

# RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK V (XXXVII) LIPIEC – SIERPIEŃ 1963

---

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR  
Józef Kwiatek

SEKRETARZ REDAKCJI  
Jerzy Misiewicz

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

#### RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chalasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Władysław Ozga, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziemnowicz

ADRES REDAKCJI  
Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny” można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruchu” bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch” Warszawa, ul. Srebrna 12. Konto PKO Warszawa 1-6-100020.

Można również zamówić stałe rezerwanie poszczególnych numerów czasopisma w kioskach gazetowych w pobliżu miejsca zamieszkania.

#### Warunki prenumeraty

	rocznie . . . . .	zł 48
w kraju:	półrocznie . . . . .	zł 24
	cena pojedynczego numeru	zł 8

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

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

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

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1963

Nakład 3.985+159 Ark. wyd. 9. Ark. druk. 6,75, Papier druk. sat. K1 V, 70 g, 70 × 100/16  
Oddano do składania 12. VIII. 63 r. Podpisano do druku 25. X. 63 r.

Druk ukończono w październiku 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 Ł Y

JOZEF KWIATEK

## IDEOLOGIA A PEDAGOGIKA I WYCHOWANIE

### Spółeczna funkcja nauki

Karol Marks, podsumowując swoje wieloletnie badania nad społeczną funkcją nauki, stwierdził, że dawniej „filozofowie rozmaicie tylko interpretowali świat; idzie jednak o to, aby go zmienić”.<sup>1</sup> Stwierdzenie to zawiera w sobie dwie oczywiste prawdy, a mianowicie:

- a) że nauka może być albo czynnikiem przyspieszającym postęp społeczny, albo też może ona być hamulcem, postęp ten opóźniać;
- b) że postępową nauka musi być ściśle powiązana z praktyką.

W naszych warunkach społeczno-ustrojowych rośnie z roku na rok i prestiż, i społeczna funkcja nauki. Wynika to z tego, że organizację produkcji, organizację życia gospodarczego, jak i życia społecznego coraz konsekwentniej opieramy na naukowych podstawach. Społeczną funkcję nauki ujmuje trafnie nowy program KPZR uchwalony na XXII Zjeździe stwierdzając, że „nauka staje się w pełnym stopniu bezpośrednią siłą wytwórczą”.<sup>2</sup> Taką funkcję spełniają w naszym ustroju zarówno nauki przyrodnicze, jak i nauki społeczne. Rola tych ostatnich w dokonywaniu się postępu społecznego była omawiana niejednokrotnie. Poświęcano jej też wiele miejsca na XI Plenum KC PZPR. Aby jednak nauki społeczne mogły należycie spełniać swą społeczną funkcję — muszą systematycznie

<sup>1</sup> K. Marks i F. Engels — Dzieła t. II. Książka i Wiedza. 1949, s. 385.

<sup>2</sup> XXII Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego (Książka i Wiedza. 1961, s. 573). To samo stwierdzenie znajdujemy w referacie Biura Politycznego KC PZPR wygłoszonym na XI Plenum w dniu 17. XII. 1962 r. (XI Plenum KC PZPR. Książka i Wiedza. 1963, s. 12).

i oblicze ideowe szkolnictwa jest, było i będzie zawsze określane przez państwo organizujące je i utrzymujące".<sup>1</sup>

Pedagogika socjalistyczna nigdy nie kryła swego ideowego i klasowo-politycznego charakteru.<sup>2</sup> Tę służebną w stosunku do polityki państwa socjalistycznego funkcję teorii i praktyki pedagogicznej trafnie określił George S. Counts, stwierdzając, że w ZSRR zgodnie z założeniami Lenina szkoła i wychowanie stanowią niezbędną polityczną broń w walce o zbudowanie nowego ustroju.<sup>3</sup>

Konieczność pełnego, ideowo-politycznego zaangażowania nauk pedagogicznych w służbę klasowych interesów mas pracujących postulowano zarówno na VII, jak i na XI Plenum KC PZPR.<sup>4</sup> Temu zagadnieniu poświęcono również wiele uwagi w dyskusji sejmowej nad projektem „Ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania”.<sup>5</sup> Jednak mimo postulatów, mimo że w zakresie niektórych nauk społecznych, możemy już dziś wylegitymować się poważnymi osiągnięciami (zarówno jeżeli chodzi o walory czysto naukowe, jak i ideowo-polityczne opracowań), to — oceniając ogólnie — trzeba stwierdzić, że w ostatnich latach nauki te w niedostatecznym stopniu spełniały swoje funkcje usługowe w stosunku do potrzeb społeczeństwa budującego ustrój socjalistyczny.<sup>6</sup> Ten stan rzeczy był przedmiotem analiz i szczegółowej oceny na XIII Plenum KC PZPR, które odbyło się w dniach 4—6 lipca br.<sup>7</sup>

### Aktualne zadania nauk społecznych — w świetle materiałów XIII Plenum KC PZPR

Referat wprowadzający do 3-dniowej dyskusji na temat *O aktualnych problemach ideologicznej pracy partii* wygłosił I Sekretarz KC tow. W. Gomułka. Mówca przypomniał, że na ideowo-wychowawczą pracę składa się zarówno teoretyczna, jak i polityczna, propagandowo-wychowawcza działalność jednostek i grup społecznych. Jedna drugiej musi

<sup>1</sup> M. Kozakiewicz — *Requiem dla apolityczności*.

<sup>2</sup> Dowodzą tego zarówno prace Marksa i Engelsa, jak i jednoznaczne wypowiedzi Lenina (zob. *Lenin o oświacie i wychowaniu* — Nasza Księgarnia 1962 r.) oraz bardzo liczne monograficzne opracowania na ten temat z doskonałą książką B. Sucho-dolskiego *U podstaw materialistycznej teorii wychowania* na czele.

<sup>3</sup> George S. Counts — *The Challenge of Soviet Education* (Mc. Grow — Hill Book Company, 1957 r., s. 46/47).

<sup>4</sup> Zob. J. Kwiatek — Przemówienie wygłoszone na VII Plenum KC PZPR (VII Plenum KCPZPR — Książka i Wiedza 1961 r. s. 119 i nast.) i przemówienie na XI Plenum (XI Plenum KC PZPR — Książka i Wiedza 1963 r., s. 424 i nast.).

<sup>5</sup> Zob. Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej (PZWS 1961 r.).

<sup>6</sup> Istotę „partyjności nauki” oraz jej społeczną funkcję omawiają m. in. L. Bożenow i M. Siuckij w art. pt. *Leninskie zasady krytyki idealizmu w jestestwoznaniu* („Kommunist”, 1963 r., nr 9 s. 70 i nast.).

<sup>7</sup> Materiały z XIII Plenum opublikowała „Trybuna Ludu” w kilku numerach z lipca 1963 r.

towarzyszyć, jedna drugą wspierać i uzupełniać. Celem i jednej, i drugiej jest kształtowanie określonych przekonań, postaw i poglądów ludzi, kształtowanie ich świadomości w duchu socjalizmu poprzez upowszechnianie marksistowsko-leninowskiej ideologii i socjalistycznych (różnych od idealistyczno-burżuazyjnych) zasad etyczno-moralnych, realizowanych w procesie współżycia i współpracy ludzi budujących ustrój socjalistyczny. Teoria naukowego socjalizmu dowodzi, że dwa podstawowe czynniki warunkują postęp w budownictwie ustroju socjalistycznego: stały rozwój bazy materialno-technicznej, która stanowi podstawę potęgi ekonomicznej kraju, oraz człowiek wychowany w duchu ideałów socjalizmu i komunizmu, aktywny twórca nowego ustroju.<sup>1</sup>

W społeczeństwie socjalistycznym oba te czynniki muszą z sobą harmonijnie współdziałać; nie ma społeczeństwa komunistycznego bez dostatku dóbr materialnych, ale też nie zbuduje się ustroju sprawiedliwości społecznej z ludźmi obciążonymi starą kapitalistyczno-burżuazyjną ideologią.<sup>2</sup> Nienadążanie w rozwoju jednego z tych czynników powoduje bardzo poważne zakłócenia i opóźnienia w całym budownictwie ustroju socjalistycznego czy komunistycznego.

W naszym kraju obserwujemy stały rozwój bazy materialno-technicznej, stałe i konsekwentne umacnianie potęgi gospodarczej. Dokonuje się to w procesie ofiarnego wysiłku wielomilionowych mas ludzi pracy, którzy w dążeniu do realizacji wielkich ideałów socjalizmu muszą pokonywać liczne jeszcze trudności i przeszkody. Przeszkody te są zarówno natury obiektywnej (np. zacofanie gospodarcze i techniczne kraju, jako spadek po rządach burżuazyjno-obszarnicznych), jak i subiektywnej. Do tych ostatnich należą niewątpliwie obciążenia świadomości ludzi pracy elementami obcej i wrogiej socjalizmowi ideologii burżuazyjnej i — co się z tym wiąże — brak należytego uświadomienia w sprawach ideałów i interesów klasowych społeczeństwa socjalistycznego.

W naszym społeczeństwie dostrzegamy wyraźnie nienadążanie pracy ideowo-wychowawczej za szybkim postępem w dziedzinie ekonomicznej. Zjawisko to, którego przejawy obserwowaliśmy szczególnie wyraźnie w ciągu ostatnich lat, ma swoje główne źródła w teoriach zmierzających do rewizji i pomniejszania roli nauki marksizmu-leninizmu w procesie budownictwa socjalistycznego, w pracy nad wychowaniem człowieka socjalizmu. Zjawisko to musiało budzić niepokój naszej partii, która wzięła na siebie główną odpowiedzialność za wyznaczenie społeczeństwu właściwego kierunku i tempa jego rozwoju. Niebezpieczeństwo na dłuższą metę mogło być bardzo groźne, bowiem — jak stwierdzono trafnie na XXII Zjeździe KPZR — „praca ideologiczna nie jest celem samym w sobie, lecz najważniejszym środkiem rozwiązywania podstawowych zadań

<sup>1</sup> Zob. na ten temat: XIII Plenum KC PZPR („Nowe Drogi”, nr 8 (171) s. 44 i nast.).

<sup>2</sup> Naukowe prawidłowości w tej dziedzinie opracował XXII Zjazd KPZR (zob. XXII Zjazd KPZR — Książka i Wiedza 1961 r.).

budownictwa komunistycznego. Dlatego też wiedza, aktywność i efektywność — oto istota żądań w dziedzinie pracy ideowo-wychowawczej w warunkach współczesnych”.<sup>1</sup>

Ideologia, jak to słusznie podkreślił J. Topiński, decyduje o wyborze problematyki badawczej, jak również rozstrzyga w sprawie metod stosowanych w badaniach.<sup>2</sup> Ideologia bowiem to nie co innego, jak suma idei i poglądów człowieka, które oddziałują na jego postawę i działalność społeczną. Te poglądy i ideały łączą się w systemy wartości określające najlepszy — zdaniem zwolenników określonych poglądów — model życia społecznego.

W świetle tego stwierdzenia zrozumiałe jest, dlaczego zwolennicy ustroju socjalistycznego reprezentują w swoim działaniu społecznym inną ideologię aniżeli stronnicy ustrojów opartych na wyzysku i krzywdzie społecznej, dlaczego wychowanie w duchu ideologii naukowego socjalizmu jest koniecznym warunkiem skutecznego budownictwa ustroju socjalistycznego.<sup>3</sup>

Trudno byłoby twierdzić, że świadomość naszego społeczeństwa jest już świadomością socjalistyczną, wolną od pozostałości ideologii burżuazyjnej<sup>4</sup> i odporną na działanie reakcyjnej propagandy. „Świadomość socjalistyczna narodu nie rodzi się automatycznie, nie powstaje sama przez się jako produkt nowych warunków społecznych. Tworzy ją i upowszechnia żywa codzienna działalność ideologiczna, polityczna i wychowawcza partii, władzy ludowej, rodzi się ona w pracy i walce setek tysięcy, milionów ludzi o realizację socjalistycznej perspektywy rozwojowej kraju, rodzi się w nieustannej walce nowego ze starym tak w systemie stosunków społecznych, jak i w życiu duchowym narodu”.<sup>5</sup> W pracy nad kształtowaniem świadomości narodu niezwykle ważną rolę odgrywają nauki społeczne. Na nie to przede wszystkim spada obowiązek krytyki i demaskowania klasowego charakteru różnych burżuazyjnych teorii i kapitalistycznych stosunków społeczno-politycznych i one mają uogólniać społeczne doświadczenie proletariatu i wszystkich ludzi budujących ustrój socjalistyczny, poprzez ukazywanie naukowych prawidłowości rozwoju społeczeństw w socjalizmie — przyspieszać postęp społeczny.<sup>6</sup> Nauki

<sup>1</sup> XXII Zjazd KPZR, str. 160.

<sup>2</sup> J. Topiński — *Ideologia i prawo* („Prawo i życie”, nr 15/162) z dnia 21 lipca 1963 r., s. 3).

<sup>3</sup> Zob. na ten temat cyt. wyżej art. G. Kuniczyna: *W bitwie idei...* s. 64 i nast.

<sup>4</sup> Ilustracją niezdolności do jednoznacznej oceny zjawisk społecznych w kręgach naszej inteligencji może być dyskusja, jaka wywiązała się wokół książki Z. Załuskiego *Śledem polskich grzechów głównych*. Podsumowanie tej dyskusji znajdzie czytelnik w brosz. pt. *Spór o ideały wychowawcze socjalizmu* (Książka i Wiedza, 1963 r.) Dyskusja ta świadczy, że marksista nie może na subiektywnym odczuciu opierać swojej oceny zjawisk społecznych, ale ocena ta zgodnie z założeniami ideologii marksizmu-leninizmu musi bazować na gruntownej, naukowej znajomości rzeczy.

<sup>5</sup> Z referatu wygłoszonego na XIII Plenum KC PZPR.

<sup>6</sup> Problem ten omówił szczegółowiczej A. Werblan w rozprawie pt. *O socjologii krytycznej*.

społeczne będą mogły spełnić tę podstawową funkcję tylko wtedy, gdy będą ściśle związane ze społeczną praktyką, która z jednej strony dostarcza teorii materiału poznawczego, z drugiej weryfikuje wyniki badań naukowych.

Warto tu przypomnieć wypowiedź tow. Gomułki na XIII Plenum: „Nauki społeczne z natury rzeczy są w największym stopniu bezpośrednio związane z polityką... Pragniemy, aby twórczość naukowa okazywała pomoc partii w analizie poszczególnych problemów ekonomicznych, społecznych, kulturalnych, ażeby dostarczała wniosków możliwych do wykorzystania w praktycznej polityce. To zaś jest możliwe tylko wówczas, gdy nauki społeczne będą stawiać przed sobą śmiałe zadania badawcze, gdy będą dążyć do wykrycia obiektywnej prawdy. Niepokoją nas bowiem nie fakty twórczych poszukiwań na gruncie marksizmu, lecz fakty odchodzenia od marksizmu, odchodzenia od prawdy”. XIII Plenum zachęca więc pracowników naukowych do śmiałego podejmowania nowej, węzłowej w danej dziedzinie problematyki badawczej, do twórczego rozwijania marksizmu w zakresie wszystkich nauk społecznych. Realizacja dyrektyw partii przyczyni się do wzrostu roli nauki w organizowaniu naszej praktyki społecznej. Nieodzownym warunkiem pomyślnego rozwoju nauk społecznych jest ich ścisły związek z ideologią i metodologią marksistowsko-leninowską i materializmem dialektyczno-historycznym. Wszelkie próby rewizji marksizmu, próby dzielenia go na „marksizm instytucjonalny” i „marksizm intelektualny”<sup>1</sup> czy też próby zastąpienia teorii walki klas burżuazyjnymi teoriami stratyfikacji społecznej<sup>2</sup> oznaczają odejście od marksizmu-leninizmu i przejście na pozycję wrogiej nam ideologii burżuazyjnej. Wszystkie nauki społeczne muszą się odznaczać czystością ideologiczną, poprawnością metodologiczną i ofensywnością społeczno-polityczną.<sup>3</sup> Do rzędu tych nauk należą również nauki pedagogiczne.

### Stan, aktualne potrzeby i zadania nauk pedagogicznych w Polsce

Artykułem prof. B. Suchodolskiego na temat: *O czynnikach postępu i hamulcach rozwoju nauk pedagogicznych*<sup>4</sup> Redakcja „Ruchu Pedagogicznego” zainicjowała dyskusję zapraszając do udziału w niej zarówno teore-

<sup>1</sup> Obszerniej ten temat omówił A. Werblan w rozprawie pt. *O socjologii krytycznej*.

<sup>2</sup> Przykładem takiego podejścia może być praca H. Hymana pt. *Systemy wartości uznawane przez różne klasy społeczne; psychologiczny przyczynek do analizy stratyfikacji* (W zbiorze A. Malewskiego pt. *Zagadnienie psychologii społecznej — wybór i opracowanie* — PWN, 1962 r., s. 66 i nast.).

<sup>3</sup> Zob. na ten temat art. *Idieologiceskij front „Kommunist”* 1963 r. nr 10 s. 3 i nast. oraz cyt. wyżej art. *Lenińskie principy...*, s. 70 i nast.

<sup>4</sup> „Ruch Pedagogiczny”, 1963 r., nr 2.

tyków, jak i praktyków. W intencjach inspiratorów dyskusja winna m.in.:

- a) określić wyraźniej przedmiot i zadania współczesnej pedagogiki (przy uwzględnieniu aktualnego stanu nauki, społecznej funkcji oświaty i wychowania itp.);
- b) określić istotę pedagogiki socjalistycznej jako nauki o wychowaniu i rozwoju społeczeństw socjalistycznych i wykazać jej wyższość (naukowość, humanitaryzm) w stosunku do burżuazyjnych teorii wychowania;
- c) przyczynić się do jasnego sprecyzowania podstaw metodologicznych pedagogiki poprzez ukazanie jej ścisłego związku z podstawową metodologią marksistowską;
- d) przedyskutowanie problemów związanych z nowoczesną organizacją i techniką badań naukowych (badania kompleksowe i zespołowe; doskonalenie metod badawczych), omówić zadania i organizację instytutów naukowych i katedr akademickich w zakresie rozwoju nauk pedagogicznych;
- e) ukazać postępowość i naukowy charakter pedagogiki radzieckiej i wsteczno-reakcyjny charakter burżuazyjnej teorii wychowania;
- f) ukazać sposoby systematycznego pogłębiania więzi teorii z praktyką w naukach pedagogicznych i w praktyce wychowawczej;
- g) uzasadnić konieczność i sposoby zbliżenia nauk pedagogicznych do życia poprzez ustalenie węzłowych i społecznie ważnych (głównie z punktu widzenia potrzeb reformy szkolnej) problemów do opracowania;
- h) przyczynić się do udoskonalenia metod, środków i technik pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach i we wszystkich instytucjach wychowania pozaszkolnego;
- i) wysunąć propozycje dotyczące programu i organizacji kształcenia nauczycieli oraz młodej kadry naukowej;
- j) skupić zainteresowania czytelników na zagadnieniach treści organizacji i metodach popularyzacji wiedzy pedagogicznej w różnych kręgach społecznych.<sup>1</sup>

Jak dotychczas, dyskusja nie realizowała w pełni oczekiwań jej inspiratorów. Na wezwanie Redakcji odpowiedzieli głównie pracownicy nauki i tylko nieliczni praktycy. Niektórzy spośród dyskutantów swoje zainteresowania skupili na przedmiocie pedagogiki (pojmowanym w zasadzie w sposób tradycyjny), względnie na jej metodologicznych podsta-

<sup>1</sup> W interesujący sposób widzi społeczną funkcję pedagogiki prof. B. Suchodolski w cyt. wyżej artykule. Zdaniem autora do zadań pedagogiki socjalistycznej należy „poznawanie rzeczywistości wychowawczej przez współudział w tworzeniu takich jej form, które by odpowiadały najlepiej potrzebom rozwijającej się socjalistycznej cywilizacji i zadaniom, które ludzkość musi w tych warunkach rozwiązywać” („Ruch Ped.”, 1963, nr 2, s. 12).



wach, nie dostrzegając nawet klasowego i historycznego charakteru tej nauki. W ich obszernych nawet rozprawach trudno doszukać się terminu „pedagogika socjalistyczna”, choć wiadomo, że praktyk będzie szukał w pracy szczegółowszych wypowiedzi na ten właśnie temat. Ten podstawowy brak pociąga za sobą dalsze konsekwencje, a mianowicie: dyskutanci, będący pod urokiem „naukowości i poznawczego obiektywizmu” teorii pedagogicznych Zachodu — zapomnieli o klasowym uwarunkowaniu i o ścisłym powiązaniu z ideologią i polityką wszelkich nauk społecznych (a więc i nauk pedagogicznych) i w stylu uczonych końca XIX czy początków XX wieku rozprawiają o jakiejś „pedagogice w ogóle”, która głosi odwiecznie niezmiennie prawdy.

Trudno byłoby podsumowywać dyskusję w początkach jej trwania (oczekujemy jeszcze na głosy przodujących praktyków; wydaje mi się jednak, że wszyscy ci, którzy jeszcze będą chcieli się wypowiedzieć na łamach „Ruchu Pedagogicznego” na temat pedagogiki, winni przeanalizować szczegółowo materiały XIII Plenum i w ich świetle ocenić stan, potrzeby i społeczne zadania polskiej pedagogiki drugiej połowy XX wieku.

Zasygnalizowana wyżej dyskusja na temat naszej pedagogiki nie jest pierwszą tego typu dyskusją. Pionierską pracę w tym zakresie wykonała Redakcja „Życia Szkoły”, inicjując w roku 1957 dyskusję na temat: *Czy mamy już pedagogikę socjalistyczną?* Dyskusja<sup>1</sup> (mimo pewnych braków) spełniła swoje społeczne zadanie: przyczyniła się do tego, że wielu teoretyków, a przede wszystkim praktyków zaczęło się zastanawiać nad przedmiotem pedagogiki i nad istotą tego, co nazywamy pedagogiką socjalistyczną. Na podkreślenie zasługuje i to, że wszyscy w zasadzie dyskutanci akcentowali związek socjalistycznej pedagogiki z ideologią. Dyskusja uprzytomniła wielu ludziom tę prawdę, że pedagogika socjalistyczna jest wartością trwałą, jest nauką, której nie potrafią zniweczyć — ani jej zaszkodzić — czasowo nie sprzyjające okoliczności czy warunki. Wykazała ona też, że nauczyciele nasi w praktyce swego działania kierowali się wskazaniami tej pedagogiki.<sup>2</sup>

Drugi cykl wypowiedzi na temat przedmiotu pedagogiki drukowany był w „Nowej Szkole” w latach 1959 i 1960. W dyskusji tej zabierali głos wybitni nasi pedagogowie i psychologowie. Dyskusja w całości była ciekawa, bo poruszyła węzłowe dla tej nauki (choć nie nowe) problemy: przedmiotu pedagogiki i jej stosunku do innych nauk społecznych, do psychologii, socjologii, historii i filozofii. Przedmiotem dyskusji były też problemy integracji nauk pedagogicznych. Najbardziej skrajne stanowisko w dyskusji zajął prof. M. Kreutz, odmawiając pedagogice własnego

<sup>1</sup> Zwracam uwagę na datę, kiedy Red. „Życia Szkoły” zainicjowała dyskusję. Stało się to wtedy, gdy wielu teoretyków i praktyków zaczęło ostro krytykować pedagogikę socjalistyczną za jej powiązanie z ideologią i polityką i za brak naukowości.

<sup>2</sup> Zob. B. Suchodolski — *Czy mamy już pedagogikę socjalistyczną?* (Podsumowanie dyskusji — „Życie Szkoły”, 1959 r., nr 9, s. 2 i nast.)

przedmiotu badań, gdyż — zdaniem prof. Kreutza — „nie ma specyficznych problemów pedagogicznych, lecz każdy rozpatrywany przez nią problem może być rozwiązywany jedynie metodami bądź filozofii, bądź socjologii, bądź psychologii, bądź historii”.<sup>1</sup> Zasadniczą polemikę z tym stanowiskiem podjął prof. B. Suchodolski, wykazując bezpodstawność podstawowych twierdzeń prof. Kreutza.<sup>2</sup>

W pewnym sensie na marginesie tej dyskusji w całej ostrości wystąpiły takie zagadnienia, jak:

- czy i w jakim stopniu pedagogika jest nauką empiryczną względnie filozoficzną; czy i o ile jest ona nauką empiryczną, opisową czy też normatywną;
- potrzebę podjęcia dyskusji na temat pojęcia metod badawczych stosowanych w naukach pedagogicznych (inaczej np. rozumie ten termin prof. K. Sośnicki, inaczej H. Rowid).

Dyskusja przekonała też czytelników w nowoczesny sposób pojmujących przedmiot pedagogiki o konieczności podjęcia krytycznej analizy i oceny pedagogiki burżuazyjnej (zarówno klasycznej, jak i współczesnej). Sprowokowała ona też — jak mi się wydaje — niektórych pracowników nauki z zakresu tej dyscypliny do przemyślenia problemu podejmowania badań kompleksowych w naukach pedagogicznych.

Pedagogika socjalistyczna w Polsce od czasu I Kongresu Nauki Polskiej niejednokrotnie była przedmiotem społecznych ocen dokonywanych okolicznościowo. Niektóre rozprawy na ten temat odznaczają się głęboką analizą stanu i źródeł braków występujących w tej nauce. Do tej kategorii opracowań zaliczyć należy w pierwszym rzędzie prace prof. Suchodolskiego takie jak: *Perspektywy pedagogiki*,<sup>3</sup> *Wychowanie dla przyszłości a pedagogika tradycyjna*<sup>4</sup> czy *Filozofia a pedagogika*.<sup>5</sup> Najczęściej jednak dyskutanci omawiali tylko fragmentarycznie niektóre problemy współczesnej polskiej pedagogiki<sup>6</sup> albo ograniczali się do ogólnikowej negatywnej oceny jej aktualnego stanu. Szczególnie ostrej krytyce w ostatnich latach poddawana jest problematyka badawcza i społeczna funkcja nauk pedagogicznych, bez próby rzeczowej analizy źródeł tego stanu i bez konkretnych konstruktywnych wniosków, które ukazywałyby naukom pedagogicznym realne drogi wyjścia z impasu, jaki im się zarzuca. Niektórzy — uproszczoną metodą — potępiają generalnie dorobek nauk peda-

<sup>1</sup> M. Kreutz — *W sprawie podniesienia poziomu pedagogiki* („Nowa Szkoła”, 1959 r., nr 9, s. 2)

<sup>2</sup> B. Suchodolski — *Obrona pedagogiki* („Nowa Szkoła”, 1960 r., nr 2, s. 4 i nast.).

<sup>3</sup> „Myśl Filozoficzna”, nr 5—6 (19—20) 1955 r. Ocenę całokształtu nauk pedagogicznych za pierwsze dziesięciolecie Polski Ludowej znajdzie czytelnik w pracy B. Suchodolskiego: *Pedagogika i psychologia* zamieszcz. w książce: *X lat rozwoju nauki w Polsce Ludowej*. W-wa 1956, Wyd. Naukowe, s. 722.

<sup>4</sup> „Życie Szkoły”, nr 1, 1959 r.

<sup>5</sup> „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1 i nr 2 — 1963 r.

<sup>6</sup> Zob. cyt. art. H. Jabłońskiego *Proporcje w humanistyce* oraz przemówienie St. Skrzyszewskiego wygłoszone na XI Plenum KC PZPR (Książka i Wiedza, 1963 r., s. 452 i nast.).

gogicznych odmawiając mu naukowości względnie — utylitarno-pragmatycznych walorów. Stwierdzić trzeba, że tego rodzaju krytyka nie jest krytyką twórczą, w niczym nie pomaga naukom pedagogicznym, a nawet — poprzez wytwarzanie wokół nich atmosfery klimatu lekceważenia i braku zaufania — szkodzi praktycznie tej nauce, która ma do pokonania szereg trudności natury obiektywnej i subiektywnej. W ferworze krytyki nie wolno nie dostrzegać dorobku naszej socjalistycznej pedagogiki.

Trzeba więc skończyć z tego rodzaju krytyką dla krytyki i trzeba podjąć prace, które ukazałyby źródła niedostatków występujących w naukach pedagogicznych oraz sposoby skutecznej pracy nad ich likwidacją. Trzeba omówić między in. zagadnienia nowoczesnej organizacji (koordynacji) badań naukowych w tej dziedzinie, ustalić węzłową problematykę badawczą (z punktu widzenia potrzeb praktyki), poddać analizie metody badań naukowych, stan kadry, warunki (i potrzeby) materialne nauk pedagogicznych oraz — niezmiernie ważną sprawę — praktycznych możliwości podejmowania eksperymentu pedagogicznego i bezpośredniego wdrażania do praktyki osiągnięć naukowych. Bez tego nauki pedagogiczne nie będą się należycie rozwijały i — co za tym idzie — nie będą służyły zapotrzebowaniu społecznemu koncentrującemu się aktualnie głównie wokół zagadnień reformy szkolnej. W dniu 20 lipca 1963 r. Minister Oświaty wydał zarządzenie w sprawie organizowania szkół eksperymentalnych. Na temat roli i zadań tych szkół pisze prof. W. Okoń w art. pt. Szkoły eksperymentalne i wiodące. (Głos Nauczycielski nr 35, 1963 r.).

Klasycznym przykładem tego, jak zapładniającą dla rozwoju danej nauki może być dokonująca się w atmosferze życzliwości twórcza krytyka, której towarzyszy realna pomoc finansowa oraz rzetelna troska o rozwój młodej kadry naukowej — może być socjologia, która do niedawna jeszcze była kopciuszkiem wśród innych nauk społecznych, a dziś po okresie kryzysu związanym z konsekwencjami kultu jednostki wysuwa się na ich czoło i mimo potknięć skutecznie przyczynia się do kształtowania socjalistycznej świadomości naszej inteligencji. Trzeba więc, moim zdaniem przystąpić wreszcie do realizowania takich postulatów, jak:

- zorganizowanie Instytutu Nauk Pedagogicznych PAN, który pełniłby rolę czynnika inspirującego i koordynującego badania naukowe podejmowane przez różne instytucje resortowe, katedry uniwersyteckie czy też przez różne instytucje społeczne.
- zabezpieczenie odpowiednich środków finansowych na rozwój szczególnie ważnych dla naszej gospodarki i kultury narodowej badań naukowych (głównie kompleksowych), na upowszechnienie (publikacje)

<sup>1</sup> Konkretnie postulaty, których realizacja przyczyniłaby się do poprawy sytuacji w naukach pedagogicznych, omówił w swym przemówieniu na XIII Plenum KC dr St. Skrzyszewski.

wyników tych badań, jak i na planowy rozwój młodej kadry naukowej.<sup>1</sup>

Wydaje mi się, że wszystkie środowiska zainteresowane w rozwoju nauk pedagogicznych winny przyczynić się do wytworzenia atmosfery sprzyjającej rozwojowi otwartej i szczerzej dyskusji na temat osiągnięć i braków w naukach pedagogicznych. Ostrze tej pryncypialnej w swoich założeniach ideologicznych i metodologicznych dyskusji winno być skierowane głównie przeciw zjawiskom „odchodzenia od marksizmu, odchodzenia od prawdy, przeciw przejawom ideologicznego współistnienia z poglądami wstecznymi i rewizjonistycznymi”.<sup>1</sup> Celem tak pojętej dyskusji — jak słusznie stwierdził Iljiczew na Plenum KC KPZR — nie może być „ekskomunikowanie ludzi, ale walka z błędami i wypaczeniami”.<sup>2</sup> W pracy ideowo-wychowawczej zmierzającej do kształtowania świadomości i określonych poglądów na świat u ludzi nie można stosować metod nacisku administracyjnego. „Dążymy do zwycięstwa nie narzucając rozwiązań sporów naukowych, lecz w warunkach swobody badań i w otwartej, pryncypialnej dyskusji naukowej i ideologicznej”.<sup>3</sup>

Krytyka ta winna też wypowiedzieć bezkompromisową walkę wszelkim uproszczeniom i wulgaryzacji w publikacjach naukowych. Walkę z wypaczeniami tego typu w naukach pedagogicznych uczeni radzieccy z powodzeniem toczą już od kilku lat, przyczyniając się do podniesienia poziomu naukowego i ideologicznego prac omawiających problemy dydaktyczne i wychowawcze i do wyzwolenia pedagogiki jako nauki spod nacisku ciasnych, pragmatycznych ocen wartościujących.<sup>4</sup>

Nie wolno wreszcie zapominać i o tym, że warunkiem rozwoju i podnoszenia na coraz wyższy poziom wszelkich dyskusji naukowych jest istnienie dwu „partnerów” chcących dyskutować. Tymczasem u nas „strona marksistowska” w naukach pedagogicznych jest — jak dotąd — mało aktywna. Gdy zaś marksiści milczą, swoboda wypowiedzania się uczonych burżuazyjnych (przemawiających do polskich wychowawców poprzez tłumaczone na język polski książki) jest w znacznej mierze propagandą polityczną, a nie sporem naukowym.<sup>5</sup>

Otwarte dyskusje naukowe są też najlepszym środkiem doskonalenia metodologicznego zarówno naszych uczonych marksistów, jak i tych pracowników naukowych, którzy nie są marksistami, ale solidaryzują się aktywnie z partią w walce z wszelkiego rodzaju wstecznictwem.

Mówiąc o roli nauk pedagogicznych w pracy nad wychowaniem nowego człowieka nie wolno zapominać o zaniedbanym u nas do niedawna za-

<sup>1</sup> Zob. art. *Ofensywa ideologiczna* („Trybuna Ludu”, nr 192 z dn. 13. VII. 1963 r., s. 3).

<sup>2</sup> Zob. *Trybuna Ludu*, nr 168 z 1963 r. s. 5.

<sup>3</sup> j.w.

<sup>4</sup> Przykładem takiej krytyki może być książka I. A. Kairowa pt. *Nowaja Programma PKSS (KPZR) i zadaczi pedagogiczeskoj nauki* (Izd. Akd. Ped. Nauk — Moskwa 1963).

<sup>5</sup> Przykładem tego może być zbiór artykułów zawartych w książce A. Malewskiego pt. *Zagadnienia psychologii społecznej* (W-wa, PWN, 1963 r.).

gadnieniu popularyzacji wiedzy pedagogicznej za pośrednictwem specjalnych wydawnictw książkowych, czasopism pedagogicznych, prasy, radia, wykładów popularnych itp. Ostatnie lata pod tym względem przyniosły nam poważne zmiany na lepsze — zwłaszcza w zakresie akcji wydawniczej.<sup>6</sup>

Popularyzacja wiedzy pedagogicznej wśród dorosłych (tzw. pedagogizacja rodziców) w ostatnich latach zatacza coraz szersze kręgi. Pracę tę podejmują różnorodne organizacje i instytucje społeczne — każda na swoją rękę, a większość z nich bez długofalowego programu i planu. Ta tak bardzo potrzebna i pożyteczna działalność wciąż jeszcze nosi na sobie znamiona akcyjności. Poziom zajęć (najczęściej są to stereotypowe wykłady czy pogadanki) często pozostawia wiele do życzenia. Szczupła kadra zdolnych popularyzatorów nie jest należycie wykorzystywana. Niektóre środowiska są dostatecznie „nasycone” uniwersytetami dla rodziców czy innymi przedsięwzięciami o podobnym charakterze i celu, gdy tymczasem na innych terenach wciąż jeszcze widnieją białe plamy. Najwyższy już czas, aby całość tej akcji ujęta była w jednolity plan, bo wtedy tylko możemy oczekiwać poszerzenia i podnoszenia tej tak ważnej społecznie pracy na coraz wyższy poziom. Trzeba też w pełni przyznać rację J. Hurwiczowi, że „tylko połączenie dwóch cech: gruntownej znajomości danej dziedziny wiedzy (najlepiej z twórczym w niej udziałem) i umiejętności komunikatywnego jej przekazywania stwarza dobrego popularyzatora.”<sup>2</sup>

Zadanie mobilizowania pracowników nauki do systematycznego popularyzowania wiedzy pedagogicznej wynika również z uchwał XIII Plenum KC, które na cały „front ideologiczny”, jak i na masowe organizacje społeczne nakładają obowiązek pracy ideowo-wychowawczej. Skuteczność tej masowej i „jednolitifrontowej” działalności w ogromnej mierze zależy od znajomości podstawowych zasad i technik wychowawczych ze strony tych, którzy się tej pracy podejmują.

W obecnej sytuacji, w oparciu o materiały XIII Plenum KC, doniosłą rolę mógłby odegrać Kongres Pedagogiczny, przed którym można by przedstawić zadanie krytycznej oceny naszego 20-letniego dorobku w zakresie teorii i praktyki pedagogicznej oraz wytyczenia naukom pedagogicznym, jak i instytucjom wychowawczym nowych zadań, wynikających z aktualnego zapotrzebowania społecznego.

Kongres ten mógłby poddać krytycznej analizie występujące w naukach pedagogicznych:

- koncepcje nawiązujące w sposób bezkrytyczny do neopozytywistycznych założeń metodologicznych,
- tendencje do odpolitycznienia nauk pedagogicznych, lansowane pod hasłem pełnego ich unaukowania,

<sup>1</sup> Przodują pod tym względem takie wydawnictwa, jak „Nasza Księgarnia”, PZWS, Wiedza Powszechna, a ostatnio także Książka i Wiedza oraz Iskry.

<sup>2</sup> J. Hurwic — *Bożki XX wieku* („Argumenty”, nr 28 z dn. 14. XII. 1963 r., s. 6).

- tendencje do bezkrytycznego stosowania w badaniach psychologicznych metod, które uniemożliwiają naukowe poznanie psychiki człowieka (badanie świadomości jednostki metodami introspekcji przy całkowitym zlekceważeniu społecznego uwarunkowania treści tej świadomości),
- bezkrytyczne uznanie dla „naukowej” literatury pedagogicznej Zachodu i niedocenianie osiągnięć pedagogiki radzieckiej.<sup>1</sup>

Ukazanie praktycznych konsekwencji tych wypaczeń oraz ich społecznych korzeni mogłoby przyczynić się skutecznie do udoskonalenia polskiej teorii i praktyki wychowawczej.

### O niektórych problemach praktyki wychowawczej wynikających z uchwał XIII Plenum KC

a) Szkoła i nauczyciel podstawowym czynnikiem w pracy nad wychowaniem nowego człowieka

Uchwały XIII Plenum trafiają do środowiska nauczycielskiego w szczególności sprzyjających okolicznościach. Trzeci już rok trwa ożywiona ogólnospołeczna dyskusja nad reformą szkolną. Daleko zaawansowane są prace nad programami i podręcznikami nowej, 8-letniej szkoły podstawowej, szerokie kręgi zatacza dyskusja na temat profilu przyszłej szkoły średniej — ogólnokształcącej i zawodowej, dopracowuje się koncepcje zasadniczej szkoły zawodowej dla potrzeb przemysłu i rolnictwa, w kręgu czynnych zainteresowań całego ruchu zawodowego staje problem dokształcania i systematycznego doskonalenia pracujących, wreszcie — gruntownej rewizji (po XI Plenum KC) jest poddany system kształcenia w uczelniach.

Znamienny jest fakt, że o ile w pierwszej fazie dyskusja nad kształtem reformowanej szkoły koncentrowała swoje zainteresowania głównie na zagadnieniach ustrojowo-organizacyjnych i dydaktycznych, o tyle ostatnio coraz mocniej akcentuje się w wypowiedziach zadania wychowawcze szkoły i wszystkich instytucji wychowujących. Wypowiadający się na temat zadań współczesnej szkoły polskiej przedstawiciele wszystkich kategorii społeczeństwa zgodnie stwierdzają, że zreformowana szkoła powinna nie tylko lepiej uczyć, ale i lepiej wychowywać. Dyskusja ujawniła też podstawowe braki w naszej pracy wychowawczej.

Dyskusja, która staje się coraz bardziej powszechna i która coraz bardziej pogłębia problematykę reformy szkolnej, świadczy o tym, że całe społeczeństwo dostrzega, iż efekty pracy wychowawczej nie odpowiadają aktualnemu zapotrzebowaniu społecznemu. Szukając przyczyn tego nie-

<sup>1</sup> Szczegółowiej na ten temat zob. J. Kwiatek — przemówienie zamieszczone w książce: *XI Plenum KC PZPR* (Książka i Wiedza 1963 r., s. 42 i nast.).

Przykładem krytyki osiągnięć naukowych Zachodu na gruncie psychologii może być popularna praca W. Szewczuka: *Historia kłopotów z duszą* (W-wa Iskry, 1963) W książce tej autor ukazuje również wkład uczonych radzieckich w rozwój naukowej psychologii (s. 176 i nast.).

bezpiecznego zjawiska dochodzimy wszyscy zgodnie do stwierdzenia, że obowiązkiem wychowywania pełnowartościowych obywateli społeczeństwa socjalistycznego nie można dziś obarczać wyłącznie szkoły, że za wychowanie to odpowiada całe społeczeństwo i ono też w tej pracy winno aktywnie uczestniczyć.

Z tej prawdy dla szkoły i nauczyciela, dla ZNP wynikają nowe zadania planowej, systematycznej i skoordynowanej pracy w zakresie popularyzacji wiedzy pedagogicznej i techniki pracy wychowawczej w tych środowiskach i kręgach społecznych, na które w głównej mierze spada obowiązek aktywnego współdziałania ze szkołą w pracy nad wychowywaniem dorastających pokoleń.

ZNP jako organizacja zawodowa nauczycieli w tym zakresie nastawi się szczególnie na współpracę z organizacjami młodzieżowymi, związkami zawodowymi, komitetami rodzicielskimi i opiekuńczymi, Ligą Kobiet, zakładami pracy itp. Problematyka i organizacja kształcenia pedagogicznego musi być nieco zróżnicowana, dostosowana do potrzeb i możliwości określonych środowisk społecznych.

Zadanie wychowywania nowego człowieka spada u nas na różnorodne organizacje i instytucje społeczne. Przede wszystkim do tej pracy powołana jest nasza partia, „nosicielka” wielkich idei marksizmu-leninizmu. Obok partii jednak, która wskazuje słuszny kierunek ideowo-polityczny tej pracy, obowiązek właściwie ukierunkowanego wychowania dorastających pokoleń spada na rodzinę, organizacje młodzieżowe, związki zawodowe i inne masowe organizacje społeczne; przede wszystkim jednak praca ta należy do podstawowych obowiązków szkoły, której funkcja społeczna polega na przygotowywaniu pełnowartościowych członków społeczeństwa socjalistycznego.<sup>1</sup>

Dziś nie można sobie nawet wyobrazić masowej, zorganizowanej, planowej i systematycznej, na naukowych podstawach opartej pracy ideowo-wychowawczej wśród dorastających pokoleń, która dokonywałaby się poza szkołą, tak jak nie można by oczekiwać pożądanych (ilościowych i jakościowych) wyników tej pracy bez pełnego zaangażowania w niej szkoły i nauczyciela. 19-letnia praktyka szkoły w Polsce Ludowej, jak i cała 19-letnia praktyka budownictwa ustroju socjalistycznego w naszym kraju w pełni potwierdza słuszność tej tezy.

XIII Plenum skupiło na sobie zainteresowanie wszystkich nauczycieli i wychowawców. Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt pełnego soli-

<sup>1</sup> Sprawie społecznej funkcji szkoły i nauczyciela poświęcono wiele miejsca na VII Plenum KC. Na ostatnim (XIII) Plenum wiele miejsca omówieniu tego zagadnienia poświęcił W. Jarosiński stwierdzając m. in., że „szkoła staje się główną dźwignią socjalistycznego, nowoczesnego wychowania. Zakres zadań szkoły zwiększa i to, że w wyniku procesów urbanizacji i uprzemysłowienia wzrasta zatrudnienie kobiet i na szkołę spada część obowiązków wychowawczych niegdyś przynależnych rodzicom”.

daryzowania się ich z oceną sytuacji w dziedzinie pracy ideowo-politycznej, zawartą w referacie Towarzysza Gomułki, jak i w wystąpieniach dyskutantów. Rozumieją oni też, że zadania stawiane przez Komitet Centralny przed pracownikami całego frontu ideologicznego są przede wszystkim adresowane do nas, nauczycieli-wychowawców. Stąd też materiały XIII Plenum były przedmiotem interesujących studiów i dyskusji na setkach wakacyjnych kursów nauczycielskich, na których pogłębiało swą wiedzę rzeczową i pedagogiczno-polityczną ponad 50 tysięcy nauczycieli.<sup>1</sup>

Godny uwagi jest też fakt, że nauczyciele (zwłaszcza ci pracujący w małych miasteczkach i na wsiach) swoich zadań w zakresie zgodnej z programem partii pracy ideowo-politycznej nie chcą zamykać w czterech ścianach izby szkolnej, ale poczuwają się oni do obowiązku podejmowania tej działalności w szerszym zasięgu w ramach Komitetów Frontu Jedności Narodu, jego bowiem zadaniem jest też praca ideowo-wychowawcza, praca nad poszerzaniem i pogłębianiem jedności moralno-politycznej narodu. Ponieważ nauczyciele jako grupa zawodowa należą dziś jeszcze do najbardziej postępowych i najlepiej politycznie uświadomionych grup inteligencji — ich gotowość do podejmowania pracy ideowo-politycznej na szerokim froncie należy powitać z pełną aprobatą i dopomóc im w należytych wykonywaniu tej społecznie doniosłej funkcji.

Na przestrzeni minionych 19 lat nauczycielstwo nasze w swojej masie stale dawało i daje dowody wierności partii i pełnego oddania w pracy nad urzeczywistnieniem jej ideałów i wskazań. Aby jednak nauczyciel mógł być pełnowartościowym członkiem socjalistycznego społeczeństwa, specjalnie zaś, aby był pełnowartościowym wychowawcą tego społeczeństwa, nie wystarczy samo uczuciowe związanie się z ideałami socjalizmu, nie wystarczy uczuciowa i psychologiczno-subiektywna wierność partii, ale trzeba, aby każdy wychowawca potrafił żyć i pracować zgodnie z drogimi sobie ideałami, trzeba, aby nie tylko sam potrafił te ideały urzeczywistniać, lecz by potrafił innych uczyć, jak trzeba całym życiem i pracą służyć wielkiej sprawie socjalizmu. Nieodzownym warunkiem powodzenia tak pojętej funkcji wychowawczej jest rozległa i rzetelna wiedza o świecie, rozumienie praw rozwoju przyrody i społeczeństw ludzkich oraz gruntowna znajomość nauki marksizmu-leninizmu, bo ona wskazuje jedynie słuszną drogę rozwoju dla współczesnych społeczeństw, ona jedynie wskazuje drogę ku postępowi.

Jednym ze środków przyspieszających postęp ludzkości jest świadome i celowe wychowanie ludzi, zgodne z prawami rozwoju biopsychicznego i podporządkowane ogólnym prawom rozwoju społecznego. W procesie takiego wychowania decydującą rolę odgrywa nauczyciel. Do niego również w naszych warunkach odnosi się w pełni stwierdzenie Karola Marksa,

<sup>1</sup> Kursy te organizował zarówno ZNP, jak i Ministerstwo Oświaty (Ośrodki Metodyczne).



że wychowawca, aby mógł skutecznie wychowywać, zgodnie z interesem społecznym — musi być sam wychowany.<sup>1</sup>

Potrzebę intensywnej pracy ideowo-wychowawczej również wśród nauczycieli uzasadnił Towarzysz Gomułka w swym referacie na XIII Plenum, stwierdzając, że socjalistyczna świadomość u człowieka nie rodzi się automatycznie jako produkt socjalistycznych stosunków społeczno-gospodarczych, ale rozwija się ona w procesie codziennej i systematycznej działalności ideologicznej, politycznej i wychowawczej, „rodzi się ona w pracy i w walce... o realizację socjalistycznej perspektywy rozwojowej kraju, rodzi się w nieustannej walce nowego ze starym”. A tym nowym w naszych warunkach to między innymi coraz to inne i coraz większe zadania, jakie partia i cały naród stawia przed szkołą i nauczycielem. Dorastanie do tych zadań poprzez ustawiczną, ideologicznie ukierunkowaną pracę nad sobą jest powołaniem nauczyciela w Polsce Ludowej.<sup>2</sup>

Trzeba więc, aby nauczyciel sercem związany z tą Polską był należycie uzbrojony teoretycznie do walki z wrogimi nowemu ustrojowi i naszym interesom narodowym teoriami. Trzeba pamiętać o tym, że dziś w dwudziestym roku istnienia Polski Ludowej partia nie musi walczyć o to, by nauczyciel uznał podstawowe zasady ustrojowe i ideologiczne marksizmu-leninizmu, bo nauczyciel ten niejednokrotnie już dawał dowody swego uznania dla tych zasad. Jednak świadomości socjalistycznej nie można ograniczać do akceptacji zasad ustrojowo-programowych. Dziś już na nowym etapie budownictwa socjalizmu trzeba, aby każdy wychowawca posiadał gruntowną znajomość socjalizmu naukowego, aby potrafił wiedzę teoretyczną stosować w działalności zawodowej i społecznej; dziś partia oczekuje od niego świadomego i aktywnego stosunku do sprawy budownictwa socjalistycznego, oczekuje ofensywnej postawy w walce z wszelkimi przeżytkami przeszłości, w walce o postęp.<sup>3</sup>

Ze względu na nasze kluczowe położenie strategiczne i polityczne, jak i ze względu na miejsce, jakie zajmujemy w rodzinie krajów demokracji ludowej — my właśnie byliśmy w ostatnich latach poddani szczególnie silnemu naciskowi propagandy imperialistycznej. Propaganda ta, pod postacią różnych pseudonaukowych teorii, mąciła świadomość niektórych obywateli i demobilizowała ich w pracy nad budową nowego ustroju.

Walka z pozostałościami burżuazyjno-obszarniczej ideologii w świadomości nauczycieli — zgodnie ze słuszną koncepcją tow. W. Jarosińskiego zgłoszoną z trybuny XIII Plenum — powinna być podjęta przez ZNP, który jest masową organizacją zawodową wszystkich nauczycieli. W jego szeregach znajdują się zarówno wychowawczynie przedszkoli, jak i profesorowie wyższych uczelni, członkowie partii i bezpartyjni, ludzie o skry-

<sup>1</sup> Zob. K. Marks *Tezy o Feuerbachu*.

<sup>2</sup> Zob. na ten temat: W. Okoń *Osobowość nauczyciela* (PZWS, 1959).

<sup>3</sup> Zob. *XIII Plenum KC PZPR*, s. 45.



stalizowanym już naukowym światopoglądzie, jak i ci, którzy w trudnej i upartej pracy nad sobą likwidują rudymenty starych przekonań i dawnych postaw.

Jako organizacja społeczna, posiadająca wieloletnie i bardzo bogate doświadczenie w ideowo-politycznej pracy wśród nauczycieli, jak i w szerszych kręgach społecznych. Związek nasz jest szczególnie powołany do tej właśnie pracy o tak dużym znaczeniu politycznym.

Do walki z fałszywymi i szkodliwymi dla naszego ustroju teoriami zaangażujemy ekonomistów i historyków, filozofów i socjologów, psychologów i pedagogów, wybitnych teoretyków i najlepszych, przodujących w pracy ideowo-wychowawczej praktyków. W pracy nad doskonaleniem ideowo-politycznym nauczycieli wykorzystamy bogate i wieloletnie doświadczenia naszej związkowej organizacji.

#### b) Treść i organizacja pracy ideowo-politycznej ZNP

Pierwszym zadaniem, jakie w związku z uchwałą XIII Plenum KC staje przed wszystkimi instancjami i ogniwami terenowymi ZNP, było zapoznanie nauczycieli z treścią referatu towarzysza Władysława Gomułki i z dyskusją, która omawiała stan, potrzeby oraz aktualne zadania w pracy ideowo-politycznej. W związku z tą problematyką wyłania się konieczność szczegółowego omówienia następujących problemów:

- dlaczego w warunkach koegzystencji gospodarczo-politycznej państw o różnych ustrojach społeczno-gospodarczych musimy nasilić walkę ideologiczną z wrogimi naszemu ustrojowi teoriami i koncepcjami i jaką rolę powinna odegrać walka ideologiczna w ostatecznym zwycięstwie socjalizmu nad kapitalizmem; w zwycięstwie twórczego marksizmu-leninizmu nad pseudomarksistowskimi i pseudonaukowymi teoriami i doktrynami;
- praca ideologiczno-polityczna jako czynnik rozwoju społeczeństwa socjalistycznego i zasadniczy warunek postępu społecznego;
- rola systematycznej pracy ideowo-politycznej w rozwoju poglądu na świat i w dojrzwaniu społeczno-politycznym poszczególnych jednostek;
- dlaczego aktualnie do najważniejszych naszych zadań należy nasilenie i pogłębienie naukowe pracy ideowo-wychowawczej we wszystkich kręgach i środowiskach społecznych;
- pedagogika socjalistyczna jako teoria wychowania człowieka wszechstronnie rozwiniętego i aktywnego;
- kierownicza rola partii w pracy ideowo-politycznej i zadania wychowawcze masowych organizacji społecznych.

Prasa pedagogiczna winna podjąć dyskusję na temat najbardziej skutecznych metod oddziaływania ideowo-wychowawczego na młodzież jak i na różne kategorie ludzi dorosłych. Przy omawianiu tego problemu

wykorzystamy niewątpliwie wieloletnie własne doświadczenie, zdobyte w tej pracy, jak również wskazania Towarzysza Wiesława, który z trybuny XIII Plenum przestrzegał przed stosowaniem w tej pracy metod nacisku administracyjnego.

Nie musimy przekonywać nauczycieli, że w tej pracy pozytywne rezultaty wychowawcze może dać tylko metoda szczerzej, cierpliwiej dyskusji, przy pełnym wykorzystaniu naukowej argumentacji. Zawiedzie natomiast wszelki schematyzm czy werbalizm. Jasny i zrozumiały dla słuchaczy język wykładu, ilustrowanie go konkretnymi przykładami, a przede wszystkim jak najszersze stosowanie zasady ścisłego wiązania teorii z praktyką — oto zasadnicze postulaty dydaktyczne, od których zastosowania w dużej mierze będą zależały rezultaty naszej pracy ideowo-wychowawczej. Trzeba bowiem pamiętać, że z problematyką XIII Plenum pójdziemy nie tylko do nauczycieli, lecz i do załóg fabrycznych, pracującego chłopstwa, do komitetów rodzicielskich i do młodzieży robotniczej; w każdym środowisku są inne doświadczenia życiowe, inne zainteresowania i inne nieco wymagania w stosunku do prelegenta.

Chodzi bowiem o to, aby w każdym środowisku potrafił on nie tylko omówić zasadniczą problematykę XIII Plenum, lecz umiał dostosować ją do potrzeb określonych środowisk, przetłumaczyć na język codziennych długofalowych zadań konkretnych zakładów pracy, jak i poszczególnych ludzi w nich zatrudnionych. Na tym w istocie polega sens systematycznej (a nie akcyjnej) pracy ideowo-politycznej, do której zobowiązuje nas uchwała XIII Plenum KC.

W bieżącym roku szkolnym do konkursu organizowanego przez ZNP pod hasłem: „Nasze ognisko dobrze pracuje” należy włączyć problematykę ideowo-wychowawczą omawianą na XIII Plenum KC. Sprawy zespołowego szkolenia ideologicznego i samokształcenia opartego o studiowanie publikacji pedagogicznych i filozoficznych winny znaleźć właściwe miejsce w programach konkursu.

Ognisko też jest najważniejszą jednostką organizacyjną ZNP, w której można:

- a) konkretyzować w stopniu maksymalnym zadania wynikające z uchwał XIII Plenum i tłumaczyć je na język codziennych zadań dydaktyczno-wychowawczych każdego kolektywu i każdego nauczyciela,
- b) aktywnie uczestniczyć w dyskusji na tematy polityczne i filozoficzno-pedagogiczne,
- c) organizować w koleżeńskiej, opartej na zaufaniu wzajemnym atmosferze pomoc indywidualną każdemu nauczycielowi, który w pracy nad własnym doskonaleniem ideowym tej pomocy potrzebuje. Aby jednak ogniska nasze mogły te zadania należycie spełnić, trzeba podjąć energiczne zabiegi zmierzające do zaktywizowania wszystkich ich członków w pracy samokształceniowej.

Zarządy oddziałów powiatowych, jak i zarządy okręgów ZNP winny

opracować plan pomocy kadrowej dla ognisk. Chodzi tu głównie o systematyczne szkolenie (we współpracy z KP PZPR) aktywu powiatowego pod kątem potrzeb ogniska. Niezbędna też byłaby wymiana przodujących doświadczeń między ogniskami i oddziałami powiatowymi.

W środowiskach nauczycielskich treści XIII Plenum należy wiązać z uchwałami VII i XI Plenum KC, ukazując nie tylko ścisły związek problematyki tych trzech plenarnych posiedzeń Komitetu Centralnego naszej partii, ale poprzez zestawienie tej problematyki w jedną „funkcjonalną całość” łatwiej wykazać, że uchwały XIII Plenum pomagają nam w zrozumieniu, na czym polega istotny sens reformy szkolnej, która przecież zmierza do całkowitego i pełnego uwspółcześnienia procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole Polski Ludowej.

Pełne unowocześnienie szkoły to nie tylko uwzględnienie w jej programach najnowszych osiągnięć nauki, to nie tylko wprowadzenie do programów nauczania elementów techniki i nie tylko wyposażenie szkół w gabinety, pracownie i inne nowoczesne audiowizualne środki dydaktyczne, lecz uwspółcześnienie szkoły i taki dobór treści i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, aby przy ich powszechnym zastosowaniu można było wychować obywatela takiego, jakiego dziś potrzebuje nasze społeczeństwo, w zbiorowym trudzie budujące ustrój socjalistyczny. Pod żadnym pozorem nie możemy tolerować przejawianych jeszcze tu i ówdzie tendencji do neutralizmu ideologicznego w praktyce wychowawczej.

Nie wystarczy bowiem wychowywać tzw. porządnego człowieka przestrzegającego w swym postępowaniu tzw. elementarnych norm moralności; nauczyciele nasi w swej codziennej działalności wychowawczej powinni zmierzać do urzeczywistnienia ideału człowieka, określonego w kodeksie moralnym budowniczego komunizmu.<sup>1</sup>

#### c) Wychowanie ideowo-moralne

XIII Plenum zobowiązuje wszystkie kolektywy nauczycielskie do gruntownego przemyślenia i przedyskutowania dotychczasowych programów oraz metod pracy wychowawczej. Trzeba w zespołach szukać społecznych przyczyn braków dostrzeganych w tej pracy. Nie wolno też zapominać, że bardzo intensywne i wartkie życie w naszym kraju i na całym świecie wysuwa wciąż nowe problemy wychowawcze, których nam absolutnie pomijać nie wolno, jeżeli nie chcemy stracić zaufania młodzieży, jeżeli chcemy świadomie kształtować jej poglądy na świat i postawy życiowe. W szkołach naszych obserwujemy wciąż jeszcze niedowład w upowszechnianiu ideologii marksizmu-leninizmu i socjalistycznych zasad etyczno-moralnych. Mimo że w kraju istnieje ustrój socjalistyczny i socjalistyczne stosunki produkcji — stosunek obywateli

<sup>1</sup> Kodeks ten omówiony na XXII Zjeździe KPZR został umieszczony w uchwałach Zjazdu (Zob. XXII Zjazd KPZR, s. 621 i nast.).

do państwa, do pracy i własności społecznej wciąż jeszcze pozostawia bardzo wiele do życzenia.<sup>1</sup> Trzeba więc w tym zakresie podjąć planową i intensywną działalność wychowawczą. Świadomość socjalistyczna nie rodzi się i nie narasta automatycznie na bazie określonych stosunków produkcji, ale — jak to przypomniał nam tow. Gomułka na XIII Plenum KC — trzeba je świadomie i aktywnie kształtować w procesie właściwie ukierunkowanym w pracy ideowo-wychowawczej.<sup>2</sup> Przy czym „tak jak budownictwo socjalistyczne jest nierozzerwalnie powiązane z nauką marksizmu-leninizmu, z ideą socjalizmu i komunizmu, tak też każdego budowniczego socjalizmu cechować powinna pasja ideowa i przekonanie, że całkowite zwycięstwo socjalizmu jest nieodłączane od zdobycia umysłu i serc całego narodu dla idei postępu, socjalizmu i pokoju”.<sup>3</sup>

Centralnym problemem wychowawczym wynikającym z materiałów XIII Plenum KC jest więc sprawa bardziej ofensywnego niż dotąd wychowania ideowo-moralnego. Trzeba podjąć zdecydowaną walkę o zdobycie dla sprawy budownictwa socjalistycznego w kraju ludzi obojętnych, których sporo znajdujemy wciąż jeszcze zarówno wśród dorosłych, jak i w szeregach uczącej się młodzieży, wyrosłej już w Polsce Ludowej. Trzeba tych ludzi w procesie systematycznej i różnymi środkami realizowanej pracy ideowo-wychowawczej wiązać ze społecznością lokalną, z narodem, ustrojem; trzeba budzić w nich i umacniać proletariacki patriotyzm i ukochanie pokoju.

Stawianie przed oczyma wychowanków wspaniałych osiągnięć naszego kraju możliwych do zrealizowania jedynie w zbiorowym wysiłku całego narodu pracującego dla siebie i dla swych dzieci, a nie dla wyzyskiwaczy, ukazywanie im wspaniałych perspektyw rozwojowych narodu budującego ustrój socjalistyczny oraz uczenie zrozumienia patosu i wielkości każdej pracy wykonanej dla szczęścia własnego i najbliższych: dla dobra narodu, dla świetlanej przyszłości całej ludzkości, oto niezawodne w swych skutkach środki wychowania ideowo-moralnego.

Do zadań wychowawcy należy znalezienie najwłaściwszych w danej sytuacji metod i sposobów oddziaływania wychowawczego, przy pomocy których zdoła on skruszyć skorupę obojętności na sprawy, którymi żyje i które tworzy cały naród.

Niekiedy skutecznym środkiem może być praca społecznie użyteczna, innym razem pomoc udzielona wychowankowi w nawiązaniu więzi uczuciowej z otoczeniem społecznym, kiedy indziej znów trafne i przekonujące ukazanie społecznego sensu życia i pracy w określonej sytuacji i w konkretnych warunkach,<sup>4</sup> jeszcze w innym przypadku — cierpliwa

<sup>1</sup> („Nowe Drogi”, 1963 r., nr 8 (171), s. 45).

<sup>2</sup> Szczegółowe rozważania na ten temat znajdzie czytelnik w art. *Idieologiczeskiej Front* („Kommunist” 1963, nr 10).

<sup>3</sup> XIII Plenum KC PZPR („Nowe Drogi”, 1963, nr 8 (171), s. 44).

<sup>4</sup> Zob. na ten temat: A Schaff: *O sensie życia (Marksizm a egzystencjalizm)*. Książka i Wiedza 1961 r., s. 79 i nast.).

praca wychowawcy nad rozwojem nowych zamiłowań i zainteresowań (zwłaszcza intelektualnych i społecznych) u młodego osobnika. Podstawowa trudność w tej pracy polega na tym, że wychowawca nie zawsze potrafi przekonać wychowanka o indywidualnej, ujętej z punktu widzenia dobrze rozumianych jego własnych interesów, jak i o społecznej potrzebie określonego działania. Chodzi o to, abyśmy umieli u dzieci rozwijać i uczyć rozumienia określonych motywacji uzasadniających pożądane społecznie działanie czy też zachowanie się. Emocjonalne wiązanie dziecka od najwcześniejszych lat jego życia ze społecznością, uczenie rozumienia interesu społecznego i konieczności wiązania interesu indywidualnego z interesem ogółu — oto droga, po której winna kroczyć praktyka wychowania społecznego. Dogmatyzm, myślenie według ras z wyuczonych reguł, scholastyka, rutyna i szablon pod jakimikolwiek postaciami: oto główni „wrogowie” w pracy ideowo-wychowawczej. Owocem stosowania tych środków w wychowaniu moralno-społecznym bywa najczęściej cynizm i cwaniactwo wychowanków. Ustawiczne studiowanie życia i prawidłowości rządzących jego rozwojem, systematyczne i coraz bardziej gruntowne poznawanie ucznia oraz nieustanne doskonalenie metod pracy z nim: oto skuteczne środki zapobiegające rutynie i skostnieniu.

#### d) Wychowanie kolektywne

Człowiek to nie abstrakcja czy wyizolowana jednostka, ale — jak to udowodnił Marks — stanowi on „całością stosunków społecznych”, to „wytwór warunków i wychowania”. Osobowość jego kształtuje się pod nieustannym wpływem środowiska społecznego, w którym czynniki ideologiczne odgrywają rolę bardzo istotną. Poglądy i postawy społeczne jednostki, jej system myślenia kształtują się pod wpływem kolektywu.

Współczesna technika narzuca konieczność organizowania zespołowej pracy. Kompleksowa mechanizacja wysuwa na plan pierwszy konieczność zharmonizowanego, kolektywnego działania. Z umiejętnościami takiego działania człowiek się nie rodzi. Umiejętności te i określone nawyki zespołowej pracy trzeba systematycznie rozwijać poprzez wychowanie w kolektywizmie. Nowoczesna organizacja produkcji, jak i to, że pracownikowi dziś powierza się nieraz bardzo kosztowne maszyny i urządzenia, narzuca nie tylko konieczność stałego podnoszenia jego kwalifikacji zawodowych, ale ogromnego znaczenia nabiera dziś problem rozwijania i pogłębiania u każdej jednostki świadomości i poczucia odpowiedzialności przed kolektywem za sposób wykonania powierzonej jej pracy. Świadomość tej odpowiedzialności trzeba rozwijać równoległe z pogłębianiem więzi jednostki z określoną społecznością, ze stałym pogłębianiem jej zaangażowania się w sprawę ogólnospołeczne.

Socjalistyczna idea wychowania człowieka uspołecznionego wiąże się ściśle z rozwojem i aktualnymi potrzebami sił wytwórczych. Dziś już

nauka wykazała, że nie same bodźce materialne stanowią skuteczną siłę pobudzającą ludzi do określonego działania, ale — zwłaszcza w społeczeństwach socjalistycznych — czynnik mobilizujący stanowią w coraz większym stopniu pozamaterialne bodźce ideowo-moralne.

Ich skuteczność oddziaływania na jednostkę zależy jednak od tego, w jakim stopniu czuje się ona członkiem kolektywu, na który aktualnie staramy się działać środkami ideowo-moralnymi. Dążenie do pozyskania uznania wśród członków tego kolektywu, jak i zdrowa ambicja wybiecia się w jego ramach stwarzają korzystny grunt dla działania bodźców pozamaterialnych, ukazujących ogólnospołeczny sens pracy jednostek w ramach zorganizowanych grup społecznych.<sup>1</sup> Istnieje więc dialektyczny związek między wychowaniem ideowo-moralnym a wychowaniem w kolektywie.

#### e) Wychowanie przez pracę

Głęboka prawda kryje się w stwierdzeniu, że idee trzeba potwierdzać w pracy. „Komunizm i praca są nierozłączne” — jak słusznie stwierdzono na XXII Zjeździe KPZR.<sup>2</sup> Na nieporozumieniu polega twierdzenie, że w komunizmie człowiek będzie całkowicie wolny od pracy. Praca ludzka będzie nadal podstawowym źródłem dóbr materialnych, zasadniczej zmianie ulegną tylko motywy, dla których człowiek będzie pracował. Praca w komunizmie przestanie być pracą wyalienowaną, a stanie się działalnością dobrowolną, świadomą, twórczą, podejmowaną z wewnętrznej potrzeby tworzenia, jak i z poczucia obowiązku społecznego.

Nie trzeba nikogo przekonywać, że wychowywanie dla tak pojętej pracy może być realizowane jedynie przez pracę. Wiązanie więc tradycyjnej nauki szkolnej z różnymi formami pracy produkcyjnej czy innej pracy społecznie użytecznej jest warunkiem powodzenia w wychowaniu ideowo-moralnym naszej młodzieży. Trzeba też — zgodnie z tym, co wyżej powiedziano — w pracy organizowanej przez szkołę dawać priorytet zorganizowanym zajęciom kolektywnym nad pracą podejmowaną w pojedynkę. Należy w stopniu maksymalnym wykorzystać kształcące i wychowawcze walory pracy organizowanej przez szkołę. Trzeba jasno odpowiedzieć na pytanie, jaka praca i w jakich warunkach wykonywana może spełnić zadania kształcące i wychowawcze, a jaka realizuje te zadania w stopniu minimalnym.

Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej z dnia 15. 7. 1961 r. mówi wyraźnie, że „Licea ogólnokształcące zapewniają wykształcenie ogólne i politechniczne niezbędne do podjęcia studiów wyższych oraz przysposobienie do pracy zawodowej” (art. 17). Trzeba więc, aby dyskusja nad nowymi programami dla szkół ogólnokształcących

<sup>1</sup> Szczegółowe omówienie tego problemu znajdzie czytelnik w art. T. Kazimira Czełowiek *formirujetsia w kollektiwie* („Kommunist” 1963 r., nr 10, s. 62—69).

<sup>2</sup> XXII Zjazd KPZR — referaty i uchwały (Książka i Wiedza 1961 r., s. 161).

wskazała, jaką pracę wprowadzić do programów szkolnych i jak winna ona być organizowana, aby mogła w stopniu maksymalnym spełnić swoje zadania. Wydaje mi się też, że przy opracowaniu koncepcji programowych dla zreformowanych liceów ogólnokształcących trzeba będzie w stopniu maksymalnym wykorzystać doświadczenie Związku Radzieckiego, w którym w oparciu o „Ustawę o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem...” z dnia 24. XII. 1958 r. zreformowano całe szkolnictwo. Reforma miała za zadanie:

- a) związać szkołę i wychowanie z życiem społecznym, zwłaszcza zaś z produkcją,
- b) rozszerzyć i podnieść na wyższy poziom kształcenie i wychowanie młodzieży.<sup>1</sup>

Jak dotychczasowe doświadczenia wykazują, reformatorzy bardzo konsekwentnie starają się realizować postanowienia cytowanej ustawy wiążące wychowanie ideowo-polityczne z wychowaniem przez pracę i dla pracy. Słusznie stwierdza się w ZSRR, że wychowanie przez pracę jest bardzo istotnym elementem wychowania ideowo-politycznego.<sup>2</sup> Zacieśnianie i pogłębianie jedności moralno-politycznej społeczeństwa, jak i zacieranie zasadniczych różnic między pracą fizyczną a pracą umysłową możliwe jest jedynie poprzez pełne wyzyskanie wszystkich kształcących i wychowawczych walorów, jakie zawiera w sobie dobrze zorganizowana praca pojmowana jako czynnik wychowawczy. Tak rozumiana praca może być istotnie bardzo ważnym czynnikiem w wychowaniu ludzi ideowych, w pełni oddanych sprawie budownictwa socjalistycznego.

XIII Plenum otwiera przed ZNP szerokie możliwości pracy ideowo-politycznej w ramach Komitetów Frontu Jedności Narodu. Terenowe ogniska ZNP powinny nawiązać ściślejszą niż dotychczas współpracę z miejscowymi komisjami związków zawodowych, jak również z lokalnymi instancjami i organizacjami branżowych związków zawodowych. Jest to naszym politycznym obowiązkiem, wynikającym z uchwał XIII Plenum, jak również z postanowień V Konkursu Związków Zawodowych.<sup>3</sup> Jak przed 30 laty do podstawowych zadań ZNP należała walka o niezależność i organizacyjną jedność ruchu związkowego, walka o powszechność oświaty i o prawo wychowania zgodnie z ideałami postępu społecznego, tak dziś naszym głównym zadaniem jest walka o socjalistyczną świadomość i ideologiczną ofensywność każdego wychowawcy.

<sup>1</sup> Szczegóły na ten temat Zob.: J. T. Wiloch *Radziecki system oświatowo-wychowawczy*. PWN, W-wa 1962 r., s. 158 i nast.).

<sup>2</sup> Zob. na ten tem. art. G. Worobiewa *Wospitanije w trudie — Siergcewina ideologiczeskoj raboty*. („Kommunist”, 1963 r., nr 10, s. 48 i nast.).

<sup>3</sup> Zob. *Materiały V (XI) Kongresu Związków Zawodowych* — Wyd. Związkowe CRZZ Warszawa 1962 r. s. 189 i nast.



## PROBLEM WYCHOWANIA DO WOLNOŚCI W PEDAGOGICE SOCJALIZMU

Problem wolności w ujęciu determinizmu ma dwa aspekty do rozpatrzenia: wolność chcenia i wolność działania. Jeśli chodzi o pierwszy aspekt, to determinizm uważa, że nasze chcenie jest zawsze czymś uwarunkowane, a pedagog determinista dąży do tego, aby dziecko akceptowało uczuciowo determinanty tego chcenia zgodne z rozsądkiem. Wolnością w sensie deterministycznym nazywamy, zgodnie z Humem i Kotarbińskim, możliwość działania lub powstrzymywania się od niego zgodnie z naszym chceniem. Pedagog determinista dąży do tego, aby ta wolność działania u dziecka była zawsze zgodna z chceniem zdeterminowanym rozsądkiem. Socjalizm jest jednym z koniecznych ogniw historycznych w postępie ludzkości. Zrozumienie jego konieczności i uczuciowa akceptacja determinant działania jest właśnie źródłem wolności. Nie chodzi bowiem o wychowanie ludzi wolnych „w ogóle”, bo to jest niemożliwe i niepotrzebne, lecz tylko wolnych budowniczych socjalizmu, to jest ludzi nie odczuwających konieczności ustrojowych socjalizmu jako przykrych i zniewalających w jakiś sposób ich osobowość.

Przyjąwszy stanowisko deterministyczne w kwestii woli i działania jako jedynie możliwe w wychowaniu, pozostaje wychowawcy dokonać wyboru drogi wiodącej do ugruntowania w świadomości dzieci i młodzieży subiektywnego poczucia wolności w warunkach naszego życia społecznego. W dotychczasowej pedagogice wykryły się dwa zasadnicze skrajne stanowiska, dwie sprzeczne teorie, z których każda na swój sposób stara się wskazać wychowawcy drogę mającą niezawodnie doprowadzić do tego celu. Pierwsza z nich to droga *pajdocentryczna*, druga — *autorytatywna*.

1. Pajdocentryzm uzasadniony filozoficznie i naukowo przez Russa, Tolstoja, Deweya, Halla, Key Claparède'a i innych głosił hasło „stawiania na dziecko”, na jego samodzielność, inicjatywę, zainteresowania, postulując „wychowanie do wolności przez wolność”. Wychowanie, mówi Dewey, dokonując w swym mniemaniu „kopernikańskiego” przewrotu w pedagogice, powinno tylko rekonstruować niezmiennie instynkty stosownie do zmieniających się warunków życia społecznego. Dziecko i jego zainteresowania powinny stać się centralnym ośrodkiem, do którego mają dostosować się wszystkie zabiegi wychowawcze. Stanley Hall w swej sławnej teorii rekapitulacji, opartej zresztą na biogenetycznym prawie Haeckla, utrzymywał, że każda faza psychicznego rozwoju dziecka odzwierciedla analogiczną fazę rozwoju całej ludzkości i charakteryzuje się ujawnianiem się pewnych instynktów, które muszą znaleźć ujście w nich, w przeciwnym razie prowadzi to do niepełnego rozwoju i nieaktywnej, a nie czynnej, nie krepczonej aktywności dziecka, najwięcej w zabawach. Nie

tylko hamowanie naturalnych popędów może doprowadzić do powstania w psychice dziecka szkodliwych dla jego rozwoju urazów, niemniej niebezpieczne jest również sztuczne przyspieszanie ich pojawiania się w imię jakichś obcych i niezrozumiałych dłań celów. Słowem, „laisser murir L'enfance dans l'enfant”, jak mawiał Jan Jakub, jest według tego kierunku myślenia pedagogicznego najprostszą drogą prowadzącą do wychowania do wolności.

2. Metoda autorytatywna jest tak stara, jak samo wychowanie. Już w obrzędach inicjacyjnych stosowano się do tych zasad, które stały się później podstawowymi dla niej. Nie znaczy to jednak, że metoda ta jest powszechna dla wszystkich plemion pierwotnych, na przykład Triobriandczycy według Malinowskiego wychowują swe dzieci w ten sposób, jak gdyby wszyscy bez wyjątku rozczytywali się w „Emilu” Russa lub książkach Ellen Key. Nie tylko zresztą Triobriandczycy.

Metody oparte na autorytecie w odróżnieniu od pajdocentrycznych podkreślają w procesie wychowawczym znaczenie wychowawcy i reprezentowanego przezeń systemu wartości. A ponieważ system ten nie wypływa bynajmniej z natury dziecka, odwrotnie, jest mu w zasadzie obcy, obowiązkiem wychowawcy jest poskramianie tej natury i wpajanie na wszelkie sposoby wartości kulturalnych. Moralizowanie i kary, rzadziej nagrody wchodzi w pierwszym rzędzie w zestaw autorytatywnych metod wychowania. Pozwalanie dziecku na daleko idącą swobodę postępowania, twierdzą zwolennicy autorytatywizmu, jest równoznaczne z dawaniem wariatowi brzytwy do ręki. Wolność może być tylko udziałem starszych, dorosłych, którym rozum i wpojona przez wychowanie dyscyplina pozwalają używać jej z należyтым umiarem, tak aby nie szkodzić innym. Tę drogę wychowania propagowały jednostki i grupy społeczne reprezentujące stanowiska konserwatywne, między innymi organizacje religijne i zakonne, np. jezuita, purytanie, nowoczesne kierunki pedagogiki religijnej, ale również francuski laicki socjologizm pedagogiczny.

Która z tych dróg najlepiej odpowiada naszej współczesnej polskiej pedagogice? Wartość każdej teorii sprawdza się dopiero w praktyce, która w spotęgowanym stopniu wykazuje zarówno jej wady, jak i zalety. Jeśli chodzi o stosowanie w praktyce teorii pedagogicznych, to zawsze obserwujemy tu dążność do upraszczania trudnych filozoficznych wywodów i sformułowań przez nie zawsze odpowiednio wykształconych wychowawców i nauczycieli pracujących w trudnych przeważnie warunkach materialnych. Dlatego ważne jest nie to, jak dana teoria wygląda na kartach filozoficzno-pedagogicznego dzieła, lecz jak przedstawia się możliwość jej realizacji w danej sytuacji wychowawczej, po prostu jej uproszczonej, a często i zniekształconej zrab pozbawiony filozoficznej szaty.

Doświadczenie wykazuje, że tak zwane „swobodne wychowanie”, oparte na pajdocentryzmie w naszych polskich warunkach przy przeroście indywidualizmu i niskiej kulturze współżycia, oznacza w praktyce nic

innego, jak zwykłą anarchię rodzinną i szkolną. „Święta” i „nietykalna” osobowość dziecka przeradza się pod wpływem nieograniczonej swobody w krnąbrnego i bezczelnego chuligana wysysającego z rodziców ostatnie soki żywotne, dla którego głównym celem życiowym staje się wyżycie i poszukiwanie przyjemności. Z nich właśnie będą rekrutowali się przyszli „mankowicze”, bumelanci i wszelkiego rodzaju niebieskie ptaki poszukujący legalnych i nielegalnych zysków. Pajdocentryczna teoria swobodnego wychowania w postaci wynaturzonej i zwulgaryzowanej szczególnie przypada do gustu rodzicom, którzy z takich czy innych względów nie mają czasu i chęci zajmować się wychowaniem swego potomstwa, ona bowiem usprawiedliwia ich bez troskę i bezczynność.

Niemniej niebezpieczna jest druga teoria pojęta krańcowo. Oparte na niej metody wychowawcze bardzo szybko wyradzają się w ponury rygor i dryl, którym towarzyszy deszcz kar niszczący osobowość wychowanka nie gorzej niż opisane wyżej wynaturzone swobodne wychowanie. Właściwie, jak słusznie podkreśla Hessen, wychowanie przestaje tu istnieć i zmienia się w prawo, a wychowankowie w skonformizowane jednostki prawne, z których każda jest potencjalnym przestępcą, ponieważ w każdej chwili może przekroczyć normę postępowania zawartą w przykazaniach boskich, prawie naturalnym, w konwenansach rodzinnych i wreszcie w regulaminie szkolnym. Okazji do przestępstw świadomych i nieświadomych jest tu nieskończenie wiele i dziecko szybko orientuje się, że nawet przy najlepszych chęciach dobrego postępowania nie da się uniknąć przekroczenia od czasu do czasu jakiegoś zakazu, nie da się postępować według tych wszystkich nakazów, którymi szafują matka i ojciec w domu i nauczyciel w szkole. W konsekwencji dochodzi ono do jedynie słusznego wniosku, że przekraczanie przepisanych norm postępowania jest po prostu koniecznością życiową, że robią to wszyscy, nawet rodzice, chodzi tylko o to, aby nikt niepowołany nie dowiedział się o tych faktach. Należy więc mieć dwa oblicza: jedno dla siebie, drugie na pokaz dla rodziców, nauczycieli i wszystkich starszych ludzi, trzeba wobec nich być grzecznym i układnym, a broić podczas ich nieobecności. Dwulicowość, fairyeizm, często służalczość wobec dorosłych, czasami u natur silniejszych otwarty bunt przy konfliktach z otoczeniem oto rezultat tego rodzaju metod wychowawczych. Najczęściej sprawa nie kończy się tylko na tym, a u natur subtelniejszych podobne metody mogą doprowadzić do wytworzenia się licznych urazów skrzywiających normalny rozwój dziecka i unieszczęśliwić je na całe życie, a wraz z nim tych, którzy zwiążą z nim w przyszłości swe losy.

Dochodzimy więc do wniosku, że obie metody zarówno bezkarności, jak i rygoru są złe. Zwykle mówi się w takich sytuacjach, że prawda leży pośrodku. Niestety, w naszym wypadku prawda ta nie ma najmniejszego zastosowania, ponieważ nie może być mowy o pośrodkowaniu pomiędzy rygorem i anarchią, terrorem i bezkarnością, można by je sto-

sować najwyżej na zmianę. Podobne połączenie „ognia i wody” zdarza się dość często u rodziców histeryków lub nie posiadających uzgodnionej linii postępowania w stosunku do dzieci, w wyniku czego dziecko, zależnie od humoru matki lub ojca, bywa za ten sam czyn raz bite, raz chwalone. Jest oczywiste, że takie postępowanie prowadzi do krańcowej dezorientacji dziecka w dziedzinie zagadnień moralnych i do zniszczenia jego osobowości, doprowadzając do stanów patologicznych, najczęściej niestety nieodwracalnych.

Nie należy więc szukać „średniej” pomiędzy zbytnią surowością i bezkarnością, obie te metody należy, mówiąc językiem pedagogów kultury, przewyciężyć, bazując wychowanie w innym zupełnie wymiarze, dla nich niedostępnym. Wychowawca stawiając sobie za cel wychowanie do wolności w ustroju socjalistycznym musi opierać się na następujących kardynalnych założeniach:

1. Wolność i bezkarność są to dwie rzeczy różne, a nawet przeciwstawne.
2. Wolność nie może być środkiem, lecz tylko celem wychowania.
3. Wychowując do wolności należy uwzględniać psychologiczne stadia rozwoju wychowanka.

Wbrew twierdzeniom J. J. Russa ludzkość nie wyszła ze stanu idealnej wolności, lecz dąży do niej przez poznawanie praw rządzących przyrodą i społeczeństwem. Można przyjąć dla celów wychowawczych, że ten ogólnoludzki proces dążenia do coraz to pełniej pojętej wolności wychowania powtarza się niejako w skali ontogenetycznej prowadząc dziecko od stanu anomii, poprzez heteronomię do autonomii. Wiadomo, że w okresie anomii, obejmującej pierwsze stadia rozwoju psychicznego, dziecko należy bardziej do przyrody niż do społeczeństwa i w postępowaniu kieruje się przeważnie wrodzonymi popędami, mając na względzie wyłącznie swój własny interes pojmowany hedonistycznie. Przy tym stanie rzeczy nie może być mowy o wolności dziecka, lecz jedynie o mniejszej lub większej jego swobodzie w zaspokajaniu naturalnych popędów.

Przed wychowawcą zjawiają się już w tym okresie różne kwestie wymagające rozstrzygnięcia, a między innymi sprawa ustosunkowania się do tych właśnie uzewnętrzniających się popędów: czy należy dążyć do pełnego ich zaspokajania za wszelką cenę, czy też od początku wprowadzać ograniczenia i hamulce działania? Jak wiadomo, przyroda nigdy nie zaspokaja popędów „bezpłatnie”, lecz zawsze za cenę jakiegoś wysiłku: żeby zaspokoić głód, jaskółka musi cały dzień uwijać się za owadami, wilk musi przebiec dziesiątki kilometrów dziennie w poszukiwaniu żeru, ryby często przemierzają całe oceany w celu złożenia ikry, nawet dziecko ssąc matkę musi dobrze napracować się, zanim zaspokoi głód. Popęd i wysiłek pozostają ze sobą w ścisłym związku utrzymującym organizmy w równowadze i sprawności. Cywilizacja zmieniając pierwotne warunki egzystencji komplikuje ten stosunek zakłócając naturalną równowagę pomię-

dzy popędem i wysiłkiem, szczególnie w odniesieniu do dzieci i młodzieży. W miarę podnoszenia się stopy życiowej ludzi przedłuża się młodość nowych generacji, mogących zaspokajać o wiele dłużej swe potrzeby kosztem starszych, niż to miało miejsce w społeczeństwach stojących na niższym stopniu rozwoju ekonomicznego. To radosne zjawisko stwarza niestety wielkie niebezpieczeństwo natury pedagogicznej, polegające na tym, że nie tylko małe dzieci, lecz i młodzież przyzwyczajają się do zaspokajania swych potrzeb bez żadnego ze swej strony wysiłku, uważając, że tak być powinno, że ona posiada wszelkie prawa do wyzysku starszej generacji, a nie tylko do czasowego i ograniczonego z jej strony kredytu.

Wydaje się słuszne, aby wychowawca przez stwarzanie odpowiednich sytuacji wychowawczych przystąpił do wyrabiania u dziecka przekonań, że każda doznana przyjemność musi być rezultatem jakiegoś wysiłku, a jeżeli czasami ono samo tego wysiłku nie ponosi, to tylko dlatego, że ktoś inny je wyręczył. Z tych między innymi względów praca produkcyjna dzieci i młodzieży ma tak olbrzymie znaczenie, nie doceniane niestety należycie przez naszych wychowawców zarówno w domu, jak i w szkole.

Jeśli chodzi o problem hamulców, to dziecko bardzo wcześnie zaczyna na podstawie własnego doświadczenia poznawać pewne granice w zaspokajaniu swych zachceń, których przekraczać nie należy. Szybko pojmuje, że nie wolno jeść zbyt dużo słodyczy, bo to spowoduje zaburzenia w trawieniu, nie wolno pić zimnej wody właśnie wtedy, kiedy po zagrzeniu się ma się na to największą ochotę, ponieważ można nabawić się ciężkiej choroby itd. Jeżeli wychowawcy potrafią znaleźć odpowiednią drogę do dziecka, potrafią bez trudu przekonać je, że zakazy, jakimi operują w stosunku do niego, nie są ich złośliwymi wymysłami, lecz wynikają ze znajomości praw natury, którym musimy wszyscy podlegać. Doprowadzenie do akceptacji uczuciowej tego stanu rzeczy nie sprawi też żadnych trudności, dziecko samo wytworzy hamulce wewnętrzne, a nawet będzie przestrzegало inne dzieci przed łamaniem praw przyrody.

Sprawą nie kończy się jednak na hamulcach, jakie wytwarza dziecko w tej dziedzinie aktywności, w miarę bowiem jego wzrostu zaczyna coraz częściej spotykać się z przymusem społecznym. W rodzinach licznych przymus ten daje się dziecku odczuć o wiele wcześniej niż w mało licznych, zwłaszcza w wypadku jedynactwa, w każdym razie jest on wcześniej czy później nieunikniony. Jak powszechnie wiadomo, J. J. Russo, a za nim L. Tolstoj chcieli ten rodzaj przymusu usunąć z wychowania pozostawiając w nim jedynie przymus przyrody jako jedynie wychowawczy. Poglądy te zostały już dawno przewyżczone nie tylko w socjalistycznej pedagogice kolektywistycznej, lecz nawet w indywidualistycznej pedagogice kapitalizmu. Człowiek jest istotą społeczną i naturalnym środowiskiem jego egzystowania jest nie dziewicza puszca, lecz przede wszystkim grupa społeczna ze swymi zakazami i nakazami, co zresztą

przyznawał i sam Russo w „umowie społecznej”. Przekonać dziecko o konieczności istnienia całego szeregu nakazów i zakazów w kolektywie nie jest rzeczą trudną, przekonuje je zresztą samo doświadczenie życiowe: rozbijanie nosów przez mocniejszego kolegę słabszym dowodzi konieczności wprowadzenia zakazu bójek, kradzież drugiego śniadania lub zabawki dowodzi, że złodziejstwo jest złem, które nie powinno istnieć w życiu zbiorowym. Powoli dziecko samo dochodzi do wniosku, że bez wielu różnych zakazów i nakazów życie zbiorowe stałoby się niemożliwe, że doszłoby do anarchii i prawa pięści. Zrozumienie i uczuciowa aprobata konieczności istnienia przymusu społecznego w małej grupie, jako gwarancji osobistego bezpieczeństwa, pozwoli mu z łatwością zrozumieć i akceptować te zakazy i nakazy, jakie obowiązują w społeczeństwie dorosłych. W ten sposób już w grupie rodzinnej i przedszkolu dziecko przekonuje się o konieczności istnienia zarówno przymusu przyrody, jak i społecznego, nie widząc zresztą pomiędzy jednym i drugim zasadniczej różnicy. Inne zakazy i nakazy nie wiążące się bezpośrednio z doświadczeniem dziecka wprowadzamy przez przekonywanie o ich słuszności na podstawie autorytetu i przykładu unikając logicznych „dowodzeń”, których dziecko nie jest w stanie rozumieć. Nie wolno postępować tak a tak, ponieważ przyniesie ci to szkodę, bo nikt tak nie postępuje, bo nie wypada, bo inne dzieci będą się śmiały, itp. uzasadnienia powinny w zupełności wystarczyć. W ten sposób bardzo wcześnie wprowadzimy dziecko w świat obowiązujących norm postępowania, których oczywistą słuszność pojmie i zaakceptuje uczuciowo nie odczuwając ich ciężaru, ponieważ strefa zakreślona granicą „nie wolno” jest na tyle obszerna, że w zupełności pozwala na jego indywidualny rozwój w swym obrębie. Jedno jest tylko niedopuszczalne przy wyrabianiu tego rodzaju hamulców postępowania, a mianowicie odwoływanie się do jakichś sił magicznych czy mistycznych i wytwarzanie w ten sposób lękowych reakcji powściągu. Osiągnięte przy tej metodzie doraźne efekty wychowawcze będą tylko pozorami, poza którymi mogą kryć się różne urazy uniemożliwiające normalny rozwój dziecka. Wolno nam w swej pracy posługiwać się tylko i wyłącznie motywacją racjonalną.

O ile na najniższym szczeblu wychowania do wolności uzasadniamy potrzebę przymusu społecznego w pierwszym rzędzie własnym interesem dziecka lub interesem jego kolegi, to na szczeblu heteronomii, obejmującym w przybliżeniu wiek szkoły podstawowej i niższych klas szkoły średniej, kiedy grupa klasowa staje się coraz bardziej zwartym kolektywem, potrzebę tę motywujemy do**br**em zesp**o**łu. Jest znamienne, że dziecko bez odczuwania przykrości, odwrotnie, z wielką ochotą podporządkowuje się różnym rozkazom swego „dowódtwa”, wyrzeka się z chęcią wielu przyjemności i jest z tego dumne, czuje bowiem, że jego wyrzeczenia się bogacą w jakiś sposób zesp**o**ł, a wraz z nim i je samo. Przymus społeczny znajduje w świadomości dziecka odbicie jako obowią-

zek, którego wypełnienie staje się sprawą honoru. Wychowawca zespołu nie powinien mieć żadnych kłopotów z przenoszeniem praw zespołu wychowawczego do społeczeństwa dorosłych, ponieważ są one w zasadzie identyczne, jedynie uproszczone stosownie do warunków wychowawczych.

Z powyższego wynika, że okres heteronomii będący okresem wrastania dziecka w obowiązującą moralność nie oznacza wcale dla niego okresu niewoli. Należy pamiętać, że w tym okresie dziecko chce wypełniać swe obowiązki wobec kolegów z honorem i wolność rozumie jako możliwość ich wypełnienia. Umiejętne wykorzystanie przez wychowawcę tych naturalnych tendencji dzieci i młodzieży pozwoli wprowadzić je później bez większych trudności i zakłóceń w świat wolności autonomicznej.

Przymus społeczny nie może być negowany, lecz przewyciężany przez czynne uczestniczenie w życiu zespołu dążącego do społecznych celów. Jest to jedyna droga prowadząca do osiągnięcia wolności indywidualnej nie tylko zresztą na stopniu heteronomii, gnuśność i bezczynność zawsze prowadzą do tak czy inaczej odczuwanej niewoli.

W okresie heteronomii należy unikać stawiania dziecka przed różnymi dylematami natury moralnej, gdyż to mogłoby podważyć, a nawet zniszczyć jego optymistyczny z zasady w tym okresie rozwojowym światopogląd. Dziecko w okresie szkoły podstawowej powinno być przekonane bez reszty, że obowiązujące normy postępowania są słuszne, że powszechnie uznane zło jest naprawdę złem, a dobro dobrem i że pierwsze musi być karane, drugie zaś nagradzane. Dopiero na wyższym szczeblu wychowania, kiedy wychowawca przekonał się, że moralny pion młodzieży został już dostatecznie ugruntowany, może wprowadzić ją w sytuację dylematu i poddać pod dyskusję istotę człowieka. W okresie heteronomii uczeń nie powinien filozofować nad wolnością, lecz czuć się wolnym.

Powyższe rozważania miały na celu przekonanie czytelnika, że jedyną drogą prowadzącą do wychowania, do prawdziwej, to jest z d y s c y p l i n o w a n e j w o l n o ś c i jest wychowywanie przez zespół, pod warunkiem jednakże, że będzie go cechowała sprężysta organizacja oparta na zasadach socjalistycznych. Rewolucja socjalistyczna wyrównując krzywdy społeczne i znosząc antagonistyczne sprzeczności klasowe wyrównuje jednocześnie sytuację dzieci szkolnych w tym sensie, że daje im jednakowy start życiowy i przez to umożliwia wprowadzenie wychowania zespołowego nie tylko w zamkniętych zakładach elitarnych, lecz w skali całego socjalistycznego państwa. Umożliwiając tworzenie w szkolnych klasach jednorodnych grup ideologicznych, umożliwia tym samym w większym stopniu identyfikację jednostek z zespołami wychowawczymi, bez czego nie da się przecież pomyśleć racjonalne wychowanie do wolności.

# DYSKUSJA NA TEMAT STANU NAUK PEDAGOGICZNYCH W POLSCE

STANISŁAW KOWALSKI  
POZNAŃ

## WARUNKI POSTĘPU NAUK PEDAGOGICZNYCH

Zagadnienie roli nauk pedagogicznych wymaga stałej dyskusji, zwłaszcza w okresach intensywnych zmian społecznych pociągających za sobą potrzebę rewizji i reform szkolnictwa i oświaty. Szczególnie doniosłe jest znaczenie tej dyskusji w naszej współczesnej rzeczywistości, w okresie realizacji reformy systemu szkolnictwa i oświaty wymagającej rozwiązania problemów pedagogicznych dotyczących podstaw przezwyciężenia klasowych przeżytków i zapewnienia dalszej demokratyzacji systemu oświaty, jak najściślejszego wiązania procesu nauczania i wychowania z praktyką społeczno-gospodarczą i kulturalną, kształcenia wysoko kwalifikowanych kadr dla zakładów kształcenia nauczycieli i różnych dziedzin życia kulturalno-oświatowego, zapewnienia odpowiedniego przygotowania pedagogicznego dla ogółu nauczycieli i w ogóle dla kadry kierownictwa oraz nadzoru zakładów pracy w przemyśle i usługach itd.

Węzłowe zagadnienia wymagające dyskusji dotyczą społecznych warunków rozwoju nauk pedagogicznych, zróżnicowania dyscyplin badających procesy wychowawcze, a wśród tych dyscyplin funkcji pedagogiki jako nauki. Z naszych doświadczeń ostatnich lat wynikają tu — w odniesieniu do badań procesów wychowawczych — zagadnienia roli nauk społecznych, w szczególności socjologii. Z tym wiąże się zagadnienie nauki i ideologii, przede wszystkim ideologicznego charakteru nauk pedagogicznych. Jest rzeczą oczywistą, że zagadnienie to, dla którego ogólne przesłanki wniosło XIII Plenum KC PZPR, jest na gruncie nauk pedagogicznych, w porównaniu z innymi naukami, szczególnie doniosłe, a równocześnie wyjątkowo złożone, co tłumaczy się uwikłaniem w teorii wychowania jak i w empirycznych badaniach procesów wychowawczych rozmaitych dyscyplin, a przede wszystkim tym, że nauki pedagogiczne badają m. in. procesy rozwoju naukowego i ideologicznego światopoglądu u młodzieży i dorosłych oraz że przygotowują narzędzia do kierowania tymi procesami rozwojowymi. Tym samym w pedagogice zagadnienie nauki i ideologii ma swoisty i szczególnie realny charakter. Ta bogata i złożona problematyka wymaga oczywiście intensywnych studiów, przy czym nie sposób objąć jej w jednym artykule.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Niniejszy artykuł stanowi pierwszą część wypowiedzi autora w dyskusji na temat „czynników postępu i hamulców rozwoju nauk pedagogicznych”, zapoczątko-



Bogdan Suchodolski w referacie pt. „O czynnikach postępu i hamulcach rozwoju nauk pedagogicznych”<sup>2</sup>, zagajającym dyskusję na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych dnia 30 marca 1963 roku, wysunął dwa kapitalne zagadnienia: 1) przedmiotu pedagogiki, 2) społecznych warunków badań pedagogicznych. Pierwsze z nich prelegent przedstawił w zasadzie optymistycznie wskazując na osiągnięcia odnośnie do określenia przedmiotu i zadań pedagogiki, jak również na jej dotychczasowe wyniki badawcze i możliwości na przyszłość. Drugie poddał dyskusji z tonem niepokoju wskazując z jednej strony na rolę pedagogiki w postępie społecznym, z drugiej strony na fakt niedoceniaenia tej roli w naszej społecznej rzeczywistości.

W artykule niniejszym zatrzymam się na pierwszym z tych zagadnień i w jego ramach rozpatrzę warunki dalszego postępu pedagogiki. W moim przekonaniu bowiem przy niewątpliwych wynikach badawczych, jakie nasza pedagogika osiągnęła w okresie Polski Ludowej, zwłaszcza w jego ostatnich latach, podstawowe hamulce dalszego jej postępu tkwią w niej samej, przede wszystkim w jej przedmiocie, swoistym miejscu w systemie nauk, w jej naukowym poziomie i zadaniach, jakie na niej spoczywają w naszej współczesnej rzeczywistości.

### Sprawa przedmiotu pedagogiki

Sprawa przedmiotu pedagogiki wzbudzała stale i wzbudza nadal szczególnie żywe dyskusje i spory. O aktualnej rozbieżności zdań na ten temat świadczy niedawna wymiana poglądów naszych czołowych pedagogów (na łamach *Nowej Szkoły* w latach 1959 i 1960), jak również związana z nią dyskusja na temat integracji nauki.

Dyskusje te wniosły do zagadnienia przedmiotu pedagogiki szereg cennych elementów. Ukazały przede wszystkim skrajnie sporne stanowiska, wachlarz poglądów zróżnicowanych i przesłanki wspólne, przyjęte przez ogół dyskutantów broniących autonomicznego charakteru pedagogiki. Mimo to dyskusja nie wyczerpała zagadnienia choćby dlatego, że skupiła się na pedagogice jako nauce filozoficznej pomijając jej charakter empiryczno-badawczy. Ograniczyła w ten sposób pedagogikę do filozoficznej teorii wychowania syntetyzującej wyniki jej tzw. nauk pomocniczych, co nie znajduje uzasadnienia w rzeczywistym stanie nauk pedagogicznych. Nasz dotychczasowy dorobek naukowy w zakresie wychowania wskazuje bowiem na to, że pedagodowie nie zamierzają ograniczać się do filozoficz-

wanej przez prof. dra B. Suchodolskiego. Przedmiotem jej jest zagadnienie zróżnicowania nauk zajmujących się badaniem procesów wychowawczych oraz funkcji w tych badaniach pedagogiki i jej dziedzin. W dalszych dwóch częściach swej wypowiedzi autor podda dyskusji: 1) zagadnienie roli socjologii w systemie nauk pedagogicznych, 2) zagadnienie ideologicznego charakteru nauk pedagogicznych.

<sup>2</sup> Patrz: Bogdan Suchodolski, „O czynnikach postępu i hamulcach rozwoju nauk pedagogicznych”, *Ruch Pedagogiczny* 1963 nr 2.

nych prac syntetyzujących, że przeciwnie zdradzają tendencje do prowadzenia własnych badań empirycznych.

Prace tego typu stanowią dla określenia przedmiotu pedagogiki materiał nie mniej istotny niż prace o charakterze filozoficznym. Co więcej, one raczej winny stanowić główną podstawę w rozważaniach na temat przedmiotu i autonomicznego charakteru pedagogiki. Samoistość filozoficznej teorii wychowania nie budzi bowiem wątpliwości. Dyskusji z jej punktu widzenia wymagają zaś konkretne prace empiryczno-badawcze, krzyżujące się w samym procesie badawczym z różnymi naukami zajmującymi się wychowaniem. Uwzględnienie ich w dyskusji nad przedmiotem pedagogiki jest niezbędne ze względu na zadania terenowo-badawcze, jakie stoją przed naukami pedagogicznymi w procesie rozwojowym naszego kraju, jak i w szczególności ze względu na konieczność rozwijania narzędzi badawczych pedagogiki na miarę tych zadań.

W artykule niniejszym wskażę przeto niektóre momenty tego zagadnienia. Jego podstawą jest wszakże to, co wiemy o przedmiocie pedagogiki jako nauki syntetyzującej wyniki szczegółowych nauk empirycznych, zajmujących się procesami wychowawczymi.

Dobrze się stało, że dyskusje nad przedmiotem pedagogiki w *Nowej Szkole* w roku 1959 zaczął psycholog, prof. M. Kreutz, który odmawiając pedagogice jej własnej problematyki podzielił ją między cztery dyscypliny: filozofię, psychologię, socjologię i historię.<sup>1</sup> To skrajne stanowisko, negujące pedagogikę jako naukę samodzielną, wywołało bowiem szereg wypowiedzi pedagogów, których udział w dyskusji nie byłby prawdopodobnie tak wydatny, gdyby głos początkowy był mniej skrajny.<sup>2</sup> Nie znalazł profesor Kreutz zdecydowanych zwolenników swojego skrajnego stanowiska, choć na ogół podzielono z nim pogląd co do słabego samookreślenia i niskiego poziomu naukowego pedagogiki w porównaniu z jej tzw. naukami pomocniczymi. W zasadzie wszyscy dyskutanci wystąpili w obronie autonomicznego charakteru pedagogiki. Przeważnie przy tym określili ją (B. Nawroczyński, K. Sośnicki, B. Suchodolski) jako dyscyplinę syntetyzującą wyniki badawcze nauk szczegółowych, zajmujących się wychowaniem.<sup>3</sup> Lakonicznie wyznaczył jej miejsce wśród tych nauk B. Nawro-

<sup>1</sup> Prof. dr M. Kreutz „W sprawie podniesienia poziomu pedagogiki”, *Nowa Szkoła* 1959 nr 9.

<sup>2</sup> Kazimierz Sośnicki „Potrzeby współczesnej pedagogiki polskiej”, *Nowa Szkoła* 1959 nr 10; Prof. dr Zygmunt Mysłakowski „Pedagogika bez mgły”, tamże 1960 nr 1; Doc. dr K. Kotłowski „W odpowiedzi profesorowi Kreutzowi” tamże; Prof. dr Bogdan Nawroczyński „O studiach pedagogicznych i poziomie pedagogiki” j.w. 1960 nr 2; Prof. dr Bogdan Suchodolski „Obrona pedagogiki”, j.w. 1960, nr 2.

<sup>3</sup> Czasem dyskutanci określali swoście przedmiot pedagogiki. Z. Mysłakowski np. porównując ją m. in. z socjologią i psychologią (jako dyscyplinami teoretycznymi) przypisał jej charakter prakseologiczny dlatego, „że bada ona zamierzone działania ludzkie, określone techniki społeczne” (j.w., s. 4). K. Kotłowski nie szukając dla przedmiotu pedagogiki logicznej definicji nazwał ją, posługując się przenośnią, „duchem ożywiającym tamte nauki” (te, do których M. Kreutz sprowadził pedagogikę), „skomplikowanym systemem aktów twórczych powstałych na bazie faktów socjologii i psychologii” (j.w., s. 6).

czyński pisząc, że „pedagogika syntetyczna głową sięga do filozofii, nogami jednak powinna tkwić w szczegółowych naukach pedagogicznych (takich jak socjologia wychowania, psychologia wychowawcza, historia wychowania, higiena szkolna, teoria wychowania fizycznego)”<sup>1</sup>.

Odrębność pedagogiki jako syntetyzującej teorii wychowania nie budzi wątpliwości. Świadczy o niej historyczny dorobek tej nauki, narastający nieustannie, mimo różnicowania się nauk badających procesy wychowawcze. Odrębność tak pojętej pedagogiki polega przede wszystkim na własnej problematyce, będącej problematyką filozoficzną, a jednak swoistą ze względu na specyfikę przedmiotu, którego dotyczy. Niemniej jednak bliższe określenie swoistości problematyki pedagogiki syntetyzującej jest nadal przedmiotem zainteresowań i wysiłków naszych pedagogów, w szczególności prof. B. Suchodolskiego, który w licznych swoich pracach usiłuje je stale pogłębiać.

Jak dotychczas problematyka pedagogiczna nawet w obrębie systemów filozoficznych nie została jasno wydzielona ani wyczerpująco określona co do jej swoistego charakteru. A przecież wydzielenie jej i określenie w obrębie systemów filozoficznych nie wystarcza dla wykazania autonomicznego charakteru pedagogiki. Nie wystarcza zaś zwłaszcza wtedy, gdy swoisty charakter filozoficznej teorii wychowania odnosić do jej przedmiotu, tzn. procesów wychowawczych. Procesami wychowawczymi bowiem zajmują się również szczegółowo nauki pedagogiczne [przede wszystkim historia wychowania, socjologia wychowania, psychologia wychowawcza], także w swoisty sposób zimplikowane z filozofią. Nie sposób przeto wydzielić problematykę pedagogiczną w sposób zasadny z filozofii, jeśli nie odróżni się jej od tych problemów, które na gruncie filozofii zbiegają się z problematyką historii wychowania, socjologii wychowania czy psychologii wychowawczej. Ostre określenie swoistego charakteru problematyki pedagogicznej, na gruncie tych wzajemnie skrzyżowanych dyscyplin, jest zaś tym trudniejsze, im bardziej opierają się one na wspólnych założeniach teoriopoznawczych i metodologicznych, np. na założeniach materializmu dialektycznego i historycznego. Niewątpliwie trudniej byłoby przeciwstawić pedagogikę, analizującą zjawiska wychowawcze z uwzględnieniem ich społeczno-historycznego podłoża oraz dynamicznego i perspektywicznego charakteru, współczesnej socjologii, opartej na filozofii marksistowskiej, niż ciasnemu empiryzmowi socjologicznemu.<sup>2</sup>

Określenie swoistości pedagogiki jako nauki syntetyzującej wymaga więc nie tylko wydzielenia jej problematyki z filozofii, ale również ukazania, co w tej problematyce pochodzi z nauk szczegółowych, zajmujących się procesami wychowawczymi, na czym polega swoistość pedagogicznej syntezy wyników tych nauk, przy pomocy jakich narzędzi

<sup>1</sup> j.w., s. 3.

<sup>2</sup> Patrz: Bogdan Suchodolski „Filozofia a pedagogika”, j.w., s. 17.

poznawczych syntezy tej się w niej dokonuje, jakie są jej dodatkowe osiągnięcia itd. Odpowiedzi na te pytania wymagają gruntownej analizy porównawczej konkretnych prac teoretyczno-pedagogicznych i prac należących do szczegółowych dyscyplin, zajmujących się procesami wychowawczymi. Analiza taka potrzebna jest, choćby dla zasadniczego określenia swoistości pedagogiki jako filozoficzno-syntetyzującej teorii wychowania. Tym więcej wymaga jej odpowiedź, jak dalece pedagogika jest samodzielną nauką empiryczno-badawczą. Wszakże ukazanie i zrozumienie swoistości jednej otwiera drogę dla uzasadnienia i uprawiania drugiej.

### Zróżnicowanie nauk pedagogicznych a integracyjna funkcja badawcza pedagogiki

Autonomiczny charakter pedagogiki [zarówno jako filozoficznej teorii syntetyzującej, jak również jako nauki empiryczno-badawczej] polega nie na odrębności jej przedmiotu (procesu wychowawczego), którego badaniem zajmuje się szereg nauk, lecz na swoistym sposobie podejścia do przedmiotu wspólnego szeregowi nauk i w wyniku tego na swoistości jej problematyki. Niemniej jednak punktem wyjścia w badaniu swoistości pedagogiki musi być niewątpliwie analiza jej przedmiotu (podzielanego z jej naukami sojusznicznymi). Analiza tego przedmiotu, to znaczy procesu wychowawczego, wskazuje bowiem na źródła i potrzebę zróżnicowania się nauk pedagogicznych według rozmaitych aspektów ujmowania tego samego procesu, a równocześnie na ich wzajemne zazębianie się i na potrzebę integrującej syntezy.

Czym jest proces wychowawczy? Określmy go za profesorem B. Suchodolskim jako dorastanie ludzi do zadań poprzez wychowanie. To ogólne sformułowanie eksponuje na czołowe miejsce dwa podstawowe komponenty procesu wychowawczego, mianowicie proces dorastania (do zadań), czyli ukierunkowany, psychiczny proces rozwojowy wychowanka, i działalność wychowawczą, wyzwalającą i ukierunkowującą ów proces. Zakłada ono również, że dorastanie do zadań poprzez wychowanie aktualizuje się w pełnieniu codziennych zadań wychowawców i wychowanków, w splocie stosunków społecznych między nimi, że zadania te i stosunki są zinstytucjonalizowane oraz zdeterminowane przez historyczne tradycje, aktualne społeczne potrzeby oraz perspektywy społeczno-gospodarczego i kulturalno-technicznego postępu.

Proces wychowawczy jest więc w najszerszym ujęciu masowym dorastaniem do zadań ludzi [w zasadzie młodych pokoleń] konkretnych społeczeństw danych okresów historycznych, aktualizującym się w czynnych systemach szkolnictwa i oświaty. Jest on przy tym zróżnicowany, zależnie od okresu historycznego i ustroju społecznego u ludzi rozmaitych klas lub warstw społecznych, zdolności i zainteresowań, dorastających do

zróżnicowanych zadań poprzez wychowanie przebiegające określonymi drogami (drabinami oświatowymi) w danych ustrojach szkolnych. Proces ten jest w tym aspekcie zróżnicowany w instytucjach wychowawczych różnego typu, w szkołach ogólnokształcących, zawodowych różnej specjalizacji, instytucjach kulturalno-oświatowych, zakładach opieki nad dzieckiem i resocjalizacji młodzieży wykołejonej, w przystosowaniu zawodowym w zakładach pracy itp.; odpowiednio do wieku wychowanka jest on zróżnicowany w instytucjach wychowawczych i szkołach różnego stopnia, w żłobkach, przedszkolach, szkołach podstawowych, średnich, wyższych.

Proces dorastania do zadań przebiega w indywidualnej jednostce jako złożony proces fizycznego i psychicznego rozwoju (intelektualnego, umiejętności technicznych, moralnego, estetycznego, wolicjonalnego, społecznego itd.); przebiega on wszakże równocześnie w grupie jako proces kształtowania się współzycia zespołowego (postaw społecznych i stosunków międzyludzkich, więzi grupowej, gotowości i umiejętności podejmowania zbiorowych zadań itd.).

Jest rzeczą zrozumiałą, że tak złożony proces wymaga wielostronnego badania. Jest też rzeczą zrozumiałą, że w jego badaniu — w miarę rozwoju nauki — angażowały się oprócz filozofii i pedagogiki rozmaite dyscypliny, przede wszystkim historia, socjologia, psychologia. Obejmowały one coraz bardziej gruntownym badaniem poszczególne komponenty wspólnie badanego procesu w odpowiednich aspektach, pogłębiając i rozszerzając ogólną wiedzę o wychowaniu.

Historia opisywała ustroje szkolne i instytucje wychowawcze. Socjologia początkowo na podstawie materiału historycznego i etnograficznego porównywała system szkolnictwa i instytucje wychowawcze w rozmaitych kulturach i ustrojach społeczno-gospodarczych oraz analizowała społeczną funkcję wychowania. Stopniowo, podejmując własne badania empiryczne, poddawała analizie funkcje społeczne systemów wychowawczych rozmaitych społeczeństw, społeczności lokalnych, środowisk wychowawczych (sąsiedzkich, rodzinnych, grup rówieśniczych, organizacji młodzieżowych, klas szkolnych itd.) oraz aktualizujących się w nich procesów wychowania grupowego. Psychologia pogłębiała analizę indywidualnego rozwoju wychowanka, aktualizującego się w procesie wychowawczym itd. W miarę postępu takich zróżnicowanych badań rozwinęły się jako sojuszniczki pedagogiki specjalne dyscypliny nastawione coraz konsekwentniej na badania empiryczne, przede wszystkim psychologia wychowawcza, socjologia wychowania, historia wychowania. Z pedagogiką łączył je wspólny przedmiot badania — proces wychowawczy. Metodologicznie zaś opierały się na odnośnych naukach ogólnych (psychologii, socjologii, historii), stanowiąc ze względu na ich przedmiot nowe dziedziny specjalne. Jest rzeczą oczywistą, że każda z nich, opierając się na specjalnej problematyce metodologicznej i na technikach badawczych, wypró-

bowanych w procesie naukowej specjalizacji, w pracy empiryczno-badawczej dysponowała sprawniejszymi narzędziami niż pedagogika, która zajmowała się wszechstronnym badaniem wspólnego z nimi przedmiotu. Jest to oczywista konsekwencja zróżnicowania się badań procesu wychowawczego na rozmaite dyscypliny.

Dyscypliny specjalistyczne wyręczały pedagogikę w coraz wyższym stopniu w pogłębianiu analizy procesu wychowawczego w jego szczegółowych komponentach i aspektach. Badanie procesu wychowawczego we wszystkich jego aspektach przez jedną dyscyplinę na poziomie, na jakim badały go nauki szczegółowe, było coraz bardziej sprzeczne z procesem dyferencjacji nauk pedagogicznych.

Wraz z postępem tej dyferencjacji pedagogika jako filozoficzna teoria wychowania w coraz wyższym stopniu mogła korzystać z wyników badań rozwijających się nauk szczegółowych. Wykorzystując w swojej syntezie te wyniki przyjęła ona w nowym systemie nauk rolę czynnika integrującego. Równocześnie na ich podstawie w coraz wyższym stopniu przechodziła z filozofii wychowania na filozofię nauk pedagogicznych. Tym samym zaistniały dla niej warunki stopniowego przechodzenia z teorii normatywnej projektującej reguły wychowawcze na zasadzie filozoficzno-intuicyjnych dociekań nie mających dostatecznych podstaw w doświadczeniu empirycznym na naukę badawczą (której zdania, choćby miały brzmienie normatywne, znajdują pełne oparcie w przesłankach nauk empirycznych i dadzą się przełożyć na zdania opisowe). Zaistniały dla niej szanse przejścia z dyscypliny praktycznej określającej sposoby pedagogicznego przekształcania rzeczywistości zgodnie z projektem na naukę wyprowadzającą postulaty pedagogiczne z obiektywnej rzeczywistości, mające tym samym w niej pełne uzasadnienie.<sup>1</sup>

Tu też stajemy wobec pytania, czy pedagogika integruje badania zróżnicowanych nauk szczegółowych ograniczając się do syntetyzowania gotowych wyników ich badań empirycznych, czy też czyni to prowadząc własne badania empiryczne równoległe z tamtymi. Aby odpowiedzieć na to pytanie, trzeba wśród prac pedagogicznych zajmujących się procesami wychowawczymi w wielu aspektach znaleźć obok filozoficzno-syntetyzujących empiryczno-badawcze i te ostatnie odróżnić od prac badawczych ujmujących badane procesy wychowawcze w jednym aspekcie — psychologicznych, socjologicznych itd. W takiej próbie bez trudu wyróżnimy jako należące do pedagogiki prace teoretyczno-syntetyzujące; o przynależności do takiej czy innej nauki konkretnych prac badawczych natomiast nie zawsze łatwo orzec, jeśli nie orientować się według ich tytułów albo nazwisk autorów uznanych za przedstawicieli określonych nauk specjalistycznych. Te kryteria wszakże, jeśli nawet są dostępne, jedynie orientują, a bynajmniej nie wskazują na przynależność dzieła.

<sup>1</sup> Por. T. Kotarbiński „Elementy logiki formalnej i teorii poznania”, s. 450—451.

Wiemy doskonale, że pracownicy nauki, zaliczani do pedagogów, zajmują się nie tylko teorią, lecz również prowadzą badania empiryczne. Prowadzą je obok, a nieraz w ścisłej współpracy z psychologami, socjologami czy historykami wychowania. Przeważnie też ich prace charakteryzują się w mniejszym albo większym stopniu znamionami odnośnych dyscyplin szczegółowych. Już pobieżna analiza porównawcza pozwala uszeregować konkretne prace pedagogów na liniach ku psychologii, socjologii lub historii. Czasem mają one wyraźnie charakter pośredni ciążąc ku psychologii i socjologii bądź też ku socjologii i historii. Trudno jednak znaleźć — przynajmniej w produkcji naszych pedagogów — taką pozycję, która by w wyniku przeprowadzonych badań empirycznych przedstawiała zbadane procesy równomiernie we wszystkich aspektach, a z całą pewnością nie znajdziemy w niej takiej pozycji, która byłaby niezależna od jednej choćby z dyscyplin specjalnych.

Ze względu na to wzajemne zazębianie się prac pedagogów z pracami innych specjalistów trudno określić swoisty charakter dzieła pedagogicznego, a tym więcej pedagogikę jako autonomiczną dyscyplinę empiryczno-badawczą. Niemniej faktem jest, że pedagogowie zajmują się pracą empiryczno-badawczą i że prace swoje uważają za należące do pedagogiki jako dyscypliny autonomicznej, choć brak wśród nich zdecydowanego i jednomyślnego stanowiska co do tego, na czym jej autonomiczny charakter polega. Niewątpliwy jest więc fakt, że integrująca pedagogika empiryczno-badawcza kształtuje się wraz z dyferencjacją nauk pedagogicznych. Co więcej, analiza konkretnych prac wskazuje na kierunek tego jej kształtowania się. W procesie różnicowania się nauk, zajmujących się wychowaniem, pedagogika, zachowując tradycyjną funkcję właściwego badania procesów wychowawczych, przechodzi mianowicie coraz bardziej z metody filozoficzno-syntetycznej na metodę analityczno-syntetyczną. Jej autonomiczny charakter zarysowuje się w tym procesie tak co do przedmiotu, jak i co do metody badań. Odnosnie do przedmiotu polega on na tym, że gdy dyscypliny specjalne zajmują się procesami wychowawczymi — każda z własnego stanowiska — to pedagogika wykorzystując ich dorobek uzupełnia go we własnych, integracyjnych badaniach empirycznych, ujmujących te procesy jako całości. Integruje więc zróżnicowane aspekty nie tylko w syntezie wyników cudzych, ale nadto w samym własnym procesie badawczym. Odnosnie do metody, wykorzystując wzory nauk szczegółowych, wypracowuje własne metodyki kompleksowe na miarę swego zadania — wielostronnego badania procesów wychowawczych. W konkretnych działach pedagogicznych można znaleźć takie kombinacje metod, zapożyczone w szczegółach z technik badawczych psychologii, socjologii, historii czy innych dyscyplin, w całości jednak oryginalne, przystosowane do swoistych zadań badawczych pedagoga.

Swoistość poszczególnych dyscyplin (tak różnicujących się, jak i inte-

grującej pedagogiki) kształtuje się odnośnie do problematyki i metod w samym społecznym procesie badawczym. Nie można jej ani teoretycznie założyć, ani normatywnie wyznaczyć. Można ją jedynie określić w realnym społecznym procesie naukowych badań. W tym procesie poszczególne dyscypliny wyznaczają sobie wzajemnie funkcje badawcze, szukając własnych metod i doskonaląc je umożliwiają korzystanie z nich swoim sojusznikom, wzbogacając własną problematykę stwarzają przesłanki dla pracy pozostałych i dla syntezy wspólnych wyników. Autonomiczność każdej z nich kształtuje się w samej pracy badawczej jako proces samostanowienia na gruncie rozwoju swoistych metod, oryginalnej problematyki i wzbogacania całokształtu wyników.

Pedagogika jako nauka integrująca zróżnicowane aspekty procesu wychowawczego jest w tym procesie samostanowienia w szczególnej sytuacji. Poszczególne dyscypliny szczegółowe bowiem pogłębiają analizę badanego procesu ograniczając się (w przygotowywaniu i doskonaleniu narzędzi badawczych oraz rozwijaniu problematyki) do określonych jego aspektów; postęp osiągają kosztem specjalistycznego ograniczenia sposobu ujmowania badanego przedmiotu — do określonych kategorii zjawisk: psychologicznych, socjologicznych itp. Pedagogika badając proces wychowawczy jako całość jest w sytuacji o wiele trudniejszej. Jej autonomiczny charakter uwarunkowany jest bowiem tym, że w wielostronnym badaniu swego przedmiotu zachowa poziom nauk szczegółowych. Absolutne zaś spełnienie tego warunku jest sprzeczne z różnicowaniem się nauk pedagogicznych jako istotną prawidłowością ich rozwoju. Wymaga bowiem od pedagoga opanowania problematyki i narzędzi badawczych wszystkich zróżnicowanych dyscyplin, co jest w coraz wyższym stopniu sprzeczne z postępującą specjalizacją. To opanowanie dorobku szeregu dyscyplin jest dla pedagoga niezbędne w wyższym stopniu wtedy, gdy podejmuje on prace empiryczno-badawcze, niż gdy ogranicza się do teoretycznej syntezy wyników badań swoich sojuszników. Stąd zrozumiały jest słaby rozwój pedagogicznych prac empiryczno-badawczych w porównaniu z rozwojem filozoficznej teorii wychowania. Zrozumiały jest też fakt, że prace empiryczno-badawcze pedagogów w zasadzie nie wytrzymują poziomu metodologicznego nauk szczegółowych (gdy ujmują badany przedmiot wielostronnie) albo nadążają za nim (gdy wzorują się metodologicznie na nich — przeważnie w dominujący sposób na jednej z nich), ale tracą wtedy charakter integracyjny przybierając mniej albo więcej znamiona prac specjalistycznych — pedagogiczno-psychologicznych, socjologicznych, historycznych itd.

W tym procesie rozwojowym integracyjną pedagogikę badawczą pod względem metodologicznym zdystansowały niewątpliwie nauki szczegółowe. Niemniej jednak, a raczej właśnie dlatego, słuszna jest obrona pedagogiki przed próbami zredukowania jej do szczegółowych nauk pedagogicznych. Z drugiej strony niesłuszne byłoby odrywanie jej od nauk



empiryczno-badawczych i traktowanie wyłącznie jako filozoficznej teorii wychowania. Byłoby to ograniczaniem jej zadań i możliwości, sprzecznym z wyraźną tendencją, jaką zdradzają pedagodowie do podejmowania badań empirycznych.

Z punktu widzenia postępu pedagogiki nieistotne jest zresztą zagadnienie jej redukcji do innych nauk czy sprowadzania do filozofii; drugorzędne znaczenie ma tu nawet zagadnienie jej autonomicznego charakteru. Istotne i pierwszorzędnej wagi jest natomiast w tym aspekcie zagadnienie jej miejsca w systemie nauk pedagogicznych, wzajemnych powiązań z nimi, metodologicznej zależności od nich, zapożyczania metod badawczych, a równocześnie stosowania ich w sposób swoisty, odpowiednio do własnych zadań, wreszcie przede wszystkim ich swoistej, integracyjnej roli.

Kryzysowi pedagogiki pogłębiającemu się wraz z różnicowaniem się nauk pedagogicznych zapobiega jej podział na rozmaite dziedziny, takie jak teoria wychowania z jej częściami szczegółowymi (teorią wychowania moralnego, estetycznego, fizycznego), dydaktyka z metodykami poszczególnych przedmiotów nauczania, pedagogika specjalna z jej działami (niewidomych, głuchoniemych, umysłowo upośledzonych, rewalidacji chorych); pedagogika i dydaktyka przedszkolna, wczesnoszkolna, zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, oświaty dorosłych, opieki społecznej i resocjalizacji młodzieży wykołejonej; pedagogika przemysłowa, pracy czy zawodu; pedagogika i dydaktyka szkoły wyższej itd.

Powyższe uszeregowanie obrazuje wzrastającą tendencję do dzielenia się pedagogiki na dziedziny, z których jedne z bogatej tradycji, wysoko zaawansowane posiadają znamiona odrębnych dyscyplin, inne kształtują się od niedawna wraz z rozbudową systemów oświaty i szkolnictwa, jeszcze inne pojawiają się we współczesnych warunkach społeczno-gospodarczych, jako dziedziny nowe, zapowiadające swój rozwój na przyszłość.

Specjalizacja w zakresie dziedzin wychowania zamyka się w ramach pedagogiki jako nauki integracyjnej i różni się zasadniczo od zróżnicowanych specjalistycznie szczegółowych nauk pedagogicznych. Gdy tamte różnią się ze względu na sposób podejścia do badanego przedmiotu, to dziedziny pedagogiki dzielą się ze względu na zakres faktów obejmowanych badaniami. Gdy tamte badają procesy wychowawcze w określonych aspektach jako zjawiska psychologiczne, socjologiczne itd., te ujmują wydzielone zakresy faktów całościowo, możliwie we wszystkich podstawowych aspektach dążąc do integracyjnego oświecenia ich pedagogicznej istoty. Jest rzeczą znamionną, że szczegółowe nauki pedagogiczne nie podzieliły się przynajmniej dotychczas na specjalistyczne dziedziny, jak gdyby ustępując w tym inicjatywie pedagogiki, co podkreśla jej integracyjny charakter.

W naukach pedagogicznych krzyżują się więc dwa rodzaje specjalizacji: różnicująca punkty widzenia (psychologa, socjologa, historyka) przy

obejmowaniu całego zakresu faktów wychowawczych i zawężającą przedmiot badania do określonego zakresu faktów przy ujmowaniu go integracyjnym uwzględniającym rozmaite aspekty.

Skrzyżowanie się tych dwóch specjalizacji w pracach badawczych stanowi podstawę rozwoju pedagogiki integrującej zróżnicowane aspekty procesów wychowawczych. W skrzyżowaniu tym bowiem pedagog kosztem zawężenia zakresu badanych faktów do danej dziedziny specjalizacji w daleko wyższym stopniu niż w przypadku zajmowania się całą dziedziną wychowania może korzystać z dorobku metodologicznego i merytorycznego poszczególnych nauk specjalistycznych. Wszakże pedagog nawet przy zawężeniu dziedziny badań ma — w porównaniu ze specjalistami analogicznych dziedzin innych nauk (np. określonych dziedzin psychologii, socjologii itp.) — do pokonania daleko bardziej złożone zadanie. Gdy bowiem psycholog czy socjolog wiedzy, sztuki, przemysłu, pracy itp. zawężając dziedziny badanych faktów ogranicza się równocześnie do rozpatrywania ich w jednym aspekcie jako zjawisk psychologicznych albo socjologicznych, to pedagog przy ograniczeniu zakresu faktów ujmuje je całościowo, wielostronnie. Obaj pogłębiają analizę faktów przez zawężenie ich zakresu. Osiągnięcia jednak każdego z nich wymagają nierównego trudu. Jednemu wystarcza zastosowanie do zawężonej dziedziny faktów metod i wyników jednej, własnej dyscypliny specjalistycznej. Drugi zobowiązany jest stosować w swojej dziedzinie specjalizacji metody i wyniki kilku nauk, tak pedagogiki, jak i jej tzw. nauk pomocniczych.

### Trudności rozwoju pedagogiki i warunki ich przezwyciężenia

Poświęciłem dość dużo uwagi przedmiotowi pedagogiki, jej miejscu w systemie nauk pedagogicznych, wreszcie jej dziedzinom specjalizacji, aby wskazać na trudności i warunki jej rozwoju.

Swoistość pedagogiki ukazana wyżej jest oczywiście raczej postulatem niż faktem dokonany. Tłumaczy się to trudną sytuacją, w jakiej rozwijała się pedagogika w okresie rozkwitu szczegółowych nauk empirycznych. Ich postępy dezaktualizowały w coraz wyższym stopniu tradycyjną pedagogikę filozoficzną. Nie w pełni zaś nadażała za nimi nowa filozofia nauk pedagogicznych. Rodząca się w nowej sytuacji integrująca pedagogika badawcza przy jej złożonych zadaniach z trudem usiłuje dotrzymać kroku rozwijającym się naukom szczegółowym. Jej koncepcja nie jest jednak utopią. Niewątpliwie są bowiem jej tendencje do integracyjnego badania procesów wychowawczych na podłożu i na poziomie osiągnięć jej sojuszniczek. Różnicujące się nauki szczegółowe wyznaczały jej zresztą taki właśnie rodzaj podejścia do wspólnego przedmiotu badań. W badawczym skrzyżowaniu się rozmaitych dyscyplin pedagogiki pozo-

stawalo albo integracyjne ujmowanie tego przedmiotu na odpowiednim poziomie, albo zagubienie się w naukach szczegółowych.

W sytuacji metodologicznej zależności od swych sojuszniczek pedagogika wykazywała i wykazuje nadal słaby stopień samookreślenia, nie nadąża za nimi w wypracowywaniu własnych narzędzi badawczych i w szeregu uprawianych dziedzin nie nagromadziła określonych i trwałych systemów wiedzy.

Taki stan rzeczy znajduje swój wyraz w częstej rozbieżności zdań samych pedagogów w podstawowych problemach metodologicznych i w stałym poszukiwaniu jakby zagubionego przedmiotu swej nauki, a pociąga za sobą poważne ujemne konsekwencje tak co do prac badawczych, jak również co do organizacji i toku studiów pedagogicznych.

Rozwój pedagogiki wyznaczony jest przy tym szerokimi zadaniami, jakie ma ona do spełnienia w naszej aktualnej rzeczywistości kulturalnej i społeczno-gospodarczej, w zakresie prac badawczo-naukowych (nad podstawami reformy systemu szkolnictwa i oświaty) oraz dydaktycznych (kształcenia, jak wspomnieliśmy na wstępie, wysoko kwalifikowanych sił naukowych dla rozwijających się katedr pedagogiki na uczelniach wyższych, a w szczególności dla wyższych szkół pedagogicznych, przygotowania pedagogów praktyków dla rozmaitych instytucji wychowawczych i produkcyjnych, wreszcie przyswajania elementów pedagogiki studentom różnych specjalności z punktu widzenia potrzeb ich przyszłego zawodu). Te odpowiedzialne, stale narastające zadania świadczą o wzroście społecznej roli pedagogiki. Otwierają tym samym dla niej szerokie perspektywy rozwoju. Z drugiej strony, ta w zasadzie korzystna koniunktura stanowi dla jej postępu poważne niebezpieczeństwo, a przynajmniej naręcza swoiste trudności. Metodologiczne kłopoty, szerokość i pilność zapotrzebowania społecznego tak na prace badawcze, jak i na produkcję kadr i w konsekwencji tego olbrzymie przeciążenie zajęciami dydaktycznymi kadry czynnej na uczelniach — to czynniki, które uniemożliwiają pracę spokojną i gruntowną, a sprzyjają pośpiechowi, powierzchowności i pobłażliwości.

W tych warunkach, przy ilościowo obfitej produkcji publikacji, niewspółmiernie słabo rozwija się dyskusja metodologiczna. Brak stąd wśród pedagogów jednolitego stanowiska w sprawach zasadniczych, przede wszystkim co do wzajemnej zależności pedagogiki i innych nauk zajmujących się wychowaniem. Brak niezbędnej współpracy między rozmaitymi specjalistami tak na gruncie badań naukowych, jak i zajęć dydaktycznych. Co więcej, uderzające są nieraz tendencje izolacyjne, by tylko wspomnieć rozbieżność stanowisk co do miejsca historii wychowania, w szczególności historii szkolnictwa w systemach nauk pedagogicznych i historycznych zgodnie z jej ekspansją badawczą na teren wychowania. Niezdecydowana jest też jeszcze postawa wobec socjologii, w szczególności socjologii wychowania i jej roli w naukach pedagogicznych, znajdu-

jąca wyraz w braku wprowadzenia jej do nowego programu studiów pedagogicznych na uniwersytetach, mimo że wprowadzono do niego szereg przedmiotów i specjalizacji wymagających gruntownej znajomości przede wszystkim socjologii. Przy właściwym uwzględnieniu w programie studiów pedagogiki przedmiotów psychologicznych dobra obsada ich natrafia jeszcze nieraz na trudności, co świadczy o niedostatecznym zrozumieniu również psychologicznych podstaw pedagogiki.

Pod wpływem nowych zadań pedagoga zaniedbuje nieraz niebacznie niektóre własne zaawansowane dziedziny. Tak np. ostatnio pod wpływem wysuniętych na pierwsze miejsce zadań w zakresie pedagogiki wyższej uczelni w pracy katedr uniwersyteckich na dalszy plan przeszły takie dziedziny, jak pedagogika przedszkoli czy dydaktyka elementarnego nauczania.

Z drugiej strony, tak w pracach badawczych — nawet w organizowaniu zakładów naukowo-badawczych — jak i w programie studiów kreuje się i uprawia dziedziny nowe, niewątpliwie potrzebne, jednak słabo rozwinięte i naukowo nieokreślone.

Wzmiankowane wyżej zjawiska są wyrazem nie mającego precedensu w innych naukach braku zdecydowanego stanowiska co do trwałych podstaw naukowych pedagogiki i jej rozmaitych dziedzin, prowadzącego nieraz do nie spotykanej gdzie indziej zmienności i dowolności.

Ten stan jest wyrazem charakterystycznej sprzeczności między wzrostem zadań pedagogiki i czynnikami rozwoju, między afirmacją przypadającej jej do spełnienia roli a niedocenianiem jej jako nauki. W tym aspekcie interesująca jest kapryśna atrakcyjność pedagogiki jako przedmiotu studiów, słaba w porównaniu z innymi przedmiotami pobliskimi (np. psychologią i socjologią, nawet historią mimo jej wysokiej produkcji kadrowej) dla młodzieży niepracującej (skoro na studia pedagogiczne stacjonarne zgłaszają się kandydaci słabsi i w mniejszej liczbie), a nieproporcjonalnie duża dla pracujących nauczycieli (którzy masowo zgłaszają się na zaoczne studia w zakresie różnych specjalności, lecz właśnie w zakresie pedagogiki).

Ten nieoptymistyczny obraz stanu pedagogiki nie powinien zacierać jej dotychczasowych osiągnięć ani możliwości rozwoju na przyszłość. Wszakże rozwój ten wymaga przezwyciężenia aktualnego nie sprzyjającego stanu, co jest niewątpliwie sprawą długotrwałego wysiłku obecnej kadry pracowników nauki, a przede wszystkim systematycznego podnoszenia poziomu kształcenia nowych kadr. Jego główną przesłanką — zgodnie z naturalną współzależnością wszystkich nauk zajmujących się wychowaniem — jest osiągnięcie w pracy tak badawczo-naukowej, jak i dydaktycznej właściwego powiązania pedagogiki z jej naukami sojuszniczymi przy zachowaniu jej swoistego charakteru — funkcji integrycyjno-badawczej. Z tego punktu widzenia słuszne są głosy domagające się jako zasady odpowiedniego uwzględniania w programie i toku stu-

dów pedagogicznych wszystkich nauk szczegółowych, w których pedagogika znajduje swoje oparcie. Postęp pedagogiki bowiem uwarunkowany jest bez wątpienia realizacją tej zasady w każdorazowej reorganizacji programu studiów, w obsadzie zajęć dydaktycznych i egzekwowaniu treści nauczania. Realizacja jej wymaga zaś przede wszystkim zapewnienia przedmiotom w ścisłym znaczeniu pedagogicznym i poszczególnym dziedzinom pedagogiki należytego oparcia w dyscyplinach specjalnych i w szczególności jak najściślejszego podporządkowania im przedmiotów i dziedzin słabo określonych albo nowych, nie przedstawiających rozwiniętych systemów wiedzy.

Rozwój pedagogiki ze względu na jej integracyjną funkcję badawczą wymaga poza tym, w wyższym stopniu niż rozwój innych nauk, specjalizacji w rozmaitych dziedzinach. Wszakże specjalizacja, której, jak już wskazałem, nie podejmują nauki szczegółowe, tylko przy twórczym zastosowaniu metod i wyników wszystkich nauk pedagogicznych może zachować właściwy poziom naukowy. Z tych to względów rozwój pedagogiki i jej dziedzin specjalistycznych, bardziej niż rozwój innych nauk i ich dziedzin, zależy od organizowania pracy badawczej w zespołach (niestety jeszcze słabo rozwiniętej, choć już coraz częściej podejmowanej) z udziałem nie tylko samych pedagogów danej dziedziny, lecz również przedstawicieli innych dyscyplin nią się interesujących.

Wreszcie w aktualnej sytuacji postęp pedagogiki uwarunkowany jest jak najściślejszym połączeniem pracy badawczo-naukowej z pracą dydaktyczną. Połączenie to jest konieczne zarówno w pracy ze studentami roczników młodszych [łącznie w zajęciach dydaktycznych gotowych systemów wiedzy z elementami własnego dorobku], jak i w zajęciach z rocznikami starszymi [organizowanie zespołowych prac badawczych w grupach seminaryjnych jak najściślej związanych z własną pracą badawczą prowadzących seminaria]. Celem zapewnienia podstawowej bazy dla samodzielnej, indywidualnej pracy studenta, jak również celem uniknięcia płynności i powtarzania się materiału nauczania nie ostro określonych przedmiotów i dziedzin niezbędne jest ustalenie w grupach pracowników nauki obowiązującego pensum literatury w zakresie poszczególnych przedmiotów i dziedzin specjalizacji.

Spełnienie powyższych warunków powinno umożliwić pracownikom nauki, mimo ich wyjątkowego przeciążenia, własną pracę naukową jak i utrzymanie właściwego poziomu nauczania.

## AKTUALNY STAN ORAZ WARUNKI ROZWOJU TEORII I PRAKTYKI NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO

Moja dyskusyjna wypowiedź będzie dotyczyć tej dziedziny teorii i praktyki pedagogicznej, która jest związana z nauczaniem początkowym. Wybierając tak wąski zakres tematu zdaję sobie sprawę, że ograniczy to swobodę omawiania najbardziej aktualnych zagadnień, pozwoli mi jednak pogłębić problematykę i wydobyć te wszystkie zagadnienia, które istotnie należy przedyskutować.

### I

Pierwsze, co rzuca się w oczy — to nieuporządkowane poglądy na wiele spraw związanych z nauczaniem początkowym — od terminologii, koncepcji metodycznych i organizacyjnych aż do bardzo szczegółowych zagadnień praktyki. Oto niektóre z nich:

1. Termin „nauczanie początkowe”: co oznacza, jaki zakres tematyki, jaka specyfika nauczania i wychowania; nie wiemy i w tej chwili nie ma nawet prac, w których by podjęto to zagadnienie. Sergiusz Hessen próbował zbudować logiczny, psychologicznie uzasadniony system szkoły współczesnej, w którym nauczanie początkowe, stopień propedeutyczny otrzymał swoje specyficzne zadania, będąc jednocześnie nadbudową nad wychowaniem przedszkolnym i podbudową dla stopnia następnego, wstępnej systematyki. Stopień propedeutyczny w rozumieniu Hessena jest ściśle związany ze stopniem następnym przez koncepcję, określoną jako wykrywanie przez ucznia problematyki naukowej, którą epizod w sobie zawiera.<sup>1</sup> Gdyby tak istotnie być miało czy powinno, zależność między jednym stopniem a następnym byłaby bardzo ścisła i układanie programów musiałoby być rzeczą bardzo misterną, dostępną wybitnym i wszechstronnym znawcom teorii i praktyki pedagogicznej.

Nie wiemy, czy nauczanie początkowe — to zbiór poszczególnych przedmiotów nauczania, jak jest obecnie w programach i podręcznikach metodycznych, czy też jakaś integralna całość, jakiś jeden przedmiot? Zdawać by się mogło, że gdy tworzone koncepcje nauczania łącznego, metody projektów, metody ośrodków zainteresowań, ośrodków pracy i wszystkich innych metod opartych na idei całości, poszukiwania sżyły czy nawet jeszcze dzisiaj idą w tym właśnie kierunku<sup>2</sup>. Cóż, kiedy w opracowanie

<sup>1</sup> S. Hessen „Struktura i treść szkoły współczesnej”. Wyd. 1959, s. 116.

<sup>2</sup> Zob. na przykład: I. Szaniawski, „Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły”. Książka i Wiedza, 1962, s. 106.

zarówno programów, jak podręczników metodyki wkładało się i wkłada wielki wysiłek, ażeby te dwie idee, przedmiotowości i całości, pogodzić i uczyć „łącznie” poszczególnych przedmiotów. Tak więc i tutaj nie ma jasnej, określonej koncepcji nauczania początkowego.

Stan jest więc dzisiaj taki, że mówimy o metodyce nauczania początkowego, a uprawiamy metodyki języka polskiego, matematyki, śpiewu itd.

Mówimy o nauczaniu łącznym, zamieniamy je na „globalne”, powołujemy się na koncepcję ośrodków pracy i zainteresowań, nie wiemy jednak, co to takiego to nauczanie łączne, globalne, syntetyczne itd.

Gdy o nauczaniu łącznym pisze Karol Linke, wiemy, że odróżnia on „ośrodki życiowe” od „ośrodków rzeczowych” i na tej podstawie buduje program<sup>1</sup>. Gdy S. Hessen pisze o nauczaniu globalnym, odróżnia je od łącznego przez „czystą” epizodyczność, wolną od systematu naukowego i przeznaczoną dla okresu przedszkolnego. W naszej literaturze i praktyce używamy terminów zamiennie, w żaden nie wkładając ściśle określonej treści. Stan jest więc taki, że w programie dla klas I—V przez kilka lat było nauczanie „łączne”, potem raptem zmieniło się na „globalne”. — Nie sprzyja to ani dobrej praktyce, ani rozwojowi nauki o nauczaniu początkowym.

Używamy określeń „lekcja” i zamiennie „zajęcia” na czynności dydaktyczno-wychowawcze w klasach początkowych. Lekcja — to pewna struktura uwarunkowana procesem poznania i uczenia się — ciągle jeszcze oparta na stopniach formalnych Herbart’a; czym jest „zajęcie” — trudno powiedzieć; czymś na pewno dotychczas nieokreślonym i niesprecyzowanym. Mówimy o zajęciach w odniesieniu do zajęć w świetlicach, zajęć praktyczno-technicznych, zajęciach domowych itd. Właściwie nie wiemy jak nazywać czynności dydaktyczno-wychowawcze w klasach niższych. Używając takiego czy innego terminu mimo woli sugerujemy się treścią, która jest treścią przekazaną przez tradycję. Zauważył to A. B. Dobrowolski, gdy podkreślał: „Używając wciąż tego wyrazu: uczyć, nauczać, przyzwyczajają się przez jego modłę patrzeć na rzeczywistość: podkreślać nauczyciela, ignorować ucznia; przyzwyczało się według tej właśnie modły postępować w praktyce”.<sup>2</sup>

Stan aktualny jest więc taki, że raz ubieramy proces nauczania w klasach początkowych w sztywne formy „lekcji”, innym razem „zajmujemy” dzieci nie bardzo wiedząc, dlaczego tak właśnie, a nie inaczej „zajmujemy”.

Jest rzeczą całkiem naturalną, że znaczenia terminów się zmieniają, że te same terminy mają w różnych czasach różne treści, jednak każdy okres cechuje również dążność do określenia terminów i nadania im treści zgodnej ze stanem nauk. Próby sprecyzowania terminologii pedagogicznej były podejmowane kilka razy ze zmiennym powodzeniem, w zakresie

<sup>1</sup> Karol Linke „Nauczanie łączne i nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej”. Warszawa 1933.

<sup>2</sup> A. B. Dobrowolski „Nowa dydaktyka”. Warszawa 1960, s. 39.

jednak nauczania początkowego za próbę taką można uznać jedynie wyjaśnienie S. Wołoszyna, który podkreślił: „...nauczanie początkowe ma... swoje cele samoistne, jest pewną swoistą całością, mającą z punktu widzenia pedagogicznego charakterystyczną strukturę i istotną wartość”<sup>1</sup>.

Dużo zamętu wnosi nieokreśloność terminów „nauczanie” i „wychowanie”. Niepokój jest zwiększony tym, że „program nauczania” mieści w sobie „wychowanie plastyczne”, „wychowanie muzyczne”, jednak „zajęcia praktyczno-techniczne”. Z jednej strony podkreślenie odrębności procesu nauczania, z drugiej włączenie do programu nauczania — przedmiotów nazwanych „wychowaniem”. W ten sposób mamy lekcje nauczania i lekcje wychowania, a w praktyce — „nauczanie wychowujące” i „wychowanie nauczające” — co w jeszcze wyższym stopniu powoduje lęki i niepewności. Wprawdzie w „Zarysie pedagogiki” S. Wołoszyn dokonał próby sprecyzowania kilku podstawowych terminów, jest to jednak jedna z prób i w tej chwili dalecy jesteśmy od jednolitego jakościowego używania w praktyce podstawowych i niepodstawowych terminów pedagogicznych.

2. Literatura o nauczaniu początkowym nie jest bogata. Istnieje kilka dobrych książek, istnieje dużo prac o nachyleniu praktycznego przewodnika. Oto krótka charakterystyka najważniejszych pozycji:

Wspomniana już książka S. Hessena stanowi w zakresie stopnia propedeutycznego pozycję najbardziej — powiedziałbym — trwałą. Nie to, iżby jego koncepcja mogła być przyjęta i realizowana dzisiaj, gdyż na przykład nie do przyjęcia jest pogląd, że na stopniu pierwszym idzie nie tyle o danie dziecku wiedzy, ile o nauczenie wypowiedzania się, ukształtowanie w nim środków ekspresji. Wartość książki, którą Hessen nazwał „zarysem dydaktyki ogólnej”, polega przede wszystkim na jasnym określeniu, czym jest epizod w nauczaniu, wyjaśnieniu znaczenia regionalizmu (nauki o kraju rodzinnym), na wskazaniu stron dodatnich i ujemnych związanych z nauczaniem-łącznym, na ścisłym powiązaniu, nie tylko formalnym, stopnia propedeutycznego z dalszymi stopniami.

Książką bardziej szczegółową, monograficzną, jest Jana Zborowskiego „Początkowa nauka czytania”. Dzieło o charakterze podstawowym daje psychologiczny i fizjologiczny obraz procesu nauki czytania na tle analizy elementarnej. Jest to jedyna tego rodzaju książka w naszej literaturze pedagogicznej.

Inny jest charakter rozprawy S. Kowalskiego „Przyczynek do zagadnienia faz rozwoju myślenia i języka dziecka”. Autor wysunął tezę o kryzysie w rozwoju dziecka wstępującego do szkoły. Książka A. Maćkowiaka „Badanie procesu i wyników początkowej nauki czytania i pisanie” przedstawia na tle szczegółowych badań proces i wyniki początkowej nauki czytania i pisanie. Zakres pracy jest wąski i dotyczy przełomu między

<sup>1</sup> S. Wołoszyn „Nauczanie początkowe oraz jego metodyka w rozwoju historycznym i dzisiaj” — W: „Metodyka pierwszych lat nauczania”. Warszawa 1959.



przedszkolem a szkołą podstawową. Jakkolwiek wartość obu wydawnictw jest znaczna, to jednak nie wywarły one wpływu na praktyczną stronę pracy nauczyciela.

Inną wartość mają dwa wydawnictwa zbiorowe „Materiały do metodyki nauczania początkowego” i „Metodyka pierwszych lat nauczania”. Wykorzystując doświadczenie i literaturę autorzy przedstawili zarys postulatów związanych z nauczaniem poszczególnych przedmiotów nauczania w klasach I—IV. Jakkolwiek w tytułach książek użyto określenia ogólnego, sugerując jednolity charakter procesu nauczania na tym szczeblu, to jednak są to metodyki poszczególnych przedmiotów nauczania. I to jest również potwierdzeniem uwagi o braku koncepcji tego, co nazywa się „nauczaniem początkowym”.

Jeszcze inny jest charakter książek Józefa Hawlickiego „Z doświadczeń nauczania arytmetyki”. W czterech książkach zawarł Hawlicki swe doświadczenia wysnuwając z nich wskazówki o charakterze praktycznym. Praca ta ma wartość przede wszystkim dlatego, że pokazana jest twórcza praca nauczyciela. Jest to również w naszej literaturze dzieło jedyne w swej treści i formie.

Odrębną pozycję zajmuje świeżo wydana książka R. Petrykowskiego „Szkoła eksperymentalna w Łodzi 1923—1929”. Jej wartość to przede wszystkim przypomnienie, że nauczanie w zespołach ma już pewną tradycję, bo w szkole łódzkiej wypróbowano je w okresie międzywojennym — i to również w klasach niższych, i że przedmiotem ogniskowym w nauczaniu początkowym może być krajoznawstwo, a niekoniecznie język polski.

Na tle tej sytuacji trudno byłoby nie wspomnieć o *Życiu Szkoły* jako czasopiśmie, które w całości służy rozwojowi zarówno teoretycznych, jak praktycznych podstaw nauczania i wychowania w klasach I—IV.

Pomijam tu różnego rodzaju przewodniki metodyczne, gdyż — jakkolwiek ich użyteczność praktyczna może być znaczna i nie byłoby rzeczą słuszną wyłączenie ich z warsztatu pracy nauczyciela — to jednak zakres ich oddziaływań jest wąski i zasadniczo stanowią materiał do przygotowania się do konkretnej lekcji, konkretnego tematu, ich udział w rozwoju nauk pedagogicznych jest więc chyba znikomy.

Nie można tu pominąć takich dzieł, jak Rowida „Szkoła twórcza”, Sośnickiego „Dydaktyka ogólna”. Jest w nich wiele cennych myśli i koncepcji związanych z nauczaniem początkowym i mogą w niejednym pomóc przy kształtowaniu koncepcji nauczania początkowego.



Na tle przeglądu literatury dla okresu początkowego nauczania widać jasno, że mimo istnienia ilościowo dość bogatej produkcji mało jest dzieł, które by istotnie miały siłę przekształcania, przebudowywania, stawały się załącznikiem kształtowania nowych koncepcji, form organizacyjnych itd.

3. Analizując aktualny stan nauk pedagogicznych w zakresie nauczania początkowego słuszną chyba rzeczą będzie wskazać zjawisko, znane jako rozbieżność między teorią a praktyką. Rzecz zda się paradoksalna — że nie nadąża za potrzebami życia teoria pedagogiczna, praktyka zaś nie tylko nie nadąża, lecz również w niejednym daleko jest od teorii. Jest to jednak zagadnienie ogólne i nie dotyczy wyłącznie nauczania początkowego, dlatego ograniczam się jedynie do zasygnalizowania problemu. Samo zjawisko rozbieżności jest w nauczaniu początkowym jeszcze bardziej dokuczliwe aniżeli na dalszych stopniach, gdyż jest związane z podstawami tego, co rozwijać się będzie w klasach wyższych i napotykać trudności spowodowane właśnie brakami i błędami popełnianymi w nauczaniu początkowym.

## II

Na tle tej bardzo zwięzłej charakterystyki aktualnego stanu nauki w zakresie nauczania początkowego postaram się przedstawić warunki rozwoju.

1. Myślę, że najbardziej potrzebne, chyba wprost konieczne, jest gromadzenie wszechstronnych materiałów z doświadczeń nauczycieli, i to z zakresu procesu poznania i oddziaływania wychowawczego. Nauczyciel, cała armia nauczycieli, codziennie, każdej godziny i minuty ma żywy kontakt z uczniem, oddziałuje i widzi skutki tego oddziaływania, doznaje powodzeń i niepowodzeń, obserwuje skutki niepowodzeń i załamania oraz triumfy przy sukcesach, osiąga wyniki swej pracy i stwierdza brak wyników, odnosi wychowawcze powodzenia i doznaje klęsk, pracuje jakby w centrum środowiska, w imię którego wychowuje, zaleca, poleca, stawia zadania, wymaga itd. Bez tego rodzaju materiałów niemożliwą rzeczą jest prowadzić prace badawcze, trudno uogólniać, ustalać prawidłowości występujące w procesie nauczania i wychowania, trudno opracować na podstawach naukowych oparte programy, metody nauczania itd. Wprawdzie przesadny empiryzm nie jest właściwą metodą badań,<sup>1</sup> nam jednak w zakresie materiałów o nauczaniu początkowym nie grozi przesyt materiałów empirycznych, gdyż mamy ich żenująco wprost mało i budujemy wskazówki, programy, zasady itd. raczej na intuicji aniżeli na faktach zbadanych i uogólnieniach naukowo wyprowadzonych. Akcja odczytów pedagogicznych jest, w zamierzeniu, takim gromadzeniem faktów pedagogicznych, zbyt jednak mało jest w nich na razie materiałów o okresie nauczania początkowego, by mogły być podstawą opracowań naukowych.

2. Dość trudno wytłumaczyć zjawisko nikłej wprost liczby prac badawczych na temat nauczania początkowego. Dziesiątki tysięcy nauczycieli

<sup>1</sup> Por. T. Tomaszewski; W: S. L. Rubinsztein „Podstawy psychologii ogólnej”, Warszawa 1962, s. 911.

uczy w klasach I—IV; nie mamy zaś monograficznych opracowań poszczególnych klas czy klas I—IV jako całości w rodzaju: moja klasa, moi uczniowie, moje doświadczenia w ciągu kilku lat itd. Materiał faktów z codziennej pracy opracowany, sklasyfikowany, zakończony uogólnieniem. Myślę o typie pracy, jaki ogłosiła A. Dieriabina, nauczycielka radziecka; jej wskazówka o znaczeniu nastawienia w osiąganiu wyników ma charakter reguły, zasady, uogólnienia, chociaż oparty jest na doświadczeniu jednej nauczycielki.<sup>1</sup> Naukowo uzasadnił to zjawisko Smirnow.<sup>2</sup>

3. Sądzę, że nie doceniamy dyskusji jako instrumentu rozwoju myśli pedagogicznej, takiej dyskusji, która rozpala, zaostrza myśl, wydobywa argumenty, wykazuje słabość argumentacji lub jej brak. Tego rodzaju dyskusji jest tak mało, że nie one nadają charakter wszelkiego rodzaju spotkaniom, naradom, posiedzeniom. Dominuje instruktaż w różnorodnej postaci. Instruktaż jest dobry i konieczny, jeśli idzie o organizacyjne czynności, jeśli ustala obowiązujące wszystkich normy, jest natomiast zabójczy dla rozwoju myśli pedagogicznej, samodzielnego, krytycznego stosunku do własnej pracy i unicestwienia wprost możliwości rozwoju, uczy bezmyślnego transmitowania zalecanych do wykonania wskazówek, schematów, planów, konspektów. Wprawdzie rzadkie są sytuacje, by jakiegokolwiek wskazówki, zalecenia itd. mogły być wykonane adekwatnie w stosunku do intencji autora, tym jednak gorzej, jeśli instruktaż natrafi na wykonawcę przyuczonego do bezrefleksyjnego stosunku do przekazanych treści.

Wymieniając dyskusję jako jeden z czynników rozwoju myśli pedagogicznej, mam na myśli nie deklaratywne wypowiedzi, jakie często się zdarzają na zebraniach „dyskusyjnych”, lecz szczerze wypowiedzi, walkę poglądów, walkę zmierzającą do wyjaśnienia, oświetlenia, pogłębienia — wbrew autorytatywnie wypowiedzianym poglądom, wbrew już ogłoszonym programom, transmitowanym zaleceniom, instruktażowi itd. Ujawnienie w takiej dyskusji słabych stron własnych poglądów zachęca, zmusza wprost do gruntownego rozpatrzenia problemu, do przejrzenia książki itd.

4. Warunkiem rozwoju praktyki pedagogicznej, i to nie rangi marginesowej, jest realizacja postulatów, by programy i metodyczne wskazania były dopełniane uzasadnieniami. Pisarz pedagogiczny, gdy przedstawia koncepcję na przykład pracy w zespołach uczniowskich, daje uzasadnienie historyczne, psychologiczne, wychowawcze; gdy inny pisze o nauczaniu problemowym, zestawia koncepcję z procesem poznawczym, bierze pod uwagę warunki i potrzeby społeczne i w ten sposób przekonuje o potrzebie takiego właśnie nauczania. Nie dają uzasadnień, i nigdy dotych-

<sup>1</sup> A. Dieriabina „Moje osiągnięcia w zakresie utrwalania wiadomości uczniów”. W: „Szkoła początkowa”. PZWS, 1952, cz. I, s. 180—194.

<sup>2</sup> A. Smirnow „Psychologia zapamiętywania”. Warszawa 1951.

czas zapewne tego nie robiono, twórcy programów. Czytelnik, nauczyciel, realizator, komentator, badacz musi uzasadnienie sam znaleźć. Jest to bardzo trudne, czasem wręcz niemożliwe. Nie wiemy, dlaczego na przykład w programie z roku 1959 było nauczanie „łączone”, a w roku 1962 nauczanie „globalne”. Gdyby równocześnie z programem ukazała się „księga uzasadnień” i gdyby w niej powiedziano, że użyto tego określenia zamiennie i również dlatego, by wyrazu tego nie mylić z nauczaniem w klasach łączonych — możliwa byłaby polemika z takim uzasadnieniem; podobnie jest z tematyką historyczną w programie języka polskiego w klasie IV: dlaczego takie właśnie tematy i tyle ich? Albo geografia w klasie IV: dlaczego część ogólna przed szczegółową, obrazową? Autorzy programów mają argumenty na uzasadnienie takich programów, jednak nie znając ich polemiki nie zawsze dotyczą samej koncepcji.

Rzecz dość paradoksalna: Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania była poprzedzona długoletnimi pracami przygotowawczymi i gruntownymi dyskusjami na VII Plenum KC PZPR i w czasie debaty sejmowej; w referatach i dyskusjach uzasadniano główne założenia projektu Ustawy, jak i szczegółowe zasady. Wydawnictwa książkowe są dostępne każdemu, każdej więc chwili można skonfrontować własne myśli o Ustawie i jej założeniach z koncepcjami twórców. Jeśli natomiast idzie o element realizacyjny Ustawy, jakim są programy, uzasadnień takich nie ma czy też nie są dostępne i nie ma z czym własnych myśli konfrontować.

Zjawisko to nie odnosi się wyłącznie do programów; wielkie znaczenie dla rozwoju pedagogiki ma przyzwyczajenie do uzasadniania czynności dydaktycznych i wychowawczych nauczyciela i kandydata na nauczyciela, po prostu nawyk stawiania pytania: dlaczego? Znajomość pedagogiki, zasad, metod, cała bodaj wiedza pedagogiczna to jeden nurt w życiu wielu nauczycieli, a praktyka dnia codziennego to nurt drugi. I dlatego szkoła tkwi tak uporczywie w tradycyjnych formach organizacyjnych i w przestarzałym systemie dydaktyczno-wychowawczym, tak ostro ocenionym przez VII Plenum KC PZPR. Brzmieć to będzie zapewne zbyt zdecydowanie, jednak wydaje się, że bez naukowej podstawy czynności, jaką jest uzasadnienie, trudno wytyczać perspektywy rozwojowe nauk pedagogicznych.

\*

Gdybym miał jak najwięcej i nie własnymi słowami scharakteryzować warunki rozwoju nauk pedagogicznych w zakresie nauczania początkowego, użyłbym do tego słów Ustaw KEN: „...Mianowicie obowiązani są Nauczyciele... rachować się z sobą samym po szkole, rozmyślać o postępach swoich, myśleć i rozważać jeszcze więcej niż czytać”.

PIOTR STASIAK  
KATOWICE

## KONIECZNOŚĆ PRZEBUDOWY SIECI BIBLIOTEK PEDAGOGICZNYCH

### 1. Sieć bibliotek pedagogicznych w układzie administracyjnym i próba jej korekty

W wyniku administracyjnych zarządzeń ukształtowała się dwuogniowa sieć bibliotek pedagogicznych, składająca się na przykład na terenie województwa katowickiego z 19 pedagogicznych bibliotek powiatowych i miejskich oraz z 1 nadrzędnej pedagogicznej biblioteki wojewódzkiej.

W praktyce życiowej dość wcześnie odczuto braki tej sieci. Zaczęto szybko szukać sposobu dokonania nieodzownych poprawek. Początkowo widziano jedyne wyjście w naśladownictwie wcale nie doskonałej sieci bibliotek oświatowych. Tu i ówdzie na terenie kraju czyniono próby rozszczepienia pedagogicznej biblioteki powiatowej na tak zwane „punkty biblioteczne”, które miały zaradzić narastającym kłopotom z dostarczeniem książki nauczycielom pracującym w odległych miejscowościach.

Tymczasem najprostsze i najśluszniesze rozwiązanie leżało w dostrzeżeniu niezbitego i powszechnie znanego faktu, że przecież w każdej szkolnej bibliotece znajduje się dział nauczycielski, który należy uznać, przyjąć i wykorzystać w całej rozciągłości jako końcowe, ostatnie, powszechne i niezbędne ogniwo sieci bibliotek pedagogicznych.

Wypada podkreślić, że jak dotychczas rozmieszczenie szkół jest jak najbardziej prawidłową i celowo zbudowaną w terenie siecią placówek kształcenia, zapewniającą powszechną dostępność młodzieży do nauki. Tym samym posiadanie w bibliotekach szkolnych działów nauczycielskich jest jedyną i niemniej pewną gwarancją dostarczenia pracującemu tam nauczycielowi niezbędnej książki, potrzebnej do wykonywania zawodu.

Po wielu początkowych oporach i wahaniach władza biblioteczna Ministerstwa Oświaty uznała i przyjęła za słuszne i właściwe poprzez wysuniętą tezę o dziale nauczycielskim w bibliotece szkolnej, jako ogniwie sieci bibliotek pedagogicznych, rezygnując równocześnie z pierwotnych prób administracyjnego naśladownictwa, które przecież w praktyce nie może zdać egzaminu.

Obecnie ustalona sieć bibliotek pedagogicznych na terenie województwa i w skali krajowej przedstawia się w trzystopniowym układzie:

- 1) dział nauczycielski w każdej bibliotece szkolnej,
- 2) pedagogiczne biblioteki powiatowe lub miejskie,
- 3) pedagogiczna biblioteka wojewódzka.

Tak ujęty schemat sieci bibliotek pedagogicznych powinien w zasadzie zaspokoić wszystkie potrzeby nauczycieli w zakresie książki pedagogicznej i przedmiotowej. Poszczególne szkoły przy uzupełnianiu działów nauczycielskich swoich bibliotek powinny zwrócić baczniejszą uwagę na celowy dobór niezbędnej literatury, koniecznej do realizacji programowych zadań szkoły.

Działy nauczycielskie w bibliotekach szkolnych, a zwłaszcza w wielu szkołach średnich i zawodowych, są już nawet obecnie dość często bogato zaopatrzone w literaturę pedagogiczną i przedmiotową zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym.

Jest rzeczą zupełnie naturalną, by księgozbiory własnych szkół zaspokajały potrzeby czytelnicze nauczyciela, związane bezpośrednio z wykonywaniem przez niego obowiązków dydaktyczno-wychowawczych. Książka jest zasadniczym narzędziem pracy nauczyciela. Tak jak robotnik czy inżynier w swoim zakładzie pracy otrzymuje niezbędne dla siebie narzędzia wytwórcze, tak również nauczyciel powinien w swojej szkole posiadać dostateczne wyposażenie w książki. Zasadnicze czytelnictwo nauczycieli winno być oparte o bibliotekę własnej szkoły. Jest to właściwa i naturalna droga jego prawidłowego rozwoju. Na tej też płaszczyźnie może nastąpić tak zwane ogólne rozczytanie nauczycielstwa, prowadzące w przyszłości do pełnego doskonalenia zawodu nauczycielskiego.

Problem sieci bibliotek pedagogicznych na terenie województwa katowickiego należy uznać za pomyślnie rozwiązany. Brakuje mu jedynie korektury w ostatnim, końcowym ogniwie, które powinno odgrywać znacznie poważniejszą rolę. Dotychczas bowiem działy nauczycielskie w bibliotekach szkolnych nie są w pełni wykorzystane. Zachodzi konieczność ich ożywienia.

Jeżeli dwa górne ogniwa sieci bibliotek pedagogicznych działają na podstawach prawnych, na podstawie zarządzeń Ministerstwa Oświaty, to trzecie, najliczniejsze ogniwo działa, jak dotychczas, na bardzo starym prawie zwyczajowym, uznawanym powszechnie od wieków, a przewidującym, że wszędzie tam, gdzie powstaje szkoła, musi też być biblioteka, jako jej część składowa, jako jej niezbędna pracownia typu humanistycznego.

Historycznie rzecz biorąc biblioteka szkolna jest najstarszą pracownią z wszystkich pracowni szkolnych, jakich szkoła, jako instytucja kształcąca, w ciągu długich swoich dziejów zdołała się dopracować. Mimo to nie zawsze i nie wszędzie jest dostatecznie doceniana. Często brakuje jej odpowiedniego pomieszczenia, a nawet w nowym budownictwie szkolnym nie zawsze znajduje należytą przestrzeń, będącą wyrazem jej rangi i funkcji w szkole.

Z uwagi na niezmiernie łatwą dostępność książki do nauczyciela-czytelnika działły nauczycielskie bibliotek szkolnych, jako końcowe ogniwo sieci bibliotek pedagogicznych, posiadają wprost olbrzymie znaczenie w systemie dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Dlatego okazuje się koniecznością wydanie zarządzenia wiążącego te placówki w zwartą całość bibliotek pedagogicznych.

Zarządzeniem tym należałoby w pierwszym rzędzie uregulować następujące sprawy:

a) określić zasady doboru książek do działów nauczycielskich w bibliotekach szkolnych;

b) ustalić zakres kompletowania księgozbioru w drukach zwartych i czasopismach;

c) ujednoczyć statystyczne ujęcie wykorzystania księgozbiorów przez nauczycielstwo, celem stworzenia nieco pełniejszego obrazu czytelnictwa nauczycieli, niż to obecnie może uczynić pedagogiczna biblioteka wojewódzka wraz z bibliotekami powiatowymi.

Przyszły układ sieci bibliotek pedagogicznych siłą faktu naturalnego rozwoju będzie musiał pójść w kierunku większego oparcia się na szkołach, które z tytułu swych założeń funkcjonalnych są jak najbardziej predestynowane do zaopatrywania nauczycieli w potrzebne książki. Oczywiście, z widocznym wzrostem znaczenia bibliotek szkolnych będzie musiał pójść w parze stopniowy zanik bibliotek układu administracyjnego. Jest to naturalną i bodajże jedyną perspektywą rozwojową bibliotek pedagogicznych. Chęć utrzymania sieci bibliotek pedagogicznych układu administracyjnego nie przyniesie oczekiwanych wyników. Konieczność odrotu od dotychczasowej praktyki jest niezbędna. Przede wszystkim przemawiają za nią argumenty oszczędnościowe. Tworzenie dla tej samej grupy czytelników podwójnej sieci bibliotek jest może z jednej strony bezwiedną rozrzutnością, a z drugiej, co najmniej nieplanowym rozdrabnianiem wysiłków finansowych na utrzymywanie małych, karłowatych bibliotek.

## **2. Projekt naturalnej sieci bibliotek pedagogicznych w oparciu o zakłady kształcenia nauczycieli i szkoły**

Przyszła sieć bibliotek pedagogicznych, jeżeli chce uzyskać uznanie sprawnie działającej organizacji, musi znaleźć swoje podstawowe oparcie w zakładach kształcenia nauczycieli wszystkich stopni, a więc w wyższych szkołach pedagogicznych, w studiach nauczycielskich i w niektórych wysoko zorganizowanych liceach pedagogicznych. Placówki te z tytułu swoich zadań i wykonywanych funkcji powinny dysponować bez zarzutu zorganizowaną i sprawnie działającą biblioteką, która będzie zdolna nie tylko do wykonywania w całości obowiązków obsłużenia

swoich czytelników, rekrutujących się z uczniów i pracowników zakładu, ale także zdoła przysposobić swoich wychowanków do roli nauczycieli-bibliotekarzy, mogących w każdej chwili obejmować te obowiązki w przydzielonych szkołach.

W pierwszej fazie przebudowy sieci bibliotek pedagogicznych powinna ulec przeobrażeniu dotychczasowa rola bibliotek wyższych szkół pedagogicznych i studiów nauczycielskich, które do tej pory posiadają charakter bibliotek zamkniętych, przeznaczonych wyłącznie dla wewnętrznych potrzeb. Biblioteki te muszą stać się dostępne także dla nauczycieli czynnych, poszukujących potrzebnej książki. Każda biblioteka wyższej szkoły pedagogicznej i studium nauczycielskiego winna osiągnąć odpowiednie warunki rozwoju, dostatnie pomieszczenie i nowoczesne wyposażenie, żeby mogła bez zakłóceń całodziennie pracować nie tylko dla studentów i pracowników uczelni, ale także dla byłych wychowanków WSP czy studium nauczycielskiego oraz dla każdego czynnego nauczyciela, pracującego nad swoim umysłowym rozwojem.

Biblioteka uczelni, poprzez swoją funkcję dostarczania książek, staje się najbardziej żywym symbolem stałej więzi pomiędzy absolwentem a zakładem. Szczególnie w wypadku, gdy ten zakład prowadzi studia wieczorowe, zaoczne lub inne formy dokształcania swoich byłych wychowanków, co w dzisiejszych warunkach nadmiernego braku wysoko kwalifikowanych kadr jest zjawiskiem prawie powszechnym. W takim położeniu utrzymanie nabytego podczas studiów trwałego i szlachetnego nałogu obcowania z książką w dobrze prowadzonej bibliotece jest sprawą niezwykle cenną i osiągalną przy stosowaniu różnorodnych form dokształcania nauczycieli.

Różne formy dokształcania nauczycieli będą musiały być prowadzone znacznie intensywniej i na skalę o wiele szerszą, niż to dziś ma miejsce. Trzeba się liczyć z poważnie zwiększonym napływem czynnych nauczycieli na dalsze studia uzupełniające. Szczególnie w chwili obecnej całe falangi nauczycieli będą musiały być przygotowane do podjęcia obowiązków w nowej, zreformowanej szkole. Realizacja reformy szkolnej będzie wymagała od wielu nauczycieli zdobycia wyższego stopnia wykształcenia, bez odrywania się od codziennych zajęć w szkole. W tych warunkach rola i znaczenie bibliotek szkolnych muszą stopniowo i stale wzrastać. Sieć bibliotek pedagogicznych musi ulec z biegiem najbliższych lat całkowitemu przeobrażeniu w kierunku prawidłowego swego układu, którego podstawą staną się księgozbiory szkolne. Będzie to układ naturalny, wyrastający z najbardziej naturalnego podłoża, bo z sieci szkół, czyli własnych zakładów pracy, które tak czy owak obowiązane są dbać o wysoki poziom i doskonałą sprawność fachową swoich pracowników.

Taka jest droga przyszłego rozwoju bibliotek pedagogicznych. Szerszej dyskusji będą wymagały środki i formy przekształcania i organizowania użytkowej działalności tych bibliotek.



W nomenklaturze polskiego bibliotekarstwa jest przyjęte, że najwyższą rangę wśród bibliotek posiadają tak zwane biblioteki naukowe, do których z reguły zalicza się biblioteki należące do wszelkiego rodzaju wyższych uczelni i instytutów naukowych. W myśl tego poglądu biblioteki pedagogiczne o układzie administracyjnym z góry zostały pozbawione zasadniczych warunków do osiągnięcia rangi biblioteki naukowej. Po prostu zostały one skazane na pewnego rodzaju nijakość w egzystencji, która na dłuższą metę jest niemożliwa do utrzymania, choćby tylko dlatego, że groziłaby im stałym niedorozwojem, oczywiście za dużą szkodą dla kształcącego się nauczyciela.

Doprawdy jest to dziwne zjawisko, że student czy kandydat na nauczyciela w okresie swoich studiów korzysta z biblioteki naukowej, przyzwyczajają się do umiejętnego czerpania z rozwiniętych form usług wysoko zorganizowanej biblioteki i nabiera nawyku obcowania z taką biblioteką. A kiedy już ukończy studia, ma dyplom i ewentualnie tytuł naukowy, to przymusowo bywa skazany na korzystanie z biblioteki o niższym stopniu organizacyjnego rozwoju i o niepełnej funkcji swojego działania.

Rzeczą przykrą w tym fakcie jest to, że młodzi absolwenci o rozbudzonych zainteresowaniach poznawczych i aspiracjach naukowych, po opuszczeniu uczelni i objęciu pracy, nie mając w pobliżu dobrze działających bibliotek, w których mieliby możliwość podtrzymywania roznieconych nadziei, stopniowo zatracają swój dynamizm, niepostrzeżenie godzą się z wymieraniem marzeń o własnym doskonaleniu, a niekiedy nawet gubią głębsze zainteresowania czytelnicze.

Takiemu rozwojowi sprawy mogą skutecznie przeciwdziałać uczelnie i duże szkoły o dobrze zorganizowanych bibliotekach. Opieka szkół nad młodymi nauczycielami powinna być stała, oparta na konkretnej pomocy w podtrzymywaniu głębszych zainteresowań czytelniczych. Nie może ona ograniczać się wyłącznie do ciepłych słów zachęty, lecz winna się wyrażać łatwym dostępem do pożądanej książki w uczelnianej bibliotece.

Jednak samo uzyskanie potrzebnej książki na miejscu nie wyczerpuje w całości problemu opieki szkoły nad życiem umysłowym młodego nauczyciela. Niezbędną koniecznością jest także wytworzenie w zakładzie sprzyjającej atmosfery do pracy umysłowej i do poszerzenia zainteresowań ogólnych i zawodowych. Każda duża szkoła powinna mieć ambicję tworzenia pewnej tradycji życia umysłowego w swoim środowisku z wyraźną świadomością oddziaływania na otoczenie.

Skądinąd wiadomo, że biblioteka tylko wtedy może wykonać poprawnie swoje zadania, kiedy dysponuje warunkami do całodziennego dwuzmianowego pracy i kiedy posiada dostateczne środki do stosowania rozwiniętych form udostępniania posiadanych zasobów. Biblioteki wyższych i półwyższych uczelni oraz wielu dużych szkół posiadają już dziś dobre warunki do wypełniania stawianych im wymagań. Trzeba tylko w sposób

przekonywający utrwalić w świadomości władz szkolnych przeświadczenie, że problem sieci bibliotek pedagogicznych jest w zupełności dojrzały do zreformowania.

Utworzenie nowej sieci bibliotek pedagogicznych, bibliotek zakładów kształcenia nauczycieli i bibliotek dużych szkół będzie posiadało olbrzymie znaczenie o wielorakich korzyściach. W pierwszym rzędzie wymienić należy stronę ekonomiczną, gdyż sieć tego typu bibliotek będzie tańsza o cały koszt utrzymania dotychczasowej sieci układu administracyjnego łącznie z całym aparatem nadzoru sprawującego nad nim opiekę. Korzystne rozmieszczenie szkół w terenie ułatwi nauczycielom wygodną dostępność do książki i zaoszczędzi im sporo kłopotów i wydatków pieniężnych, związanych z wyjazdami do innych bibliotek. Może ulepszyć prowadzenie prawidłowej polityki wydawniczej w ustaleniu wysokości nakładów, przerwie szkodliwą tradycję gromadzenia w niektórych bibliotekach zbyt dużej ilości jednego tytułu dzieła kosztem upośledzenia innych bibliotek. Jest rzeczą oczywistą, że ciekawe, atrakcyjne oraz niezbędne dzieła powinny być rozmieszczone w terenie na zasadzie powszechności z łatwą dostępnością do czytelnika. Nie wolno ich skupiać w jednej placówce w zbyt dużej liczbie, gdyż powoduje to sztuczne wyczerpanie nakładu. Trzeba pamiętać, że celowość w rozprowadzaniu książki też ma swoje odbicie w ogólnonarodowej gospodarce.

### 3. Charakter nowej sieci bibliotek pedagogicznych

Nowa sieć bibliotek pedagogicznych, oparta na uczelniach i szkołach, będzie siecią jednolitą, powszechną w układzie i niezwykle bogatą w różnorodną jakość wewnętrznych ogniw, zaczynając od bibliotek o szerokim organizacyjnym ujęciu, a kończąc na małych, początkowych biblioteczkach w odległych szkołach wiejskich. Chociaż te biblioteki były bardzo różne pod względem wielkości zbiorów, urządzeń, wyposażenia i możliwości działania, to jednak posiadać będą one wszystkie wspólną korzystną cechę znajdowania się w bezpośredniej bliskości nauczyciela.

Trzeba podkreślić, że nowa sieć bibliotek pedagogicznych nie jest żadną wykoncypowaną nowością. Faktycznie istnieje ona już od dawna. Stworzyło ją samo życie. Niewątpliwie tak też musi stać się w obecnej sytuacji. Stwierdzenie faktu istnienia w naszych warunkach szkolnych dużo korzystniejszej sieci bibliotek pedagogicznych może tylko przyspieszyć prace nad nadaniem jej biegowi prawidłowego nurtu.

Narzucona przez życie nowa sieć bibliotek pedagogicznych obejmie swoim wachlarzem pięć bibliotek o charakterze naukowym, do których zaliczyć należy cztery biblioteki wyższych szkół pedagogicznych i jedną Bibliotekę Instytutu Pedagogiki w Warszawie. Nadto w jej skład wejdzie parę dziesiątków bibliotek studiów nauczycielskich, które wprawdzie nie

osiągnęły jeszcze dostatecznego stopnia rozwoju, ale już dawno wyszły poza ramy tradycyjnego pojęcia bibliotek szkolnych i posiadają warunki szybkiego wzrostu i postępu organizacyjnego. Rola tej grupy bibliotek będzie stale wzrastać, w miarę zwiększonego napływu nauczycieli na studia wieczorowe i zaoczne. Pierwotny charakter tych bibliotek jako bibliotek zamkniętych będzie musiał stopniowo przekształcać się; powstaną biblioteki otwarte, upublicznione, obsługujące nie tylko młodzież uczelni, ale także szersze kręgi czynnych nauczycieli.

Już dziś nie budzi wątpliwości przekonanie, że baza materialna i kadrowa tych bibliotek daje im podstawę do wykonywania poważniejszej roli w systemie dokształcania i doskonalenia nauczycieli. A przecież wiadomo, że najbliższa przyszłość zapewni poważny rozwój tych uczelni, co automatycznie musi podnieść znaczenie i rangę ich bibliotek. Nic też dziwnego, że w przyszłej sieci bibliotek pedagogicznych grupa bibliotek studiów nauczycielskich będzie musiała zajmować poważne miejsce z uwagi na bezpośredni kontakt tych uczelni z poważną masą dokształcających się nauczycieli.

W nowo powstającej sieci bibliotek pedagogicznych niepoślednie miejsce powinny znaleźć także biblioteki liceów pedagogicznych, które ze względu na fakt znajdowania się w zakładach wychowujących przyszłych nauczycieli muszą osiągnąć pełną formę rozwoju z bogatą możliwością wyrobienia u kandydatów do zawodu pedagoga, pożądanego i cennego nawyku, wyrażającego się stałością korzystania z biblioteki i uznawaniem książki jako bezpośredniej pomocy w przyszłej, codziennej działalności wychowawczej.

Biblioteki wszystkich zakładów kształcenia nauczycieli zasługują na szczególną opiekę. Ich bowiem rola w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli jest bezsporna.

W całości układu sieci bibliotek pedagogicznych niemałą też rolę do odegrania przeznacza się bibliotekom innych typów szkół. Chociaż ich funkcja będzie cokolwiek odbiegać od zadań nakreślonych bibliotekom studiów nauczycielskich i liceów pedagogicznych, to jednak w głównym zrębie, bo w odniesieniu do kadry wychowująco-nauczającej będą posiadały do realizacji te same zadania, które przecież w każdym typie szkoły wyrażają się tą samą troską o aktualnie świeże i rzeczowe przygotowanie naukowe nauczyciela.

#### **4. Projekt zapoczątkowania realizacji nowej sieci bibliotek pedagogicznych**

W miarę przyjmowania przez biblioteki uczelniane charakteru publicznego i obejmowania przez nie swoim zasięgiem coraz większych kręgów nauczycieli będzie musiał nastąpić stopniowy zanik bibliotek pedagogicz-

nych dotychczasowego typu. Droga przeobrażeń powinna dokonywać się w formie fuzji niektórych bibliotek pedagogicznych z bibliotekami uczelni. Forma fuzji wydaje się być najbardziej słusznym i poprawnym sposobem łączenia dwóch placówek bibliotecznych w jednolity organizm. Każde połączenie daje podstawę do utworzenia biblioteki znacznie zasobniejszej, mogącej ekonomiczniej dysponować księgozbiorem i finansami, chroniąc tym samym fundusze przed rozdrabnianiem na karłowate placówki o często nikłej wydajności pracy i słabo obsługującej czytelników w stosunku do zaplanowanej grupy nauczycieli w terenie. Zespolona kadra połączonych bibliotek będzie w stanie o wiele sprawniej obsłużyć czytelników przez rozłożenie czasu udostępniania zbiorów na znacznie dłuższe okresy otwarcia biblioteki w ciągu całego dnia, co w sumie wpływa bardzo korzystnie na wypełnianie przez zjednoczoną bibliotekę powierzonych jej obowiązków.

Fuzje bibliotek powinny następować powoli i w poszczególnych wypadkach, gdy warunki miejscowe w zupełności dojrzeją do takiego rozwiązania sprawy i gdy władze lokalne wyrażą zgodę na połączenie. Fuzje nie mogą być jednorazowym aktem o szybkim, reorganizującym działaniu, lecz, przeciwnie, muszą być rozłożone w czasie, żeby nie spowodować przypadkowych i niepotrzebnych zahamowań, które w takich sytuacjach mogą się wydarzyć. Trzeba też pamiętać, że czasami, jak to bywa w podobnych okolicznościach, będą wchodziły w grę różne personalne ambicje, które niekiedy mogą poważnie utrudnić, a nawet spowodować odroczenia realizacji poprawnego rozwiązania sieci bibliotek pedagogicznych.

Wypada teraz zaprojektować, jak i które z wyszczególnionych już bibliotek mają dokonać wzajemnego zjednoczenia. Dokładna znajomość stanu faktycznego bibliotek pedagogicznych nie nasuwa żadnych trudności w znalezieniu poprawnej odpowiedzi. Przecież w grę wchodzi tylko dwa ogniwa sieci bibliotek pedagogicznych typu administracyjnego, to jest pedagogiczne biblioteki wojewódzkie i pedagogiczne biblioteki powiatowe, gdyż tylko te mogą być łączone z odpowiednimi bibliotekami uczelni.

Natomiast nieco trudniejszą sprawą okazuje się ustalenie kolejności etapów, w czasie których należy dokonać stopniowego zorganizowania nowo zaplanowanej sieci bibliotek pedagogicznych.

Przede wszystkim na pierwszy etap w planie przeobrażeń należy wysunąć połączenie pedagogicznych bibliotek wojewódzkich z bibliotekami wyższych szkół pedagogicznych. Oczywiście, może to nastąpić tylko w tych miastach, w których znajdują się wyższe szkoły pedagogiczne, a których, jak wiadomo, jest tylko cztery w całym kraju, a mianowicie w Gdańsku, Katowicach, Krakowie i Opolu.

Drugim etapem powinno się objąć połączenie pozostałych pedagogicznych bibliotek wojewódzkich z bibliotekami wysoko rozwiniętych studiów nauczycielskich, mających swoje siedziby w miastach wojewódzkich. Wia-

domo przecież, że w przyszłości niektóre ze studiów nauczycielskich, w miarę rozwoju i wzrostu naukowego swojej kadry, zamierza się stopniowo przekształcać w uczelnie wyższe zawodowe pierwszego stopnia. Awans tych zakładów podniesie automatycznie rangę ich bibliotek i nada im wyraźną perspektywę prawidłowego rozwoju.

Trzecim z kolei etapem należy objąć połączenie pedagogicznych bibliotek powiatowych z bibliotekami pozostałych studiów nauczycielskich, posiadających swoje siedziby w miastach powiatowych. Złączenie tych dwóch grup bibliotek z pewnością ułatwi pracę bibliotekarzom i zwiększy możliwości wpływu na rozwój czytelnictwa nauczycieli w powiecie.

W następnym, czwartym etapie reorganizacji wypada uwzględnić połączenie pedagogicznych bibliotek powiatowych z bibliotekami doskonale zorganizowanych liceów pedagogicznych, które w tych miastach są jedyneymi szkołami, posiadającymi swoją określoną rangę i, jak zawsze, mają dobre pomieszczenie, z dogodną dostępnością dla dochodzących czytelników.

Wreszcie piątym i zarazem końcowym etapem, zamykającym całość prac nad reorganizacją sieci bibliotek pedagogicznych, należy objąć pozostałe pedagogiczne biblioteki powiatowe, które nie mają na terenie swoich miast liceów pedagogicznych. Siłą rzeczy zostaną one skazane na połączenie się z bibliotekami dobrze prosperujących liceów innych typów szkół, dysponujących również dobrymi warunkami pomieszczenia i odpowiednim położeniem geograficznym w powiecie i mieście. Może tytułem eksperymentu wypadałoby rozpocząć przebudowę sieci bibliotek pedagogicznych od jednego z województw, gdzie znajdują się najbardziej sprzyjające okoliczności do zapoczątkowania planowanych przeobrażeń. Takim terenem jest bezspornie województwo katowickie. Posiada ono wszystkie warunki do wejścia na drogę proponowanej reformy. Już dziś widowym problemem, nabrzmiałym nie tylko do rozwiązania, ale domagającym się rychłego rozstrzygnięcia, jest Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Katowicach, która powinna stać się pierwszym, żywym przykładem lepszej i korzystniejszej przyszłości bibliotek pedagogicznych.

Dokonanie całkowitej fuzji Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej z Biblioteką Główną Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Katowicach w jednolity organizm biblioteczny sprawi to, że nowa powiększona biblioteka będzie w stanie zaspokoić wszystkie potrzeby czytelnicze pracowników i studentów Wyższej Szkoły Pedagogicznej oraz ogółu nauczycielstwa z województwa katowickiego.

Takie rozwiązanie uzasadnia wiele argumentów, z których kilka warto tu przytoczyć:

- 1) Za połączeniem tych bibliotek przemawia mocno pełne zrozumienie, że tylko duże biblioteki o zasobnych księgozbiorach mogą wystarczająco zabezpieczyć obsługę czytelnika, a głównie studiującego nauczyciela.

2) Od wielu lat w gmachu Wyższej Szkoły Pedagogicznej zostały ulokowane: Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka i Biblioteka Główna Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Umieszczenie w jednym budynku tej samej uczelni dwóch bibliotek o podobnym profilu księgozbioru i obsługujących prawie tych samych czytelników jest co najmniej niesłuszne.

3) Poważną część księgozbioru obecnej Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej stanowi księgozbiór dawnej biblioteki Instytutu Pedagogicznego, który właściwie powinien przynależeć do Biblioteki Wyższej Szkoły Pedagogicznej, gdyż jest to księgozbiór o charakterze historycznym i bezspornie znajduje zastosowanie wśród czytelników studiujących.

4) Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka, dawniej biblioteka Instytutu Pedagogicznego, od samego początku swego istnienia, to jest od 1928 r., zawsze była ściśle powiązana z wyższą uczelnią, kształcąca nauczycieli, dawniej Instytutem Pedagogicznym, dziś z Wyższą Szkołą Pedagogiczną. Księgozbiór jej w swoim wieloletnim doborze jak najbardziej odpowiada potrzebom tej właśnie kategorii czytelników.

5) Księgozbiory Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej i Biblioteki Głównej Wyższej Szkoły Pedagogicznej wzajemnie się uzupełniają i tworzą zwartą całość. Jakiegokolwiek rozdzielanie ich przyniosłoby tylko szkody czytelnikom, a przede wszystkim studiującym nauczycielom, którzy stanowią gros czytelników Biblioteki.

6) W województwie katowickim 35-letnia tradycja bardzo silnie przemawia za ścisłym powiązaniem biblioteki pedagogicznej z wyższą uczelnią, która automatycznie nadaje bibliotece charakter biblioteki naukowej i znacznie szersze możliwości rozwojowe.

7) W ciągu paru dziesiątków lat doksztalcające się nauczycielstwo Śląska wytworzyło głębokie przekonanie i słuszną tradycję, że znajdzie pełne zaspokojenie swoich potrzeb czytelniczych tylko w takiej bibliotece, która ma oparcie o wyższą uczelnię i jej kadrę naukową.

8) Połączenie Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej z Biblioteką Główną Wyższej Szkoły Pedagogicznej rozszerza wachlarz kompletowania księgozbioru, stwarza poważniejsze możliwości udzielania informacji z różnych dyscyplin przez zwiększoną liczbę fachowych bibliotekarzy, reprezentujących rozmaite specjalności. Zbyt wąska specjalizacja w bibliotekach wyższego rzędu nie jest wygodna dla studiujących nauczycieli.

9) Niezbędny wzrost intelektualizacji nauczyciela, konieczny w dzisiejszej epoce gwałtownego postępu i stałych reform, mogą skutecznie przyspieszać tylko biblioteki powiązane z uczelniami kształcenia nauczycieli, gdyż właśnie te uczelnie siłą swej powinności są zobowiązane reprezentować aktualny kapitał wiedzy i umiejętności.

## 5. Podstawy historyczne przebudowy sieci bibliotek pedagogicznych

Argumenty uzasadniające zwiększoną użyteczność nowej sieci bibliotek pedagogicznych można by jeszcze pomnożyć, ale już i te, które zostały wyszczególnione, dostatecznie silnie przekonują o bezzwłocznej potrzebie wejścia na drogę nieuchronnych przemian.

Reprezentowane przez nas stanowisko posiada swoje poważne poparcie w pięknych tradycjach historycznych postępowej myśli polskiej drugiej połowy XVIII w. Komisja Edukacji Narodowej, która niezwykle troskliwie i konsekwentnie budowała sieć polskiego szkolnictwa, widziała i wielokrotnie w swoich instrukcjach pokazywała biblioteki szkolne jako nieodzowny instrument doskonalenia nauczycieli. W swoich zarządzeniach i planach Komisja Edukacji Narodowej często wyrażała głęboką troskę o zasobne księgozbiory bibliotek szkolnych, o ich dostateczne zabezpieczenie, o ich sprawnie użytkowe uporządkowanie i o ich unowocześnienie z utrwaleniem stałego uzupełniania, a przede wszystkim wykazywała ciągłą dbałość o ich pełne wykorzystanie w postępie doskonalenia nauczycieli. W swojej pionierskiej działalności na ówczesnym ugorze polskiego bibliotekarstwa Komisja Edukacji Narodowej stała się wybitnym twórcą polskiej polityki bibliotecznej, daleko wybiegających w przyszłość perspektyw, do których i dziś wypada nawiązywać, żeby łatwiej uzyskać poprawę błędów zakradających się w budowę naszej współczesnej sieci bibliotek pedagogicznych.

Główną ideą postępu w programowych założeniach bibliotecznych Komisja Edukacji Narodowej była jasna i prosta myśl ścisłej łączności bibliotek ze szkołami, bez najdrobniejszego cienia szukania niezależności poza obrębem szkoły. Po prostu biblioteka jest składową i nieodłączną częścią szkoły, a zadania bibliotek są tylko częścią ogólnych zadań szkoły.

Doniosłą rolę i duże znaczenie bibliotek szkół w systemie szkolnictwa i doskonalenia nauczycieli, w tworzeniu pracy naukowej i kultury narodowej, pięknie i niemal nowoczesnie ujmuje Komisja Edukacji Narodowej w słowach, godnych zacytowania:

„Cokolwiek się dotąd mówiło o naukach, wszystkiego tego składem są księgi. Wnosić należy, ile kosztów potrzeba na zaprowadzenie po wszystkich szkołach dostarczających tym obiektom bibliotek, z których by profesorowie czerpać wiadomości i siebie doskonalić mogli, dla udzielenia ich swoim uczniom”.

„Dotąd prócz ksiąg elementarnych, dla niedostarczającego funduszu szkoły wojewódzkie mało co są w księgi opatrzone”.

„Nie dość atoli na tych bibliotekach, potrzebne są publiczne, tak przy Szkołach Głównych, jako i po miastach stołecznych. Ileż to bowiem jest polskich dowcipów, którym fortuna ubliżyła majątku, którzy by i na sławnych autorów i na wielkich, a użytecznych krajowi i rządowi ludzi wynisć by mogli, te dowcipy nikną przeto, że potrzebnych do nauk ksiąg-

żek kupić nie mają z czego. Tym końcem nietylko jest potrzebne opatrzenie bibliotek wyborem książek, rządców mogących dać światło i prowadzić czytającego, tudzież ludzi potrzebnych do usługi, ale nadto obmyślenie miejsca wygodnego nawet w zimie do czytania i wypisywania".<sup>1</sup>

Nawiązywanie do postępowej tradycji naszej przeszłości powinno stać się regułą chętnie stosowaną w różnych przedsięwzięciach współczesnego budownictwa kultury narodowej. Posiadanie bowiem postępowej ciągłości kulturalnej podnosi samopoczucie narodowe i budzi dumę z przynależności do społeczeństwa, umiającego rozumieć i tworzyć samodzielnie swój trwały byt kulturalny, wyrastający z gruntu własnej świadomości i z własnych dobrze rozumianych potrzeb.

Przypomnienie samodzielnej myśli Komisji Edukacji Narodowej w rozwiązywaniu zagadnienia bibliotek pedagogicznych w ówczesnej Polsce powinno wpłynąć łagodząco na przewyciężenie narastających trudności bądź co bądź niezupełnie udanego eksperymentu budowania obecnej sieci bibliotek pedagogicznych w drodze administracyjnego układu. Czasem argumentacja historii nie tylko powinna być brana pod uwagę, ale niejednokrotnie winna też kreślić linie postępowania na przyszłość.

Zastanawiając się nad przyszłością bibliotek pedagogicznych nie wolno pominąć pewnej refleksji, narzucającej się z nieodpartą siłą przekonania i z wielką nadzieją szybkiej realizacji, że przecież w państwie socjalistycznym choć powoli, ale systematycznie muszą zamierać instytucje, oparte bezpośrednio na zrębach władzy na korzyść instytucji o charakterze społecznym. W świetle tego poglądu sieć bibliotek pedagogicznych w układzie administracyjnym wydaje się być tworem sztucznym, o cechach wyraźnie regresywnych w zestawieniu z szybko biegnącym postępem naszej epoki. I ten argument nie budzi żadnej wątpliwości, w jakim kierunku winna pójść budowa sieci bibliotek pedagogicznych. W myśl założeń ideowych komunizmu sieć bibliotek pedagogicznych typu administracyjnego powinna ustąpić miejsca bibliotecznej sieci naturalnej, tworzonej przez wszystkie szkoły na terenie państwa, a w szczególności przez zakłady kształcenia nauczycieli, które z kolei powinny sobie uświadomić, że w rejestrze dotychczas wypełnianych obowiązków winny umieścić także obowiązek dalszego doskonalenia byłych wychowanków własnych zakładów. A do tego są im bezwzględnie potrzebne również zasobne i upublicznione biblioteki.

<sup>1</sup> Józef Lewicki „Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej”. Kraków 1925 M. Arct. Rozdz. pt. „Plan instrukcji i edukacji przepisany od Komisji dla Szkół Głównych i innych w krajach Rzeczypospolitej”, s. 349.



# DO ŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JADWIGA JANICKA  
ŁÓDŹ

## DAWNE A OBECNE PRZYCZYNY DRUGOROCZNOŚCI W ŁÓDZI

### 1. Wstęp

Drugoroczność jest jedną z najważniejszych przyczyn odsiewu szkolnego.<sup>1</sup>

Prof. Jan Konopnicki, analizując materiały zebrane przez studentów Wydziału Zaocznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu, stwierdza, że drugoroczność nie jest zabiegiem terapeutycznym ani profilaktycznym.<sup>2</sup> Pozostawienie ucznia bowiem w tej samej klasie na drugi rok rzadko przynosi poprawę jego wyników nauczania, nie zapobiega także rozwojowi dalszych zaburzeń w zachowaniu się ucznia. Toteż słusznie stwierdza autor, że drugoroczność jest „środkiem organizacyjnym, który przynosi mało korzyści, a powoduje bardzo dużo strat”.

Zjawisko drugoroczności jest powszechne. Występuje ono we wszystkich krajach, obejmując mniejszą lub większą liczbę dzieci. Niekiedy jest ono nazywane „opóźnieniem w nauce szkolnej”.

Na podstawie literatury dotyczącej tego zagadnienia, ogólnie biorąc, można wyróżnić trzy rodzaje przyczyn niepowodzeń szkolnych, wyrażających się w opóźnieniach w nauce i drugoroczności: 1) psychiczne, 2) dydaktyczne, 3) społeczne.

W Polsce w latach 1929—1935 uczestnicy Seminarium Pedagogiki Społecznej na Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej pod kierunkiem prof. H. Radlińskiej podjęli badania nad społecznymi przyczynami niepowodzeń szkolnych. Badania były masowe i obejmowały 11727 dzieci i młodzieży; 439 dzieci zbadano indywidualnie, rozpatrując dokładnie warunki ich życia w rodzinie. Rezultaty badań ogłoszono w książce pt. „Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych”, wydanej pod kierunkiem H. Radlińskiej w 1937 r.

<sup>1</sup> Za Władysławem Ozgą przez odsiew szkolny rozumiem „liczbę uczniów, która, rozpoczynając naukę w szkole podstawowej, nie kończy klasy siódmej zarówno w ciągu siedmiu, jak i w ciągu większej ilości lat uczęszczania do szkoły”. Władysław Ozga, „Organizacja szkolnictwa w Polsce”, Wwa 1960, PZWS, s. 305.

<sup>2</sup> Jan Konopnicki „Problem opóźnienia w nauce szkolnej”, Wrocław, Zakład Naukowy im. Ossolińskich.

Sprawność nauczania (tj. stosunek liczby uczniów rozpoczynających naukę w najniższej klasie I do liczby uczniów tego samego rocznika kończących klasę VII po siedmiu latach nauki) dyskutowano na VII Plenum KC PZPR w styczniu 1961 r. W wygłoszonym na plenum referacie Biura Politycznego KC PZPR podkreślono fakt, że w szkole podstawowej występuje wysoka drugoroczność i że „niska sprawność nauczania posiada szereg przyczyn o charakterze społecznym. Częściowo wiąże się ona z kulturalnymi warunkami środowiska i rodziny dziecka”.<sup>1</sup>

W niniejszym artykule pragnę rozpatrzyć środowiskowe uwarunkowania niepowodzeń szkolnych w naszej obecnej rzeczywistości na przykładzie drugoroczności występującej w Szkole Podstawowej nr 101 w Łodzi i porównać je z przyczynami drugoroczności ujawnionymi przez J. Gercza w pracy pt. *Spełnianie obowiązku szkolnego przez dziecko Bałut*, zamieszczonej we wspomnianej wyżej książce: *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*.

Pogląd swój na obecne przyczyny drugoroczności uczniów opieram na wynikach badań nad uczniami klasy III utworzonej w drugim półroczu roku szkolnego 1960/61 wyłącznie z uczniów opóźnionych w nauce, liczącej 40 dzieci (26 chłopców i 14 dziewcząt), w tym 9 dzieci urodzonych w 1950, a 31 w 1951 r.

Szkoła Podstawowa nr 101 w Łodzi znajduje się na Bałutach, na tym samym terenie co szkoły objęte badaniami J. Gercza w 1932 r.

## 2. Bałuty dawniej a dziś

Dla zorientowania czytelników, jakie przemiany nastąpiły w środowisku dzieci bałuckich, podam krótko charakterystykę tej dzielnicy.

Do 1915 r. Bałuty były przedmieściem Łodzi, stanowiącym tanie zaplecze mieszkaniowe dla najuboższej ludności, zatrudnionej w przemyśle łódzkim. Ówczesny obraz Bałut był ponury, przeważały małe i niskie drewniane domki, stojące wzdłuż wąskich i bezplanowych ulic. Z opisu J. Gercza wynika, że w 1932 r. było tam bardzo mało zieleni. Dziecko Bałut poznawało świat przyrody z obserwacji cuchnących ścieków i glinianek. Miejscem zabaw były ulice lub place targowe, gdzie skupiał się handel starzyzną i małowartościowymi artykułami.

Dzisiaj środowisko przyrodniczo-fizyczne Bałut uległo radykalnej zmianie. Na miejscu zniszczonych przez okupanta hitlerowskiego domów (było tu getto żydowskie) powstały nowe bloki mieszkalne i całe osiedla. Obecnie Bałuty stanowią jedną z nowocześniejszych dzielnic mieszkaniowych Łodzi posiadającą wszystkie urządzenia: kanalizację, gaz, prąd, place i ogródki zabaw dla dzieci oraz połączenia komunikacyjne z innymi dziel-

<sup>1</sup> *Nowe Drogi* — nr 2, 1961 r. — „Referat Biura Politycznego KC PZPR na VII Plenum KC PZPR”.

nicami miasta. Miejsca dawnych placów targowych zajmują piękne zielone i parki.

Zmieniła się też struktura ludności pod względem socjalnym. Przed wojną znaczny odsetek ludności stanowili przybysze ze wsi oraz biedota miejska: robotnicy fabryczni, chałupnicy, drobni handlarze, woźnice i nieznaczny odsetek funkcjonariuszy publicznych. Obecnie struktura zawodowa ludności odpowiada przeciętnej dla całego miasta: pracowników umysłowych jest 12,6%, pracowników fizycznych wysoko kwalifikowanych 11,2% (majstrowie, rzemieślnicy itp.).

W okresie międzywojennym Bałuty były pozbawione jakichkolwiek urządzeń kulturalnych. Znajdowała się tu jedynie filia Miejskiej Biblioteki Publicznej, z której korzystało około 1000 czytelników. Po wojnie powstały nowe kina, czytelnice, biblioteki, żłobki, przedszkola i świetlice. Te ostatnie wraz z czytelniami i wypożyczalniami książek dla dzieci i młodzieży prowadzą szeroką akcję popularyzacji wiedzy i czytelnictwa. Zbudowano też nowe, nowoczesne urządzone i wyposażone szkoły.

Jedną z takich jest szkoła, do której uczęszczają badane dzieci. Liczy ona przeszło 1100 uczniów i zatrudnia 37 nauczycieli. Przy szkole istnieją gabinety: lekarski, stomatologiczny, poradnia ortofoniczna i psychologiczna. Szkoła prowadzi świetlicę z dożywianiem. Z bezpłatnego dożywiania korzysta 50 dzieci, dalszych 60 dzieci korzysta z dożywiania przy częściowej odpłatności.

### 3. Metody i techniki badań

Badania miały na celu poznanie zarówno rozwoju umysłowego i fizycznego uczniów, ich stanu zdrowia i postępów w nauce, jak i warunków życia w domu rodzinnym.

Dr A. Majewska przeprowadziła badania rozwoju umysłowego dzieci przy użyciu testów inteligencji, opracowanych przez zespół psychologów zatrudnionych w poradni społeczno-wychowawczej TPD. Stan zdrowia dzieci i wskaźnik ich rozwoju fizycznego zostały ustalone na podstawie kart lekarskich prowadzonych przez lekarza szkolnego. Postępy dzieci w nauce ilustrowały arkusze ocen, znajdujące się w aktach szkoły, oraz informacje wychowawcy o każdym uczniu.

Najważniejszymi metodami badawczymi były: wywiad środowiskowy z kwestionariuszem, wywiady z nauczycielami, obserwacje bezpośrednie, analiza dokumentacji szkolnej. Materiał uzyskany w ten sposób uzupełniony był danymi terenowych organów władz administracji państwowej.

Nadto uczestnictwo w konferencjach, wywiadówkach i w zapisach dzieci do szkoły oraz praca na koloniach letnich zorganizowanych przez szkołę pozwoliły mi na bliższe poznanie dzieci i ich rodziców.

Wywiad odbywał się zawsze w przyjaznej atmosferze. Dane zebrane

w drodze wywiadu środowiskowego były weryfikowane na podstawie rozmów z wychowawczynią klasy i zebranych już wcześniej przez szkołę informacji o uczniach. W celu lepszego poznania środowiska domowego ucznia przeprowadzono rozmowy indywidualne z każdym dzieckiem.

Podczas wywiadu środowiskowego oglądałam mieszkanie, jego wyposażenie, stan higieny itp., badałam, czy dzieci posiadają podręczniki i potrzebne pomoce naukowe, jak są zaopatrzone w odzież, jakie mają warunki odrabiania lekcji w domu itd.

#### 4. Charakterystyka badanej grupy

Badając środowisko domowe uczniów opóźnionych w nauce porównywałam je z warunkami domowymi grupy 62 uczniów, urodzonych w latach 1950 i 1951, którzy w dotychczasowej nauce nie powtarzali żadnej klasy.

Jedną z istotnych cech środowiska domowego są warunki mieszkaniowe. Prawie taki sam odsetek uczniów nieopóźnionych jak i opóźnionych w nauce mieszka w nowym budownictwie mieszkaniowym i wynosi on około 62% obydwu porównywanych zbiorowości. Można wobec tego przyjąć, że jakość mieszkania nie ma wpływu na niepowodzenie szkolne. Natomiast może je powodować ilość osób przypadająca przeciętnie na jedną izbę mieszkalną. Drugorocznicy mieszkają w izbach bardziej zagęszczonych. W starych budynkach na izbę przypadają 3 osoby, a u niedrugorocznych 2,2 osoby na jedną izbę.

Innym ważnym czynnikiem środowiska domowego są warunki materialne rodzin. Ustalono je szacunkowo, biorąc za podstawę wyposażenie mieszkań, wielkość rodzin i liczbę pracujących.

Spśród uczniów drugorocznych w warunkach bardzo dobrych znajdowało się 1 dziecko, w dobrych 15 dzieci, przeciętnych 18 dzieci, w trudnych 5 dzieci, a w bardzo trudnych 1 dziecko. W rodzinach dzieci drugorocznych 10% ogółu posiada telewizory, gdy w rodzinach niedrugorocznych wskaźnik wynosi 27%. Pralek elektrycznych w rodzinach drugorocznych jest 20%, w niedrugorocznych 63%.

Na 40 badanych rodzin było: rodzin pełnych 36, niepełnych 2, rekonstruowanych (ojczym) 1, rodzin rozbitych (dziecko przy ojcu) 1 rodzina. Prawie połowa obojga rodziców dzieci opóźnionych w nauce nie ukończyła szkoły podstawowej, a tylko jedno dziecko posiadało rodziców z wykształceniem wyższym niż podstawowe; 35% dzieci pochodziło z rodzin, w których jedno z rodziców nie posiadało pełnej szkoły podstawowej.

Specyficzną cechą środowiska domowego ucznia jest panujący tam rytm dnia. Jest on w poważnym stopniu uzależniony od pracy zawodowej matki, a w szczególności od tego, czy pracuje na różnych zmianach. Matka pracująca na jedną zmianę ma możliwość ustalenia i prze-

strzegania stałego i planowego rozkładu dnia rodziny. Jeśli matki doceniają ten fakt, życie rodzinne ma możliwie unormowany tryb. Praca zawodowa na różnych zmianach wymaga od kobiety ogromnej zaradności i energii, aby życie rodziny miało harmonijny przebieg. W przeciwnym wypadku najbardziej poszkodowane są dzieci, pozbawione stałej opieki rodziców i uczuciowych z nimi kontaktów. Dzieci często powtarzały, iż najbardziej nie lubią, gdy matki nie ma w domu.

Z badanych materiałów wynikało, że w obu grupach dzieci: opóźnionych i nieopóźnionych w nauce — 50% matek pracowało zawodowo. Odsetek matek, które pracują na trzy zmiany, wynosił — 33% w grupie dzieci opóźnionych w nauce, a 18% w grupie dzieci nieopóźnionych. Stwierdzono też przypadki, że niepracujące matki dzieci opóźnionych w nauce nie potrafiły organizować życia rodzinnego.

Analiza wyników badań pozwala wysunąć wniosek, iż ujemnie na powodzeniu szkolnym odbija się liczebność dzieci w rodzinie. W rodzinach dzieci opóźnionych w nauce jest większość małżeństw posiadających czworo i więcej dzieci. Tylko troje pochodziło z rodzin jedno-dziетnych. W rodzinach dzieci nieopóźnionych 75% dzieci pochodziło z rodzin jedno- i dwudziетnych, a tylko troje dzieci było z rodzin czworodziетnych.

Stwierdzono również, że dzieci opóźnione w nauce, a pochodzące z rodzin wielodzietnych, były pierwszymi lub drugimi z kolei dziećmi i dlatego spadał na nie obowiązek opiekowania się młodszym rodzeństwem.

Dodatni wpływ na kształtowanie się dojrzałości szkolnej dzieci ma ich uczęszczanie do przedszkola. Spośród drugorocznych do przedszkola uczęszczano tylko 27%, gdy z nieopóźnionych — 42% ogółu dzieci.

Tylko 25% dzieci opóźnionych w nauce spało pojedynczo na własnym łóżku. Ani jedno dziecko nie posiadało własnego kąjeka do odrabiania lekcji. Dzieci te odrabiają lekcje przeważnie na stołach kuchennych, często jednocześnie z rodzeństwem.

Dzieci nieopóźnione mają lepsze warunki sну i odrabiania lekcji, gdyż 39% posiada własne łóżko, a 48% posiada stałe odrębne miejsce w domu do odrabiania lekcji, w którym nikt im nie przeszkadza.

Nie wszystkie dzieci drugoroczne wyjeżdżały na kolonie lub na wies w czasie ferii letnich, dzieci tych było 22,5%. Natomiast spośród dzieci nieopóźnionych nie było ani jednego, które by nie wyjeżdżało z Łodzi.

Istnieje niewątpliwy wpływ atmosfery panującej w domu na powodzenie szkolne dzieci. Wyróżniam trzy stopnie atmosfery: pogodną, dość pogodną i niewłaściwą. Atmosfera pogodna panowała w 33% rodzin, dość pogodna w 27%, a niewłaściwa w 40% rodzin dzieci opóźnionych w nauce. W tej ostatniej grupie było też troje dzieci z rodzin niepełnych, w tym dwoje z rodzin rekonstruowanych i jedno z rodzin rozbitej (dziecko przy ojcu). Powodem niewłaściwej atmosfery

w rodzinach był alkoholizm ojców lub obojga rodziców. W grupie tej tylko 4 ojców posiadało wykształcenie pełne podstawowe.

Połowa dzieci miała iloraz inteligencji od 70 do 89, a więc poniżej normalnego. Dzieci pochodzące z domów o niewłaściwej atmosferze wykazywały w większości iloraz poniżej normalnego. Były też przypadki, że wśród dzieci posiadających trudne warunki materialne i niewłaściwą atmosferę domową były dzieci o wysokim ilorazie inteligencji. W rodzinach tych jedno z rodziców, najczęściej matka, dążyło do zapewnienia dziecku możliwie znośnych warunków życia i pracy.

Dostęp do dóbr kulturalnych mają zapewniony wszystkie zbadane przez nas dzieci. Dzięki staraniom szkoły wszystkie dzieci czytają czasopisma dziecięce w domu lub w szkole, uczęszczają do teatru kukielkowego lub na sztuki dziecięce, na wybrane filmy, koncerty, wypożyczają książki z biblioteki szkolnej.

Zbierając razem dane dotyczące środowiska domowego uczniów drugorocznych można wymienić następujące okoliczności oraz fakty:

- 1) brak własnego kącika do odrabiania lekcji — we wszystkich przypadkach;
- 2) picie alkoholu przez rodziców, przeważnie przez ojców dzieci;
- 3) Pochodzenie wiejskie rodziców oraz brak pełnego wykształcenia podstawowego;
- 4) niski odsetek dzieci, które uprzednio uczęszczały do przedszkola;
- 5) przewaga dzieci z rodzin wielodzietnych (wyżej 4 w rodzinie) oraz konieczność sprawowania opieki nad młodszym rodzeństwem;
- 6) zły stan zdrowia matek;
- 7) zahamowanie rozwoju psychofizycznego u około 50% dzieci;
- 8) niewłaściwa atmosfera wychowawcza w 40% badanych rodzin;
- 9) trzymianowa praca zawodowa matek;
- 10) spędzanie ferii letnich w mieście (22,5% ogółu badanych).

Na dalszych miejscach występują takie czynniki, jak: warunki mieszkaniowe i materialne rodziców dzieci (tylko 15% dzieci posiada niższe niż średnie warunki materialne), pólseroctwo i rozbiecie rodzin.

## 5. Próba ustalenia przyczyn drugoroczności

Założenie, że wszystkie wymienione cechy środowiska domowego dziecka opóźnionego w nauce mogą być przyczynami niepowodzeń szkolnych, byłoby bardzo pochopne, chociaż niektóre z czynników środowiska domowego, występujące w badanej zbiorowości, J. Konopnicki przyjmuje jako przyczyny opóźnień w nauce szkolnej.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Jan Konopnicki w „Problemach opóźnień w nauce szkolnej” (s. 55—56) do przyczyn opóźnienia w nauce szkolnej wynikających jedynie ze środowiska domowego zalicza: 1) niski poziom umysłowy rodziców; 2) niewłaściwe stosunki w domu i niewłaściwy stosunek rodziców do siebie; 3) warunki materialne.

Biorąc pod uwagę wyniki naszych badań za społeczne przyczyny niepowodzeń szkolnych w naszej obecnej rzeczywistości można m. in. przyjąć:

- a) niski poziom intelektualny rodziców oraz brak dostatecznego zainteresowania się z ich strony nauką dziecka;
- b) niewłaściwy wpływ na dziecko najbliższego otoczenia, a szczególnie picie wódki przez rodziców;
- c) wielodzietność rodzin i z tym związane duże zagęszczenie izb mieszkalnych;
- d) praca matek na różnych zmianach oraz ich słaby stan zdrowia;
- e) brak odpowiednich warunków do odrabiania lekcji i nocnego wypoczynku;
- f) ponadto do społecznych przyczyn opóźnień szkolnych należy zaliczyć: niedojrzałość szkolną dzieci, wynikającą częściowo z nieuczęszczania ich do przedszkola;
- g) przebyte choroby wieku dziecięcego oraz opóźnienie w rozwoju fizycznym.

Inspektorat Oświaty Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Olsztynie po przeprowadzeniu analizy środowisk dzieci drugorocznych stwierdził również, że wśród repetentów znajduje się więcej dzieci rodziców o niepełnym wykształceniu podstawowym (17,50%) niż dzieci rodziców z wykształceniem wyższym niż podstawowe. Ta sama analiza wykazała ujemny wpływ warunków mieszkaniowych na postępy w nauce: zagęszczenie izb, skład rodzin i alkoholizm rodziców.<sup>1</sup>

Należy także nadmienić, iż przeniesienie dziecka do innej szkoły w związku ze zmianą miejsca zamieszkania rodziny może również spowodować opóźnienie w nauce. W liczbie 40 dzieci było siedem przypadków, w których dzieci zmieniły szkołę. Ale obok tych przyczyn stwierdzono i inne czynniki, mogące niekorzystnie odbijać się na powodzeniu szkolnym dzieci: choroby, nieszczęśliwe wypadki, brak zainteresowania rodziców nauką, rozbitcie rodzin.

Zjawisko drugoroczności dwukrotnie częściej występuje wśród chłopców (26 na 40) niż wśród dziewczynek (14 na 40), mimo że dziewczynki stanowią 50,3% ogółu uczniów.

Nauczyciele Szkoły 101 w rozmowie na ten temat wypowiadali opinię, iż przyczyną tego są odmienne wzory wychowawcze chłopców i dziewcząt. Chłopcy w rodzinach robotniczych, ich zdaniem, mniej są pilnowani, gdyż rodzice stawiają im mniejsze wymagania. Znalazło to również potwierdzenie w wypowiedziach kilku matek.

Wyniki badań wykazują, że problem opóźnień w nauce szkolnej jest bardzo złożony. Chcąc pomóc dziecku opóźnionemu w nauce, należy nie tylko kompensować braki środowiskowe, lecz także likwidować brak dą-

<sup>1</sup> Informacja *Nowej Szkoły* — 1962 r., nr 3, s. 47.

żeń i bierności rodziców, którzy „stwarzają najtrudniejsze do pokonania przeszkody”.<sup>1</sup>

Zdaniem H. Radlińskiej, rodzina posiadająca pewne dążenia pomoże dziecku przełamać indywidualne trudności, wynikające ze słabych uzdolnień, z chorób i z przeniesienia do innej szkoły.

## 6. Porównywanie obecnych przyczyn drugoroczności z przyczynami przedwojennymi

Spółeczne przyczyny drugoroczności, występujące przed wojną i ujawniane w pracy J. Gercza,<sup>2</sup> zostały podzielone na przyczyny materialne i duchowe.

Do przyczyn materialnych zostały przez niego zaliczone: 1) nędza, brak mieszkania; 2) niedostatek ubrania; 3) brak podręczników; 4) niedożywienie dzieci; 5) zarobkowanie dzieci.

Do przyczyn duchowych zalicza: 1) brak opieki rodziców; 2) zły wpływ otoczenia; 3) niechęć rodziców do szkoły; 4) niepolskie otoczenie.

Z pracy J. Gercza wynika, że w latach 1925/26—1931/32 najwięcej przypadków drugoroczności łączyło się ze złym stanem ubrania i brakiem podręczników. Prawie 25% drugorocznych nie mogło sprostać wymaganiom szkoły z powodu nędzy, bezrobocia rodziców, braku mieszkań. W najgorszym położeniu były dzieci sublokatorów, korzystające nieraz z mieszkania tylko w nocy jako kąta do spania.

Z nędzą rodzin wiąże J. Gercz sprawę zarobkowania dzieci z braku opieki nad nimi. Jego zdaniem, rodzice, będące w trudnych warunkach materialnych, obojętnieli wobec potrzeb dzieci, traktowali je jako ciężar nie do udźwignięcia. Według Gercza, wśród czwartej części dzieci drugorocznych, nie mogących odrabiać lekcji, znajdowali się tacy, którzy mieli trudności zewnętrzne, materialne (brak podręczników i przyborów szkolnych), i tacy, którzy mieli trudności psychiczne — byli niezdolni i nie wiedzieli, jak się mają uczyć.

Z badań J. Gercza wynika dalej, że niektórzy uczniowie drugoroczni mieli rodziców, którzy „nie mogli się pogodzić z obowiązkiem szkolnym lub wymaganiami szkoły i przy różnej okazji wyrażali się źle o szkole przy dziecku lub też usposabiali nieprzychylnie do nauczyciela”.<sup>3</sup> Rodziców takich było coraz mniej, a z każdym rokiem szkoła polska zyskiwała sobie uznanie bałuckiego proletariatu. Trzeba zaznaczyć, że badania J. Gercza prowadzone w latach 1931/32 metodą statystyczną dotyczyły dzieci drugorocznych ze wszystkich szkół znajdujących się na terenie

<sup>1</sup> H. Radlińska: „*Pedagogika społeczna*” — W-wa — Wrocław — Kraków 1961, Ossolineum, s. 176.

<sup>2</sup> J. Gercz: op. cit. s. 136.

<sup>3</sup> J. Gercz: op. cit. s. 137.



ówczesnego III Komisariatu Policji Państwowej. Teren ten należy obecnie do dzielnicy administracyjnej Bałuty, gdzie znajduje się Szkoła 101, której 40 dzieci opóźnionych w nauce szkolnej zostało przebadanych w roku szkolnym 1961/62 metodą indywidualnych przypadków (case work study).

Podstawę do porównań przyczyn społecznych opóźnień szkolnych występujących w tej dzielnicy w latach 1932 i 1962 daje fakt, że szkoła ta w roku szkolnym 1960/61 posiadała odsetek drugorocznych (7,62%) zbliżony do przeciętnego odsetka drugorocznych w podstawowej dzielnicy Bałuty (25 szkół — 7,93%). Stąd Szkołę 101 można przyjąć za reprezentację dzielnicy Bałuty odnośnie do zjawiska drugoroczności. Należy dodać, że obowiązująca rejonizacja szkół wyklucza możliwości selekcji uczniów.

Wobec tego ujawnione na przykładzie Szkoły 101 przyczyny opóźnień szkolnych można przyjąć jako typowe dla podstawowej dzielnicy Bałuty, występujące w roku 1962, i porównać je z przyczynami wykazanymi przez J. Gercza w 1932 roku.

W badaniach przeprowadzonych w roku szkolnym 1961/62 nie stwierdzono takich materialnych przyczyn społecznych, wpływających na niepowodzenia szkolne ucznia, jakie wykazał dla lat przedwojennych J. Gercz. Wszystkie dzieci drugoroczne posiadały własne mieszkania, pełne komplety podręczników, własną odzież i w żadnym przypadku nie dzielią jej ze swym rodzeństwem. Ani jedno dziecko na Bałutach nie zarobkowało. Większość dzieci posiadała książeczki oszczędnościowe SKO. Nie można zatem mówić o nędzy w rodzinach dzieci opóźnionych w nauce.

Inaczej przedstawia się sprawa przyczyn duchowych, o których mówi J. Gercz. Z wymienionych przez niego przyczyn nie występowała obecnie tylko jedna, mianowicie niepolskie otoczenie. Dzieci bałuckie żyją obecnie w jednolitym narodowościowo, polskim otoczeniu.

W pewnym stopniu stwierdzono natomiast takie przyczyny, wymienione przez Gercza, jak: zły wpływ otoczenia, brak opieki rodziców, niechęć do szkoły i nauczyciela.

Wobec dużej ilości ojców pijących wódkę (86% pijących, w tym pijących często — 31%) można podtrzymać twierdzenie J. Gercza, „że pijaństwo robotnika bałuckiego jest starym zwyczajem”.<sup>1</sup> W badaniach w 1962 r. nie ustalono, czy ilość sklepów sprzedających wódkę na Bałutach jest większa niż w innych dzielnicach.

Dla przedwojennych Bałut J. Gercz ustalił, że posiadały one najwięcej szynków w Łodzi.

<sup>1</sup> J. Gercz: op. cit. s. 94.

## 7. Wnioski

Z przedstawionych w poprzedniej części artykułu społecznych przyczyn opóźnień w nauce, ujawnionych w roku szkolnym 1961/62, wynika, że zmieniła się korzystnie sytuacja dziecka szkolnego na Bałutach, a obecne przyczyny drugoroczności mają inny charakter niż w okresie międzywojennym.

Z przyczyn ujawnionych w 1932 roku pozostały: brak opieki rodziców nad dzieckiem, objawiający się w zaniedbaniu dzieci pod względem rozwoju psychofizycznego, zły wpływ otoczenia, mimo że znikło piętno dzielnicy przestępczej, jaka ciążyła nad Bałutami w okresie przedwojennym, oraz w nielicznych przypadkach pozostała niechęć rodziców do szkoły.

Ujawniły się nowe trudności społeczne wpływające ujemnie na niepowodzenia szkolne takie, jak: praca zawodowa matek na dwie i trzy zmiany, niezadowalający stan zdrowia matek, brak dostatecznej ilości miejsc w przedszkolach, pozostawanie części dzieci podczas wakacji w mieście.

Na zakończenie warto wspomnieć o jednym jeszcze czynniku mającym związek z drugorocznością uczniów. Jest nim stosunek rodziców do szkoły. Mniej byłoby uczniów drugorocznych, gdyby sami rodzice posiadali pełną szkołę podstawową i doceniali jej znaczenie.

Z informacji uzyskanych podczas wywiadów wiadomo, że motywów ekonomicznych poważnie wpływają na to, jak się odnoszą rodzice do nauki ich dzieci w szkole podstawowej.

Przed wojną nie dostrzegano możliwości awansu uzyskiwanego poprzez ukończenie szkoły. W rodzinach robotniczych utrzymywano, iż dziecko „wszystko jedno — ze szkołą czy też bez szkoły — i tak biedę klepać będzie”.<sup>1</sup>

Z wywiadów przeprowadzonych w 1961/62 roku wynikało, że i dziś spotkać można podobny pogląd, iż „nie warto się uczyć, bo i tak się więcej nie zarobi”.<sup>2</sup>

Działalność szkół mająca na celu kompleksowe zapobieganie przyczynom niepowodzeń szkolnych: psychicznym, dydaktycznym i środowiskowym, zyskałaby na sile, gdyby, dzięki odpowiedniej polityce państwa, ustaliła się w społeczeństwie powszechna wysoka ocena świadectwa szkoły podstawowej.

<sup>1</sup> H. Radlińska — Rozprawa „Opóźnienia szkolne dzieci rodzin bezrobotnych”, „Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych”.

<sup>2</sup> Takie stanowisko zajmował brat jednego z uczniów opóźnionych, który powoływał się na przykłady kolegów bez pełnej szkoły podstawowej, zarabiających znacznie lepiej niż inni koledzy z ukończoną szkołą zawodową.

## KSZTAŁCENIE NAUKOWEGO MYŚLENIA W NAUCZANIU PEDAGOGIKI

(Uwagi na marginesie ćwiczeń z pedagogiki na I roku studiów)

Ważnym warunkiem rozwoju umysłowego studenta, decydującym o jego przyszłych sukcesach w studiach i pracy zawodowej, jest praca dydaktyczna na pierwszym roku studiów.

Jest to tym ważniejsze, że studenci przychodzą ze szkół najczęściej z charakterystycznymi brakami w dziedzinie myślenia, przede wszystkim ze słabo rozwiniętymi procesami analizowania, porównywania i syntetyzowania. Stąd jest powszechnie znaną rzeczą, że niewiele korzystają oni z wykładów i lektur, nie rozumieją dokładnie tego, co słyszą czy czytają — notatki ich zaś są najczęściej chaotyczne i jako zbiory luźnych, nie wyselekcjonowanych zdań nie stanowią wartościowego materiału do dalszego i głębszego rozumienia treści. Stereotyp myślowy, zdobyty w szkole średniej, w dużej mierze zbudowany jest na pracy pamięci składowej, a nie na pamięci logicznej i dlatego nie odpowiada on najczęściej sytuacjom dydaktycznym wyższej uczelni — szczególnie zaś na kierunkach humanistycznych.

W tych warunkach nabiera specjalnego znaczenia praca dydaktyczna ze studentami na pierwszym roku studiów. Wśród wielu form tej pracy chciałabym zatrzymać się na jednej z nich: na ćwiczeniach w analizie i interpretacji tekstów. Ten rodzaj ćwiczeń stanowi podstawę dla innych, wyższych, bardziej złożonych form pracy na dalszych latach studiów, rozwija umiejętności samodzielnej pracy stanowiącej istotę studiowania. Są to bowiem ćwiczenia kształcące myślenie.

Myślenie naukowe jest bardzo złożonym procesem psychicznym. W swej strukturze jest ono takie samo, jak wszelkie myślenie ludzkie — jest ono poznawaniem rzeczywistości, a więc gromadzeniem wiedzy o świecie i z kolei rozumieniem jej, czyli wykorzystywaniem w różnych nowych sytuacjach. Myśląc naukowo nie zadowalamy się powierzchownym, zewnętrznym, poznawaniem rzeczywistości, lecz dążymy w procesie ciągłych poszukiwań i badań, formułowań i odrzucania hipotez do możliwie jak najpełniejszego zbliżenia się do prawdy. Takie myślenie jest wnikliwe i krytyczne, analityczne i syntetyczne, nastawione na coraz głębsze poznawanie rzeczywistości. Jest to więc myślenie badawcze, twórcze, walczące z dogmatyzmem, schematyzmem, z pochopnością w wyprowadzaniu wniosków i uogólnień. Wymaga więc ono od człowieka pewnej postawy, a więc określonych cech charakteru, jak: rzetelność, rzeczowość, ostrożność, wytrwałość, pracowitość itp.

<sup>1</sup> Tym skromnym artykułem chciałabym złożyć podziękowanie Prof. Dr Kazimierzowi Sońnickiemu w 55-lecie jego pracy dydaktycznej za to, że nie tylko nauczył mnie pracować naukowo nad sobą, ale i innych uczy tego.

Dzięki myśleniu naukowemu porządkujemy treści empiryczne, dotyczące zjawisk, faktów, zdarzeń, przedmiotów itp. — tworząc uogólnienia w postaci pojęć naukowych oraz dochodząc do formułowania praw naukowych o różnym stopniu ogólności. Również dzięki myśleniu naukowemu z przyjętych teoretycznych założeń i racji potrafimy wyprowadzać, zgodnie z prawami logiki, prawidłowe wnioski, formułować różnego rodzaju teorie naukowe wyjaśniające rzeczywistość przyrodniczą i społeczną. Dzięki myśleniu naukowemu powstały i rozwijają się nauki, których narastające treści są rezultatem pracy wielu pokoleń, są historycznym dorobkiem poznawczym ludzkości. W czasie studiów ten dorobek właśnie musimy poznać krytycznie jako podstawę naszego myślenia i wykształcenia.

W psychologicznej strukturze myślenia naukowego wyraźnie górują wysokiej jakości i wysokiego stopnia, sprawnie funkcjonujące, procesy analizy i syntezy. Natomiast w treściach, nierozdzielnie związanych z tymi funkcjami myślenia, zwiększa się podstawowy zapas wiedzy w postaci pojęć i praw naukowych dobrze rozumianych, a nie tylko pamięciowo przyswojonych. W kształceniu myślenia naukowego chodzi poza tym jeszcze o to, żeby zdobywać pewne trwałe właściwości umysłu i charakteru, niezbędne do naukowego zachowania się.

Tak więc pedagogiczna strona zagadnienia zawiera dwa postulaty: dydaktyczny i wychowawczy. Pierwszy z nich dotyczy rozwijania myślenia, a więc doboru treści, metod pracy itp., drugi zaś wychowania postawy naukowej, „sumienia naukowego”, czyli takiego stanu umysłu i charakteru, który by zapewniał myśleniu naukowemu trwałość i prawdziwość.

Tak nakreślony program kształcenia intelektualnego jest właściwie programem realizacyjnym dla całego okresu studiów. Jednakże podstawową jego część, czyli poprawienie struktur i jakości myślenia studentów, trzeba wykonać w pierwszych latach studiów. Tę funkcję dydaktyczną spełniają doskonale ćwiczenia w analizie i interpretacji tekstów pedagogicznych.

Istota omawianych ćwiczeń polega na analizie tekstu od strony rzeczowej i logicznej. Takie intelektualne opracowanie tekstu ma doprowadzić studenta przede wszystkim do zrozumienia treści naukowych, które aktualnie czyta, ale ponadto, przez systematyczną pracę tego rodzaju doprowadzić go do wprawy w procesach rozumienia i wyrobić w nim naukowe podejście do rozwiązywania wszelkich nowych sytuacji. Punktem wyjścia bowiem każdej inteligentnej działalności człowieka, zarówno teoretycznej jak i praktycznej, jest prawidłowe zrozumienie tego, co ma zrobić. Ono bowiem gwarantuje szybkość, pewność, skuteczność, słuszność i ekonomiczność naszego działania. Inaczej mówiąc — chodzi nam o rozbudzenie u studenta świadomego stosunku do dróg własnego rozwoju intelektualnego. Student, dzięki takiemu opracowywaniu teks-

tów, zdobywa równocześnie nowe treści, włącza je do swojej już zdobytej wiedzy, utrwała je i uczy się nimi operować w myśleniu naukowym.

Studiowanie tekstu naukowego jest bowiem z punktu widzenia dydaktycznego uczeniem się problemowym, a więc jakościowo najwyższym i najwartościowszym stopniem poznawania rzeczywistości. Odkrycie i zrozumienie „nowej dla odczytującego się treści” — niezależnie od tego, czy jest ona zapisana w „żywej księdze przyrody” w postaci zjawisk, faktów, czy zapisana w postaci symboli słownych w dziele naukowym — wymaga od studiującego tego samego, a mianowicie — twórczości umysłowej. Wbrew częstemu przekonaniu studiowanie tekstu nie jest biernym uczeniem się, nie jest mechanicznym zapamiętywaniem cudzych słów, lecz jest złożonym procesem rozumienia nowych, nieznanych nam treści, a więc rozwiązywaniem różnych kolejno zjawiających się problemów. Najważniejszymi z nich są dwa: „jaka jest treść tekstu?” i „jaka jest struktura tej treści?” Tak samo bowiem jak w innych sytuacjach problemowych stawiamy hipotezy — w tym wypadku — dotyczące rozumienia pewnych części tekstu, a więc musimy odkryć i uchwycić różne zależności i związki logiczne w nim zawarte. Następnie sprawdzamy słuszność naszych hipotez przez zestawianie ich z myślami autora, zawartymi w całości tekstu czy jakiejś większej jego części. W ten sposób weryfikujemy nasze rozumienie — przyjmując lub odrzucając sformułowania, aby znowu stawiać nowe hipotezy i weryfikować je tak długo, aż dojdziemy do zrozumienia treści studiowanych, czyli do wytworzenia w naszym umyśle nowych funkcji myślenia, zgodnych z nowoczesnymi treściami, ale równocześnie jak najbardziej zgodnych z intencjami autora.

Trudności, które napotykamy w procesie rozumienia cudzych myśli, zawartych w słownych sformułowaniach, jakościowo i ilościowo są takie same, jak przy rozwiązywaniu innych problemów: przyrodniczych, technicznych czy społecznych.

Punktem wyjścia tych ćwiczeń jest taki dobór tekstów, aby przez nie dać znajomość zasadniczej problematyki studiowanej nauki, jej podstawowych pojęć i praw naukowych oraz ogólną orientację w teoriach i prądach, ważnych dla zrozumienia współczesnego stanu rozwoju poznawanej dyscypliny naukowej. Praktycznie zaś studiowanie to przeprowadzamy w ten sposób, że na pierwszych ćwiczeniach wprowadzających uczymy techniki opracowywania tekstu. W odczytanim tekście wyszukujemy najpierw nieznanne nam terminy, staramy się zrozumieć je przez określenia w kontekście, a jeśli ich nie ma, szukamy w słownikach, encyklopediach itp. W ten sposób dążymy do leksykalnego zrozumienia tekstu. Następnie czytamy tekst jeszcze raz lub kilka razy (zależnie od trudności tekstu), aby spełnić inne zadanie, a mianowicie: odkryć strukturę tekstu. Trzeba bowiem teraz zrobić logiczną analizę treści, uchwycić zasadniczą myśl, zasadnicze tezy i związki między

nimi oraz ułożyć je w całość. Tę całość z kolei, po ustnym wspólnym omówieniu, trzeba wyrazić swoimi słowami jak najkrócej, ale jasno, wyczerpująco, precyzyjnie i to koniecznie pisemnie na tablicy i w zeszytach.

Dla przykładu podaję jedno z takich opracowań: Z. Mysłakowski, „Sytuacja dydaktyczna”. *Ruch Pedagogiczny*, 1960, nr 3, s. 9—11.

## TEMAT: SYTUACJA DYDAKTYCZNA

### I. OKRESLENIE SYTUACJI DYDAKTYCZNEJ

1) Określenie terminu „sytuacja dydaktyczna”.

Sytuacja dydaktyczna jest zespołem warunków realizacyjnych procesu nauczania i uczenia się.

2) Struktura sytuacji dydaktycznej.

Zespół warunków sytuacji stanowi złożoną dynamiczną całość:

- a) składników (łatwo dostrzegalnych): uczeń, klasa, nauczyciel, przedmiot nauczania, program, aktualna lekcja itd. oraz
- b) procesów psychicznych, socjologicznych, logicznych (trudno uchwytanych, skomplikowanych, odbywających się między składnikami i łączących je).

Wśród składników sytuacji najważniejszymi są: uczeń i nauczyciel jako główne składniki sytuacji. Nauczyciela i ucznia łączy wspólna aktywność (umysłowa, dydaktyczna); każdy z nich jest podmiotem sytuacji; stanowią oni dynamiczną społeczność szkolną.

### II. ANALIZA GŁÓWNYCH SKŁADNIKÓW SYTUACJI

1) Analiza składnika „uczeń”.

Uczeń jest splotem sytuacji społecznych, a nie izolowaną jednostką psychofizyczną:

- a) jest on częścią różnych układów socjologicznych (rodzina, klasa szkolna, grupa kolegów, sąsiedztwo, klasa społeczna, naród itd.);
- b) wyrósł on uczestnicząc w określonej kulturze (środowiska, klasy społecznej, narodu, epoki itd.) i wnosi to całe swoje uwarunkowanie socjalno-kulturowe do społeczności szkolnej.

2) analiza składnika sytuacji „nauczyciel”.

Nauczyciel jest też zależny od różnych kontaktów społecznych:

- a) jest on częścią społeczności nauczycielskiej i społeczności szkolnej;
- b) jest splotem sytuacji społecznych;
- c) musi krytycznie i świadomie pracować nad sobą, aby uzyskać postawę inteligentnego kierownika sytuacji dydaktycznej.

W omawianych ćwiczeniach w analizie tekstów chodzi o to, aby każdy

student pracując samodzielnie nauczył się dokładnie rozumieć myśl autora, aby z poznanych treści miał zbudować strukturę i żeby w jego umyśle gromadziła się wiedza opracowana intelektualnie. Takie postępowanie zgodne jest z najnowszymi poglądami psychologicznymi, które stwierdzają, że tylko taki sposób rozumowego zdobywania wiedzy gwarantuje jej trwałość, skuteczność, operatywność.

Ta praca z początku jest bardzo trudna dla studenta, który raczej odczytuje tekst powierzchownie, skojarzeniowo, intuicyjnie i nie potrafi ani dobrze zanalizować jego treści, ani dokonać prawidłowej jego syntezy.

Równocześnie z analizą logiczną przeprowadzamy analizę r z e c z o w ą tekstu, tj. wyjaśniamy wyrażenia specyficzne dla określonej nauki, rozszerzamy treści, aby ułatwić zrozumienie skrótów myślowych, dajemy historyczną genezę zagadnienia itp.

Do następnych ćwiczeń przychodzą studenci przygotowani przez samodzielne opracowanie tekstu w postaci krótkiego (1—3 stron kartki zeszytowej) konspektu, który oddają przed ćwiczeniami celem poprawienia go i oceny. W czasie ćwiczeń wspólna praca polega teraz na porównywaniu różnych ujęć treści różnych ich struktur, na określaniu ich wartości i precyzji ujęcia, wyjaśnianiu w wypadku nierozumienia. Zakończeniem ćwiczeń jest przykładowe opracowanie konspektu prawidłowego.

Bardzo ważną sprawą w tych ćwiczeniach jest pisemne utrwalanie rezultatów intelektualnego opracowania tekstu, gdyż tylko taka forma wyrażania się dyscyplinuje nasz umysł, wymagając dłuższego zatrzymania się nad tekstem, dokładniejszego przeczytania. Przekonałam się niejednokrotnie, że gdy tekst był zadany tylko do ustnego opracowania, rezultaty pracy były bardzo słabe, rozumienie powierzchowne i trzeba było robić wszystko na nowo. Natomiast przy pisemnym formułowaniu myśli pracujemy nad ich jasnością, zwięzłością, rzeczowością i precyzją wyrażania. Praca taka stanowi szkołę naukowego myślenia, zwalczającą gadulstwo, będące pozorowaniem rozumienia i myślenia. Równocześnie jest to najlepszy dydaktyczny sposób utrwalania wiedzy, odbywający się jakby „niechęcą” w czasie procesu pogłębionego wnikania w związki między treściami. Na tych czynnościach właśnie polega studiowanie, które jest podstawą dydaktycznej pracy wyższej uczelni. Do takiej pracy powinno się też stopniowo wdrażać młodzież w szkole średniej, w zakładzie kształcenia nauczycieli.

Z drugiej strony, ćwiczenia te wychowują, gdyż zawierają nie tylko omówione walory intelektualne, ale i moralne, kształtujące postawę i charakter myślącego człowieka. Przyczyniają się one do rozwoju i pogłębienia takich cech, jak rzeczowość, obiektywność, powściągliwość, krytycyzm, jasność i zwięzłość w wypowiedziach, wnikliwość w rozpatrywaniu spraw, prawdziwość zwalczająca zakłamanie, samodzielność i twórczość w konstruowaniu problemów, uczciwość i skromność w ocenie osiągnięć

i możliwości itp. cechy myślenia, które stanowią o poziomie kultury myślenia człowieka.

Tak w krótkim ujęciu przedstawiają się najważniejsze sprawy omawianych ćwiczeń. Podsumowując te rozważania chcę jeszcze raz podkreślić ich wielostronne korzyści, a mianowicie:

1) Ćwiczenia te wprowadzają w naukową terminologię, pojęcia, prawa naukowe i w sposób naukowego myślenia. Równocześnie stwarzają one studentom ułatwienie w przejściu od stylu pracy szkoły średniej do samodzielnych studiów uniwersyteckich.

2) Ten rodzaj ćwiczeń uczy techniki studiowania, opracowywania nowych treści w sposób jak najbardziej zgodny z prawami funkcjonowania naszej psychiki. Student uczy się przez to podstawowe „narzędzie pracy umysłowej” notowania wykładu, czytania dzieła naukowego, przeprowadzania eksperymentu naukowego, pisania referatu, pisania pracy magisterskiej czy przygotowywania się do egzaminu.

3) Przez taki sposób ćwiczeń utrwała się wiedza, rozwija się wszechstronnie umysł studenta, kształtuje się kultura myślenia i działania.

4) Dla studentów zdolnych i pracowitych ćwiczenia, umiejętnie prowadzone, są szkołą rozwoju naukowych zainteresowań; kształtują one ich analityczno-syntetyczną postawę, a więc badawczą postawę wobec rzeczywistości.

Dlatego wydaje się, że ćwiczenia w analizie tekstu nie powinny być zaniedbywane na pierwszych latach studiów, gdyż są najlepszą formą zdobywania podstaw samodzielnego myślenia naukowego, są formą pracy o bardzo wielkich wartościach dydaktycznych i wychowawczych. Toteż powinny być prowadzone na pierwszych latach studiów uniwersyteckich, ale powinno się je uwzględnić także w szkole średniej, a tym bardziej w zakładach kształcenia nauczycieli: liceach pedagogicznych, na studiach nauczycielskich.



# RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

WŁODZIMIERZ SZEWCZUK: PSYCHOLOGIA. ZARYS PODRĘCZNIKOWY. T. 1.  
WARSZAWA 1962 PZWS ss. 323

## 1. Informacje dotyczące genezy, charakteru oraz przeznaczenia recenzowanego podręcznika

Z przedmowy do omawianego podręcznika psychologii dowiadujemy się, że napisany on został w następstwie rozbieżności zdań wśród polskich psychologów w sprawach „zasadniczych, wręcz fundamentalnych” oraz niemożności zrealizowania przez nich wspólnie zaplanowanego wcześniej zbiorowego opracowania podręcznika psychologii. Biorąc pod uwagę ten fakt, jak również to, że w ciągu półwiecza ukazał się u nas zaledwie jeden podręcznik psychologii ogólnej oraz że istnieje obecnie społeczna potrzeba wydania w tej dziedzinie podręcznika w nowym ujęciu, autor nasz postanowił uczynić sam pierwszy krok w tym kierunku przez zaznajomienie czytelnika z własnym syntetycznym spojrzeniem na całość problematyki psychologicznej, przez danie mu „psychologicznego obrazu człowieka na rozwojowo-porównawczym tle”.

Autor recenzowanego zarysu podręcznikowego psychologii podkreśla, że jego podręcznik nie ma charakteru encyklopedycznego, lecz „orientuje jedynie w podstawowych, ogólnych zagadnieniach”, że czytelnik znajdzie w nim „funkcjonalistyczne ujęcie psychiki”, że jest on napisany tak, „aby mógł korzystać z niego szeroki krąg czytelników: od studentów uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych zaczynając, poprzez słuchaczy studiów nauczycielskich, a na uczniach liceów pedagogicznych oraz ludziach dorosłych z średnim i wyższym wykształceniem — interesujących się psychologią — kończąc”.

## 2. Struktura oraz treść podręcznika

Niniejsza recenzja dotyczy pierwszego tomu nowego podręcznika psychologii. Tom drugi jeszcze się nie ukazał. Recenzowany tom traktuje o psychologii jako nauce, o psychice w ogólności i o procesach poznawczych, tom drugi poświęcony ma być procesom uczuciowym, działaniu i osobowości.

Na treść tomu pierwszego, będącego przedmiotem recenzji, składa się przedmowa oraz cztery części obejmujące 12 rozdziałów. Część pierwsza nosi tytuł: „Psychologia jako nauka”, części pozostałe zatytułowane są, jak następuje: część druga: „Psychika działalnością układu nerwowego”; część trzecia: „Przedmiot, metody i dyscypliny psychologii”; część czwarta: „Orientacja w świecie i jego poznawanie”.

Informacje o „psychologii jako nauce” rozpoczyna autor od przedstawienia w rozdziale pierwszym części pierwszej zwięzłego rysu historycznego, w którym się mówi naprzód o poglądach psychologicznych starożytnych filozofów greckich i rozbieżnościach w tych poglądach, a pod koniec — o psychofizyce i psychofizjologii XIX w. i o współczesnych teoriach psychologicznych: behavioryzmie, psychologii obiektywnej, psychoanalizie, psychologii indywidualnej itp. W rozdziale drugim tej części rozważane jest „miejsce psychologii w systemie nauk”, jej stosunek do nauk przyrodniczych i do nauk społecznych, a pod koniec — zagadnienie związku nauki z praktyką oraz zagadnienie znaczenia psychologii.

Uzupełnienie części pierwszej stanowi część trzecia, która traktuje również o psychologii jako nauce. W części drugiej natomiast, zatytułowanej: „Psychika działalności układu nerwowego”, znajdujemy informacje o psychice, ujęte w czterech rozdziałach, których tytuły brzmią: 1. „Jedność organizmu i środowiska”; 2. „Anatomiczne podłoże regulacji psychicznej”; 3. „Psychika odruchową działalnością układu nerwowego”; 4. „Zależność psychiki od warunków życia”.

Rozpoczynając rozważania w części drugiej od charakterystyki organizmu żywego, jego powiązania ze środowiskiem (rozd. 1), autor rozpatruje tu zjawiska równowagi między organizmem i jego otoczeniem, zjawiska zachwiania i przywracania równowagi, struktury i funkcji, informacji i regulacji, pobudliwości, właściwości tkanki nerwowej, samoregulacji i mechanizmów homeostazyjnych. Po omówieniu w następnym, drugim rozdziale systemu nerwowego jako anatomicznego podłoża regulacji psychicznej rozpatruje on w rozdziale trzecim różne rodzaje odruchów jako przejawów psychiki, by w rozdziale czwartym przedstawić ewolucję istot żywych i ich właściwości regulacyjnych, umożliwiających równowagę ze środowiskiem: od właściwości najprostszych organizmów do właściwości stopnia najwyższego, psychicznych, występujących u człowieka.

Część trzecia, stanowiąca — jak to już zauważyliśmy wyżej — niejako kontynuację części pierwszej, poświęconej „psychologii jako nauce”, obejmuje w rozdziale pierwszym rozważania na temat „przedmiotu psychologii”, a w rozdziałach drugim i trzecim — na temat „metod badań psychologicznych” oraz „dyscyplin psychologicznych”. Przy omawianiu metod autor przeciwstawia metodzie introspekcyjnej, uważanej za nienaukową, metody obiektywne oraz określa eksperyment laboratoryjny i naturalny, obserwację i pomiar psychologiczny. Przy charakteryzowaniu dyscyplin psychologicznych wskazuje na psychologię ogólną, psychologię społeczną, psychologię wychowawczą, psychologię defektologiczną, psychologię sądową, psychologię pracy, psychologię kliniczną, psychologię propagandy, psychologię produkcji i recepcji kulturowej.

Omówienie procesów poznawczych zawarte jest w części czwartej: „Orientacja w świecie i jego poznawanie”. Mowa jest tam w trzech kolejnych rozdziałach o „urządzeniach i mechanizmach orientacyjno-poznawczych”, o „wrażeniowo-spostrzeżeniowym poznawaniu świata” oraz o „myślowym odzwierciedlaniu rzeczywistości”. Informacje dotyczące funkcjonowania systemu nerwowego oraz procesu odzwierciedlania rzeczywistości stanowią tu punkt wyjścia do późniejszego szczegółowego rozpatrywania poszczególnych form, rodzajów i jakości odzwierciedlania tej rzeczywistości, a mianowicie: odzwierciedlania zmysłowego (dotykowego, kinestetycznego, wzrokowego, słuchowego itd.) oraz odzwierciedlania umysłowego przy pomocy myślenia konkretno-obrazowego oraz myślenia pojęciowo-abstrakcyjnego.

Charakterystyce psychologii jako nauce w części pierwszej i trzeciej poświęcone jest przeszło 70 stron druku; o psychice w ogólności pisze się na 83 stronach, w tym najwięcej stosunkowo o odruchowym jej charakterze; zagadnienie procesów poznawczych omawia się na 127 stronach.

Jakie poglądy reprezentuje autor omawianego podręcznika psychologii?

### 3. Próba ogólnej charakterystyki i oceny recenzowanego tomu psychologii

Omawiany zarys podręcznikowy psychologii stanowi próbę nowego wykładu zagadnień psychologii ogólnej, próbę pionierską, bo nie mającą u nas podobnych wzorów.

Co jest wartościowe w tej próbie?

Słuszne jest ujęcie zadań psychologii ogólnej, która — zdaniem autora omawianego podręcznika — powinna dostarczać ogólnych, podstawowych wiadomości o psychice

i jej głównych stronach, takich wiadomości, które trzeba mieć w świadomości i które znajdują swoje zastosowanie przy rozpatrywaniu jakichkolwiek zagadnień z zakresu poszczególnych specjalistycznych dyscyplin psychologii. „Psychologia ogólna — pisze autor — stanowi wstęp do wszelkiej psychologii, jest z jednej strony fundamentem pojęciowo-metodologicznym dla poszczególnych dyscyplin psychologii, z drugiej — najogólniejszym ujęciem prawidłowości procesów psychicznych, opartym na zdobycach tych gałęzi” (s. 162).

Cenne jest ujęcie psychiki w jej powiązaniu z zachowaniem się organizmu w środowisku przy uwzględnieniu aspektu biologicznego, genetycznego i neurofizjologicznego tego zachowania się. Aspekty te nie są na ogół wydobywane w dostatecznej mierze w wielu dawnych podręcznikach psychologii. „Najwyższą postacią regulowania stosunku organizmu do otoczenia, opartą na informacji (w postaci odzwierciedlenia) dostarczanej przez wyspecjalizowaną w tej funkcji tkankę nerwową — pisze autor — nazywamy psychiką. W tym znaczeniu psychika jest działalnością tkanki nerwowej, rozbudowanej w postaci takiego lub innego typu układu nerwowego, jest nowym jakościowo elementem jedności organizmu i środowiska, z którego on powstał i którego cząstkę stanowi” (s. 45).

Cenne są też analizy procesów poznawczych w kategoriach epistemologiczno-neurofizjologicznych teorii odzwierciedlenia i pawłowizmu, stanowiące pewnego rodzaju rozwinięcie i szczegółowe sformułowanie ogólnych twierdzeń o psychice. Wartościowe są również niektóre dygresje i okolicznościowe rozważania marginesowe typu metodologicznego i filozoficznego, w które obfituje podręcznik, a których intencją zdaje się być wywieranie wpływu światopoglądowego na czytelnika.

Takie wykazuje zalety recenzowany podręcznik. A jakie wywołuje on wątpliwości oraz zastrzeżenia?

Można by je krótko ująć w następujących pytaniach oraz krytycznych uwagach:

Czy może nas zadowolić neurofizjologiczne, pawłowowskie ujmowanie wyższych procesów psychicznych oraz form zachowania się człowieka przy obecnym stanie rozwoju neurofizjologii? Czy takie ujęcie zagadnień psychologii może być wystarczające dla potrzeb praktyki? Czy nie powinno się również, obok neurofizjologicznego aspektu, uwzględniać także aspekt czysto psychologiczny zachowania się i postępowania człowieka, zwłaszcza gdy chodzi o te rodzaje postępowania w warunkach życia społecznego i kultury, których nie można w sposób zadowalający przeanalizować i wyjaśnić w języku dzisiejszej neurofizjologii?

A dalej: Czy krańcowo jednostronne, neurofizjologiczne podejście do zagadnień psychologii, czy jednoaspektowe interpretowanie zjawisk psychicznych i postępowania człowieka nie ogranicza zbyt i nie zuboża psychologii czyniąc ją w niektórych partiach, przy omawianiu wielu ważnych życiowych zagadnień, ogólnikową i jałową?

Na przykład: Co mogą dawać pod względem poznawczym i pod względem praktycznym takie twierdzenia o psychice, jak następujące:

„Przez organizm przepływa umożliwiając mu życie nie tylko tlen, nie tylko materia pokarmowa, przepływa również materia lub jeśli ktoś woli, energia informacyjna” (s. 42).

Albo następujące: „W pokrewieństwie chemicznym tego, co było wewnątrz, i tego, co było na zewnątrz, trzeba się dopatrywać podstaw informacji pierwotnej organizmu o tym, co jest na zewnątrz” (s. 43).

Albo to, które dotyczy psychologii jako nauki: „Badany przez nas człowiek ponadto, że jest podmiotem własnego życia psychicznego, stanowi jednocześnie organizm i jednostkę społeczną, żyje w określonych warunkach historycznych, geograficznych, w określonej epoce geologicznej, w określonej części układu słonecznego, a dalej galaktyki. Wszystko z wszystkim wiąże się bezpośrednio lub pośrednio, sta-

nowi jakiś element działania w skali mikroskopowej, makroskopowej czy wręcz kosmicznej. A nauka, podzielona między specjalistów, krok po kroku zmierza do zorientowania się w zawiłościach tego wszystkiego, dążąc do precyzyjniejszego określenia miejsca i możliwości w tym wszystkim istot ludzkich, człowieka" (s. 32—33). Zdanie to nie przyczynia się w niczym do podbudowania definicji psychologii, jaką autor zaraz po nim formułuje.

Ogólne ujęcia zagadnień są bardzo potrzebne i praktycznie płodne, jednak pod warunkiem, że dotyczą cech istotnych, konstytutywnych omawianych przedmiotów czy zjawisk, a nie ich cech konsekwentnych, wtórnych, pochodnych, ani też cech istotnych, konstytutywnych, lecz charakterystycznych dla przedmiotów czy zjawisk rodzajowo nadrzędnych i zbyt odległych od tych przedmiotów czy zjawisk, które w danym wypadku nas interesują. Wszelkie uchybienia w tym zakresie pociągają za sobą nieadekwatność ujęć.

Pewne uwagi nasuwają się jeszcze co do przeznaczenia omawianego podręcznika psychologii.

W intencji jego autora winien on służyć szerokiemu ogółowi czytelników. Studiować go powinni zarówno studenci uniwersytetów, jak i uczniowie liceów pedagogicznych. Jednakże, biorąc pod uwagę tak dobór problematyki rozpatrywanej i sposób jej naświetlania, jak i kolejność jej rozpatrywania, narzuca się przekonanie, że podręcznik może być użyteczny raczej dla tych, którzy już posiadają określoną wiedzę psychologiczną, którzy studiowali i znają psychologię. Początkujący czytelnik nie znajdzie dla siebie nic i nie zrozumie wiele z tego, co zawiera na początku przegląd historyczny rozwoju psychologii i jej współczesnych kierunków, ujęty nader skrótowo i lakonicznie. Nie wyniesie też pełnych korzyści z rozważań i naświetleń epistemologiczno-neurofizjologicznych dotyczących psychiki, procesów poznawczych i postępowania człowieka. Dla czytelników zaawansowanych w psychologii podręcznik ten stać się może natomiast uzupełniającą lekturą, pobudzającą ich do nowych przemyśleń starych zagadnień i do ew. rewizji, a w jej wyniku, do ugruntowania lub zmodyfikowania reprezentowanego przez nich stanowiska w poszczególnych sprawach.

#### 4. Uwagi końcowe

Przystępując do opracowania nowego podręcznika psychologii, autor zdawał sobie sprawę zarówno z trudności podjętego zadania, jak i nieuchronnej krytyki, na jaką się narazić może z wielu stron, gdy przedstawi omówienie zagadnień po nowemu. Wiedział też, że w każdym wypadku przyczyni się do posunięcia sprawy naprzód, zarówno gdy popełni pewne błędy, jak i dostarczy nowych, wartościowych rozwiązań.

W recenzji tej zasygnalizowałem własne stanowisko w sprawie dokonanej próby nowego ujęcia psychologii ogólnej, jaką ilustruje tom pierwszy recenzowanego podręcznika. Jestem świadom, że wnosi on pewne wartości rozwojowe przez swe pozytywne osiągnięcia i przez to, w czym może budzić wątpliwości i wyraźne sprzeczności.

Abstrahując od merytorycznego stanowiska, reprezentowanego przez autora, trzeba zwrócić uwagę, dla pełniejszej charakterystyki recenzowanego podręcznika, na staranne opracowanie całości tekstu, potoczność języka, urozmaicone ilustracje wzbogacające tekst oraz uzupełnienie tekstu bibliografią wydawnictw samoistnych, polskich i zagranicznych, z zakresu psychologii ogólnej, a także skorowidzem nazwisk i skorowidzem rzeczowym.

Pod względem edytorskim książka zasługuje na pełne uznanie.

Ze względu na specyficzne ujęcie zagadnień w pierwszym tomie czytelnicy jego oczekiwac muszą z dużym zaciekawieniem następnego tomu, w którym rozpatrzone zostaną zagadnienia uczuć, działania i osobowości człowieka.

FELIKS KORNISZEWSKI

### SZ. J. GANELIN: DYDAKTYCZNA ZASADA ŚWIADOMOŚCI

Moskwa 1961, Wyd. Akademii Nauk Pedagogicznych RSFR. ss. 222 (w jęz. ros.).

Problematyce zasad nauczania poświęca się wiele miejsca w literaturze pedagogicznej, a zwłaszcza w podręcznikach dydaktyki.

Zasady nauczania są bowiem najbardziej ogólnymi normami, których nauczyciel winien przestrzegać we wszystkich swoich zabiegach dydaktycznych.

Jeżeli chodzi o stan opracowań poszczególnych zasad dydaktycznych, to poza pewnymi pracami przyczynkowymi (głównie na temat zasady pogładowości) nie spotykaliśmy dotąd opracowań monograficznych w tej dziedzinie. Dlatego też monografia Ganelina pt. „Dydaktyczna zasada świadomości” wywołuje zrozumiałe zainteresowanie.

Ganelin, członek-korespondent Akademii Nauk Pedagogicznych RSFR, jest autorem szeregu prac, m.in. „Zarys historii szkoły średniej w Rosji”, „Przedmiot i metody pedagogiki. Lekcja”, „Historia pedagogiki” (wspólnie z J. Golantem).

Problem świadomości rozpatrywany jest przez Ganelina w związku z psychologicznymi i filozoficznymi podstawami pedagogiki oraz marksistowsko-leninowską teorią poznania. Wnioski i uogólnienia autora oparte są tu na dużej ilości badań prowadzonych osobiście przez niego oraz przez jego współpracowników (w klasach V—VIII).

Praca składała się z pięciu rozdziałów.

W rozdziale pierwszym podane jest określenie i uzasadnienie znaczenia zasady świadomości. Autor rozumie tę zasadę jako normę, dzięki której uzyskuje się gruntowną znajomość faktów, rządzących nimi praw, głębokie rozumienie wniosków i uogólnień wraz z umiejętnością prawidłowego wyrażania swoich myśli w mowie, przekształcanie wiadomości w przekonania i umiejętność samodzielnego posługiwania się wiadomościami w praktyce.

Poszczególne elementy tej definicji są następnie szczegółowo analizowane przez Ganelina. Wydaje się, że w tej definicji zasady świadomości określony jest jedynie rezultat, jaki uzyskujemy w wyniku jej stosowania, natomiast nie są sformułowane jej istoty i wynikające wymagania i prawa postępowania dydaktycznego nauczyciela.

Realizacja zasady świadomości pozwala przewyciężyć formalizm wiedzy uczniów.

Autor bardzo słusznie akcentuje, że zasadę świadomości należy rozpatrywać w ścisłym związku z podstawami psychologii oraz filozofii, a szczególnie — logiki. Prawidłowe rozumienie problemu świadomości wymaga rozpatrzenia wzajemnego związku między logiką formalną i dialektyczną. Znamienne jest na ten temat następujące zdanie Ganelina: „...Należy skończyć z bojaźnią przed logiką, która ma miejsce u wielu pedagogów”.

Stwierdza on, że w poszczególnych podręcznikach dydaktyki oraz w opracowaniach autorów radzieckich przeważa czysto formalne potraktowanie problemu świadomości. Brak jest właściwego powiązania tego pojęcia z marksistowsko-leninowską teorią poznania oraz logiką dialektyczną.

W rozdziale drugim (obejmującym 1/3 książki) omówiony jest problem rozwija-

nia myślenia i kształtowania światopoglądu uczniów w procesie opanowania przez nich wiedzy.

W świadomym opanowaniu wiadomości przez uczniów decydującą rolę odgrywają m.in. takie operacje myślowe, jak: odróżnianie cech istotnych i nieistotnych, porównywanie, analiza i synteza, formułowanie wniosków, pojęć i definicji. Opanowanie tych operacji logicznych ma szczególne znaczenie w procesie kształcenia politechnicznego i zawodowego.

Zagadnienie kształtowania poglądu na świat rozpatrywane jest w omawianej pracy w dwóch aspektach:

- 1) analizuje się doświadczenia nauczycieli w dziedzinie wyjaśniania uczniom pewnych kategorii dialektyki (wzajemny związek, wzajemne uwarunkowanie, ogólne i jednostkowe itp.),
- 2) charakteryzuje się pracę poszczególnych nauczycieli (w bardziej uogólnionej formie), w której procesie uczniowie uczą się właściwie pojmować i rozwiązywać poszczególne zagadnienia rozwoju przyrody i społeczeństwa z punktu widzenia materializmu dialektycznego.

(Podawane przez autora przykłady dotyczą głównie historii i literatury).

Bardzo trafna jest teza autora, że w rozwijaniu światopoglądu szczególne znaczenie ma wiązanie różnych dyscyplin, światopogląd bowiem kształtuje się w rezultacie opanowania wiadomości z szeregu przedmiotów nauczania. Jest to organicznie związane z kształceniem politechnicznym, które urzeczywistnia się nie poprzez jeden jakiś przedmiot, ale wiąże się z różnymi przedmiotami: matematyką, fizyką, chemią, biologią, nauką o społeczeństwie, i wymaga szerokiego kompleksowego zastosowania rysunków, kreślenia, laboratoriów, warsztatów, działów doświadczalnych itp.

Pomijając jednostronne potraktowanie problemu łączenia różnych przedmiotów nauczania w procesie kształcenia politechnicznego, należy stwierdzić, że autor nie podaje odpowiednich przykładów ilustrujących omawianą problematykę.

Rozdział trzeci dotyczy związku zasady świadomości, z innymi zasadami dydaktyki. W pierwszej części rozdziału omówiony jest wzajemny związek zasad dydaktyki w pedagogice klasycznej. Ganelin ukazuje, jak J. Komeński, A. Diesterweg oraz K. Uszyński rozumieeli zasadę świadomości i jak wiązali ją z innymi zasadami dydaktycznymi. Dalsza część rozdziału poświęcona jest omówieniu związku zasady świadomości z innymi zasadami nauczania w warunkach szkoły współczesnej.

Nowoczesna szkoła jeszcze bardziej zbliża zasady nauczania między sobą. Autor omawia kolejno zasady: systematyczności i logicznej kolejności, pogładowości, trwałości oraz korelacji, wiążąc je z zasadą świadomości. Szereg też ilustrowanych jest odpowiednim materiałem badawczym.

W rozdziale czwartym omówiona jest realizacja zasady świadomości w zasadniczych elementach lekcji. Analizując dwie zbliżone do siebie formy podawania nowego materiału: opowiadanie i pogadankę, autor zauważa, że w opowiadaniu przeważa barwny i opisowy materiał, który okazuje silne oddziaływanie na obrazowe myślenie uczniów. Pogadanka zaś rozszerza te elementy, które prowadzą ucznia do zrozumienia pewnych praw i wyciągania wniosków, daje ona więcej okazji do przejawienia samodzielności myślowej i aktywności uczniów, a więc i kształtowania świadomego stosunku do wiedzy.

W lekcji natomiast najbardziej uwidacznia się ideowe ukierunkowanie podawanych wiadomości. W dalszej części rozdziału omawia się rozwijanie świadomości w procesie samodzielnej pracy uczniów podczas lekcji, w procesie powtarzania materiału oraz sprawdzania wiadomości w czasie lekcji.

Ostatni rozdział poświęcony jest metodyce lekcji i przygotowania uczniów do świadomego wykonywania zadań domowych.

Przygotowanie uczniów do samodzielnego wykonania zadań domowych nie jest jakąś oddzielną częścią lekcji. Przebiega ono w toku całej lekcji. Chodzi nie o specjalną metodykę przygotowania uczniów do świadomego wykonywania zadań domowych, lecz o odpowiednie skierowanie metodyki samej lekcji na wykonanie określonych zadań przez uczniów.

W związku z tym może być przyjęty styl pracy nauczyciela i mogą być zastosowane różne metody. Niektóre z nich omawia się w książce.

Kończąc, należy podkreślić, że recenzowana praca napisana jest w sposób dostępny i przejrzysty. Materiał nasycony jest licznymi przykładami zebranych w toku badań. Autor omawia zasadę świadomości, sięgając do jej psychologicznych i filozoficznych podstaw. Wydaje się jednak, że przy analizowaniu roli świadomości w opanowywaniu wiadomości przez uczniów należałoby zwrócić uwagę także i na znaczenie podświadomości w tym zakresie. Ale nie tylko to. Praca Ganelina pomimo wszystko nie odzwierciedla w pełni tych przemian w dydaktyce, które wnosi nowa reforma szkolna państw socjalistycznych, a szczególnie praktyka kształcenia politechnicznego i zawodowego.

Autor ogranicza literaturę przedmiotu wyłącznie do pozycji radzieckich. Korzystanie z książki utrudnia w pewnym sensie brak wykazu bibliografii oraz skorowidzów.

Mimo wymienionych mankamentów książka jest pouczająca i winna zainteresować każdego pedagoga.

MIECZYŚLAW BARANIUK

**Z.W.ZANKOW: O PRZEDMIOCIE I METODACH BADAŃ DYDAKTYCZNYCH**  
Moskwa 1962, Wyd. Akademii Nauk Pedagogicznych RSFR ss. 148 (w jęz. ros.)

Dorobek naukowy pedagogiki powiększył się o nową, wartościową pozycję. Jest nią książka Z.W. Zankowa pt.: „O przedmiocie i metodach badań dydaktycznych”. A więc — pozycja metodologiczna, tak w pedagogice poszukiwana. Autor jest członkiem Akademii Nauk Pedagogicznych. Napisał on szereg naukowych prac, m.in. „Poglądowość i aktywizacja uczniów w procesie nauczania” oraz liczne artykuły uogólniające i popularyzujące prace eksperymentalne doświadczenia radzieckich nauczycieli.

Książka „O przedmiocie i metodach badań dydaktycznych” poświęcona jest przede wszystkim zagadnieniom metodologicznym dydaktyki.

Oparta jest na badaniach prowadzonych pod bezpośrednim kierownictwem autora w laboratoriach dydaktyki eksperymentalnej instytutu teorii i historii pedagogiki ANP.

Choć głównym terenem zainteresowań i badań W. Zankowa jest dydaktyka klas początkowych, to jednak problematyka pracy badawczej i wskazówki metodologiczne autora dotyczące technik i metod badawczych posiadają dużo szersze zastosowanie. Stąd też zakres przydatności i użyteczności jego książki wykracza poza szkołę podstawową.

Książkę czyta się z zainteresowaniem. Logiczny i przejrzysty układ treści, bardzo przystępny sposób wykładu — to cenne walory pracy przeznaczonej dla kręgu pedagogów, podejmujących badania eksperymentalne w szkole.

Godny podkreślenia jest sposób polemiki z tezami, teoriami czy też poglądami innych pedagogów. Autor operuje tu argumentami rzeczowymi — wzbudzającymi zaufanie czytelnika do tez i twierdzeń wysuwanych w książce. Sposób podejścia

autora do badań w zakresie dydaktyki oraz podjęcie badań nad wymienionymi przykładowo zagadnieniami może mieć nie tylko znaczenie teoretyczne, lecz również dużą użyteczność praktyczną: po prostu początkujący, zwłaszcza eksperymentator w zakresie dydaktyki, znajdzie wiele wskazań i wskazówek dotyczących warunków, metod, organizacji, celu i środków przeprowadzenia eksperymentu z dydaktyki.

Praca składa się ze wstępu, czterech rozdziałów, części bibliograficznej oraz krótkiego opisu laboratorium naukowo-badawczego w szkole, uzupełnionego licznymi ilustracjami.

Rozdział pierwszy traktuje o normach pedagogicznych, faktach naukowych i obiektywnych prawach. Norma w pojęciu autora to zasada dydaktyczna zawierająca wytyczne dla praktyki pedagogicznej. Ale zasada jest pojęciem ogólnym i, aby była użyteczna dla praktyki pedagogicznej, aby dawała jej zalecenia, musi zawierać w sobie reguły, prawidła postępowania nauczyciela. Rzecz w tym, że dla realizacji zasad — np. zasady pogłębienia — trzeba wiedzieć, jakimi drogami dana zasada wiedzie do celu, tzn. jak zastosować tę zasadę w zależności od charakteru przerabianego materiału, od stopnia nauczania itp.

Drogi realizacji zasad dydaktycznych muszą podlegać procesom badawczym, wiodącym do wykrywania prawidłowości dydaktycznych. Wówczas nauczyciele nie będą się opierać jedynie na naśladowaniu innych lub na intuicji, lecz otrzymają naukową podstawę swej pracy.

W pracach badawczych należy się opierać na wiarygodnych faktach naukowych. Fakt to — wg autora — zjawisko pedagogiczne zachodzące w określonym czasie i w określonych warunkach dydaktycznych, zapamiętane i zapisane. Autor przytacza przykład Marksa, który bazując właśnie na materiale faktycznym, dotyczącym kapitalistycznego sposobu produkcji, badając i analizując ten materiał wykazał, że rozwój kapitalizmu podporządkowany jest określonym prawom dialektyki. Rozpatrując znaczenie faktów oraz sposób ich wydobywania na przykładach niektórych prac radzieckich pracowników nauki, autor dochodzi do następujących wniosków: 1) faktów nie wolno „podciągać” do apriorycznych, z góry powziętych sądów, 2) dla wydobywania faktów należy wyznaczyć określone kierunki, wychodząc z ogólnych potrzeb badania i ze specyfiki badanego problemu.

W. Zankow przywiązuje dużą wagę do doświadczeń dydaktycznych nauczycieli, które wykazują, w jakich kierunkach rozwija się twórcza myśl i poszukiwania pedagogów, oraz rozwija problemy, na których powinna się skupić praca badawcza.

Fakty są konieczne do wykrywania obiektywnych praw, którym podporządkowane są zjawiska naukowe. W dotychczasowych podręcznikach pedagogiki nie znajdujemy wzmianki o obiektywnych prawach, odkrytych na podstawie faktów i eksperymentów, podkreśla się w nich natomiast dużą rolę mistrzostwa nauczyciela. Przy tej okazji Zankow zwraca uwagę na poglądy, które sprowadzają pedagogikę jedynie do mistrzostwa, i polemizuje z twierdzeniami oddzielającymi twórczość i mistrzostwo od nauki. Autor występuje tu w obronie naukowości pedagogiki i wskazuje, że błąd niektórych pedagogów wynika z przeciwstawienia celu skierowanej na osiągnięcia działalności pedagoga. To, że praca nauczyciela w procesie nauczania jest celową i świadomą działalnością, nie zaprzecza konieczności podporządkowania tej działalności obiektywnym prawom. Rzecz w tym, że na podstawie znajomości pedagogiki jako nauki można opanowywać mistrzostwo postępowania pedagogicznego.

Jakie są drogi odkrywania obiektywnych praw procesu nauczania i wychowania? Drogi te są bardzo złożone i różnorodne.

W procesie nauczania zawsze mamy określony cel, który pedagog stara się osiągnąć. Dla osiągnięcia tego celu przyjmuje on określone metody i otrzymuje okreś-



lone rezultaty. Prawo będzie w tym wypadku wyrażało obiektywny, konieczny wewnętrzny związek między celem (zadaniem), metodą i rezultatami nauczania.

Dużo uwagi poświęca autor efektywności metod nauczania. Ta sprawa nie była dotychczas należycie potraktowana. Metody nauczania rozpatruje się często jedynie z punktu widzenia ich przeznaczenia lub klasyfikacji. Ważniejszym jednak zagadnieniem jest wykrycie przybliżonej efektywności metod nauczania, to znaczy ustalenie drogą badań, jaka metoda przynosi lepsze rezultaty. Poznanie efektywności metod pozwoli na rozwiązanie wielu zagadnień, w tym i na rozwiązanie problemu ich klasyfikacji.

Rozdział drugi poświęca autor przedmiotowi badań dydaktycznych. Znajdujemy tu odpowiedzi na pytanie: co się bada i co powinno się badać w dziedzinie dydaktyki.

W. Zankow wypukla głównie dwa zagadnienia: 1) badania dydaktyczne i przekształcanie praktyki nauczania oraz 2) miejsce psychologii w systemie badań dydaktycznych.

Ujęcie przedmiotu pedagogiki w licznych podręcznikach nie uwzględniało dotychczas tej roli pedagogiki, która dotyczy przemian, przekształceń w samym procesie nauczania.

Na ogół pomijało się fakt, że przedmiotem pedagogiki jest również szukanie dróg i sposobów przebudowy procesu nauczania i wychowania. A przecież, metody badawcze, jak np. eksperyment, wnoszą pewne nowe elementy do nauczania: nowe treści, nowe metody, nowe formy organizacyjne itp.

Aby przekształcanie procesu nauczania nie było pozorne, lecz faktyczne, trzeba w toku badań organicznie wiązać tworzenie nowych sposobów nauczania z odkryciem obiektywnych praw, którym zastosowanie tych nowych metod jest podporządkowane. Autor podaje ciekawe przykłady badań metodą eksperymentu, w którego wyniku uzyskano nowy system metodyczny, pozwalający między innymi na zrealizowanie określonego materiału nauczania z dobrym efektem w ciągu krótszego okresu czasu niż do tej pory.

Autor wysuwa stąd wnioszek o dużych rezerwach tkwiących w procesie nauczania i o nie zbadanych dotąd terenach dydaktyki: trzeba tylko te rezerwy wykryć i odpowiednio je zużytkować.

Autor nie podaje jednak, na czym polegał ten nowy system metodyczny pozwalający na wydobycie rezerw np. godzinowych. Dlatego też można uważać za sprawę dyskusyjną lub wręcz powątpiewać, czy kierunek badań zmierzający do skracania czasokresu procesu nauczania jest w ogóle słuszny.

Dużą pomoc dla pedagogiki zarówno w badaniach dydaktycznych, jak i w procesie nauczania stanowi psychologia. Przekonanie o tym, że w pedagogice powinno dominować „czysto pedagogiczne” wyjaśnienie procesu nauczania, nie wytrzymuje dziś krytyki. Badania tego typu są prymitywne i często spekulatywne, bada się dzieci — bez ich udziału.

Organiczną częścią badań pedagogicznych winna się stać eksperymentalno-psychologiczna metodyka i psychologiczna analiza. Należy poznawać indywidualne wartości uczniów, poznawać ich wewnętrzny świat — bez tego nie można uzyskać pozytywnych wyników w badaniach dydaktycznych, a tym bardziej — w procesie nauczania. Autor wyraża pogląd na temat wzajemnego stosunku pedagogiki i psychologii w stwierdzeniu, że w badaniach pedagogicznych poznaje się procesy przyswajania wiadomości, właściwości psychiczne uczniów w celu odkrycia prawidłowości oraz określenia efektywności pewnych metod nauczania. Temu celowi służy pomoc psychologii, która w tym wypadku odgrywa rolę podrzędną — służy do odkrywania pedagogicznych prawidłowości. I tutaj posługuje się autor ciekawymi,

zasługującymi na uwagę przykładami zastosowania analizy psychologicznej do badań dydaktycznych.

W rozdziale trzecim W. Zankow zajmuje się znaczeniem metody obserwacji i uogólniania doświadczeń nauczycieli. Wyjaśniając pojęcie obserwacji, autor wypukła dużą rolę dokładnego i pełnego protokołu lekcji, który powinien zawierać nie tylko słowne wypowiedzi nauczyciela i uczniów, lecz także opis działalności nauczyciela (tego, co on robi na lekcji, oraz reakcję uczniów).

W lekcji są elementy nie dotyczące bezpośrednio badań. Autor uzasadnia jednak konieczność oparcia się badacza na pełnym protokole lekcji. Lekcja bowiem jest pewną całością — ważne więc jest zbadanie, jakie miejsce zajmują poszczególne jej części (szczególnie te, które interesują badającego) w całości. Ważne wydaje się również poznanie z wiązków między poszczególnymi częściami lekcji i odpowiedniej do nich zmiany metod nauczania oraz reakcji uczniów. Oczywiście, nie oznacza to, że obserwacja nie powinna być ukierunkowana i przeprowadzona planowo.

Na przykładach rozpatruje autor różne funkcje obserwacji w badaniach naukowych w zależności od sytuacji dydaktycznej.

Na podstawie obserwacji można sporządzić pełny opis procesu nauczania. Opis jest nieodzowną częścią składową w systemie naukowego opracowania problemu, przy czym należy zwrócić uwagę na konkretność opisu i unikać schematyzmu.

Nowe doświadczenie wymaga takiego opisu i takiej analizy, które by odróżniały go od poprzedniego zarówno pod względem treści, jak i metod nauczania. W związku z tym autor wprowadza kryteria tego, co nowe w dydaktyce.

Nowym może być pogłębienie znanych już metod nauczania w nowych warunkach, w rezultacie którego tworzy się nie znane dotąd uogólnienie, formułuje nowe pojęcia, odkrywa się obiektywne prawa, którym są podporządkowane uprzednio znane zjawiska.

Aby można było tego dokonać, konieczna jest umiejętność prawidłowej analizy i uogólnienia.

Autor przytacza liczne przykłady opisu doświadczeń nauczycieli.

W rozdziale ostatnim autor opisuje eksperyment jako metodę badań naukowych. Przede wszystkim rozważa problem istoty eksperymentu, porusza zagadnienie wykrywania związków drogą eksperymentu dydaktycznego i przechodzi do omawiania typów eksperymentu.

Rozdział kończy się podkreśleniem znaczenia ogólnych prawidłowości procesu nauczania dla działalności praktycznej. Na uwagę zasługuje fakt opracowania przez autora dość obszernej literatury pedagogicznej oraz podanie ciekawego opisu laboratorium naukowo-badawczego w szkole, urozmaiconego licznymi ilustracjami.

Obok pozytywnych stron, jakie zawiera książka Zankowa, można zauważyć pewne jej mankamenty. Przede wszystkim autor zawęży tematykę metod badań dydaktycznych i sprowadza ją do metody eksperymentu. Metoda ta przenika niemal całą pracę autora, a specjalne miejsce zajmuje w rozdziale czwartym.

Poza tym książkę cechuje może zbyt wielki praktycyzm. Choć nie ulega wątpliwości, że celem badań dydaktycznych jest wprowadzanie nowych, lepszych metod nauczania, ale czy można ten problem absolutyzować, czy koniecznie od razu wyniki badań muszą wprowadzać nowe metody?

Wymienione mankamenty nie mogą jednak przesłonić ogólnej wartości pracy autora. Sposób ujęcia dydaktyki w procesie rozwojowym określa książkę Zankowa jako bardzo interesujący przyczynek do studiów nad problematyką metod badawczych.

## PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Reforma szkolna zaczyna nabierać rumieńców. Dookoła spraw czysto organizacyjnych i programowych narastają i z nich wyrastają problemy dydaktyczne i wychowawcze. W pismach pedagogicznych coraz więcej rozpraw i artykułów na te tematy; nie tylko zresztą w pedagogicznych. Przykładem może być niezmiernie interesujący artykuł prof. Infelda w „Przeglądzie Kulturalnym” („Program i umiejętności nauczania” — nr 20, 15 V 1963), w którym wybitny uczony doradza „znacznie ograniczyć materiał przy znacznym pogłębieniu metody” w nauczaniu fizyki. W przeglądzie niniejszym zwrócę uwagę na artykuły w „Chowannie”, „Nowej Szkole” i w „Kwartalniku Pedagogicznym”.

## Nauczanie problemowe

Tegoroczny zeszyt 1 „Chowanny” jest prawie w całości poświęcony omówieniu zagadnień związanych z reformą szkolną. Ferdynand Herok pisze o roli nadzoru pedagogicznego w realizacji reformy szkolnej, Józef Pieter o sprawie reformy egzaminów szkolnych, Marian Słania o kształceniu pedagogicznym nauczycieli, Szymon Kędryna o kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. Interesującym przyczynkiem do sprawy doskonalenia metod nauczania jest artykuł Gizeli Młynarczyk pt. „Próby stosowania metody problemowej w nauczaniu matematyki”. Dla autorki formułowanie treści problemowej — to koncentracja środków, które stawiają ucznia wobec konieczności dokonania wyboru, doboru, wysnuwania wniosków, które prowadzą do uogólnień; nakazują krytyczną ocenę. Przystępując do stosowania metody problemowej próbowała rozwiązać kilka węzłowych zagadnień, jak formułowanie treści problemowej, organizacja pracy (lekcja, zespoły) baza materialna (gabinety, pracownie), środki aktywizacji ucznia.

Autorka ilustruje swe założenie metodyczne przykładami lekcji w klasach V, X i XI. Przykłady charakteryzują istotę metody problemowej. Jedno z tych zagadnień to sprawa tzw. pomocy naukowych. Przyszyczeni jesteśmy do traktowania pomocy jako materiału poglądowego. Autorka twierdzi, że takie pomoce nie wystarczają w metodzie problemowej. Uczeń musi mieć do dyspozycji „własną” pomoc; by operować nią według swego uznania. „Inne też — zauważa — musi być założenie konstrukcyjne pomocy. Ma ona ułatwić rozwiązanie problemu, ale nie powinna narzucać tego rozwiązania jednoznacznie. W nauczaniu problemowym pomoc musi spełnić wiele warunków. Najważniejsze z nich to: duża operatywność, prostota konstrukcji, łatwość użycia, możliwość jej przekształcania przez ruch i wymianę części składowych, czytelność i sugestywność”. Na sprawę tę nie zwraca się uwagi, a jednak — wydaje się — jest to warunek skuteczności metody problemowej nauczania: dobre pomoce, pomoce aktywizujące ucznia, pomoce ułatwiające pokonywanie trudności.

Wiąże się z tym sprawa gabinetów matematycznych. Bywają lekcje, na których potrzebnych jest wiele pomocy, czasem uczeń sam musi wybrać pomoce potrzebne mu do rozwiązania problemu. W szkole powinien znajdować się gabinet matematyczny lub — jako namiastka — klasa-pracownia. Gabinetu nie można zorganizować za jednym zamachem, w ciągu jednego roku. Ażeby zebrać te wszystkie pomoce, które przydadzą się w pracy wszystkich, trzeba dłuższego czasu i wysiłku

wszystkich, więc również samych uczniów. „Uczeń, zauważa autorka, który przekonał się, że jego pomysł i wysiłek przydał się, zechce w przyszłości ulepszać, wprowadzać korzystne zmiany, projektować nowości w swoim warsztacie pracy. Tu uczy się patrzeć na otaczającą rzeczywistość nie oczyma konsumenta, a współgospodarza”.

Jakkolwiek wiele twierdzeń ma charakter dyskusyjny, to jednak artykuł wnosi wartościowe spostrzeżenia i wnioski do sprawy przebudowy metod nauczania i ich doskonalenia. Najbardziej cenne, wydaje się, są uwagi o pomocach i środkach aktywizujących ucznia. Bo nawet te środki, które są specjalnie przystosowane do oglądania, i te powinny ucznia uaktywniać i wciągać go do czynnego udziału w pracy.

### „Mutacja” w rozwoju uzdolnień plastycznych dzieci

Określenia tego użył Andrzej Osęka na scharakteryzowanie okresu w życiu dziecka, kiedy w wieku lat 11—12 wyobraźnia plastyczna ulega zasadniczym przeobrażeniom, kiedy na miejsce odczuwania spontanicznego i prymitywnego pojawia się poczyna system wyobrażeń i odczuć uwikłany w konwencje społeczeństwa. „Dziecko zaczyna — mówiąc metaforycznie — czerpać owoce z drzewa wiadomości dobrego i złego obowiązujących gustów. Przyswaja sobie — te, z którymi się zetknie — konwencje artystyczne. Przedtem wyobraźnia jego funkcjonowała poza prawami, poza granicami estetyki, obecnie, w momencie »mutacji«, estetyka wdziera się w świat dziecięcej wyobraźni. Dziecko będzie się odtąd liczyć z panującymi w jego środowisku upodobaniami, gustami, a więc postara się zrozumieć ich sens, pojąć kryteria oceny, przyswajając elementy kultury plastycznej społeczeństwa”.

Jaka w tym wszystkim jest czy powinna być rola szkoły? Osęka doradza: w pierwszym okresie rozwoju wyobraźni plastycznej dyskretna opieka nad malarstwem dziecka. A jak jest w rzeczywistości? Autor ma o tym niepochlebne zdanie: „...przytłaczająca większość nauczycieli rysunków skutecznie oducza dzieci szczerości i spontaniczności rysunku. Równie skutecznie wpaja w swych uczniach przekonanie, iż rysunek, sztuka — to zbiór ścisłych reguł (perspektywa, światłocienia, właściwe ujęcie proporcji itd.) i że największą zaletą jest doskonała poprawność”.

Osęka powołuje się na opinię wybitnego historyka sztuki, Herberta Read'a, który książkę „Wychowanie poprzez sztukę” oparł na założeniu, że sztuki plastyczne wyprzedzają na ogół literaturę; wiele idei, zanim doczekały się sformułowania w poezji lub prozie, istniało w malarstwie. Zdaniem Read'a, wychowanie poprzez sztukę należy rozpoczynać od najwcześniejszych lat rozwoju indywidualności dziecka przez podsuwanie mu odpowiednich tematów, naprowadzanie go na pewne spostrzeżenia dotyczące kształtu plastycznego. „Oczywiście — tego rodzaju arcy-subtelne metody kształtowania wyobraźni dziecka zakładają ogromną kulturę plastyczną wychowawcy, wielkie przygotowanie ze strony tego ostatniego, co byłoby możliwe jedynie w społeczeństwie o bardzo wysokiej kulturze plastycznej, takim jak np. społeczeństwo Japonii”.

Wadą szkolnych form wychowania plastycznego jest, zdaniem Osęki, powierzchowne i formalne podejście do faktów artystycznych. Odbiorca sztuki zamiast autentycznego, osobistego kontaktu z pięknem, otrzymuje formułki, recepty na rozumienie dzieł, kierunków artystycznych. Prawdziwe wychowanie przez sztukę — to przede wszystkim pokazywanie genezy faktów artystycznych i roli dzieł sztuki w świadomości społecznej, złożonych i bogatych związków dzieł sztuki, kierunków artystycznych z prądami umysłowymi, nastrojami epoki. Osęka chce, żeby „uczeń zrozumiał, że gra barw, kształtów na płaszczyźnie płótna — nie jest sprawą czysto estetyczną, lecz przesłaniem idei, emocji, wyznaniem wiary, słowem: że sztuka nie stanowi powierzchownego ornamentu na życiu społecznym lub indywidualnym życiu

człowieka, lecz pozostaje bardzo głęboko w niej zakorzeniona, że w istocie swojej nie jest dekoracją — lecz sposobem porozumienia się między ludźmi”.

Oseka zdaje sobie sprawę, że realizacja tak sformułowanego programu nie jest w naszych warunkach, przy bardzo małej liczbie godzin, możliwa. Proponuje zorganizowanie ośrodków eksperymentalnych w jednej lub kilka szkołach, w których wychowanie przez sztukę byłoby realizowane w pełnym wymiarze. W przypadku powodzenia mogłoby to przełamać prawdziwy mur obojętności, którym wychowanie plastyczne jest otoczone w szkołach.

Artykuł Oseki jest interesującym przeglądem zagadnień wychowania plastycznego, przeglądem nieco jednostronnym, gdyż autor nie bierze pod uwagę możliwości szkoły w kierunku zwiększania liczby godzin pracy ucznia. Problemy są istotnie ważne. Szczególne znaczenie ma jasne określenie dwu etapów w rozwoju wyobraźni plastycznej dziecka. Uwzględnienie tego przez nauczyciela uchroni w wielu przypadkach dzieci przed zbyt silną ingerencją nauczyciela.

### Programy

„Kwartalnik Pedagogiczny” (nr 2, 1963) zamieścił artykuł Mieczysława Pęcherskiego „Uwagi o projekcie programu nauczania w klasach V—VIII 8-klasowej szkoły podstawowej”. Jest to referat wygłoszony na posiedzeniu plenarnym Komitetu Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN w dniu 22 listopada 1962. W artykule, prócz zagadnień związanych ściśle z projektami nowych programów, znajduje się dużo uwag natury zasadniczej o treści i budowie programów. Jedno z tych zagadnień — to sprawa doboru treści nauczania. Problemowi temu poświęcono w Polsce wiele prac naukowych, nie ma jednak dotychczas pracy fundamentalnej, w której dokonano by w sposób krytyczny przeglądu stosowanych dotąd zasad doboru z punktu widzenia celów, zadań i funkcji społecznej szkoły socjalistycznej i ustalenie w świetle marksistowskiej nauki o wychowaniu treści nauczania w szkole ogólnokształcącej. Autor zwraca uwagę na sprawę przeładowywania programów materiałem ważnym z punktu widzenia różnych specjalistów, a niedostrzeżenie faktu, że program spełnia nie tylko ważne funkcje dydaktyczne, lecz również funkcje wychowawcze. Przy przeładowaniu programów materiałem brakuje czasu na kształcenie myślenia i wychowanie.

Pęcherski zwraca też uwagę na inną stronę zagadnienia opracowywania programów: że przy ustalaniu zadań i funkcji społecznej szkoły brak jest, obok pedagogów, przedstawicieli życia gospodarczego kraju, ekonomistów, techników. Udział tych czynników w tworzeniu programów zagwarantowałby taki dobór treści, by zdobywana w szkole wiedza służyła przygotowaniu uczniów do życia. Pęcherski traktuje kryterium szeroko pojętej użyteczności społecznej jako kryterium podstawowe doboru treści.

Analizując dobór materiału w programach autor nie widzi w nich tego czynnika, który by umożliwił wprowadzenie do szkoły nowoczesnego systemu dydaktycznego. „Należy się obawiać — pisze — że tradycyjny na ogół nowy plan nauczania w bardzo skromnej mierze stwarzający pole do innej — poza intelektualną — działalności młodzieży (w szczególności razi niedocenianie działalności w sferze wychowania estetycznego) pociągnie za sobą również tradycyjny sposób nauczania z takimi jego wadami, jak werbalizm, przeciążenie młodzieży, jednostronność kształcenia i wychowania, brak integracji, a w konsekwencji — niskie wyniki pracy dydaktycznej i wychowawczej”.

W dalszych swych wywodach Pęcherski walczy po prostu o czas na różnorodne prace ucznia — społeczne, techniczne, artystyczne, sportowe. Tak samo musi być przewidziany czas na organizowanie prawidłowego procesu nauczania, ażeby uczeń

opanowywał materiał nie tylko pamięciowo, lecz kształcił jednocześnie myślenie i umiejętnie wiązał teorię z praktyką.

Walkę z tendencją do przeładowywania programów materiałem kończy Pęcherski zestawieniem środków celem ulepszenia układu i struktury programów. Proponuje na przykład wyróżnianie tematów głównych, podstawowych, konstytutywnych od tematów pochodnych, konsekwentnych, grupowanie treści dokoła zagadnień ogólnych i podstawowych, wprowadzenie do programu obowiązkowych ćwiczeń i zajęć i wyznaczenie na te cele czasu w programach, a nie tylko w informacjach metodycznych, w doborze i układzie materiału liczyć się w większym stopniu z właściwościami rozwojowymi dzieci i młodzieży.

Jakkolwiek uwagi nie dotyczą ostatnich redakcji programów i w toku prac zaszło wiele korzystnych zmian, jednak zwracamy na ten artykuł szczególną uwagę, gdyż ujęty jest w nim całokształt zagadnień związanych z treścią i formą programu. Postulaty te mogą ułatwić dalsze prace nad doskonaleniem programów, które jako „tymczasowe” będą podlegać niejednym jeszcze zmianom.

Prócz wymienionych i omówionych artykułów warto zwrócić uwagę na jeszcze inne artykuły w bieżących numerach czasopism. Tak na przykład w „Życiu Szkoły” (nr 5) W. Okoń charakteryzuje ucznia szkoły tradycyjnej i ucznia szkoły współczesnej, w „Wychowaniu” (nr 10) Czesław Czapów pisze o inspiracji przekonań, Antoni Jędraszko o młodzieży społecznie niedostosowanej („Szkoła Specjalna” nr 1/63), Adolf Molak o problemach wychowania moralno-społecznego („Oświata Dorosłych” nr 5/63). Problemów jest, jak widzimy, dużo, problem jednak podstawowy — w jaki sposób treści wymienionych i nie wymienionych artykułów dochodzą do czytelnika i doskonałą jego pracę, pozostaje na marginesie rozważań.

STANISŁAW NOWACZYK

## KRAJOWA KONFERENCJA DYREKTORÓW ZAKŁADÓW KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

W dniu 8 czerwca 1963 r., w gmachu Zarządu Głównego ZNP, odbyła się krajowa narada dyrektorów zakładów kształcenia nauczycieli. Organizatorem konferencji było Ministerstwo Oświaty. Oprócz dyrektorów szkół i pracowników kuratorskiego nadzoru pedagogicznego nad zakładami kształcenia nauczycieli w naradzie wzięli udział: Minister Oświaty W. Tułodziecki, prezes ZG ZNP J. Kwiatek oraz zainteresowani pracownicy Ministerstwa Oświaty.

Podstawę dyskusji stanowił referat dyrektora Departamentu Kształcenia Nauczycieli, W. Wojtyńskiego, na temat: „Praca zakładów kształcenia nauczycieli w roku szkolnym 1963/64”. Dyskusja odbyła się w czterech sekcjach odpowiadających poszczególnym typom zakładów kształcenia nauczycieli. Obradowali więc oddzielnie: dyrektorzy studiów nauczycielskich, dyrektorzy liceów pedagogicznych, dyrektorzy liceów pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli oraz dyrektorzy techników przemysłowo-pedagogicznych. Na wstępie obrad w poszczególnych sekcjach zostały wygłoszone przez pracowników Departamentu Kształcenia Nauczycieli referaty podkreślające najbardziej godne uwagi problemy odnoszące się do danego typu zakładu. Przed zakończeniem obrad w sekcjach uczestnicy wysłuchali odpowiedzi, wyjaśnień i wskazań udzielonych przez przedstawicieli Departamentu Kształcenia Nauczycieli.

Podsumowania obrad całości konferencji dokonał dyrektor generalny w Ministerstwie Oświaty, St. Dobosiewicz, zwracając uwagę na momenty szczególnie ważne w pracy zakładów kształcenia nauczycieli w przyszłym roku szkolnym.

W roku szkolnym 1961/62 zakłady nasze przygotowały do pracy w szkolnictwie 11 695 absolwentów. Liczba ta, większa niż w latach poprzednich, świadczy o lepszej pracy zakładów kształcenia nauczycieli. Ujemnie natomiast należy ocenić fakt, że nie wszyscy absolwenci podjęli pracę zawodową. Najmniejsze zastrzeżenia mamy w stosunku do absolwentów liceów pedagogicznych, ale i wśród nich pracę podjęło tylko 92,7%. Absolwenci studiów nauczycielskich podjęli pracę w szkolnictwie w 83,9%, absolwentki liceów pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli — w 78,8%, a absolwenci techników przemysłowo-pedagogicznych — tylko w 53%.

Poważny wpływ na wyniki pracy zakładów kształcenia nauczycieli mają warunki rekrutacji kandydatów. W ubiegłym roku jak i w latach poprzednich dobrą sytuację pod tym względem obserwowaliśmy w liceach pedagogicznych, liceach pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli oraz w technikach przemysłowo-pedagogicznych, w których przeciętna liczba zgłoszeń wynosiła od 2 do 6 kandydatów na jedno miejsce. W sytuacji tej istnieją warunki pozwalające na dobór najlepszych spośród zgłoszonych kandydatów.

Niewystarczająca liczba zgłoszeń kandydatów do studiów nauczycielskich dziennych, która pozwoliła na wykonanie planów przyjęć w ubiegłym roku tylko w 84,9%, wpłynęła na podjęcie decyzji ustalenia innych niż dotychczas form i kryteriów przy doborze kandydatów na studia. Zamiast egzaminu wstępnego o przyjęciu maturzystów do SN będą decydowały komisje na podstawie ocen na świadectwie dojrzałości i zaświadczenia lekarskiego o przydatności do zawodu, a na kierunkach wymagających pewnych sprawności, jak wychowanie muzyczne, wychowanie fizyczne, wychowanie plastyczne i zajęcia praktyczno-techniczne, również na podstawie zbadania stopnia posiadania tych sprawności i uzdolnień przez kandydata. Duży

wpływ na decyzję o przyjęciu będzie miał nadto wynik rozmowy przeprowadzanej z kandydatem przez członków komisji rekrutacyjnej na temat warunków i upodobań, powodzeń i niepowodzeń w toku dotychczasowej nauki oraz na temat motywów wyboru zawodu nauczycielskiego i danego kierunku studiów (selekcja pedagogiczna).

W celu zapewnienia warunków do realizacji reformy szkolnej, obok wzmoczonego wysiłku w zakresie przygotowywania nowych nauczycieli, zakłady kształcenia nauczycieli powinny w pełni odpowiedzieć pozytywnie na zapotrzebowanie społeczne ze strony nauczycielstwa i władz szkolnych w zakresie podnoszenia poziomu kwalifikacji nauczycieli pracujących. Apel ten odnosi się szczególnie do studiów nauczycielskich. Dobrze prowadzone przez te zakłady studia wieczorowe, zaoczne i eksternistyczne dla pracujących stanowią realny wkład w przygotowanie kadry dla szkół 8-klasowych. Przy selekcji kandydatów szczególnie ważne jest uwzględnianie potrzeb szkół, które w wyniku realizacji reformy szkolnej mają stać się pełnymi szkołami 8-klasowymi.

Studia nauczycielskie prowadzące kierunki zawodowe oraz technika przemysłowo-pedagogiczne, obok przygotowywania nauczycieli w zakresie swoich specjalności, będą realizowały zadania w zakresie podnoszenia kwalifikacji nauczycieli tego działu szkolnictwa. M. in. będą organizowały dokształcanie w zakresie wiedzy pedagogicznej.

Dodatkowym zadaniem liceów pedagogicznych i liceów pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli jest organizowanie państwowych kursów nauczycielskich czy rocznych kursów pedagogicznych oraz podjęcie obowiązków w zakresie likwidacji zjawiska niekwalifikowanych nauczycieli szkół podstawowych i wychowawczyń przedszkoli w ramach korespondencyjnych liceów pedagogicznych czy korespondencyjnych liceów pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli.

W ostatnim roku szkolnym mamy do zanotowania dalszą pewną poprawę w zakresie sprawności kształcenia w naszych zakładach. W studiach nauczycielskich wynosiła ona 80,8%, w liceach pedagogicznych — 72,6%, w technikach przemysłowo-pedagogicznych — 65%, a w liceach pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli — 53,04%. Zarówno niska sprawność, szczególnie w liceach pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli, jak również zbyt duża jeszcze drugoroczność i odśiew powinny w dostatecznym stopniu zmobilizować dyrekcje i rady pedagogiczne do wzmoczenia wysiłków w celu usunięcia tych złych objawów. „Możliwości zapobiegania niepowodzeniom uczniów w nauce, jak również dostatecznie wczesnego ich wykrywania i likwidowania — mówił dyrektor departamentu W. Wojtyński — zależą w dużym stopniu od: dobrej znajomości uczniów, stosowania właściwych, aktywizujących całą klasę metod, utrzymywania właściwego tempa pracy i przestrzegania jej rytmiczności, stosowania różnorodnych metod badania wiadomości i umiejętności uczniów z właściwym rozłożeniem ich w czasie, stawiania uczniom odpowiadających programowi danego przedmiotu wymagań, przestrzegania przez nauczycieli zasad higieny pracy umysłowej”.

W uchwałach VII Plenum KC PZPR, dotyczących reformy szkolnictwa, m. in. czytamy, że „szkoła nasza winna wychowywać ludzi świątłych, pracowitych, oddanych sprawie socjalizmu, identyfikujących własne dążenia i cele z potrzebami i celami społeczeństwa budującego socjalizm, głęboko miłujących ojczyznę i przepojonych duchem internacjonalizmu, braterskiej solidarności z krajami obozu socjalizmu, z ludźmi całego świata”.

W ramach wszechstronnego rozwoju osobowości dziecko już w czasie pobytu w szkole podstawowej powinno osiągnąć taki stopień dojrzałości umysłowej i społecznej, aby mogło dalej pogłębiać swą wiedzę oraz włączać się stopniowo do życia społecznego, kulturalnego i zawodowego.



Obok więc wyników nauczania wyraźnie wśród zadań szkoły staje problem wychowania moralno-społecznego.

Aby spełnić należycie swoją funkcję w zakresie wychowania moralno-społecznego, szkoła nie może ograniczyć się do oddziaływania na świadomość uczniów przez podawanie im określonego zasobu wiedzy moralnej, ale przede wszystkim musi sama stać się terenem praktyki społecznej, a więc miejscem różnorodnej działalności uczniów.

Do takiej szkoły, szkoły przygotowującej młodzież do życia w społeczeństwie specjalistycznym mamy dostarczyć nauczycieli. Jeśli od szkoły podstawowej wymagamy, aby praktycznie przygotowywała uczniów pod okiem nauczycieli, to tym bardziej takie wymagania musimy postawić przed naszymi zakładami kształcenia nauczycieli. Zrozumiałe jest, że poziom pracy ideowo-wychowawczej w naszych zakładach musi być wyższy, bo pozwala na to wiek i zasób doświadczeń życiowych naszych uczniów. Podobnie jak w szkole podstawowej nie mniejsza jest u nas jednak rola nauczyciela, wychowawcy czy dyrektora zakładu kształcenia nauczycieli. W ramach ogólnej, sprzyjającej odpowiedniemu wzrostowi młodzieży, atmosfery ideowo-wychowawczej niezwykle znaczenie ma stopień osobistego zaangażowania się nauczycieli ZKN. Sprawą nadzoru pedagogicznego, dyrektorów szkół, a szczególnie rad pedagogicznych i zespołów nauczycielskich z podstawową organizacją partyjną na czele jest dopracowywanie się w szkole jednolitego, właściwego dla naszego kierunku wychowania oddziaływania wychowawczego.

Aby zakłady nasze mogły stanowić racjonalnie zorganizowane i konstruktywne środowisko wychowawcze, co jest konieczne dla wychowania, muszą stworzyć warunki sprzyjające rozwojowi samorządności młodzieży, muszą podnosić na coraz wyższy poziom stopień osobistego zaangażowania się młodzieży w sprawy związane z wykonaniem zadań szkoły.

Dla zakładów kształcenia nauczycieli duże znaczenie posiada fakt niedalekiego już momentu ogłoszenia nowego programu dla klas V—VIII szkoły podstawowej, który już w najbliższym roku szkolnym będzie obowiązywał w kl. V. Nowy program zawiera wiele nowych, bardziej nowoczesnych treści, wymaga też stosowania innych, bardziej efektywnych metod pracy szkolnej, które wymagają zarówno czynnej postawy nauczyciela, jak też pobudzają i rozwijają samodzielność ucznia. W przygotowywaniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego należy wykorzystać treści i wskazania podane w nowych programach szkoły podstawowej, należy zakłady kształcenia nauczycieli wraz ze szkołami ćwiczeń uczynić terenem poznawania i wypróbowywania metod pracy zrywających ze zbędnym tradycjonalizmem i skostniałą rutyną.

Obok zadań studiów nauczycielskich i liceów pedagogicznych przygotowujących kandydatów na nauczycieli dla szkół podstawowych rosną też zadania zarówno ilościowe, jak i jakościowe liceów pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli, a także zadania techników przemysłowo-pedagogicznych.

Wielkie zapotrzebowanie na dobrze przygotowane do pracy wychowawczynie przedszkoli musi być zaspokajane równocześnie z podnoszeniem poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej w tych zakładach. Wprowadzony częściowo w roku ubiegłym nowy program wychowania w przedszkolu będzie, w pełni, obowiązywał w przyszłym roku szkolnym.

Ze względu na braki kadrowe w szkolnictwie zawodowym w najbliższym roku szkolnym liczba techników przemysłowo-pedagogicznych wzrośnie z 5 do 15. Będą w nich nadal rozwijane istniejące kierunki: mechaniczny, elektryczny i drzewny, a oprócz tego powstaną nowe: budowlany i gospodarczy. Także w studiach nauczycielskich kształcących nauczycieli szkół zawodowych będą nadal prowadzone kie-

runki: rolniczy, gospodarczy, odzieżowy, mechaniczny, elektryczny i górniczy oraz zostanie zorganizowany nowy kierunek: włókienniczy.

Aby zakłady nasze mogły sprostać stawianym im zadaniom, należy stworzyć im odpowiednie warunki, m. in. w zakresie bazy materialnej. Troska o odpowiednie pomieszczenie oraz zaopatrzenie musi być wspólną troską pracowników tych zakładów, władz szkolnych oraz czynników społecznych. Wiele na tym odcinku już zrobiono. Dalsza inicjatywa w tym względzie będzie się rodziła i realizowała przy pełnym zaangażowaniu dyrekcji i rad pedagogicznych. Napotykanne trudności w zakresie inwestycji czy też braku na rynku niektórych urządzeń i pomocy naukowych, o czym m. in. mówiono w dyskusji na obradach sekcyjnych, wspólnym wysiłkiem zostaną pokonane.

Nie może być mowy o unowocześnieniu metod pracy szkolnej bez czynnego zaangażowania się w tym dążeniu wszystkich nauczycieli.

„Trzeba — powiedział m. in. dyr. Wojtyński — abyśmy serdecznie zajęli się ideologiczną stroną działalności wychowawczej zakładów, materialnymi i moralnymi warunkami życia naszej młodzieży w internatach i domach studenta w imię wielkiej odpowiedzialności, jaką bierzemy na siebie z tytułu przejścia pełnej opieki nad życiem, nauką, pomyślnym rozwojem intelektualnym i moralnym młodzieży. Rodzice przekazują nam ją przecież w zaufaniu, że nie tylko nic złego jej nie spotka, ale że wyrosną pod naszym okiem na pożytecznych ludzi”.

We właściwym organizowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole nie można pominąć zagadnienia współudziału młodzieży.

W ramach rozwijania samodzielności i samorządności młodzieży oraz pogłębiania jej osobistego zaangażowania w sprawach wychowawczych niepoślednią rolę przypada organizacjom młodzieżowym, a szczególnie organizacjom ideowo-wychowawczym, jakimi są: ZMS, ZMW i ZHP. W studiach nauczycielskich nie można nadto pominąć działalności ZSP, a w innych zakładach kształcenia nauczycieli — samorządu.

Ogólnie rzecz biorąc, w szeregu szkół sprawom pracy organizacji młodzieżowych poświęca się dużo uwagi. Opiekunowie tych organizacji, przy współudziale rad pedagogicznych i dyrekcji szkół, starają się być inspiratorami poczynań młodzieży, dyskretnymi doradcami i pożądanymi przez młodzież pomocnikami. W niektórych województwach odbyły się na ten temat specjalne konferencje dyrektorów często z udziałem sekretarzy POP, opiekunów organizacji oraz przedstawicieli instancji terenowych tych organizacji. Na konferencjach tych stwierdzano ogólnie wzrost liczbowy poszczególnych organizacji oraz stałe wzbogacanie form pracy. M. in. podkreślano, że najlepsze wyniki pracy osiągnano zwykle wtedy, gdy młodzież sama z własnej inicjatywy, a niekiedy także z dyskretnej podsunętej inicjatywy członków grona nauczycielskiego podejmowała konkretne zadania, zwykle w ramach przyjętego planu.

Odcinkiem nie docenianym jeszcze w pełni w zakresie pracy zakładów kształcenia nauczycieli są internaty i domy studenta. W internatach poszczególnych zakładów mieszka zwykle ponad 50% młodzieży i mimo trudnych niekiedy warunków, ciasnoty i wielu innych braków internat jest niejednokrotnie faktycznie ośrodkiem skupiania się tu całej młodzieży szkolnej w godzinach pozalekcyjnych.

Stworzenie odpowiedniej, sprzyjającej kształtowaniu młodych umysłów, atmosfery ideowo-wychowawczej i opiekuńczo-wychowawczej w internacie jest wprost nakazem chwili.

Dobrze prowadzony internat, szczególnie przy większym procencie młodzieży w nim zamieszkałej, jest odpowiednim terenem swobodnego i kulturalnego spędzania czasu w godzinach pozalekcyjnych dla całej młodzieży danej szkoły. Formy spędzania czasu, organizowane przy jak największej samodzielności młodzieży, war-

tościowe ze względów wychowawczych, powinny być równocześnie na tyle atrakcyjne, aby młodzież mieszkająca na stacjach, dojeżdżająca, a nawet mieszkająca u rodziców chętnie brała w nich udział. Dobrze pracujący internat staje się inicjatorem, organizatorem, a w znacznym stopniu również realizatorem opieki nad młodzieżą szkolną. M. in. w jego zasięgu działania pozostaje kontrola nad stacjami oraz nad młodzieżą dojeżdżającą.

Kierownik internatu i wychowawcy — jak to było m. in. podkreślane w dyskusji — poza własnym wysiłkiem mogą liczyć na pomoc pozostałych członków rady pedagogicznej. Sprawy internatowe są niejednokrotnie przedmiotem narad rady pedagogicznej.

Jednym z warunków sprzyjających stałemu podnoszeniu się poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej zakładów kształcenia nauczycieli jest bezsprzecznie stałe dokształcanie i doskonalenie się kadry tych zakładów.

Ogólnie należy stwierdzić, że szereg naszych zakładów posiada już kadre, która w znacznym stopniu gwarantuje dobrą pracę szkoły. W innych zakładach stan pod tym względem wymaga znacznej poprawy — jak o tym świadczą dane liczbowe wymienione w referacie dyr. Wojtyńskiego. Zarówno ze względu na konieczność stałego podnoszenia poziomu własnej pracy, jak też ze względu na wymagania określone w rozporządzeniu Ministra Oświaty o kwalifikacjach, należy dążyć do tego, aby poszczególni nauczyciele, nawet posiadający dziś formalne prawo nauczania w szkole średniej, jak egzamin uproszczony czy I stopień studiów wyższych, uzupełnili swoje studia do magisterium w zakresie swojej specjalności.

Ze wszech miar też jest wskazane, aby coraz więcej nauczycieli naszych zakładów podejmowało przewody doktorskie.

Ci z nauczycieli, którzy ze względu na wiek, stan zdrowia czy inne przyczyny nie mogą zdecydować się na podjęcie przewodu doktorskiego, mogą we własnym zakresie, przy utrzymywaniu ścisłego kontaktu z ośrodkami metodycznymi, pogłębiać wiedzę i doskonalić metody pracy. Dla nauczycieli studiów nauczycielskich moralnie obowiązujący jest udział w seminariach koleżeńskich, organizowanych przez WSP oraz udział w konferencjach przedmiotowych.

W ramach akcji dokształcania i doskonalenia nauczycieli ZKN nie można pominąć nauczycieli szkół ćwiczeń. Jest konieczne, aby wszyscy nauczyciele szkół ćwiczeń posiadali dodatkowo kwalifikacje przynajmniej w zakresie studium nauczycielskiego. Pod względem kadrowym należy patrzeć na szkoły ćwiczeń jako na jedno z naturalnych źródeł dopływu kadr do ZKN. Dobry, posiadający lub podnoszący swoje kwalifikacje nauczyciel szkoły ćwiczeń zasługuje w pełni na przeniesienie do zakładu KN.

Obok zachęcania do podejmowania i kontynuowania różnych form dokształcania i doskonalenia nauczycieli dyrekcje zakładów przy czynnym współudziale zorganizowanych zespołów nauczycielskich, a szczególnie podstawowych organizacji partyjnych i ognisk ZNP, powinny organizować doskonalenie zawodowe i ideologiczne na własnym terenie, w szkole. Szukanie uzasadnień dla konkretnych rozwiązań w bieżącej pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły będzie właściwym sposobem łączenia teorii z praktyką, co ma wielkie znaczenie dla samowychowania nauczycieli zakładów KN, jak i dla przygotowania aktywnych kandydatów do zawodu nauczyciela szkoły podstawowej, zawodowej czy przedszkola.

Przystępując do podsumowania obrad konferencji dyrektor generalny St. Dobosiewicz stwierdził na wstępie, że oprócz odpowiedzi i wyjaśnień udzielanych na głosy w dyskusji podczas obrad w sekcjach wszystkie głosy zostały skrupulatnie zanotowane i będą szczegółowo rozpatrzone przez Ministerstwo. Niektóre z nich, szczególnie wymagające nowych nakładów finansowych, choć niekiedy merytorycznie słuszne, będą musiały poczekać na realizację ze względu na nie sprzyjające

warunki gospodarcze. Inne wnioski, a wśród nich zapewne również pewna część wniosków natury gospodarczej, zostaną wykorzystane w trakcie opracowywania przygotowywanych w departamencie aktów normatywnych.

Dyrektor generalny stwierdził, że istniejący dziś system kształcenia nauczycieli został już w zasadzie ustabilizowany. Pewne zmiany przewidywane są w niedługim czasie jedynie w stosunku do techników przemysłowo-pedagogicznych, które jednak równocześnie będą poważnie rozbudowywane. Jako osiągnięcie w naszym systemie na podkreślenie zasługuje m. in. rozbudowa wieczorowych, zaocznych i eksternistycznych studiów dla pracujących w ramach studiów nauczycielskich, a zorganizowane przed rokiem punkty konsultacyjne zostały ocenione przez nauczycieli jako wydajna rzeczwiśta pomoc Państwa dla studiujących.

W zakresie zapewnienia zakładom kształcenia nauczycieli bardziej dostosowanych do obecnych potrzeb programów nauczania mamy do zanotowania w tym roku poważny postęp. W najbliższym czasie ukażą się programy dla studiów nauczycielskich. Pewne drobne zmiany nastąpią w planach liceów pedagogicznych oraz liceów pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli. Dalej idące zmiany programów nauczania w tych szkołach nastąpią w okresie późniejszym, w powiązaniu ze zmianami programowymi w liceach ogólnokształcących.

W ostatnim roku szkolnym — mówił dyrektor St. Dobosiewicz — zwracano dużą uwagę na poprawienie bazy materialnej zakładów kształcenia nauczycieli, szczególnie w zakresie wyposażenia szkół w pracownie i pomoce naukowe, na doskonalenie i unowocześnianie metod pracy w procesie nauczania, na podniesienie sprawności kształcenia w zakładach KN i szkołach ćwiczeń oraz na pełniejsze i pogłębione przygotowanie absolwentów do pracy zawodowej w szkole i środowisku, a także na silniejsze wiązanie ich z zawodem. Przy tym starano się podkreślać wyraźnie wielką rolę szkoły ćwiczeń, jako najbliższego terenu kontrolowanej praktyki pedagogicznej. Zagadnienia te będą nadal podejmowane i doskonalone w nadchodzącym 1963/64 roku szkolnym. Problemem szczególnej troski zakładów kształcenia nauczycieli i ich nadzoru pedagogicznego w przyszłym roku szkolnym będzie nadto pogłębienie pracy ideowo-wychowawczej. Specjalną troską zostanie otoczony internat i dom studenta jako teren szczególnie odpowiedni do poszerzenia oddziaływania szkoły.

Przegląd najważniejszych osiągnięć i braków oraz wskazanie najpilniejszych zadań w przededniu nowego roku szkolnego ułatwią uczestnikom konferencji — jak twierdzili sami — organizację pracy w roku szkolnym 1963/64.

WACŁAW CYWINSKI

## KONFERENCJA PEDAGOGICZNA W SOPOCIE POŚWIĘCONA ZAGADNIENIOM OPIEKI NAD DZIECKIEM

W dniu 25 kwietnia 1963 r. odbyła się w Sopocie konferencja poświęcona zagadnieniom związanym z opieką społeczną nad dziećmi i młodzieżą. Organizatorem konferencji było Kuratorium Okręgu Szkolnego Gdańskiego. W kilkudziesięcioosobowym zespole uczestników konferencji znaleźli się reprezentanci prawie wszystkich ważniejszych instytucji oświatowych i społecznych z terenu Trójmiasta, a także przedstawiciele Ministerstwa Oświaty z wiceministrem F. Herokiem.

Obszerny referat na temat działalności Kuratorium Okręgu Szkolnego Gdańskiego w zakresie opieki nad dzieckiem w latach 1945—1963 przedstawił uczestnikom kon-

ferencji wicekurator OSG mgr Z. Józefowicz. W referacie zostały omówione następujące zagadnienia:

1. rozwój i stan opieki nad dzieckiem w województwie gdańskim w latach 1945—1963,
2. potrzeby w zakresie opieki częściowej i całkowitej oraz możliwości ich zaspokojenia,
3. sieć placówek opiekuńczo-wychowawczych na terenie województwa gdańskiego,
4. sytuacja kadrowa w domach dziecka w województwie gdańskim,
5. wychowankowie domów dziecka.

Spśród szerokiego wachlarza zagadnień stosunkowo najobszerniej potraktowano w referacie sprawy organizacyjne, wskazując w szczególności na pilną potrzebę poprawienia istniejącej sieci placówek opieki całkowitej w drodze terminowej realizacji zaplanowanych inwestycji. Musi bowiem niepokoić fakt, że tak duże środowiska, jak Gdynia czy powiat Starogard Gdański, nie posiadają na swoim terenie ani jednego domu dziecka.

Silnie zaakcentowano także w referacie sprawy związane z należyтым wyposażeniem istniejących domów dziecka i zabezpieczeniem ich wychowawczej działalności w drodze stałego podnoszenia kwalifikacji personelu pedagogicznego. W związku z tym, w zakończeniu referatu postulowano m. in. zorganizowanie do roku 1970 przynajmniej 1 domu dziecka w każdym powiecie, uruchomienie w WSP w Gdańsku na kierunku pedagogiki specjalności w zakresie opieki nad dzieckiem, obniżenie wymiaru godzin pracy wychowawców domów dziecka do 26 godzin tygodniowo i zwiększenie materialnej odpowiedzialności rodziców za dzieci przebywające w domach dziecka.

Żywa dyskusja, jaka rozwinęła się po referacie, dotyczyła przede wszystkim zagadnień wychowawczych związanych z działalnością domów dziecka. Zabrali w niej głos zarówno praktycy-wychowawcy i kierownicy domów dziecka, jak i przedstawiciele nauki, inspektoratów szkolnych oraz władz terenowych.

Dyskutanci zgodni byli co do tego, że na przestrzeni ostatnich kilku lat dokonała się istotna zmiana składu wychowanków domów dziecka, która pociągnęła za sobą pojawienie się zupełnie nowych problemów wychowawczych w tych instytucjach. Przeważająca większość dzieci umieszczonych w domach dziecka posiada co najmniej jednego z rodziców. Pojawia się więc w związku z tym konieczność współpracy wychowawczej domu dziecka z rodziną, a nieraz nawet wychowawczego oddziaływania domu dziecka na rodzinę.

Prof. dr S. Kowalski i F. Martiński zwrócili uwagę w swoich wystąpieniach na to, że dotychczasowy stan organizacyjny domów dziecka i ich rozmieszczenie przestrzenne nie sprzyjają współpracy domów dziecka z rodziną i realizacji nowych zadań wychowawczych. Zdaniem ich, właściwemu rozwiązaniu nowych problemów wychowawczych podobałyby lepiej takie instytucje wychowawcze, jak szkoły internaty i półinternaty, których zakres działalności byłby znacznie szerszy niż domów dziecka.

Zmiana składu wychowanków domów dziecka nie polega jednak wyłącznie na zwiększaniu się liczby dzieci posiadających rodziców. Coraz więcej wychowanków domów dziecka wywodzi się bowiem w ostatnich latach ze zdemoralizowanych środowisk rodzinnych, w których rozpoczął się już proces ich wykolejania się. Stąd też, jak zwrócili na to uwagę w dyskusji Przew. Sądu dla Nieletnich w Sopocie, dr B. Maroszek i H. Malinowski, coraz większa ilość wychowanków domów dziecka zaczyna sprawiać trudności wychowawcze i w zasadzie domy dziecka w znacznym stopniu zaczynają spełniać funkcję resocjalizacyjną w stosunku do młodzieży trudnej.

W dyskusji zwrócono także uwagę na trudności związane z starszą młodzieżą pozostającą pod opieką domów dziecka. Szczególnie duże są te trudności — o czym mówił kier. Kapiszewski — z wychowankami, którzy ubiegają się o przyjęcie do atrakcyjnych szkół, oraz z wychowankami usamodzielnianymi, posiadającymi znikome szanse uzyskania mieszkania.

Obok ukazania pewnych trudności szereg dyskutantów podkreślało także poważne osiągnięcia organizacyjne i wychowawcze domów dziecka. Wychowankowie domów dziecka osiągają zazwyczaj lepsze wyniki w nauce niż ich rówieśnicy z domów rodzicielskich, włączają się aktywnie w prace społecznie użyteczne, chętnie biorą udział w pracach zespołów artystycznych, a po usamodzielnieniu zajmują często odpowiedzialne stanowiska w pracy zawodowej, społecznej i politycznej.

Na zakończenie dyskusji głos zabrał wiceminister Oświaty F. Herok. Mówca przedstawił ogólne zasady organizacyjne opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej i wskazał na duże osiągnięcia w tej dziedzinie na przestrzeni minionych 18 lat. Dotychczasowy stan liczbowy placówek opiekuńczo-wychowawczych jest jednak w dalszym ciągu za niski w stosunku do stale wzrastających potrzeb. W związku z tym Ministerstwo Oświaty dołoży wszelkich starań, aby przewidziane nakłady inwestycyjne na rozwój placówek opieki nad dzieckiem zostały w pełni wykorzystane. Mówiąc o pracy wychowawczej domów dziecka minister F. Herok zwrócił uwagę na konieczność ściślejszego powiązania tych placówek z zakładami opiekuńczymi, które mogą okazać istotną pomoc w rozwiązywaniu szeregu problemów o charakterze organizacyjnym i wychowawczym. Nadto mówca podkreślił, że odbyta konferencja zapoczątkowała serię podobnych konferencji, które kolejno odbywać się będą w poszczególnych województwach.

Nie przesądzając z góry o wynikach następnych konferencji należy stwierdzić, że niewątpliwie spotkania tego typu są bardzo aktualne już to ze względu na potrzebę dokonania podsumowania dotychczasowego dorobku w zakresie opieki nad dzieckiem, już to z uwagi na nowe zadania, których rozwiązanie wymaga stałego polepszania metod pracy wychowawczej.

KRYSTYNA MAROSZEK

Poznań

# RUCH PEDAGOGICZNY

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО  
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

ЮЗЕФ КВЯТЕК

### ИДЕОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Общественная функция науки в нашем обществе заключается в предпринимании исследовательских задач, существенных и важных для социалистического строительства. Эта служебная функция науки должна опираться на идеологические основы марксизма-ленинизма, как на общей теории социалистического строительства, усиления теоретическо-идеологической борьбы с чужими влияниями.

XIII Пленум КП ПЗПР определяет задачи — в особенности общественным наукам: общественно-политической активности, идеологической чистоты и методологической верности, борьбы с проявлениями ревизионизма и догматизма в воззрениях людей. В педагогических науках необходимо как можно быстрее начать дискуссию над их основными идеологическими, теоретическими и практическими проблемами, а этому служит между прочим дискуссия в журнале „Ruch Pedagogiczny“, предпринять организационные мероприятия (например Институт педагогических наук ПАН, Педагогический Конгресс), а также поднять на более высокий уровень популярирование педагогических знаний.

Основным фактором в процессе воспитания нового человека является школа. Руководящая роль учителя в процессе воспитания учеников требует постоянного повышения идейной сознательности и педагогического умения учителей, улучшения системы идейно-педагогической работы Союза Польских Учителей.

КАРОЛЬ КОТЛОВСКИ

### ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ СТРЕМЛЕНИЯ К СВОБОДЕ В ПЕДАГОГИКЕ СОЦИАЛИЗМА

Детерминистическая точка зрения в вопросе о воле и действии требует от воспитателей выбора дороги, ведущей к укреплению в сознательности воспитанников субъективного ощущения свободы в условиях нашей общественной жизни. Автор анализирует две теории, определяющие дорогу воспитательного метода: 1) педоцентрическая идея „свободного воспитания“, 2) авторитарная, ригористическая идея воспитания при помощи принуждения.

Воспитание стремления к свободе в социалистической системе должно опираться, по мнению автора, на следующих основах: 1) свобода и безнаказанность — это явления противоположные; 2) свобода в воспитании является целью, а не средством; 3) воспитывая стремление к свободе, необходимо принять во внимание психологические стадии развития воспитания.

Единственной дорогой, ведущей воспитание к настоящей, дисциплинированной свободе, является воспитание при помощи коллектива, чему автор посвящает заключительную часть статьи.

## СОДЕРЖАНИЕ

### СТАТЬИ

ЮЗЕФ КВЯТЕК — Идеология и педагогическая теория и практика . . . . .	1
КАРОЛЬ КОТЛОВСКИ — Проблема воспитания стремления к свободе в педагогике социализма . . . . .	25
дискуссии о положении педагогических наук в Польше	
СТАНИСЛАВ КОВАЛЬСКИ — Условия прогресса педагогических наук . . . . .	32
СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Актуальное положение и условия развития теории и практики начального обучения . . . . .	46
дискуссии и обсуждения	
ПЕТР СТАСЯК — Необходимость перестройки сети педагогических библиотек . . . . .	53
педагогические опыты и эксперименты	
ЯДВИГА ЯНИЦКА — Прежние и нынешние причины второгодия в Лодзи . . . . .	65
МАРИЯ ЛИПОВСКА — Формирование научного мышления в обучении педагогике . . . . .	75
РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ	
ФЕЛИКС КОРНИШЕВСКИ — Владимир Шевчук: Психология. Учебный очерк том I . . . . .	81
МЕЧИСЛАВ ВАРАНЮК — Ш. Я. Гапелин: Дидактическая основа сознательности . . . . .	85
ЕЖИ ПОЗНАНСКИ — З. В. Запков: О предмете и методе дидактических исследований . . . . .	87
ОБЗОР ЖУРНАЛОВ	
СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польских педагогических журналов . . . . .	91
ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ	
ВАЦЛАВ ЦИВИНСКИ — Всепародная конференция директоров учебных заведений учителей . . . . .	95
КРИСТИНА МАРОШЕК — Педагогические конференции в Сопоте, посвященные вопросам заботы о детях . . . . .	100
Изложено на русском языке . . . . .	103
Изложено на английском языке . . . . .	105



# RUCH PEDAGOGICZNY

# PEDAGOGICAL MOVEMENT

---

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

---

JOZEF KWIATEK

## IDEOLOGY AND PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

The social function of science in our system finds its expression in the undertaking of research work which is of essential importance for the building of socialism. These services rendered by science make it necessary that science should base itself on the ideological foundations of Marxism-Leninism, as a general theory of socialist construction, they require the intensification of the theoretical and ideological struggle against alien influence.

The Thirteenth Plenum of the CC of the PUPW set special tasks to the social sciences: an offensive attitude in socio-political work, ideological purity and methodological correctness, fight against signs of revisionism and dogmatism in the opinions of people working. In pedagogical sciences the need to start as quickly as possible a discussion on the basic ideological, theoretical and practical problems of these sciences (as is done by the discussion conducted in the periodical „Ruch Pedagogiczny”), the introduction of organizational measures (The Institute of Pedagogical Sciences at the Polish Academy of Sciences, the Pedagogical Congress) and the task to raise the level of the popularization of pedagogical science.

The school is the fundamental factor in the process of educating the new man. The fact that the teacher plays a leading role in the education of pupils requires a higher level of the ideological consciousness and pedagogical efficiency of the teacher and an improved system of ideological and pedagogical work of the Polish Teachers' Union.

KAROL KOTŁOWSKI

## THE PROBLEM OF LIBERTY IN SOCIALIST PEDAGOGICS

The deterministic attitude regarding the will and action makes it necessary for the educators to choose the way leading to the establishment in the minds of the pupils of a subjective consciousness of liberty in the existing conditions of our

social life. The author analyzes two theories which map out the road to be adopted in educational activity: 1) the pedocentric idea of „liberal education“, 2) the authoritative, rigoristic idea of education by means of compulsion. According to the author education aimed at giving liberty should in a socialist system be based on the following principles: 1) Liberty and impunity should be two opposite phenomena, 2) liberty in education is a goal and not a medium, 3) education aimed at giving liberty should take into consideration the psychological stages in the development of the pupil. The only way in education which leads to genuine, disciplined liberty, is education with the help of the collective and to this problem the author devotes the concluding part of his article.

## TABLE OF CONTENTS

### ARTICLES

- JÓZEF KWIATEK — Ideology and pedagogical theory and practice . . . . . 1  
KAROL KOTŁOWSKI — The Problem of Liberty in Socialist Pedagogics . . . . . 25

### DISCUSSIONS ON THE STATE OF PEDAGOGICAL SCIENCES IN POLAND

- STANISŁAW KOWALSKI — Conditions of Progress in Pedagogics . . . . . 32  
STANISŁAW NOWACZYK — The Actual State and Conditions of Development of Theory and Practice in Primary Education . . . . . 46

### DISCUSSIONS AND POLEMICS

- PIOTR STASIAK — The Necessity to Change the Network of Pedagogical Libraries . . . . . 53

### PEDAGOGICAL EXPERIENCES, TESTS AND EXPERIMENTS

- JADWIGA JANICKA — Reasons for Children Remaining a Second Year in the Same Form in the City of Łódź in the Past and at Present . . . . . 65  
MARIA LIPOWSKA — The Shaping of Scientific Thinking in Teaching Pedagogics . . . . . 75

### CRITICAL BOOK REVIEWS

- FELIKS KORNISZEWSKI — Włodzimierz Szewczuk: Psychology. Outline in Text-book Form. Vol. 1 . . . . . 81  
MIECZYŚLAW BARANIUK — S. J. Ganelin: The Didactic Principle of Consciousness . . . . . 85  
JERZY POZNAŃSKI — Z. W. Zankov: The Subject and Method of Didactic Research . . . . . 87

### REVIEWS OF PERIODICALS

- STANISŁAW NOWACZYK — Review of Polish Pedagogical Magazines . . . . . 91

### CHRONICLE

- WACŁAW CYWIŃSKI — National Conference of the Directors of Teachers' Colleges . . . . . 95  
KRYSZYNA MAROSZEK — Pedagogical Conference in Sopot, Devoted to Care of the Child . . . . . 100

### SUMMARIES

- Summary in Russian . . . . . 103  
Summary in English . . . . . 105

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY

JÓZEF KWIATEK — Ideologia a pedagogika i wychowanie . . . . .	1
KAROL KOTŁOWSKI — Problem wychowania do wolności w pedagogice socjalizmu . . . . .	25

### DYSKUSJE NA TEMAT STANU NAUK PEDAGOGICZNYCH W POLSCE

STANISŁAW KOWALSKI — Warunki postępu nauk pedagogicznych . . . . .	32
STANISŁAW NOWACZYK — Aktualny stan oraz warunki rozwoju teorii i praktyki nauczania początkowego . . . . .	46

### DYSKUSJE I POLEMIKI

PIOTR STASIAK — Konieczność przebudowy sieci bibliotek pedagogicznych	53
---	----

### DOSWIĄDCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JADWIGA JANICKA — Dawne a obecne przyczyny drugoroczności w Łodzi	65
MARIA LIPOWSKA — Kształcenie naukowego myślenia w nauczaniu pedagogiki . . . . .	75

### RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

FELIKS KORNISZEWSKI — Włodzimierz Szewczuk: Psychologia. Zarys podręcznikowy. T. I. . . . .	81
MIECZYŚLAW BARANIUK — Sz. J. Ganelin: Dydaktyczna zasada świadomości	85
JERZY POZNAŃSKI — Z. W. Zankow: O przedmiocie i metodzie badań dydaktycznych . . . . .	87

### SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	91
---	----

### KRONIKA KRAJOWA

WACŁAW CYWIŃSKI — Krajowa konferencja dyrektorów zakładów kształ- cenia nauczycieli . . . . .	95
KRYSTYNA MAROSZEK — Konferencje pedagogiczne w Sopocie poświę- cone zagadnieniom opieki nad dzieckiem . . . . .	100

### STRESZCZENIA

Streszczenie w języku rosyjskim . . . . .	103
Streszczenie w języku angielskim . . . . .	105