”. (s. 37)

Poszukiwaniom tym poświęcił Lewicki dwa następne rozdziały swej książki, w których omawia i analizuje kolejno projekty Freuda, Watsona, Tiejłowa i samego Pawłowa.

Freud był — zdaniem Lewickiego — tym, który pierwszy podjął próbę zobiektywizowania psychologicznej terminologii przez to mianowicie, że zjawiska psychiczne pojął jako procesy produkowane przez układ nerwowy, z istoty swej nieświadome, nie dające się poznać dogiębnie na drodze introspekcji i wymagające dopiero rekonstruowania na podstawie pewnych danych obiektywnych.

Po tej pierwszej próbie obiektywizowania pojęć psychologicznych sądzi Lewicki, że „nie stanowiła ona jeszcze metody całkowicie obiektywnej... dlatego że hipotetyczne konstrukcje pojęciowe tworzyła z subiektywnego materiału, z elementów introspekcji” (s. 43), a zatem „tak samo nie da się stosować do małych dzieci i zwierząt jak i pojęcia introspekcyjne” (s. 44), co sprawia, że „stosowanie freudowskiej terminologii do wyjaśniania faktów zachowania się jest niemożliwe, a myśl, jakoby za pomocą psychoanalitycznej metody dało się... wyjaśnić i przewidzieć wszystkie formy zachowania się istot żywych, a nawet tylko ludzi, wydaje się wręcz śmiesznie paradoksalna”. (s. 45) W następstwie tego freudowską próbą zobiektywizowania pojęć psychologicznych uznał Lewicki za nieudaną.

Drugą próbą zobiektywizowania psychologicznych pojęć był behawioryzm, który w skrajnej swej odmianie radykalnie zrezygnował z zagadnień związanych z mechanizmem zachowania, a za przedmiot badania swego uznał samo zachowanie się, w swej zaś odmianie umiarkowanej kontynuował poszukiwania zobiektywizowania definicji psychicznego procesu. Behawioryzm skrajny Watsona przeżył już jednak — jak słusznie zauważa Lewicki — swój okres popularności i triumfu nawet we własnej swej ojczyźnie.

Również i ta próba zobiektywizowania pojęć psychologicznych nie zadowoliła Lewickiego, gdyż jej pojęcia mimo ich faktycznej ścisłości i obiektywności podają tylko cechy względne, nie wymieniają natomiast żadnej cechy bezwzględnej, „są to więc jakieżś fikcje oderwane od organizmu, nie gorzej niż pojęcia introspekcyjne”. (s. 48)

Trzecią próbą zobiektywizowania psychologicznych pojęć zawdzięczamy psychologii radzieckiej Tieplowa i Rubinsteina. Zasadniczą cechą tych prób jest ujęcie psychicznych procesów nie jako faktów świadomości introspekcyjnej, skierowanej „na wewnątrz”, ale jako uświadomienie sobie jakiegoś przedmiotu, jako jego odzwierciedlanie. Psychologowie radzieccy mówiąc o świadomości myślą nie o uświadamianiu własnych subiektywnych przeżyć, ale o uświadamianiu obiektywnej rzeczywistości świata otaczającego.

Na podstawie analizy i krytyki trzech różnych prób zobiektywizowania pojęć psychologicznych wysuwa Lewicki we wniosku dwa postulaty odnoszące się do nowego pojmowania procesów poznawania: „1. — terminy te nie tracąc charakteru psychologicznego muszą być nadrzędne w stosunku do pojęć psychologii świadomości oraz 2. — pojęcia te nie mogą być nazwami nieokreślonych bliżej ogólników i winny oznaczać nie tylko zakres tworzonych pojęć, ale wskazywać też na określone treści”. Znaleźć takie pojęcia spodziewa się Lewicki „niejako na przedłużeniu teorii odzwierciedlania”, a materiaiu szukać będzie „we współczesnej fizjologii układu nerwowego” (s. 58)

Tu wysuwa Lewicki hipotezę, że „proces poznawczy składa się jakby z trzech »porcji« ...mianowicie: z porcji świadomej ekstrospekcyjnie i uświadamianej introspekcyjnie, z porcji introspekcyjnie nieświadomej, ale niemniej psychicznej, i wreszcie z porcji absolutnie nieświadomej, apsyichicznej”. (s. 87) Zadaniem, jakie tu sobie Lewicki stawia, jest „znaleźć psychologiczne terminy obejmujące zarówno psychiczne, jak i apsyichiczne procesy poznawcze... pokazać, że apsyichiczne poznanie posiada ...takie realne cechy, które nie mieszczą się w kręgu poznań fizjologa, lecz stanowią psychologiczny aspekt tych procesów i dlatego wymagają osobnych psychologicznych terminów”. (s. 90)

Punktem wyjściowym są dla Lewickiego doświadczenia zoopsychologiczne badaczy zarówno polskich (Dembowski), jak i obcych (Bernard, Cannon, Kluckholm, Mowrer, Hunt, Thorndike, Koehler, Koffka, no i oczywiście Pawłow). Wszyscy wymienieni zajmowali rzecz jasna stanowisko funkcjonalne, badali nie świadomość, ale zachowanie się zwierzęcia w jego funkcji przystosowania do otoczenia. Istota żywa to według nich układ materialny, który tak długo uirzymuje się przy życiu, jak długo pozostaje w stanie podwójnej równowagi: wewnętrznej (części organizmu ze sobą) i zewnętrznej (całość organizmu z otoczeniem). Równowaga ta stale jest zakłócana i stale wznawiana. Na tym polega życie organizmu. Przy zakłóceniu równowagi występują u zwierzęcia pewnego rodzaju stany napięcia, zwane przez Pawłowa tendencjami, przez Hunta potrzebami (need) lub popędami (drive), które prowadzą po zaspokojeniu do przystosowania (Kluckholm: adjustment).

Te fakty przystosowania do otoczenia uważa Lewicki za wyraz swoistego zwierzęcego poznania owego otoczenia.

Z dalszych wywodów książki wynika, że istnieją dwa takie psychologiczne pojęcia, pozwalające na ustalenie praw mechanizmu zachowania się, a mianowicie:

poznawanie, jako proces nerwowego odzwierciedlania, i poznawanie, jako orientacja w otoczeniu. Większą wagę przykładu Lewicki do pojęcia drugiego, jak o tym wymownie świadczy tytuł książki.

Pierwsze pojęcie, „nerwowego odzwierciedlania”, zaczerpnął Lewicki od fizjologów Pawłowa i Adriana, z tym że pojęcie to zalicza do terminologii psychologicznej, do terminów psychologii. Nie obyło się to oczywiście bez zmiany jego znaczenia. Chodzi tu „nie o świadome odzwierciedlanie bodźców, o ich obraz czy podobiznę, ale o procesy nerwowej recepcji dostosowania się do właściwości odbieranego bodźca”. (s. 116) Zdaniem Lewickiego „tak rozumiane odzwierciedlanie stanowi właśnie termin psychologiczny, tylko że nadrzędny w stosunku do pojęć psychologii ekstrospekjonistycznej”. Tak pojęte odzwierciedlanie to swoiste „nerwowe poznawanie” świata otaczającego, a obejmuje ono pewne „treści”, które zwierzęta wyzyskują w swoich reakcjach przystosowawczych. (s. 117) „Odzwierciedlanie bodźców... rozpatrywane z funkcjonalnego punktu widzenia... utożsamia się z odzwierciedlaniem samych właściwości... dość dokładnym... aby umożliwić osobnikom kierowanie się tą właściwością w postępowaniu”. (s. 127) „Dzięki temu chwytowi fizjolog... zaczyna patrzeć na przedmiot swego badania w sposób nie fizjologiczny, lecz psychologiczny. Bo przecież to właśnie psycholog analizuje badane procesy w relacji do otoczenia, jak jego odzwierciedlenie czy przedstawienie.” (s. 147) „Treść jest właściwością odzwierciedlania psychologicznego, a nie fizjologicznego, i nie mieści się w siatce pojęć fizjologicznych”. (s. 149)

Swego czasu mawiano: „nemo psychologus, nisi physiologus”. Wywody Lewickiego sugerują jakby powrodozenie odwrotne: „nemo physiologus, nisi psychologus”. Ciekawe, jak ustosunkują się do tego obie zainteresowane strony!

A teraz samo sedno książki i rozważań Lewickiego: poznawanie jako orientacja w otoczeniu.

Co to jest „orientacja w otoczeniu”? Za Pawłowem trzy wyróżnia Lewicki poziomy takiej orientacji: 1. orientacja instynktowa, tj. odruchowo bezwarunkowa, 2. orientacja odruchowo warunkowa, pierwszoukładowa i 3. orientacja drugoukładowa, werbalna. (s. 154) Każdy proces orientacji złożony jest z dwóch składników: 1. odzwierciedlanie właściwości przedmiotów, orientacja w wartości i 2. odpowiednie działanie, kierowane przez dany wskaźnik wartości — orientacja w działaniu. Składnik pierwszy, orientacja w wartości, pojmować należy też dwojako: biologicznie, jako wskaźnik korzyści, jaką dla zdrowia i życia organizmu reprezentują bodźce zewnętrzne, i 2. behawioralnie, zależnie od tego, czy reakcja na bodziec jest dodatnia, czy ujemna. (s. 157) Składnik drugi, orientacja w działaniu, rozumieć należy jako „skojarzenie ekstrospektywnego odzwierciedlania sytuacji i proprioceptywnego odzwierciedlania działania”. (s. 177) Tak pojęta orientacja w otoczeniu może być uważana według Lewickiego za termin nadrzędny w stosunku do odpowiednich pojęć psychologii świadomości. Termin nie tylko nadrzędny, ale i trafniejszy, bo „zarówno dla orientacji wartości, jak i dla orientacji w działaniu potrafimy wskazać odpowiednie fizjologiczne »modele«”. (s. 178) Tak np. tendencje, dążenia, pragnienia czy popędy zlokalizowane są w jądrach podkorowych, położonych w bezpośrednio sąsiedztwie kory mózgowej, zaś bodźce proprioceptywne odbierane są przez ruchowe analizatory, których obwodowym zakończeniem są receptory mięśniowo-stawowe, a biegun mózgowy mieści się w górnych warstwach sfery motorycznej.

Dla praktyki badawczej trzy stąd płyną korzyści. I tak: „1. podkreślając w procesach poznawczych ich funkcję orientacyjną uzyskujemy właściwą metodologiczną podstawę do ich badania drogą obserwacji, zachowania się; 2. psycholog zdobywa w nim narzędzie dające zastosować się do całego świata zwierzęcego od jego najniższych przedstawicieli aż do człowieka włącznie... i wreszcie, po trzecie, rozumiejąc procesy poznawcze jako orientację w otoczeniu, zaczynamy dostrzegać wiele

nowych i ważnych zagadnień, mianowicie — po pierwsze — problemy dotyczące zależności procesów poznawczych od czynników emocjonalno-woluntalnych oraz — po drugie, kwestie związane z zależnością orientacji w otoczeniu od doświadczenia jednostki". (s. 212—214)

Dla teorii psychologicznej „pojmowanie poznawania jako orientacji w otoczeniu jednoczy introspekcjonizm i ekstrospekcjonizm, operacjonizm i freudyzm, tzn. wyraźta organicznie z całej tradycji psychologicznej" (s. 223), ale „zarazem przezycięża tradycyjne oderwanie terminów psychologicznych od organizmu, które tyle sprawialo kłopotu psychologom". (s. 226) „Procesy nerwowe zachodzące pod czaszką są... nie tylko procesami fizjologicznymi i chemicznymi, ale posiadają również właściwości psychologiczne, które także należy poznać, bez tego bowiem cała dziedzina stosunków człowieka z otoczeniem pozostalaby... całkowicie niezrozumiała". (s. 231)

Tak oto wygląda w świetle omówionej tu książki wkład osobisty Lewickiego w realizację idei funkcjonalnego ujmowania zjawisk psychicznych i psychologicznego funkcjonalizmu. Wkład to rzetelny, bo na solidnych oparty studiach i obiecujące wysuwający perspektywy.

Ale to pierwsze u nas w takim wymiarze, a nie ostatnie słowo nauki. Do książki Lewickiego ustosunkować się należy tak, jak on ustosunkował się do nauki Pawłowa, gdy powiedział: „W czasie tej drogi miałem wielokrotnie okazję stwierdzić, jak duże znaczenie dla psychologii posiada pawłowizm, ale też z drugiej strony wydaje się jasne, że ani pawłowizm, ani oparte na nim konstrukcje psychologiczne nie mogą być uważane za dogmaty. Nauka nie ma nic wspólnego z dogmatyzmem... teoria musi być uważana za zespół hipotez, za pomocą których umysł ludzki usiłuje zrozumieć i opanować rzeczywistość stopniowo przybliżając się do prawdy". (s. 233)

Żadna naukowa teoria, żadna naukowa koncepcja, żadne naukowe twierdzenie nie jest i nie może być całą naukową prawdą, jest bowiem kolejnym jeno etapem asymptotycznego do tej prawdy zbliżenia. Poszukiwacze naukowej prawdy to nie spaśne i syte bogacze — samodury, ale wiecznie nienasyчени i ciągle łaknący bojonicy, z niekiedy tragicznego i bohaterskiego rodu Prometeidów.

MIROSLAW SEKRETA

Łódź

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Drugoroczność jest zmorą szkoły i nauczyciela. Nie tylko zresztą u nas. Literatura na ten temat jest bogata, wypracowano najrozmaitsze sposoby przyjscia z pomocą dzieciom nie nadążającym w nauce szkolnej — ciągle jednak procent niepromowanych jest w naszych szkołach wysoki. W czasopismach pedagogicznych pisze się na ten temat coraz częściej, relacje z dokonywanych eksperymentów są niejednokrotnie zachęcające i warto na nie zwrócić uwagę.

Z DOŚWIADCZEN SZKOŁY W KATOWICACH

W jednej ze szkół katowickich dokonano następującego obliczenia: w klasach II—VI było w roku szkolnym 1960/61 32 repetentów. Z tych tylko 8 wykazało pewną poprawę w nauce, pogorszenie stwierdzono u 11, bez zmiany — u 13. Czyli pozostawienie ucznia na drugi rok nie pomogło większości do zlikwidowania braków. Zbadano też warunki domowe uczniów. Ocena: 537 uczniów ma warunki bardzo dobre, 160 — średnie, 87 — słabe, 58 — bardzo złe.

Dokonano jeszcze jednego obliczenia. Stwierdzono, że opóźnienie w nauce wystąpiło najostreż w klasach czwartych: na 128 uczniów ocenę niedostateczną otrzymało z końcem roku 27 (20%). Wysoki również procent, bo aż 23,8%, uczniów klas czwartych pochodziło z grupy, która miała złe warunki domowe. Obliczenia te stały się podstawą decyzji, ażeby dla klas czwartych nie nadążających w nauce stworzyć klasę wyrównawczą i umieścić w niej dzieci ociężałe umysłowo, opóźnione w rozwoju umysłowym, zaniedbane w domu. O zasadach pracy w tej klasie pisze w numerze 14 „Wychowania” Herbert Więdera. Podstawowy cel pracy w klasie wyrównawczej — uzupełnienie wiadomości programowych z poprzednich lat, wyeliminowanie oporów psychicznych u dzieci i wytworzenie nawyku systematycznej pracy. Przesuwanie dzieci — w ciągu roku, w zależności od opanowania materiału.

Przyjęto do klasy 19 dzieci. Z początkiem roku zbadali je psycholog i lekarz szkolny. Ujawnił się przy tym katastrofalny wprost stan zdrowia: wąta budowa, złe odżywianie, wady wzroku, serca i mowy, stany zapalne, dziedziczne choroby weneryczne.

Autor nie podaje wyników pracy klasy wyrównawczej, już to jednak, co napisał, uzasadnia potrzebę organizowania takich klas bodaj w każdej szkole, przynajmniej większej, i stosowanie w niej odpowiednich metod pracy.

ŚRODKI PROFILAKTYCZNE

Wymienia je, po gruntownym i wszechstronnym przeglądzie zagadnienia, prof. dr Jan Zborowski w artykule „Przyczyny niepowodzeń w nauce uczniów klasy I i sposoby ich przewyciężenia”, zamieszczonym w numerze 8 „Zarys Szkoły”. Autor wyróżnia dwa rodzaje opóźnień w nauce szkolnej: jedno jest związane z możliwościami intelektualnymi dziecka i jego wieku, drugie — tylko w stosunku do możliwości. Wypadek pierwszy — to opóźnienie w rozwoju umysłowym; dzieci dotknięte tym kwalifikują się do szkół specjalnych, wypadek drugi, kiedy poziom inteligencji dzieci jest normalny, a jedynie nie są wykorzystane wszystkie możliwości intelektualne dzieci. Należy wówczas stosować różne sposoby celem udzielenia dziecku pomocy. Mogą to być takie środki, jak zwracanie szczególnej uwagi na

lekcjach i stale zatrudnianie dziecka, organizowanie pomocniczego nauczania indywidualnego poza lekcjami w zakresie, w którym dzieci wykazują braki, organizowanie pomocy w świetlicy, różnicowanie metod nauczania (na przykład w zakresie nauki czytania).

Interesujący profilaktyczny zabieg zastosowano w szkole podstawowej nr 73 w Poznaniu. Wykorzystując doświadczenia szkoły podstawowej nr 101 w Łodzi dokonano już w marcu zapisu do klasy I. Grupa nauczycieli przeprowadziła społeczny wywiad o każdym zapisanym dziecku, następnie dzieci zostały zbadane przez psychologa, lekarza i stomatologa. W wyniku tych badań stwierdzono, że 20 dzieci nie dałoby sobie rady w klasie I bez specjalnej pomocy. Zorganizowano tę pomoc już od marca w postaci klasy przedszkolnej. Dla klasy tej opracowano specjalny program, ażeby przygotować dzieci do nauki szkolnej. Autorzy artykułu na ten temat, zamieszczonego w numerze 6 „Nowej Szkoły”, wierzą, że kilkumiesięczna praca przygotuje dzieci do normalnej pracy w klasie I i w ten sposób zapobiegnie ich niepowodzeniom w toku pracy.

WRAZLIWOSC I PODATNOSC

W tym samym numerze „Nowej Szkoły” jest artykuł prof. Stefana Szumana o dojrzałości szkolnej. Autor wychodzi z założenia, że „dojrzałość szkolna polega na osiągnięciu przez dzieci w pewnym wieku wrażliwości i podatności na nauczanie i wychowanie szkolne”. Wyjaśnia, że wrażliwość to pewien dostateczny stopień zainteresowania dziecka nauką i wiedzą w tym zakresie i w tej postaci, w jakiej się ją podaje uczniom w szkole, podatność na nauczanie i wychowanie w szkole polega na tym, że dla dzieci w tym wieku to, czego uczą się w szkole w klasie pierwszej, powinno być już na tyle przystępne, iż może być przez nie zrozumiane, zapamiętane oraz umiejętnościowo opanowane.

Prof. Szuman zwraca też uwagę na to, że nauczyciele zdobywają w toku studiów zbyt mało szczegółowej i pogłębionej wiedzy o psychicznym i społecznym rozwoju dzieci w pierwszych siedmiu latach ich życia. „Rozpoczynając w klasie pierwszej naukę z siedmiolatkami, nie są też dostatecznie zorientowani, co ich uczniowie już wiedzą i umieją, a czego się mają dopiero nauczyć w szkole. Nie zdając sobie z tego dokładnie sprawy, nie umieją nawiązać w swym nauczaniu i wychowywaniu pierwszoklasistów do ich bogatych, chociaż jeszcze nie uściślonych konkretnych doświadczeń i wiadomości oraz do ich naiwnych, ale jednak już bardzo żywych i dociekliwych pojęć o rzeczywistości”.

*

Problem drugoroczności, jakkolwiek tylko jeden spośród wielu ważnych i aktualnych, jest powiązany z całokształtem problematyki pedagogicznej — i dlatego żywo interesuje zarówno teorię, jak praktykę pedagogiczną. Jest to zresztą nie tylko problem pedagogiczny, lecz również ekonomiczny i społeczny. Szkoły, które zmniejszają u siebie liczbę niepromowanych lub wręcz drugoroczność likwidują, osiągają to przede wszystkim przez zwiększenie sprawności nauczania.

STANISŁAW NOWACZYK

KONFERENCJA REKTORÓW SZKÓŁ WYŻSZYCH

U progu nowego roku akademickiego odbyła się w dniu 28. IX. 62 r. w gmachu ZG ZNP konferencja rektorów wszystkich wyższych szkół w Polsce zorganizowana przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego.

Poza rektorami i sekretarzami komitetów uczelnianych PZPR w konferencji wzięli udział: przewodniczący Komisji Oświaty i Nauki KC PZPR, Werblan, z Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego min. Golański i wicemin. Krassowska, z Ministerstwa Obrony Narodowej — wicemin. gen. dyw. Jaruzelski, z Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej — wicemin. dr Widi-Wirski, z Głównego Komitetu Kultury Fizycznej i Turystyki — dyr. Gutowski, z Polskiej Akademii Nauk — prof. W. Nowacki, z Ministerstwa Oświaty — dyr. gen. Dobosiewicz, prezes ZG ZNP — doc. Kwiatek, sekretarz Rady Głównej Min. Szkolnictwa Wyższego — prof. Tymowski.

Referat pt. „O lepsze wyniki nauczania w szkole wyższej” wygłosił minister Golański.

Charakteryzując pracę szkolnictwa wyższego w roku ubiegłym minister Golański stwierdził m. in., iż:

1. Regulacja płac, zmierzająca do większej koncentracji wysiłków kadry naukowej w jednym miejscu pracy, dała oczekiwane rezultaty: ok. 75% profesorów i docentów oraz ok. 90% asystentów i adiunktów pracuje dziś wyłącznie w szkole wyższej.

2. Dokonano wnikliwej selekcji w stanie asystentury, zatrzymując wszystkich tych, którzy przez kolejne lata pobytu w szkole wyższej wykazali uzdolnienia do pracy naukowej.

3. Widoczny jest dalszy, choć jeszcze niewystarczający wzrost sprawności studiów.

4. O ponad 4000 w stosunku do planu wzrosła liczba nowo przyjętych studentów.

5. Uczyniono dalszy krok w zwiększeniu zakresu i wymiaru nauczania nauk społecznych, w zapewnieniu konsekwentnie marksistowskiego charakteru wykładom i seminariom z tej dziedziny.

6. Nastąpił duży w porównaniu z latami ubiegłymi skok w zakresie kształcenia młodej kadry naukowej: przybyło 1315 doktorów i 205 docentów (do końca planu 5-letniego liczba doktorów ma wzrosnąć do 5000, docentów — do 1500).

7. Osiągnięto wyraźny postęp w realizacji 5-letniego ogólnopństwowego Planu Badań Naukowych.

Projekt perspektywicznego planu rozwoju szkolnictwa wyższego przewiduje wykształcenie 800 tysięcy absolwentów szkół wyższych do roku 1980. Jest to 3,5-krotny wzrost liczby studentów w r. 1980 w porównaniu do 1960 r. Szczególnie wysoko, bo aż 7-krotnie, wzrośnie liczba słuchaczy na studiach dla pracujących.

Wykonanie tego ogromnego zadania możliwe jest jedynie przy wyraźnym wzroście sprawności procesu kształcenia. Nastąpi to przy spełnieniu następujących warunków:

1. Praca dydaktyczno-wychowawcza musi uzyskać w szkole wyższej należną jej rangę i stać się ważnym czynnikiem oceny działalności pracownika nauki w całości jego dorobku (przewiduje się m. in., że przy awansie na profesora nadzwyczajnego i zwyczajnego brać będzie się pod uwagę liczby wydoktoryzowanych i wyhabilitowanych przez kandydata do awansu).

2. Wszyscy pracownicy nauki ponoszą odpowiedzialność za podnoszenie sprawności studiów.

3. Plany i programy studiów muszą ulec rewizji w kierunku ich uwspółcześnienia.

nia, korelacji poszczególnych dyscyplin, większej zwięzłości i przy uwzględnieniu bilansu czasu młodzieży.

4. Podjęte zostaną badania w celu wprowadzenia bardziej zdecydowanych zmian w dydaktyce szkoły wyższej.

5. Pedagogizacja asystentury musi stać się niezbędnym elementem systemu użytkowania pełnych kwalifikacji nauczycieli akademickich.

6. Musi nastąpić poprawa warunków samodzielnej pracy studentów w szkole i w domu studenckim.

7. Wykorzystane zostaną wszystkie środki w celu zwiększenia aktywności studentów w procesie nauczania.

Następnie min. Golański mówił o niepokojącym zjawisku zmniejszania się napływu młodzieży na studia wyższe ze wsi i miasteczek. Zagadnienie to — obok założonych specjalnych badań, które prowadzone będą przy współpracy socjologów, pedagogów, psychologów i ekonomistów — wymaga zwiększonego wysiłku uczelni w rozszerzaniu bazy rekrutacyjnej na studia. Oczekuje się tu również pomocy Ministerstwa Oświaty.

Wobec wysokich liczb planu w zakresie studiów dla pracujących (do r. 1980 — 300 tys. absolwentów) niezbędne staje się spełnienie następujących warunków, urealnających wykonanie tego zadania:

1. Pozyskanie dla tych studiów większej niż dotychczas liczby samodzielnych pracowników nauki. Stworzenie w tym celu bodźców skłaniających do pracy w tym systemie.

2. Sięgnięcie do wybitnych specjalistów w gospodarce narodowej jako do wykładowców.

3. Rozwijanie badań nad metodyką studiów dla pracujących z wykorzystaniem współczesnych środków nauczania (m. in. radia, telewizji, filmu).

4. Pełne zaopatrzenie studentów w podręczniki i przewodniki metodyczne.

W dyskusji zabrało głos 14 mówców. Poparli oni generalne założenia, zmierzające do zabezpieczenia wykonania bardzo wysokich liczb planu. Były jednak i głosy pesymistyczne, podające w wątpliwość realność tych zadań. Jako zasadnicze trudności podawano tu brak odpowiedniej kadry naukowej, niezabezpieczony równoległy rozwój bazy materialnej szkół (prof. Górnicki — rektor Akademii Medycznej w Warszawie). Na ograniczającą plan rozwoju ciasnotę lokalową w szkole i w domach studenckich wskazał prof. Kochmański — rektor WSR w Olsztynie. Konieczność zwiększenia rangi pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole wyższej napotyka wciąż jeszcze niezrozumienie, a nawet spory ze strony samodzielnych i pomocniczych pracowników nauki — mówił prof. Lepszy, rektor UJ w Krakowie.

Prof. Lepszy zwrócił uwagę zebranych na fakt, iż wśród pracowników nauki są także i tacy, którzy będąc wybitnymi umysłami naukowymi nie wykazują żadnych uzdolnień pedagogicznych. Przy ocenie działalności takich pracowników i przy awansie moment ten powinien być uwzględniany.

Dla podniesienia efektów pracy wychowawczej należy — zdaniem prof. Lepszego — powoływać na opiekunów grup studenckich pracowników z „talentem pedagogicznym”. Wprowadzone na Uniwersytecie Jagiellońskim doksztalcenie dydaktyczne asystentów daje już pewne rezultaty, przy czym ustalono, że nie ma awansu na asystenta czy st. asystenta bez uprzedniego odbycia kursu dydaktycznego. Rektor UJ zasygnalizował, iż z przeprowadzonych po praktykach nauczycielskich badań wśród studentów wynika „smutne stwierdzenie obrony przed zawodem nauczycielskim”. Przyczynia się do tego niezachęcający, a często wręcz odstraszaający stosunek nauczycieli i dyrektorów szkół do studentów—praktykantów.

Więcej miejsca w dyskusji poświęcono zagadnieniu studiów dla pracujących. O bardzo wielu trudnościach słuchacza dorosłego, pracującego zawodowo i społecz-

nie, a przy tym studiującego, o różnym stopniu doświadczenia wynoszonego z praktyki bądź przygotowania teoretycznego i stąd nasuwającego się postulatu zróżnicowania programu studiów dla pracujących — mówił prof. Romaniuk, rektor SGPiS w Warszawie.

Prof. Turski, rektor Uniwersytetu Warszawskiego, występował przeciw „błędnym i szkodliwym twierdzeniom”, jakoby studia zaoczne były o mniejszym walorze gatunkowym niż studia dzienne, zaś prof. Tymowski wyraził w tym względzie przekonanie, iż absolwent tych studiów nie jest ani lepszy, ani gorszy od absolwenta studiów dziennych — jest tylko i n n y. Prof. Tymowski podzielił się z zebranymi wiadomością, iż w ZSRR projektuje się podzielić wyższe studia zaoczne na dwa kolejne w czasie etapy.

Przedstawiciel Rady Naczelnej ZSP poinformował uczestników konferencji, że Zrzeszenie koncentruje w tym roku wszystkie swoje wysiłki dla wytworzenia wśród studentów atmosfery rzetelnej, solidnej nauki. Starszym działaczom ZSP, dobrym studentom powierzona zostanie opieka nad studentami młodszymi.

Jako ostatni dyskutant przemawiał prezes ZG ZNP, doc. Kwiatek. M. in. zaapelował on do rektorów o potraktowanie z całą powagą potrzeby pedagogizacji pracowników nauki. Wobec bardzo wysokiego zapotrzebowania na nauczycieli w najbliższych już latach należy założyć priorytet dla kandydatów na tzw. kierunki nauczycielskie, a także w przyjmowaniu nauczycieli na studia dla pracujących oraz na studia doktoranckie.

ZBIGNIEW RADWAN

TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE RSFRR

W czasie ostatniego pobytu w Moskwie w czerwcu br. miałem możność zetknąć się z Towarzystwem Pedagogicznym, którego aktywność i zasięg działania powiększa się z każdym dniem i dziś obejmuje nie tylko Rosyjską Federację, ale cały olbrzymi kraj, mimo że Towarzystwo Pedagogiczne istnieje dopiero drugi rok.

Z sekretarzem naukowym Towarzystwa, tow. Cowiakowym, spotkaliśmy się w lokalu Towarzystwa, w Moskwie przy ul. Makarenki. Interesował mnie jeden problem, a raczej przygotowania do krajowej narady jednej z sekcji Towarzystwa, a mianowicie sekcji stosowania środków mechanicznych w procesie nauczania różnych przedmiotów.

Poza serdecznym przyjęciem, ułatwieniem w zapoznaniu się z materiałami, kontaktami z organizatorami zjazdu — szczególnie z prof. Taranowym z Instytutu Pedagogicznego w Gorkoń, czołowym teoretykiem i praktykiem w tej dziedzinie — mogłem zapoznać się z organizacją i zasadami działalności Towarzystwa i o tym właśnie kilka słów chcę powiedzieć sądząc, że z doświadczeń Towarzystwa Pedagogicznego RSFRR i my w Polsce możemy skorzystać.

11 lipca 1960 r. na Zjeździe Organizacyjnym został przyjęty statut Towarzystwa Pedagogicznego RSFRR. Już w § 1 tego statutu, określającym cele i zadania Towarzystwa, czytamy: „Towarzystwo Pedagogiczne RSFRR jest dobrowolną naukowo-pedagogiczną organizacją prowadzącą prace w dziedzinie teorii i praktyki wychowania komunistycznego.

Towarzystwo Pedagogiczne dopomaga przy głębokim i wszechstronnym opracowaniu teoretycznych problemów radzieckiej pedagogiki, we wzmocnieniu więzi szkoły z życiem i w dalszym rozwoju oświaty. Skierowuje wysiłki uczonych i praktyków na rozwiązywanie aktualnych zagadnień wychowania komunistycznego, dąży do wzmocnienia więzi nauki z praktyką, poznania i uogólnienia najlepszych doświadczeń w dziedzinie wychowania dzieci w szkole, w przedszkolu, w młodzieżowych organizacjach, w rodzinie. Wreszcie Towarzystwo Pedagogiczne dąży do wykorzystania osiągnięć nauki i praktyki światowej w pracy szkoły radzieckiej.

Sam fakt powołania Towarzystwa Pedagogicznego, liczącego już tysiące członków indywidualnych i zbiorowych, świadczy niezbicie o potrzebie takiej właśnie organizacji.

Praca członków Towarzystwa, zarówno w centralnych, jak i lokalnych jego organizacjach, skupia się w następujących sekcjach: wychowania przedszkolnego, dydaktyki, metodyki pracy wychowawczej, politechnizacji, wychowania rodzinnego, defektologii, historii szkolnictwa, wychowania pozaszkolnego i wychowania estetycznego. Pracują również sekcje nad metodyką poszczególnych przedmiotów. Trzeba zaznaczyć, że oddziały Towarzystwa Pedagogicznego powstały i nadal powstają w republikach, krajach, obwodach i rejonach Związku Radzieckiego.

Rzeczą najbardziej charakterystyczną dla prac Towarzystwa Pedagogicznego jest to, że stanowią one rzeczywistą pomoc dla wszystkich, prowadzących prace nad udoskonaleniem treści, form i metod wychowania młodego pokolenia.

Treść, formy i metody wychowania młodego pokolenia obejmują olbrzymi zakres różnych spraw i zagadnień. Czołowe miejsce zajmują badania, uogólnianie i rozpowszechnianie najbardziej efektywnych form i metod nauczania i wymiana doświadczeń. Towarzystwo Pedagogiczne stoi na stanowisku, że doskonalenie doświadczenia wiąże się organicznie z teoretycznym przygotowaniem zdobywanym na drodze sa-

modzielnej pracy poszczególnych członków. Zatem opieka i udzielanie pomocy poszczególnym członkom Towarzystwa jest podstawowym celem i zadaniem Towarzystwa. Formy tej pomocy są różnorodne. Wykłady i teoretyczne dyskusje, odczyty publiczne, konkursy na najlepsze prace naukowo-badawcze itp. Jak to już zostało zaznaczone, Towarzystwo Pedagogiczne jest organizacją społeczną, którego działalność obejmuje obwodowe, miejskie i rejonowe domy pracowników oświaty, instytuty doskonalenia nauczycieli, zakłady pedagogiczne, instytucje naukowo-badawcze, domy pracowników nauki — kluby związkowe. W kontakcie z tymi instytucjami Towarzystwo Pedagogiczne prowadzi w społeczeństwie szeroką propagandę wiedzy pedagogicznej. Towarzystwo Pedagogiczne stoi na gruncie jak najściślejszego powiązania teorii i praktyki — wiedzy i życia, stąd organizacje Towarzystwa omawiają komunikaty dotyczące pracy naukowo-badawczej różnych instytutów Akademii Nauk Pedagogicznych RSFR, katedr pedagogiki instytutów pedagogicznych i uniwersytetów i współdziałają przy planowaniu i organizowaniu pracy w dziedzinie pedagogiki.

Towarzystwo Pedagogiczne bierze jak najbardziej aktywny udział w pracach przy opracowywaniu podręczników dla szkół średnich i wyższych, pomocy metodycznych — filmów pedagogicznych itd. Towarzystwo Pedagogiczne dąży do współpracy z rodzicami, dąży do zapoznania rodziców z problemami oświaty i wychowania. Stąd Towarzystwo podejmuje organizowanie licznych kursów i seminariów dla popularyzowania wiedzy pedagogicznej wśród rodziców. Wydawnictwo czasopism, referatów i wykładów z dziedziny pedagogiki, wydawanie biuletynów informacyjnych, a także prac z konferencji i zjazdów Towarzystwa należy do statutowego obowiązku jego organów. Ciekawym zjawiskiem w pracy wydawniczej Towarzystwa Pedagogicznego jest to, że organizuje ono w porozumieniu z różnymi wydawnictwami swoje nietatowe redakcje dla przygotowania do publikacji materiałów pedagogicznych.

Towarzystwo typuje i wysuwa kandydatów do nagród i do różnych naukowych i społecznych organizacji pracujących w dziedzinie oświaty i wychowania. Ciekawą rzeczą dla nas będzie w zakresie pracy Towarzystwa, że właśnie Towarzystwo Pedagogiczne organizuje wycieczki dla zapoznania się z poziomem oświaty w różnych ośrodkach ZSRR i za granicą. Ta pobieżna informacja nie mówi o całej pracy i zamierzeniach Towarzystwa Pedagogicznego RSFR. Jestem zdania, że powinniśmy nawiązać jak najbliższy kontakt z Towarzystwem Pedagogicznym RSFR i wymienić z nim nasze doświadczenia.

P. SOBOLEWSKI

WSPÓŁPRACA RODZINY ZE SZKOŁĄ W CZECHOSŁOWACJI

Nowe dyrektywy co do zakładania, organizacji i działalności stowarzyszeń rodziców i przyjaciół szkoły wydało nasze ministerstwo szkolnictwa i kultury 17 lipca 1961 roku. Na wstępie mówią one o wielkim znaczeniu rodziny w wychowaniu młodzieży, podkreślają, że wpływ rodziny rozciąga się na cały okres dzieciństwa i młodości. „Stosunek rodziców do pracy, ich udział w ogólnonarodowej pracy nad zbudowaniem nowego społeczeństwa — wszystko to przenosi się na dzieci, na ich stanowisko wobec życia. Dlatego bardzo ważne jest, żeby wychowanie w rodzinie, a głównie osobisty przykład rodziców pozytywnie wpływały na rozwój charakterów dzieci i dojrzewającej młodzieży w duchu tych idei, które są podstawą rozwoju naszego społeczeństwa. Różnice w poglądach co do celu i środków wychowania

i różnice w praktyce wychowawczej w rodzinie i w szkole niezdrowo wpływają na duchowy rozwój młodych ludzi i kształtowanie ich charakterów. Dlatego oddziaływanie wychowawcze tych dwu głównych czynników pedagogicznych powinno być ze sobą w zgodzie”.

Przytoczę tutaj kilka nowych zasad postulowanych w dyrektywach.

Do czasu ich wydania stowarzyszenie rodziców i przyjaciół szkoły było tylko organem pomocniczym bez dokładnie określonego stosunku do szkoły. W nowym programie (artykuł 1) staje się on organizacją kierowaną przez radę narodową za pośrednictwem komisji do spraw oświaty i kultury, rada zrzeczenia aktywnie współpracuje z komisją.

Zgodnie z nowymi postanowieniami (artykuł 2) przewodniczący stowarzyszenia lub jego wyznaczony przez radę zastępca jest pełnoprawnym członkiem rady pedagogicznej. Dyrektywy podkreślają w tym miejscu, że społeczny interes rodziców i nauczycieli wymaga, aby ich wzajemny stosunek był przyjacielski, polegający na wzajemnym zaufaniu i zrozumieniu. Dają przy tym rodzicom prawo do ustosunkowania się za pośrednictwem stowarzyszenia do pracy szkoły. Nauczyciele są zaś zobowiązani brać pod uwagę krytykę, projekty i pomysły członków stowarzyszenia, jeśli mają one na celu poprawę wychowawczej i dydaktycznej pracy szkoły. Nauczyciele oczekują ze swojej strony pomocy rady stowarzyszenia przy rozstrzygnięciu problemów wychowawczych.

Według artykułu 4 dyrektyw stowarzyszenie wypełnia także pewne zadania natury organizacyjno-administracyjnej, jak na przykład: zabezpieczenie frekwencji, organizacja stołówek szkolnych, kontrola jakości remontów budynków szkolnych, zarządzanie funduszem podręczników i pomocy szkolnych itp.

Artykuł 7 przewiduje udział w stowarzyszeniu także przedstawicieli zakładów pracy mających ze szkołą umowę o wzajemnej współpracy, przedstawicieli organizacji wychowania fizycznego i oświatowych i kulturalnych instytucji z rejonu szkoły, dyrektora szkoły, nauczycieli, przedstawicieli rad obywatelskich (Komitetów Frontu Narodowego) z rejonu szkoły oraz zależnie od możliwości przedstawiciela komisji oświaty i kultury rady narodowej, lekarza szkolnego, wreszcie obywateli interesujących się pracą szkoły, jej byłych uczniów i absolwentów.

Artykuł 12 określa stosunek stowarzyszenia do kierownictwa szkoły: „Za pracę szkoły w pełni odpowiada jej kierownik. Stosunki między radą stowarzyszenia i kierownikiem szkoły powinny polegać na przyjacielskiej współpracy i wzajemnej pomocy. W wypadku niezgody między kierownictwem szkoły a organami stowarzyszenia kierownik szkoły wraz z przewodniczącym stowarzyszenia przedkłada sporne zagadnienie do rozstrzygnięcia radzie narodowej”.

Artykuł 13 przewiduje udział przedstawicieli uczniów w klasowych zebraniach rodziców: w podstawowych szkołach dziewięcioletnich w zebraniach uczestniczą przewodniczący organizacji pionierów, a w szkołach średnich przewodniczący Czechosłowackiego Związku Młodzieży.

O wzajemnym stosunku rad narodowych i stowarzyszeń mówi artykuł 7, dotyczący udziału rad narodowych przy zakładaniu stowarzyszeń, oraz artykuł 15 o kierowaniu pracą stowarzyszenia. Kierownictwo to sprawuje komisja oświaty i kultury rady narodowej, która zapoznaje rady stowarzyszenia z głównymi zadaniami rady narodowej na odcinku szkolnym i upowszechnia i popularyzuje doświadczenia z pracy stowarzyszeń. Kierownictwo to sprawowane jest w formie współpracy z aktywnym radą stowarzyszenia.

Tyle o postanowieniach nowych dyrektyw. W całości można je scharakteryzować jako dalszy krok w demokratyzacji czechosłowackiego szkolnictwa.

Obecnie omówię konkretną pracę stowarzyszenia rodziców i przyjaciół szkoły na przykładzie swojej szkoły. Szkoła ta w obecnej formie organizacyjnej istnieje dopiero

drugi rok (powstała z trzech starszych roczników dwu szkół: jedenastolatki i dwunastolatki), mimo to udało nam się pozyskać w stowarzyszeniu rodziców nadzwyczaj wartościowego współpracownika. Stało się tak głównie dzięki temu, że do rady zostali wybrani odpowiedzialni, rozumni i ofiarni obywatele, posiadający dobre poczucie wychowawczych i dydaktycznych zadań szkoły. Działalność stowarzyszenia prowadzona jest za pośrednictwem następujących komisji:

- a) do spraw wychowawczych i wyboru zawodu;
- b) do spraw wychowania fizycznego, sportu i turystyki;
- c) do spraw kulturalno-społecznych;
- d) do spraw socjalnych i zdrowotnych;
- e) technicznie-wykonawcza;
- f) do spraw pracy społecznie pożytecznej.

Komisja do spraw wychowawczych i wyboru zawodu wysłała swoich przedstawicieli na narady o przypadkach naruszenia regulaminu szkolnego przez uczniów. Często chodzi tu o nieusprawiedliwioną nieobecność, która jest przyczyną słabych postępów w nauce. Przedstawiciele tej komisji wraz z mężem zaufania klasy lub członkiem rodzicielskiej rady klasowej odwiedzają, jeśli zaistnieje potrzeba, rodziny uczniów, aby zapoznać się ze środowiskiem i pomówić z rodzicami o sposobach poprawy. Ponadto komisja ta przygotowuje dla rodziców i uczniów rozmowy z przedstawicielami szkół wyższych, którzy informują o studiach na poszczególnych kierunkach i o możliwościach późniejszej pracy. Przedstawiciele komisji biorą udział w pracach komisji kwalifikacyjnych oceniających zgodnie z potrzebami państwa i zdolnościami uczniów ostatniej klasy ich zgłoszenia do szkół wyższych i zawodowych, ewentualnie ich zamiar rozpoczęcia po maturze pracy.

Komisja do spraw wychowania fizycznego, sportu i turystyki wspólnie z nauczycielami wychowania fizycznego dba o pozaszkolne wychowanie fizyczne, pozyskuje wśród rodziców aktywistów mogących zostać instruktorami lub objąć nadzór nad pozaszkolnymi zajęciami, współpracuje przy organizacji narciarskich wycieczek w góry, obozów letnich itp. Tylko przy pomocy tej komisji będziemy mogli spełnić jeden z postulatów wychowawczych wytyczonych przez Komunistyczną Partię Č.S.S.R. — dać młodzieży możliwość poświęcenia przynajmniej jednej godziny dziennie na sport.

Komisja do spraw kulturalno-społecznych umożliwi uczniom, poprzez zakup biletów, uczęszczanie do teatrów i innych instytucji kulturalnych, często też wykupuje całe przedstawienia dla uczniów i ich rodziców. Ponadto organizuje zawsze bal maturalny. Mimo że bal ten organizowany jest w ziemie przede wszystkim dla przyszyłych maturzystów, staje się on wielkim towarzyskim wydarzeniem i uroczystością dla całej szkoły. Odbywa się w którejś z największych praskich sal, a znaczny czysty dochód jest głównym źródłem przychodów stowarzyszenia rodziców, które z funduszy tych dotuje sportową i rozrywkową działalność uczniów oraz zakupuje dla szkoły pomoce naukowe (poza pomocami kupowanymi z dotacji państwowej).

Komisja do spraw socjalno-zdrowotnych proponuje pomoc finansową dla uczniów znajdujących się w trudnych warunkach materialnych i kontroluje zachowywanie przepisów higienicznych w szkole, a także sprawdza, czy praca szkolnej stołówki odpowiada zasadom zdrowotnym i prawidłowego żywienia. Przedstawiciele tej komisji uczestniczą w kontroli zakwaterowania i żywienia uczniów pracujących w brygadzie zbioru chmielu, która już tradycyjnie pomaga naszemu rolnictwu w zbiorze tego naszego najważniejszego produktu eksportowego.

Komisja wykonawczo-techniczna wykonała nadzwyczaj godną pochwały pracę szczególnie w pierwszym roku istnienia naszej szkoły, kiedy to zbudowano nowe gmachy szkoły. Jej członkowie, technicy budowlani, byli fachowymi doradcami kierownictwa szkoły przy przejmowaniu budynku i swoją interwencją zmusili przed-

siębiorstwo budowlane do jak najszybszego usunięcia poważnych usterek wykonania. Ponadto członkowie komisji podjęli się ochotniczo prac nad utrzymywaniem budynku i inwentarza szkoły, kontrolują także, jak uczniowie obchodzą się z urządzeniami szkoły i powierzonymi im podręcznikami i pomocami szkolnymi.

Komisja do spraw pracy społecznie pożytecznej organizuje ochotnicze prace uczniów przy porządkowaniu i upiększaniu bezpośredniego otoczenia szkoły.

Jednemu z członków rady stowarzyszenia powierza się także współpracę ze szkolną organizacją Czechosłowackiego Związku Młodzieży i wraz z członkiem rady pedagogicznej jest doradcą tej organizacji.

Kilkoro rodziców podjęło się prowadzenia uczniowskich kółek zainteresowań, np. tanecznego, artystyczno-historycznego i elektrotechnicznego.

Plenarne zebrania członków stowarzyszenia rodziców i przyjaciół szkoły odbywają się dwa lub trzy razy do roku, zebrania klasowe mniej więcej cztery razy rocznie.

Rada stowarzyszenia w naszej szkole ma 15 członków wybranych na dorocznym zebraniu członkowskim, z tytułu funkcji w skład rady wchodzi jeszcze: dyrektorka szkoły, inni przedstawiciele grona pedagogicznego i przedstawiciel rady zakładowej zakładu pracy patronującego szkole.

Znaczną większość rodziców naszych uczniów właściwie rozumie swoje zadania w wychowywaniu dzieci i dobrze współpracuje ze szkołą. Niekiedy jednak musimy zwalczać błędny pogląd niektórych rodziców, że wychowanie i wykształcenie dzieci jest wyłącznie sprawą i obowiązkiem szkoły, że tylko szkoła jest za to odpowiedzialna, zaś ich obowiązkiem wobec dzieci jest zabezpieczenie materialne — danie mieszkania, wyżywienia i ubrania.

Systematycznie walczymy o regularne uczęszczanie do szkoły wszystkich uczniów, nie zawsze jednak pomagają nam w tym rodzice, którzy nierzadko nie tylko tolerują, lecz nawet kryją nieusprawiedliwioną nieobecność swoich dzieci. W wypadkach kiedy ta nieobecność staje się powodem krytycznego spadku postępów w nauce, czynimy wszelkie wysiłki, aby przekonać rodziców, że dla dalszego życia i rozwoju dziecka najlepiej i najpożyteczniejszym będzie, jeżeli zacznie pracę zawodową. Zawsze przy tym podkreślamy, że bramy nauki nie są przez to zamknięte i jeśli ich syn lub córka później „zmańdrzeje”, jeśli będzie dobrym pracownikiem i okaże poważne zainteresowanie dalszą nauką, system szkolny daje mu możliwość uczenia się w średniej szkole dla pracujących.

Sądzę, że należy także w tym artykule wspomnieć o tym, co nasze szkolnictwo, a właściwie nasze państwo robi w dziedzinie pomocy materialnej dla uczniów, przez co zmniejszają się obowiązki materialne rodziców, a więc:

1. Wszyscy uczniowie bez różnicy otrzymują za darmo podręczniki i pomoce szkolne.

2. Uczniowie, których matki pracują, jadają w szkolnej stołówce. Za obiad płacą zależnie od zarobków rodziców 2 do 3,20 koron (kurs: 1 korona = 1,30 złotego). Dzieci znajdujące się w dziennym internacie dostają także drugie śniadanie i podwieczerek.

3. Wszyscy uczniowie II klasy biorący udział w narciarskim obozie zimowym otrzymują na ten cel zapomogę od państwa w wysokości 100 koron.

4. Niezamożni uczniowie szkoły średniej — dzieci rodzin wielodzietnych, dzieci rodziców z niskimi uposażeniami, sieroty i półsieroty — otrzymują stypendium, które zależnie od średniej zarobków na głowę rodziny, wynosi od 40 do 420 koron miesięcznie.

Powyższe omówienie dało, przynajmniej w głównych rysach, obraz tego, jak nasze szkoły współpracują z rodzicami swoich uczniów. Jeśli polscy koledzy i pol-

ska społeczność rodziców znajdzie w nim coś nowego, co będzie można zastosować w praktyce — artykuł mój całkowicie wypełni swoje zadanie.

VLADIMIR VYMETAL

zastępca kierownika średniej szkoły ogólnokształcącej
w Pradze — Vrszovicach, Czechosłowacja

WYCHOWANIE FIZYCZNE W SZKOŁACH ŚREDNICH W NIEMIECKIEJ REPUBLICE DEMOKRATYCZNEJ

Podstawową formą wychowania fizycznego w szkole jest obowiązkowy przedmiot — gimnastyka. Zadaniem tego przedmiotu jest fizyczne i moralne przygotowanie zdrowych, świadomych i zdyscyplinowanych obywateli zdolnych do pracy produkcyjnej i do obrony socjalistycznej ojczyzny.

W socjalizmie kultura fizyczna i sport mają stać się potrzebą życiową.

Od 1 września 1959 wprowadzono nowy program wychowania fizycznego do 10-klasowej ogólnokształcącej szkoły politechnicznej. W przeciwieństwie do poprzednich nowy program zwraca specjalną uwagę na rozwijanie szybkości, siły, wytrzymałości, zręczności i ruchliwości. W planie godzin nauczania przewidziano na gimnastykę dla klas III — VI po 3 godziny tygodniowo, a w pozostałych klasach po 2 godziny tygodniowo.

Każdy zdrowy uczeń, który opuszcza 10 klasę, musi umieć prawidłowo biegać, skakać, rzucać, wspinać się i czołgać oraz pokonywać różne przeszkody w terenie. Musi opanować sztukę pływania, podstawowe formy gimnastyki przyrządowej, a także przyswoić sobie najważniejsze umiejętności jazdy na nartach, łyżwach i sankach.

Z działań gry w piłkę (nożną, koszykówkę, siatkową) ćwiczy się młodzież specjalnie w jednej z tych gier, pozostałe zaś opanowują uczniowie w węższym zakresie.

Dokładne szkolenie we wszystkich dyscyplinach sportu, szczególnie w gimnastyce, rozwija u wychowanków radość z estetycznej postawy ciała i ruchu.

Na lekcjach teoretycznych uczniowie zapoznawani są z rewolucyjnymi tradycjami niemieckiej kultury fizycznej oraz z aktualnymi wydarzeniami sportowymi.

Stworzone poprzez lekcje gimnastyki podstawy pogłębia i doskonali się poprzez wielostronną działalność sportową w ramach lekcyjnych i pozalekcyjnych.

Uczniowie zapoznają się ponadto z przepisami, regulaminem i organizacją zawodów sportowych.

Szczytowym punktem w życiu sportowym szkoły są igrzyska lekkoatletyczne organizowane corocznie o nagrodę Przewodniczącego Rady Państwa Niemieckiej Republiki Demokratycznej Waltera Ulbrichta. W igrzyskach tych, które zorganizowano po raz pierwszy w 1961 r. w formie szkolnych świąt sportowych, wzięło udział 80% uczniów szkół ogólnokształcących i zawodowych w wieku od 10 do 20 lat.

Dalszą tradycyjną już formę stanowią corocznie organizowane krajowe zawody w gimnastyce przyrządowej i w lekkoatletyce; mistrzostwa powiatowe w najróżnorodniejszych dziedzinach sportu; centralne zimowe mistrzostwa sportowe, odbywające się co dwa lata; spartakiady letnie, eliminujące zwycięzców krajowych w 30 dyscyplinach sportowych.

Również szkoły zawodowe, zgodnie ze swymi tradycjami, eliminują swych najlepszych sportowców na organizowanych co dwa lata spartakiadach.

Na VI Kongresie Pedagogicznym, który odbył się w r. 1961, wysunięto postulat uaktywnienia, na zasadzie dobrowolności, większości dzieci i młodzieży w sporcie pozaszkolnym.

W Niemieckiej Republice Demokratycznej istnieją dwie formy zorganizowanego sportu dziecięcego i młodzieżowego. Główną i najznaczącą formą są szkolne wspólnoty sportowe, podlegające Ministerstwu Oświaty. Obok tego drugą formę stanowią sekcje dziecięce i młodzieżowe wspólnot sportowych Niemieckiego Związku Gimnastycznego i Sportowego.

Sport i gry prowadzi się naturalnie również w ramach szkolnych grup organizacji pionierskiej „Ernst Thälmann” i „Wolnej Młodzieży Niemieckiej”. Od r. 1959 wprowadzono do szkół codzienną gimnastykę wyrównawczą w ramach sportu w czasie przerw. W rozmaitych porach roku organizacje dziecięce i młodzieżowe prowadzą we wszystkich miejscowościach Republiki masowe zawody sportowe, jak np. „Mały wyścig pokoju”, zawody o „Złote narty” zawody o puchar, sztafety i in., w których uczestniczą tysiące młodych pionierów i uczniów.

W szkolnych wspólnotach sportowych oraz sekcjach dziecięcych i młodzieżowych Związku Sportowego bierze obecnie czynny udział około 750 000 uczniów od kl. I—X. W r. 1962 zostaną zorganizowane szkolne wspólnoty sportowe we wszystkich szkołach średnich.

Szkolna wspólnota sportowa podlega dyrektorowi i kierowana jest przez wyznaczonego nauczyciela. Z zasady jest nim nauczyciel wychowania fizycznego.

Dzieci klas od I do IV łączą się pod kierunkiem swego wychowawcy klasowego w grupę sportową ogólnego wychowania fizycznego. W tych grupach głównym punktem działalności sportowej jest jej wielostronność. Uczniowie klas od V do X względnie od IX do XII rozszerzonej szkoły ogólnokształcącej mają zajęcia sportowe w specjalistycznych sekcjach sportowych.

Członkowie szkolnej wspólnoty sportowej otrzymują legitymacje, uprawniające do udziału we wszystkich mistrzostwach Związków Sportowych Niemieckiej Republiki Demokratycznej. Wspólnoty posługują się własną symboliką, nazwą, proporczykiem, emblematem. Ponieważ wspólnota sportowa jest organizacją szkolną, a nie samodzielną organizacją społeczną, członkowie nie płacą składek członkowskich.

Dla sportowo utalentowanych uczniów istnieje możliwość uczęszczania do specjalnej szkoły średniej, istniejącej w każdym okręgu.

Pedagodzy sportowi, kierownicy ćwiczeń, trenerzy, naukowcy i lekarze włączają się do pracy wszystkimi swymi siłami, aby zapewnić dzieciom i młodzieży zdrowe i wielostronne wyszkolenie fizyczne w celu krzewienia kultury socjalistycznej w całych Niemczech.

GUNTER GLADEWSKI
NRD

SYTUACJA W SZKOLNICTWIE FRANCUSKIM

Nazajutrz po wyzwoleniu w 1945 r. zrodziła się wielka nadzieja we francuskich masach laickich i pracujących: plan Langerin-Wallona powinien umożliwić szeroką demokratyzację szkolnictwa. Jednakże po 1947 r., po wyeliminowaniu ministrów komunistycznych, kolejne rządy — nawet pod kierownictwem socjalistycznym — bez przerwy poświęcały sprawy szkolne na rzecz wojen kolonialnych, najpierw w Indochinach, potem w Algierii, oraz ogólnej polityki zimnej wojny. Mając do wyboru szkołę i koszary, wybrali koszary. W ciągu tych lat powstały znaczne zaległości w budownictwie szkolnym i kształceniu nauczycieli, podczas gdy znacznie wzrosła liczba dzieci, które należało przyjąć do szkoły. W 1951 r. koalicja wyborcza

Partii Socjalistycznej z Ludowym Ruchem Republikańskim (M.P.R.) i Zgromadzeniem Ludu Francuskiego (Rassemblement du Peuple Français — partia gaullistowska) umożliwiła już dokonanie pierwszej wyrwy w laickości szkoły.

Dojście de Gaulle'a do władzy umożliwiło burżuazji monopolistycznej nie tylko zaostrenie tej ogólnej orientacji polityki szkolnej, lecz również otwarcie nowego etapu ściślejszego podporządkowania szkolnictwa potrzebom monopoli i nowym wymaganiom Wspólnego Rynku.

Omawiając pogorszenie się sytuacji szkolnictwa francuskiego, w artykule tym bez wątpienia nie będzie można wykazać wszystkich różnorodnych jego aspektów. Ograniczymy się przeto do kilku najbardziej charakterystycznych liczb.

Komisja rządowa ustaliła na podstawie ankiety potrzeby w zakresie miejsc w szkołach podstawowych. Jeżeli przyjąć za podstawę z jednej strony dane z tej ankiety, a z drugiej — przeciętną 25 uczniów w klasie, tj. idealną przeciętną pedagogiczną wywalczoną przez pedagogów i związki zawodowe, to trzeba by wybudować w latach 1962—1965 około 65 000 izb szkolnych. Ale rząd gaullistowski w IV Planie zredukował tę liczbę do 20 000!

Jeszcze jedna seria liczb, również bardzo wymowna. Komisja IV Planu ustaliła, że udział środków w całości kredytów niezbędnych na wyposażenie szkół w latach 1962—65 powinien wynieść 14,5 mld nowych franków. Rząd zmniejszył tę sumę na 12 mld nowych franków, tj. po 3 mld rocznie. Ale również tej swojej decyzji nie respektował i do budżetu wstawił tylko 2,12 mld.

Równie katastrofalna jest sytuacja w dziedzinie kształcenia nauczycieli. Z początkiem roku szkolnego 1962 we Francji będzie brakowało 20 000 nauczycieli szkół podstawowych i około 7000 nauczycieli szkół średnich. Braki wyrównuje się przez „nauczycieli zastępczych”, którzy nie posiadają ani tytułów uprawniających do nauczania, ani przygotowania pedagogicznego. W niektórych departamentach liczba nauczycieli „zastępczych” wynosi ponad czwartą część ogółu nauczycieli.

Rok 1962/63 rozpoczynamy z 40% nauczycieli matematyki bez kwalifikacji. Dokonuje się następujących przesunięć: tytułowani profesorowie szkół średnich zastępują brakujących profesorów w szkołach wyższych, a z kolei w liceach są zastępowani przez nauczycieli szkół podstawowych, rząd gaullistowski zamierza wychowawców przedszkoli przesuwac na stanowiska obecnych nauczycieli niższych klas szkół podstawowych. Oczywiście, ta generalna dekwalfikacja nauczycieli odbija się fatalnie na poziomie nauczania w szkołach. Według najnowszych danych oficjalnych do około 40% uczniów w 11 roku życia jest opóźnionych w nauce. Najbardziej cierpią z powodu tych złych warunków szkolnych dzieci najbiedniejsze, najbardziej pozbawione opieki domowej.

Dodajmy jeszcze jedną liczbę do tego i tak nie pocieszającego obrazu: w bieżącym roku odmówiono przyjęcia do szkół technicznych około 100 000 dzieci.

Taka sytuacja może przynieść, w przypadku jej przedłużenia, oplakane konsekwencje dla przyszłości narodu francuskiego.

Drugą cechą charakterystyczną gaullistowskiej polityki oświatowej jest ofensywa antylaicka. Każdy postęp w dziedzinie laicyzacji szkoły we Francji wiąże się z postępem w demokratyzacji kraju. Komuna Paryska proklamowała pierwszą szkołę laicką, nabierającą siły burżuazja III Republiki wprowadziła w roku 1881/82 obowiązkową szkołę bezpłatną i świecką. Front Narodowy w 1936 r. przedłużył obowiązek szkolny do 14 roku życia. Po wyzwoleniu zrodził się plan demokratyzacji szkolnictwa Langerin-Wallona.

Natomiast każdemu cofnięciu się demokracji zawsze towarzyszyła ofensywa klerykałna. W 1850 r. ustawa Fallouxa podporządkowała szkołę kościołowi i obwieściła panowanie Napoleona III. W 1940 roku zdrajca Petain na prośbę kardynałów

subwencjonował szkoły wyznaniowe. Podobnie postępując, de Gaulle również lepiej oświetlił reakcyjny charakter swojej osobistej władzy.

Gaullistowska ustawa antylaicka, uchwalona przez reakcyjną większość nowego parlamentu w grudniu 1959 r., umożliwiła opłacanie prawie wszystkich nauczycieli szkół wyznaniowych przez państwo oraz przejęcie finansowania wyposażenia tych szkół przez władze komunalne. W 1961 r. państwo przekazało kościołowi 600 mln nowych franków, do których należy dorzucić miliony uchwalone przez reakcyjne rady komunalne.

De Gaulle przeto odplaca się wspaniałomyślnie za pomoc, jakiej mu udzieliła hierarchia klerykałna podczas plebiscytu i referendum. Ujawnia też swoje preferencyjne stanowisko w stosunku do obskuranckiej szkoły, wychowującej w duchu uległości i kolaboracji klas.

Trzecią cechą charakterystyczną gaullistowskiej polityki szkolnej jest całokształt przeprowadzonych obecnie „reform”.

Niezbędne tu są trzy następujące uwagi:

1. Obecny słaaby stan finansowy szkoły publicznej czyni niemożliwą wszelką reformę pozytywną. Każda reforma demokratyczna z góry wymaga znacznego wzrostu kredytów przeznaczonych na oświatę narodową.

2. Władza gaullistowska mocno zaakcentowała nacisk i ofensywę burżuazji monopolistycznej we wszystkich dziedzinach życia narodowego i szkoła nie może być tu wyjątkiem.

3. Tak samo władza ta prowadzi politykę antydemokratyczną we wszystkich dziedzinach. Jakżeby więc mogła ona rozszerzyć demokratyzację szkolnictwa?

Gaullistowskie „reformy” szkolne odpowiadają wszystkim tym wymaganiom:

— kształcić jak najmniejszym kosztem kadry kierownicze, techników, pracowników i robotników kwalifikowanych niezbędnych dla przemysłu na skutek rozwoju techniki i nauki;

— czuwać, aby to kształcenie techniczne dokonywało się przy jak najmniejszym podnoszeniu kultury ogólnej i pod wzmocnionym wpływem ideologicznym burżuazji;

— w końcu czuwać nad utrzymaniem charakteru klasowego rekrutacji elity. Obecnie tylko 7% dzieci robotników i chłopów osiąga wykształcenie wyższe.

Inicjatorzy tych reform oceniają, że 35—40% dzieci jest niezdolnych do osiągnięcia wykształcenia średniego. Dla nich przewidzieli „cykl końcowy”, w którego ostatnim roku nauka polegałaby głównie na terminowaniu u pracodawcy. Byłaby to siła robocza i robotnicy najmniej kwalifikowani.

Następnych 35—40% byłoby kierowane do technicznych szkół średnich o krótszym okresie nauczania, których zadaniem będzie kształcić techników, pracowników biurowych i robotników wykwalifikowanych,

20—30% młodzieży będzie mogło uczyć się w szkołach współczesnych, klasycznych lub technicznych, o dłuższym okresie nauczania, dających prawo wstępu na wyższe uczelnie. Staną się one wyższymi kadrami gospodarczymi,

Taki jest ogólny schemat tych reform. Ich antydemokratyczny charakter uwi doczni się jeszcze lepiej, jeśli się weźmie pod uwagę, że żadne stypendium i żadna pomoc finansowa lub socjalna nie są przewidziane, aby umożliwić dostęp wszystkim dzieciom do tych trzech typów kształcenia. Z drugiej strony, praktycznie biorąc nie ma żadnego realnego „przejścia” z jednego sektora do drugiego, jak to przewidywał plan Langerin-Wallon. W końcu reformy te generalizują i sankcjonują proces dekwalfikacji nauczycieli, o której wspomnieliśmy wyżej.

Należałoby tu wspomnieć o specyficznym rozwoju kształcenia technicznego. Zasygnalizujemy tylko, że rząd gaullistowski przekazuje to kształcenie pracodawcom.

Już są podpisane kontrakty między wielkimi pracodawcami i państwem (np. z Berlietem). Kształcenie techniczne będzie się odbywać w fabrykach kapitalistów, na koszt państwa, pod kontrolą ideologiczną i techniczną pracodawców. Jest to wprowadzenie systemu Niemiec Zachodnich. Zresztą M. Capelle, wysoka osobistość w Ministerstwie, ojciec tych reform, oznajmił bez ogródek w kwietniu br.: „Potrzebam systemu szkolnego Wspólnego Rynku”.

Programy również polegają takim samym atakom. Jeśli pod przykrywką wielkiego słowa „technologia” zapowiada się, że będzie się uczyć dzieci o częściach roweru lub maszyny do szycia(!), to równocześnie zamierza ograniczyć nauczanie historii i geografii oraz rozwinąć nauczanie „praktycznego języka niemieckiego” w przewidywaniu przegrupowań siły roboczej, spowodowanych przez Wspólny Rynek.

Taka polityka nie ma nic wspólnego ani z demokracją, ani z interesem narodowym.

W obliczu takiej reakcyjnej i antynarodowej polityki obowiązkiem sił demokratycznych i laickich we Francji jest organizowanie oporu mas pracujących i walki krok za krokiem o niezbędne dla szkoły kredyty, o racjonalizację laicką oraz o demokratyczną reformę oświaty.

W ostatnich latach stoczono już wielkie batalie. W 1960 roku petycja narodowa, sformułowana przez Narodowy Komitet Akcji Laickiej¹, przy poparciu partii, związków i organizacji opowiadającej się za świeckością, zebrała około 11 mln. podpisów, 400 000 bojowników o świeckość szkoły zebrało się w lasku Vincennes, u bram Paryża. Wiele innych akcji i manifestacji odbywało się w 1961 r. na prowincji. I jeśli ruch ten nie jest jeszcze większy i trwalszy, przyczyną tego są przywódcy socjalistyczni pewnych ugrupowań laickich (w szczególności Związku Nauczycieli Szkół Podstawowych), którzy na skutek nastawienia antykomunistycznego i chęci współpracy z de Gaullem bez przerwy hamowali i stawiali przeszkody.

Jednakże pod naporem mas laickich, nauczycieli i rodziców Narodowy Komitet Akcji Laickiej postanowił przeprowadzić dwutygodniową Akcję Narodową w obronie szkoły laickiej.

Komunistyczna Partia Francji ze swej strony uczestniczy bardzo szeroko w tych walkach zarówno w ich organizowaniu, jak i rozwijaniu. Oczywiście że nie można obecnie postawić przed narodem francuskim zadania zbudowania szkoły typu socjalistycznego. Ale popierając walkę krok za krokiem przeciwko wszelkim aspektom i wszelkim konsekwencjom ogólnym lub lokalnym gaullistowskiej polityki szkolnej, partia nasza proponuje demokratyczną reformę oświaty, którą jedynie prawdziwa demokracja może posunąć naprzód.

W programie odnowy instytucji republikańskich, którą proponujemy innym partiom i ugrupowaniom demokratycznym, centralną ideą jest maksymalny rozwój wszystkich sił kraju, a wśród tych sił zawiera się, rzecz zrozumiała, potencjał intelektualny.

17 czerwca br. inaugurując otwarcia zespołu szkoły im „I. i F. Joliot-Curie”, zbudowanego przez komunistyczne władze miejskie w Begles (Gironde), Maurice Thorez wypowiedział publicznie w tych słowach propozycje naszej partii:

„Szkoła powinna być obowiązkowa dla wszystkich do 18 roku życia. Młodzież będzie rozdzielona na trzy grupy równoległe, zgodnie z jej uzdolnieniem i zamiłowaniem, a nie według pochodzenia socjalnego. Między tymi działami będą liczne przejścia i możliwości reorientacji. Republika będzie w końcu miała szkołę jedno-

¹ Narodowy Komitet Akcji Laickiej obejmuje: Związek Nauczycieli Szkół Podstawowych, Federację Oświaty Narodowej, Federację Rodziców Uczniów, Ligę Szkolnictwa, delegatów kontrolnych.

litą, o której tak dużo mówiono w latach 1920—1939, a której nigdy nie zrealizowano.

Finansowa i materialna baza szkolnictwa będzie zapewniona. W świecie jutra, który będzie światem bez broni i wojen, we Francji uwolnionej od wyczerpującego ciężaru wydatków wojennych, oświata, kultura fizyczna i nauka będą mogły otrzymać czwartą część budżetu. Miliardy bestii wojennych, o których mówił Wiktor Hugo, będą przekształcone w miliardy użyteczne.

Nauczyciele będą godnie wynagrodzeni. Cała oświata będzie rzeczywiście bezpłatna, a stypendia wystarczające na utrzymanie i zasiłki będą przyznawane młodzieży, która tego potrzebuje. Bez tych środków, doprowadzających do ogólnego podniesienia się warunków życiowych robotników, nie ma prawdziwej demokratyzacji oświaty.

Treść nauczania będzie radykalnie poprawiona w sensie współczesnego humanizmu, tzn. naukowego racjonalizmu i ducha wolnych badań. Całe nauczanie będzie skierowane na pokój, koegzystencję, przyjaźń i współpracę między narodami.

Szkoły będą znacjonalizowane i świeckość respektowana w całym kraju.

Tak pojmujemy nową szkołę przyszłości we Francji rzeczywiście demokratycznej”.

Walka o szkołę laicką i demokratyczną jest integralną częścią ogólnej walki narodu francuskiego przeciw gaullizmowi i o prawdziwą demokrację. Jest to punkt stykowy dla najważniejszych sił demokratycznych, a szczególnie robotników socjalistycznych i komunistycznych. Wysiłki komunistów francuskich zmierzają do skupienia wszystkich tych sił, aby w przyszłości stawić czoło atakom reakcji gaullistowskiej, aby wprowadzić w przyszłości prawdziwie demokratyczną reformę.

Ostatnia deklaracja Francuskiej Partii Komunistycznej z dn. 11 września br. podjęła zresztą na nowo apel do działaczy komunistycznych o zwiększenie wysiłków w walce o szkołę i jej świeckość.

Po kilkudniowym pobycie w Polsce, poświęconym zaznajomieniu się ze szkolnictwem polskim, jesteśmy przekonani, że poważne postępy w zakresie jego reformy i laicyzacji będą dla nas cenną pomocą.

MAURICE PERCHE

nauczyciel

Członek Komitetu Centralnego

Redaktor Naczelny

Czasopisma „Szkoła i Naród”

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

Б. СУХОДОЛЬСКИ

ФИЛОСОФИЯ ЧЕЛОВЕКА

Современная эпоха особенно интересуется философией человека. Эта философия имеет длительную и интересную историю, тесно связанную с действительными стремлениями людей, с поиском смысла жизни и самобытности человека. Это философия историй человека, анализирующая объективные превращения и ситуации людей в течение этих историй. С изменениями и развитием человеческого мира изменялось и росло самосознание человека.

В европейской культуре начало истории философии человека положили греческие мифы. Уже на заре этих историй возникает конфликт теоцентричного и хорпоцентричного взглядов на понимание субстанции человека.

В статье анализируются концепции человека древнего мира, средневековья, современности, а также концепции, возникшие на переломе этих эпох.

Широко обсуждается философия человека, развитая Марксом. Подчеркиваются последствия марксистской философии для педагогики.

Н. КАНРОВ

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК И РОЛЬ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ¹

Автор подчеркивает, что свои выводы он основывает на принципах марксистско-ленинской педагогики и на практике воспитания подрастающего поколения в советских школах.

Советская педагогика разрешает сложные задачи, имеющие огромное социальное значение. Они являются великими задачами коммунистического строительства. Автор делает обзор наиболее актуальных проблем, решение которых имеет определенное значение для успешного обучения и воспитания подрастающего поколения. Это проблемы исследования развития и формирования внутреннего мира ребенка, проблемы

¹ Реферат, прочитанный на Международном Симпозиуме, посвященном вопросам подготовки научных и технических кадров, который происходил в Москве 9—12 июля 1962 г.

сущности общего и политехнического образования, проблемы обучения в процессе труда и профессионального образования в общеобразовательной школе, проблемы усовершенствования методов обучения и проблемы воспитания. Все эти проблемы ограничиваются школьным возрастом. Развивая их основное содержание, автор определяет платформу и достижения советской науки в решении этих проблем и указывает задачи, которые необходимо предпринять в дальнейшем их разрешении.

Автор констатирует, что пришло время, чтобы пачать широким фронтом исследования развития ребенка в процессе его воспитания и обучения, а выводы педагогических наук использовать в школьной практике. Советские ученые не соглашались с американскими психологами и педагогами, которые считают, что каждому ребенку в каждой стадии развития можно преподавать любой предмет в достаточно полноценной форме. Эта проблема требует очень глубоких исследований. Такие исследования ведут в СССР.

Выводы касаются также совершенствования системы обучения трудом и профессионального обучения, характерного для советской общеобразовательной школы. Широко обсуждаются проблемы подрастающего поколения. Критикуется также точка зрения идеологических оппонентов, касающаяся социалистической морали. Остро подчеркивается необходимость органического соединения воспитательного воздействия семьи с общественным воспитанием детей. Автор характеризует организацию исследовательской работы в области педагогических наук в СССР. Определяет также отношение советских педагогов к методам, применяемым за границей. Педагоги СССР негативно относятся к применению методов психоанализа в педагогических исследованиях.

Автор заканчивает утверждением, что сложные разнородные и многосторонние задачи педагогических наук требуют объединенных усилий всех ученых в стремлении к максимальным достижениям.

ТЕОФИЛ СОСНОВСКИ

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ, ОТНОСЯЩИЕСЯ К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Развитие техники влияет на профессиональное обучение в двоякий способ: непосредственно и при помощи изменений происходящих в общеобразовательной школе. Образцы систем образования будущего рождаются в странах с высоко развитой промышленностью, и они указывают нам направление эволюции форм и содержания обучения вообще и обучения профессионального в частности.

Профессиональное обучение в странах с высоко развитой промышленностью характеризуют следующие тенденции:

1. Расширение основы общеобразовательного профессионального обучения и изменение ее характера (политехнизация).
2. Включение элементов профессионального обучения в программу средней образовательной школы.
3. Согласование приспособления номенклатуры профессий и специальностей с направлением и темпом технического прогресса.
4. Зависимость профессионального обучения от практики хозяйственной жизни.

5. Рост значения профессионального обучения в общей системе образования.
6. Рост значения школ для работающих.
7. Включение внешкольных форм профессионального обучения в систему профессионального образования.
8. Развитие педагогики профессионального обучения.
9. Международное сотрудничество в области профессионального обучения.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

В. СУХОДОЛЬСКИ — Философия человека	4
И. КАИРОВ — Современные проблемы педагогических наук и роль научных исследований	28
Т. СОСНОВСКИ — Международные тенденции, относящиеся к развитию профессионального обучения	43

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

Т. НОВАЦКИ — Проба систематизации понятий — игра, учеба, работа	54
---	----

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

А. БОБОЛЯ — Исправительные экзамены как одна из форм уменьшения второгодников	64
С. ШАЕК — Роль классного руководителя в политехнической школе	74

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

Т. ВОЕНСКИ — В. Войтыльски: Педагогическая мысль В. Спасовского	82
Р. ВЕНЦКОВСКИ — Ю. Бартечки, Е. Хабнор: За новую организацию процесса обучения	84
М. СЕКРЕТА — А. Левицки: Познавательные процессы и ориентации в среде	88

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

С. НОВАЧИК — Обзор педагогических журналов	94
Хроника событий в Польше	
З. РАДВАН — Конференция ректоров высших школ	96

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

П. СОВОЛЕВСКИ — Педагогическое общество РСФСР	99
В. ВЫМЕНТАЛЬ — Сотрудничество семьи со школой в Чехословакии	100
— Физическое воспитание в средних школах ГДР	104
М. ПЕРШЕ — Ситуация во французском народном образовании	105
Изложение на русском языке	110
Изложение на английском языке	114

RUCH PEDAGOGICZNY PEDAGOGICAL MOVEMENT

BIMONTHLY ISSUED BY THE PEDAGOGICAL
PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

B. SUCHODOLSKI

THE PHILOSOPHY OF MAN

Our contemporary epoch reveals special interest in the philosophy of man. This philosophy has a long and interesting history, most closely connected with the real aspirations of people, with the search for the sense of life and investigation of the specific features of the human being. This is the philosophy of the history of man, analyzing the objective ups and downs and the situation of people in the world during the course of history. Side by side with the transformations and the development of man in the world there also changed and grew the self-knowledge of man.

In European culture the Greek myths mark the beginnings of the history of philosophy of man. Already at the very beginning of this history appeared the conflict between the theocentric and homocentric approach to the human being.

In this article an analysis is made of the conceptions of man in the ancient world, the mediaeval conceptions and those of our contemporary modern times as well as the conceptions which arose at the turn of the various epochs.

The philosophy developed by Marx is discussed in detail. Special emphasis is also laid on the consequences arising from this philosophy for pedagogy.

J. KAIROW

CONTEMPORARY PROBLEMS OF THE SCIENCE OF TEACHING AND THE ROLE OF SCIENTIFIC RESEARCH

The author emphasizes that he bases his argumentation on the principles of Marxist-Leninist pedagogy and on the experiences obtained in educating adolescents in a Soviet school.

Soviet pedagogy solves complicated tasks of enormous social significance, namely those of communist building. The author examines the most topical problems whose solution is of special significance for educating and bringing up the young gener-

ation. These are: problems connected with the examination of the development and taking shape of the internal world of the child, problems connected with general and polytechnical education, problems related to training during work and vocational training in a general educational school, problems connected with the improvement of teaching methods and those connected with the education. All these problems are limited to the school age. The author defines the attitude and the achievements of Soviet science in solving these problems and gives a general outline of the tasks still facing Soviet science and waiting for a solution.

The author declares that the time has come when it is necessary to conduct large-scale research connected with the development of the child during the educational process and emphasizes that the conclusions drawn by pedagogical science should be introduced into the practical everyday life of the school.

TEOFIL SOSNOWSKI

INTERNATIONAL TRENDS IN THE TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION

The technical progress influences the technical and vocational education — directly and indirectly — through the changes in the general education.

The future patterns of education systems arise in the industrial developed countries. These patterns mark out the directions which the forms and contents of education will be developed in. It concerns as well the general as the technical and vocational education.

The following trends characterise the technical and vocational education in the industrial developed countries:

1. Elevation of the general basis of the technical and vocational education and changes of its character (politechnization).
2. Inclusion of the elements of the technical and vocational education into the general education.
3. Adaptation of the careers taught in schools to the directions and time of the technical progress.
4. Connexion of the technical and vocational education with the practice of the economic life.
5. Increasing importance of the technical and vocational education in the general system of education.
6. Increasing importance of the adult education.
7. Inclusion of the out-school forms of the technical and vocational training into the system of education.
8. Development of the scientific theory of the technical and vocational education.
9. International integration in the technical and vocational education.

*) Lecture delivered at the International Symposium devoted to the training of scientific and technical personnel, held in Moscow, on July 9—12, 1962.

CONTENTS

Articles

B. SUCHODOLSKI — The Philosophy of Man	4
I. KAIROW — Contemporary Problems of the Science of Teaching and the Role of Scientific Research	28
T. SOSNOWSKI — International Trends of Development in the Sphere of Vocational Training	43

Discussions and polemics

T. NOWACKI — Attempt to Systematize Conceptions — Games, Learning, Work	54
--	----

Pedagogical experiences, tests and experiments

A. BOBOLA — Repeated Exams After Failure as One of the Forms to Avoid Repeating of the Same Form	64
S. SZAJEK — The Role of the Educator of a Form in a Polytechnical School	74

Critical reviews and summaries of books

T. WOJENSKI — W. Wojtyński: Pedagogical Thought in W. Spasowski's Works	82
R. WIĘCKOWSKI — J. Bartecki and E. Chabior: For a New Organization of the Teaching Process	84
M. SEKRETA — A. Lewicki: Cognitive Processes and Orientation Regarding One's Surroundings	88

Reviews of periodicals

S. NOWACZYK — Review of Pedagogical Magazines	94
---	----

Polish chronicle

Z. RADWAN — Conference of the Deans of Higher Schools	96
---	----

Foreign chronicle

P. SOBOLEWSKI — Pedagogical Association of the RFSSR	99
V. VYMETAL — Cooperation Between the Family and the School in Czecho- slovakia	100
— Physical Education in Secondary School in the German Democratic Republic	104
M. PERCHE — The Situation in French Schools	105
Summaries in Russian	110
Summaries in English	114