

RUCH PEDAGOGICZNY

1

ROK V (XXXVII) STYCZEŃ – LUTY 1963

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR
Józef Kwiatek

SEKRETARZ REDAKCJI
Józef Bindas

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

RADA REDAKCYJNA
Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chataśiński, Władysław
Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Ste-
fan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska,
Józef Kozłowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń,
Władysław Ozga, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan
Suchodolski, Mieczysław Ziennowicz

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 granicę prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch” Warszawa, ul. Wilcza 46. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

Zaległe egzemplarze pisma znajdują się w sprzedaży w Księgarniach „Domu Książki” specjalizujących się w literaturze dla szkoły i nauczyciela. Pisemne zamówienia spoza Warszawy przyjmują Biura Wysyłkowe „Ruch” w Warszawie, ul. Puławska 108 i ul. Wiejska 14.

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

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1963

Nakład 5235. Ark. wyd. 7,6. Ark. druk. 6. Papier druk. sat. kl. V. 70 g 70×100/16.

Oddano do składania 31. I. 63 r. Podpisano do druku w marcu 1963 r.

Druk ukończono w marcu 1963 r.

RUCH PEDAGOGICZNY

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

A R T Y K U L

JOZEF KWIATEK



SZKOLNICTWO WYŻSZE W SŁUŻBIE GOSPODARKI I KULTURY NARODOWEJ

(Uwagi na tle uchwał XI Plenum KC PZPR)

OŚWIATA, NAUKA I WYCHOWANIE JAKO CENTRALNY PROBLEM
PAŃSTWA SOCJALISTYCZNEGO

Dwa podstawowe czynniki warunkują budownictwo ustroju socjalistycznego, jak i rozwój komunistycznych stosunków międzyludzkich. Czynnikiem tymi są: stały i szybki rozwój bazy materialno-technicznej społeczeństwa oraz niemniej intensywny rozwój oświaty, kultury i nauki, któremu musi towarzyszyć systematyczna praca ideowo-wychowawcza, przygotowująca dorastające pokolenia do coraz to nowych warunków życiowych, do rosnących stale zadań społecznych, które muszą być szybko, mądrze i poprawnie rozwiązywane w interesie człowieka.

Nie trzeba uzasadniać, że te dwa czynniki decydujące o wszelkim postępie społecznym wzajemnie się warunkują, że nie może być postępu w dziedzinie ekonomiczno-technicznej bez rozwoju oświaty i nauki i odwrotnie. Prawda ta została bardzo mocno zaakcentowana na XXII Zjeździe KPZR.¹ Ona też stanowiła myśl przewodnią XI Plenum KC PZPR, na którym omawiane były „węzłowe zadania w dziedzinie szkolnictwa wyższego i badań naukowych”.²

¹ Zob. „Uchwała XXII Zjazdu KPZR w związku z referatem sprawozdawczym Komitetu Centralnego”. XXII Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego. Książka i Wiedza. 1961 r. s. 461 i nast.

² Zob. Referat Biura Politycznego PZPR wygłoszony na XI Plenum. KC PZPR zamieszcza w książce: pt. „Węzłowe zadania w dziedzinie szkolnictwa wyższego i badań naukowych”. Książka i Wiedza 1963.

I w referacie Biura Politycznego, i w czasie 2-dniowej dyskusji niejednokrotnie przypominano, że w społeczeństwach socjalistycznych, w warunkach szybkiego rozwoju przemysłu i całej gospodarki oraz kultury narodowej „nauka staje się bezpośrednią siłą wytwórczą społeczeństwa”.¹ Wyznaczenie tak wysokiej i społecznie doniosłej rangi nauce w rozwoju naszej gospodarki narodowej i w rozwoju całego społeczeństwa datuje się u nas od chwili powstania Władzy Ludowej. Już Manifest lipcowy z 1944 roku oświadczył i nauce wyznacza takie miejsce w procesie rozwoju społecznego, o jakim trudno u nas było marzyć w okresie Polski sanacyjnej. 18 lat istnienia Polski Ludowej to okres rewolucyjnego rozwoju oświaty, szkolnictwa wyższego i nauki. W wyniku tego rozwoju mamy dziś w kraju 73 wyższe uczelnie ze 173 tysiącami studentów i 27 tys. pracowników naukowych (w tym 3202 profesorów i docentów). Spośród tych ludzi 16 000 pracuje w szkołach wyższych, 2600 w instytutach PAN i 7900 w instytutach resortowych. Jest to armia ludzi, którzy akumulują ogromny potencjał intelektualny. „Potencjał ten pozwala dziś podjąć nowe i ambitniejsze zadania... które odpowiadałyby roli nauki współczesnej i zadaniom obecnego etapu budowy socjalizmu w naszym kraju”.²

Mimo tych imponujących liczb zapotrzebowanie na kadre naukowe aktualnie jest bardzo duże i będzie ono rosło z roku na rok. Według szacunkowych przewidywań w roku 1980 w instytutach naukowych i w szkolnictwie wyższym (na stanowiskach pracowników naukowych) winniśmy mieć zatrudnionych ok. 120 000 osób (a więc 3,5 raza więcej niż w r. 1960), jeżeli chcemy dotrzymać kroku ogólnosiwiatowemu postępowi w dziedzinie nauki, który warunkuje wszelki postęp, jeżeli chcemy kształcić na poziomie aktualnego stanu nauki i techniki światowej odpowiednio do rosnących potrzeb liczby pracowników dla naszej gospodarki i kultury narodowej. Partia nasza jako kierująca siła w kraju widzi ten problem w całej ostrości i należycie go docenia. Wyrazem tego są nie tylko ogromne (jak na nasze możliwości) świadczenia na rzecz rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki, świadczy o tym stałe odwoływanie się Partii do opinii pracowników nauki w rozwiązywaniu ważnych spraw w dziedzinie gospodarczej, kulturalnej i politycznej, mówi o tym powszechny szacunek, jakim u nas są otaczani pracownicy nauki.

Dowodem planowej i bardzo rozważnej polityki Partii w sprawach rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki jest m.in. fakt, że wiążące decyzje dotyczące dalszego rozwoju tych dziedzin naszej narodowej gospodarki podjęte zostały w oparciu o długotrwałe, rozległe i bardzo wnikliwe badania, że decyzje w sprawach rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki poprzedziła „Uchwała VII Plenum KC PZPR w sprawie reformy szkolnictwa podstawowego i średniego” z dn. 21 stycznia 1961 r. i idąca w ślad za nią

¹ Zob. Ref. Biura Politycznego wygłoszony na XI Plenum KC PZPR s. 12.

² jw. s. 12.

„Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej” z dnia 15. VII. 1961 r.

Cytowane wyżej uchwały KC PZPR określają zasadniczo całokształt zadań stojących przed naszym szkolnictwem i nauką. Uchwała XI Plenum zawisłaby w pewnym sensie w powietrzu, gdyby nie poprzedziła jej uchwała określająca strukturę organizacyjną i treści programowe szkoły podstawowej i średniej, a więc tej szkoły, która stanowi bezpośrednio czy pośrednio „bazę rekrutacyjną” studentów wyższych uczelni. Tylko w oparciu o postanowienia VII Plenum możemy postulować, aby wyższe uczelnie m.in.:

- a) zwiększyły w ciągu najbliższych lat b. poważnie swoją „produkcję” pod względem ilościowym;
- b) nasiliły pracę ideowo-wychowawczą wśród młodzieży akademickiej tak, by „opuszczając mury szkół wyższych młoda inteligencja miała nie tylko wysokie kwalifikacje zawodowe, ale również szerokie horyzonty społeczne; cechować ją powinny aktywność społeczna i polityczne zaangażowanie w budownictwie socjalizmu”;¹
- c) unowocześniły gruntownie programy kształcenia, wiążąc jak najściślej teorię z praktyką, proces kształcenia z treściami wychowawczymi;
- d) zorganizowały zwarty system studiów podyplomowych i efektywną pomoc w systematycznym doskonaleniu zawodowym ludzi, którzy mimo swych formalnych kwalifikacji do określonej pracy — muszą się stale dokształcać, jeżeli chcą w pracy zawodowej wykorzystywać na bieżąco postęp w dziedzinie interesujących ich nauk czy technik.

Ścisły związek między szkolnictwem podstawowym i średnim a szkolnictwem wyższym akcentowany był nie tylko na XI Plenum KC. Problem ten omówił tow. Gomułka w swoim wystąpieniu już na VII Plenum KC, stwierdzając, że całe „szkolnictwo nasze — podstawowa kuźnia kadr — pozostało w tyle za rozwojem naszej gospodarki, za postępem nauki i techniki”.² Na rolę całego systemu wychowania i kształcenia w procesie przygotowywania człowieka do życia i twórczej pracy w konkretnych warunkach społeczno-ustrojowych zwrócił uwagę w swym przemówieniu sejmowym poseł W. Jarosiński, który przypomniał, że „główną dźwignią w upowszechnianiu wiedzy, nauki i postępowej kultury wśród szerokich mas jest szkoła i system oświaty jako całość. Szkoła i panujący w niej system wychowawczy w poważnej mierze decydują o przygotowaniu człowieka do życia, o jego kwalifikacjach zawodowych i postawie społecznej, o ideowym obliczu jego twórczej działalności”.³ XI Plenum KC skoncentrowało swoje zainteresowanie nie tylko na ilościowych za-

¹ jw. s. 40.

² Zob. Zagajenie obrad na VII Plenum KC (VII Plenum KC PZPR. Książka i Wiedza 1961 s. 6).

³ Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej. Warszawa, PZWS 1961 s. 41.

daniach szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce Ludowej, ale zaakcentowało ono w sposób zdecydowany również konieczność zmian „kierunkowych”, jakościowych w dotychczasowej ich działalności.

KILKA UWAG O ILOŚCIOWYCH ZADANIACH SZKOLNICTWA WYŻSZEGO; PERSPEKTYWY ROZWOJU WYŻSZYCH UCZELNI

W 1960 r. liczba pracowników z wyższym wykształceniem zatrudnionych w całej naszej gospodarce narodowej wynosiła ok. 270 tysięcy osób.¹ Do roku 1980 liczba ta powinna wzrosnąć do ok. 800 tys. Takie wymagania przed wyższym szkolnictwem stawia szybki rozwój naszej kultury i gospodarki narodowej (szczególnie zaś rozwój przemysłu). Jedynym wysiłkiem całego społeczeństwa, szczególnie zaś pracowników nauki zadania te będą mogły być zrealizowane. Trzeba będzie zwiększyć do maksymalnych granic „zdolności produkcyjne” istniejących aktualnie szkół wyższych, m. in. poprzez ich rozbudowę, racjonalne wykorzystanie kadry naukowej, unowocześnienie urzędzeń pracowni, gabinetów, sal audytoryjnych itp. Trzeba będzie racjonalnie rozbudowywać sieć wyższych uczelni w kraju, biorąc pod uwagę zapotrzebowanie poszczególnych regionów na określonych specjalistów z wyższym wykształceniem, jak również możliwości zapewnienia tym uczelniom odpowiedniego pod względem ilościowym, a przede wszystkim jakościowym zespołu nauczającego.

Z zagadnieniem bardzo poważnego wzrostu liczby młodzieży studiującej na wyższych uczelniach wiąże się trudna sprawa poszerzenia „bazy rekrutacyjnej”. Dotychczasowa praktyka mówi o tym, że głównym „dostawcą” młodzieży do szkół wyższych były i są u nas licea ogólnokształcące. Absolwenci średnich szkół zawodowych, mimo posiadanych formalnych uprawnień do studiów wyższych — w stosunkowo niedużym odsetku zasilają szeregi młodzieży akademickiej.² Uchwała VII Plenum KC jak i oparte o nią dotychczasowe decyzje władz państwowych stabilizują w zasadzie utrzymującą się od kilku lat na poziomie niewiele wyższym ponad 100 000 liczbę młodzieży w liceach ogólnokształcących. Decyzje te stwarzają warunki dla szybkiego wzrostu liczbowego różnych typów szkół zawodowych. Rozbudowa tych szkół nie jest kwestią przypadku. Konieczność tego rodzaju poczynań narzuca rozwój przemysłu i szybka mechanizacja całej naszej gospodarki, której zapotrzebowanie na kadre fachowców ze średnim wykształceniem będzie stale rosło.

¹ Dane te oznaczają, że u nas w roku 1960 na 1000 zatrudnionych przypadło ogółem 37,8 pracowników z wyższym wykształceniem. We Francji ludzie z wyższym wykształceniem stanowią zaledwie 2,5% ogółu ludności, przy 9% w Stanach Zjednoczonych i 10% w Związku Radzieckim. (Zob. „Życie Literackie” nr 51 z dn. 23. XII. 1962 r.).

² Zob. H. Golański — O lepsze wyniki nauczania w szkole wyższej. („Życie Szkoły Wyższej”, nr 11 1962).

Zwiększające się z roku na rok liczby studentów będą się rekrutowały i z liceów ogólnokształcących, i ze średnich szkół zawodowych, przy czym z tych ostatnich trzeba będzie „czerpać” coraz więcej absolwentów, jeżeli — zgodnie z dotychczasowymi decyzjami — nie będziemy rozbudowywać szkół średnich ogólnokształcących. Sprawa liczby uczniów (a więc absolwentów) liceów ogólnokształcących wymaga dziś — moim zdaniem — ponownego przeanalizowania z dwu względów:

- 1) Kształcenie kandydatów na studia wyższe w liceach ogólnokształcących jest tańsze aniżeli w technikach; w wielu przypadkach (wtedy gdy niektóre technika są 5-letnie) jest to również kształcenie krótsze, co w naszych obecnych warunkach nie jest sprawą bez znaczenia. Trzeba też pamiętać o tym, że absolwent średniej szkoły ogólnokształcącej ma o wiele szersze możliwości wyboru kierunku studiów aniżeli absolwent średniej szkoły zawodowej. W trosce o zwiększenie sprawności szkoły średniej ogólnokształcącej trzeba (w związku z dyskusją nad reformą tej szkoły) przemyśleć rzetelnie m.in. sprawę dalszego podnoszenia sprawności nauczania w tych szkołach, sprawę furkacji kształcenia ogólnego na poziomie średnim, jak i sprawę treści i sposobu przeprowadzania egzaminów maturalnych. Dyskusyjną jest np. sprawa, czy wszyscy uczniowie (nawet ci, którzy pójdą na studia historyczne czy na filologię) muszą zdawać egzamin maturalny z matematyki, a kandydaci na matematykę czy fizykę — z historii. Czy nie dałaby większej korzyści praktyka, polegająca na tym, że w ostatniej klasie liceów stworzyłoby się uczniom warunki do pogłębienia wiedzy z tych przedmiotów, które będą stanowiły podstawę ich studiów na wyższej uczelni.
- 2) Znaczne poszerzenie nurtu, którym dopływa młodzież na studia stacjonarne w wyższych uczelniach ze szkół zawodowych, pociągnie za sobą wzrost braków w kadrze ze średnim wykształceniem fachowym. Doświadczenia nasze poczynione w nowych ośrodkach przemysłowych, takich jak Konin, Turoszów czy Płock, jak i trudności w prawidłowym funkcjonowaniu uspołecznionej gospodarki rolnej w niektórych krajach demokracji ludowej uczą nas, że do tego, by unowocześniać i mechanizować produkcję (przemysłową czy rolniczą), potrzeba nie tylko inżynierów, ale i jak najwięcej ludzi ze średnim wykształceniem zawodowym. Przy znacznych niedoborach w tej kadrze może łatwo zrodzić się tendencja do obsadzania stanowisk, na które przewidziany jest technik ze średnim wykształceniem, ludźmi z wykształceniem inżynierskim. Taka praktyka, stosowana już w ciągu najbliższych kilkunastu lat, mogłaby poważnie utrudnić realizację polityki racjonalnego rozmieszczenia kadr z wyższym wykształceniem. Można temu zapobiec przez:
 - a) pewną rozbudowę szkół średnich ogólnokształcących,
 - b) natychmiastowe i jak najszersze zastosowanie w praktyce postanowień

art. 18 „ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej”, w myśl których absolwenci zasadniczych szkół zawodowych i szkół przysposobienia rolniczego — na zasadach drożności tych szkół — mogą być przyjmowani do techników i liceów zawodowych. Realizacja tego postulatu — w świetle uchwał XI Plenum — jest, jak mi się wydaje, koniecznością.

Wymaga ona jednak:

- 1) odpowiedniego „zgrania” programów zasadniczych szkół zawodowych i szkół przysposobienia rolniczego z programami odpowiednich typów liceów i techników zawodowych,
- 2) postawienia w szkołach zawodowych wszystkich typów i szczebli na odpowiednim poziomie nauki przedmiotów teoretycznych i ogólnokształcących.

Doświadczenie wykazuje bowiem, że bez należytego przygotowania teoretycznego i ogólnego młodzież ma duże trudności w kontynuowaniu studiów na poziomie akademickim.

Poszukując dodatkowych rezerw młodzieży na studia wyższe, trzeba przeanalizować problem absolwentów wiejskich i małomiasteczkowych liceów ogólnokształcących, a zwłaszcza drogi życiowe tej młodzieży. W ostatnich latach na skutek kilkunastoletniej planowej polityki Partii i Rządu zanika problem konieczności zabezpieczania preferencji dla chcącej studiować na wyższych uczelniach młodzieży pochodzenia robotniczego i chłopskiego. Jego miejsce zajmuje problem faktycznego uprzywilejowania procentowego na wyższych uczelniach młodzieży z większych miast kosztem absolwentów liceów ogólnokształcących znajdujących się w małych miastach i na wsiach. Ze statystyk opracowywanych w Min. Szkolnictwa Wyższego wynika, że w ciągu ostatnich lat znacznie większy odsetek absolwentów liceów ogólnokształcących wielkomiejskich zgłasza się do egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie aniżeli z liceów małomiasteczkowych i wiejskich. Niezależnie od przyczyn tego niepożądanego zjawiska faktem jest, że dalszych rezerw kandydatów na wyższe uczelnie należy poszukiwać głównie w małych miastach i wsiach.¹

Warunkiem spełnienia przez wyższe uczelnie zadań ilościowych jest nie tylko ich rozwój ilościowy i nie tylko wzrost liczby tych, którzy rozpoczynają naukę w uczelni. Podstawowym warunkiem, od którego zależy realizacja zadań, jest podniesienie sprawności kształcenia na poziomie wyższym. Sprawność ta, mimo systematycznej poprawy, nadal jeszcze pozostawia wiele do życzenia. W roku akademickim 1957/58 wynosiła ona przeciętnie na wszystkich latach studiów dziennych w szkołach podległych Ministerstwu Szkolnictwa Wyższego 66,9, w roku 1960/61 — 76,1. Najgorzej przedstawia się ta sprawa na I rok studiów. W wymienionych la-

¹ Zob. H. Golański — O lepsze wyniki nauczania... s. 37.

tach sprawność na I roku studiów dziennych wynosiła — 53,1 i 65,7.¹ Szczególnie niepokojąca jest sytuacja na politechnikach.

Szczegółowe badania przeprowadzone przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego wykazały, że przyczyny niedostatecznej sprawności kształcenia tkwią nie tyle w niedostatecznym przygotowaniu do studiów, jakie daje szkoła średnia, ile raczej sprowadzają się do wciąż jeszcze słabej pracy dydaktycznej zespołu pracowników pedagogicznych uczelni.² Brak znajomości psychiki i możliwości umysłowych studenta, a przy tym niezajomość zasad dydaktyki, a także brak znajomości metod pracy dydaktyczno-wychowawczej stosowanych w szkołach średnich i niedoceniecie przez niektórych pracowników nauki roli systematycznej i realnej pomocy studentowi w jego pracy nad sobą — oto główne przyczyny niepowodzeń, a często i tragedii życiowych wielu studentów, zwłaszcza na pierwszych latach studiów. Trzeba więc zmienić stosunek wielu pracowników nauki do pracy dydaktycznej na uczelni, trzeba doprowadzić do tego, aby ta praca była traktowana jako podstawowy obowiązek, a jej pozytywne wyniki jako warunek szacunku i wszelkich wyróżnień pracownika nauki. Nie można tolerować uchylania się czy lekceważenia sobie ze strony pracowników nauki obowiązków dydaktyczno-wychowawczych. „Dlatego, nie umniejszając znaczenia i wagi pracy naukowo-badawczej, należy przywrócić właściwe proporcje między działalnością badawczą a nauczaniem: za najważniejsze zadanie na okres najbliższy należy uznać wzmoczenie wysiłku pedagogiczno-wychowawczego każdego pracownika nauki i wszystkich kolektywów odpowiedzialnych za rezultaty pracy szkoły wyższej. Oznacza to również respektowanie zasady przyjętej na całym świecie, że w hierarchii różnych możliwych zajęć pracowników nauki: konferencji, narad, wyjazdów zagranicznych — obowiązki dydaktyczne na uczelni muszą zajmować pierwsze miejsce, a ich zaniedbywanie nie może być niczym usprawiedliwione”.³

Jedną z przyczyn niepowodzeń dydaktycznych pracowników nauki jest niezajomość psychiki studenta, jak i zasad dydaktyki wyższej uczelni. Te braki w przygotowaniu pedagogicznym (zwłaszcza młodej kadry) uczelnie powoli likwidują, organizując dla asystentów systematyczną pedagogizację. Praca ta, w której często jest jeszcze wiele improwizacji i powierzchowności, winna być bardziej systematyczna i realizowana w oparciu o jednolity w zasadzie program. Na różnego rodzaju seminariach — organizowanych w ramach kształcenia pedagogicznego — doświadczony pedagog kierujący pracą winien uczyć wiązania teorii

¹ Szczegółowsze dane na ten temat znajdzie czytelnik w art. H. Golańskiego: O lepsze wyniki nauczania w szkole wyższej.

² Zagadnieniom dydaktyki wyższej uczelni poświęcony jest nr 2 i nr 7—8 „Życia Szkoły Wyższej” z 1961 r. Cenne materiały na ten temat zawiera również 2-tomowe wydawnictwo pt. Dydaktyka Szkoły Wyższej (Gliwice 1961 r. t. I i II).

³ Z referatu Biura Polit. wygłoszonego na XI Plenum KC PZPR s. 22.

z praktyką, „pokazywać”, w jaki sposób można ogólne wskazania teoretyczne stosować w różnorodnych zajęciach praktycznych ze studentami.¹

Jednym ze środków podnoszenia sprawności kształcenia na wyższych uczelniach (zwłaszcza zaś na pierwszych latach studiów) jest zacieśnianie i poszerzanie płaszczyzny współpracy między uczelniami wyższymi a szkołami średnimi. Należy przede wszystkim tę współpracę upowszechnić, przechodząc od improwizacji do planowego, systematycznego i długofalowego współdziałania. Współdziałanie to nie może ograniczać się do jednorazowej akcji informacyjno-propagandowej, podejmowanej przez pracowników wyższych uczelni na terenie wybranych szkół średnich, ani też do uczestnictwa nauczycieli szkół średnich w komisjach przeprowadzających egzaminy wstępne na wyższe uczelnie. Pożądane jest w interesie obu stron, aby pracownicy naukowcy wyższych uczelni jak najczęściej uczestniczyli aktywnie w konferencjach rejonowych czy na kursach organizowanych dla nauczycieli szkół średnich i podstawowych. Pozytywnie oceniana przez nauczycieli szkół średnich jest pomoc pracowników wyższych uczelni w akcji odczytów pedagogicznych organizowanych od szeregu lat przez Ministerstwo Oświaty.

Nauczycielstwo oczekuje też od pracowników nauki szerszej niż dotąd pomocy w realizacji reformy szkolnej, a w szczególności — w opracowywaniu nowych programów i podręczników dla reformowanej szkoły, jak i w opracowywaniu wskazówek metodycznych do nowych programów.

Pełnego upowszechnienia godna jest stosowana dotąd spodyrycznie praktyka polegająca na wciąganiu przez niektóre zakłady uczelniane przodujących nauczycieli szkół średnich i podstawowych do aktywnej pracy w gromadzeniu materiałów badawczych czy też w opracowywaniu monografii naukowych. Dobre rezultaty daje też pomoc pracowników naukowych w kontynuowaniu somodzielnych badań naukowych przez wybitnych nauczycieli szkół średnich. Udostępnienie tym nauczycielom bibliotek zakładowych, pracowni i innych pomocy naukowych, a zwłaszcza fachowa pomoc naukowa warunkuje powodzenie w pracy badawczej wielu praktyków, spośród których niejednokrotnie wyrastali i wyrastają wybitni teoretycy, a jeszcze częściej dobrzy nauczyciele (wykładowcy) wyższych uczelni, których brak będziemy odczuwali przez długie jeszcze lata. Na tej drodze będziemy mogli przygotować wartościową kadrę wykładowców dla studiów nauczycielskich i dla wyższych szkół pedagogicznych, których rozwój postuluje uchwała XI Plenum KC.

Systematyczna współpraca pracowników wyższych uczelni ze szkołami średnimi przyczyni się nie tylko do podniesienia rangi społecznej szkoły średniej, ale także kadry naukowej umożliwi poznanie psychiki, zainte-

¹ Problemy pedagogizacji młodej kadry naukowej pracującej na wyższych uczelniach są systematycznie omawiane na łamach „Życia Szkoły Wyższej”. Ostatnio nr 7—8 z r. 1962 miesięcznika całkowicie poświęcony został tej problematyce.

resowań i możliwości umysłowych młodzieży kończącej szkołę średnią i pozwoli w pełni zorientować się w metodach pracy dydaktyczno-wychowawczej stosowanych w tych szkołach. Ułatwi to owocną pracę kadry naukowej ze studentami na pierwszych latach studiów.

Wielu pracowników wyższych uczelni poprzez współdziałanie ze szkołami średnimi może bardzo sensownie — z korzyścią dla siebie i dla społeczeństwa — realizować zasadę związku teorii z praktyką, mającą wiekową tradycję, polegającą na tym, że każda wyższa uczelnia i każdy jej pracownik naukowy, chcąc należycie spełniać swe społeczne obowiązki, starał się wychodzić poza mury uczelni, by czynnie oddziaływać na środowisko, by poznawać jego zapotrzebowanie, by się od niego uczyć.

W związku z rosnącym zapotrzebowaniem w tzw. terenie na systematyczną współpracę wyższych uczelni z określonymi regionami wyłania się konieczność podjęcia wysiłków do ujęcia w plan tej pracy. Jedyne w oparciu o taki plan będzie można ograniczone w tej dziedzinie możliwości wyższych uczelni racjonalnie rozdzielić na poszczególne regiony czy województwa. Inaczej tereny, które wykażą większą inwencję i prężność, będą korzystały z pomocy kilku uczelni, a inne będą jej pozbawione całkowicie. Praktyka taka byłaby wysoce niepożądana, systematyczna bowiem współpraca określonej wyższej uczelni z danym województwem przyczynia się m. in. do podniesienia poziomu kultury całego „podopiecznego” regionu.

STUDIA DLA PRACUJĄCYCH

Ilościowych zadań szkoły wyższe nie wykonają w terminie bez poważnej rozbudowy studiów dla pracujących. Z rozwojem tych studiów wiąże swoje nadzieje nie tylko nasz przemysł, ale i rolnictwo, administracja państwowa, szkolnictwo i oświata oraz wiele innych dziedzin naszej gospodarki narodowej. Równoległe z rozbudową systemu studiów dla pracujących trzeba bardzo poważnie podnieść efektywność kształcenia w tym systemie. Efektywność ta dotychczas jest wysoce niezadowalająca: 40% kończących studia wieczorowe i 15% kończących studia zaoczne. Te wyniki muszą nas niepokoić zwłaszcza obecnie, gdy przystępujemy do rozbudowy studiów dla pracujących¹. Straty materialne ponoszone przez całe społeczeństwo, jak i straty poszczególnych osób, które studia z jakichś względów przerwały, są bardzo duże. Do nich trzeba doliczyć straty moralne wyrażające się w długotrwałej nieraz depresji psychicznej, rozczarowaniu, zniechęceniu i osłabieniu wiary we własne siły występujące u tych, których spotkał zawód.

Trzeba będzie podjąć różnorodne, równoległe działające środki zaradcze, aby ten stan rzeczy uległ radykalnej zmianie na lepsze, aby studia

¹ Szczegółowe dane na ten temat w cytowanym artykule H. Golańskiego

dla pracujących, zgodnie z założeniami, około r. 1980 dostarczały przynajmniej 35% ogółu absolwentów wyższych uczelni, co wyraża się w liczbie ponad 200 tysięcy osób.

Do najważniejszych środków prowadzących do zmian na lepsze należą:

- a) podnoszenie rangi studiów zaocznych i traktowanie ich na równi ze studiami stacjonarnymi;
- b) zapewnienie studiującym realnej pomocy dydaktycznej i materialnej;
- c) zabezpieczenie na potrzeby tych studiów odpowiednich środków w budżecie i zasobach rzeczowych wyższych uczelni.

Mimo wyraźnych zmian na lepsze, jakie w tej dziedzinie dokonały się w ciągu ostatnich lat — wciąż jeszcze dalecy jesteśmy od tego, aby pracownicy naukowcy wyższych uczelni studia dla pracujących traktowali na równi ze studiami stacjonarnymi. Lekceważenie pracującego jako studenta, wynikające z niewiary w możliwości godzenia pracy zawodowej z rzetelnymi studiami, i niechęć do podejmowania pracy dydaktycznej na studiach dla pracujących jest zjawiskiem dość powszechnym. Deprecjonowanie tych studiów zarówno przez pracowników naukowych, jak i niejednokrotnie przez przełożonych i kolegów z zakładu pracy demobilizuje zainteresowanych.

Uczelnia i zakład pracy musi pracującemu studentowi zabezpieczyć systematyczną i realną pomoc dydaktyczną i materialną. Uczenie go metod studiowania, systematyczna pomoc w postaci konsultacji, seminariów, a nawet wykładów należy do obowiązków uczelni, która do tej pracy winna kierować najlepsze swoje siły.

Zagęszczenie sieci terenowych punktów konsultacyjnych i zaopatrzenie bibliotek istniejących przy tych punktach w potrzebne podręczniki, skrypty i inne pomoce naukowe to również bardzo istotne warunki efektywności studiów dla pracujących.¹

Przemyslenia wymaga sprawa — czy dla niektórych kierunków studiów dla pracujących nie należy opracować programów różniących się od tych, które obowiązują na studiach stacjonarnych (przy opracowywaniu tych programów należałoby uwzględnić wieloletnią nieraz praktykę zawodową, którą posiada student pracujący, a która ułatwia mu opanowanie niektórych partii materiału programowego).

Urealnienia wymaga też pomoc rzeczowa świadczona na rzecz studenta najczęściej przez zakład pracy. Trzeba jak najprędzej zweryfikować i zaktualizować istniejące w tej sprawie przepisy i konkretnie określić, jakie obowiązki ma zakład pracy w stosunku do studiującego pracownika. Środki na zabezpieczenie tej pomocy muszą się znaleźć. Fałszywe i społecznie szkodliwe jest mniemanie, że studia dla pracujących winny jak

¹ Zob. E. Krassowska — Na drodze do nowoczesnej socjalistycznej szkoły wyższej. („Tygodnik Demokratyczny” nr 2 (502) z dn. 9—15. I. 1963 r.).

najmniej kosztować. Efekty tych studiów (ilościowe i jakościowe) pozostają w jakimś stosunku do nakładów przeznaczanych przez państwo.

Centralna Rada Związków Zawodowych podjęła w tej sprawie odpowiednie uchwały. Rzeczą poszczególnych związków branżowych, a zwłaszcza rad zakładowych jest dopilnowanie, aby postanowienia władz państwowych i związkowych były w praktyce respektowane.¹

W interesie studiujących należy też szybko wypracować formy systematycznego współdziałania zakładów pracy z uczelniami wyższymi w zakresie opieki nad studiującymi zaocznie pracownikami poszczególnych zakładów.

Nieodzownym warunkiem rozwoju studiów dla pracujących i podniesienia ich efektywności jest rozbudowa i unowocześnienie zakładów, laboratoriów, pracowni, gabinetów, bibliotek itp. wyższych uczelni. Najważniejszą jednak sprawą jest wyposażenie tych szkół w nowoczesną aparaturę i udostępnienie jej również młodzieży studiującej zaocznie. W tym zakresie z wydatną pomocą wyższym uczelniom mogą przyjść większe zakłady pracy, które niejednokrotnie dysponują tą aparaturą i posiadają bogato zaopatrzone laboratoria. Należałoby przyjąć zasadę, że tworzone w tzw. terenie punkty konsultacyjne wyższych uczelni technicznych winny pracować w oparciu o park maszynowy i aparaturę miejscowych zakładów produkcyjnych.

Osobnym zagadnieniem jest bardzo istotna sprawa doskonalenia zawodowego tych, którzy z tytułu ukończenia wyższej uczelni posiadają formalne uprawnienia do zajmowania określonego stanowiska, jednak ze względu na szybki rozwój nauki i techniki po pewnym czasie stają się ludźmi niedouczonymi, a więc i niepełnowartościowymi. Dotyczy to w pierwszym rzędzie nauczycieli, jak i pracowników przemysłu, rolnictwa i komunikacji. Dla tej kategorii ludzi (odnosi się to również do absolwentów średnich szkół zawodowych) trzeba będzie opracować system i programy rozłożonego w czasie doskonalenia zawodowego. Na ten problem zwrócił uwagę tow. Gomułka na VII Krajowym Zjeździe ZNP.²

JAKOŚCIOWE ZADANIA WYŻSZYCH UCZELNI

XI Plenum KC postawiło przed uczelniami wyższymi nie tylko ilościowo duże zadania; nie mniejsze wymogi postawione zostały przed tymi uczelniami w zakresie „jakościowej produkcji”. Chodzi o to, aby te szkoły kształciły pracowników „na miarę naszych czasów i potrzeb”, by kształ-

¹ Szczegółowe zagadnienia dotyczące organizacji i metod pracy na studiach dla pracujących omówione są w „Życiu Szkoły Wyższej” nr 10/1962 r. Interesujące czytelnika problemy studiów dla pracujących nauczycieli omawia W. Wojtyński w artykule pt. „Głos XI Plenum KC PZPR w sprawie kadr nauczycielskich z wyższym wykształceniem” zamieszczonym w niniejszym numerze pisma.

² Zob. „Ruch Pedagogiczny” 1961 r. nr 1 s. 5.

cily kierowniczą kadre dla różnych dziedzin naszej gospodarki naradowej, posiadającą wykształcenie i przygotowanie do pracy adekwatne do poziomu współczesnej nauki i techniki, zaangażowanych uczuciowo w socjalistycznym budownictwie.¹

Realizacja tego słusznego społecznie postulatu wymaga m. in.:

- 1) gruntownej przebudowy i unowocześnienia programów kształcenia,
- 2) ścisłego wiązania w procesie pracy dydaktycznej teorii z praktyką budownictwa socjalistycznego,
- 3) nasilenia i pogłębienia pracy wychowawczej wśród młodzieży akademickiej.

Przebudowa i unowocześnienie programów kształcenia winne być dokonywane z punktu widzenia aktualnych i przyszłościowych potrzeb różnych gałęzi naszej gospodarki. Likwidacja nadmiernie wąskich i rozdrobnionych specjalności na wielu kierunkach studiów, pełne unaukowanie naszej akademickiej dydaktyki, umiejętne i konsekwentne łączenie treści kształcących z ideowo-wychowawczymi, wprowadzenie do programów studiów akademickich na wszystkich kierunkach tematyki związanej ze sprawami budownictwa socjalizmu i komunizmu w kraju oraz właściwy dobór kadry nauczającej to nie tylko najważniejsze czynniki unowocześnienia procesu dydaktyczno-wychowawczego na wyższych uczelniach, ale to równocześnie nieodzowny warunek realizacji uchwały XI Plenum KC, która mówi, że: „Zadaniem szkół wyższych jest kształcenie wysokiej klasy specjalistów, świadomych budowniczych socjalistycznego państwa, jego gospodarki i kultury”.²

Uczelnie winny kształtować w młodzieży świadomą dyscyplinę, systematyczność w pracy, poczucie odpowiedzialności za wyniki studiów i za każde powierzone zadanie, wolę walki o nowe, lepsze stosunki międzyludzkie, o szybki rozwój ekonomiczny i kulturalny naszego kraju.

Młodzież studiująca powinna mieć świadomość swych obowiązków i długu moralnego wobec społeczeństwa, które przeznacza ogromne środki na zapewnienie jej wykształcenia i wysokich kwalifikacji zawodowych.

Postanowienie to określa jasno wzór osobowo-społeczny studenta i absolwenta wyższych uczelni w Polsce Ludowej. Na wzór ten, zawierający w sobie ideał człowieka wszechstronnie rozwiniętego, składają się m. in. zarówno elementarne, tzw. ogólnoludzkie normy moralności (dyscyplina, systematyczność w pracy, poczucie odpowiedzialności), jak i normy, które może ukształtować w człowieku jedynie szkoła spełniająca swe funkcje społeczne w ustroju wolnym od wszelkiego ucisku i wyzysku społecznego.³ Systematyczne rozwijanie u młodzieży studiującej komunistycznej świadomości i moralności w ścisłym powiązaniu z kształtowaniem nauko-

¹ Zob. E. Krassowska — Na drodze do nowoczesnej socjalistycznej szkoły wyższej.

² „Węzłowe zadania...” s. 502.

³ Szczegółowiej na ten temat zob.: J. Kwiatek: Wkład Lenina w rozwój materialistycznej teorii wychowania (Zeszyty Nauk. Uniwersytetu A. Mickiewicza w Poznaniu. „Filozofia, Psychologia, Pedagogika”, zesz. IV, 1960 r. s. 76 i nast.).

wego poglądu na świat, wychowywanie jej w duchu głębokiej ideowości i oddania sprawie budownictwa socjalistycznego w kraju — oto centralne zadania wychowawcze socjalistycznej wyższej uczelni w Polsce.¹ Zadania te mogą być należycie zrealizowane jedynie w procesie planowej i harmonijnej współpracy władz uczelni, personelu nauczającego, organizacji partyjnej, związkowej i organizacji młodzieżowych.

ZADANIA ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO W REALIZACJI UCHWAŁ XI PLENUM KC

Uchwała XI Plenum KC stwierdza, że „poważną rolę w działalności ideowo-politycznej oraz w pracy nad doskonaleniem metod kształcenia i wychowania młodzieży winny odegrać organizacje zakładowe Związku Nauczycielstwa Polskiego w szkołach wyższych”.²

Realizacja tego dużego co do zakresu, a przy tym bardzo szaczonego zadania wymaga od całej naszej organizacji związkowej znacznego nasilenia pracy organizacyjnej i szkoleniowej. Uchwały XI Plenum KC są przedmiotem zainteresowań CRZZ, wielu ministerstw, NOT, organizacji partyjnych, związkowych i młodzieżowych, różnorodnych organizacji społeczno-gospodarczych, przedsiębiorstw i zakładów pracy. Zainteresowanie to znajduje swoje odzwierciedlenie w prasie i na naradach zwoływanych w celu omówienia środków i sposobów realizacji omawianych uchwał. To szerokie bardzo w swoim zasięgu zainteresowanie stwarza dla nas korzystne warunki dla konkretnego określenia naszych związkowych zadań w tym przedmiocie, jak i wypracowanie form działalności. Działalność ta wspierająca poczynania Partii, Min. Szkolnictwa Wyższego, Min. Oświaty i PAN musi być różnorodna, większość bowiem konkretnych postanowień zawartych w uchwale XI Plenum adresowanych jest do członków naszego Związku: nauczycieli i pracowników nauki zatrudnionych w wyższych uczelniach i w instytutach naukowych. Przedmiotem naszego związkowego zainteresowania są zarówno te postanowienia, które mają dyrektywny charakter, jak i te, które mają charakter normatywny. Nasza pomoc w realizacji jednych i drugich jest nieodzowna. Przede wszystkim trzeba stwierdzić z naciskiem, że troska władz partyjnych i państwowych o właściwy kierunek kształcenia i wychowywania na wyższych uczelniach jest również naszą związkową troską.

Chcemy więc wziąć aktywny udział w popularyzacji uchwał XI Plenum KC i w dyskusjach nad sposobami ich realizacji w poszczególnych uczelniach. Praca ta nie jest łatwa, jeżeli uwzględni się różnorodność zadań,

¹ Na ten temat zob.: T. Obrębski — O wychowanie zaangażowane („Życie Szkoły Wyższej”. 1962 r. nr 4 s. 45 i nast.) oraz T. Pasierbiński: Z zagadnień wychowawczych w szkole wyższej („Życie Szk. Wyższej” 1962 r. nr 6 s. 48 i nast.). Ciekawe uwagi na ten temat znajdzie czytelnik w brosz. pt. Problemy wychowania w szkole wyższej (Poznań 1958 r. Nakł. W.S.E. w Poznaniu). Problematyce wychowania młodzieży akademickiej poświęcony jest cały nr 1 „Życia Szkoły Wyższej” z 1958 r.

² „Węzłowe zadania...” s. 514.

- d) organizowanie różnych form pomocy dla studiujących zaocznie nauczycieli,
- e) organizowanie systematycznych i różnorodnych kontaktów (nawet współpracy) między pracownikami nauki a nauczycielami szkół średnich (ogólnokształcących i zawodowych),
- f) organizowanie narad nauczycieli szkół średnich i pracowników pedagogicznych wyższych uczelni prowadzących zajęcia na pierwszych latach studiów celem wymiany doświadczeń i doskonalenia metod pracy dydaktycznej w obu typach szkół,
- g) mobilizowanie pracowników naukowych wyższych uczelni do większego niż dotąd angażowania się w pracy wychowawczej i podnoszenie rangi tej pracy w opinii środowisk akademickich,
- h) podnoszenie w opinii pracowników naukowych i w opinii społecznej rangi studiów dla pracujących i mobilizowanie najlepszych profesorów — członków ZNP — do podejmowania zajęć na tych studiach,
- i) prowadzenie systematycznej akcji uświadamiającej w zakładach pracy na rzecz planowego podejmowania studiów przez pracowników danych zakładów,
- j) organizowanie i prowadzenie wspólnie z CRZZ różnego rodzaju kursów przygotowawczych dla kandydatów na niektóre kierunki studiów dla pracujących,
- k) pomoc władzom uczelnianym w prawidłowym rozmieszczeniu absolwentów wyższych uczelni,
- l) pomoc zainteresowanym resortom w opracowaniu aktów normatywnych, których celem jest zabezpieczenie warunków do pełnej i terminowej realizacji omawianej uchwały KC.

Jest rzeczą zrozumiałą, że ZNP będzie mógł efektywnie współuczestniczyć w realizacji zarówno wymienionych wyżej, jak i wielu innych szczegółowych zadań stojących przed wyższymi uczelniami jedynie wtedy, gdy na każdej uczelni będzie miał stworzone odpowiednie, wynikające wyraźnie z postanowień statutu CRZZ, warunki działania, jeżeli do współpracy z władzami uczelni będzie przystępował jako partner, za którym stoją określone postanowienia prawne oraz autorytet potężnej i zasłużonej organizacji, jaką jest ZNP.

Wszelkie próby wyznaczenia organizacjom związkowym na uczelni roli wykonawcy zarządzeń pochodzących z zewnątrz oznaczają łamanie praworządności i podkopują autorytet Związku, a tym samym uniemożliwiają naszym organizacjom uczelnianym wykonanie tych zadań, które na nie nałożyła Partia.

GŁOS XI PLENUM KC PZPR W SPRAWIE KADR NAUCZYCIELSKICH Z WYŻSZYM WYKSZTAŁCENIEM

Problem nauczyciela i jego przygotowania do zawodu od dłuższego czasu nie przestaje zajmować uwagi szerokiej opinii publicznej w Polsce. Decyzje VII Plenum KC w sprawie reformy szkoły podstawowej i średniej oraz przyjęta w tej samej kwestii 15 lipca 1961 r. ustawa sejmowa zainteresowanie to wzmogły, pogłębiły i ukierunkowały. Z każdym rokiem napierają na szkołę coraz liczniejsze roczniki dzieci i młodzieży. Wyż demograficzny, który do niedawna niepokoił tylko szkolnictwo podstawowe, dziś objął również szkoły średnie i wkrótce da znać o sobie także szkołom wyższym oraz różnym torom zatrudnienia młodzieży. Nic też dziwnego, iż rozwija się w tej chwili gwałtownie, aczkolwiek nie we wszystkich kierunkach z zaplanowaną intensywnością, szkolnictwo zawodowe.

Stąd też, choć głównym przedmiotem obrad XI Plenum KC PZPR było zagadnienie dalszego rozwoju nauki polskiej oraz przygotowania do roku 1980 odpowiedniej ilości i jakości kadr specjalistów z wyższym wykształceniem, niemało uwagi na tym plenum poświęcono również problemowi kształcenia kadr nauczycielskich dla szkolnictwa średniego.

Szeroki kontekst potrzeb kadrowych niezbędnych dla dalszego gospodarczego i kulturalnego rozwoju kraju nie tylko nie przeszkodził, lecz pozwolił tym ostrzej dostrzec nasze braki kadr nauczycielskich w szkolnictwie zawodowym i ogólnokształcącym oraz wiążące się z tym zadania uczelni wyższych uczestniczących w kształceniu nauczycieli dla tego szkolnictwa.

Nie trzeba już dziś nikomu udowadniać tego — jak się zdaje — oczywistego twierdzenia, iż między życiem a szkołą istnieje i istnieć musi związek bardzo ścisły, a to między innymi oznacza, iż jeśli nauczyciel nie zostanie do pracy odpowiednio przygotowany lub — co jeszcze gorsze — w szkole go zabraknie, to nawiązana przez młodzież, na podstawach naukowych oparta, więź z życiem zostanie poważnie osłabiona albo nawet wręcz przerwana.

Łatwo to zilustrować na charakterystycznym przykładzie kadr matematyków i fizyków, których łaknie zarówno gospodarka, jak i szkolnictwo średnie, a także wyższe uczelnie (zwłaszcza techniczne). Fakt, iż nauczycieli matematyki i fizyki jest w szkołach średnich za mało, odbija się ujemnie nie tylko na samych szkołach, lecz w konsekwencji również na procesie rekrutacji na odpowiednie kierunki w uniwersytetach, gdyż, wskutek słabego przygotowania kandydatów, już na egzaminach wstępnych bądź w pierwszych latach studiów znaczna ich część z toru swych studiów wypada definitywnie. To zaś z kolei powoduje, iż liczby absolwentów wydziałów matematyczno-fizycznych są wciąż niskie, co wpływa

na zwiększanie się deficytu tej tak potrzebnej kategorii specjalistów. Powstaje więc swego rodzaju zamknięte koło, koło bez wyjścia.

Na XI Plenum wyjście jednak znaleziono, uznawszy za rzecz niezbędną wydatne rozszerzenie zasięgu wyższych studiów matematyczno-przyrodniczych w ten sposób, aby potrzeby kadrowe szkolnictwa średniego w tych dziedzinach mogły być z czasem zaspokojone głównie przez wyższe szkoły pedagogiczne, zaś potrzeby przemysłu i placówek naukowych głównie przez wydziały uniwersyteckie. Zajdzie zapewne również potrzeba dokonania zróżnicowania programowego studiów na matematyce i fizyce uniwersyteckiej (może także na innych kierunkach) na tor kształcenia przyszłych nauczycieli i tor kształcenia studentów, którzy mają na oku inny teren pracy zawodowej.

Ostremu brakowi kadr matematyków i fizyków poświęcił nawet dłuższy fragment swego końcowego przemówienia na XI Plenum tow. Wł. Gomułka. Podkreślił on, iż jednym ze źródeł trudności na tym odcinku jest nieprawidłowe rozmieszczenie samodzielnych pracowników nauki, reprezentantów tych dyscyplin, zwłaszcza wyjątkowe upośledzenie pod tym względem wyższych szkół technicznych, pedagogicznych i ekonomicznych, a uprzywilejowanie niektórych uniwersytetów i odpowiednich placówek PAN. Bezwzględną koniecznością, zdaniem I sekretarza KC, jest przesunięcie części matematyków i fizyków do uczelni technicznych oraz włączenie wszystkich samodzielnych pracowników nauki z zakresu matematyki i fizyki, którzy pracując w instytutach naukowych PAN zajęć dydaktycznych nie prowadzą, do procesu dydaktycznego przede wszystkim w uczelniach technicznych, w wyższych szkołach pedagogicznych i ekonomicznych.

Drugi zbieżny punkt zainteresowań szkolnictwa i gospodarki dotyczy kadry inżynierskiej oraz absolwentów uczelni ekonomicznych. Rozwijające się dziś gwałtownie szkolnictwo zawodowe jest wyjątkowo żywo zainteresowane tym, by pewnych grup teoretycznych przedmiotów zawodowych w technikach i zasadniczych szkołach zawodowych nauczać mogli inżynierowie już czynni w gospodarce oraz przyszli młodzi absolwenci wyższych uczelni technicznych i rolniczych oraz absolwenci szkół ekonomicznych. Tymczasem ostre zapotrzebowanie na kadry inżynierskie ze strony przemysłu (elektrotechnika, mechanika, chemia, łączność) i rolnictwa (agro- i zootechnika, geodeci rolni, mechanizatorzy rolnictwa) utrudnia, a niekiedy wręcz uniemożliwia technikom i szkołom zasadniczym pozyskanie tych specjalistów na nauczycieli przedmiotów zawodowych. W grupie przedmiotów zawodowych znajdują się takie, których uczyć mogą rzeczywiście tylko nauczyciele z kwalifikacjami inżynierskimi, jak również takie, które mogą być nauczone z powodzeniem przez nauczycieli, którzy inżynierami nie są, ale posiadli odpowiedni zasób wiedzy teoretycznej z tego zakresu. W materiałach XI Plenum czytamy przeto, iż „kształcenie nauczycieli przedmiotów teoretyczno-zawodowych

w szkołach zawodowych oraz tych nauczycieli zawodu, którzy muszą mieć wyższe wykształcenie, powinno się nadal odbywać w odpowiednich wyższych uczelniach technicznych, ekonomicznych i rolniczych". Wobec tego jednak, iż niedobory kadr z wyższym wykształceniem w szkołach zawodowych są bardzo poważne, plenum przyjęło zalecenie, aby stosownie do potrzeb powołać w WSP wydziały kształcące nauczycieli w zakresie takich przedmiotów zawodowych, które wymagają głównie wiedzy teoretycznej.

Na wyższe szkoły pedagogiczne spadły więc w rezultacie o wiele trudniejsze i rozleglejsze zadania od tych, jakie uczelnie te realizowały i realizują dotychczas. Obok nauczycielskich kierunków studiów uniwersyteckich wyższe szkoły pedagogiczne będą zajmowały miejsce eksponowane jako szkoły specjalizujące się wyłącznie w kształceniu nauczycieli. Plenum zaleciło więc, by szkoły te rozwijać i umacniać kadrowo.

Dyrektywa ta, choć kryje w sobie niemało trudności i kłopotów, daje wyższym szkołom pedagogicznym wielką szansę, otwierając przed nimi możliwości wejścia w nowy, płodniejszy jeszcze etap rozwoju i rozbudowy.

Bilans kilkunastu lat istnienia tych szkół jest niemały. Dostarczyły one szkolnictwu średniemu ok. 8000 nauczycieli, wypracowały własny profil i program, określiły swój charakter uczelni nauczycielskich, okrzepły organizacyjnie i strukturalnie. Istniejące w nich 70 katedr skupia dziś 130 samodzielnych i 475 pomocniczych pracowników nauki oraz ok. 150 wykładowców i st. wykładowców. Rozwinęło się w nich życie naukowe, podjęto działalność badawczą i wychowawczą, rozszerzył się wydatnie zasięg stypendiów doktorskich i habilitacyjnych, wydziały humanistyczne i jeden geograficzno-biologiczny uzyskały prawo nadawania stopnia doktora, uruchomiono studia doktoranckie, stworzono, zabezpieczono i rozbudowano pomieszczenia dydaktyczne, domy akademickie, pracownie i laboratoria naukowe. Nie można by do WSP odnieść podniesionego w stosunku do szkół wyższych na XI Plenum KC zarzutu, iż w okresie lat ostatnich doszło do zwichnięcia proporcji między działalnością naukowo-badawczą a dydaktyczną na niekorzyść tej ostatniej, gdyż praca dydaktyczna stanowiła zawsze w WSP dominującą część ich działalności, żyły one przecież przez cały ciąg minionych lat pod niezwykle silnym naporem zadań dydaktycznych. Utrzymująca się równocześnie przez te lata szczupłość kadry nauczającej nie dopuszczała myśli o innym ujęciu tej rzeczy. Obowiązki dydaktyczne, troska o organizację studiów, o systematyczny osobisty kontakt gron nauczających ze studentami, o wdrażanie młodzieży do pracy oraz ciągła kontrola nad procesem przyswajania przez nią wiedzy i umiejętności będą musiały nadal, zgodnie z intencjami uchwał XI Plenum, zajmować w nich pierwsze miejsce.

Ale proces wewnętrznej krystalizacji programowej i strukturalnej WSP nie wydaje się być zakończony. Jakkolwiek prawdą jest, iż uczyniono w tej dziedzinie sporo, to jednak istnieje konieczność, na którą plenum

wskazuje wyraźnie, kontynuowania starań w celu pogłębienia i zabezpieczenia zawodowego charakteru tych uczelni przy zwróceniu szczególnej uwagi na katedry i zakłady metodyk nauczania, na ulepszenie i pogłębienie systemu praktyk pedagogicznych oraz określenia miejsca, roli i charakteru szkół ćwiczeń w tym systemie. „Zasadnicze znaczenie dla należytego przygotowania specjalistów z wyższym wykształceniem ma praktyka w toku studiów, która stanowi o istotnej więzi szkoły wyższej z życiem — czytamy w referacie Biura Politycznego na XI Plenum KC. Z wielu możliwych sposobów rozwiązania tego zagadnienia najbardziej celowy w naszych warunkach jest taki sposób, przy którym praktyka stanowi integralną część programu nauczania i jest traktowana równorzędnie z wszystkimi innymi zajęciami studenta. Należy kontynuować prace — oparte na własnych doświadczeniach i doświadczeniach innych krajów — w celu ostatecznego ustalenia zakresu i charakteru praktyki zawodowej na wszystkich kierunkach studiów”.

Programy WSP, podobnie jak ma się to stać w uniwersytetach, będą musiały być uwolnione z treści mało przydatnych w procesie kształcenia nauczyciela dzisiejszej i jutrzejszej szkoły średniej oraz wzbogacone w te ich elementy, które z kolei mają lub mogą mieć niewątpliwe znaczenie w pracy zawodowej nauczyciela. Powinna być również rozważona podniesiona w materiałach plenum myśl rozszerzenia zakresu nauk społecznych zwłaszcza pod kątem potrzeb i zadań nauczycieli jako równoczesnych przyszłych wychowawców i działaczy społecznych.

Zdaje się nie ulegać wątpliwości, iż w wyższych szkołach pedagogicznych i chyba nie tylko w nich na czoło problematyki badawczo-naukowej powinny być wysuwane szerzej i śmieiej zagadnienia związane ze szkołą i jej działalnością dydaktyczno-wychowawczą, zwłaszcza zaś trudne kwestie metodyczne z zakresu poszczególnych przedmiotów i szczebli nauczania. Uznanie priorytetu tej problematyki unocznia zarówno wykładowcom, jak i studentom istotny walor WSP jako wyższej zawodowej uczelni nauczycielskiej.

Taki charakter WSP powinien zabezpieczyć jej wychowankom szerokie w zasadzie możliwości odpowiednio pogłębionych studiów w zakresie specjalności, niektórym z nich również możliwości podjęcia w przyszłości pracy naukowej, jednocześnie zaś przez naukowo traktowane studia pedagogiczne możliwość przygotowania się do praktycznej działalności w szkole i w środowisku.

Naczelną zasadą ustrojową staje się przeto zasada jedności pracy dydaktyczno-wychowawczej i naukowej, wzajemne ścisłe przenikanie się tych dwu dziedzin.

XI Plenum KC PZPR ustaliło terminy, do których prace programowe mają być dokonane. Krystalizujący się profil uczelni, jej programy, praca nauczająca i działalność wychowawcza powinny być podporządkowane

naczelnemu zadaniu przygotowania dobrego nauczyciela i świadomego aktywnego budowniczego nowych stosunków społecznych.

Na XI Plenum zwrócono również uwagę na czasokres studiów w wyższych uczelniach, podkreślając, iż niesłuszne jest utrzymanie nadal takiego samego czasu studiów na wszystkich wydziałach i kierunkach. Po ostatniej reformie programów w latach 1954—1956 stwierdza się w referacie Biura Politycznego, iż przyjęto dość mechanicznie dla wszystkich kierunków, niezależnie od potrzeb związanych z przygotowaniem absolwentów do różnych dziedzin pracy zawodowej, 5-letni okres studiów. Tymczasem w wielu krajach, a także w przeszłości w Polsce studia na kierunkach nauczycielskich trwały cztery lata. W wyższych szkołach pedagogicznych w roku 1961 wyszła ostatnia edycja absolwentów studiów czteroletnich. W roku 1962 uczelnie te absolwentów szkolnictwu nie dały, ponieważ obowiązywał ich już pięcioletni program studiów. Fakt ten szkoły średnie odczuły dość boleśnie. Należy się zgodzić z twierdzeniem, iż czasochłonność studiów wyższych na kierunkach matematyczno-przyrodniczych i humanistycznych nie jest identyczna. Skrócenie studiów humanistycznych jest realniejsze niż także skrócenie studiów z zakresu fizyki, chemii lub matematyki, tym bardziej iż te ostatnie obejmują swym zakresem w znacznym wymiarze godzin drugi przedmiot (np. na fizyce — matematykę, na matematyce — fizykę, na biologii — chemię itp.), a tę okoliczność uchwała XI Plenum bierze pod uwagę, zalecając zapewnienie w miarę możliwości przygotowania absolwentów także do nauczania przedmiotu pobocznego. Przedmioty humanistyczne mają zaś to do siebie, iż trudno łączyć w sposób odpowiednio zintegrowany studia z zakresu jednej dyscypliny ze studiami dyscypliny innej.

Uchwała ta podkreśla, iż na wielu kierunkach studiów nauczycielskich, ekonomicznych i innych okres kształcenia może być krótszy i że w roku 1963 Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i inne resorty powinny ustalić kierunki studiów, na których okres kształcenia może być skrócony bez uszczerbku dla kwalifikacji zawodowych absolwentów, zaś w ciągu dwóch najbliższych lat należy opracować odpowiednie zmiany planów i programów studiów oraz wprowadzić je w życie.

Oto kompleks zagadnień organizacyjno-programowych, podjętych w referacie i w uchwałach XI Plenum w odniesieniu do kadr nauczycielskich z wyższym wykształceniem. Dalsze prace nad koncepcją studiów w WSP, które powinny uwzględnić przede wszystkim potrzeby szkół średnich (ogólnokształcących i zawodowych) w zakresie oczekiwanego przez nie profilu absolwenta na nadchodzące lata realizacji reformy tych szkół, doprowadzić powinny w konsekwencji również do krystalizacji wewnętrznej struktury uczelni, tzn. koniecznych w nich wydziałów, katedr i zakładów.

Równocześnie zostaną podjęte prace przygotowawcze mające na celu dalszą rozbudowę istniejących WSP oraz kreowanie uczelni nowych.

Lokalizacja istniejących WSP nie jest fortunna, trzy z nich (Kraków, Katowice, Opole) działają w południowych rejonach kraju, jedna (Gdańsk) na Wybrzeżu, natomiast wschodnie, centralne i północno-zachodnie województwa są ich całkowicie pozbawione. WSP w Krakowie uruchomiła w bieżącym roku akademickim punkt konsultacyjny w Rzeszowie, o to samo zabiega dziś Łódź w stosunku do uczelni katowickiej, stwierdzając, iż mimo istniejącego na miejscu uniwersytetu nie ma nadziei na wyrównanie ostrego deficytu nauczycieli matematyki, fizyki i języków obcych. Szczecin od kilku lat ponawia prośby w sprawie otwarcia na jego terenie wyższej uczelni pedagogicznej. To samo podnoszą środowiska Kielc, Biągostoku i Warszawy.

Uwzględniwszy istniejącą obecnie sytuację kadrową szkolnictwa, jak również możliwości w zakresie kadry naukowej oraz bazy dydaktycznej i mieszkaniowej resort oświaty opracuje i przedstawi Radzie Ministrów w ciągu roku 1963, taki termin bowiem ustala odpowiednia dyrektywa plenum, plan dalszego rozwoju WSP, obejmujący reorganizację studiów i rozbudowę uczelni oraz związany z nimi ściśle plan rozwoju kadr naukowych dla potrzeb WSP.

Trzeba wszakże podkreślić w tym miejscu, iż plan dalszego rozwoju WSP, jak również analogiczne plany innych resortów w stosunku do podległych im uczelni wyższych, nie może nie objąć formy studiów o szczególnie dużym znaczeniu społecznym, jakimi są studia dla pracujących. XI Plenum zwróciło na nie uwagę uczelni i społeczeństwa, wskazując na konieczność zmiany proporcji między szkolnictwem dziennym a systemem studiów dla pracujących. Referat Biura Politycznego podaje, iż system ten obejmuje dzisiaj w Polsce 27,1% ogółu studiujących i daje 18% absolwentów, a więc pozostaje w tyle w porównaniu ze szkolnictwem większości krajów socjalistycznych, zwłaszcza ZSRR. Jakże są tego przyczyny? Niedorozwój systemu studiów dla pracujących wiąże się u nas przede wszystkim z szeregiem nieprzystawczych trudności i oporów, jakie studia te po dziś dzień natrafiają. Część kadry naukowej odnosi się do nich z rezerwą, traktując je za coś gatunkowo gorszego od studiów dziennych, zajęcia prowadzą przeto najczęściej pomocniczy, a nie samodzielni pracownicy nauki, zakłady pracy zaś, jak stwierdza wspomniany referat, także nie zawsze wykazują zrozumienie dla potrzeb studiujących pracowników. Na kierunkach, wymagających nieodzownie odpowiedniego pensum ćwiczeń typu laboratoryjnego, ilość zajęć stacjonarnych jest dla studiujących zaocznie zbyt niska. Nadto szwankuje jeszcze metodyka tych studiów, operują one przecież z reguły formami i metodami tradycyjnymi, przejawiając lęk przed stosowaniem środków i metod nowoczesnych. W rezultacie efektywność tych studiów jest mała, gdyż studia wieczorowe kończy ok. 40% rozpoczynających, zaoczne zaś — tylko 15%.

W owej wielotysięcznej gromadzie pracowników, którzy podejmują w Polsce studia wieczorowe albo zaoczne na uczelniach wyższych, dużą

pozycję stanowią nauczyciele. W wyższych szkołach pedagogicznych studiuje ich około 6000, czyli o tysiąc więcej niż studentów na studiach dziennych, na uniwersytetach ponad 2 tysiące. Nauczyciele studiują także na innych uczelniach. Pęd do zdobywania wyższego wykształcenia wśród nauczycieli jest ogromny. Setki kandydatów nie podejmują corocznie tych studiów z braku miejsc i skąpych możliwości kadrowych uczelni pedagogicznych. Lata ostatnie przyniosły silną falę naporu na te formy dalszego kształcenia się ze strony absolwentów studiów nauczycielskich. Należy oczekiwać wzmaganie się tej fali z każdym następnym rokiem. Fakt ten stanowi dodatkowy ważki argument przemawiający za pilną koniecznością rozbudowy istniejących i za kreowaniem nowych WSP, tylko wówczas bowiem stanie się możliwe objęcie wszystkich lub prawie wszystkich ubiegających się o to nauczycieli miast i wsi formami naszych studiów dla pracujących, wieczorowych i zaocznych.

Dyrektwy plenum zobowiązują resorty, którym podlegają szkoły wyższe, do opracowania konkretnych, wieloletnich planów rozwoju studiów dla pracujących, które mają być jeszcze w bieżącym roku przedłożone do zatwierdzenia rządowi. Równocześnie zostaną opracowane wnioski w sprawie podniesienia poziomu kształcenia w tym systemie, jak również przyspieszone zostanie wprowadzenie w życie nowego, rozszerzonego systemu ulg świadczonych przez zakłady pracy tym, którzy odbywają studia w szkołach wyższych. Zakres tych ulg powinien być uzależniony od wyników nauki i rozszerzać się w miarę zaawansowania w studiach.

„Studia dla pracujących — czytamy w referacie Biura Politycznego — należy uczynić nad wyraz istotnym składnikiem realizacji perspektywicznego planu kształcenia kadr i dążyć do tego, aby około 35% absolwentów bieżącego 20-lecia wykształcić w tym właśnie systemie”. W tym celu dwa resorty, szkolnictwa wyższego i oświaty, zostały zobowiązane do podjęcia prac nad udoskonaleniem i unowocześnieniem nauczania w systemie tych studiów, do wydania nieodzownych podręczników i przewodników metodycznych, do szerszego wykorzystania radia, telewizji, filmu wąskotaśmowego itp., skierowania do pracy na tych studiach liczniejsze niż dotychczas grono samodzielnych pracowników nauki, do zwiększania dla studiujących zaocznie w miarę rozwoju bazy materialnej i kadry nauczającej ilości zajęć stacjonarnych w uczelniach i rozwijania sieci terenowych punktów konsultacyjnych.

Studia zaoczne i wieczorowe uzyskały, jak z tego widać, niezwykle miarodajną i wysoką aprobatę. Kierunek ich dalszego rozwoju oraz czynniki ten rozwój zabezpieczające zostały ustalone. Wynikły one z analizy dotychczasowego doświadczenia resortów, uczelni i zakładów pracy.

W referacie i uchwałach plenum znalazły się również określone dyrektywy w kwestii, która dla postępu gospodarczego i kulturalnego kraju, dla rozwoju nauki i techniki ma duże znaczenie, a która w kraju naszym szerszej praktyki jeszcze nie ma i popularnością się nie cieszy. Cho-

dzi o sprawę stałego pogłębiania i uzupełniania wiedzy oraz specjalizacji w toku pracy zawodowej. Przyjęto ją nazywać studiami podyplomowymi. Jakkolwiek szczególnie znaczenie tych studiów dotyczy głównie tych dziedzin życia, w których postęp kroczy odrzuceniami krokami, a więc przede wszystkim w zawodach technicznych i lekarskich, to jednak również dla nauczycieli, zwłaszcza nauczycieli szkół zawodowych, bez znaczenia one nie są. Najoczywistszą i najszerzej stosowaną w świecie formą studiów podyplomowych, zapoczątkowaną i u nas przez Akademię Górniczo-Hutniczą dla inżynierów-hutników, są studia aktualizacji wiedzy fachowej. Polegają one na zaznajamianiu specjalistów zatrudnionych od wielu lat w produkcji z najnowszymi zdobyczami nauki, technologii i techniki w zakresie ich specjalności. W trybie krótkookresowych studiów pod kierunkiem najwybitniejszych znawców tych zagadnień uzupełniają oni swoją wiedzę, aktualizując ją.

W odniesieniu do nauczycieli pełnej analogii do wspomnianych inżynierów-hutników doszukać się trudno, jakkolwiek uzupełnianie przez nauczycieli wykształcenia zdobytego przed kilku czy kilkunastu laty w uczelni wydaje się także rzeczą nader potrzebną, i to nie tylko w zakresie dyscyplin technicznych i ścisłych, ale również w zakresie dyscyplin humanistycznych. Może tu być mowa o organizowaniu kursów stacjonarnych i korespondencyjnych, umożliwiających nauczycielom wyrównywanie braków w wykształceniu w stosunku do aktualnych osiągnięć i stanu wiedzy z zakresu danego przedmiotu ogólnokształcącego lub zawodowego oraz z organizacji stałej formy studiów pedagogicznych dla nauczycieli przedmiotów zawodowych posiadających wykształcenie wyższe specjalistyczne, a nie posiadających wykształcenia pedagogicznego.

Dyrektwy XI Plenum KC PZPR w kwestii studiów podyplomowych, podnoszące ich rolę w stosunku do specjalistów z zakresu przemysłu i rolnictwa, skłaniają do stosowania ich także w szkolnictwie, gdzie celowość ich jest niewątpliwa.

Jest jeszcze wiele, i to nader istotnych zagadnień, które zarówno w analizach poprzedzających plenum, jak i w referacie Biura Politycznego oraz w uchwale KC zostały przedstawione z wielką wyrazistością, a które dotyczą również pracy wydziałów, katedr, zakładów i uczelni nauczycielskich. Ze względu na swoją szczególniejszą wagę zasługują na odrębne, szczegółowe omówienie problemy związane z utrzymującą się od lat niską sprawnością studiów. Związek jej z poziomem i wartością prowadzonego w uczelniach procesu dydaktycznego i wychowawczego, ze stopniem zdyscyplinowania młodzieży oraz z szeregiem innych czynników jest oczywisty. Czas najbliższy, w którym same uczelnie, pracownicy nauki i młodzież głębiej wejrzą w te zagadnienia, ukaże nam zapewne cały ich splot oraz szereg ich uwarunkowań, wszakże jedno nie może budzić wątpliwości, a mianowicie to, że procent studentów, kończących w terminie swe studia, musi ulec w latach najbliższych wydatniejszemu zwięks-

szeniu, w systemie studiów dziennych podniesieniu do 70, a w dalszej perspektywie do 75—80%. Jak niełatwe jest to zadanie, może dowodzić fakt osiągnięcia obecnie przez wyższe szkoły pedagogiczne na swych studiach dziennych około 50% sprawności, a przecież jest to dziś wskaźnik stosunkowi wysoki, jeśli nie najwyższy.

Nie wchodzimy obecnie również w podniesioną i omówioną na XI Plenum problematykę pracy wychowawczej z młodzieżą studencką na uczelniach. Spotkała się ona przecież na plenum z oceną, która nie może nie budzić niepokoju. Potrzebna jest intensyfikacja działalności wychowawczej w szkołach wyższych. „Uczelnie — czytamy w uchwale plenum — winny kształtować u młodzieży świadomą dyscyplinę, systematyczność w pracy, poczucie odpowiedzialności za wyniki studiów i za każde powierzone zadanie, wolę walki o nowe, lepsze stosunki międzyludzkie, o szybki rozwój ekonomiczny i kulturalny naszego kraju.

Młodzież studiująca powinna mieć świadomość swych obowiązków i długu moralnego wobec społeczeństwa, które przeznacza ogromne środki na zapewnienie jej wykształcenia i wysokich kwalifikacji zawodowych”.

Nie trzeba dodawać, iż na tych walorach ludzkich zależeć musi w pierwszym rzędzie uczelniom nauczycielskim, kształcącym i wychowującym przyszłych wychowawców młodego pokolenia. Oprócz rozbudzonej pasji wiedzy i intelektualnych ambicji, samodzielności myśli i właściwego rozumienia świata powinni oni ukształtować w trakcie studiów w sobie naukowy marksistowski światopogląd.

Oto garść uwag na tle lektury bogatych materiałów XI Plenum KC PZPR. Nie wątpię, iż w toku najbliższych miesięcy i lat, kiedy rozwinięta się praca nad realizacją postawionych w nich zadań, wracać będziemy do tych, z poważnych refleksji wyrosłych, zaleceń wielokrotnie.

PROBLEMY MŁODZIEŻY WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE

1. Zakres i charakter zjawiska

Zagadnienie, które mam przedstawić, urasta dzisiaj do rozmiarów jednego z najbardziej zasadniczych zagadnień wychowawczych w całym świecie. Jest rzeczą powszechnie wiadomą, jak wielką wagę do tej sprawy przywiązuje się w literaturze pedagogicznej, a także w literaturze pięknej i w sztuce krajów kapitalistycznych, w których zjawisko społecznego nieprzystosowania młodzieży rozlewa się szeroką falą, ogarniającą różne warstwy społeczne, ale zwłaszcza warstwy najwyższe.

Szeroki wachlarz tych zjawisk nieprzystosowania — od prostego oporu i różnorakiego protestu aż do form pospolitej przestępczości — budzi zaniepokojenie wśród wychowawców, pedagogów, uczonych.

Zjawisko społecznego nieprzystosowania młodzieży jest w tych krajach interpretowane w aspekcie szerszego poglądu na sytuację człowieka we współczesnym życiu — chodzi o stwierdzenie, że prądy i formy współczesnej cywilizacji są pod zasadniczymi względami sprzeczne z ludzkimi potrzebami i że ta właśnie sprzeczność stanowi centralny mechanizm społecznego nieprzystosowania młodzieży.

Różnego rodzaju teorie psychologiczne i socjologiczne formułowane są dla podbudowania tej tezy. Świadczy też o tym proces rozwoju psychoanalizy, która przez długie dziesiątki lat była nauką o indywidualnym zachowaniu się jednostki, a która obecnie staje się, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych, nauką o społecznym zachowaniu się ludzi. Ewolucja psychoanalizy oraz powstawanie teorii, zyskującej sobie równie wielki, co nie usprawiedliwiony rozgłos, tj. teorii frustracji — są próbą podsumowania doświadczeń, wprowadzonych z tych zjawisk.

Wspominam o tym na wstępie referatu, ażeby zarysować rozległość horyzontów, które się wiążą w krajach kapitalistycznych ze zjawiskiem społecznego nieprzystosowania młodzieży, oraz aby scharakteryzować wstępne sposoby, interpretujące to zjawisko.

Ale należy stwierdzić, że zjawisko społecznego nieprzystosowania młodzieży nie jest tylko zjawiskiem charakterystycznym dla krajów kapitalistycznych. Występuje ono również, aczkolwiek w formach społecznie niekiedy bardzo różnych — także i w krajach naszego obozu.

Już w zagajeniu wstępnym tej Konferencji cytowano niepokojące liczby przestępstw wśród młodzieży, a przecież należy zdać sobie sprawę, że przestępstwa młodzieży stanowią tylko najwyższy szczybel tych form nieprzystosowania społecznego, które w formach mniej manifestacyjnych, mniej związanych z potrzebą interwencji organów sprawiedliwości — występują w bardzo różnorodnym zakresie. Obok tych form naruszających formy prawne można widzieć różnorakie formy protestu społecznego, który młodzież manifestuje w różnoraki sposób, nie popadając w konflikt z prawem.

O nieprzystosowaniu młodzieży do życia można mówić także wtedy, kiedy się nie dzieje nic manifestacyjnie naruszającego porządek społeczny, ale kiedy deklarowanej werbalnej ideowości nie odpowiada styl życia. W społeczeństwie socjalistycznym musimy bowiem stawiać młodzieży znacznie wyższe wymagania społeczne, właśnie dlatego o jej nieprzystosowaniu społecznym mamy prawo mówić nie tylko wtedy, kiedy jest naruszany porządek społeczny i formy współżycia społecznego, ale i wtedy, kiedy działalność młodzieży nie ma właściwości i cech pozytywnego udziału w tym, co się w społeczeństwie dzieje i co społeczeństwo wypracowuje, kiedy nie ma charakteru konkretnego zaangażowania.

W tym znaczeniu zjawiska, w których deklarowana ideowość nie wiąże się z rzeczywiście praktykowaną postawą włączenia się w społeczną działalność narodu, muszą uchodzić w naszych warunkach za niepokojącą formę nieprzystosowania.

Można także stwierdzić, że jedną z form nieprzystosowania jest — jak to się przywykło dziś określać — minimalizm czy pozytywizm, tj. postawa, dzięki której młodzież organizuje swoje praktyczne życie społeczne z punktu widzenia krótkowzrocznych i krótkotrwałych interesów jednostkowych, izolując się od szerszego życia społecznego, od szerszych aspektów, szerszych obowiązków społecznych, posilkując się niekiedy fałszywymi, niekiedy maskującymi argumentami, że wszystko inne byłoby niepotrzebnym nawrocaniem do romantycznej tradycji, niepotrzebnym idealizmem.

Ta krótka charakterystyka wstępna ukazuje zatem zasięg zjawisk nieprzystosowania zarówno w krajach kapitalistycznych, jak i w krajach socjalistycznych, zwraca uwagę na konieczność rozszerzenia analizy tych problemów i wyjścia poza zakres jawnego naruszania norm prawnych i norm współżycia, objęcia dziedziny mniej uchwytniej dla analiz statystycznych i dla analiz prawno-objektywnych, a bardziej dostępnej dla analiz pedagogicznych, mających wykrywać, jak się kształtują postawy ludzkie, jak się kształtują formy życia młodzieży, jak przebiega mechanizm wewnętrzny, dzięki któremu wytwarza się lub nie wytwarza zaangażowanie w życie społeczne, zaangażowanie pozytywne.

Zgodnie z tymi założeniami przedstawię w dalszych rozważaniach kilka myśli dotyczących trudności, jakie powstają na drodze włączania się młodzieży w świat współczesny, w świat dorosłych. Chodzi głównie o trudności w procesie włączania się w życie społeczne, w życie zawodowe i w życie osobiste.

W tych trzech dziedzinach należy dojrzeć trudności, jakie występują na drodze procesu włączania się młodzieży w świat dorosłych, i w tych trzech zakresach należy zarejestrować te szczególnie newralgiczne punkty, na które zorganizowana opieka wychowawców różnego rodzaju powinna działać.

2. Włączanie się w życie społeczne

Pierwsza dziedzina spraw to kwestia sposobu, w jaki młodzież w świecie współczesnym włącza się w życie społeczne.

Tradycyjne włączanie się młodzieży w życie dorosłych dokonywało się w sposób adaptacyjny i polegało na przystosowaniu się do sytuacji i zadań postawionych i znanych od dawna. Przystosowanie się młodzieży w warunkach społeczeństwa ustabilizowanego nie nastęrczało szczególnych trudności ani moralnych, ani intelektualnych, przebiegało, na ogół biorąc, w formach ustalonych, niemal zrutynizowanych, otoczonych określonymi wzorami i szablonami. Ale tego rodzaju styl włączania się młodzieży w życie społeczne dorosłych należy już dziś do przeszłości. W społeczeństwie, które rozwija się w tempie przyspieszonym, zwłaszcza w społeczeństwie takim jak nasze, które rozwija się w tempie przyspieszonym w różnych zakresach życia, w szczególności w sensie postępującej industrializacji i urbanizacji, a przede wszystkim w sensie stwarzania nowych form życia opartych na nowych zasadach, w takim społeczeństwie, gdzie wiele rzeczy znajduje się w równowadze chwiejnej, gdzie z silnymi przeżytkami walczyć muszą elementy rzeczywistości nowej, do której ludzie nie są wzwyczajeni, którą muszą tworzyć na podstawie decyzji dotyczących własnego zaangażowania się, w sytuacjach, gdzie wielokrotnie obiektywne zadania przerastają ludzi, w sytuacjach, gdzie znaczna część ludzi pracujących zawodowo podejmować musi prace przerastające pierwotne wykształcenie, w sytuacjach, gdzie przed społeczną działalnością ludzi stają zadania trudniejsze niż te, do których byli przygotowani przez wykształcenie i szkołę, w tych sytuacjach proces włączania się młodzieży w życie społeczeństwa dorosłych musi przebiegać znacznie trudniej.

Tradycyjne formy przystosowania zawodzą, ponieważ w stosunku do wszystkich postulatów adaptacji musi być postawione zasadnicze pytanie: do czego w tym zmieniającym się i różnorodnym świecie należy się adaptować?

Nie ulega żadnej wątpliwości, że zachodzi olbrzymi konflikt między rzeczywistymi, współczesnymi sytuacjami życiowymi i perspektywami rozwoju tych sytuacji w najbliższych latach, w najbliższym 20-leciu.

Ten kontrast i ten konflikt, jaki zachodzi między rzeczywistością dziś istniejącą a rzeczywistością wyznaczaną przez elementy perspektywicznego rozwoju w wielkim stopniu cechuje życie w naszym kraju.

W tych warunkach przed wychowawcami staje w całej ostrości pytanie: do czego mają przystosowywać młode pokolenie? Czy do warunków życia, które istnieją dziś i które są warunkami życia ich rodzin i które są w wielkiej mierze warunkami młodzieży startującej na drodze zawodowej i obywatelskiej, czy też mają przystosowywać młodzież do warunków przewidywanych w planach perspektywicznych, do warunków, które dopiero realizują się lub które zaczynają się dopiero realizować.

Mówiąc konkretniej — do czego ma być przystosowywana np. młodzież rejonu plockiego? Do warunków życia, które w tym rejonie panują dziś jeszcze, czy do warunków, które w tym rejonie będą się kształtować w najbliższych kilku latach?

Te trudności, z jakimi muszą mieć do czynienia wychowawcy, rzutuują na postawę młodzieży i na jej włączenie się w życie ludzi dorosłych, na postępowanie młodzieży. W dobie współczesnej społeczne włączanie się młodzieży wymaga kwalifikacji, których nie musiało posiadać dawniej, wymaga zrozumienia rzeczywistości społecznej, zrozumienia procesów rozwojowych kierujących tą rzeczywistością.

Proces społecznej adaptacji wymaga elementów intelektualnego rozeznanania rzeczywistości oraz elementów wyboru w stopniu większym niż dawniej. Jeśli nasza młodzież ma być w głębokim sensie przystosowana do tej rzeczywistości społecznej w naszym kraju, jaka się u nas rozwija, to musi ona dysponować zarówno intelektualnym przygotowaniem do rozumienia zachodzących zjawisk społecznych, jak też przygotowaniem do właściwego wyboru drogi życiowej, do akceptacji tych akcentów, jakie w rozwoju społecznym muszą być postawione.

Mówiąc symbolicznie — młody chłopak wiejski, który wybierze jako przyszłość swej pracy konia i pług, okaże się nieprzystosowany do tej rzeczywistości społecznej, która w najbliższym czasie we wszystkich polskich wsiach operować będzie traktorem i skomplikowanymi maszynami rolniczymi. Jeśli cała tradycja, wiążąca społecznie jednostki — skłania go do wyboru konia i pługa, jako symbolu pracy na roli, to ta cała tradycja staje się kulą u nogi, powodującą nieprzystosowanie do życia w przyszłości.

Ten problem zrozumienia właściwego wyboru tych rzeczy, które są nowe, ale które staną się rzeczywistością w najbliższym czasie, jest skomplikowanym problemem nowoczesnego procesu włączenia się w życie dorosłych, problemu, który nigdy nie obarczał w tym stopniu ani wychowawców, ani samej młodzieży.

Ale kiedy mówimy o tych trudniejszych niż dotychczas zadaniach włączenia się w życie dorosłych młodzieży, to musimy równocześnie zdawać sobie sprawę, że pomoc okazywana w tych trudnych zadaniach jest mniejsza, niż była kiedykolwiek dawniej. Na tym polega dramatyczny paradoks naszej sytuacji, że w stosunku do trudnych zadań, jakie przed młodzieżą stają — nie okazujemy jej zwiększonej pomocy. Ta pomoc jest raczej mniejsza, niż była dawniej.

W tradycyjnych warunkach życia dwie były instancje, które ułatwiały młodzieży włączanie się w życie dorosłych. Jakie to były instancje? Pierwszą był kościół i religia. Drugą — były to autorytety różnego rodzaju — określane często przez socjologów jako tzw. wzory osobowe, obowiązujące środowisko.

Wydaje się, że nie będę daleki od prawdy, jeśli powiem, że obie te instancje, ułatwiające tradycyjnej młodzieży wejście w życie dorosłych, nie funkcjonują już dzisiaj. Kościół przestał być instancją, która rzeczywiście mogłaby się przyczynić do uformowania postaw społecznych młodych ludzi; jeśli nawet dla jakiejś części młodzieży jest on środowiskiem ich osobistej wiary — nie widać, ażeby ta osobista wiara miała pociągać za sobą określoną działalność społeczną, lepszą i doskonalszą niż u tych, którzy tych religijnych motywów działania nie przeżywają.

Z drugiej strony skomplikowanie współczesnego życia jest tak znaczne, że kształtowanie dobrych intencji i dobrej woli, wszczepianie ogólnych zasad miłości bliźniego nie może być rzeczą wystarczającą. Świat jest tak skomplikowany, że wymaga racjonalnej postawy. Wymaga nie tylko dobrej woli, ale rozumu i woli, wymaga nie tylko słuszych i wartościowych odruchów miłości bliźniego, ale wymaga także racjonalnej polityki i postępowania. Wymaga po prostu wiedzy ekonomicznej, społecznej, która by pozwoliła odpowiedzieć na pytanie: co i jak powinno być czynione, ażeby polepszyć stosunki pomiędzy ludźmi, ażeby stworzyć konkretnie takie formy społecznego działania i takie instytucje społeczne, w których kontakty międzyludzkie kształtowałyby się lepiej niż dotychczas? Ten cały społeczny i nowoczesny aspekt sprawy nie jest obejmowany przez tradycyjną religijność, pozostaje poza jej granicami — a to jest właśnie ta dziedzina, w której pomoc okazana młodzieży była szczególnie ważna.

Jest niewątpliwie zdumiewającym zaniedbaniem naszego szkolnictwa od lat, że kształcenie społeczne nie ma w nim poważnego miejsca. Jeśli odliczymy godziny wychowawcze lub dyletanckie i okazjonalnie formowane rady i wskazówki życiowe dawane przez polonistów czy historyków, nie ma w tej szkole miejsca na systematyczne i głębokie wprowadzenie młodzieży w rozumienie współczesnego świata, jego mechanizmów, jego procesów rozwojowych, problematyki demograficznej i ekonomicznej, rozumienia, co się w życiu dzieje i od czego zależą losy jednostek i zbiorowości. Także formalistycznie ujęte elementy nauki o Konstytucji, które się przerabia w wyższych klasach szkolnych, nie dają żadnego zrozumienia społecznej ewolucji.

Jest rzeczą paradoksalną, że młody człowiek, który przychodzi na uniwersytet do egzaminu — potrafi powiedzieć wszystko o Kordianie, ale kiedy go zapytać o współczesny wyż demograficzny w Polsce — rozkłada ręce, nie rozumiejąc nawet pytania. A przecież nikt nie będzie sądził, że to psychika Kordiana warunkuje zjawiska współczesnego życia, natomiast wiemy, że tzw. wyż demograficzny jest jednym z centralnych problemów współczesnej Polski i że jego zrozumienie rozświetla wiele zagadnień natury ekonomicznej. Proszę spróbować zapytać na egzaminach uniwersyteckich, co to jest automatyzacja? Na pewno otrzyma się odpowiedź, że to jest coś w rodzaju automatu, zwalniającego ludzi od

pracy, a w lepszym przypadku. — że to jest praca przy taśmie, co wykazuje absolutną nieznaną zjawiska automatyzacji, które jest jednym z centralnych zjawisk współczesnej ewolucji techniki i pracy.

Przykłady takie można by cytować garściami — wskazują one na to, że młodzież nasza wchodzi w życie ślepo i bez zrozumienia, a tam, gdzie wchodzi na ślepo — obarczona jest urojeniami, cierpi na urazy. W tej sytuacji cały łańcuch przyczyn i skutków prowadzi do wykolejenia procesów społecznego włączania się, nawet jeśli nie przybiera to form manifestacyjnych, ujawnionych na zewnątrz.

Także druga instancja, którą wymieniłem — instancja wzorów osobowych — również zawodzi. Na podstawie wszystkiego, co wiemy o procesie kształtowania się wzorów osobowych — trzeba powiedzieć, że jest to kategoria socjologicznie przestarzałych pojęć, które się nie nadają do opisu i zrozumienia współczesnego życia. A przede wszystkim nie nadają się do racjonalnego opisu rzeczywistości, która się rodzi.

Socjologiczna teoria wzorów osobowych była teorią konserwatywną, która nie potrafiła zrozumieć mechanizmu sił społecznych. Nadawała się ona zawsze do racjonalnego opisu rzeczywistości, która utrzymała się i którą chciano utrzymać.

Nikt z pomocą teorii wzorów osobowych nie zrozumie tego, o czym pisze L. Rudnicki w „Starym i nowym”, ani tego, dlaczego droga życia Rudnickiego była taka, jak opisuje. Żadna teoria wzorów osobowych nie wytłumaczy drogi życia, opisaną w „Pamiętniku matki” Fornalskiej; nie pasuje ona do wytłumaczenia zjawisk, które tam są przedstawione.

Teoria wzorów osobowych, nie nadając w dzisiejszej rzeczywistości wzorów w skali mikrosocjologii, prowadziła do poważnych niebezpieczeństw w zakresie mikrosocjologii. Teoria wzorów osobowych wiązała się wówczas z tzw. kultem jednostki i musiała ulec zachwianiu wraz z likwidacją tego kultu.

Autorytet wielkich wzorów osobowych stał się więc nie tylko autorytetem zachwianym, ale autorytetem niebezpiecznym, autorytetem wzgardzonym. W zakresie zaś mikrosocjologii w warunkach społeczeństwa, które zmienia się, które idzie ku czemuś, gdzie panuje napięcie sił migracyjnych, gdzie młodzież wiejska kieruje się do miast, do innej przyszłości, zrywając kontakt w dawnym środowiskiem, w tych warunkach mechanizm wzorów osobowych, funkcjonujący dobrze w społeczeństwie tradycyjnym, społeczeństwie małych wspólnot, małych grup sąsiedzkich, zawodzi niemal całkowicie.

Kryzys wzorów osobowych występuje też z całą jasnością w literaturze, która rezygnuje z tradycyjnego ukazywania bohatera literackiego jako bohatera-wzoru i wybiera bardziej nowoczesne metody ukazywania człowieka szukającego swej drogi. Pokazanie szukającego swej drogi człowieka jest z pewnością bliższe potrzebom młodzieży, ale metody takie

nie pozwalają z całą ostrością stawiać problemu ideału, a problem wychowawczy właśnie się z tym wiąże.

Włączanie się młodzieży w życie dorosłych staje się problemem trudniejszym dziś niż kiedykolwiek, wymagając zwiększonej, a nie pomniejszonej pomocy, którą byśmy młodzieży powinni okazać.

3. Włączanie się w życie zawodowe

Drugą wielką dziedziną włączania się młodzieży w życie dorosłych jest jej włączanie się w życie zawodowe.

Na pierwszy rzut oka można sądzić, że ten proces przebiega w lepszych warunkach niż kiedykolwiek dawniej. W zasadzie istnieją teraz dla młodzieży lepsze warunki znalezienia pracy, lepsze warunki kształcenia przygotowującego do pracy, istnieje nieporównanie mniejsze niebezpieczeństwo znalezienia pracy niewłaściwej. Zostało zlikwidowane niemal całkowicie zjawisko jawnego bezrobocia, a chociaż niektóre formy bezrobocia utajonego dalej istnieją, to jednak — na ogół biorąc — wejście młodzieży w świat pracy ma rozszerzone możliwości.

Ale jednocześnie trzeba widzieć trudności, które na tej drodze występują, trzeba widzieć, co młodzież w tym zakresie może przeżyć i jakiej pomocy może wymagać.

Wydaje się, że występuje tu kilka ogniw niebezpiecznych. Po pierwsze, znaczna część młodzieży przechodzi z pracy na roli do pracy przemysłowej. Przechodzi albo w ten sposób, że porzuca już rozpoczętą pracę na roli i podejmuje pracę w przemyśle, albo też z pracy na roli, którą zna z dziecięcej tradycji i dziecięcej obserwacji w domu, przechodzi bezpośrednio do pracy przymysłowej. W obu tych przypadkach mamy do czynienia nie tylko z prostą zmianą zawodu, w obu przypadkach mamy do czynienia z bardzo zasadniczą zmianą życia całej osobowości.

Wydaje się, że niekiedy bardzo powierzchownie traktujemy problem zawodu człowieka jako pracę, którą on wykonuje, nie angażując w to innych stron własnej osobowości. W rzeczywistości jednak zmiana zawodu rolniczego na zawód wykonywany w wielkich zakładach przemysłowych jest zmianą całego stylu życia młodych ludzi, wiąże się zazwyczaj ze zmianą ich środowiska społecznego, ze zmianą kontaktów społecznych, wiąże się ze wszystkim, co dotychczas formowało ich osobowość.

Jest zawsze zastanawiającym problemem, dlaczego, mimo że szkoła zawodowa jest zadowolona ze swoich wychowanków, jej absolwenci pochodzenia wiejskiego, kiedy przystępują następnie do pracy — zgodnie z uzyskaną w szkole zawodowej kwalifikacją — tak często zawodzą?

Jest sprawą szczegółowych badań, aby wyświetlić te mechanizmy, dlaczego dziecko wiejskie, mimo ukończenia szkoły zawodowej, nie użykuje tego samego startu zawodowego w przemyśle jak dziecko robotni-

cze? Jakie hamulce osobowościowe działają tu? Na jakie trudności nie oddziaływano we właściwym czasie?

Jeżeli do tej sprawy dołączy się bardzo skomplikowane i trudne warunki życia młodzieży robotniczej przyjeżdżającej do pracy do wielkich miast, jeżeli dołączy się znajomość warunków życia w hotelach robotniczych różnego typu, to dojdzie się do wniosku, że włączenie się znacznej części młodzieży w pracę ludzi dorosłych nastęrcza wiele trudności i wiele okazji do wykolejenia.

Drugim ważnym i trudnym elementem przeszkadzającym włączeniu się młodzieży w życie zawodowe jest stosunek, jaki zachodzi między pracą a wykształceniem.

Wiemy, jak wiele na ten temat dyskutowano, zwłaszcza wśród ekonomistów, wiemy, jak skomplikowane są problemy bodźców ekonomicznych, które by miały w pewien sposób zachęcać do wykształcenia i do wysiłku związanego z osiągnięciem wyższego wykształcenia. Wiemy, jakie trudności występują w przypadku konfliktu między pracą lepiej opłacaną, a uzyskaną bez należytego wykształcenia, a między pracą źle opłacaną, do której trzeba było poważnego wykształcenia. Wiemy, jak różnorodne trudności występują w społeczeństwie dorosłym w tej dziedzinie faktów — pracy, zarobków i wykształcenia.

W tej sytuacji młodzież wcale nie zawsze znajduje się pod naciskiem opinii zalecającej podnoszenie wykształcenia. Tylko może w niektórych zawodach, może w niektórych zakładach pracy, młodzież, rozpoczynająca pracę, znajduje się w sytuacji, w której wyczuwa, że proces dalszego wykształcenia jest czymś ważnym, co powinno skupiać siły, co powinno wymagać od pracowników wysiłku. W wielu innych przypadkach tolerowane są podstawowe braki w wykształceniu, w wielu innych przypadkach tolerowana jest niechęć do dalszego kształcenia się. Powszechnie znane są wysokie liczby młodzieży, która pracując nawet w bardzo nowoczesnych zakładach przemysłowych nie ma ukończonej szkoły podstawowej.

Jeśli to zjawisko „odsiewu” w pewnym sensie oskarża szkołę podstawową, to fakt, że wiele zakładów przemysłowych nie uczyniło wystarczających wysiłków, ażeby ten stan rzeczy zlikwidować, ażeby cała załoga dysponowała przynajmniej pełnym wykształceniem podstawowym. Ten stan rzeczy był jedną z przyczyn demoralizacji młodzieży.

Jeśli zaś weźmiemy pod uwagę, że nawet pełne wykształcenie podstawowe jest dzisiaj niewystarczającą bazą dla nowoczesnego postępu techniki, że nowoczesne zakłady pracy nie mogą pracować, jeśli przeważająca część załogi dysponuje tylko wykształceniem podstawowym i jeśli — w miarę postępu technicznego — musimy przechodzić na wyższy szczebel wykształcenia, to musimy dojść do wniosku, że zaniedbanie sprawy dalszego kształcenia podczas pracy staje się nie tylko jednym z wąskich

gardeł postępu technicznego w naszym kraju, ale jednym z czynników demobilizujących młodzież, przystępującą do pracy.

Pedagogowie wiele razy kładli nacisk na to, że jedną z przyczyn społecznego nieprzystosowania młodzieży są jej niepowodzenia szkolne — i kładli na to nacisk słusznie — ale trzeba powiedzieć, że jedną z przyczyn nieprzystosowania młodzieży są jej niepowodzenia zawodowe, i to nawet takie niepowodzenia zawodowe, które nie mają charakteru osobistej klęski materialnej, lecz polegają na stworzeniu sytuacji, w jakiej nie wydobywa się z młodych ludzi tych wszystkich sił, które należałoby wydobyć.

To nas prowadzi do trzeciego elementu trudności włączenia się w życie zawodowe, to znaczy do warunków startu zawodowego. To, co się nazywa startem zawodowym, jest w życiu człowieka szczególnie ciężkim okresem. Nie będzie przesadą, jeśli powiemy, że od tego, jak przebiega start zawodowy człowieka — zależy w wielkim stopniu jego późniejsze życie zawodowe i w wielkim stopniu będzie podstawą procesów kształtujących lub zniekształcających jego osobowość. Tymczasem badania, które były tu i ówdzie prowadzone na temat startu zawodowego młodzieży — pokazują prawie jednoznacznie, jak niepomysłnie przebiega ten start w różnych zakładach pracy, nie wyłączając także i samych szkół, traktowanych jako zakłady pracy.

Dzieje się bardzo często tak, że młodzi ludzie, właśnie ci najlepsi, właśnie ci, którzy wychodzą ze szkoły zawodowej zarówno średniej, jak wyższej — z rozbudzoną inicjatywą, chęciami i zamiarami nowatorskimi, kiedy podejmują swoją pierwszą pracę — wchodzi w sytuację, w której wszystko jest zmobilizowane przeciw nim. Rutyna, wygodnictwo, zastarzałe formy pracy, zastarzałe formy organizacyjne — obracają się przeciw nim, są mobilizowane przeciw nim. Są mobilizowane równie dobrze w wielkich zakładach przemysłowych, jak i w szkołach. Bardzo często młodzi nauczyciele, z którymi utrzymujemy dość żywy kontakt na uniwersytecie — skarżą się nam, że to, czego się nauczyli w czasie studiów, i że zamiary, które wynieśli w toku studiów, spotykają się z milczącym i nieprzewyciężonym murem niechęci starszego grona nauczycieli, kierownictwa i administracji do wszelkiego nowatorstwa, do wszelkich prób zobaczenia rzeczy po nowemu.

Nie jest moim zadaniem dokonywanie statystycznych uogólnień w tym zakresie. Chodzi o zanalizowanie samego zjawiska, w którym młode zamierzenia, zarówno technicznego, jak i pedagogicznego postępu — idą na marne. W tych warunkach powstaje nie tylko szkoda społeczna, powstaje też zachwianie osobistej postawy człowieka, powstaje niebezpieczeństwo dezorganizacji jego życia, powstają urazy wobec świata i innych ludzi, powstaje kryzys zaufania w życie społeczeństwa i świata. To jest właśnie droga, na której mechanizmy dezorganizacji, urazów, niechęci, mechanizmy zawodów i rozczarowań — zaczynają działać.

4. Włączenie się osobowe w kulturę dorosłych

Przechodzę do trzeciej dziedziny — perspektywy włączenia się młodzieży w życie dorosłych w aspekcie rozwoju osobowości i jej kulturalnego uczestnictwa.

Chciałbym analizę tych problemów rozpocząć od generalnej uwagi, podkreślającej znaczenie tego, co przywykło się nazywać życiem osobowości, życiem osobistym człowieka, jego prywatnym życiem dla społecznej i zawodowej działalności ludzi. Naszą epokę cechuje proces polegający na tym, że dla coraz większej ilości ludzi praca i działalność społeczna stają się żywiołem ich osobistego życia. W warunkach kiedy praca wielkich mas ludzkich była pracą nieinteligentną, wykonywaną wyłącznie w celach zarobkowych, osobiste zaangażowanie się człowieka w tę pracę było niemożliwe, a osobiste, indywidualne wartości człowieka nie grały w tej pracy niemal żadnej roli. To był ten historyczny proces, który tak trafnie obserwował Marks, mówiąc o alienacji pracy i wskazując na to, że w warunkach ustroju kapitalistycznego człowiek wykonuje pracę jako obcą sobie czynność, której jedynym celem i zadaniem jest zdobyć środki do życia. Człowiek poświęcał swoje życie, ażeby utrzymać się przy życiu.

Ale w warunkach dzisiejszych dla coraz większej liczby ludzi otwierają się coraz szersze perspektywy wykonywania pracy odpowiadającej ich inteligencji, zamiłowaniom i ich osobistemu zainteresowaniu.

W tych warunkach ta strefa, którą kiedyś nazywano się osobistą strefą człowieka, staje się równocześnie ważną strefą jego działalności zawodowej i społecznej. W tych warunkach akcent położony na osobiste wejście człowieka w życie kulturalne ludzi dorosłych staje się akcentem szczególnie ważnym.

Trzeba powiedzieć, że w tym zakresie mamy do czynienia zarówno ze zwiększonymi możliwościami, jak i ze zwiększonymi trudnościami. Młodzież współczesna ma znacznie większe możliwości osobistego uczestnictwa w rozwoju kulturalnym niż jakakolwiek inna młodzież dawnych epok.

Postęp techniki i to, co nazywa się środkami komunikacji masowej, zapewniają młodzieży — niemal niezależnie od miejsca zamieszkania, niezależnie od stanu majątkowego — uczestnictwo we wszystkich formach życia kulturalnego — w literaturze, nauce, sztuce, muzyce, teatrze, filmie. Ale to wszystko, co jest zapewnione przez dzisiejszy postęp środków komunikacji masowej, staje się równocześnie problemem, a mianowicie, problemem wyboru i przyswajania, staje się więc równocześnie problemem najeżonym wielorakimi trudnościami.

Jak w tej sytuacji zorganizować właściwą, nienatrętą a dobrze działającą pomoc szerokim kołom młodzieży, ażeby z istniejących możliwości korzystała ona trafnie i z pożytkiem — to jest zupełnie nowy problem

działania wychowawczego. Szkoła, jak wiadomo, nie podejmuje tego problemu, a cała skomplikowana machina kształtowania ludzi przez środki komunikacji masowej zaczyna funkcjonować obok edukacji szkolnej.

Zaniedbanie racjonalnej i celowej opieki nad tym odcinkiem powoduje wiele niepokojących form zachowania się społecznego młodzieży i prowadzi ją często do konfliktów z otoczeniem.

Znowu można by zacytować tutaj cały szereg przypadków, w których to, co młodzież widzi na ekranie telewizyjnym czy filmowym, oddziałuje na nią w sposób doprowadzający ją do konfliktów. Można by też wskazać na cały szereg zaniedbań, z powodu których w okresie wzmożonego kontaktowania się młodzieży z kulturą współczesnego życia młodzież pozostała w stanie bezbronności wobec jej różnorodnych form i tendencji.

W wielu zaś przypadkach, w których pod wpływem literatury i sztuki współczesnej młodzież podejmuje trudne i złożone pytania: jak powinien żyć człowiek, jaka powinna być jego postawa — nie znajduje odpowiedzi na to pytanie ze strony wychowawców. Odpowiedzi te nie mieszczą się bowiem na lekcji, niełatwo dają się zmieścić w tradycyjnej godzinie wychowawczej, nie zawsze mogą się znaleźć w atmosferze rodzinnej i domowej. Wszystko, co wiemy o młodzieży i jej współczesnych przeżyciach, składa się na przekonanie, że młodzież stawia pytania i problemy, ale nie uzyskuje żadnej odpowiedzi na postawione pytania.

W tych przypadkach dochodzi do uformowania się dwóch postaw moralnych równie niebezpiecznych i równie niewłaściwych.

Jedną z tych postaw jest postawa takiej moralności wewnętrznej, która izoluje się od całego społecznego życia i całej społecznej wspólnoty, która wytwarza sobie wewnętrzne alibi, usprawiedliwiające z niezaangażowania się w społeczne działania.

Drugą jest postawa, która rozwiązuje stosunek do świata i rzeczywistości w aspekcie adaptacji powierzchownej, adaptacji utylitarnej; przystosowanie staje się akceptacją bez zaangażowania się w krytykę, bez rozeznania, co dobre i złe, bez sformułowania postulatów i perspektyw działania.

W obu tych formach rozwiązania własnego stosunku do życia nie znajduje się to rozwiązanie, które wydaje się szczególnie ważne i cenne, to jest rozwiązanie angażujące i twórcze, mobilizujące do konsekwentnego i dbałego działania.

Jeżeli mamy uchronić młodzież przed głównymi czynnikami nieprzystosowania społecznego, to tą siłą główną, która by mogła to uczynić, jest proces angażowania się młodzieży w rzeczywistość społeczną, angażowania młodzieży w działalność społeczną z całym rozeznaniem jej dobrych i złych stron, z wyraźnymi perspektywami jej rozwoju.

Tylko taki proces angażowania, który by odpowiadał na pytanie młodzieży: jak żyć? mógłby się stawać czynnikiem rozwiązującym trudności związane z podstawową orientacją osobowości i jej poglądem na świat.

Natomiast tam, gdzie do tego procesu angażowania nie dochodzi, tam mamy do czynienia z pozornie prostymi, pozornie nieważnymi formami złej adaptacji, jak „czysta” moralność wewnętrzna lub moralność wyrachowania utylitarne, które rychło przybierają obrót coraz gorszy i stają się manifestacyjnie ujawnianymi formami protestu i walki ze światem, którego się w gruncie rzeczy nie akceptowało.

Te aspekty światopoglądowe wykraczają poza codzienną praktykę i codzienne doświadczenia społecznego niedostosowania się młodzieży, ale niewątpliwie tak jest, że u źródeł włączania się czy niewłączania się młodzieży w życie społeczne tkwią te podstawowe zagadnienia filozoficzne, zagadnienia wartości i sensu życia jednostki, zagadnienia jej wewnętrznej akceptacji rzeczywistości, w której żyje i w którą pragnie się zaangażować dla ważnych i wspólnych celów społecznego postępu.

To byłby ten krótki przegląd trzech wielkich dziedzin, w których dokonuje się włączenie młodzieży w działalność świata dorosłych.

5. Rola wychowania

Jak wspomniałem w toku tych rozważań, nie wydaje się pewnym, aby wychowanie czyniło dostatecznie wiele, ażeby ułatwić młodzieży pokonywanie tych trudności, z jakimi się ona styka na drodze włączania się w życie dorosłych, ażebyśmy w wychowaniu czynili dostatecznie wiele, ażeby uchronić młodzież od tych wszystkich niebezpieczeństw, które są większe niż te, które kiedykolwiek dawniej istniały. Nie wydaje mi się, abyśmy czynili dostatecznie wiele zarówno na szczeblu edukacji szkolnej, jak też i na szczeblu opieki nad młodzieżą, rozpoczynającej pracę.

Jeśli chodzi o szczebel szkolny, to chyba wciąż wymagają rozwiązania zasadnicze sprawy związane z charakterem szkolnej edukacji w epoce współczesnej. Wymagają one rozwiązania zarówno w zakresie ustroju szkolnego, jak i w zakresie programów i metod nauczania. Nasz ustrój szkolny, który w zasadzie jest wielkim krokiem naprzód w zakresie demokratyzacji oświaty podstawowej i udostępnienia młodzieży różnych grup społecznych dalszych szczebli wiedzy, nie jest ustrojem w pełni gwarantującym możliwość przechodzenia na wyższy szczebel nauczania.

Istnieją w naszym ustroju szkolnym ważne i ślepe ulice — dość wskazać na zasadniczą szkołę zawodową, która — mimo postępu w tej dziedzinie, dokonanego zwłaszcza w ostatnich czasach — jest jeszcze szkołą, która nie prowadzi dalej albo, mówiąc dokładniej, niełatwo wyprowadza dalej. Jest taką ślepą ulicą — choć to wydaje się może paradoksem — także szkoła średnia ogólnokształcąca. Nie zdajemy sobie sprawy, że więcej niż połowa maturzystów szkół średnich ogólnokształcących nie idzie na studia wyższe. Przywykliśmy do tego i nie razi nas to, że połowa młodzieży, kończącej szkołę średnią ogólnokształcąca i otrzymująca maturę — znajduje się następnie poza tą drogą życiową, na której spodzie-

wała się znaleźć, a przecież ta sytuacja jest typową sytuacją „frustracyjną”, która musi prowadzić do wszystkich reakcji negatywnych, wytwarzających się w tej młodzieży w stosunku do społeczeństwa.

Oczywiście, nie jest możliwe, ażeby cała młodzież uzyskująca maturę mogła znaleźć miejsce na wyższych uczelniach. Ale musi być podjęta taka reforma ustroju szkolnego, ażeby szkoła średnia przestała być tego rodzaju ślepą ulicą. Jest to ogromnie niebezpieczne marnotrawstwo społeczne, iż co roku dziesiątki tysięcy młodzieży wprowadzane są w stan zawiedzionych nadziei, co staje się podłożem niechęci, depresji, przekory, uniemożliwieniem pozytywnego włączania się w życie. Jedną z takich „ślepych ulic” są także szkoły przysposobienia rolniczego.

Jak długo w ustroju szkolnym będą te sytuacje, które wprowadzają jakoś młodzież w położenie bez wyjścia i doprowadzają ją do stanów zawodów, rozczarowań życiowych — tak długo ryzykujemy powstawanie negatywnego stosunku do społeczeństwa. Jak długo ten stan rzeczy będzie miał miejsce — tak długo hodujemy bakcyła wszystkich negatywnych form zachowania się młodzieży wobec społeczeństwa.

Ale myślę, że także w zakresie metod wychowania musi się dokonać poważna reforma.

Szkoła jest najbardziej konserwatywnym elementem naszego życia społecznego. Jej program i metody są dostosowane do minionej epoki, w której chodziło o przygotowanie ludzi do ustalonych warunków istnienia, podczas gdy dzisiaj chodzi nam o wychowanie ludzi wartościowych, o rozwijanie inteligencji, o wszechstronne rozwinięcie człowieka, którego musi cechować intelektualna plastyczność, pozwalająca mu iść naprzód i szukać nowych rozwiązań wraz z rozwojem postępu nauki i techniki.

Ta cała dynamika życia, jaka musi cechować współczesnego człowieka — stawia zasadnicze, nowe problemy przed pedagogiką. Wychowujemy ludzi, którzy będą nieszczęśliwi z tego powodu, że nie zostali przygotowani we właściwym czasie do życia w nowych warunkach cywilizacji, w nowych warunkach społecznych, nowych warunkach rozwoju socjalizmu, rozwoju techniki i rozwoju techniki maszynowej.

Także i w płaszczyźnie opieki nad młodzieżą rozpoczynającą pracę, mimo pewnych osiągnięć, jakie mieliśmy w tym zakresie — jest jeszcze wiele do zrobienia w zakładach pracy. I w tej dziedzinie, poczynając od warunków bytowych, kończąc na kulturalnych — młodzież nie uzyskuje tego wszystkiego, co powinna w zorganizowany sposób uzyskać od społeczeństwa dorosłych.

Kiedyś prowadzone były wnikliwe, różnorakie badania, dotyczące błędów, jakie zostały popełniane w tym zakresie podczas budowy Nowej Huty. Były robione badania socjologów i pedagogów, dotyczące opieki i kształcenia młodzieży, która tam odbywała pracę. I wydawało się, że błędy te nie będą już więcej popełniane. Ale niestety, dzisiaj w Płocku sytuacja nie jest o wiele lepsza.

Badania prowadzone w tym rejonie szybkiego uprzemysłowienia zdają się wskazywać na to, że jest to rejon nie tyle „trudnej młodzieży”, ile trudnych warunków dla jej właściwego rozwoju. Młodzież, która się tam znalazła w poszukiwaniu pracy — może ma lepsze warunki niż te, które miała młodzież w Nowej Hucie, ale w sumie są to warunki nie pozwalające na dostosowanie się do wymagań społecznego i kulturalnego działania. Są to warunki, w których należałoby się raczej dziwić, że jest tak mało faktów zlej adaptacji, niż narzekać, że jest tak mało dobrej.

Zakończenie

Analiza tu przeprowadzona dałaby się zreasumować w twierdzenie, że proces włączenia się młodzieży w życie dorosłego społeczeństwa jest dziś pod wieloma względami trudniejszy niż dawniej.

Jest to proces wymagający ze strony różnorodnych instytucji wychowawczych, od szkoły poczynając, zwiększonej i bardziej różnorodnej pomocy okazywanej młodzieży w sprawach, w których dawniej nie musiało się jej takiej pomocy okazywać, ponieważ proces wrastania w świat dorosłych przebiegał dość automatycznie.

I właśnie dlatego jest rzeczą wielkiej wagi, aby poddać refleksji zarówno instytucji wychowawczych, szkolnych, jak i instytucji opieki społecznej i zakładów pracy, aby ta zwiększona pomoc mogła ułatwić młodzieży pokonywanie zwiększonych trudności na drodze włączania się jej w społeczne życie dorosłych, w angażowanie się w walkę o przyszłość świata.

STANISŁAW NOWACZYK

PROGRAM NAUCZANIA DLA KLAS I — IV

Program nauczania dla klas I—IV, ogłoszony w numerze 8 Dziennika Urzędowego Ministerstwa Oświaty z dnia 5 sierpnia 1962 r., jest w strukturze swej podobny czy nawet identyczny z programem poprzednim z roku 1959: są na początku „uwagi ogólne” zwane w poprzednim „uwagami wstępnymi”, jest materiał nauczania podany klasami, są do każdego przedmiotu „uwagi o realizacji programu i wynikach nauczania”. Program nowy zmieścił się bez reszty w wypracowanej w ciągu lat formie. Pytanie, na które zamierzam odpowiedzieć w artykule, brzmi: co w programie się zmieniło, co zostało udoskonalone, w jakim stopniu program ten odpowiada potrzebom reformowanej szkoły, co wymaga dalszych ulepszeń i gruntownego przemyślenia? Odpowiedź dotyczy jedynie kilku problemów i ma charakter dyskusyjny.

PRZEDMIOTY NAUCZANIA

Nowy program wprowadza zmiany w liczbie przedmiotów nauczania i w ich nazwie:

1. Znika jako przedmiot nauczania w klasie IV historia; obrazy z przeszłości Polski są włączone w tematykę języka polskiego; znika również przyroda z geografją w klasie III, a pozostają wyłącznie wiadomości o przyrodzie. W klasie I i II znikają jako odrębne przedmioty prace ręczne i rysunki, na to miejsce został wprowadzony jeden przedmiot nazwany „zajęciami praktyczno-technicznymi i wychowaniem plastycznym”.

Czy są to zmiany słuszne i uzasadnione? Z punktu widzenia struktury programu nie widać jasno zarysowanej myśli przewodniej. Jeżeli historię włączono do tematyki języka polskiego i stworzono w ten sposób jeden przedmiot „humanistyczny”, to pozostawienie przyrody i geografii jako odrębnych przedmiotów jest ustępstwem na rzecz tradycji. Dotyczy to zresztą również programu „przyrody” w klasie III, w której tylko pozornie stworzono jeden przedmiot; jeden z nazwy, gdyż wewnątrz materiał programu dzieli się wyraźnie na przyrodę i geografję.

Program geografii w klasie IV jest ukształtowany w dwa działy: pierwszy to „wstępne — jak mówi program — zaznajomienie dzieci z mapą jako nieodzowną pomocą naukową w nauczaniu geografii”, drugi — „Polska w obrazach”. Pytanie, które od lat uporczywie wraca przy analizie tak sformułowanego programu: czy taki układ jest uzasadniony?

Czym wytłumaczyć umieszczenie wiadomości wstępnych, ogólnych przed częścią opisową, obrazową? Program nie daje na to odpowiedzi, bo nie jest odpowiedzią zacytowane wyżej zdanie ani zdanie, że „mapa jest nieodzowną pomocą na każdej lekcji geografii i w pracy domowej uczniów”. Czy nieodzowną również w klasie IV?

Z logicznego punktu widzenia nic takiemu układowi nie można zarzucić: od mierzenia długości do skali i planu, do mapy; z psychologicznego jednak punktu widzenia rzecz się ma nieco inaczej. Mapa jest niczym innym, jak usymbolizowanym krajobrazem, obrazem terenu zamienionym na symbole. Najpierw trzeba krajobraz znać, by „zamienić” go potem na kreskę, kółeczko, kolor. Taką zasadę stosujemy szczególnie w klasach z dziećmi młodszymi, by uniknąć werbalnego i formalnego opanowywania rzeczy. Obecny układ programu geografii dla klasy IV jest pielegnowany od lat starannie i bez próby innego spojrzenia na sprawę.

Opowiadań z przeszłości, włączonych do programu języka polskiego klasy IV, jest ok. 30; w programie historii z roku 1959, jako w odrębnym przedmiocie, było ich 38. Ilościowe zmniejszenie nie jest więc znaczne. Odbije się to albo na jakości opracowywania tematów historycznych, albo na ilości czasu przeznaczanego na nauczanie języka polskiego. Ponieważ jednak podstawą omawiania opowiadań historycznych będzie zapewne czytanka i przy jej opracowaniu będzie konieczny zarówno element historyczny, jak „połonistyczny”, nie powinno być tu większych trudności. Mniej korzystnie wypada analiza samej tematyki. Przeważają tematy „wojenne” — bitwy, walki, zwycięstwa: Obrona Głogowa, Zwycięstwo pod Grunwaldem, Obrona kraju przed Szwedami, Kościuszko pod Racławicami, W obozie legionistów, Noc listopadowa, Wielka Rewolucja Październikowa, Wrzesień 1918, Gwardia Ludowa i Armia Ludowa, Powstanie warszawskie, Z walk o Polskę na frontach II wojny światowej, Bitwa pod Lenino. Jeśli dodać, że bitewne treści mieszczą się również w takich tematach, jak: Za króla Bolesława Chrobrego, Odzyskanie niepodległości, Pod hitlerowską okupacją, PPR w walce o wyzwolenie narodowe i społeczne — nie będzie przesady, gdy powiemy, że połowa tematów historycznych to właśnie bitwy, wojny, walki, zwycięstwa. Rozpatrując tematy oddzielnie, widać, że każdy jest potrzebny i jego wybór uzasadniony, w całości jednak wydaje się to nieuzasadniane. Czy na przykład bardziej potrzebny jest temat o Szwedach aniżeli temat o Szopenie? A Szopena nie ma w programie klasy IV. Czy temat o żakach jest konieczny, kiedy nie ma ani Łokietka, ani Kazimierza Wielkiego? I tak dalej, i tak dalej. Odnosi się wrażenie, że autorzy programu języka polskiego dla klasy IV mieli do pokonania zadanie rządu kwadratury koła: zmieścić w tematyce wszystko z przeszłości, co aktualnie ważne, co tkwi w tradycji. To się oczywiście nie mogło udać, gdyż zbyt wielkie są potrzeby związane z historią czasów nowszych, by uwzględnić to wszystko, z czym emocjonalnie jest związana wyobraźnia Polaka. Powstała mozaika, która

nie zadowala, gdyż dobór nie mógł być dokonany według jakiegoś określonego kryterium.

I jeszcze jedno, co trzeba wziąć pod uwagę przy omawianiu tematów historycznych. Tematyka nauczania języka polskiego w klasie IV skupia się wokół zagadnienia „Życie w Polsce dziś i dawniej”. Do tego komentarz: „Punktem wyjścia powinno być środowisko ucznia”. Jest to niewątpliwie najbardziej słuszne założenie, które przez „Opowiadania z przeszłością Polski” zostało zachwiane. Każde środowisko ma swoją historię — mniej lub bardziej bogatą i barwną. Uczeń powinien poznać przeszłość swej miejscowości i najbliższego regionu. I właśnie oparcie tematów z przeszłości na dziejach własnego środowiska odpowiadałoby głównemu założeniu programu języka polskiego w klasie IV.

2. Zamiast dotychczasowych prac ręcznych i rysunków oraz śpiewu wprowadza się „wychowanie muzyczne”, „wychowanie plastyczne” i „zajęcia praktyczno-techniczne”.

Zmiany te nie mają jedynie charakteru terminologicznego, jak w przypadku określenia „globalny”; tu idzie o głębszą przebudowę przedmiotu i nadanie mu bardziej współczesnego charakteru, dostosowanego do potrzeb dzisiejszej, zreformowanej szkoły. W uwagach ogólnych podkreśla się wychowawczą rolę tych przedmiotów dość słabo; w stosunku, na przykład, do wychowania plastycznego jedynie przez wskazówkę o wychowawczej roli wycieczek celem zwiedzenia wystaw, oglądania zabytków, pomników architektury i przyrody oraz przez udział dzieci w pracach społecznie użytecznych i wykonywanie w tych ramach elementów plastycznych, potrzebnych do dekoracji, jednak jasne, że tym plastycznym wychowaniem jest lub może być każda kreska, każda plama i ruch ręką dziecka, jeśli tylko będzie to tak właśnie pomyślane i wykonane.

Większe zmiany wprowadza przedmiot nazwany „wychowaniem muzycznym”. Całkowitą nowością jest ta forma, którą nazwano „muzykowaniem”. Tworzenie w godzinach pozalekcyjnych zespołów muzycznych z zastosowaniem takich instrumentów, jak cymbalki, harmonijki ustne, mandoliny, perkusja, jest nowością tak charakterystyczną, że z uwagą trzeba będzie śledzić rozwój tej formy wychowania i jego wartość. Rozwój i pełna realizacja programu będzie możliwa wówczas, gdy nauczyciel otrzyma odpowiednie przygotowanie.

Nie jest jasna sprawa użycia określenia „zajęcia praktyczno-techniczne” w stosunku do przedmiotu, nazywanego w dawnym programie „pracami ręcznymi”. Nie tak dawne są te czasy, gdy nazwa „zajęcia” była przyjmowana jako lekceważenie, gdyż przedmiot nazywał się „pracą” i tylko pracą mógł być. W nowym programie powrócono do określenia „zajęcia”, jakby termin „wychowanie” nie był tu odpowiedni. Nie sądzę, by to było w pełni słuszne. To, co jest praktyczno-techniczne, wychowuje tak samo, jak muzykowanie, rysowanie, bawienie się itd. Na niewłaściwość nazwy „zajęcia praktyczne” zwrócono uwagę na naradzie Komisji

Kultury Technicznej, jak poinformował o tym „Ruch Pedagogiczny”; proponowaną tam nazwę „wychowanie techniczne” oceniono również krytycznie, proponując „zajęcia techniczne”.¹ Tak czy inaczej, warto przedyskutować w ogóle sprawę użycia określenia „wychowanie” w stosunku do rysunku, śpiewu i rozpatrzenie sytuacji „zajęć praktyczno-technicznych”, które w nowym programie nie są „wychowaniem”.

NAUCZANIE O CHARAKTERZE GLOBALNYM

Tak nazwana została w nowym programie organizacja nauczania w klasach I i II. Charakter tego nauczania został określony jako łączenie treści z różnych dziedzin przez skupienie ich wokół bliskich dzieciom obrazków życia, zdarzeń i sytuacji. W sposób zdecydowany zostało więc wprowadzone nauczanie łączne. Program z roku 1959 mówił jeszcze o wiązaniu w harmonijną całość treści zawartych w programach „różnych przedmiotów”. W określeniu nauczania łącznego widać więc teraz jasność i zdecydowanie. Klóci się z tym nieco zdanie zamieszczone przy planach nauczania, a przejęte żywcem z programu dawnego: „W klasach I i II przydział godzin na poszczególne przedmioty nauczania ma charakter orientacyjny”, i drugie zdanie o łączeniu na jednej godzinie lekcyjnej zajęć z języka polskiego i matematyki z zajęciami praktyczno-technicznymi oraz z wychowaniem plastycznym i muzycznym. Jest to chyba jakieś redakcyjne przeoczenie czy też takie samo przejęcie treści z programu dawnego. Bo skoro przyjmujemy, że różne treści nauczania mają się skupiać wokół bliskich dzieciom obrazów życia, zdarzeń i sytuacji, to niekonsekwencją jest wymienianie języka polskiego i matematyki jako przedmiotów jakby ogniskowych. Ogniskowe są tutaj tematy.

Nie wiadomo też, dlaczego pominięto wychowanie fizyczne; chyba jest to również mechaniczne przejęcie sformułowania z programu z roku 1959, gdyż i tam wychowania tego nie wymieniono.

Nauczanie łączne zostało w nowym programie nazwane „nauczaniem o charakterze globalnym”, inaczej więc aniżeli w programie z roku 1959, w którym było „nauczanie łączne”. Jakkolwiek termin „łączne” nie jest najszcześniejszy i łatwo kojarzy się i myli z nauczaniem w klasach „łączonych”, to jednak określenie „globalny” nie jest również jednoznaczne. Tak na przykład S. Hessen używa go w dwojakim znaczeniu: raz jako naukę globalną czytania, drugi raz jako nauczanie globalne związane z ostatnim rokiem przedszkola jako klasą wstępną szkoły podstawowej, w przeciwieństwie do nauczania łącznego, które w koncepcji Hessena należy dla klas niższych.²

Określenie „nauczanie łączne” jest spopularyzowane przez książkę

¹ B. Kiernicki: Założenia działalności zespołu „praca ręczna” w Komisji Kultury Technicznej. „Ruch Pedagogiczny” nr 4, 1962.

² S. Hessen: Struktura i treść szkoły współczesnej.

Karola Linkego w odniesieniu do struktury nauczania w szkołach wie-
deńskich w okresie międzywojennym i było używane również na łamach
polskich czasopism pedagogicznych, na przykład w „Pracy Szkolnej”,
„Przyjacielu Szkoły” i innych.¹

O tym, że termin „łącznie” jest obecnie używany w naszej literaturze
pedagogicznej, świadczyć może na przykład artykuł Konstantego Lecha,
który wyraża przekonanie, że „w klasie I i II należy stosować nauczanie
łączne”²; używane są również terminy „nauka całościowa”, „nauczanie
syntetyczne”, „ośrodki zainteresowań”, „ośrodki pracy”, najmniej zaś
„nauczanie globalne”.

Bliższego wyjaśnienia wymaga również zdanie o orientacyjnym cha-
rakterze przydziału godzin na poszczególne przedmioty nauczania; trzeba
wyraźnie powiedzieć, że w klasach I i II nie ma podziału na przedmioty,
a nauczyciel wiążąc treści nauczania wokół tematów z życia winien czu-
wać, by to były treści związane z językiem polskim, matematyką itd.

Jakkolwiek koncepcja organizacji i metody nauczania w postaci nau-
czania łącznego jest w nowym programie słuszna, dyskusji podlegają
niewątpliwie sprawy użycia określenia o łączeniu zajęć i sam termin
„globalny” oraz sprawa orientacyjnego przydziału godzin.

WYNIKI NAUCZANIA

W nowym programie, podobnie jak w programie dawnym, są określone
wyniki nauczania. Istotnych zmian nie ma, sprecyzowano tylko, czego nie
było w dawnym, jak należy rozumieć wyniki: jako maksimum czy mi-
nimum. Decyzja poszła w kierunku drugiego: „Określają one (wyniki)
minimum, jakie uczeń ma osiągnąć w ciągu roku w zakresie danego
przedmiotu”. Wyjaśnienie to usuwa nieporozumienia, jakie rodziły się
w praktycznym określeniu wyników nauczania. Precyzując myśl tę, nowy
program, podobnie zresztą jak dawny, wyjaśnia, jak należy traktować
wyniki, jakie osiąga uczeń klas niższych: „Oceniając wyniki pracy dzieci
klas niższych, zwłaszcza przy końcu roku szkolnego, trzeba mieć na uwa-
dze przede wszystkim ich ogólny rozwój umysłowy i aktywność poznaw-
czą, orientację w zjawiskach otaczającego życia oraz opanowanie tech-
niki czytania, pisania, wypowiedzania się, rachowania i rozwiązywania
zadań w zakresie ustalonym przez program”. Tak sprecyzowane zalecenie
jest niewątpliwie słuszne, gdyż właśnie zasadniczym kryterium oceny
ucznia klas niższych powinien być jego rozwój umysłowy. Wskazówka ta

¹ F. Balcer — „Cechy nauczania łącznego”. „Praca Szkolna” 1933, s. 107.

J. Bohucki — „Nauczanie łączne”. „Miesięcznik Pedagogiczny” 1932, nr 6/7.

A. Grochowska — „Lekcje rachunków w oddziale III oparte na nauczaniu łącznym”.
„Życie Szkolne” 1932, nr 7/8.

A. Litwin — „Zasady nauczania łącznego”. „Ruch Pedagogiczny” 1932, nr 5/6.

F. Łaciak — „Istota nauczania łącznego”. „Praca Szkolna” 1933.

² K. Lech — „O nowy system nauczania”. „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 4, 1962.

traci nieco na wartości przy konfrontacji jej z wymaganiami szczegółowymi. W wynikach nauczania z języka polskiego dla klasy I określono jako minimum: „...umiejętność praktycznego wyróżniania w mowie zdań, w zadaniach wyrazów, w wyrazie głosek”. Skoro należy to do minimum, uczeń, który tego nie opanuje, nie może być oceniony pozytywnie. Jest to sprzeczne ze sformułowaniem pierwszym, bardziej ogólnym i niewątpliwie słusznym.

Podobnie jest w klasie drugiej. Należy ona do klas niższych, w których przy ocenie ma decydować kryterium rozwoju umysłowego ucznia. Tymczasem w wynikach nauki języka polskiego w klasie II włączono ogromne wprost wymagania z zakresu gramatyki: „...umiejętność praktycznego wyróżniania w mowie i w tekstach zdań, w zdaniach — wyrazów, w wyrazach — sylab, głosek i liter; umiejętność praktycznego wyróżniania w tekście rzeczowników, jako nazw osób, roślin, zwierząt i rzeczy oraz czasowników, jako nazw czynności”. Są to wymagania przerastające możliwości wielu uczniów klasy II, szczególnie że dochodzą umiejętności z zakresu ortografii, wcale niebłahe. Ponieważ jest to wymaganie minimum, uczeń, który nie daje sobie rady z rzeczownikami i czasownikami, nie osiąga wobec tego minimum i odpada przy rygorystycznym traktowaniu wykazu wymagań.

Ta sprzeczność między określeniem wymagań w uwagach ogólnych i w uwagach szczegółowych jest symptomatyczna i wskazuje rozbieżność między pedagogicznymi i psychologicznymi tendencjami zarysowującymi się w programie a żądaniami specjalistów danych dyscyplin przedmiotowych.

W wynikach nauki języka polskiego w klasach wyższych wymagania są jakby niższe. W klasie na przykład IV w zakresie gramatyki jest wymagana również tylko „umiejętność praktycznego wyróżnienia... rzeczowników i przymotników”, tyle tylko, że z oznaczeniem ich liczby i rodzaju; także czasowników z oznaczeniem czasu, osoby i liczby oraz analiza zdania pojedynczego rozwiniętego; nie ma w wynikach nic z zakresu tematyki historycznej, czyli uczeń klasy IV, który nie zapamięta nic z obrazów przeszłości, osiąga minimum i otrzymuje ocenę pozytywną.

Ogólnie można przyjąć za słusze określenie wyników jako minimum, samo jednak wyszczególnienie tych wymagań przy danych przedmiotach nauczania nie jest tak precyzyjne, by mogło usunąć nieporozumienia przy dokonywaniu oceny pracy i osiągnięć uczniów.

WSKAZÓWKI METODYCZNE W PROGRAMIE

Wprawdzie w programie nie użyto określenia „wskazówka metodyczna”, lecz jedynie „uwagi ogólne” i „uwagi o realizacji programu i wynikach nauczania”, jednak te wskazówki istnieją i spełniają swą funkcję jako zalecenie obowiązujące w taki sam sposób, jak materiał nauczania;

zostały one włączone jako integralna część programu. Wynikają z tego lub mogą wynikać nieporozumienia interpretacyjne. Oto kilka przykładów:

1. Wskazówka o pracach domowych ucznia znajduje się w uwagach zatytułowanych „język polski”. A jest to wskazówka wielkiej wagi, bo dotyczy m. in. niezadawania prac domowych w klasie I. Pytanie: czy to jest zalecenie obowiązujące nauczyciela, czy też tylko rada, sugestia? I czy dotyczy ona innych przedmiotów, więc również matematyki? Jest to niedomówienie, które zaciąży ujemnie na organizacji pracy ucznia, szczególnie przy zadawaniu tzw. słupków:

2. W uwagach o wychowaniu plastycznym jest wskazówka: „Ze względów porządkowych i dla ułatwienia kontroli poszczególne prace uczniów powinny mieć numer kolejny i datę wykonania. Prace przechowuje się w kopertach lub teczkach wykonanych przez uczniów”. — A jeśli to nie będą koperty i teczki nie wykonane przez uczniów, lecz zakupione? — Albo wskazówka w tym samym dziale: „Rysowanie ramek na kartce rysunkowej i pozostawianie marginesów jest zbyt ciężkie. Brzegi kartki rysunkowej wystarczająco ograniczają obraz”. A jeżeli nauczyciel będzie innego zdania i zaleci swym uczniom rysowanie ramek — czy będzie w niezgodzie z programem?

3. W uwagach o realizacji programu języka polskiego w klasie I jest wskazówka: „Do ćwiczeń w cichym czytaniu służą również loteryjki wyrazowe i zdaniowe. Umożliwiają one indywidualizację w nauczaniu”. Wskazówka ma charakter tak szczegółowy, dotyczący jednego z wielu środków dydaktycznych, że trudno ją traktować jako wskazówkę programową. Mało precyzyjne jest twierdzenie o pisaniu z pamięci i przepisywaniu. Najpierw jest informacja, że „ten sposób przepisywania niewiele różni się od pisania z pamięci”. A potem: „W klasie I pisanie z pamięci przeważa nad przepisywaniem”. A jeszcze przedtem była informacja: „Od samego początku wdrażamy dzieci do przepisywania wyrazów całościami”. Więc jak: przepisywanie czy pisanie z pamięci?

4. W uwagach do programu matematyki w klasie I jest wskazówka: „Przy rozwiązywaniu zadań wskazane jest posługiwanie się rysunkiem”. Oczywiście, rysunek jako jeden ze sposobów jest wartościowy, jednak w klasie I przewagę mają takie konkrety, które można przesuwać, usuwać itd. Uzasadnia to przekonująco Zofia Cydzik, gdy zaleca odwoływanie się przy rozwiązywaniu zadań tekstowych do czynności efektywnych, a tylko nieraz do geograficznego przedstawienia zadania.¹

INNE UWAGI

1. W programie z roku 1962 pozostawiono w programie języka polskiego dla klas II, III i IV określenie: „Wzorowe czytanie nauczyciela”, „Wzo-

¹ Z. Cydzik: Nauczanie arytmetyki w klasach I—IV. PZWS, wyd. II.

rowe opowiadanie nauczyciela". Przez użycie określenia „wzorowe” zostało wyrażone żądanie najwyższej doskonałości w stosunku do czytania i opowiadania, gdyż tylko w ten sposób może tłumaczyć wyraz „wzorowy”. „Słownik wyrazów bliskoznacznych” podaje określenie „wzorowy” w takich zdaniach: Wzorowy ład, wzorowa karność, wzorowe sprawowanie; natomiast w odniesieniu do wymowy podaje synonimy: poprawny, czysty, staranny. Określenia „wzorowy” nie używa też Mieczysław Kotlarczyk, gdy w książce „Podstawy sztuki żywego słowa” omawia prawidłową wymowę sceniczną, gdzie istotnie może chodzić o wymowę wzorową. Określa ją zdaniem: „Być słyszany, rozumiany i słuchany — oto najbardziej syntetyczne ujęcie zadań techniki żywego słowa”.¹ I uzupełnia to takim komentarzem: „Stopień słyszalności decyduje o tym, czy słuchacze słyszą dobrze, czy nie słyszą; czystość dykcji, a więc jej bezbłędność i poprawność, powoduje, że słuchacze nie tylko słyszą, ale i rozumieją; wreszcie wyrazność, a w konsekwencji i wyrazistość dykcyjna sprowadza fakt najbardziej pożądaną, że nie tylko słyszą i rozumieją, ale nadto jeszcze słuchają. Te trzy wartości naszej dykcji pracują na to, żeby ucho słuchacza nie miało żadnych wątpliwości”.

W określeniu tym, tak sędzę, mieszczą się wymagania, które można i należy stawiać opowiadaniu i czytaniu nauczyciela w szkole: żeby były słyszane przez uczniów, żeby były przez uczniów rozumiane i żeby były słuchane; w ujęciu syntetycznym: żeby były poprawne. Wprowadzenie tego określenia w miejsce „wzorowe” urealniałoby wymaganie i wskazało nauczycielowi kierunek ćwiczeń, propagowany rzetelnie i umiejętnie przez rozwijające się, a na razie mało jeszcze znane pismo lubelskie „Logopedia”, poświęcone właśnie kulturze żywego słowa.

2. W materiale poszczególnych programów nie wszędzie widać całkowitą koordynację. Przykładem może być język polski i matematyka w klasie I: w materiale nauczania matematyki są „ćwiczenia wstępne”, a w nich takie jak „wyżej-niżej, na prawo-na lewo”; w materiale nauczania języka polskiego jest okres przygotowawczy, w którym takich ćwiczeń nie ma, są natomiast w innym miejscu jako „wprowadzenie do czynnego słownika dzieci wyrazów i zwrotów oznaczających najprostsze stosunki przestrzenne i czasowe, np. wyżej, niżej, w górę, u dołu, na prawo, na lewo”. Może to oznaczać, że raz ma być robione na lekcjach języka polskiego, drugi raz na lekcjach matematyki, tymczasem, wobec łączności nauczania, nie powinno wystąpić ani w jednym, ani w drugim, lecz w związku z omawianiem obrazów życia, zdarzeń, sytuacji.

3. Inym przykładem może być wskazówka o metodzie analityczno-syntetycznej i poznawaniu przez dzieci poszczególnych liter. Jest najpierw całkiem słuszna wskazówka, że „do analizy wyrazu podstawowego należy przystępować dopiero wówczas, gdy został on przez dzieci dobrze

¹ Mieczysław Kotlarczyk — Podstawy sztuki żywego słowa. Warszawa 1961, s. 101.

przyswojony jako obraz graficzny", tymczasem nieco dalej jest informacja: „Okres elementarzewy należy przedłużyć, jeśli wystąpią trudności w opanowywaniu techniki czytania i pisania. Przeznacza się wówczas więcej czasu na poznawanie i zapamiętywanie nowych liter, na ćwiczenia w czytaniu”. Można by z tego wyczytać, że poznawanie nowych liter było czynnością podstawową w opanowywaniu techniki czytania i pisania, tymczasem słuszniejsza jest wskazówka tegoż programu: „Czytanie powolne, ale płynne całymi wyrazami”; i jeszcze inna: „Opracowane i przyswojone jako obrazy graficzne wyrazy (podkreślenia moje) stanowią materiał do różnorodnych ćwiczeń w czytaniu i pisaniu”.

4. Postulaty wyrażone w „Uwagach ogólnych” są nacechowane wielką troską o stosowanie jak najlepszych metod nauczania, odpowiadających psychice dziecka i będących na poziomie współczesnej nauki. Odnosi się to zarówno do wskazówek o nauczaniu, jak wychowaniu; podkreśla się z wielkim naciskiem związek rozwoju umysłowego dziecka z działaniem praktycznym, sprawę stwarzania atmosfery życzliwości i serdeczności, wiązania zdobywanej wiedzy z rzeczywistością, opierania lekcji w klasie na materiale przyniesionym przez dzieci lub zebrany na wycieczce (w przyrodzie), uwarunkowaniu wyników pracy wychowawczej i dydaktycznej od wprowadzenia dzieci w społeczne życie w szkole, o kontynuowaniu w klasie II nauki elementarzewej, jeśli w klasie I sprawność nie została osiągnięta. Wskazówki szczegółowe odrywają się w wielu przypadkach od postulatów wyrażonych w uwagach ogólnych i stają się pogonią za ilością, narzucaniem nauczycielowi pewnych schematów. W „Uwagach ogólnych” jest wskazówka, że „jako formy wychowania muzycznego stosuje się śpiew, grę na instrumentach muzycznych, słuchanie muzyki”; w materiale nauczania dominują jednak ćwiczenia, rozbudowane do wymiarów chyba przesadnych. Oczywiście, w rękach mistrza każde ćwiczenie stać się może dla dzieci przeżyciem równie przyjemnym, jak śpiewanie pieśni, mogą być jednak udręką, gdy jest ich nadmiar. Charakterystyczny jest umiar w liczbie nowych pieśni w poszczególnych klasach: w IV i III po 12 nowych pieśni, w II i I po 8—10. Wprawdzie przeznacza się na wychowanie muzyczne 1 godzinę tygodniowo, jest to jednak mimo wszystko ok. 36 godzin w roku w jednej klasie. Rodzi się pytanie, czy postulat wyrażony w „Uwagach ogólnych”, a mający tak pełne brzmienie: „Podstawową formą wychowania muzycznego jest śpiew”, urzeczywistnia się w materiale nauczania i w praktyce szkolnej?

UWAGI KOŃCOWE

Streszczając analizę wybranych zagadnień, nowy program dla klas I—IV można określić następująco:

1. Program jest powtórzeniem zarówno w formie, jak treści dawnych programów, szczególnie programu z roku 1959. Mimo wprowadzenia

wielu słusznych wskazówek robi wrażenie pracy bez jasno zarysowanej koncepcji dydaktycznej.

2. Wprowadzone wskazówki ogólne odpowiadające całkowicie nowoczesnej dydaktyce, na przykład o ocenianiu wyników pracy uczniów klas niższych, o pracy domowej, nauczaniu globalnym, nie wszystkie jednak konsekwentnie zrealizowane w doborze materiału.

3. Podkreślono słuszną zasadę integracji treści nauczania na stopniu propedeutycznym, nie zrealizowano jej jednak konsekwentnie w zakresie przyrody i geografii.

4. Określono dokładnie zasadę nauczania łącznego, jednak przez pozostawienie przedmiotów nauczania w kl. I i II i wyznaczenie liczby godzin na ich opracowywanie pozostawiono możliwość powstawania nieporozumień i niewłaściwych interpretacji.

5. Likwidację historii jako przedmiotu nauczania w klasie IV przez włączenie tematów historycznych do programu języka polskiego rozwiązano tylko połowicznie.

6. Ilość materiału nie została zmniejszona. Dotyczy to szczególnie materiału gramatycznego i ortograficznego w klasach I i II. Słuszną wskazówką o nieśpieszeniu się w nauce czytania i pisania ma przy pozostawieniu nie zmienionych wymagań charakter jedynie postulowany.

7. Wskazówki metodyczne mają charakter nierówny. W wielu przypadkach dotyczą spraw drobnych, drugorzędnych, nieistotnych. Ich selekcja wydaje się sprawą konieczną.

Program został wydany jako tymczasowy. Analizy krytyczne, w większym zaś stopniu doświadczenie dostarczą materiałów do dalszych prac nad doskonaleniem treści i formy. Będzie to zapewne, można przypuszczać, przeróbka gruntowna, której nie dokonano obecnie z wielu przyczyn, m. in. również ze względu na konieczność, przy wszechstronnej przebudowie, uprzedniego przygotowania nauczycieli przez wczesne dostarczenie projektów podręczników metodycznych, organizacji kursów itd.

W SPRAWIE KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO W LIDZE OBRONY KRAJU (LOK)

(Na marginesie artykułu M. Baraniuka i J. Poznańskiego)

Do zabrania głosu skłonił mnie, jako społecznego Sekretarza Centralnej Rady Modelarstwa LOK, artykuł zamieszczony w „Ruchu Pedagogicznym” nr 4 (XXXVI) z lipca-sierpnia 1962 r. pt. „Niektóre problemy dydaktyczne i organizacyjne działalności Ligi Przyjaciół Żołnierza w zakresie szerzenia kultury technicznej wśród społeczeństwa” — pióra M. Baraniuka i J. Poznańskiego.

Do wyjaśnienia są dwie sprawy:

Pierwsza — fakt pominięcia przy omawianiu struktury organizacyjnej Ligi Obrony Kraju jednego z jej pionów, obejmującego wyłącznie młodzież, którego głównym celem jest kształcenie politechniczne. Dwustronne kształcenie politechniczne prowadzone jest właśnie w pionie modelarskim, gdy w innych jest ono tylko produktem pochodnym zasadniczej działalności, jaką jest jednokierunkowe nauczanie, np. prowadzenia pojazdu mechanicznego, znajomości działania i obsługi radioodbiorników, szkolenia na stopień sternika itp.

Druga — dalsze zmiany organizacyjne; likwidowanie samodzielnego Wydziału TOPL, co stało się jesienią 1960 r., i włączenie tej działalności do pionu ogólnowojskowego oraz najważniejsza, rzutująca na dalszy charakter działalności organizacji — zmiana nazwy. Powstała Liga Obrony Kraju. Uchwała w tej sprawie zapadła na IV Krajowym Zjeździe, odbytym w Warszawie w dniach 13—14 listopada 1962 r., a więc już po ukazaniu się nr 4/62 „Ruchu Pedagogicznego”.

Jacek Węgrzynowicz w swoim artykule pt. „Pozalekcyjne i pozaszkolne zajęcia techniczne młodzieży” wspomina o roli i znaczeniu modelarstwa w LPŻ (obecnie LOK) — jednak jest ono potraktowane marginesowo i dlatego zgłaszamy niniejsze uzupełnienie.

NOWE CELE I ZADANIA

Nowy Statut Ligi Obrony Kraju oraz uchwały IV Zjazdu stwierdzają m. in., że cel i zadania modelarstwa w LOK są następujące:

- zapoznanie ucznia z narzędziami, maszynami i urządzeniami technicznymi, stosowanymi w życiu codziennym, produkcji rolnej i przemysłowej,
- wyrabianie podstawowych wiadomości w zakresie posługiwania się narzędziami i maszynami oraz ich konserwacji,
- nauczanie obróbki różnych materiałów i tworzyw sztucznych na podstawie dokumentacji rysunkowej, czytanie rysunku technicznego, podstaw kreśleń technicznych,

- zaznajomienie z podstawowymi zasadami organizacji pracy, procesu wytwarzania, bezpieczeństwa i higieny pracy,
- wyrabianie dokładności, sumienności i wytrwałości w pracy oraz rozszerzanie zmysłu konstruktorskiego i racjonalizatorskiego,
- przygotowanie do wyboru najbardziej odpowiadającego zamiłowaniom zawodu poprzez zapoznanie z różnymi formami pracy, rodzajami przemysłu i dorobkiem myśli ludzkiej,
- wyrobienie zainteresowań specjalności techniczno-wojskowych przydatnych w opanowaniu umiejętności wojskowych związanych z nowoczesną techniką,
- pomaganie szkole w przerabianiu programu nauczania fizyki, chemii i matematyki oraz wyrobienia wśród uczniów zamiłowań do tych przedmiotów,
- wykonywanie przez młodzież w ramach zajęć programowych modeli, plansz i makiet potrzebnych do szkolenia i spełnienia tym samym roli działalności społecznie użytecznej dla szkoły, organizacji i społeczeństwa.

STRUKTURA ORGANIZACYJNA

W klubach i modelarniach LOK, działających przy szkołach, zarządach LOK, zakładach pracy, świetlicach FJN itp. prowadzone jest szkolenie we wszystkich kierunkach modelarstwa. Największą popularnością cieszy się modelarstwo lotnicze i okrętowe, a ostatnio także raketowe. Poza tym modelarstwo kołowe (budowa modeli samochodów, kolei, tramwajów, pojazdów na gąsienicach itp.) oraz modelarstwo przemysłowe. O wzroście ilości modelarni i zrzeszonej w nich młodzieży w ostatnich latach świadczą najlepiej cyfry zamieszczone w załączonej tabelce:

| | 1960 | 1961 | 1962 |
|--|--------|--------|--------|
| Ilość modelarni | 344 | 387 | 420 |
| Ilość wyszkolonych modelarzy | 11 087 | 15 444 | 16 220 |
| Ilość zorganizowanych zawodów, pokazów, wystaw | 337 | 341 | 362 |

Szkolenie modelarskie oparte jest na całkowitej dobrowolności uczestników tych zajęć. W każdej specjalności obowiązuje podział na cztery stopnie szkolenia, a mianowicie:

| | |
|--|-------------------------------------|
| podstawowe szkolenie modelarstwa oparte na programie 70-godzinnym, | |
| szkolenie na stopień modelarza klas III | } oparte na programie 140-godzinnym |
| ” ” ” ” ” II | |
| ” ” ” ” ” I | |

Uczestnikami szkolenia modelarskiego jest prawie wyłącznie młodzież, tym samym nie ma takich przecheleń jak np. w pionie motorowym, gdzie

słuchaczami kursów są w 23,8% młodzi ludzie do 21 lat, 48,6% w granicach 21 do 30 lat i 27,6% powyżej 30 lat.

Do modelarni przyjmowani są uczniowie od IV—V klasy wzwyż, a więc od 10—11 lat. Około 65% uczestników szkolenia modelarskiego LOK to młodzież w wieku 14—17 lat. Tym samym spełniany jest w całej rozciągłości postulat kształcenia politechnicznego młodzieży przez LOK, przynajmniej w zakresie modelarstwa.

Charakterystyczne jest, że większość modelarni, bo około 45%, istnieje na terenie małych miast i osiedli, 30% na wsi, a tylko ca 25% w Warszawie i miastach wojewódzkich. Tak więc aktualne hasło technicznego kształcenia młodzieży zamieszkałej na wsi i w małych miasteczkach jest także realizowane w całej rozciągłości.

Niewielkie różnice wieku uczestników szkolenia modelarskiego powodują, że poziom intelektualny modelarzy jednego kursu jest wyrównany. Jeśli któryś z modelarzy szkolonych np. na stopień klasy III wyraźnie wybijają się ponad poziom grupy, z reguły przechodzi za namową instruktora do grupy wyższej, tj. klasy II lub I.

Choć ta sprawa nie ma ścisłego powiązania ze strukturą organizacyjną, gwoli zachowania prawdy warto i należy ją tu poruszyć. Jest to problem często poruszany na naradach i spotkaniach z instruktorami modelarstwa. Faktem jest, że najzdolniejsi modelarze, chłopcy o „złotych rękach”, którzy przejawiają największe zainteresowania problemami konstrukcyjno-technicznymi, na ogół nie są dobrymi, „piątkowymi” uczniami. Z reguły łatwo im przychodzi opanowanie materiału z fizyki, chemii, matematyki, gorzej natomiast przedstawia się sprawa z przedmiotami humanistycznymi. Pokierowanie dalszym wychowaniem takich uczniów to problem złożony i wymagający poważnego przeanalizowania. Awizujemy o tym już teraz, aby przemyśleć wypracowane sposoby dalszego pogłębiania ich zainteresowań technicznych z jednoczesnym podnoszeniem wiedzy z dziedziny przedmiotów humanistycznych i kultury osobistej.

WSZECHSTRONNOŚĆ

Przez kształcenie politechniczne rozumiemy przekazanie zainteresowanemu sumy pewnych wiadomości, nawyków i umiejętności. Dlatego słowo politechnizacja kojarzy się u wielu osób, i to zupełnie słusznie, z modelarstwem. Nie z jedną dziedziną modelarstwa, obejmującą np. lotnictwo, samochody, okręty, lecz z różnymi kierunkami tej dziedziny zainteresowań technicznych. Łatwo to jest udowodnić. Posługując się mikroskopijnym silnikiem elektrycznym np. 4,5 v młodzież świadomie czy podświadomie uczy się poznawać zasady działania silnika elektrycznego. Później zmienia się tylko wielkość, zasada pozostaje ta sama. Uruchamiając np. silnik spalinowy samozapłonowy o pojemności 1,5 cm³ lub silnik ze świecą żarową o pojemności 2,5 cm³ — chłopiec poznaje wszystkie tajniki pracy

silnika spalinowego. Poznaje praktycznie, namacalnie, dogłębnie i na długo. To nie martwa plansza, z której musi wyuczyć się zadania na pamięć. Tu minimalna zmiana składników paliwa decyduje, czy silnik będzie miał obroty treningowe, szkolne czy wyczynowe.

Posługując się z konieczności menzurką, przygotowując swoje super-paliwo, wybiega naprzód w stosunku do programowych lekcji chemii w szkole. Śmigło, śruba, pływalność itp. rekwizyty modelarstwa to przecież żywa lekcja fizyki, podanej w ciekawej, interesującej formie. Aby opanować tajniki zdalnego kierowania modelami, do czego młodzież garnie się szczególnie chętnie w ostatnich latach, trzeba przedtem posiadać minimum wiedzy przekraczającej znacznie program elektro- i radio-minimum. Dalsza praktyka, konieczność korzystania z fachowego podręcznika, pomocy instruktora tę wiedzę będzie dalej pogłębiać i rozszerzać.

A przecież wymienione zalety modelarstwa to tylko drobna część pozytywów. Czytanie rysunku technicznego, kreślenie, a nawet projektowanie, poznawanie technologicznych właściwości materiałów, zdobywanie umiejętności radzenia sobie w każdej sytuacji, gdzie potrzebne są wiadomości techniczne — to także zasługa modelarstwa.

Przekazywanie tych wiadomości, nawet małymi dawkami, ale systematycznie, pozwala na zgromadzenie poważnej sumy wiadomości tak bardzo potrzebnych w szkole, w życiu codziennym i w późniejszej pracy zawodowej. Przykładem tego może być konkurs rozegrany przed kamerami telewizji w programie ogólnopolskim w dniu 24 listopada 1962 r. pt. „Określ, kolej, samolot”. W telekonkursie wzięli udział chłopcy w wieku 12—14 lat wyeliminowani z modelarni LOK z woj. szczecińskiego, krakowskiego i z Warszawy. Tematyka konkursu była bardzo rozległa. Potrzebne były wiadomości historyczne, specjalnościowo-techniczne, kreślarskie, szybki refleks i inteligencja. Przyjemnie było posłuchać odpowiedzi tych 12—14-letnich chłopców, odpowiadających każdy z wszystkich w/w dziedzin, jak operowali datami, fachową terminologią, znajomością typów i części wyposażenia — zasobu wiedzy mógłby im pozazdrościć niejeden starszy, doświadczony człowiek.

METODY NAUCZANIA

Program szkolenia w modelarniach LOK przewiduje 10% zajęć teoretycznych i 90% zajęć praktycznych. Zajęcia odbywają się dwa razy w tygodniu po 2 godziny. Zasadą jest, że uczestnikami szkolenia modelarskiego mogą być uczniowie nie posiadający ocen niedostatecznych. Ci, którzy mają więcej czasu i przejawiają inicjatywę w szukaniu nowych rozwiązań konstrukcyjnych, korzystają ze szczególnej opieki instruktorów, którymi z reguły są nauczyciele (zajęć technicznych, fizyki, PW). Instruktorzy są opłacani przez LOK. (Stawka za godzinę zajęć uzależniona jest od posiadanego stopnia: instruktor klasy III otrzymuje 18 zł/godz., kl. II —

20 zł/godz., kl. I — 25 zł/godz.) bądź przez szkoły albo Domy Kultury, zakłady pracy, a także przez inne instytucje. Takie ustawienie, że instruktorami są w zdecydowanej większości nauczyciele — rozwiązuje zarazem problem pedagogicznego podejścia do uczestników zajęć w modelarniach, czego, jak słusznie zauważono, nie ma na pozostałych kursach prowadzonych przez LOK.

Założenia programowe przewidują maksymalne korzystanie z pomocy naukowych. Uzupełniającymi formami szkolenia są liczne pokazy, wystawy, konkursy i zawody organizowane przez LOK. Najbardziej aktywni, wykazujący się wyższymi niż przeciętna wynikami pracy, mają możliwość występowania przed kamerami telewizji, brania udziału w konkursach i wyjazdach na zawody międzynarodowe.

Program zajęć przewiduje poza tym dla każdej grupy, w zależności od kierunku szkolenia, wycieczkę na lotnisko, do stoczni lub miejscowego zakładu pracy, wspólne uczęszczanie do muzeów, na filmy o pokrewnej tematyce, redagowania gazetek ściennych, zbieranie dokumentacji do określonego typu statku lub samolotu itp.

Na podkreślenie zasługuje jeszcze wydawanie przez LOK dwóch czasopism modelarskich, co się także wiąże z metodami nauczania. Spełniają one rolę informacyjną, dydaktyczną i metodyczną. Przykry jest fakt, że w licznych czasopismach, wydawanych przez resort oświaty, prawie nie znajduje się wzmianek o roli i znaczeniu tych czasopism, tak jakby autorzy zamieszczanych publikacji nie dostrzegali ich istnienia. Chodzi tu o miesięcznik dla młodzieży pt. „Modelarz” i miesięcznik dla dzieci pt. „Mały Modelarz”. Miesięczny nakład tych czasopism wynosi ponad 55 000 egz., przy czym są one rozsprzedawane prawie w 100%. Dowodzi to, jak bardzo są one potrzebne i jaką spełniają rolę w całokształcie kształcenia politechnicznego dzieci i młodzieży.

Przedstawiono wyżej tylko pozytywne strony modelarstwa. Istnieje jednak wiele braków i niedociągnięć, których wymienianie zajęłoby zbyt wiele miejsca i wymaga oddzielnego omówienia. Fakt, że w modelarniach LOK zrzeszonych jest zaledwie 0,5% uczącej się młodzieży, trudności lokalowe, materiałowe, wyposażeniowe, obojętny lub nawet negatywny stosunek części kierowników — dyrektorów szkół — to jedne z wielu tych kłopotów. Mamy jednak nadzieję, że tak jak powoli zmienia się plan nauczania w szkołach, tak i zmieniać się będzie stosunek do zagadnień politechnizacji poprzez modelarstwo. Liga Obrony Kraju nie szczędzi sił i środków na dalszy rozwój modelarstwa. Nie można więc pomijać działalności tego pionu przy omawianiu roli, celu i zadań LOK. Można wyrazić nadzieję, że przy wspólnym wysiłku z innymi organizacjami i instytucjami oraz przy czynnym poparciu resortu oświaty wzrastać będzie z każdym rokiem ilość modelarni i zrzeszonej w nich młodzieży.

W ODPOWIEDZI JANOWI ZARCZAKOWI, AUTOROWI ARTYKUŁU W SPRAWIE KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO W LIDZE OBRONY KRAJU

Z dużym zainteresowaniem przeczytaliśmy artykuł J. Marczaka „W sprawie kształcenia politechnicznego w Lidze Obrony Kraju” zawierający oprócz akcentów polemicznych niezwykle ciekawie postawiony problem wkroczenia politechnizacji na teren pionu modelarskiego LOK.

Autor poważnie potraktował problematykę. Upowszechnienie doświadczeń LOK w tym zakresie jest ze wszech miar potrzebne.

Są niewątpliwe pozytywy we wspomnianym artykule. Gwoli ścisłości naukowej i dla dobra sprawy chcemy przedstawić nasze uwagi dotyczące pewnych spornych kwestii omawianych przez J. Marczaka.

1. Wydaje nam się, że interpretacja pojęcia „kształcenie politechniczne” nie jest w artykule najszcześliwiej ujęte. Wyjaśnienie tego pojęcia jako przekazywanie „... zainteresowanym sumy pewnych wiadomości, nawyków i umiejętności” dotyczy procesu nauczania w ogóle i niewiele mówi o istocie kształcenia politechnicznego. Tymczasem na kształcenie politechniczne składa się nauczanie różnych przedmiotów, które zaznajamiają z podstawowymi zagadnieniami procesów produkcji, dając młodzieży umiejętności i nawyki obchodzenia się z prostymi narzędziami wszystkich dziedzin produkcji. Kształcenie politechniczne istnieje jako proces systematycznego korelowania różnych przedmiotów cyklu matematyczno-przyrodniczego z elementami techniki. W rezultacie młodzież opanowuje wiedzę i umiejętności w posługiwaniu się narzędziami. W związku z tym pragniemy wyróżnić dwa aspekty kształcenia politechnicznego:

- a) Mamy tu na myśli nauczanie w szkole ogólnokształcącej pracy manualnej, podstaw maszynoznawstwa, elementów technologii, rysunku technicznego itp. w powiązaniu ze znajomością praw fizyki, chemii, matematyki, które to prawa są uprzedmiotowione w zjawiskach technicznych. W tym wypadku pomostem łączącym np. fizykę z techniką będzie zasada korelacji.
- b) Chodzi też o humanizację pracy zawodowej poprzez ugruntowanie w szkolnictwie zawodowym przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego i ogólnotechnicznych podstaw produkcji.

Do przedmiotów więc technicznych winna wkroczyć fizyka, chemia, matematyka itp., które działanie różnych maszyn czynią bardziej zrozumiałe dla ucznia.

W świetle tych rozważań polemika J. Marczaka jest pewnym nieporozumieniem. W naszym artykule „Niektóre problemy dydaktyczne i orga-

nizacyjne działalności LPŻ w zakresie szerzenia kultury technicznej wśród społeczeństwa” mowa była o drugim aspekcie kształcenia politechnicznego. W tym wypadku politechnizacja nie powinna być produktem pochodnym zasadniczej działalności, lecz jej częścią organiczną. Natomiast artykuł J. Marczaaka dotyczy kształcenia politechnicznego jako nieodzownego dopełnienia szkoły ogólnokształcącej. Pominięcie dwóch stron kształcenia politechnicznego prowadzi do nieporozumień, wypacza i zawęża zakres politechnizacji.

2. Druga sprawa, która naszym zdaniem wymaga wyjaśnienia, to występująca w artykule J. Marczaaka tendencja do utożsamiania kształcenia politechnicznego z modelarstwem. Tę tożsamość udowadnia autor zdaniem, że przez uruchomienie silnika spalinowego samozapłonowego poznaje się wszystkie tajniki pracy tego silnika. Nie chcemy odbierać modelarstwu jego wysokiej rangi, bowiem jesteśmy jak najbardziej przekonani o wielkiej użyteczności społecznej tej dziedziny kształcenia. Ale w świetle naszych poprzednich rozważań nie możemy się zgodzić, po pierwsze, z utożsamianiem kształcenia politechnicznego z modelarstwem, bowiem sprowadzałoby to niesłusznie jeden przedmiot nauczania do roli kształcenia politechnicznego; po drugie, uważamy, że dla głębszego poznania tajników pracy silnika spalinowego samo jego uruchomienie, choć bardzo ważne, nie jest wystarczające. Ważne skądinąd nauczanie zasad pracy silnika na autentycznym przedmiocie wymaga również zrozumienia, na jakiej podstawie zachodzą omawiane zjawiska, wymaga więc nawiązania do praw fizyki, chemii itp.

3. Autor artykułu nie rozwija, niestety, interesującego i ważnego problemu metod nauczania modelarstwa. Wydaje się, że po trzyletnim blisko okresie pracy w tej dziedzinie można by podsumować pewne doświadczenia, które mogą być pouczające.

4. Wreszcie ostatnia sprawa. Nie wydaje nam się słuszna praktyka, o której pisze J. Marczak, dotycząca wybiegania naprzód z wiadomościami poprzedzającymi szkolny materiał nauczania. W danym wypadku odnosi się to do programowych lekcji chemii. Wydaje się to być niezbyt zgodne z dydaktyczną zasadą systematyczności i logicznej kolejności w nauczaniu.

Jesteśmy przekonani, że uwagi nasze nie umniejszają bynajmniej dużej użyteczności społecznej artykułu J. Marczaaka. Daliśmy zresztą temu wyraz w początkowych zdaniach naszego listu. Zagadnienie rozwoju kultury technicznej jest problemem bardzo szerokim. Realizuje się on między innymi poprzez kształcenie politechniczne — ale nie wyłącznie. Formy szerzenia tej kultury wśród młodzieży są problemem ważnym, potrzebnym dla praktyki pedagogicznej i dlatego godnym oddzielnego opracowania.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JOZEF ŚLISZ
Kołaczyce

JAK ZREALIZOWAŁEM HASŁO — WIEŹ SZKOŁY Z ŻYCIEM — NA ZAJĘCIACH KÓŁKA CHEMICZNEGO

(fragmenty)

I. WSTĘP

Kółko chemiczne w Liceum Ogólnokształcącym w Kołczycach prowadzi od roku 1950. Uczniowie tutejszego liceum rekrutują się przeważnie ze środowiska wiejskiego i od małego obeznani są z gospodarstwem i uprawą roli. Od dzieciństwa muszą w tych pracach brać czynny udział. Myśl wykorzystania doświadczeń i umiejętności, zdobywanych w szkole w praktycznej działalności na gospodarstwach swoich rodziców, podjęli sami uczniowie i przystąpili w porozumieniu ze mną do realizacji tego zagadnienia.

Początkowo były to tylko drobne próby. Dawały one pozytywne rezultaty i dlatego akcja zaczęła rozwijać się. Za teren swojej działalności obraliśmy wieś Sowinę. Stało się to z następujących powodów. Miejscowość, w której znajduje się szkoła, zamieszкана jest prawie wyłącznie przez rzemieślników, którzy nie prowadzą gospodarstw rolnych, a posiadaną ziemię przeznaczają na uprawy ogrodowe lub wydzierżawiają ją. Młodzież kołaczycka, która stanowi mniejszość całej młodzieży szkolnej, nie wykazuje ani zamilowania, ani specjalnego zainteresowania uprawą roli. Większość członków koła chemicznego to uczniowie ze wsi Sowina.

Prowadząc w tej wsi upowszechnienie wiedzy rolniczej (U.W.R.) i przysposobienie rolnicze (P.R.), zauważyłem u mieszkańców Sowiny wielkie zainteresowanie wiedzą rolniczą i postanowiłem, idąc po myśli młodzieży, wciągnąć członków koła chemicznego do współpracy na tym właśnie terenie, gdyż wiedziałem, że spotkają się oni tam z poparciem, życzliwością i pełnym zrozumieniem miejscowej ludności.

Na zebraniu koła zagadnienie współpracy zostało omówione i przyjęte.

II. DANE STATYSTYCZNE DOTYCZĄCE WSI SOWINA

Wieś Sowina graniczy z Kołaczycami, jest ładnie, malowniczo położona. W czasie II wojny światowej uległa poważnym zniszczeniom, gdyż przez sześć miesięcy była pasmem frontowym. Sowina liczy 1320 mieszkańców

i 250 numerów. Obszar gruntów wynosi 926 ha, w tym ornego 606 ha, pastwisk i łąk 72 ha, lasów 248 ha. Zabudowania w liczbie 250 są drewniane, kryte słomą; po wojnie powstało 21 budynków murowanych. Gospodarstwa rolne są przeważnie drobne, przeciętnie 2 do 3 ha, największe gospodarstwa są 6 ha. Hodowla rozwinięta słabo. Przeciętnie na jedno gospodarstwo wypada dwie krowy, na cztery gospodarstwa jeden koń, na trzy gospodarstwa dwie świnie. Stosunkowo dobrze rozwinięta hodowla pszczół (150 pasiek). Pszczelnictwo podobnie jak i sadownictwo (50 ha obszaru zajęte jest przez sady, które w roku ubiegłym dały 1000 kwintali owoców) ma we wsi swoją tradycję. Spowodował to Rozpiera, kierownik szkoły podstawowej, pracujący w Skawinie 25 lat. Prowadził on szkółki drzew owocowych i uczył mieszkańców wsi pszczelarstwa i uprawy drzew owocowych. Wieś nie jest zelektryfikowana. Mechanizacja stosunkowo słaba. Najważniejsze uprawy to żyto, pszenica, owies i ziemniaki. Z ogólnej liczby mieszkańców wsi 120 osób pracuje w zakładach przemysłowych, reszta utrzymuje się z rolnictwa i pracy na roli. We wsi jest 7-klasowa szkoła podstawowa, którą kończy każdego roku przeciętnie 30 uczniów, spośród których 10 kształci się dalej; reszta pozostaje na roli lub szuka pracy w przemyśle. Przed wojną nieznaczny tylko odsetek młodzieży kończył 7 klas, większość musiała zadowolnić się wykształceniem 4-klasowym. Szkoły średniej czy wyższej nie kończył nikt.

III. WSTĘPNE CZYNNOSCI LABORATORYJNE, PRZYGOTOWUJĄCE DO PRACY W TERENIE

W roku 1955 na zebraniach koła dyskutowano nad artykułami, mówiącymi o wysokich plonach, które osiąga się dzięki odpowiedniej uprawie roli, a zwłaszcza racjonalnemu nawożeniu i stosowaniu zabiegów agrotechnicznych. Członkowie koła byli zdumieni i twierdzili, że tego rodzaju osiągnięcia albo są wręcz niemożliwe, albo osiąga się je na specjalnych glebach, lub na działkach doświadczalnych. Przy normalnej uprawie na większej przestrzeni — takich plonów, ich zdaniem, osiągnąć się nie da. Dla przykładu postanowili na następne zajęcia zebrać dane statystyczne gospodarstw własnych rodziców. Po zebraniu tych danych okazało się, że wydajność z jednego ha ziemi jest istotnie niska. Np. pszenicy z jednego ha zbierano przeciętnie 8 kwintali, ziemniaków 70 kwintali, takich upraw jak jarzyny, rzepak, tytoń i inne, kontraktowane, w ogóle nie uprawiano.

Uzgodniono, że młodzież zbierze dokładne dane odnośnie sposobów nawożenia gleby.

Okazało się, że podstawą nawożenia jest obornik, stosowany jednak w ilości niedostatecznej, gdyż karłowate gospodarstwa nie mogły rozwinać większej hodowli bydła. Stosowano również i nawozy sztuczne, ale

bez żadnego wyboru i bez trzymania się jakichkolwiek norm ilościowych i jakościowych. Były ograniczenia i trudności w nabywaniu nawozów sztucznych, więc ile i jakich kto nabył, tyle stosował pod uprawę. Tak nawożona ziemia dawała niskie plony. Nieuświadomieni rolnicy narzekali, że sprzedawane nawozy sztuczne nie mają żadnej wartości.

Na następnych zebraniach, na podstawie przeczytanych broszur: „Uprawa roli i roślin” — Z. Golonka i B. Świętochowski, „Podstawowe wiadomości o glebie” — S. Dobrzeński, „Chemia w walce o urodzaj” — Seweryn Zajac, „Jak nawozić glebę” — dr Bronisław Niklewski itp. omówiono rodzaje i skład chemiczny różnych gleb, wymagania glebowe poszczególnych roślin, skład chemiczny poszczególnych nawozów naturalnych, sztucznych i zielonych.

Na podstawie przeprowadzonej dyskusji i w wyniku spostrzeżeń w terenie postanowiono przeprowadzić szczegółowe badania struktury i składu chemicznego gleb miejscowości Sowina. Pracę tę przeprowadzili członkowie koła przy pomocy i współpracy agronoma gromadzkiego ob. Stanisława Wiśniewskiego.

IV. BADANIE STRUKTURY GLEBY

Badania odbyły się wg wspólnie opracowanej instrukcji. Każdy z członków pobrał próbkę gleby u swoich rodziców i z ogrodu szkolnego (próbki gleby pobierano z 16—20 miejsc na obszarze jednego ha, z głębokości 20 cm). Probki gleb przyniesiono do pracowni chemicznej i poddano je analizie na kwasowość i zawartość fosforu.

Część pobranej gleby umieszczono w zagłębieniu porcelanowej płytki kwasomierza, lekko ugniatając, kroplami dodawano wskaźnik glebowy. Po 5 minutach przechyleno płytkę, aby roztwór wskaźnika z nadgleby przepłynął do podłużnego kanałika. W wyniku porównania barw płynu i skali odczytano PH (kwasowość gleby). Doświadczenie wskazało, czy nawożenie wapnem jest konieczne i w jakiej ilości.

Drugą część gleby wsypano do moździerza do połowy objętości i rozcierano. Roztartą glebę pobierano łyżeczką i wsypywano do szerszej próbówki. Następnie zalewano glebę kwasem solnym w próbówce. Zakorkowaną próbówkę wstrząsano przez jedną minutę i wstawiano do statywu na 8 do 10 minut. Zawartość przesączano do węższych próbówek. Po przesączeniu dodawano molibdenianu anomowego, po czym wkładano pałeczkę cynową, potrząsając próbówką około $\frac{1}{2}$ minuty do ustalenia się błękitnego zabarwienia. Probówki wstawiano do statywu. Po 2—3 minutach porównywano otrzymane zabarwienie z barwną skalą fosforomierza.

Gleby pobrane zawierały od 5 mg pięciotlenku fosforu (P_2O_5) na 100 g gleby i na podstawie tych oznaczeń ustalono, że nawożenie fosforowe badanych gleb jest konieczne.

V. PRACE W TERENIE I JEJ PIERWSZE OSIĄGNIĘCIA

Wiosną, w kwietniu 1959 r., grupy członków koła chemicznego wyruszyły w teren (wieś Sowina) i na miejscu przeprowadzono podobne badania gleb, jakie robiono w laboratorium w szkole.

Członkowie kółka, biorący udział w tych pracach, podzielili się swymi doświadczeniami z pozostałymi członkami kółka chemicznego i zachęcili ich do podobnych prac na swoich terenach.

Podobne prace podjęli członkowie kółka na terenie gromady Bieżdździadka i Brzyska. Struktura i skład chemiczny gleb były mniej więcej podobne do otrzymanych wyników w Sowinie. O stanie gleby na polach, a także odnośnie odpowiedniego nawożenia informowano rolników. Wyniki doświadczeń omawiane były w ramach odczytów Upowszechnienia Wiedzy Rolniczej w Sowinie. Rolnicy Sowiny początkowo nie dawali wiary w możliwość osiągania lepszych plonów przez zastosowanie nawożenia gleby na podstawie otrzymanych informacji, opartych na przeprowadzonych badaniach przez członków koła chemicznego i członków przysposobienia rolniczego. Przeszkadzała temu nieufność do nowych metod gospodarowania. Niektórzy jednak zaczęli uprawiać: marchew, pietruszkę, cebulę, buraki, sałatę, rzodkiewkę, szpinak itp. Pod uprawę jarzyn stosowali nawozy: obornik, kompost, jako uzupełnienie nawozy sztuczne, stosownie do przeprowadzonych badań gleby. Plony okazały się dobre już w roku 1956. Wystawiono je na powiatowej wystawie rolniczej w Jaśle, za co otrzymali nagrodę w postaci opryskiwacza plecakowego i kompletu narzędzi rolniczych. Na następnych wystawach w latach 1957—1958 otrzymali maszynę do krajania kapusty, książki rolnicze, opryskiwacze na podwoziu i dwie biblioteczki rolnicze. Kilku członków przysposobienia rolniczego w nagrodę za udział w wystawie rolniczej brało udział w dożynkach rolnych w Warszawie oraz w wycieczce do Instytutu w Puławach.

W ten sposób powoli zaczęto przekonywać miejscową ludność o możliwości uprawy jarzyn na tym terenie. Rolnik Gozdecki spróbował na swym gruncie uprawę tytoniu, a Jachym uprawę rzepaku. Rolnicy ci stosowali nawożenie, wykorzystując przeprowadzoną analizę gleby. Uzyskali dobre zbiory, które przyniosły im znaczne dochody. Były to bardzo przekonujące argumenty.

VI. UPOWSZECHNIENIE DOŚWIADCZEŃ

W drugim etapie naszej pracy w kółku chemicznym zaczęliśmy agitować za zupełnie nie znanym w tych okolicach wapniowaniem gleby. Rolnicy, którzy przystąpili do wapniowania gleby, już w następnym roku uzyskali lepsze plony. Zaczęto też szerzej stosować nawożenie fosforowe, azotowe i potasowe. Zaczęliśmy również prowadzić doświadczenia na działce szkolnej, aby przez żywy przykład podnieść kulturę rolną Ko-

łaczyc. Coraz więcej ludności zaczęło się przekonywać do naszych metod i były one coraz szerzej stosowane.

VII. WYNIKI

Wzrost poziomu wiedzy rolniczej, spowodowany pracami kółka chemicznego oraz doksztalcaniem rolników przez przeprowadzenie odczytów i pogadanek w ramach upowszechniania wiedzy rolniczej, dał konkretne wyniki.

Racjonalne zmiany w sposobie nawożenia i uprawy spowodowały zmiany struktury gleby. Zmiany te pozwoliły rolnikom na wprowadzenie nowych upraw — jarzyn i roślin przemysłowych. Tam gdzie dawniej dominowała uprawa żyta, owsa i ziemniaków, obecnie rolnicy zakontraktowali rzepaku 20 ha, tytoniu 40 ha, traw nasiennych 30 ha. Było to możliwe dzięki podniesieniu wydajności czterech zbóż z ha z 8 do 16 kwintali oraz ziemniaków z 70 na 150 kwintali, co pozwoliło rolnikom Sowiny zmniejszyć areal upraw tradycyjnych.

W wyniku pracy wychowawczo-uświadamiającej rolnicy z Sowiny zrozumieli, że droga do podniesienia plonów, a tym samym stopy życiowej prowadzi przez ciągłe doksztalcanie się, poprzez czytelnictwo fachowych książek i czasopism oraz dobrą pracę kółka rolniczego. Dziesięciu gospodarzy prenumeruje czasopismo „Mechanizacja”, dziesięciu „Nowe Rolnictwo”, dwudziestu „Plon” i piętnastu „Poradnik Rolnika”. Dwunastu rolników posiada własne biblioteczki rolnicze. Istniejący zespół przysposobienia rolniczego przeprowadził jeden cykl trzyletniego szkolenia, a obecnie rozpoczął pracę cykl drugi.

Wyrazem dążenia do podniesienia wydajności z ha oraz wzrastającej kultury rolnej są dane mówiące o zapotrzebowaniu na nawozy sztuczne w Sowinie w okresie od 1 do 15 września br., które wynoszą: nawozy azotowe 31 tys. kg, nawozy fosforowe 88 tys. kg, nawozy potasowe 7,5 tys. kg, wapno nawozowe 44 tys. kg.

Z prowadzenia tej akcji skorzystali uczniowie szkoły. Nauczycieli przeprowadzania analiz gleb i sposobu racjonalnego nawożenia. Zdobyte wiadomości mogą stosować u swoich rodziców (młodzież przeważnie rekrutuje się ze środowiska chłopskiego). Nawiązali kontakt ze środowiskiem.

Została nawiązana więź szkoły ze społeczeństwem. Środowisko przekonało się, że szkoła daje wiedzę nie tylko książkową, ale i praktyczną, co niewątpliwie wpływa na podniesienie autorytetu szkoły.

Wszystkie poczynania koła chemicznego były zawsze uzgadniane i omawiane z miejscowym agronomem, który bardzo często służył radą i pomocą i nawzajem korzystał z naszych doświadczeń.

VIII. PLANY NA PRZYSZŁOŚĆ

Agronom miejscowy, widząc pomyślne wyniki pracy w kole chemicznym i konkretne osiągnięcia, zwrócił się do nas z prośbą o przeprowadzenie badania gleby na terenie wsi: Krajowice, Nawsie Kołaczyskie i w samych Kołaczycach.

Planem naszej pracy w tym roku szkolnym 1962/63 będzie przeprowadzenie badania gleb w wymienionych wyżej miejscowościach oraz opracowanie zagadnienia sztucznego nawożenia (jakości i ilości nawozów sztucznych), dostarczenie tutejszemu agronomowi danych odnośnie ilości i jakości nawozów potrzebnych w tych miejscowościach.

Na szkolnej działce biologicznej i działce internatowej spróbujemy zastosować mieszanki nawozów sztucznych i obserwować skutki tego rodzaju nawożenia. W razie pozytywnych rezultatów będziemy propagować nasze doświadczenia wśród okolicznej ludności rolniczej.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

IGNACY SZANIAWSKI: HUMANIZACJA PRACY A FUNKCJA SPOŁECZNA SZKOŁY

(Antynomie wykształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego oraz drogi ich
przezwyciężenia — Książka i Wiedza, 1962, ss. 427.)

1. Dyskusja nad reformą szkolnictwa ogólnokształcącego, która się obecnie toczy, nie jest dość głęboka i nie obejmuje ogółu zainteresowanych. Brak nastroju gruntownej odnowy całego systemu wychowania. Nie ujawnili się gorący zwolennicy lub oponenci. Najczęściej spotykamy się z kompromisem między wymaganiami współczesności a skąpymi możliwościami budżetowymi, rzadko zaś z porywającymi ideami i ambitnymi zamierzeniami jednostek czy zespołów.

W tej sytuacji książka Ignacego Szaniawskiego jest bardzo pożytecznym czynnikiem, pobudzającym do ostrego i krytycznego spojrzenia na stopień klarowności założeń polskiej reformy oraz drogi jej realizacji. Broni bowiem tezy, która przynosi bardzo poważne konsekwencje, powierzchownie tylko uwzględniane w projektach naszych reform. Teza ta brzmi: „Kształcenie politechniczne jest fundamentalnym problemem nowego ustroju szkolnego”.

Autor posługuje się bardzo obszernym arsenalem argumentów zarówno historycznych i współczesnych, empirycznych i wywiedzionych z analizy popularnych, ale nie przez wielu autorów zweryfikowanych pojęć zasadniczych. Wysuwa przy tym szereg propozycji wielkiej wagi, które nie mogą być pominięte przez wszystkich naprawdę pragnących, by szkoła polska uczyniła decydujący krok naprzód.

2. W przedmowie autor formuje myśl przewodnią książki: Wyprowadzenie szkoły z dotychczasowego kryzysu wiedzie przez: 1. upowszechnienie szkoły średniej, 2. humanizację pracy przyszłego robotnika (wprowadzenie kształcenia politechnicznego), 3. przezwyciężenie antynomii wykształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego.

Jako metody decydujące podaje autor: 1) morfologię socjologiczną i dydaktyczną, 2) analizę ruchu pedagogicznego, 3) bezpośrednią obserwację, 4) analizę dokumentów oraz 5) statystykę. Nie korzysta z eksperymentu laboratoryjnego ani z ankiet.

Książkę swoją przeznaczają prof. Szaniawski dla nauczycieli, studentów, działaczy oświatowych, publicystów i pracowników administracji szkolnej. Dzieli ją na dwie części: — w pierwszej formułuje hipotezy robocze i omawia zasady dydaktyczne, w drugiej — przeprowadza weryfikację hipotez i analizuje drogi przezwyciężenia antynomii współczesnej dydaktyki (na przykładzie szkolnictwa ZSRR i NRD).

Pierwszy rozdział poświęcony jest problemowi zbliżenia szkoły do życia. Tradycja herbartowska — powiada autor, z czym chyba zgodzą się wszyscy czytelnicy — ciąży do dziś, odwraca szkołę od życia, szufladkuje wiedzę i układa ją w odejściu od siebie linie. Teoria stopni formalnych dawno już wykazała swą nieporadność w świecie szeroko rozgałęzionych nauk, nowoczesnej techniki, zmienionych stosunków gospodarczych i społecznych.

Nie rozwiązała również sprawy idea Deweya „wychowania przez życie”, gdyż podporządkowując nauczanie nieskrępowanej działalności dziecka i podkreślając tylko wymagania stawiane przez proces pracy wytwórczej, lekceważy zasady dydaktyki.

Ten „nihilizm dydaktyczny” musiał skapitulować w klasach wyższych, gdzie konieczne jest systematyczne zdobywanie wiedzy. Toteż w ostatnich latach zyskuje w Ameryce uznanie esencjalizm, który podkreśla znaczenie konkretnych treści nauczania, programów, podręczników i fachowości nauczycieli. Ta interesująca analiza aktualnej sytuacji ruchu pedagogicznego w USA uzbraja czytelnika w nowe kategorie myślenia o sprawach, które w ciągu wielu lat poruszane były u nas rzadko i na ogół anachronicznie.

Również teorie Błońskiego — choć zrodzone w odmiennych warunkach ustrojowych — nie uwzględniają konieczności zachowania przez szkołę zasad dydaktyki, co musiało doprowadzić do degradacji szkoły i nauczyciela, w końcu zaś obniżenia wyników nauczania. A więc, źródło błędów miało charakter nie polityczny, lecz pedagogiczny.

W dalszym ciągu rozdziału spotykamy się z opracowanym po raz pierwszy tak obszernie i szczegółowo zagadnieniem specyfiki wewnętrznej logiki procesu nauczania, w odróżnieniu od logiki procesu produkcyjnego lub logiki innych dziedzin życia. Autor przekonuje, że korelacja przedmiotów humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych i politechnicznych jest jedynym rozwiązaniem problemu, przy czym każdemu z cykli przedmiotowych należy przyznać prawo stosowania swoich dróg organizacyjno-dydaktycznych. Dla pierwszego — będzie to system klasowo-lekcyjny, dla drugiego — laboratoryjno-gabinetowy, dla trzeciego — warsztatowy i pracy w brygadach produkcyjnych. Nazywa to układem trynitarnym i sądzi, iż pozwoli on na odnalezienie przez ucznia tropu, prowadzącego do poznania „praw natury uprzedmiotowionych w technice, stosunków społecznych kształtowanych przez technikę, ruchu ekonomicznego nowoczesnego społeczeństwa” (str. 20 i 112).

Autor stawia tu problem korelacji w sposób nowy, daleki od znanego w przedwojennej pedagogice i nowy w pedagogice socjalistycznej. Nie ogranicza się do prostej zgodności w czasie tematów zbieżnych różnych przedmiotów.

3. W rozdziale drugim — „Szkoła i przedsiębiorstwo” — docieramy do zasadniczej idei, wyrażonej w tytule książki.

Pierwsza teza mówi: uczeń, zdobywając należyte wykształcenie ogólne i politechniczne, zostaje tak uzbrojony, iż mimo zmienności metod wytwarzania w każdej specjalności, będzie wydajnie pracował i współgospodarzył zakładem produkcyjnym.

Autor broni również hasła: „Gdy fabryka żąda coraz mniej, szkoła musi żądać coraz więcej”. Powołując się na znanego francuskiego teoretyka pracy G. Friedmana, stwierdza, że tylko od niektórych pracowników fabryka będzie żądała wszechstronności intelektualnej i technicznej. Większość zostaje uwolniona od trudu fizycznego (mechanizacja) i myślowego (automatyzacja). Szkoła tym bardziej jednak musi dać jak najlepsze przygotowanie ogólne i politechniczne — przekonuje prof. Szaniawski. Wymaga tego życie pozazawodowe, rola świadomego obywatela, socjalistyczny postulat wszechstronnego rozwoju osobowości.

Jednym ze środków zasadniczych do zastosowania, przeciw ujemnym cechom, współczesnej pracy produkcyjnej ma być uzyskanie przez młodzież 2, a nawet 3 zawodów. Ważnym środkiem ma być także zdobycie w szkole sprawności manualnej, a to dzięki podobieństwu zasad wykonywania wszelkiej pracy. Zawsze występuje: uświadomienie celu, ustalenie metody, dobranie narzędzi i pomiar oraz konsekwencja — rytm i koncentracja w realizacji zadania.

Co decyduje o humanizacji pracy?

Autor wskazuje na dwie grupy czynników: ustrój społeczny (struktura władzy, stosunki produkcji) i technikę wraz z technologią. Wymienia też 10 zasadniczych elementów humanizacji pracy:

1. przewyciężenie podziału pracy, będącego nieuniknionym skutkiem rozwoju sił wytwórczych;
2. usunięcie przepaści między pracą fizyczną a umysłową;
3. i 4. bezpieczeństwo własne i zbiorowe oraz higiena własna i zbiorowa;
5. skrócenie dnia roboczego;
6. ciągle stosowanie wymiany stanowisk;
7. czynna kontrola procesów technologicznych i społecznych przez robotników;
8. współzawodnictwo (czyni pracę przyjemniejszą), a przez to lżejszą i bardziej interesującą);
9. wczasy pracownicze i sport;
10. rozpoczynanie pracy produkcyjnej w 17, 18 roku życia.

Realizacja wyżej wymienionych dążeń możliwa jest dzięki właściwemu wykształceniu ogólnemu i politechnicznemu całej młodzieży. Także wykształcenie zawodowe winno być dłuższe, oparte na lepszym przygotowaniu ogólnym, i składać się z etapu wstępnego (podstawy wspólne dla całej gałęzi technicznej) i specjalizacyjnego (w węższym zakresie).

W końcu rozdziału autor przechodzi do form i celu pracy produkcyjnej w szkole ogólnokształcącej.

Dopuszcza różne rozwiązania: praca w warsztacie szkoły ogólnokształcącej, korzystanie z warsztatów szkoły zawodowej lub w ośrodku międzyszkolnym, a także w specjalnym, szkoleniowym oddziale fabryki itp. Ale zawsze cele i metody dydaktyczne dyktują treść pracy i jej formy.

4. W drugiej części książki znajdujemy na początku historyczny rys trzech reform szkoły radzieckiej. I (1917—1931) — nauczanie w produkcji i „obumieranie szkoły”; II (1932—57) — sztywne trzymanie się systemu klasowo-lekcyjnego i brak miejsca dla realizacji kształcenia politechnicznego; III — od 1958 — stopniowe przewyciężanie antynomii wykształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego. (Liczne relacje z dyskusji pedagogów, zarządzeń i uchwał, a także opisy doświadczeń konkretnych szkół i wreszcie informacje o zmianach w ustroju placówek badawczych i kształceniu nauczycieli tworzą zwarty i aktualny obraz sytuacji szkoły radzieckiej, widziany od strony problematyki politechnicznej).

Uwypuklenie spornych stanowisk i trudnych etapów „walki z relikdami starej dydaktyki” przynosi więcej realnego pożytku niż opisy osiągnięć szkolnictwa ZSRR, stawiane przez pewnych autorów jako wzór do powtórzenia, w odmiennych przecież, polskich warunkach.

W ostatnim, czwartym rozdziale książki zapoznajemy się z powojennymi dziejami szkolnictwa w NRD, zwłaszcza zaś z bardzo konsekwentną i śmiałą reformą politechniczną szkoły ogólnokształcącej i zawodowej. Wysoki poziom kultury technicznej społeczeństwa, nauczycieli i klasy robotniczej oraz zrozumienie władz i świata techniki stwarza nieporównanie lepsze warunki startu niż na przykład w Polsce.

Tak więc wszyscy dziś zdobywają w NRD przynajmniej 10-letnie wykształcenie ogólne, a potem — na jednej z dróg — przygotowanie zawodowe i odbywają praktykę w produkcji, po której dopiero mogą wstąpić na wyższą uczelnię. Drożność wszystkich odmian szkoły jest zapewniona. Oprócz przedmiotów ogólnokształcących wszyscy przechodzą przez 4-letni program politechniczny (kl. VII — ślusarstwo, VIII — elementy maszyn i elektrotechnika, IX — agrotechnika, X — maszynoznawstwo).

Zajęciom warsztatowym towarzyszy teoretyczny przedmiot — „podstawy socjalistycznej produkcji”. Praca produkcyjna, która podobnie jak w ZSRR przesłoniła w pierwszym momencie problem systematycznego zapoznawania uczniów z pracą prostymi narzędziami w trybie szkolnym, stanowi dziś 3,5-godzinne zajęcia praktyczne i 2,5-godzinne zajęcia teoretyczne w „dniu szkolnym w produkcji”.

Godną uwagą jest forma „gabinetów politechnicznych”, które, znajdując się przy fabrykach, nie są fabryką, ale też nie są szkołą, choć spełniają wymagania dydaktyczne, które stawiamy technicznej pracy młodzieży.

Również zagadnienie kształcenia nauczycieli zostało pomyślnie rozwiązane, a wszystkie nurty kształcenia zostały skorelowane.

Na końcowych stronach książki prof. Szaniawski stwierdza, że szkolnictwo NRD można dziś uważać za wzorcowe, a fakty i wnioski z nich wynikające są weryfikacją wcześniejszego stanowiska autora.

Tak przedstawia się zrelacjonowana, z konieczności bardzo skrótowo, a więc i nieprecyzyjnie, treść książki.

5. Jakie uwagi nasuwają się czytelnikowi, który nie podejmuje pełnej merytorycznej krytyki dzieła ani nie formułuje ocen przeznaczonych dla Wydawnictwa lub autora, lecz jedynie dzieli się swymi wrażeniami z innymi potencjalnymi czytelnikami?

Książkę warto przeczytać. Przed wszystkim dlatego, że porusza problemy pierwszorzędnej wagi, a próbuje je rozwiązać śmiało, z optymizmem. Po wtóre, że z jednego punktu widzenia naświetla i historyczne źródła, i najświeższe zdobycze kształcenia politechnicznego. Po trzecie, iż mnóstwo w niej konkretnych, przykładowych, cyfr, zestawień, faktów, które przetwarzają schematyczne pojęcia w żywe wyobrażenia. Wreszcie zaletą omawianej pracy jest polemiczność, ostrość w stawianiu problemów i ocen. Zmusza to do kontroli własnych nawykowych sądów, nie pozwala tkwić w bierności myślowej.

Niejedyn raz czytelnik ma ochotę podyskutować z autorem lub zadać mu pytanie. Na przykład: Dlaczego autor najpierw szeroko rozwija swoje stanowisko w przedstawieniu herbartyzmu, pragmatyzmu i teorii Błońskiego, a dopiero potem opisuje najnowsze przemiany w ZSRR i NRD? Przecież, pisząc książkę, znał te fakty, które nie były mu objętne dla sformułowania dzisiejszego stanowiska.

Wprawdzie autor zastrzega, iż w zasadzie nie korzystał z doświadczeń polskiej szkoły ogólnokształcącej, nie zmienia to faktu, że wyrażone tylko przy okazji aluzje do oplakanej sytuacji w Polsce nie zaspokajają nadziei i zainteresowań czytelnika.

Wprawdzie czytelnik został przestrzeżony, iż nie powinien posądzać autora o metody spekulatywne, ale czy mimo to nie budzi się chęć podyskutowania nad doborem i określeniem przyjętych metod?

Czy nie można było ująć zasadniczego zrębu poglądów autora w odrębnym rozdziale sumującym wnioski z całości referowanych doświadczeń i krytycznej analizy poglądów innych pedagogów?

Przy obecnej konstrukcji książki trzeba łowić opinie autora formułowane przy okazji omawiania reform w ZSRR czy NRD.

Wielokrotne nawracanie do tych samych stwierdzeń w nieco odmiennym sformułowaniu i w związku z inną sprawą, być może, miało prawdopodobnie ułatwiać czytelnikowi zrozumienie idei autora.

Obawiam się, czy odniesie taki właśnie skutek?

Czy duża liczba obcych słów pochodzenia greckiego i łacińskiego, nie używanych potocznie nawet wśród humanistów, nie sprawi trudności czytelnikowi o przygotowaniu technicznym (a i tacy powinni się znaleźć, skoro kształcenie politechniczne w nich właśnie znajduje pierwszych, najcenniejszych sojuszników). Niepoprawne lub nieścisłe użycie słów technicznych (np. dziurka zamiast otwór albo sztanca zamiast wykrojnik) należą do rzadkości, co w książce pedagogicznej, zahaczającej o technikę, jest rzadką zaletą, radującą techników.

6. A oto kilka spraw natury merytorycznej: W przeciwieństwie do podrozdziałów o specyfice logiki wewnętrznej nauczania, o „układzie trynitarnym”, które przyjmuje się bez oporów — następny rozdział budzi liczne wątpliwości. Czy na pewno

fabryka żąda coraz mniej od robotnika nadzorującego automat? A może wymaga czego innego, ale nie mniej. Czemu brak analizy tylu innych rodzajów nowoczesnej pracy, skoro w fabrykach będzie coraz mniej zatrudnionych? I najważniejsze: czy wprowadzenia kształcenia politechnicznego jest naprawdę takim panaceum na destrukcyjne wpływy pracy produkcyjnej? Przecież zarówno wiedza, jak sprawność manualna — jeśli nie będą ćwiczone i rozwijane w pracy — zanikną. Czy nie grozi tu jakiś wtórny analfabetyzm techniczny? To samo dotyczy poznania dwu, trzech zawodów. Czy nie będzie to stracony czas i wysiłek? Czy szeroka podbudowa ogólnotechniczna oraz jedna specjalizacja nie lepiej zabezpieczą na wypadek zmiany technologii lub miejsca pracy?

Rozpatrując 10 elementów humanizacji pracy, zyskuje się przekonanie, iż kształcenie politechniczne jest z pewnością koniecznym warunkiem humanizacji pracy, ale dalece nie wystarczającym. Wiele, chyba o wiele więcej niż szkoła, ma tu do zrobienia sam zakład produkcyjny i wszystkie czynniki, które kształtują samą pracę i warunki jej towarzyszące. Postawa robotnika, jego przygotowanie — to ważny współczynnik, ale nie rozstrzygający. Czy więc optymizm wychowawczy nie jest tu za wielki?

A więc kto i jak ma przezwyciężyć podział pracy? Chyba nowe maszyny (automaty) i nowa technologia, dzięki grupie czołowych specjalistów, a nie robotnik, nie masa absolwentów szkoły. „Skrócenie dnia roboczego” też zależy bardzo pośrednio od robotnika, bo poprzez wzrost wydajności i stąd dobrobytu. Po drodze wpływają decydująco takie czynniki, jak zbrojenia, sytuacja na rynkach zagranicznych itd.

Skrócenie dnia pracy, wczasy, późniejszy wiek wejścia do produkcji — to czynniki spoza pracy, a — ściślej biorąc — przeciwstawne pracy. Na tym tle rodzi się ogólniejsza wątpliwość, czy nie miesza się tu humanizacji pracy ze zwyczajnym uwolnieniem się częściowym od pracy. Zwłaszcza iż na stronach 359—360 autor przekonuje (z powołaniem się na słowa Marksa), że praca produkcyjna ma zawsze cechy przymusu. Narzuca się myśl, że jeśli humanizacja nie może tych cech zlikwidować — powinna je kompensować lub zmniejszać ich ujemny wpływ w ramach samej pracy, przez doskonalenie jej charakteru. W przeciwnym przypadku można by dojść do wniosku, że najbardziej humanistyczna jest praca, której wcale już nie ma. Jednym słowem, cenna próba analizy czynników humanizujących pracę warta jest dalszej dyskusji i precyzji.

ZYGMUNT DĄBROWSKI

LENIN: O OŚWIACIE I WYCHOWANIU

Wybór tekstów i wstęp Romana Polnego — Nasza Księgarnia 1962, ss. 255

Problemy oświaty i wychowania absorbują dziś nie tylko zawodowych pedagogów, ale i szersze kręgi społeczeństwa. Dlatego za bardzo pożyteczne należy uznać wydanie przez „Naszą Księgarnię” wyboru prac Lenina, dotyczących oświaty i wychowania.

Książka jest adresowana do nauczycieli, studentów szkół pedagogicznych i uniwersytetów, działaczy partyjnych i społecznych zajmujących się problematyką oświatową i wychowawczą. Czytający tę książkę ma możliwość pełniejszego zapoznania się z podstawowymi problemami oświatowymi i pedagogicznymi, którymi zajmował się Lenin jako działacz i myśliciel. Roman Polny, omawiający we wstępie wybór tekstów, sygnalizuje cztery zakresy problemów, które znajdują naświetlenie w pracach Lenina, i zalicza do nich: 1) zasady organizacji socjalistycznego systemu oświaty, 2) cele wychowania komunistycznego, 3) istotę i treść kształcenia poli-

technicznego oraz 4) formy pracy władz państwowych i instancji partyjnych w zakresie oświaty i wychowania.

Oczywiście ten podział określa tylko najogólniejsze ramy problematyki prac Lenina.

W pracach, artykułach, listach, instrukcjach i uwagach Lenina znajdzie czytelnik całe bogactwo myśli, refleksji, które w konfrontacji z dniem dzisiejszym są wprost uderzająco aktualne. Warto zasygnalizować chociażby takie kwestie, jak: zadania i treść politycznego charakteru wychowania komunistycznego, postawę ideową nauczyciela w warunkach budowy społeczeństwa socjalistycznego, więź szkoły z życiem, zasady świeckości życia społecznego, szkolnictwa i wychowania, etyki komunistycznej i inne. Czytelnik, studiując prace Lenina, będzie, rzecz jasna, rozważać ich treść w kontekście problemów dnia dzisiejszego.

Jest to, po prostu, niezbędne dla twórczego wykorzystania bogactwa myśli i wskazań, które są w nich zawarte. Znajomość dorobku Lenina pozwala bowiem na skuteczniejsze rozstrzygnięcie trudnych zagadnień oświaty i wychowania dnia dzisiejszego. Fundament myśli pedagogicznej Lenina stanowi nierozzerwalny związek szkoły i wychowania z życiem, z walką klasy robotniczej.

Charakterystyczne są pod tym względem uwagi Lenina w związku z tezami Nadzieży Krupskiej — „O wykształceniu politechnicznym”. Lenin zaczyna je od słów: „Nie można w ten sposób pisać o wykształceniu politechnicznym, rzecz wypada abstrakcyjnie, dla dalekiej przyszłości, nie uwzględniono istniejącej, obecnej, smutnej rzeczywistości”.

Biorąc pod uwagę konkretną sytuację po rewolucji w kraju wyraża myśl, że „Wszyscy powinni stać się stolarzami, ślusarzami i inżynierami, ale z pewnym dodatkami minimum wykształcenia ogólnego i politechnicznego”.

Warto dodać, że w wyborze uwzględniono nie tylko te pozycje, które bezpośrednio wiążą się z problematyką zadań, treści, metod oraz organizacji oświaty i wychowania, ale zupełnie słusznie zamieszczono również w nim prace, mające pośrednie znaczenie dla problematyki oświatowej i pedagogicznej. Są to artykuły o tematyce filozoficznej, ekonomicznej, politycznej i kulturalnej. Stanowią one niezbędną lekturę dla szerszego, pełniejszego zglebienia zagadnień oświaty i wychowania, którym Lenin dawał wyraz w swoich artykułach, rozprawach, referatach, przemówieniach i listach.

Dla dopełnienia uwag o książce warto dodać, że wybór tekstów poprzedza sumiennie opracowany wstęp R. Polnego oraz gruntowne przypisy na końcu książki.

S. K.

THEODORE BRAMELD: PHILOSOPHIES OF EDUCATION IN CULTURAL PERSPECTIVE

New York 1955 Holt, Rinehart and Winston ss. XVII, 446.

Książka T. Bramelda, profesora filozofii wychowania na uniwersytecie w Bostonie, poświęcona jest problematyce filozoficznych systemów wychowania w Ameryce. Omawia ona trzy podstawowe systemy wychowania, mianowicie: progresywizm, esencjalizm i perenializm, pomijając celowo czwarty system, nazwany przez Bramelda rekonstrukcjonizmem. Rekonstrukcjonizm uważa autor za system najbardziej dojrzały w obecnych warunkach kultury amerykańskiej. Jest on — zdaniem autora — ukoronowaniem filozoficznych systemów wychowania, będących przedmiotem rozważań niniejszej książki. Poznanie tych systemów stanowi nieod-

zowną podstawę rozumienia założeń rekonstrukcjonizmu, uwzględniającego konstruktywne aspekty zarówno progresywizmu, esencjalizmu, jak i perenializmu. Rekonstrukcjonizm omówił Brameld w oddzielnej swej pracy zatytułowanej: „Toward a Reconstructed Philosophy of Education”¹.

Blizsze zapoznanie się ze wspomnianymi wyżej systemami wychowania pozwala wyrobić sobie ogólny pogląd o podstawowych filozoficznych nurtach amerykańskiego wychowania, co posiada niemałe znaczenie dla zdania sobie sprawy z przewodnich idei pedagogicznych w kapitalistycznych warunkach życia polityczno-gospodarczego.

Autor — jak wynika pośrednio z jego rozważań — jest rzecznikiem operacjonizmu, modnego dziś szczególnie w Stanach Zjednoczonych. Stąd każdy z przedstawionych systemów wychowania — zdaniem jego — należy traktować nie jako obiektywną orientację myśli filozoficzno-pedagogicznych, lecz tylko i wyłącznie jako „skuteczne sposoby rozwiązywania i wyjaśniania ludzkich problemów” (s. 112). Autor niedwuznacznie sugeruje, że zarówno progresywizm, jak i esencjalizm i perenializm nie stanowią filozoficznych systemów sensu stricto. Są one — według niego — roboczymi tylko hipotezami (working categories), tłumaczącymi aktualną sytuację wychowania w Ameryce i pozostającymi nie bez znaczenia dla ogólnego jej uzdrowienia.

Poszczególne systemy przedstawione zostały w dwóch aspektach: filozoficznym i pedagogicznym, przy czym aspekt filozoficzny omówiony został od strony ontologicznej, epistemologicznej i aksjologicznej. Po przedstawieniu każdego z systemów autor wyraża własną ich ocenę, nie szczędząc krytyki żadnemu z nich.

Niektóre partie referowanej książki ukazały się po raz pierwszy w pracy Bramelda, pt.: „Patterns of Educational Philosophy” (1950). Obecna książka składa się z czterech części. Pierwsza część, zatytułowana: „Filozofia, kultura i wychowanie”, stanowi wprowadzenie do trzech pozostałych części, poświęconych kolejno zagadnieniom progresywizmu, esencjalizmu i perenializmu. Zawiera ona przedmowę do studentów, przedmowę do nauczycieli, prolog, epilog, dodatek obejmujący pytania odnośnie treści poszczególnych rozdziałów książki i spis literatury, dotyczące omawianych w poszczególnych rozdziałach problemów, oraz bibliografię i skorowidz.

W sprawozdaniu niniejszym ograniczam się do krótkiego opisu lub jedynie za-sygnalizowania podstawowych problemów omawianych w ramach każdego z trzech filozoficznych systemów wychowania. Najbardziej wpływowym na gruncie amerykańskim okazał się progresywizm. Dlatego system ten omówiony został przez Brameldą w pierwszej kolejności.

Znaczenie i popularność progresywizmu pochodzi nie tyle z samych filozoficznych jego założeń, ile z faktu sprzyjających warunków historycznych, a w szczególności warunków społecznych, gospodarczych i politycznych, w jakich powstał i rozwijał się. Autor zwraca uwagę na cztery podstawowe czynniki, ułatwiające „zaaklimatyzowanie się” idei progresywizmu w społeczeństwie amerykańskim. Czynniki te są: 1. rewolucja przemysłowa na przełomie XIX wieku, 2. rozwój nauk matematyczno-przyrodniczych, będących równocześnie skutkiem i przyczyną rewolucji przemysłowej, 3. częściowe (odnoszące się do burżuazji) zwycięstwo zasad demokratycznych, wskutek czego nauka uwolniła się od dawnych różnych ograniczeń, oraz 4. korzystne warunki geograficzne.

Pod względem filozoficznych założeń progresywizm stanowi odpowiednik typowo amerykańskiej filozofii, zwanej pragmatyzmem, której twórcą był Ch. S. Peirce, a wiernymi jego kontynuatorami W. James i J. Dewey. Poprzedników filozoficznych założeń progresywizmu znajduje autor zarówno w dalekiej starożytnej prze-

¹ Sprawozdanie z tej książki ukaże się w następnym numerze „Ruchu Pedagogicznego”.

szłości, jak również w wiekach nowożytnych. Spośród filozofów starożytnych wymienia Heraklita, Sokratesa, Protagorasa, a nawet Platona i Arystotelesa. Duże zasługi dla progresywizmu mają tacy nowożytni filozofowie, jak: Bacon, Locke, Rousseau, Kant i Hegel. Największy jednak wpływ wywarli na system progresywistyczny filozofowie i uczeni z kontynentu amerykańskiego, jak: B. Franklin, T. Paine, T. Jefferson, W. T. Harris, R. W. Emerson, Ch. S. Peirce, W. James, G. H. Mead i inni. Najbardziej wpływowym zwolennikiem i szermierzem progresywizmu jest J. Dewey.

Poglądy filozoficzne progresywizmu są przeciwieństwem wszelkiej autorytatywnej i dogmatycznej formy rozwiązywania problemów; głoszą one wiarę w możliwości twórcze człowieka, widząc w nim najistotniejsze źródło wszelkiego postępu.

Za rzecz najmniej wątpliwą uznają progresywiści doświadczenie. Doświadczenie jest rzeczywistością w najwłaściwszym sensie tego słowa. Towarzyszy ono człowiekowi od pierwszej chwili istnienia aż do kresu jego życia. Całe bowiem życie jest jednym pasmem działania i zmian. Czynne uczestnictwo w nim jest właśnie istotnym wyrazem doświadczenia jako najważniejszego elementu rzeczywistości. Toteż np. umysł człowieka jest bytem realnym o tyle tylko, o ile działa, i dlatego w gruncie rzeczy nie jest niczym innym ponad to, co czyni.

Wiedza jest zbiorem wiadomości, faktów, praw, zasad itp., który gromadzi każda jednostka poprzez codzienne doświadczenie. Wiedza, aby posiadała znamię prawdziwości, musi podlegać ciągłej kontroli na drodze konfrontowania jej z nowymi zasobami doświadczeń. Podstawowym sprawdzianem obiektywności jakiegokolwiek sądu, wchodzącego w skład określonej wiedzy — jest skuteczność w pokonywaniu przez dany sąd trudności napotykanych w codziennym doświadczeniu. Sąd prawdziwy o tyle ma rację bytu, o ile jest pożyteczny, o ile jest środkiem działania. Sąd, jaki okazał się dziś prawdziwy, może okazać się jutro fałszywym.

W procesie gromadzenia wiedzy i poznawania prawdy ważną rolę spełnia „inteligencja”. Jest ona „eksperymentalnym sposobem życia, podstawową metodą interakcji człowieka ze środowiskiem” (s. 110). Dzięki niej utrzymana jest ciągłość pomiędzy tym, co już wiemy, a tym, czego jeszcze nie wiemy.

W ramach swych aksjologicznych poglądów progresywiści wymieniają różne wartości, pozostające w ścisłym związku z ich poglądami na zagadnienie rzeczywistości i wiedzy. Wyróżniają oni wartości instrumentalne i wewnętrzne, wartości społeczne i osobiste, wartości estetyczne i tzw. wartości demokracji, odnoszące się zarówno do krytyki różnych niedomagań współczesnej kultury, jak i możliwości brania czynnego udziału we współczesnym życiu społecznym. Wartością instrumentalną nazywają oni taką wartość, która jest środkiem urzeczywistnienia upragnionego celu, ale sama nim nie jest. Wartość wewnętrzna jest celem sama w sobie. Wartości te, podobnie jak i wartości społeczne i osobiste, występują zawsze łącznie; wyodrębnione bywają tylko na drodze refleksji.

Podobnie jak poglądy filozoficzne progresywizmu, tak samo poglądy pedagogiczne tego systemu znajdują swe historyczne uwarunkowanie. Jednym z najbardziej wpływowych poprzedników tych poglądów jest Rousseau.

Dużo do powiedzenia w tworzeniu się pedagogicznych poglądów w obrębie progresywizmu mieli niewątpliwie najwcześniejsi jego propagatorzy, jak J. James, H. Mann, H. Barnard, F. Parker i inni. Ze współczesnych zwolenników progresywizmu, którzy odegrali doniosłą rolę w opracowywaniu i rozpowszechnianiu progresywistycznej filozofii wychowania, na uwagę poza J. Deweyem zasługują W. H. Kilpatrick i B. Bode. Ponadto istnieje w Ameryce cały szereg filozofów wychowania, opowiadających się za progresywizmem. Są to: J. L. Childs, H. Taylor, R. B. Raup, G. E. Axtelle, G. Hullfish, V. T. Thayer, W. O. Stanley, L. G. Thomas, B. O. Smith, E. V. Sayers, K. D. Bene, J. P. Wynne i J. K. Hart.

Podstawą pedagogicznych poglądów przedstawicieli progresywizmu jest ich teoria uczenia się. Według tej teorii istnieje osiem podstawowych czynników procesu uczenia się, mianowicie: 1) zainteresowanie, 2) wysiłek, 3) cel, 4) inteligencja, 5) nawyk, 6) rozwój, 7) organizm i 8) kultura. Od współdziałania powyższych czynników zależy skuteczność uczenia się.

Największy wpływ spośród nich posiada inteligencja. Duże znaczenie w procesie uczenia się posiadają zainteresowanie i wysiłek. Dziecko, które uczy się tylko wskutek nacisku i przymusu, nauczy się z pewnością — twierdzą progresywiści — bardziej jeszcze niż dotąd nienawidzić wysiłku, jakiego wymaga proces uczenia się. Podobnie niezdawanie sobie sprawy z celu, jaki kryje w sobie uczenie się, a zwłaszcza brak uświadomienia korzyści, płynących z procesu uczenia się dla ogólnego rozwoju tak pod względem fizycznym, psychicznym, jak i społecznym dziecka — wpływa destruktywnie na cały ten proces. Nawyk natomiast może stać się przeszkodą w uczeniu się, o ile eliminuje czynnik inteligencji; jeśli jednak nie wyklucza jej działania, staje się nader korzystnym czynnikiem dla uczącego się. Ponadto w procesie uczenia się ważnym czynnikiem jest zaangażowanie się w tym procesie „całego dziecka”, a nie tylko jego umysłu, oraz to, że proces ten stanowi gwarancję ciągłości kulturalnego dorobku, pozostając zawsze w zgodzie z ogólną użytecznością społeczną.

Ciekawy i oryginalny jest pogląd progresywiistów na program nauczania. Są oni zdania, że wszelkie poczynania szkoły wyrastać powinny nie z góry powziętych założeń, lecz z podłoża konkretnych doświadczeń. Proponowany przez nich program ma charakter eksperymentalny; nastawiony jest na rozwój całej osobowości osób uczących się, uwzględniając w szczególności ich potrzeby i zainteresowania, ostro odgradza się od wszelkich tradycyjnych form nauczania opartych na zasadzie pamięciowego przyswajania materiału. Usiłuje wiązać nauczaną treść z ogólnymi potrzebami życia. Tak np. w nauczaniu historii progresywiści nie widzą uzasadnienia wykładania tego przedmiotu bez powiązania jej problematyki z zagadnieniami współczesności. Opowiadają się za tym, aby usunąć ze szkoły historię jako oddzielny przedmiot nauczania, podkreślając równocześnie doniosłą jej rolę jako narzędzia wychowawczego oddziaływania. Historia — według nich — powinna stanowić organiczną część każdej większej jednostki nauczania.

Metodą nauczania propagowaną przez progresywiistów jest metoda indukcyjna w przeciwieństwie do dedukacji, polegającej na podawaniu uczniom gotowych formuł. Indukcyjny sposób nauczania z konieczności ogranicza się do problemów, dotyczących konkretnych spraw życiowych. Tak więc centralnym zagadnieniem nauczania — w myśl progresywizmu — jest zawsze problematyka związana jak najściślej z życiem.

Progresywiści są na ogół przeciwnikami uczenia się przez powtarzanie. W przypadku jednak kiedy powtarzaniu przyświeca pewien wartościowy cel, wówczas nie tylko nie przeciwstawiają się, ale zalecają taki właśnie sposób uczenia się. Powtarzanie jednak nie może być wynikiem nakazu, ale skutkiem zrozumienia jego znaczenia dla osiągnięcia określonego pożytecznego celu.

Progresywiści są także zdecydowanymi przeciwnikami nauczania ze stanowiska określonej doktryny bądź to religijnej, politycznej, etycznej lub jakiegokolwiek innej. Pomimo to zdają sobie sprawę, że żadne nauczanie nie jest absolutnie obiektywne, pozbawione elementów doktrynalnych. Wszyscy nauczyciele bowiem poddani są działaniu określonych wartości, postaw, zwyczajów itp. Dlatego też powinni oni stosować nieustanną samokontrolę.

W szkołach prowadzonych przez progresywiistów panuje duża wolność, jaką cieszą się zarówno nauczyciele, jak i uczniowie. Wolność — w ich ujęciu — nie oznacza wszelkiego braku skrupowania; nie jest równoznaczna z nieograniczoną swobodą. Stanowi ona — zdaniem progresywiistów — pomyślną okazję dla wykorzystania

przez poszczególne jednostki swych możliwości dla własnego i społecznego dobra. Wolność taka, znajdując swą podstawę w „inteligencji” uczestników procesu nauczania i uczenia się, nie wyklucza bynajmniej ogólnego porządku w szkole. Progresywizm opowiada się bezwzględnie za porządkiem i dyscypliną w szkole, opartą na zasadach demokratycznych. Toteż nauczyciel w takiej szkole pełni funkcję raczej doradcy i przyjaciela dzieci niż funkcję dozoru surowego władcy.

W sprawie sposobu oddziaływania szkoły na całokształt życia społecznego zdania progresywiistów są podzielone. Wynika to stąd, że zajmują oni krytyczne stanowisko wobec każdego systemu gospodarczego czy politycznego, nie wiążąc się z żadnym z nich. Są przeciwnikami także gospodarki planowej. Niektórzy z nich, jak np. Hullfish i Kilpatrick, z tych właśnie względów ostro przeciwstawiają się przyjmowaniu do pracy w szkole ludzi zaangażowanych w ruch robotniczym. Dewey zaś jest innego zdania. Twierdzi on, że nauczyciele, którzy pozostają w ścisłym związku z pracownikami innych specjalności, powinni jednoczyć się z nimi przeciwko wspólnemu wrogowi w imię pogłębiania demokratycznego ładu społecznego.

Drugim przedstawionym przez Bramelę filozoficznym systemem wychowania jest esencjalizm. Stanowi on uosobienie „konserwatywnej drogi” w rozwoju kultury, w przeciwieństwie do progresywizmu, głoszącego hasła postępu.

Poglądy esencjalizmu cechuje eklektyzm, skupiający w sobie elementy filozofii idealistycznej i realistycznej. Wobec tego poprzedników jego należałoby szukać wszędzie w historii filozofii, gdzie do głosu dochodził realizm i idealizm.

Duże znaczenie dla ukształtowania się poglądów esencjalistycznych mieli myśliciele amerykańscy: J. Edwards, J. Royce, R. W. Emerson i W. E. Hocking, jako rzecznicy idealizmu, oraz A. N. Whitehead, B. Russell, a także G. Santayana, jako zwolennicy realizmu. Jednym z najbardziej zdecydowanych wyrażycieli esencjalizmu jest R. Kirk.

Filozoficzne założenia esencjalizmu dotyczą — podobnie jak założenia filozoficzne progresywizmu — trzech ważnych dziedzin filozofii, mianowicie: ontologii, epistemologii i aksjologii.

W ramach swych poglądów ontologicznych esencjaliści twierdzą, że rzeczywistości przysługują jednolite, stałe i z góry określone prawidłowości. Twierdzenie to odpowiada poglądom zarówno idealistów, jak i realistów. Idealiści widzą w nim „dowód” na istnienie Boga, jako twórcy panującego we wszechświecie porządku; realisci natomiast dopatrują się w twierdzeniu tym uzasadnienia własnych poglądów, opartych na współczesnych zdobycach zwłaszcza fizyki i biologii. Ogólny punkt widzenia na rzeczywistość ugruntowany został przez realistów przede wszystkim dzięki prawom Newtona i innym ważnym odkryciom naukowym w dziedzinie nauk przyrodniczych. Idealiści natomiast opierali twierdzenia swoje na z góry przyjętych założeniach np. dotyczących istniejącego — zdaniem ich — tzw. duchowego podobieństwa pomiędzy Bogiem i człowiekiem.

Twierdzenie powyższe stanowi jedną z podstawowych przesłanek esencjalistycznej teorii poznania. O ile mianowicie — zgodnie z rozumowaniem esencjalistów — człowiek jako mikrokosmos jest częścią wszechświata, który przez wielu idealistów utożsamiany był z Bogiem, to poznaje on w takim stopniu, w jakim umysł jego jest w stanie odzwierciedlić (reflect), rzeczy, stworzenia i zjawiska wszechświata. Uogólnienie to odnosi się zarówno do idealistów, jak i realistów, pomimo zasadniczych ich różnic w ujmowaniu innych zagadnień teoriopoznawczych. Poglądy tak realistów, jak idealistów na sposób poznawania przez człowieka są złożone i nie ma zgodności wśród nich na ten temat. W historii filozofii amerykańskiej można wyodrębnić cztery różne typy idealizmu (personalny, spekulatywny, dynamiczny i absolutny), zaś w obrębie teorii realistycznego poznania wyróżnia się takie kierunki, jak asocjacionizm, behawioryzm i konekcjonizm.

Poglądy aksjologiczne esencjalistów kształtują się podobnie, jak ich poglądy ontologiczne i epistemologiczne, mianowicie: na gruncie dwóch kierunków filozoficznych — idealizmu i realizmu. Omawiając te poglądy autor podkreśla zasadnicze zmiany w podejściu współczesnego realizmu i idealizmu do zagadnień wartości społecznych, estetycznych itp. w porównaniu z poglądami na ten temat, głoszonymi przez te kierunki w czasach starożytnych i średniowieczu. Autor sygnalizuje niektóre zagadnienia idealistycznej i realistycznej teorii społecznej oraz niektóre zagadnienia idealistycznej i realistycznej etyki.

Filozoficzne założenia esencjalizmu niedwuznacznie sugerują, że wszyscy jego zwolennicy są albo realistami lub idealistami, albo ich poglądy filozoficzne stanowią kompilację realizmu i idealizmu.

W rozdziale poświęconym pedagogicznym poglądom esencjalistów autor przedstawia podstawowe zagadnienia głoszonych przez nich teorii wychowania w sposób ogólny, niemal sygnalizujący.

Do poprzedników esencjalistycznej teorii wychowania przed XX wiekiem należą przede wszystkim Erazm, Komeński i Locke, a także Pestalozzi, Froebel i Herbart. Ci ostatni są także poprzednikami progresywizmu. Stało się tak dlatego m. in., że myśliciele ci byli nie tylko rzecznikami na wskroś postępowych poglądów, ale także wyrazicielami poglądów, opartych na kilkuwiekowej tradycji, zwłaszcza zaś w zakresie myśli filozoficznych. Szczególne miejsce wśród poprzedników esencjalizmu z tych czasów zajmuje w dziedzinie wychowania W. T. Harris, gorliwy zwolennik Hegla.

W pierwszym kwartale XX wieku, jakkolwiek pedagogiczne idee esencjalizmu dominowały w ówczesnej praktyce szkolnej, to jednak pod względem teoretycznego udoskonalenia ich nie podlegały większemu rozwojowi. Wyjątek w tym zakresie stanowi działalność Komitetu Esencjalistów dla Popierania Wychowania (Essentialist Committee for the Advancement of Education), który przystąpił do zorganizowanego kontrataku przeciwko silnemu wówczas na ogół progresywnemu kierunkowi w filozofii wychowania. Na czele tego komitetu stanął W. C. Bagley. Ponadto reprezentowali go tacy zwolennicy esencjalizmu, jak M. Demiashevich, H. H. Horne, R. Ulich, F. S. Breed, I. L. Kandel i R. L. Finney. Trzej pierwsi byli rzecznikami idealizmu, pozostali rzecznikami realizmu. Wspomniany komitet rozwijał ożywioną działalność do roku 1947, tj. do śmierci Bagleya.

W sprawie rozumienia procesu uczenia się esencjaliści pozostają w zgodzie z tzw. teorią zgodności (correspondance theory), głoszącej, że prawdziwe poznanie jest skutkiem zgodności pomiędzy faktami, stosunkami, procesami i prawami określonej rzeczywistości a naszymi własnymi sądami na ten temat. Każdy proces uczenia się — w myśl tej teorii — pociąga za sobą konieczność odtwarzania przez ucznia tego, co podano mu do ogólnej wiadomości, lub tego, czego był bezpośrednio świadkiem. Podkreśla się przy tym dokładność i adekwatność odtworzenia określonej treści. Cele zatem uczenia się mają charakter wybitnie receptywny.

Różnice w poglądach na proces uczenia się zarysowują się pomiędzy poszczególnymi esencjalistami w sposobie ujmowania przez nich rzeczywistości jako przedmiotu ogólnego poznania, którego treść stanowi podstawowy materiał uczenia się. Ze względu na tego rodzaju różnice można mówić w obrębie esencjalizmu o idealistycznej i realistycznej teorii uczenia się.

Zwolennicy teorii idealistycznej podkreślają, że poznanie „mikrokosmosu” jest podstawą poznania makrokosmosu. Wobec tego punktem wyjścia w uczeniu się — według nich — powinno stanowić poznanie własnej „jaźni”. Stąd dużą wagę przywiązują do introspekcji intuicji. Teoria ta, podobnie zresztą jak i realistyczna teoria uczenia się, posiada kilka różnych wersji.

Rzecznicy teorii realistycznej pozostają pod przemożnym wpływem psychologii uczenia się E. L. Thorndike'a, szczególnie zaś pod wpływem jego teorii uczenia się,

zwanej konekcjonizmem. Teoria ta sprowadza uczenie się do tworzenia związków pomiędzy określonymi sytuacjami i reakcjami osoby uczącej się.

Głoszony przez esencjalistów program nauczania nie znalazł w zasadzie dotąd jednoznacznego określenia. W ramach esencjalizmu można mówić o kilku co najmniej programach. Mimo jednak tej różnorodności istnieją pewne cechy wspólne, jakimi odznaczają się programy proponowane przez różnych teoretyków esencjalizmu w praktycznym ich zastosowaniu. Ogólne wymogi stawiane każdemu programowi nauczania, konstruowanemu z pozycji esencjalizmu, sprowadzają się do tego m. in., aby zawierał on bogaty repertuar wiadomości o prawach bezwzględnych oraz procesach i faktach niezależnych od człowieka. Uczeń ma przyswoić sobie te wiadomości w celu przystosowania się do otaczającej go kultury. Zadaniem nauczyciela realizującego dany program jest pośredniczenie pomiędzy „światem”, jaki znalazł swe odbicie w programie nauczania, a recepcją tego świata przez ucznia. Pośrednictwo to przejawia się w postaci kontroli nad uczniem według ściśle ustalonych wymogów.

Pomimo powyższych podobieństw w poszczególnych programach nauczania istnieją wyraźne różnice między nimi, które zaobserwować można zarówno u zwolenników idealizmu, jak i realizmu.

Wśród programów o idealistycznym zabarwieniu specyficzne różnice wykazują programy przedstawione przez Ulicha, Horne'a, Butlera, Demiashevicha i innych. Różnice pomiędzy programami nauczania o zabarwieniu realistycznym zarysowują się wśród takich teoretyków, jak Bagley, Breed, Finney, Bobbit i Marrinson.

Dużą wagę przywiązują esencjaliści do uwzględniania w ogólnym programie działalności szkoły wymagań instytucji ekonomicznych, politycznych i innych, istniejących w danym społeczeństwie. Toteż osoby, którym powierzono kierownictwo nad szkołą, powinny w możliwie najwyższym stopniu reprezentować interesy tych właśnie instytucji, które ze swej strony powinny także zadbać o wypracowanie odpowiednich programów i sposobów nauczania. Nauczyciel w szkole takiego typu jest mocno skrupulatnie kontrolowany. Pod tym względem esencjalistyczna praktyka szkolna daleka jest od demokracji. Jakkolwiek wśród esencjalistów znalazły się jednostki, które nawoływały do większego przestrzegania zasad demokratycznych na terenie administracji szkolnej, to jednak esencjaliści nigdy zbyt daleko nie odeszli od swych podstawowych założeń, mianowicie że szkoła powinna nie tylko wysługiwać się aktualnym przywódcom życia gospodarczego i politycznego, ale także spełniać wszelkie ich polecenia. Tak więc zwolennicy esencjalizmu nieudwuznacznie opowiadają się za kapitalizmem, co pociąga za sobą wszystkie wspomniane wyżej następstwa.

Ogólna ich zgoda na kapitalistyczno-industrialny typ społeczeństwa amerykańskiego tłumaczy dobrze zalecany przez nich regulamin, wymagający uczenia się i odtwarzania danego materiału w ściśle określonym porządku, a to w tym celu, aby wyrobić w uczniach cechy pracowitych i posłusznych robotników.

Szczegółowa ocena esencjalizmu jako rozwojowego czynnika kultury, w ujęciu Bramelda — wypadła na niekorzyść tego systemu (zwłaszcza jeśli chodzi o wpływ esencjalizmu na kształtowanie się życia politycznego i gospodarczego w obecnych warunkach kultury i cywilizacji amerykańskiej).

Trzecim z kolei filozoficznym systemem wychowania, przedstawionym przez Bramelda, jest perenializm. Nazwa tego systemu wywodzi się z tzw. „filozofii wieczstej”, nazywanej w języku łacińskim „*philosophia perennis*”.

Perenializm jest wyrazem „wstecznej drogi” w rozwoju amerykańskiej kultury. System ten wszelkie trudności w dziedzinie wychowania usiłuje rozwiązać poprzez odwoływanie się do filozoficznych poglądów dalekiej przeszłości.

Poprzedników perenializmu, o ile chodzi o filozoficzne założenia tego systemu, szukać należy przede wszystkim w starożytnej Grecji i w średniowieczu. Typowymi ich przedstawicielami z czasów starożytnych jest Platon i Arystoteles; z czasów średniowiecza zaś Tomasz z Akwinu (wiek XIII). Poglądy Tomasza uznane zostały jako oficjalna filozoficzna doktryna kościoła rzymskokatolickiego. Nic dziwnego więc, że kościół popiera i patronuje poglądom zwolenników perenializmu. Obecnie jedno z czołowych miejsc wśród zwolenników perenializmu zajmują dwaj myśliciele francuscy E. Gilson i J. Maritain, reprezentujący tzw. neotomizm. Filozoficzne idee perenializmu popierają w swej twórczości także m. in. trzej współcześni pisarze: A. Huxley, H. Belloc i T. S. Eliot.

Podobnie jak filozoficzne założenia perenializmu, tak samo poglądy pedagogiczne tego systemu opierają się przede wszystkim na teoretycznych rozważaniach Platona, Arystotelesa i Tomasza z Akwinu. Zwolennikami zatem perenialistycznej teorii wychowania byli i są w Ameryce przede wszystkim przedstawiciele wychowania w duchu chrześcijańskim. Głośnym rzecznikiem perenializmu pod tym względem był na przełomie XIX i XX wieku katolicki biskup J. L. Spalding. Obecnie najpopularniejszym zwolennikiem perenializmu jest R. M. Hutchins. Znane są także takie nazwiska jak: W. F. Cunningham, W. J. McGucken, J. D. Redden, A. F. Ryan i E. A. Fitzpatrick. Na gruncie europejskim gorliwym rzecznikiem idei wychowawczych perenializmu jest Maritain, którego wpływ na perenialistyczną teorię wychowania daje się odczuć niewątpliwie także i w Ameryce.

Zadaniem uczenia się — według zwolenników perenializmu — jest ćwiczenie i doskonalenie umysłu możliwie w jak najszerszym zakresie. Umysł bowiem „jest jedynie możliwym źródłem wolności” (s. 323), która z kolei stanowi istotny czynnik postępowania człowieka, gwarantujący mu osiągnięcie jego „ostatecznych celów”. Dziecko uczy się rozumowania już w pierwszych latach uczęszczania do szkoły, kiedy zdobywa umiejętność czytania, pisanie i liczenia. Umiejętności te stanowią nieodzowny warunek uczenia się rozumowania w ścisłym sensie tego słowa, mianowicie podczas nauki w szkole średniej i w szkole wyższej. Podstawowym zaś środkiem uczenia się tego rodzaju jest analiza wyrażen językowych z punktu widzenia ich ścisłości znaczeniowej. W nauczaniu zatem, zalecanym przez perenialistów — należy dbać przede wszystkim o to, aby uczniowie zdobyli umiejętność jasnego i logicznego wyrażania się.

Kształtowanie umysłu, jakkolwiek jest celem pierwszorzędnym w każdym procesie uczenia się, to jednak nie wyklucza innych celów. Innym ważnym celem uczenia się jest wdrażanie do odpowiedniego sposobu życia „doczesnego”, które ma o tyle sens, o ile prowadzi do życia „nadprzyrodzonego”.

Odnośnie nauczania perenialiści twierdzą, że nauczyciel nie tylko dzieli się wiadomościami, ale podobnie jak uczniowie podlega procesowi uczenia się w trakcie nauczania. Nauczając nauczyciel — według wyrażenia M. J. Adlera — „musi posiadać aktualnie to, co osoba nauczana posiada tylko potencjalnie, a dzięki czemu jest ona w stanie uczyć się” (s. 326). Niektórzy perenialiści twierdzą wręcz, że nauczyciel musi posiadać „pełną” wiedzę pod każdym względem.

Program szkolny, zalecany przez perenialistów, przewiduje na poziomie elementarnej i średniego nauczania przygotowywanie uczniów do późniejszego życia, co wyraźnie odbiega od stanowiska progresywistycznego. Perenialistyczny program wychodzi z założenia, że uczniowie, zwłaszcza w szkole elementarnej, są w stanie „potencji” raczej niż w stanie „aktualizacji” i stąd wymagają oni specjalnego kształtowania ich pod względem ogólnej ich dojrzałości, a szczególnie dojrzałości intelektualnej.

Punktem łączącym wszystkich perenialistów w ich poglądzie na program szkoły elementarnej i średniej jest specjalnie podkreślane znaczenie nauczania poprzez

czytanie tekstów określonych dzieł, a w szczególności dzieł klasycznych, takich np. jak Biblia.

Wyszktałenie średnie, bądź to w granicach ogólnego, bądź zawodowego nauczania, powinno — zdaniem perenialistów — dotyczyć młodzieży w wieku od 12 do 20 lat. Nauczanie w zakresie ogólnym obejmować powinno uczniów najzdolniejszych. W szkole ogólnego kształcenia — zdaniem niektórych perenialistów — powinni uczyć się oni mniej więcej do 16 roku życia przede wszystkim języków obcych (starożytnych i nowożytnych), a później dopiero takich przedmiotów, jak logika, retoryka, gramatyka i matematyka, oraz czytać „wybitne” dzieła. Do dzieł takich zalicza się m. in. dzieła Platona, Arystotelesa, Newtona, Shakespeare'a, Kanta, a także Freuda i Whiteheada. Obowiązujące czytanie dzieł pomyślane jest zwłaszcza jako środek umysłowej zaprawy (Mental discipline); przez niektórych zaś perenialistów, jak np. Hutchinsa, uważane bywa także jako sposób przyswajania transcendentalnych prawd.

Perenialiści poświęcili również niemało uwagi programowi nauczania w warunkach szkoły wyższej i szkoły dla dorosłych. Wielu perenialistów — wzór programu, dotyczącego nauczania na wyższym poziomie, widzi w systemie nauczania typowym dla uniwersytetów z czasów średniowiecza. Zagadnieniem programu szkoły wyższej z pozycji perenialistycznej zajmuje się szczególnie Hutchins. Przywiązuje on dużą wagę do ogólnego wykształcenia studentów i znacznie mniej podkreśla potrzebę nauczania zagadnień teologicznych, niż to czyni Maritain i Cunningham. Programem, dotyczącym nauczania ludzi dorosłych, zajmują się perenialiści szczególnie z tych względów, aby móc skuteczniej wpływać na bieg najnowszych wydarzeń w różnych dziedzinach życia. Amerykańscy katolicy np. opracowali kilka programów, przeznaczonych specjalnie dla potrzeb nauczania członków związków zawodowych, w nadziei, że będą mogli wywrzeć większy wpływ na aktualną i przyszłą sytuację w ruchu robotniczym.

Zwolennicy perenializmu przypisują głoszonej przez siebie teorii wychowania także duży wpływ na przeobrażenie społeczne w ogólnych stosunkach ludzkich. Twierdzą, że dzięki wychowaniu należy spodziewać się określonych zmian w świecie, który — według nich — zwłaszcza w ostatnich latach przeżywa ostry kryzys. Dbałość o polepszenie panującej sytuacji ogranicza się jednak w zasadzie tylko do zamiaru spowodowania zmian w sferze „moralnego, intelektualnego i duchowego” życia ludzi, nie zaś pod względem ekonomicznego rozwoju. Hutchins twierdzi wręcz, że zajmowanie się „dobrami materialnymi” nie sprzyja urzeczywistnieniu ważnego celu człowieka, jakim jest „najpełniejszy rozwój jego specyficznych zdolności” (s. 337). Winę za obecny stan w świecie widzą perenialiści w „duchowo-intelektualnym bankructwie współczesnego człowieka”. Źródłem takiego bankructwa dopatrują się w filozofii Occama i Bacona, a także Rousseau, Jamesa i Deweya.

Perenialistyczny program wychowawczego oddziaływania na ogólne przeobrażenia moralne, intelektualne i duchowe świata nie doczekał się jednolitego sprecyzowania. Istnieją pod tym względem duże rozbieżności wśród zwolenników perenializmu, i to zarówno wśród zwolenników ze środowisk świeckich, jak i klerykałnych. Ponadto projekty w tej sprawie najczęściej wykraczają poza realne możliwości ze względu na nieliczenie się z istniejącymi warunkami życia.

Toteż nic dziwnego, że autor referowanej książki widzi w systemie perenialistycznym najmniej korzystną teorię wychowania dla rozwoju współczesnej kultury. Wskazuje nie tylko na jej słabe strony, ale także na poważne niebezpieczeństwo dla demokratycznego rozwoju dzisiejszej cywilizacji.

Wszystkie trzy wyżej przedstawione w dużym skrócie „filozofie wychowania” stanowią najbardziej wpływowe dziś filozoficzno-pedagogiczne systemy w Ameryce. Żaden z nich nie jest w sposób idealny dostosowany — zdaniem autora — do współczesnych potrzeb społeczeństwa amerykańskiego. Najmniej pod tym względem

wartościowym systemem jest perenializm, a najwięcej godnym uwagi progresywizm. Perenializm i esencjalizm mają to do siebie, że nie uwzględniają typowych dla Ameryki warunków życia społeczno-gospodarczego. Podstawowe bowiem przesłanki dla głoszonych przez siebie poglądów czerpią wyłącznie prawie z zasobu filozoficznych myśli dalekiej na ogół przeszłości, lekceważąc najczęściej obserwację faktów i wydarzeń, rozgrywających się współcześnie w świecie. Progresywizm natomiast, chociaż można zarzucić mu szereg braków, przedstawia orientację na pewno bliższą współczesnym potrzebom kultury amerykańskiej niż dwa poprzednie systemy. Autor tłumaczy to tym, że progresywizm wyrósł w warunkach amerykańskich i stąd zdołał uwzględnić w systemie swym ich szczególną specyfikę. Niemniej jednak daleki jest on od aktualnie pożądaney filozofii wychowania. Nadzieję takiej filozofii — zdaniem autora — spełnia wspomniany już rekonstrukcjonizm jako czwarty nurt w amerykańskiej filozofii wychowania.

MIECZYSLAW LOBOCKI
Lublin

PRZEGLĄD CZASOPISM POLSKICH

W ostatnich numerach czasopism pedagogicznych dominują, tak się wydaje, trzy zagadnienia: wychowanie społeczne, osobowość nauczyciela i drugoroczność. Tym trzem zagadnieniom będzie też poświęcony niniejszy przegląd.

WYCHOWANIE SPOŁECZNE

Na temat ten piszą dr Bogdan Suchodolski i dr Zofia Krzysztozek („Życie Szkoły” nr 10, 1962). „Życie społeczne” to przedmiot nauczania postulowany przez grono pracowników i współpracowników Katedry Pedagogiki Ogólnej UW, który nie został pomyślany w zastępstwie godzin do dyspozycji wychowawcy klasowego. „Życie społeczne” ma zapoznawać uczniów z otaczającą — bliższą i dalszą — rzeczywistością społeczną nie przez stereotypowe, tradycyjnie werbalne przerabianie określonych tematów, lecz przez organizowanie i nadawanie kierunku działalności społecznej dzieci i młodzieży w szkole i poza szkołą. Przedmiot taki, podkreślają autorzy, odegra w szkole rolę tylko wówczas, gdy będzie rzeczowo powiązany z treściami innych przedmiotów, i to nie w formie tradycyjnej korelacji, lecz znacznie głębiej, po prostu jako integracja tych samych lub pokrewnych zagadnień.

Głównym czynnikiem integrującym powinna być działalność społeczna uczniów. Wdrażająca do samodzielnego myślenia i pogłębionej analizy, do wartościowania zjawisk społecznych i do odpowiedzialnego postępowania, opartego o przewidywanie społecznych skutków własnych czynów.

Społeczne wiedze i społeczne działanie — to myśl przewodnia koncepcji. „Błędne są przekonania — piszą autorzy — wedle których wychowanie społeczne w dzisiejszym świecie można sprowadzić do okolicznościowych pogadarek, do abstrakcyjnego wykładu socjologii lub do obarczających pamięć informacji. Społeczna działalność uczniów jest niezbędnym warunkiem, by zdobywane przez nich wiedze społeczne były czymś żywym i zrozumiałym, czymś operatywnym”. Błędne też są przekonania, wedle których „wychowanie społeczne mogłoby się obejść bez elementu intelektualnego, bez systematycznie przedstawianej wiedzy społecznej. Dzisiejszy świat społeczny jest bardzo skomplikowany; uczestnictwo w tym świecie nie może opierać się wyłącznie na dobrej woli i dobrych intencjach, lecz wymaga określonej wiedzy. Równocześnie zaś nauki społeczne są już na tyle rozwinięte, że ich zasadnicze wyniki mogą się stać przedmiotem szkolnego nauczania”.

W dalszym ciągu artykułu autorzy wyjaśniają, jak nauczanie okazjonalne może być włączone poprzez wychowanie społeczne w pełniejszą i bardziej systematyczną całość. Zdają sobie doskonale sprawę, że koncepcja wymaga eksperymentalnej weryfikacji. Pewne próby zostały już rozpoczęte. W toku tych prób wyłonili się — między innymi — i trudności metodyczne, które wychowawcy klasowi rozwiązywać muszą w praktycznej działalności. Główne dyrektywy metodyczne są sformułowane w następujący sposób:

„1. Wyjście od pytań, które choć będą często pozornie drobne i blahe, uświadomią uczniom ich nieznaną spraw dotyczących najbliższej rzeczywistości społecznej.

2. Ukazanie uczniom różnorodnych możliwości samodzielnego i atrakcyjnego poszukiwania odpowiedzi poza klasą czy też lekcjami.

3. Wykorzystanie przez nauczyciela-wychowawcę wiadomości i materiałów zebranych przez uczniów, z nawiązaniem do wiadomości zdobywanych na lekcjach innych

przedmiotów (historii, języka polskiego, geografii) oraz z ukazaniem łączności tego, co dzieje się w codziennym, otaczającym życiu, z wielkimi sprawami kraju i świata.

4. Ukazanie kierunków dalszego działania, dalszego postępowania zespołowego i indywidualnego w szkole i poza szkołą”.

Autorzy zwracają uwagę jeszcze na jedną stronę zagadnienia.

Wychowanie w warunkach budowy i rozwoju socjalizmu ma być przygotowaniem ludzi do świadomego i planowego stwarzania społecznej rzeczywistości i kierowania nią wedle zamierzonych celów. „Właśnie dlatego — piszą — wprowadzenie w społeczną rzeczywistość staje się wprowadzeniem w społeczne zadania ludzi. Przewyciężenie niebezpieczeństw oportunistów i utopijności — dwóch głównych niebezpieczeństw, którym ulegała szkoła w społeczeństwie burżuazyjnym — możliwe jest jedynie przez rzeczywiste zaangażowanie młodzieży w społeczne dążenie naszej epoki, w społeczną walkę o lepszą przyszłość najbliższego rejonu, ojczystego kraju, całego świata. Wszystkie te kręgi rzeczywistości wzajemnie się dziś uzależniają. Nie ma już dziś rzeczy dalekich i nie ma spraw nieważnych; wszystko stało się bardziej współzależne niż kiedykolwiek dawniej. Młodzież znacznie wcześniej uczestniczy w tym skomplikowanym procesie rozwoju świata i szkoła nie może tego nie brać pod uwagę”.

O wychowaniu społecznym pisze również w dłuższej rozprawie Wiktor Szerba („Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3, 1962). Autor przypomina, że mówiąc o aktywności ucznia, trzeba widzieć trzy jej kierunki: przygotowanie młodego pokolenia do uczestnictwa socjalistycznego, wszechstronny rozwój osobowości, przygotowania do spędzania wolnego czasu. Każda forma aktywności ucznia: zabawa, nauka, praca, działalność artystyczna i sportowo-turystyczna, spełnia funkcje społeczne.

Z punktu widzenia jednak jednolitości procesu wychowania potrzebna jest odpowiednia koordynacja. Tę szczególną rolę odgrywa działalność społeczna uczniów. Cechą charakterystyczną takiej działalności społecznej jest to, że w jej wyniku stwarza się konkretne wartości społeczne, służące bezpośrednio danemu środowisku, że opiera się ona głównie na inicjatywie samych uczniów i kierują nią sami uczniowie.

Omawiając treść działalności społecznej ucznia w szkole socjalistycznej, autor zwraca uwagę, że w uczeniu się zawsze dominowała i dominować będzie zasada indywidualizacji. „Wszelkiego rodzaju eksperymenty — pisze — zmierzające do uspołecznienia procesu nauczania, jak metoda daltońska, metoda ośrodków zainteresowań, metody projektów lub niezmiernie interesujący eksperyment w naszej szkole J. Bardeckiego, zmierzający do nauczania poprzez zespoły uczniowskie, w zasadzie nie stwarzają warunków dla zorganizowania wychowania kolektywnego w ramach klasy szkolnej”. Mechaniczne przenoszenie twórczych tez Makarenki na teren szkoły i włączania ich w schemat struktury klasowo-lekcyjnej jest — twierdzi autor — podstawowym błędem naszej praktyki i teorii kolektywnego wychowania. Kolektyw może powstać i trwale funkcjonować tylko na pracach społecznie użytecznych i na działalności społecznej uczniów.

Realizacja tak sformułowanej koncepcji wychowania społecznego nie jest, jak widać, łatwa. Poszukując wyjścia w ramach systemu klasowo-przedmiotowego, nauczyciel napotyka wielkie trudności. Nauczanie w zespołach pomaga w uaktywnieniu ucznia, nie rozwiązuje jednak problemu wychowania społecznego.

OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELA

Osobowość nauczyciela — to niewyczerpane źródło spostrzeżeń, dociekań, badań. Literatura tego problemu jest obszerna, jednak nowe spojrzenia są wciąż możliwe. Wykazuje to Józef Kwiatek w artykule „Rozważania na temat osobowości nauczy-

ciela" („Życie Szkoły" nr 9, 62). Na pytanie, co to jest osobowość, autor odpowiada za Rubinsteinem „Człowiek jest osobowością w stopniu maksymalnym wówczas, gdy znajdujemy w nim minimum neutralności, obojętności, indyferentyzmu, a maksimum partyjności w stosunku do wszystkiego, co społecznie doniosłe. Dlatego dla człowieka jako osobowości świadomość posiada tak fundamentalne znaczenie, i to nie tylko jako wiedza, lecz i jako stosunek. Bez świadomości, bez zdolności do świadomego zajęcia określonej pozycji nie ma osobowości". Tę opisową definicję przyjmuje autor jako punkt wyjścia dalszych rozważań.

Na pytanie, jakimi cechami winna odznaczać się osobowość budowniczego socjalizmu i komunizmu, autor odpowiada analizą uchwał XXII Zjazdu KPZR i dochodzi do takiego sformułowania: „Poszanowanie wszelkiej pracy stworzy warunki dla rozwoju indywidualnych zainteresowań i uzdolnień każdej jednostki, warunki dla wszechstronnego i pełnego rozwoju osobowości człowieka. Wzór takiego człowieka mamy nakreślony w ideale wychowania komunistycznego. Nauczyciel może go realizować poprzez: a) rozwijanie u dzieci i młodzieży komunistycznej świadomości i moralności, b) kształtowanie u wychowanków naukowego poglądu na świat, c) wychowanie estetyczne, d) troskę o zdrowie i rozwój fizyczny uczniów”.

W rozdziale o osobowości nauczyciela, zatytułowanym słowami K. Marksa „Wychowawca musi zostać wychowany”, autor wymienia takie: — między innymi — wysoka kultura osobista, ukochanie człowieka, przede wszystkim dziecka.

Zyczliwość społeczna, sprawiedliwość, cierpliwość i takt pedagogiczny, koleżeńskość, pogodne usposobienie. Jeśli zaś idzie o nauczyciela dzieci młodszych, dodaje takie cechy: miłość dziecka, umiejętność dostosowywania się do poziomu umysłowego dziecka, cierpliwość i sprawiedliwość. Autor kończy artykuł takimi słowami: „O ogromnych możliwościach skutecznej pracy dydaktycznej — a przede wszystkim wychowawczej w najniższych klasach szkoły podstawowej świadczy najlepiej powszechnie znana prawda, że kto z nas miał szczęście mieć dobrego wychowawcę w dzieciństwie, ten z wdzięcznością wspomina go przez całe życie. Szkoda, że ani zaraz, ani w późniejszych latach nie potrafimy w pełni »wymierzyć tego, co zawdzięczamy swemu pierwszemu nauczycielowi-wychowawcy«”.

O nauczycielu widzianym oczyma uczniów pisze Władysław Choma („Wychowanie" nr 18 1962). Autor zebrał od uczniów klas I—VII odpowiedzi na pytania: „Jakiego nauczyciela młodzież słucha, szanuje i ma do niego zaufanie". W wymienionym artykule autor podaje materiały od dzieci klas I i II. Dzieci te wymieniły aż 49 cech, które by chciały widzieć u swego nauczyciela, wśród nich najwięcej głosów zyskały w kl. II takie cechy, jak: jest dobry (74%), nie daje dwoj (21,5%), uczy dobrze (23%), dochowuje tajemnicy (12,6%).

Jakkolwiek tego rodzaju ankieta nie daje materiału do ścisłego określenia osobowości nauczyciela, jest jednak wartościowa, gdyż rzuca nieco światła na sprawę stosunku nauczyciela do dziecka i dziecka do nauczyciela. Nauczyciel nieczęsto jest zorientowany, co o nim myśli uczeń; woli raczej tego nie wiedzieć, jeśli by to miała być opinia mniej miła.

O NIEPOWODZENIACH SZKOLNYCH

W jednym z tygodników ukazał się reportaż o przestępstwach nieletnich. Autor cytuje opinię opiekunów społecznych tych dzieci: „Kuratorzy mają w tej sprawie opinię zupełnie jednoznaczną, a komuż dawać wiarę, jeśli nie im, zajmującym przeciw najbardziej wysunięte placówki w walce o »młody las«. Otóż pierwotnym źródłem występku wśród nieletnich są niemal z reguły niepowodzenia szkolne. Pomijamy już tło społeczne jako sprawę odrębną. Mówiąc najkrócej, w szkole, a także pomiędzy kilkoma szkołami zawiązują się grupy »napiętnowanych«, osiągające szybko wyjątkową spoistość, doskonałą po prostu solidarność”.

Czy opinia ta jest słuszna, trudno orzec bez bardzo dokładnych badań. Faktem jednak jest, iż niepowodzeniom szkolnym przypisuje się wielki wpływ na życie człowieka.

O niepowodzeniach tych pisze się u nas coraz więcej i częściej, co świadczy o wzrastającym niepokoju o losy dzieci, które nie nadążają za innymi i przeżywają z tego powodu mniejsze i większe tragedie. W artykule o przyczynach niepowodzeń szkolnych („Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3, 1962) Czesław Kopisiewicz zajmuje się społeczno-ekonomicznymi, psychologicznymi i dydaktycznymi przyczynami, i to wyłącznie w świetle dotychczasowych badań. A badań tych było bardzo dużo. Wnioski, do których dochodzi, są w pewnych sformułowaniach co najmniej dyskusyjne. Tak, na przykład, przyjmuje jako pewnik, że opinia o wpływie korzystnym nauczania problemowego i zespołowego na wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej jest aktualna, natomiast dodatkowej weryfikacji wymaga teza o korzystnym wpływie tej formy terapii pedagogicznej, która polega na organizowaniu klas i grup wyrównawczych dla uczniów wykazujących braki w zakresie opanowania materiału programowego z poszczególnych przedmiotów. Autor nie wyjaśnia, dlaczego jedne formy nie wymagają, a inne wymagają weryfikacji.

Problem drugoroczności jest w sposób praktyczny zilustrowany w artykule F. Holdenmayera i J. Karasia („Nowa Szkoła” nr 10, 1962). Autorzy zwrócili w roku szkolnym 1960/61 uwagę na fakt niepromowania w szkołach w Wejherowie 26 dzieci pierwszej klasy; analizując sytuację, doszli do przekonania, że ten wysoki procent nie może być uzasadniony ani niedorozwojem umysłowym, ani absencją w ciągu roku.

Za zgodą rodziców zorganizowali z tych uczniów, nieformalnie, klasę drugą specjalną. Chcieli tym udowodnić, że drugoroczność można zmniejszyć i że jak piszą „jest ona zależna w głównej mierze, a czasem wyłącznie od nauczyciela”. Pracę w tej klasie objęła doświadczona nauczycielka. Zastosowała znane i wypróbowane zasady: pogłębienie, indywidualizację, budzenie wiary we własne siły, kontakt z rodzicami. I, o dziwo, 20 z tych uczniów otrzymało z końcem roku promocję do trzeciej klasy, 5 przekazano do szkoły specjalnej jako niedorozwiniętych umysłowo, 1 przeprowadził się do Gdyni.

Próba wejherowska stworzyła co najmniej dwie możliwości. Jedna — promowanie z klasy I do II, druga — usuwanie braków. Próba wykazała, że tylko w 5 przypadkach pozostawienie na drugi rok było uzasadnione. Klasy wyrównawcze wypróbowano z powodzeniem również w Szkole Podstawowej nr 101 w Łodzi.

Wydaje się, że dojrzała już sprawa decyzji o promowaniu do drugiej klasy wszystkich uczniów pierwszej klasy z wyjątkiem, oczywiście, niedorozwiniętych umysłowo. Próba wejherowska jest, tak sądzę, sygnałem zachęcającym do przedyskutowania tego zagadnienia.

STANISŁAW NOWACZYK

DRUGI KRAJOWY ZJAZD TOWARZYSTWA SZKOŁY ŚWIECKIEJ

W siedzibie Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie odbył się w dniach 10, 11 listopada br. II Krajowy Zjazd Towarzystwa Szkoły Świeckiej, w którym uczestniczyło blisko 600 delegatów z różnych środowisk społecznych i zawodowych reprezentujących około 200 tysięcy członków TSS. Na zjazd przybyli przedstawiciele władz partyjnych i państwowych: członek Biura Politycznego KC PZPR — W. Jarośniński, Minister Oświaty — W. Tułodziecki, sekretarz NK ZSL — S. Leczykiewicz, członek Prezydium CK SD — wiceminister E. Krassowska. W obradach wzięli również udział prezes ZNP — J. Kwiatek, naczelnik ZHP — Z. Zakrzewska oraz przedstawiciele organizacji społecznych.

Obrady zjazdu otworzył prezes ZG Towarzystwa Szkoły Świeckiej — J. Ozga-Michalski, który wygłosił referat sprawozdawczo-programowy. Między innymi referent przytoczył dane świadczące o szybkim wzroście organizacji. 200 tysięcy formalnych członków TSS oraz szeroki front sprzymierzeńców i sympatyków współpracujących z Towarzystwem dowodzi, że program organizacji znalazł w społeczeństwie żywe poparcie. W ciągu minionego pięciolecia działalności TSS odbyło się ponad 2 tysiące konferencji problemowych, w których uczestniczyło blisko 100 tysięcy przedstawicieli różnych środowisk społecznych, zorganizowano wiele kursów szkoleniowych i sesji naukowych. Obecnie działa ok. 785 uniwersytetów dla rodziców, panuje też żywy ruch w dziedzinie odczytowej i wydawniczej.

Następnie zabrał głos sekretarz KC PZPR W. Jarośniński. Na wstępie złożył serdeczne pozdrowienia członkom i sympatykom Towarzystwa, działaczom laickim i tym wszystkim, którzy swą postawą i aktywnością społeczną przyczyniają się do zwycięstwa idei laickich, idei szkoły świeckiej.

„Działalność laicyzacyjna, której poświęca się Wasze Towarzystwo, jest ważną częścią składową naszej ogólnej walki o zwycięstwo socjalistycznych ideałów w świadomości mas — powiedział m. in. — Partia nasza przywiązuje wielką wagę do Waszej działalności i obecnego zjazdu, licząc, że wzbogaci on ruch laicki o nowe twórcze wartości”. Dalej mówca stwierdził, że jednym z naczelnych postulatów TSS była walka o świeckość szkoły. Towarzystwo jednak postawiło przed sobą od samego początku zadania znacznie szersze, których nie mogło w całej pełni rozwinąć ze względu na potrzebę koncentracji sił i środków nad realizacją tego naczelnego zadania, jakim była laicyzacja instytucjonalna szkoły. Ustawa sejmowa z 15 lipca 1961 r. problem ten definitywnie rozstrzygnęła, co bynajmniej nie oznacza, że wszystkie zadania w zakresie laicyzacji zostały wykonane. Dlatego uwaga zjazdu powinna skoncentrować się nie tyle na ocenie przebytej drogi, co raczej na nowych zadaniach. Następnie referent nakreślił nowe zadania stojące przed Towarzystwem.

„W nowym okresie — powiedział — TSS powinno w dalszym ciągu prowadzić pracę wyjaśniającą wśród rodziców, dążyć do rozszerzenia i pogłębienia wiedzy rodziców o sprawach wychowania, podnosić ich kulturę pedagogiczną, rozwijać szeroką działalność na rzecz jednolitego oddziaływania wychowawczego domu i szkoły w duchu podstawowych zasad pedagogiki socjalistycznej.

Towarzystwo powinno także w szerszym stopniu niż dotychczas okazywać pomoc szkole i nauczycielstwu w zakresie kształtowania naukowego światopoglądu i socjalistycznej moralności dorastających pokoleń w wypracowaniu bardziej skutecznego, jednolitego systemu wychowawczego w tej dziedzinie...

...Najważniejszym zadaniem w naszych warunkach jest wychowanie człowieka zaangażowanego w wielkie społeczne procesy budowy socjalizmu, kierującego się

naukowym światopoglądem. I dlatego nasza wykładnia świeckości szkoły jasno i wyraźnie odcina się od wszelkiego neutralizmu. Opowiadamy się za szkołą zaangażowaną, za szkołą kształcącą — zgodnie z potrzebami XX wieku — epoki, w której postęp nauki i techniki oraz zwycięstwa socjalizmu dowodzą nieograniczonej mocy poznawczej rozumu ludzkiego i wskazują na potęgę zorganizowanego społecznego działania. Przed całym naszym frontem wychowawczym stoi pilne zadanie wypracowania pozytywnego systemu wychowania moralnego. W ostatnich latach odnotować można pewien postęp w tej dziedzinie. Ciągłe jeszcze jednak nauki pedagogiczne nie dają istotnych odpowiedzi na wiele pytań, które stawia praktyka szkolna przed wychowawcami. Wydaje się, że byłoby dobrze, gdyby do realizacji tych trudnych zadań włączył się ten ruch społeczny, który od kilku lat rozwija się w ramach Towarzystwa Szkoły Świeckiej.

Wasze Towarzystwo posiada szerokie możliwości podejmowania w tym zakresie inicjatywy, inspirowania środowisk twórczych, skupiania dookoła tych idei pracowników nauki, nauczycieli i działaczy. TSS powinno być przede wszystkim organizacją skupiającą szeroki aktyw, który będzie rozwijać i szeroko popularyzować wśród społeczeństwa nowoczesną, socjalistyczną myśl wychowawczą.

W dyskusji, w której zabrało głos kilkudziesięciu mówców, omawiano dotychczasowy dorobek TSS, podkreślając jednocześnie potrzebę dalszej współpracy organizacji z wszystkimi, którzy chcą przyspieszyć procesy laicyzacji i upowszechniać racjonalistyczny pogląd na świat w całokształcie życia społecznego. W tych wysiłkach powinny uczestniczyć czynnie wszystkie środowiska. Szczególna rola do spełnienia — podkreślił to w swoim wystąpieniu doc. dr A. Nowicki — przypada w udziale naukowcom. Podniesienie autorytetu nauki w świadomości społecznej, wzmocnienie jej wpływu na życie, stwarzanie szerokiej opinii publicznej wokół spraw wychowania opartego na naukowym poglądzie na świat jest dziś zadaniem niesłychanie ważnym.

Prof. T. Pasierbiński wskazał na trudności, jakie napotyka proces laicyzacji, który często zamiast w kategoriach rozważań filozoficznych odbywa się w atmosferze przywiązania do wielowiekowej tradycji. Proces ten jednak ciągle postępuje. Wielu mówców zwracało uwagę na ogromny rozwój Towarzystwa na terenie wiejskim, który jest szczególnie trudny. Na wsi działa przecież ok. połowa wszystkich kół TSS. Podkreślano też aktywny udział w pracach programowych Towarzystwa wszystkich środowisk społecznych i zawodowych, a zwłaszcza nauczycieli.

Prof. Tadeusz Kotarbiński mówił m. in. o wychowawczej roli szkoły, podkreślając, że jedyną drogą wiodącą do zdobycia trwałego poparcia społeczeństwa dla szkoły laickiej jest to, aby była ona naprawdę bardzo dobrą szkołą. Dużą pomocą w kształtowaniu postaw moralnych młodzieży byłoby wprowadzenie do programu szkolnego elementów wiedzy religioznawczej i filozoficznej.

Problematykę wychowawczą podjął w swoim wystąpieniu prof. Bogdan Sucho-dolski. Powiedział on m. in., że problem zaangażowania młodzieży w rzeczywistość społeczną naszych czasów jest centralnym zagadnieniem współczesnej pedagogiki i w tej dziedzinie TSS ma szerokie pole do działania.

Mówiono o potrzebie szerokiego oddziaływania TSS, przy czym podkreślano, że zasięg i skuteczność tej pracy zależna jest w dużej mierze od współdziałania z innymi organizacjami i instytucjami, do których zaliczyć trzeba w pierwszym rzędzie Związek Nauczycielstwa Polskiego, związki zawodowe, pokrewne z TSS zrzeszenia i organizacje społeczne.

Prezes ZNP Józef Kwiatek mówiąc o roli nauczyciela, którego praca wychowawcza jest zbieżna z założeniami programowymi Towarzystwa, wskazał na potrzebę rozszerzenia pracy TSS poprzez komitety rodzicielskie i opiekuńcze.

Do Prezydium zjazdu wpłynęły liczne listy i depesze z życzeniami owocnych obrad oraz dalszych osiągnięć.

Uczestnicy zjazdu wystosowali list z pozdrowieniami do I Sekretarza KC PZPR Władysława Gomułki.

Obrazy zakończono wyborem nowych władz naczelnych — Zarządu Głównego i Główniej Komisji Rewizyjnej. Prezesem zarządu został znany pedagog, autor wielu prac z zakresu pedagogiki — prof. dr Łukasz Kurdybacha; wiceprezesami — Stanisław Dobosiewicz, Tadeusz Rek i Witold Goetzen, sekretarzami — Maria Jezierska-Srokowa i Tadeusz Malinowski.

Dorobek dwudniowych obrad został zamknięty w ogólnej rezolucji zjazdu, zawierającej wnioski dla dalszej działalności Towarzystwa. TSS powinno wnosić swój wkład w unowocześnienie procesów wychowania w taki sposób, aby odpowiadało ono współczesnym potrzebom naszej rzeczywistości społecznej. Uznano za konieczne rozwijanie i wzbogacanie różnych form szerzenia wiedzy światopoglądowej, filozoficznej i pedagogicznej wśród szerokiego ogółu społeczeństwa (odczyty, wydawnictwa, dyskusje). Podkreślano także potrzebę dalszego zacieśnienia współpracy i koordynacji między TSS a organizacjami zawodowymi i młodzieżowymi.

Zwrócono uwagę na potrzebę kontynuowania prac nad problematyką godzin wychowawczych w szkołach i upowszechniania uzyskanych doświadczeń wśród ogółu nauczycieli. Wśród szczegółowych wniosków i zaleceń dla nowych władz postulowano otoczenie przez Towarzystwo opieką istniejących w szkołach i tworzących się dopiero kół młodych racjonalistów, zwłaszcza w zakładach kształcenia nauczycieli.

Bogata i ciekawa dyskusja, jaka toczyła się na zjeździe, ukazała cały dotychczasowy, niemały dorobek Towarzystwa, wykazała też potrzebę rozwinięcia działalności na pewnych zaniedbanych odcinkach pracy oraz potrzebę szukania nowych form działania. Wszystko to znalazło odbicie we wnioskach adresowanych do nowego Zarządu.

DANUTA BUKAŁOWA

SESJA NAUKOWA, POŚWIĘCONA PROBLEMOM SPOŁECZNEGO NIEPRZYSTOSOWANIA MŁODZIEŻY

Staraniem Instytutu Nauk Pedagogicznych, Katedry Pedagogiki Specjalnej UW i Sekcji Szkolnictwa Specjalnego Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego w dniach 9 i 10 XI. 1962 r. odbyła się otwarta sesja naukowa, poświęcona problemom społecznym nieprzystosowania młodzieży. Zgromadziła ona przedstawicieli nauki polskiej, sądownictwa i szkolnictwa specjalnego dla młodzieży nieprzystosowanej z całego kraju. O ogromnym zainteresowaniu problematyką sesji świadczy fakt, iż wielka sala Audytorium Maksimum UW, mieszcząca przeszło tysiąc osób, była w pierwszym dniu wypełniona do ostatniego miejsca.

Otwarcia sesji dokonał rektor UW prof. dr St. Turski. Z ramienia Zarządu Głównego ZNP uczestników obrad powitał sekretarz ZG, mgr A. Kotliński. Na sesji przewodniczyli kolejno: doc. dr St. Ledlewski i mgr K. Kirejczyk.

Podstawę do dyskusji stanowiły referaty zasadnicze oraz szczegółowe wypowiedzi opracowane i wygłaszane przez przedstawicieli ośrodków naukowych. Pierwszy referat wygłosił prof. dr B. Suchodolski na temat: „Problemy młodzieży we współczesnym świecie”. Mówca, zaznaczając, że zjawisko społecznego nieprzystosowania młodzieży rozlewa się szeroką falą w całym świecie i obejmuje różne warstwy młodzieży w formach protestu, aż do przestępczości, która stanowi najwyższy szczebel nieprzystosowania, scharakteryzował problemy młodzieży we współczesnym świecie.

Referat prof. dra J. Szczepańskiego, który z powodu choroby nie mógł przybyć na sesję, odczytała sekretarz Sekcji Szkolnictwa Specjalnego ZNP, dyr. Krystyna Lubkowska.

Prof. dr J. Szczepański omówił motywy przestępczości nieletnich w świetle teorii zachowania się. Wszelkie zachowanie jest uwarunkowane impulsami biopsychicznymi. Zachowanie normalne mieści się w ramach przyjętych przez społeczeństwo; zachowanie przestępcze narusza je. Zachowanie dzieci trudnych przeradza się w zachowanie antyspołeczne. Dalej referent omówił schemat zachowania antyspołecznego.

Prof. dr St. Batawia zapoznał zebranych z wynikami badań z zakresu kryminologii nieletnich. Omówił znaczenie diagnostyki kryminologicznej i klinicznej dla pracy zakładów wychowawczych i poprawczych. Wskazał na niepokojące zjawisko rozszerzania się przestępczości nieletnich, charakteryzując jego rozmiary badaniami, które pozwalają przypuszczać, że ilość dzieci moralnie zaniedbanych jest znaczna i stanowi wśród chłopców w skali krajowej do 3%, a w wielkich miastach nawet do 9% ogólnej liczby chłopców w wieku szkolnym. Głównymi przyczynami wykołejania się dzieci i młodzieży jest alkoholizm rodziców, ujemny wpływ środowiska wychowawczego i objawy patologii. Ważną sprawą dla ustalenia diagnostyki jest uchwycenie początków trudności wychowawczych dziecka. Niektóre pojawiają się we wczesnym dzieciństwie. Etapami wykołejania się dzieci są wagary, wałęsanie, ucieczki z domu. Proces resocjalizacji przebiega skuteczniej, jeżeli wcześniej zostanie zauważony czyn przestępczy. Większość przestępstw ma powiązanie z grupami nieletnich przestępców. W analizie diagnostycznej należy uwzględnić takie elementy, jak: środowisko, osobowość jednostki, czas rozpoczęcia działalności przestępczej i jej nasilenie. Im wcześniej jest wiek wykrycia przestępczej działalności, tym większe są szanse resocjalizacji.

Wypowiedź prof. St. Batawii zilustrowali wynikami badań szczegółowych pracownicy naukowcy Instytutu Kryminologii PAN. Badania te prowadzono w różnych zakładach wychowawczych i środowiskach młodzieży.

Dr med. L. Wdowiak wygłosił opracowany wspólnie z prof. drem T. Bilkiewiczem referat na temat psychosomatycznych źródeł nieprzystosowania. Referent stwierdził, że dużo przypadków przestępczości nieletnich związanych jest z zaburzeniami pochodzenia organicznego. Podkreślił znaczenie narządu czułowego na kształtowanie się wyższych procesów życia uczuciowego człowieka. Zaburzenia te nazywają charakteropatią. Omówił również wpływ alkoholizmu i chorób umysłowych (psychicznych) na proces wykołejania się dzieci i młodzieży.

Następny mówca prof. dr J. Konopnicki mówił o wpływie niepowodzeń szkolnych na nieprzystosowanie dzieci i młodzieży. Referent zauważył, że w porę nie dostrzega się niebezpieczeństw w tej dziedzinie, co prowadzi do wykołejień. W każdym wypadku odchylenie dziecka od normy, przewidzianej w zakresie opanowania wiadomości, jest pierwszym symptomem trudności wychowawczych. Dom i szkoła zbyt późno zajmują się problemem niepowodzeń szkolnych ucznia. Wyróżnił cztery etapy niepowodzeń szkolnych:

- braki w wiadomościach — niechęć do nauki, brak zainteresowania;
- zaawansowane braki w wiadomościach — opóźnienie programowe;
- wystąpienie sporadycznych ocen niedostatecznych — wagarowanie;
- drugorocznosc — zanik zainteresowania i ambicji.

Mówca wskazał kilka środków zapobiegających drugorocznosci. Za konieczne uważa prowadzenie badań diagnostycznych, wskazujących braki w opanowaniu wiadomości, stosowanie odpowiednich zabiegów dydaktycznych, umożliwienie dzieciom nadrobienia braków, pedagogizację rodziców, prowadzenie dalszych badań naukowych w tej dziedzinie. Jeżeli źródła niepowodzeń szkolnych uczniów szkół podstawowych tkwią w środowisku, to przyczyny niepowodzeń w szkole średniej tkwią w organizacji pracy dydaktycznej szkoły.

Zabierając głos w dyskusji, prof. dr Han-Ilgiewicz zwróciła uwagę, iż diagnostyka lecznicza musi być dynamiczna, gdyż dziecko podlega zmieniającym się wpływom otoczenia, oraz wymaga badań długofalowych.

W drugim dniu obrad doc. dr St. Jedlewski wygłosił referat na temat podstawowych zagadnień resocjalizacji młodzieży niedostosowanej. Podał on krytycznej ocenie dotychczas stosowane metody resocjalizacji i zasady, jakimi należy kierować się, by osiągnąć powodzenie w zabiegach wychowania młodzieży nieprzystosowanej. Powodzenia — według referenta — nie osiągnie się przez pozbawiania wychowanka wolności; zapewni to relacja: wychowawca—wychowanek—przyjaciel. Stąd też trzeba stosować różne metody wolnościowe, aż do zupełnej swobody wychowanka. Model ośrodków wychowawczych nie może być rozwiązany bez współdziałania nauki. Konieczne jest szkolenie wysoko kwalifikowanych kadr pedagogicznych dla ośrodków wychowawczych. Zadaniem tym nie może sprostać Instytut Pedagogiki Specjalnej ani Katedra Pedagogiki Specjalnej UW. Zdaniem mówcy, należałoby w tym celu zorganizować specjalne Studia Nauczycielskie.

W wypowiedziach szczegółowych mgr Cz. Czapów poddał krytycznej ocenie metodę indywidualnych przypadków i znaczenie jej w systemie resocjalizacji. Za mało jest kuratorów etatowych, odpowiednio przygotowanych do pełnienia tych odpowiedzialnych funkcji, a pracownicy społeczni nie zawsze posiadają po temu odpowiednie kwalifikacje.

Mgr Regent-Lechowiczowa omówiła problemy przestępczości i reedukacji nieletnich w świetle poczynąń międzynarodowych. Mówczyni, nie zgadzając się z tezą, iż w Polsce wzrasta przestępczość, zakłada, że zjawisko wzrastania przestępczości może być wynikiem wzrostu wykrywalności przestępstw. Widzi potrzebę wczesnego wykrywania zaburzeń psychicznych dzieci, aby uchronić je przed zejściem na drogę przestępstwa. W zakładach wychowawczych wiele jest inicjatywy pracowników w tym zakresie. Brak jednak kandydatów do zawodu wychowawcy. Trzeba uruchomić wszystkie siły społeczne, aby pomóc rodzinie i dziecku i ustrzec je przed przestępczością.

Mgr St. Rogalski zapoznał zebranych z postulatami sekcji szkolnictwa specjalnego ZNP zatwierdzonymi przez Zjazd ZNP w 1957 r., podając, że znaczna część tych postulatów nie została dotychczas wykonana i nie wprowadzono ich w życie.

W dyskusji nad wygłoszonymi referatami i poruszonymi w wypowiedziach szczegółowych problemami zabrało głos łącznie przeszło 20 osób. Szczupłość łamów nie pozwala na ich szczegółowe omawianie. Trzeba jednak podkreślić, co zaznaczył w podsumowaniu przewodniczący sesji, iż wszystkie były cenne i wносиły nowe elementy, naświetlające wszechstronnie problem nieprzystosowania młodzieży.

Podsumowując obrady mgr K. Kirejczyk zapoznał uczestników Sesji z najważniejszymi tezami uchwał, które — po opracowaniu — zostaną przekazane do realizacji zainteresowanym czynnikiem.

Dla zapewnienia realizacji zgłoszonych i uchwalonych wniosków Sesja postuluje powołanie przy Radzie Ministrów Komisji do spraw Profilaktyki i Resocjalizacji Nieletnich, składającej się z wybitnych teoretyków i praktyków z tej dziedziny.

JAN JANICKI

KORCZAKOWSKA SESJA PEDAGOGICZNA W ZNP

12 listopada 1962 r. odbyła się w sali ZNP sesja poświęcona twórczości pedagogicznej Janusza Korczaka.

W sesji uczestniczyło ponad 250 osób: działacze ZNP, wykładowcy przedmiotów pedagogicznych zakładów kształcenia nauczycieli, wychowawcy zakładów zamkniętych, wśród nich wielu wychowanków i współpracowników Korczaka.

Na treść sesji złożyły się: „Słowo o Korczaku” Igora Newerly oraz referat „Społeczna funkcja i rezultaty korczakowskiego systemu wychowania” — Mariana Jakubowskiego.

Zadaniem sesji było zainteresowanie wychowawców dorobkiem pedagogicznym Korczaka oraz zachęcenie ich do studiowania i wykorzystywania jego dorobku we własnej praktyce wychowawczej. Podkreślił to zarówno w zagajeniu, jak i w słowie końcowym prezes ZNP dr Józef Kwiatek, który szeroko omówił wielką miłość Korczaka do dzieci, miłość, która była źródłem ciągłych poszukiwań i coraz to nowych koncepcji wychowawczych.

Igor Newerly w niezwykle interesujący sposób omówił tworzenie się osobowości, znaną pod nazwiskiem Janusza Korczaka. Henryk Goldschmidt formalnie zostaje Januszem Korczakiem w dwudziestym roku życia, dzięki — jak mówi Newerly — Kraszewskiemu i roztargnieniu zecera. Podpisał bowiem swoją pracę na konkurs młodych „Kuriera Warszawskiego” nazwiskiem bohatera „Historii o Janaszu Korczaku i pięknej miecznikównie”, a zecer następnie, składając listę wyróżnionych pomylił się w imieniu o jedną literkę. Długa natomiast była droga do sylwetki, która żyje jako Janusz Korczak i zakończyła się dopiero w przededniu pierwszej wojny światowej. Choć „Na pozór nic tej drogi nie zapowiadało — nic, poza pewną dziwnością... Henio, gdy miał 5 lat”, zwierzał się babuni ze swego planu przebudowy świata. Wyrzucić wszystkie pieniądze — mawiał choć nie wiedział jak wyrzucić i co potem robić. Chciał aby nie było dzieci biednych i obdartych, z którymi nie wolno bawić się na podwórku”.

Sporo uwagi poświęcił Newerly rozważaniu, dlaczego Korczak, od dzieciństwa uczulony „na krzywdę i ohydę, nie pozbawiony odwagi, którą nieraz potem dokumentował, aż do aktu całkowitego poświęcenia”, nie znalazł w treści swego życia życia walki o wyzwolenie społeczne o nowy lepszy ustrój, zwłaszcza że ten — zawsze wrażliwy człowiek — dojrzał w klimacie narastającej rewolucji 1905 r. i stykał się z rewolucjonistami o tak silnej indywidualności, jak Julian Marchlewski czy Tadeusz Rechniewski. A także skąd — później u Korczaka apolityczność i sceptycyzm, co do możliwości rozwiązania problemów, które przecież widział, rozwiązanie ich stawiał przez rewolucję. Zastanawiając się nad tym, Newerly kreśli ówczesne stosunki społeczno-polityczne i na ich tle walkę, a ściślej mówiąc rozgrywki polityczne, które zrażały tak „nieskalane” natury, jak młody Henryk. Newerly w sposób plastyczny i niezwykle sugestywny nakreślił proces przemian Henryka Goldszmidta. „Z ogromu cierpienia wokół, z bezradnej, dławiącej samotności — mówił — wyzwała się, skupia na ocalałej racji, na dominancie swego istnienia: jak kochać dziecko? — Miłość badająca okiem psychologa rozległe procesy przemian od narodzin po okres dojrzewania, przejmująca tonem poetyckiej iluminacji tajemnice dziecięctwo, to znów demaskująca ignorancję, egoizm dorosłych”. Jak kochać dziecko — to „temat życia” Korczaka, zawarty w jego książce pod tym tytułem, precyzowany i argumentowany w późniejszych jego dziełach pedagogicznych, popularyzowany w pogadankach radiowych i w „Pedagogice żartobliwej”.

Aczkolwiek Korczak nie brał bezpośredniego udziału w walkach rewolucyjnych, jego stosunek do dziecka wywodzi się z rewolucji, z walk klasowych. W sprawach dziecka zajmował Korczak postawę bojownika, walczył o prawo swobodnego rozwoju dla swego małego ludu, żądał i piętnował. Charakteryzując korczakowskie widzenie dziecka Newerly mówi: „Dzieci to uciskana warstwa społeczna, proletariat o drobnych stopach i żmudnej pracy wzrostu”. Wołanie Korczaka: „Szacunku, jeśli nie pokory, dla białego, jasnego, niepokalanego dziecięctwa”, Newerly kwituje zdaniem: „Słuchając słów, gorących wiarą, tętniących oburzeniem, czujemy powiew tamtych czasów, gdy socjalista miał głos proroka i oblicze filozofa”.

Po omówieniu twórczości Newerly zajął się charakterystyką Korczaka w codziennym życiu i pracy. Podkreślił jego umiar oraz spokój, sumiennosc i konsekwencję w pracy wychowawczej. Nawal różnorodnych zajęć, a także roztargnienie i brak pamięci wzrokowej zmuszały Korczaka do opracowywania szczegółowych planów zajęć. Czynił to systematycznie, z zachowaniem wszelkich rygorów samokontroli.

Neverly kończy swój referat stwierdzeniem, że „Korczak nie nadaje się do masowego powielania i dobrze, że się nie nadaje. Jego utwory są adresowane do wrażliwego, myślącego czytelnika. To nie jest bez znaczenia dziś, gdy z mieszanym uczuciem trwogi i pewnej, mimo wszystko, nadziei wpatrujemy się w zjawisko masowej kultury, kultury branej szeroko z drugiej i trzeciej ręki w streszczeniach, wyciągach czy innej suchej destylacji, z wirówki współczesności, wyrzucającej w zawrotnym tempie nieprzeżyte myśli, nieprzemyślane przeżycia, nieuporządkowane wiadomości, jakąś atrakcyjną i dostępną dla wszystkich papkę, dająca, jak każda namiastka, czcze złudzenie wartości odżywczych...

Ilekoć w związku z tym mówić będziemy o konieczności bezpośredniego obcowania z niefalszowaną wiedzą i sztuką, o humanizmie i dziedzictwie kulturowym, zawsze z sztandarowego pocztu polskiej inteligencji radykalnej wyłoni się lekarz warszawski, myśliciel i pisarz — całą swą twórczością, pracą i śmiercią wtopiony w najświetniejsze tradycje narodu”.

M. Jakubowski w swoim referacie zajął się dwoma nader aktualnymi zagadnieniami: zarzucanej korczakowskiemu systemowi apolityczności i analizą jego społecznych rezultatów.

Podstawowe tezy referatu M. Jakubowskiego to przekonanie Korczaka, że „dziecko jest niewolnikiem niewiedzy, głupoty i brutalności dorosłych”, pogłębianego tendencją do izolowania procesu wychowania od życia ogólnospołecznego, i staje się źródłem częściowej niekonsekwencji jego systemu wychowawczego. Korczak, nie zgadzając się z ówczesnymi warunkami, nie przygotowuje dzieci dla potrzeb aktualnych; jest zdecydowanym przeciwnikiem również „wychowania dla przyszłości”. Pracę wychowawczą opiera Korczak na stworzonym przez siebie systemie samorządowym, który wykorzystuje przede wszystkim dla wytworzenia dzieciom własnego życia, a dopiero na dalszym planie stawia sobie zadanie przygotowania wychowanków do życia przyszłego. W praktyce Korczak rozwija u dzieci cechy uspołeczniające, takie jak wrażliwość na krzywdę, umiowanie i umiejętność pracy, umiejętność współzycia i współdziałania w grupie.

Przytaczając szereg wypowiedzi polemicznych na temat systemu wychowawczego Korczaka, wypowiedzi oponentów oraz jego zwolenników, Jakubowski konkluduje, że krytycy Korczaka „pomawiając go o stanowisko aklasowe, apartyjne, zapomnieli o rzeczy bardzo istotnej, a mianowicie o tym, że Korczak nie wpaął swym wychowankom żadnej ideologii, nie urabiał ich światopoglądu w myśl wymagań doczesnego „państwowego patriotyzmu” czy „zasad pozaziemskiego ducha kościelnej wiary”.

M. Jakubowski uważa, że krytycy Korczaka, stawiając często Korczakowi wygórowane na ówczesne warunki, niemożliwe do wypełnienia wymagania, „sami ahistorycznie pojmowali rozwój i pojęcia postępu społecznego”. Błędem Korczaka było, że nie widział konieczności posiadania „społecznie określonego modelu osobowości wychowanka”. Chcąc uniezależnić wychowanie od ingerencji społeczno-politycznej z zewnątrz, przeceniał rolę „pedagogiki warunków”, widząc lepszą przyszłość w uszlachetnieniu człowieka — a nie w drodze zmiany ustroju społecznego.

M. Jakubowski nie zaprzecza, że korczakowski system wychowawczy posiadał słabe strony i wyraźne braki. Pokazuje jednakże niezaprzeczalne osiągnięcia Korczaka, m. in., że „jako jeden z pierwszych polskich pedagogów zerwał z jednostronną zawężoną praktyką zakładu opiekuńczego, która ograniczała się do sprawowania fizycznej i materialnej opieki nad dzieckiem” oraz „zracjonalizował i ujął w przemyślany system organizacji ogół czynności, w którym na pierwszy plan wysunął zagadnienia wychowawcze”.

Dyskusja rozszerzyła i pogłębiła problematykę referatów przede wszystkim o praktyczne możliwości stosowania wskazówek Korczaka w pracy wychowawczej.

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
С О Ю З А П О Л Ь С К И Х У Ч И Т Е Л Е Й

ЮЗЕФ КВИТЕК

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА СЛУЖБЕ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА И КУЛЬТУРЫ

(ЗАМЕТКИ НА ОСНОВАНИИ РЕШЕНИЙ XI ПЛЕНУМА КЦ ПЭПР)

Предметом обсуждений на XI Пленуме КЦ ПЭПР (который проходил в декабре 1962 года) были „узловые задачи в области высшего образования и научных исследований“.

Стремительное развитие всей нашей культуры и социалистического хозяйства, а одновременно необыкновенно интенсивное развитие в области науки и всемирной техники вызывает необходимость осуществления основных изменений в области нашего высшего образования. Оно должно давать все более и лучше подготовленных на академическом уровне людей. Новые количественные задачи высшего обучения иллюстрируют в общем следующие цифры: в 1960 году мы имели около 270 тыс. людей с высшим образованием, в 1980 году это количество должно увеличиться до 800 — 820 тысяч. Это означает, что в течение ближайших 18 лет мы должны увеличить „продукцию“ кадров с высшим образованием в 1,5 раза.

Задачи эти могут быть реализованы при помощи:

а) увеличения количества молодежи, учащейся в высших учебных заведениях (это увеличение возможно при помощи расширения существующих и создания новых высших заведений);

б) увеличения эффективности образования, между прочим при помощи усовершенствования дидактического процесса, снабжения лабораторий и кабинетов усовершенствованной аппаратурой, мобилизации студентов к увеличению самостоятельных усилий.

Качественная реформа высшего обучения заключается в полном усовершенствовании и применении к актуальным общественно политическим пущам дидактическо-воспитательного процесса в целом, на стремлении, чтобы выпускники высших учебных заведений были соответственно воспитаны, как можно лучше подготовлены к исполнению соответственных обязанностей в нашем народном хозяйстве и культуре.

Это может быть выполнено при помощи:

а) тесной связи теории с практикой, просвещения с актуальными и будущими задачами нашего народного хозяйства;

б) уделения большего, чем до сих пор, внимания в деле воспитания сознательных людей, умом и сердцем связанных с делом построения социализма в нашей стране;

в) устранения с программы обучения устарелых содержаний и заменой их проблематикой, имеющей важное значение для дела социалистического строительства;

г) приучения студентов к самостоятельному мышлению и самостоятельной работе над собой.

Решающий голос в степени и темпе реализации решений XI Пленума КЦ принадлежит главным образом людям науки. Союз Польских Учителей, который в своих рядах сплотил этих работников науки, видит перед собой важное задание в работе над реализацией решений Пленума.

Мы хотели вместе с руководством и партийными организациями высших учебных заведений популяризовать содержание решений среди наших членов — работников науки. Примем участие в трудной работе перевода этих решений на язык ежедневных дидактическо-педагогических заданий каждого работника науки, поможем руководству учебных заведений в педагогическом воспитании молодых научных кадров, а партийным организациям в формировании соответствующей общественно-политической позиции тех, которые воспитывают нашу академическую молодежь.

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНСКИ

XI ПЛЕНУМ КЦ ПЗПР ОБ УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРАХ С ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ

XI Пленум КЦ ПЗПР, который происходил в декабре 1962 г., свое внимание сосредоточил на задаче подготовки до 1980 года соответствующего количества и качества кадров специалистов с высшим образованием, а также на главных направлениях дальнейшего развития польской науки. В связи с этим немало места было уделено делу подготовки учителей для средних школ, особенно учителей таких предметов, как математическо-природоведческих и специальных.

Большая потребность народного хозяйства на выпускников университетских математическо-природоведческих факультетов не позволяет надеяться, что местом своей будущей работы они будут выбирать школы. Также и профессиональное обучение не может рассчитывать на то, что учителей профессиональных предметов ему приготовят в количестве, которое сможет обеспечить высшие училища технические, экономические и сельскохозяйственные. Поэтому XI Пленум считает, что в деле подготовки учителей для средних школ главную роль должны сыграть высшие педагогические школы, специализирующие исключительно в подготовке учителей. Для этого необходимо их развивать и укреплять кадрами. Они должны быть поставлены прежде всего на подготовку учителей математики, физики, химии, биологии, иностранных языков, а также тех специальных предметов, которые требуют гл. образом теоретических знаний.

Из принятых Пленумом решений вытекает потребность сокращения сроков обучения на некоторых отделениях до четырех лет, а также изменения в планах и программах, имея в виду модернизацию их содержания, придания им в большей степени производственного характера и теснейшей связи с жизнью. Одновременно с дальнейшим развитием дневных учебных заведений будут предприняты шаги, ведущие к увеличению учебных заведений для работающих (вечерних и заочных) и к усовершенствованию применяемых там методов и средств обучения. Таким образом, к 1980 году будет подготовлено около 35% выпускников высших учебных заведений.

Много внимания Пленум уделит также проблеме четкости работы учебных заведений, стремясь повысить ее в ближайших годах до 70%, а в дальнейшей перспективе до 75 — 80%, а также воспитательной работе во всех высших учебных заведениях, подчеркивая необходимость явственной интеллектуальной.

ПРОБЛЕМЫ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Автор рассматривает проблемы приспособления и неприспособления современной молодежи к жизни на фоне анализа характера современной цивилизации, заданий, которые она ставит перед людьми, тенденции развития, определяющего новые условия.

В первой части автор указывает на факт, свидетельствующий о том, что включение молодежи в общественную жизнь требует сегодня большего напряжения ума и воли, чем это было нужно в эпохах с стабилизированными принципами и образцами жизни. Во второй части он обращает внимание на препятствия, которые должны быть преодолены, чтобы молодое поколение смогло найти свою дорогу в выборе профессиональной работы. В третьей части автор указывает, что развитие личности, ее позиция в жизни и ее мировоззрение требуют в сегодняшних условиях также значительно большего усилия, чем прежде.

После этого анализа, касающегося трех сфер жизни, в которую вступает молодежь, автор подвергает критике современное воспитание. Он считает, что ни школьная структура, оставляющая так называемые „слепые улицы“, ни программы и очень традиционные учебники не облегчают молодежи трудный старт в жизни. Одновременно автор подчеркивает, что только вовлечение молодежи в борьбу за лучшее будущее мира и своей страны может стать фактором, ликвидирующим скрытую неприспособленность, которая выступает в виде нигилизма или общественного равнодушия и эгоизма.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

| | |
|--|----|
| ЮЗЕФ КВЯТЕК — Высшее образование на службе народного хозяйства и культуры | 1 |
| ВАЦЛАВ ВОЙТЫНСКИ — XI Пленум КЦ ПЭПР об учительских кадрах с высшим образованием | 17 |
| БОГДАН СУХОДОЛЬСКИ — Проблемы молодежи в современном мире | 26 |

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

| | |
|--|----|
| СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Программа обучения в I — IV классах | 40 |
| ЯН МАРЧАК — О деле политического образования в Лиге Оборона Страны | 50 |
| МЕЧИСЛАВ БАРАНИУК, ЕЖИ ПОЗНАНСКИИ — Ответ Яну Марчаку, автору статьи „О деле политического образования в Л. О. С.” | 55 |

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

| | |
|--|----|
| ЮЗЕФ СЛИШИ — Как я осуществил лозунг „связь школы с жизнью” на занятиях химического кружка | 57 |
|--|----|

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

| | |
|--|----|
| ЗЫГМУНТ ДОМБРОВСКИ — Иглицы Шаняевски: Гуманизация работы и общественная функция школы | 63 |
| С. К. — Ленин: Об образовании и воспитании | 67 |
| МЕЧИСЛАВ ЛОБОЦКИ — Theodore Brameld: Philosophies of Education in Cultural Perspective | 68 |

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

| | |
|---|----|
| СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польских журналов | 78 |
|---|----|

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

| | |
|--|----|
| ДАНУГА БУКАЛОВА — Второй Краевой Съезд Общества Школы Светской | 82 |
| ЯН ЯНИЦКИ — Научная сессия, посвященная проблемам об общественной непригодности молодежи | 84 |
| ХЕЛЕНА ВИТКОВСКА — Корчаковская Педагогическая сессия в СПУ | 86 |
| Изложение на русском языке | 89 |
| Изложение на английском языке | 93 |

RUCH PEDAGOGICZNY

PEDAGOGICAL MOVEMENT

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

JOZEF KWIATEK

HIGHER SCHOOLS IN THE SERVICE OF THE NATIONAL ECONOMY AND CULTURE

(Remarks based on the resolutions of the 11th Plenum of the Central Committee
of the Polish United Workers' Party)

„The main tasks facing schools of higher learning and scientific research” — were the subjects discussed at the 11th Plenum of the CC of the PUWP, held in December 1962.

The rapid development of our socialist culture and economy, accompanied at the same time by an exceptionally intensive development of world science and technique makes it necessary to introduce fundamental changes in our higher school system. It has to produce increasing numbers of ever better trained people on an academic level. These new tasks, regarding the number of graduates of higher schools, are illustrated by the following figures: in 1960 we had about 270,000 people with higher education, in 1980 this number should amount to 800—820,000. This means that within the next 18 years we have to step up the „output” of trained personnel with higher education 1.5 times.

These tasks can be carried out in the following way:

- a) by increasing the number of youth studying at schools of higher learning (this increase is possible provided the existing higher schools are being enlarged and new ones will be built);
- b) by intensifying the effectiveness of training, introducing an improved didactic process, by supplying the workshops and studios with better equipment, by mobilizing the students to increase their independent efforts.

The qualitative changes introduced by the reform of higher schools consist in the complete modernization of the entire didactic and educational process, by adapting it to the current socio-political requirements, so that the graduates of schools of higher learning would be better trained and properly prepared to perform responsible functions in our economy and national culture.

We intend to achieve this aim by:

- a) establishing close ties between theory and practice, between education and the current as well as future tasks facing our national economy;
- b) laying more stress than so far on the training of enlightened people, whose minds and hearts are close to the cause of socialist building;

- c) eliminating from the curriculae all obsolete contents and replacing them with problems of utmost importance for the cause of building Socialism;
- d) teaching the students to think independently and also to work to develop their own character.

The scope of and rate at which the resolutions of the 11th Plenum are being implemented depend, above all on the scientific workers. The Polish Teachers' Union whose membership is made up precisely of these specialists, is aware of the fact that important tasks are facing the Union in the effort to put the above-mentioned resolutions into practice.

Together with the university authorities and the party organizations we intend to popularize the content of these resolutions among our members — the workers in the fields of science. We shall take part in the difficult work of translating these resolutions into the everyday didactic and pedagogical tasks of every scientific worker and shall also help the university authorities to train young teachers and we shall help the party organizations to shape in those who teach our students the proper socio-political attitude.

WACŁAW WOJTYŃSKI

THE ELEVENTH PLENUM OF THE CC OF THE PUWP DEALING WITH PROBLEMS RELATED TO TEACHERS WITH HIGHER EDUCATION

The eleventh Plenum of the CC of the PUWP which held its deliberations in December 1962, concentrated its attention on the problem of making provisions so that in 1980 we would have the required quantity and quality of specialists with higher education and also dealt with the main trends of the further development of Polish science. In connection with this much space was devoted to the problem of training teachers for secondary schools, above all teachers of mathematics, natural sciences and subjects of vocational training.

The great demand of our economy for university graduates of the departments of mathematics and natural sciences does not permit these teachers to choose the school in which they want to work in future. Vocational schools, as well cannot count on it that the higher technical, economic and agricultural colleges will be in a position to train a sufficient number of teachers of vocational subjects. That is why the 11th Plenum reached the conclusion that the higher teachers' colleges, which specialize exclusively in the training of teachers, will have to play the main role in this regard and therefore have to be developed and strengthened by directing to them teaching personal on a specially high level. However the main task of these schools will have to be to train teachers for mathematics, physics, chemistry, biology, foreign languages and those vocational subjects which require above all theoretical knowledge.

The resolutions adopted by the Plenum indicate the need to shorten the period of studies in some of the departments to four years and to introduce changes in the plans and curriculae, bearing in mind the necessity to modernize the content, giving it a stronger vocational character and connecting it more closely with life. Side by side with the further development of normal studies there will be taken steps aimed at the development of courses for working people (evening and correspondence courses) and at the modernization of the means and methods of teaching.

About 35 per cent of the graduates of schools of higher learning will be trained according to this system of studies up to 1980. The Plenum also devoted much attention to the problem of efficiency in studies, demanding that it should be raised to 70 per cent during the next few years and to 75—80 per cent in the more remote future, the level of educational work in all the schools of higher learning should also be raised. Special emphasis should be laid on a marked intensification in this regard.

BOGDAN SUCHODOLSKI

YOUTH PROBLEMS IN THE WORLD OF OUR TIMES

The author deals with the problems of adaptation or lack of adaptation of contemporary youth to life on the background of an analysis of the character of modern civilization, of the tasks it sets people, the trends of development creating new conditions.

In the first part the author emphasizes the fact that the desire of the young people to join life requires in our times greater effort of mind and will, than was needed in epochs with stabilized principles and life patterns. In the second part he draws attention to the obstacles that have to be overcome so that the young generation may be able to manage at professional work. In the third part the author indicates that the development of the personality, a person's attitude towards life and his world outlook, require in our present-day conditions much more effort than in the past.

After this analysis, dealing with three spheres of life, upon which youth embarks, the author criticizes the educational system of our times. He is of the opinion that neither the school systems in which there exist many blind alleys, nor the curriculum or textbooks which stick too much to tradition, facilitate the difficult start of the young people. Simultaneously the author lays stress on the fact that only if we succeed to arouse the deep interest of youth in the struggle for a better future of the world and their homeland, will it be possible to eliminate to lack of adaptation as well as concealed lack of adaptation, appearing in the form of nihilism or social indifference and egoism.

CONTENTS

Articles

| | |
|--|----|
| JOZEF KWIATEK — Higher Schools in the Service of the National Economy and Culture | 1 |
| WACŁAW WOJTYŃSKI — The Eleventh Plenum of the CC of the PUWP Dealing with Problems Related to Teachers with Higher Education | 17 |
| BOGDAN SUCHODOLSKI — Youth Problems in the World of Our Times | 26 |

Discussions and polemics

| | |
|---|----|
| STANISŁAW NOWACZYK — The Curriculum for Forms I—IV | 40 |
| JAN MARCZAK — Polytechnical Training in the League for the Defence of the Country | 50 |
| MIECZYŚLAW BARANIUK — Reply to Mr. Jan Marczak, the author of the article „Polytechnical Training in the League for the Defence of the Country” | 55 |

Experiences, testś and pedagogical experiments

| | |
|--|----|
| JOZEF ŚLISZ — How I Implemented the Slogan „Ties Between School and Life” at Work in the Chemistry Group | 57 |
|--|----|

Book reviews

| | |
|---|----|
| ZYGMUNT DĄBROWSKI — Ignacy Szaniawski: A Deeper Human Aspect in the Work and Social Functions of the School | 63 |
| S. K. — Lenin: On Education | 67 |
| MIECZYŚLAW ŁOBOCKI — Theodore Brameld: Philosophics of Education in Cultural Perspective | 68 |

Reviews of periodicals

| | |
|---|----|
| STANISŁAW NOWACZYK — Review of Polish Periodicals | 78 |
|---|----|

Polish chronicle

| | |
|--|----|
| DANUTA BUKAŁOWA — Second National Congress of the Society of Secular Schools | 82 |
| JAN JANICKI — Scientific Session Devoted to the Social Problems of the Inability of Young People to Adapt Themselves | 84 |
| HELENA WITKOWSKA — Pedagogical Session of the Polish Teachers' Union Devoted to Dr Janusz Korczak | 86 |

Summaries

| | |
|--------------------------------|----|
| Summaries in Russian | 89 |
| Summaries in English | 93 |

SPIS TREŚCI

Artykuły

| | |
|---|----|
| JOZEF KWIATEK — Szkolnictwo wyższe w służbie gospodarki i kultury narodowej | 1 |
| WACŁAW WOJTYŃSKI — Głos XI Plenum KC PZPR w sprawie kadr nauczycielskich z wyższym wykształceniem | 17 |
| BOGDAN SUCHODOLSKI — Problemy młodzieży we współczesnym świecie | 26 |

Dyskusje i polemiki

| | |
|---|----|
| STANISŁAW NOWACZYK — Program nauczania dla klas I—IV. | 40 |
| JAN MARCZAK — W sprawie kształcenia politechnicznego w Lidze Obrony Kraju | 50 |
| MIECZYŚLAW BARANIUK, JERZY POZNAŃSKI — W odpowiedzi Janowi Marczałowi, autorowi artykułu — W sprawie kształcenia politechnicznego w LOK | 55 |

Doświadczenia, próby i eksperymenty pedagogiczne

| | |
|---|----|
| JOZEF SLISZ — Jak zrealizowałem hasło — więź szkoły z życiem na zajęciach kółka chemicznego | 57 |
|---|----|

Recenzje i sprawozdania z książek

| | |
|--|----|
| ZYGMUNT DĄBROWSKI — Ignacy Szaniawski: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły | 63 |
| S. K. — Lenin: O oświacie i wychowaniu. | 67 |
| MIECZYŚLAW ŁOBOCKI — Theodore Brameld: Philosophies of Education in Cultural Perspective | 68 |

Sprawozdania z czasopism

| | |
|--|----|
| STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd czasopism polskich | 78 |
|--|----|

Kronika krajowa

| | |
|--|----|
| DANUTA BUŁAKOWA — Drugi Krajowy Zjazd Towarzystwa Szkoły Świeckiej | 82 |
| JAN JANICKI — Sesja naukowa poświęcona problemom społecznego nieprzystosowania młodzieży | 84 |
| HELENA WITKOWSKA — Korczakowska Sesja Pedagogiczna w ZNP | 86 |

Streszczenia

| | |
|--|----|
| Streszczenie w języku rosyjskim | 89 |
| Streszczenie w języku angielskim | 93 |

