

RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROK V (XXXVII) LISTOPAD – GRUDZIEN 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 Ziennowicz

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 rezerwowanie poszczególnych numerów czasopisma w kioskach gazetowych w pobliżu miejsca zamieszkania.

Warunki prenumeraty

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

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

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

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

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1963

Nakład 4.024+150 egz. Ark. wyd. 9,5. Ark. druk. 7,5. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16

Oddano do składania 3. X. 63 r. Podpisano do druku w lutym 1964 r.

Druk ukończono w lutym 1964 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

M. N. ALEKSIEJEW

LOGIKA I DYDAKTYKA

Nauka pedagogiczna osiągnęła już taki poziom, że jej dalsze postępy zależą będą całkowicie od tego, w jakim stopniu przy rozwiązywaniu swoich zadań będzie opierała się na logice, psychologii, fizjologii, cybernetyce i innych zbliżonych do niej naukach.

Dawniej, w okresie powstawania pedagogiki i podejmowania przez nią różnorodnych wstępnych problemów, nie odczuwało się potrzeby wykorzystywania osiągnięć nauk pokrewnych. Nauki te zresztą dopiero co powstały (a cybernetyka jeszcze nie istniała), nie mogły więc jeszcze dać wyraźniejszej pomocy pedagogice. Ale i zadania pedagogiki były wtedy bardziej elementarne aniżeli te, z którymi styka się ona obecnie.

Teraz sytuacja zmieniła się w zasadniczy sposób. Logika, cybernetyka, psychologia, fizjologia rozwijają się tak intensywnie, że mogą okazać bardzo istotną pomoc pedagogice. Z drugiej strony i problemy, które stanęły przed pedagogiką, okazały się na tyle skomplikowane, że można je rozwiązać jedynie poprzez kompleksowe badania przy udziale różnych nauk.

W ogóle w naszym wieku szybkiego rozwoju nauki i wylaniania się różnych zagadnień i zadań cechą charakterystyczną większości badań jest ich kompleksowy charakter, to, że mogą one być urzeczywistnione jedynie przez kolektywy, składające się z przedstawicieli wielu nauk.

Jaką konkretną pomoc pedagogice w rozwiązaniu stojących przed nią zadań mogą okazać psychologia, logika, cybernetyka, fizjologia i inne nauki? Podjęcie tego zagadnienia w planie naukowo-teoretycznym i stopniowe jego rozwiązywanie powinno przynieść w skutkach także polepszenie praktyki pedagogicznej w szkole.

Celem niniejszego artykułu jest: wyjaśnienie znaczenia nauki logiki dla dydaktyki i badań dydaktycznych. Zatrzymamy się w nim jedynie na głównych zagadnieniach, i to pokrótce, odkładając rozpatrzenie innych zagadnień do następných artykułów.

Jak wiadomo, dydaktyka stanowi naukę pedagogiczną o kształceniu i nauczaniu dorastającego pokolenia. Będąc dyscypliną teoretyczną, dydaktyka zajmuje się rozpatrzeniem następujących zagadnień: cele i zadania nauczania; treść kształcenia i nauczania; zasady, metody i formy organizacyjne nauczania; proces opanowania przez uczniów wiedzy, umiejętności, nawyków itp. Podobnie jak każda inna nauka, dydaktyka zobowiązana jest ujawnić ogólne prawidłowości badane przez nią dziedziny, w danym wypadku prawidłowości skutecznego nauczania uczniów, zgodnie z ogólnymi celami wychowania młodego pokolenia.

Dydaktyka związana jest z innymi dyscyplinami pedagogicznymi, a przede wszystkim z metodykami, w których ogólne prawa i zasady dydaktyczne znajdują swoją bezpośrednią i wszechstronną konkretyzację. Mówiąc inaczej, to, co w dydaktyce występuje w ogólnej postaci, otrzymuje w metodykach konkretną formę przejawiania. W istocie, występuje tu dialektyczna jedność ogólna (dydaktyka) i szczególna (metodyka).

Ponieważ w procesie nauczania występuje nauczyciel i uczeń, dydaktyka zobowiązana jest mówić nie tylko o tym, co powinien czynić nauczyciel nauczając uczniów, lecz i o tym, jaka jest rola w nauczaniu samych uczniów. Jest to zupełnie oczywiste: postęp nauczania jest funkcją dobrej pracy i nauczyciela, i ucznia. Uczeń powinien głęboko rozumieć, co powinien czynić pod kierownictwem nauczyciela. Jeżeli tego uczeń nie rozumie, wątpliwe jest, czy można liczyć na pozytywne rezultaty nauczania.

Niestety, w literaturze pedagogicznej rola i działalność ucznia w procesie nauczania naświetlone są, delikatnie mówiąc, niedostatecznie. W istniejących pracach z dydaktyki nie znajdujemy ścisłych wytycznych dotyczących działania uczniów w procesie nauczania, nie pokazuje się etapów, które powinni przejść uczniowie przy zdobywaniu wiedzy, umiejętności i nawyków stosowania jej w życiu praktycznym.

„Co i jak powinien czynić uczeń w procesie nauczania” — jest na tyle ważnym problemem dydaktycznym, na ile ważnym jest problem: „Co i jak powinien czynić nauczyciel”. Chodzi zatem o to, ażeby program działania nauczyciela uzupełnić ścisłym programem działania uczniów. Proces nauczania jest dialektycznie związany z procesem uczenia się. Nauczanie polega na przekazywaniu uczniom wiadomości przez nauczyciela, na wyrobieniu u nich umiejętności i nawyków w stosowaniu zdobytej wiedzy. Uczenie się — to świadoma działalność ucznia, skierowana na przemyślenie i przyswojenie sobie przekazanego przez nauczyciela materiału i na zastosowanie go w życiu praktycznym.

Dwa podmioty, nauczyciel i uczeń, wykonują w jednolitych co do celu, czasu i miejsca procesie nauczania przeciwstawne funkcje; pierwszy uczy, drugi uczy się, jeden przekazuje wiadomości, drugi przyswaja je.

Taka jest wewnętrzna dialektyka procesu nauczania, bez uwzględnienia której niemożliwe jest stworzenie prawidłowej teorii dydaktyki.

Uczyć (wykładać) i uczyć się (przyswajać wiadomości) oznacza wykonywać określone logiczne i w ogóle poznawcze działania, tj. urzeczywistniać akty myślenia. Już z tego jednego widać, w jakim stopniu ważna jest logika dla dydaktyki, dla naukowej teorii nauczania.

Logika jest nauką o myśleniu, o rozumowaniu. Do jej zadań należy badanie natury myślenia, jego roli w rozwoju poznania, w procesie osiągnięcia prawdy. Psychologia, zajmująca się również myśleniem, rozpatruje je po prostu jako akt psychiczny, niezależnie od tego, czy prowadzi ono do prawdy, czy nie prowadzi. Logika, na odwrót, główną swoją uwagę zwraca na wyjaśnienie roli, dróg i metod osiągnięcia przez myślenie prawdziwej wiedzy. Właśnie tym, według Lenina, różni się logika od psychologii i innych nauk zajmujących się badaniem świadomości. „Nie psychologia nie fenomenologia ducha, a logika — zagadnienie prawdy” — mówił W. I. Lenin¹. Dokładniej określając logikę, można powiedzieć, że jest ona nauką o formach i prawach prawidłowego myślenia, tj. takiego myślenia, które prowadzi do osiągnięcia prawdy.

Przedmiotem badania logiki są formy i prawa myślenia, a przedmiotem badania dydaktyki — prawa i metody wykładania uczenia. Konieczność związku dydaktyki z logiką wypływa z tego, że proces dydaktyczny (wykładanie i uczenie) całkowicie opiera się na prawach logiki i bez nich jest nie do pomyślenia. Dydaktyka izolowana od logiki jest uboga, a jej skomplikowane problemy są nierozwiązalne.

Mimo poważnego znaczenia logiki dla dydaktyki nie znalazła ona jeszcze należytego uznania ze strony przedstawicieli nauki pedagogicznej. Sedno sprawy leży, oczywiście, nie w tym, że w badaniach dydaktycznych nie znajdujemy, z niewielkimi wyjątkami, niezbędnego powoływania się na prace z logiki. Sedno sprawy tkwi w tym, że logika nie jest wykorzystywana jako skuteczny środek rozwiązywania zadań dydaktycznych.

Jaka jest przyczyna tego nienormalnego stanu?

Winę ponoszą tu logicy i dydaktycy. Logicy winni są temu, że nie podsuwają dydaktykom tych punktów, wokół których mogliby wspólnie pracować. A taka współpraca byłaby wielce pożyteczna nie tylko dla dydaktyki, lecz i dla logiki, która powinna być związana z życiem, z praktyką, m. in. więc także z praktyką nauczania i jej teorią — dydaktyką.

¹ W. I. Lenin: Dzieła. T. 36, s. 165 (wyd. ros.).

Wina dydaktyków polega na tym, że znajdują się oni na uboczu od logiki i w pewnej mierze stronią od niej, choć często jej nie znają (podobnie jak wielu logików nie zna dydaktyki).

Jakkolwiek by było, rozbrat dydaktyki z logiką należy zlikwidować, a można to uczynić jedynie obopólnymi zgodnymi wysiłkami.

Mówimy o logice, lecz jaką logikę mamy na uwadze?

Jak wiadomo, logika stanowi dzisiaj skomplikowany system nauk z wieloma odgałęzieniami i kierunkami. Rozróżnia się logikę formalną, matematyczną, dialektyczną, dwuwartościową, wielowartościową itd. Zatrzymamy się krótko jedynie na dwóch jej odgałęzieniach, ukształtowanych prawie jednocześnie w XIX w. — na logice dialektycznej i na logice matematycznej — posiadających szczególnie ważne znaczenie dla praktyki, m. in. również dla praktyki nauczania.

Logika dialektyczna stanowi aspekt materializmu dialektycznego, związany z badaniem w myśleniu, jako subiektywnej działalności, przejawu praw i kategorii dialektyki.

Logika dialektyczna bada nie myślenie w ogóle, lecz specyficznie dialektyczne myślenie, przejawiające się podczas odzwierciedlania rozwoju rzeczy, walki przeciwieństw itd. W tej logice analizowane są sposoby i metody, formy i prawa, którymi posługuje się dialektycznie myślący podmiot, kiedy odtwarza on przez swoje myślenie rozwój i zmiany przedmiotów, wewnętrzne ich przeciwieństwa, negację negacji, wzajemny związek istoty i zjawiska itp. Logiką dialektyczną odpowiada na pytanie, jakimi powinny być nasze pojęcia, metody i drogi poznawcze, ażeby adekwatnie odzwierciedlić, wyrazić w myśleniu obiektywną rzeczywistość dialektyczną.

Logika dialektyczna jest, w istocie, teorią świadomego myślenia dialektycznego. Bada ona jednakże i nieświadome, żywiołowe myślenie dialektyczne, dość szeroko rozpowszechnione. Logika dialektyczna mówi o prawie przechodzenia od abstrakcyjnego do konkretnego, o prawie wzajemnego związku indukcji i dedukcji, prawie wzajemnego przenikania się analizy i syntezy, prawie poznania istoty przez zjawiska, ogólnego poprzez jednostkowe, konieczności przez przypadek itd. Logika dialektyczna jest metodologią i na tym polega jej szczególne znaczenie filozoficzne.

Logika matematyczna powstała w rezultacie zastosowania metod matematycznych do niektórych związków logicznych (implikacja, dysjunkcja, koniunkcja i inne). Specyfika tej logiki polega na tym, że związki logiczne wyrażane są nie w formie słownej, lecz w formułach i wzorach przedstawionych w symbolicznej postaci. Operując takimi formułami, logika matematyczna przypomina algebrę. Zamiast zwykłego badania, wyrażanego w języku naturalnym, rozumowania przy pomocy pojęć, logika matematyczna dokonuje przekształceń wspomnianych formuł według ściśle ustalonych reguł, tj. dokonuje tak zwanego rachunku logistycznego,

formalizacji. Dlatego lepiej ją nazywać logiką formalizującą, a nie formalną.

Dzięki metodzie rachunku osiąga się maksymalną ścisłość i szybkość w rozwiązywaniu skomplikowanych zadań logicznych. Stąd wynika szerokie zastosowanie logiki matematycznej i jej rezultatów w cybernetyce, w teorii informacji, przy konstrukcji matematycznych i logicznych urzędzeń.

Wszystkie kierunki w logice, wszystkie działy logiki dialektycznej i matematycznej posiadają istotne znaczenie dla dydaktyki i wszystkie one mogą być w pewien sposób wykorzystane przy rozwiązywaniu problemów dydaktycznych.

Wymienimy obecnie niektóre spośród problemów, w których rozwiązaniu logika może okazać pomoc dydaktyce.

1. Pierwszym takim problemem jest zagadnienie prawidłowości, dróg i metod kształtowania u uczniów **podstaw naukowego światopoglądu**. Logika, przynajmniej w swojej dialektycznej odmianie, jest nauką filozoficzną, dającą odpowiedź na pytanie, co to takiego dialektyczno-materialistyczne myślenie i jak się ono kształtuje, jaka jest rola działalności praktycznej w tworzeniu tego myślenia.

Jak wiadomo, szkoła ogólnokształcąca w krajach obozu socjalistycznego ma za zadanie nie tylko zapoznanie uczniów z podstawami nauk i wpajaniu im nawyków politechnicznych i zawodowych, lecz i wypracowywanie u nich zasad światopoglądu komunistycznego. Właściwie to nie chodzi tu o dwa zadania, lecz o jedno, tylko z dwiema stronami, które urzeczywistnia się jednocześnie. Ucząc podstaw nauk, nauczyciel w tym samym czasie wpaja uczniom światopogląd komunistyczny.

Znaczenie przyswajania przez uczniów zasad światopoglądu komunistycznego wzrosło obecnie w związku z tym, że w okresie budownictwa socjalizmu i komunizmu wszyscy obywatele dążą do wypracowania u siebie światopoglądu dialektyczno-materialistycznego. Cała praca ideologiczna idzie w tym kierunku. Ażeby ułatwić wykonanie tego olbrzymiego zadania, konieczne jest, ażeby przyszli budowniczywie i działacze komunizmu już w ławkach szkolnych przygotowywali się do tego.

Lecz co to takiego światopogląd komunistyczny i w jaki sposób można wypracować go u uczniów?

Na to pytanie odpowiedź daje filozofia, w szczególności logika dialektyczna, jako część filozofii. Filozofia wyjaśnia istotę światopoglądu komunistycznego oraz znaczenie praktycznej działalności w budownictwie socjalizmu i komunizmu dla ukształtowania tego światopoglądu. Logika dialektyczna daje odpowiedź na pytanie, co to jest myślenie dialektyczne, do wypracowania którego wśród uczniów zmierza każdy pedagog.

Dla wybrania racjonalnych dróg kształtowania komunistycznego światopoglądu konieczna jest nauka logiki. Wśród sposobów i środków wypracowywania u uczniów tego światopoglądu ważne miejsce zajmują środ-

ki logiczne, jak na przykład: dowodzenie, które czyni możliwym przekształcenie znajomości zasad światopoglądu w przekonanie o ich słuszności. Tylko wówczas można uważać, że u młodzieży wypracowano światopogląd komunistyczny, jeżeli uwierzy ona w niego głęboko i zdobędzie właściwe wewnętrzne przekonanie.

Oczywiście, ujawnić drogi, metody, formy, a także prawidłowości przyswojenia przez uczniów zasad światopoglądu komunistycznego — to zadanie nie logiki, lecz przede wszystkim dydaktyki i pedagogiki. Nauki te powinny wskazać, wychodząc od właściwości rozwojowych uczniów i uogólniając praktykę szkolną, jaką drogą i przy pomocy jakich środków najszybciej i najefektywniej kształcić wśród uczniów światopogląd. Jednak czynić to powinny one opierając się na logice, na nauce o myśleniu, w ogóle na filozofii.

2. Duże znaczenie może mieć także logika przy rozwiązywaniu problemu istoty, dróg i metod **kształcenia myślenia uczniów**.

Wypracowanie w myśleniu uczniów takich cech, jak logiczność, umiejętność argumentacji, samodzielność, twórczość, systematyczność itd. — to zadania nie mniej ważne niż przekazanie im wiadomości z różnych nauk. Nie należy zapominać, że wiadomości mogą być przez uczniów zapomniane, lecz zdobytej zdolności myślenia, stawiania problemów i rozwiązywania ich — nie zapomina się nigdy.

Obecnie myślenie uczniów kształci się (ściślej mówiąc, nie kształci się, lecz po prostu rozwija się) żywiołowo. Rzadko kto stawia sobie na lekcjach, a tym bardziej w czasie zajęć pozalekcyjnych, zadanie kształcenia tych lub innych zdolności myślenia uczniów, rozwijania ich aparatu logicznego, wyrabiania u nich umiejętności określenia, uogólnienia, klasyfikowania, analizowania, budowania hipotez, uzasadniania ich itp.

Lecz, jak wiadomo, na żywiołowości daleko się nie dojedzie. Po pierwsze, na tej drodze nieuchronne są błędy; po drugie, tempo rozwoju myślenia okaże się zbyt wolne. A co najważniejsze, to to, że myślenie przy żywiołowym jego kształceniu nie będzie rozwijać się wszechstronnie.

A zatem: należy koniecznie stanąć na stanowisku planowego kształcenia i rozwijania myślenia uczniów. Wielką pomoc dydaktyce może tu okazać logika.

Logika informuje przede wszystkim, na czym polega myślenie logiczne i ułatwia dokładniejsze zrozumienie tego, co leży u podstawy jego rozwoju, jakie myślenie powinno być u uczniów, kiedy rozpoczynają naukę w szkole, a jakie powinno być po ukończeniu przez nich szkoły.

Bezsporne wydaje się dla wszystkich, że uczniowie powinni nauczyć się w szkole prawidłowo określać, rozumować, czyli wyciągać wnioski z przesłanek i na odwrót, dobierać dla wniosków przesłanki, słowem, powinni nauczyć się myśleć, opanować „sztukę operowania pojęciami” (Engels).

Lecz co to znaczy myśleć, na czym polega sztuka operowania pojęciami, kiedy sztuka ta jest efektywna i prawidłowa, jakie są kryteria prawidłowego operowania pojęciami? Na te i inne podobne pytania dydaktyka może znaleźć odpowiedź jedynie w logice. Zadaniem szkoły jest rozwijać u uczniów logiczny aparat myślenia, niezbędny dla należytego opanowania przez nich podstaw nauk, a następnie przyswojenia sobie osiągnięć tych nauk na wyższej uczelni.

Jeżeli przyznajemy, że kształcenie myślenia jest jednym z zadań wychowania umysłowego, to stanie się zupełnie zrozumiałą niemożliwość opracowania teorii wychowania umysłowego bez wykorzystania twierdzeń logiki. Naturalnie, największą trudność stanowi określenie dróg i metod efektywnego kształcenia myślenia uczniów, począwszy od pierwszej, a skończywszy na ostatniej klasie.

Jak wiadomo, logiczność myślenia kształci się w samej działalności ucznia, w całym jego życiu, m. in. i w szkole. Dlatego, jeżeli proces nauczania i w ogóle cała praca w szkole zorganizowana jest logicznie, to dokonywać się będzie w niej również kształcenie logicznego myślenia uczniów. I na odwrót, nielogiczna organizacja pracy dydaktycznej i wychowawczej w szkole ujemnie wpływa na rozwój takiego myślenia uczniów.

Jeśli chodzi o metody dydaktyczne, rozwijające myślenie, oraz te sposoby pracy uczniów i nauczycieli, które prowadzą do doskonalenia logicznego aparatu uczniów, to takich sposobów i metod jest dużo. A więc: myślenie uczniów rozwija się we wszystkich wypadkach, kiedy prowadzą oni obserwacje czegokolwiek, wyodrębniają istotne i nieistotne cechy, uogólniają, budują określenia i dowody, formułują prawidłowo pytania, klasyfikują materiał itd. Wszystkie te czynności powinny być efektywnie wykorzystywane przez nauczyciela w praktyce nauczania.

Bardzo ważne jest rozwijanie u uczniów umiejętności samodzielnego wyciągania wniosków z faktów. To również przyczynia się do kształcenia ich myślenia. O wartości stosowania takiej metody w szkole mówiła N. K. Krupska. „Byliśmy bardzo dumni z tego — pisała N. K. Krupska — że nauczyliśmy się sami wyprowadzać prawidła. Nikt nam nie mówił, że uczyliśmy się myśleć logicznie, lecz to tak było” (Wybr. dzieła pedagog. 1948, wyd. ANP, s. 63, wyd. ros.).

Rozwijając myślenie logiczne uczniów można również stosując takie sposoby: wyjaśnianie materiału z jednoczesnym postawieniem pytań uczniom, wskazywanie na logiczny związek nowego materiału ze starym, przestrzeganie należytej konstrukcji wykładu i używanie poprawnych dowodów, przestrzeganie ścisłości w formułowaniu pytań itd.

Mając na celu rozwijanie myślenia uczniów, należy także zapoznać ich (szczególnie uczniów klas starszych) z metodami stosowanymi przez poszczególne nauki, trzeba nauczyć ich rozumienia tych metod. Uczniowie powinni dowiedzieć się, jak nauka przewycięża stopniowo na swej dro-

dze różnorodne trudności i w jaki sposób dochodzi do rozwiązywania swoich problemów.

3. Często zapytują: **jakie myślenie należy rozwijać u uczniów szkoły średniej: formalno-logiczne czy dialektyczne?** Odpowiadając na to pytanie, musimy stwierdzić, że każde należycie rozwinięte myślenie łączy w sobie obydwaj elementy: formalno-logiczny i dialektyczny. Znaczy to, że myślenie powinno prowadzić do prawidłowych formalno-logicznych wniosków, formalno-logicznych określeń, definicji, klasyfikacji itd., a jednocześnie powinno umieć odtwarzać dialektykę rozwijających się rzeczy. Naukowe myślenie winno przebiegać w ramach wszystkich prawideł logiki formalnej i wszystkich prawideł logiki dialektycznej. W tym sensie powinno ono być tak formalno-logicznym, jak i dialektycznym. Chodzi tu zatem o różne strony jednego i tego samego myślenia, a nie o różne typy myślenia.

Wyjaśniliśmy to, możemy odpowiedzieć teraz na pytanie wyżej postawione, co następuje:

U uczniów należy kształcić przede wszystkim ściśle formalno-logiczne myślenie, dbając o to, by dobrze uświadomili sobie, na czym polega to myślenie, jakie są jego prawa i prawidłowości, by zaznajomili się, nawet jeżeli logika nie jest wykładana w szkole, z niektórymi podstawowymi wiadomościami z logiki.

Lecz do tego „minimum” nie wolno się ograniczać. Zadanie szkoły polega i na tym, ażeby doprowadzić uczniów do świadomego opanowania zasad myślenia dialektycznego. A czynić to trzeba już od pierwszych klas szkoły, doprowadzając uczniów do przekonania, że wszystkie otaczające nas przedmioty zmieniają się i rozwijają, znajdują się w określonej zależności od siebie, że w przyrodzie spotykamy wolne, stopniowe zmiany i zmiany szybkie, zachodzące drogą skoków itd. Oczywiście, wykonywać tę pracę należy na materiale nauczanych przedmiotów. Szczególnie wielkie możliwości otwierają się pod tym względem przed biologią, historią, chemią, fizyką, w których treści wyrażona jest dialektyka przyrody i społeczeństwa. Będzie to praktyczne (dlatego że nie oparte na studiowaniu przez uczniów nauki dialektyki) kształtowanie myślenia dialektycznego, praktyczne jedynie dla samych uczniów, a nie dla nauczycieli. Ci ostatni powinni nie tylko być świadomymi dialektykami, lecz także świadomie i celowo zaszczepiać uczniom pogląd dialektyczny na przyrodę i społeczeństwo.

4. W ostatnich latach rozpoczęto wprowadzać do praktyki pedagogicznej **nauczanie programowane**. Wiąże się ono z takimi aktualnymi problemami, jak możliwość opanowania przez człowieka wiedzy i metod myślenia, opracowanie metod selekcji materiału, tworzącego podstawy nauk, wypracowanie zasad układania ulepszonych podręczników, badanie struktury logicznej zadań dydaktycznych, algorytmów nauczania itd.

Wprowadzenie do nauczania programowania wymaga rewizji nie tylko metod nauczania, lecz i treści nauczania, włączenia do przedmiotów nauczania nowych zagadnień i wyłączenia z nich niektórych starych, drugorzędnych zagadnień. Jest rzeczą zrozumiałą, że rozwiązanie tych problemów nie jest możliwe bez aktywnego tu udziału logików. Przecież nauczanie programowane posiada nie tylko podstawy pedagogiczne, lecz i logiczne, przy czym bodaj bardziej te drugie aniżeli pierwsze. Jego istota polega nie tyle na wykorzystywaniu maszyn cybernetycznych, ile na wstępnym, ściśle logicznym opracowaniu wyselekcjonowanego materiału przeznaczonego do opanowania; na harmonijnym systemie jego podania; na ściśle, opartej na zasadzie sprzężania zwrotnego, kontroli procesu przyswajania.

5. W związku z wprowadzeniem nauczania programowanego powstał problem tak zwanych maszyn „nauczających”, posiadających wielką przyszłość. O maszynach „nauczających” w światowej literaturze pedagogicznej już niemało napisano. Są i pozytywne doświadczenia zastosowania takich maszyn w praktyce w szczególności w Związku Radzieckim. Wielu inżynierów uważa, że zastosowanie maszyn nauczających skróci czas nauczania dwukrotnie już w najbliższym okresie. Chociaż w tym twierdzeniu kryje się pewna przesada, niemniej jednak należy przyznać, że „nauczająca” (lub jak ściśle należałoby ją nazwać cybernetyczna) maszyna rzeczywiście podnosi efektywność nauczania i istotnie ułatwia pracę nauczyciela. Zastąpić zaś nauczyciela, ona, oczywiście, nie potrafi.

Zarówno konstruowanie maszyn „nauczających”, jak i ich praca opierają się na ściśle określonych zasadach logicznych, których opracowanie urzeczywistnia się w logice, a przede wszystkim w logice matematycznej. Nie należy też zapominać, że maszyna „nauczająca” wymaga programu pracy, którego ułożenie również jest nie do pomyślenia bez logiki. A więc i ten problem, problem maszyn „nauczających” i ich wykorzystanie w procesie pedagogicznym nie jest możliwy do rozwiązania bez logiki.

6. Logika okazuje pomoc dydaktyce w rozwiązaniu takich ważnych aktualnych zadań, jak określenie treści nauczania w szkole, ustalenie zasad selekcji materiału nauczania w poszczególnych dziedzinach wiedzy, racjonalnej budowy planów naukowych, ustalenie wzajemnego związku i kolejności studiowania przedmiotów szkolnych, logicznej struktury wykładanych dyscyplin, struktury programów szkolnych i podręczników, budowy i zasad prowadzenia lekcji itp.

7. Poważna jest rola logiki w opracowywaniu metod nauczania, w wykrywaniu nowych metod i doskonalenia tych, które są już stosowane w praktyce szkolnej. Ta rola logiki uwarunkowana jest tym, że nauczanie jest procesem poznawczym, urzeczywistnianym przy pomocy całego arsenału środków logicznych, będących w dyspozycji nauczającego i uczącego się.

8. Niewątpliwe znaczenie logiki (zwłaszcza dialektycznej) polega na dostarczeniu dydaktyce **podstawy metodologicznej**, na ujawnieniu wewnętrznej dialektyki pełnego przeciwieństw procesu nauczania, na wyjaśnianiu wzajemnego stosunku indukcyjnych i dedukcyjnych metod podawania materiału, analizy i syntezy, tego, co abstrakcyjne, i tego, co konkretne, tego, co formalne, i tego, co materialne, tego, co jednostkowe, i tego, co ogólne itd. W tej części szczególnie należy podkreślić wagę badania wspomnianej wyżej dialektyki procesu nauczania, jeszcze nie ujawnionej — nawet w początkowym przybliżeniu do prawdy — w naszej literaturze pedagogicznej.

W artykule tym rozpatrzyliśmy niektóre tylko ważne zagadnienia dotyczące znaczenia logiki dla dydaktyki i badań dydaktycznych. To, co zostało w nim powiedziane, nie wyczerpuje bynajmniej całości poruszonej sprawy. Jest wiele innych punktów łączących naukę o myśleniu z nauką o nauczaniu. Ujawnienie tych punktów stycznych i w ogóle pełne oświetlenie problematyki związku logiki z dydaktyką stanowi szerokie pole wspólnych badań przedstawicieli obydwu tych nauk.

Tłum. Józef Zalewski

ROZWÓJ SZKOLNICTWA W ANGLII I WALII

Przedmiotem niniejszego artykułu jest rozwój szkolnictwa angielskiego w obliczu i pod naporem oświatowych potrzeb społeczeństwa, tudzież walka, jaka się obecnie toczy o zaspokojenie tych potrzeb.

Spółeczno-historyczne podstawy państwowego szkolnictwa w Anglii i Walii

System państwowy lub raczej brak jakiegokolwiek systemu szkolnictwa w Wielkiej Brytanii jest przede wszystkim produktem rozwoju przemysłowego XIX wieku, powstania nowej klasy rządzącej — burżuazji przemysłowej oraz wzrostu liczebnej klasy pracującej.¹

Na początku XIX stulecia na skutek gwałtownego wzrostu liczby ludności oraz rozwoju ośrodków przemysłowych i handlowych zarysował się szczególnie ostro problem przestępczości i nędzy. W związku z tym kościoły anglikański i kościoły dysydenckie zakładały stowarzyszenia edukacyjne, których zadaniem było organizowanie powszechnego podstawowego nauczania. Stowarzyszenia te otrzymywały znaczną pomoc finansową od państwa. Do 1860 roku wydano na ten cel około miliona funtów. Była to jednak suma o wiele za mała na zorganizowanie podstawowego nauczania dla wszystkich. Świadczą o tym zadania przeprowadzone przez parlament, które wykazały, że około 11 000 parafii nie posiadało odpowiednich szkół. Sytuacja ta stała się m. in. powodem, dla którego pierwszy liberalny rząd Gladstone'a rozpoczął w 1870 roku zakładanie państwowych szkół podstawowych, które miały być kierowane przez lokalne zrzeszenia podatników.

Podczas gdy szkoły dobroczynne z XVIII w. i szkoły kościelne z początków XIX w. wspomagane były przez ziemiaństwo, które do tego czasu przeważało w parlamencie, państwowy system szkolnictwa podstawowego z roku 1870 miał wiele do zawdzięczenia nowej burżuazji przemysłowej, która uzyskawszy prawa wyborcze domagała się ustanowienia go w całym kraju. W komisjach parlamentarnych, w izbach handlu, na łamach publikacji religijnych przedstawiciele przemysłowców wygłaszali pogląd, że szkoły podstawowe muszą wdrażać dzieci robotników do dyscypliny pracy w nowych fabrykach. Powinny dać swym uczniom takie przygotowanie, żeby po przeszkoleniu zawodowym niektórzy z nich mogli stać się majstrami i zarządcami.

Klasa pracująca odegrała również ważną rolę w zapoczątkowaniu i rozwoju państwowego systemu szkolnictwa podstawowego. Związki zawodo-

¹ Ta właśnie sceneria dziewiętnastowiecznej Anglii posłużyła Karolowi Marksowi za model do jego klasycznej analizy kapitalizmu.

we, w przeciwieństwie do cechów rzemieślniczych, zrodziły się z walki klasowej z rosnącymi siłami kapitalizmu w latach dwudziestych XIX wieku. W wyniku tej walki po raz pierwszy rozszerzono prawo wyborcze w 1867 roku, a szkolnictwo państwowe zapoczątkowano w 1870 roku.

Dzięki wpływowi bardziej radykalnych członków parlamentu, którzy starali się uzyskać poparcie klasy pracującej dla rządzących partii politycznych, system państwowego szkolnictwa po 1870 roku znacznie się rozwinął. W 1900 roku nauka była zarówno obowiązkowa, jak i bezpłatna dla wszystkich dzieci w wieku od 5 do 12 lat. Wyjątek stanowiły dzieci z okręgów rolniczych; musiały one od 11 roku życia zarabiać na swoje utrzymanie i nie mogły chodzić do szkoły regularnie, jednakże z każdym rokiem takich dzieci było coraz mniej. W 1918 roku wiek ukończenia szkoły podniesiono do 14 lat, a po 1944 r. — do 15.

W ostatnim ćwierćwieczu XIX stulecia związki zawodowe i spółdzielczość, wzrastające na podłożu postępującej mechanizacji fabryk i rozkwitu wielkiego przemysłu, zapoczątkowały potężną falę socjalizmu. W 1900 roku zrodziła się Partia Pracy (Labour Party), początkowo jako komitet przedstawicielstwa robotniczego w parlamencie. W 1906 roku wybrano do parlamentu pierwszych 29 prawdziwie niezależnych członków Partii Pracy. Z coraz większym więc naciskiem zaczęto się domagać rozszerzenia państwowego systemu podstawowego szkolnictwa, a także i rozwoju państwowego szkolnictwa średniego i zawodowego. W 1902 roku postulaty te weszły do programów zarówno radykalnego odłamu konserwatywnej burżuazji, jak i partii liberalnych.

Burżuazja prowadziła politykę unikania rewolucji społecznej, dążąc do rozwijania współpracy pomiędzy zwalczającymi się klasami społecznymi poprzez polepszanie warunków pracy, zapewnianie minimalnych świadczeń socjalnych, uznanie prawa umowy zbiorowej, zatwierdzenie prawa wyborczego i tym podobne posunięcia. Reformistyczna Partia Pracy oraz związki zawodowe w większości pogodziły się z tym stanem rzeczy.

W latach międzywojennych, na skutek dużego bezrobocia i ogólnego niezadowolenia klasy robotniczej z istniejących warunków, dwukrotnie do władzy zostały powołane rządy labourzystowskie. Były to jednak krótkotrwałe i niemal zupełnie bezsilne rządy. Labourzyści nie potrafili wezwać klasy pracującej do zasadniczej rozprawy, nie stosowali polityki, która mogłaby rozwiązać problemy generalnego kryzysu kapitalizmu angielskiego, nie umieli też zdobyć dostatecznego poparcia parlamentu.

W tej sytuacji rozwój szkolnictwa w dalszym ciągu stanowił odbicie polityki klasy panującej. Na skutek depresji gospodarczej i kryzysów finansowych zagadnienia ekonomiczne górowały nad wszystkimi innymi. To prawda, że wszystkie dzieci w wieku od 5 do 14 lat mogły teraz korzystać z bezpłatnej nauki. Jednakże w większości wypadków była to nauka jedynie elementarna. Pod koniec tego okresu zaczęła się powoli formować pewna odmiana szkolnictwa średniego. Przeznaczona ona była

dla części spośród większości dzieci w wieku 12—14 lat, którym nie udało się dostać do gimnazjów (grammar schools). Nauka odbywała się bądź w specjalnych klasach szkół podstawowych, bądź też w szkołach średnich, budowanych specjalnie w tym celu.

Partia Pracy i postępowe związki zawodowe w dalszym ciągu kładły nacisk na poprawę systemu szkolnictwa, dążąc do osiągnięcia idealnego stanu — równej szansy życiowej dla wszystkich dzieci. Jednakże klasa rządząca ustępowała bardzo powoli.

Słupem milowym w historii szkolnictwa jest Ustawa z roku 1944 (tzw. Akt Oświatowy). Za nią kryje się okres wielkiej, ogólnonarodowej walki z faszyzmem hitlerowskim.

Zdając sobie do pewnego stopnia sprawę z istniejącego stanu rzeczy, rząd „Narodowy” — koalicja wojenna, składająca się w większości z konserwatystów — postanowił zapobiec wszelkim rewolucyjnym konsekwencjom wzmagającej się fali socjalizmu. Rozwiązanie widział we wprowadzaniu coraz to nowych reform społecznych. Mając również na uwadze stale rosnącą konkurencję zagranicy, a w związku z tym potrzebę wykształconego społeczeństwa, rząd ogłosił ustawę mającą na celu zapewnienie wszystkim średniego wykształcenia oraz podnoszącą wiek szkolny początkowo do 15, a następnie do 16 lat. Wszystkie partie, związki zawodowe, nauczyciele i postępowi pedagodzy powitali ustawę jako prawdziwą rewolucję w szkolnictwie. Wielkie nadzieje przyświecały szkolnictwu pod koniec wojny w 1945 roku. Historia ostatnich dwudziestu lat pełna jest rozczarowań, jakie przyniosła oficjalna interpretacja Ustawy z 1944 r. Wzrasta fala protestów oraz żądań o bardziej demokratyczny, egalitarny system.

Klasowy charakter systemu szkolnictwa w Anglii

Klasa panująca w okresie powojennym, a także obecny rząd, na skutek swych klasowych uprzedzeń, hamują postęp szkolnictwa. Należy tu jednak wyjaśnić, że pomimo tych utrudnień, w wyniku nacisku wywieranego przez wszystkich tych, których szczerze interesuje rozwój szkolnictwa, to znaczy rodziców, działaczy związkowych i spółdzielczych, postępowych polityków, pedagogów i publicystów, w szkolnictwie dokonuje się stały, choć powolny postęp, zarówno pod względem metod nauczania, jak i wyposażenia szkół. Ale będąca przy władzy burżuazja i jej stronnicy nazbyt wyraźnie wypaczyli to, co miało stać się demokratycznym systemem nauczania. Nie udało się też rządowi labourzystów z lat 1945—1951 naprawić tych zniekształceń. Podał się on tym, którzy kierowali aparatem państwowym; wpływ tutaj wywarły także potężne cięcia finansowe w okresie powojennego kryzysu gospodarczego.

Spójrzmy najpierw na szkolnictwo podstawowe. Obserwator z kraju socjalistycznego zwróci przede wszystkim uwagę na fakt, że około 5%

ogółu dzieci w wieku szkolnym pobiera naukę w prywatnych, odpłatnych szkołach podstawowych. Powody, jakimi kierują się ich rodzice, są różnorodne. Jednym wydaje się, że poziom nauczania w tych szkołach, dzięki mniejszej ilości uczniów w klasie, jest wyższy niż w państwowych. Inni chcą zapewnić swoim dzieciom przyjęcie do tak zwanych „szkół publicznych” (Public schools), to jest prywatnych, odpłatnych szkół średnich, które powstały już w wieku XIX, a nawet i wcześniej, i do których przyjmowano dzieci burżuazji. Panuje przekonanie poparte praktyką, że absolwenci tych szkół mają łatwiejszy dostęp do wolnych zawodów, aparatu państwowego oraz na wyższe stanowiska w prywatnych przedsiębiorstwach przemysłowych i handlowych. Tymczasem faktem jest, że wyniki nauczania w szkołach prywatnych są często słabsze niż w podstawowych szkołach państwowych, a tylko uprzedzenia klasowe nie pozwalają dostrzec tego.

Z drugiej strony, poważne utrudnienie stanowi fakt, że pomimo pełnych poświęcenia wysiłków nauczycieli państwowych szkół podstawowych, w klasach uczy się ponad 40, a w wielu wypadkach ponad 50 dzieci. Ponadto, chociaż od zakończenia wojny wybudowano wiele nowych szkół, liczba przestarzałych i nieodpowiednich budynków jest wciąż zbyt wielka. Następnym czynnikiem, który poważnie utrudnia pracę w szkołach podstawowych, jest konieczność przygotowywania dzieci do bardzo trudnego, selekcyjnego egzaminu konkursowego, który uczniowie zdają po ukończeniu 11 lat. (W dalszym ciągu artykułu egzamin ten będzie nazywany „egzamin 11+”). Problem ten stanie się zrozumiały, jeżeli weźmie się pod uwagę, że mamy tu do czynienia z systemem szkolnictwa średniego, zaplanowanym przez koalicję okresu wojennego, a wprowadzonym po raz pierwszy przez rząd labourzystowski w 1945 roku. Na skutek tego systemu, znajdującego się teraz pod ostrzałem całego postępowego ruchu związkowego i labourzystowskiego, jak również postępowych nauczycieli i rodziców, dzieci spędzają prawie cały swój czas na przygotowywaniu się do specjalnego egzaminu z podstawowych umiejętności czytania, pisanie i rachunków; nie poświęca się natomiast dostatecznej uwagi potrzebom ogólnego rozwoju dziecka. Na podstawie wyników tego egzaminu decyduje się, do jakiego typu szkoły średniej należy posłać dziecko po ukończeniu szkoły podstawowej.

Schemat organizacyjny, opracowany przez urzędników Ministerstwa Oświaty w ostatnich latach panowania wojennej koalicji konserwatywnej i wprowadzony w życie przez powojenny rząd labourzystowski, zaprowadził w szkolnictwie średnim nieprawdopodobny bałagan. Schemat ten został przyjęty, mimo iż jest on całkowicie sprzeczny z tradycyjną teoretyczną labourzystowską zasadą równości społecznej. Zaakceptowano go, jako zgodny z oficjalnymi teoriami wychowawczymi, pożądanym ze względów ekonomicznych i odpowiadającym ustalonemu systemowi szkolnictwa średniego.

Państwowe szkolnictwo średnie miało obejmować trzy typy szkół. Pierwszy z nich — gimnazjum (grammar school) przeznaczono dla około 20—25% dzieci opuszczających szkołę podstawową. Uczniowie gimnazjum mają zdobywać przede wszystkim wykształcenie teoretyczne z zakresu nauk humanistycznych i ścisłych, a następnie kończyć wyższe studia, pracować w wolnych zawodach — obejmować wyższe urzędy w administracji państwowej i handlu. Zadaniem drugiego typu szkoły zawodowej (technical school), obejmującej 5—10% dzieci kończących szkołę podstawową, jest przygotowanie uczniów do pracy na stanowiskach technicznych w przemyśle, handlu i służbie państwowej. Pozostałe 65—70% dzieci przeznacza się do zasadniczej szkoły średniej (modern school). Tu pobierają ogólną naukę uczniowie, którzy, jak oceniono na podstawie egzaminu 11+, nie nadają się do szkół o wysokim poziomie teoretycznym. Z nich mają rekrutować się robotnicy „rąbiący drwa i noszący wodę” w fabrykach, kopalniach, sklepach i gospodarstwach rolnych. Średnia szkoła zasadnicza przygotowuje do ciężkiej pracy i wychowuje młodzież na dobrych obywateli państwa demokracji kapitalistycznej.

Oficjalna teoria nauczania, zarysowana w przedwojennych raportach Ministerstwa Oświaty i popierana przez czołowych pedagogów, psychologów i filozofów stwarzała teoretyczne usprawiedliwienie tego potrójnego rozbicia szkolnictwa średniego. Zgodnie z tą teorią można było dzielić dzieci na kategorie według ich wrodzonej inteligencji ogólnej. W związku z tym w okresie powojennym, do egzaminu 11+, mającego na celu selekcję dzieci do odpowiedniej kategorii państwowej szkoły średniej, wprowadzono test inteligencji. Miał on bezbłędnie określać stały poziom wrodzonej inteligencji ogólnej. Zakłada się, że już w 11 roku życia można dokładnie podzielić dzieci na trzy kategorie, a następnie skierować je do jednego z trzech typów szkoły średniej, gdzie będą pobierały naukę odpowiadającą poziomowi ich inteligencji.

Ten pogląd, będący zaprzeczeniem zarówno rzeczywistości, jak i wszelkich zasad równości społecznej, nie tylko odzwierciedla stosunek klasy panującej do klas niższych, ale także doskonale odpowiada modelowi szkolnictwa, jaki rozwinął się w Anglii jeszcze przed wojną.

Potrójny system szkół średnich (gimnazjum, szkoła zawodowa i średnia szkoła zasadnicza), zapoczątkowany w 1944 roku, jest kontynuacją i rozwinięciem poprzedniego systemu. Dzięki temu powszechne szkolnictwo średnie można było wprowadzić za pomocą oszczędnych metod, wykorzystując wszystkie istniejące szkoły, po dokonaniu odpowiednich przekształceń. Nie trzeba było również zmieniać ustalonych zasad istniejącego systemu. Z drugiej zaś strony, zastąpienie istniejącego systemu nowym, umożliwiającym wszystkim dzieciom zdobywanie wykształcenia średniego w jednakowym stopniu i stworzenie obszernego programu nauczania, zapewniającego wszechstronny rozwój dziecka wymagałoby nie tylko

ogromnych przemian, ale oznaczałoby także walkę ze wszystkimi tymi, którzy czerpali korzyści z istniejącego systemu. Taki rewolucyjny program, choć wypływający z teoretycznych labourzystowskich zasad równości społecznej, nie został jednak przyjęty przez rząd labourzystowski.

Walka o reformę systemu nauczania

Dwie potężne siły wspierają ogólnonarodowe dążenia do zreformowania systemu szkolnictwa. Jedną z nich to zrozumienie, że postęp ekonomiczny Anglii w znacznie większym niż do tej pory stopniu zależy od rozwoju szkolnictwa, druga zaś to wzmagająca się presja oddolna, która domaga się równych szans społecznych dla wszystkich dzieci, bez względu na ich socjalną czy ekonomiczną pozycję.

Troska o szkolnictwo wynika z troski o ekonomiczną przyszłość Anglii, która ma mniej niż inne przodujące kraje naukowców i techników. Wydawało się, że Akt z 1944 roku, zapewniając powszechne średnie wykształcenie, zabezpieczy odpowiedni napływ kandydatów na wyższe studia naukowe i technologiczne oraz do szkół zawodowych. Przez kilka lat po wojnie Anglia znajdowała się w stosunkowo lepszej sytuacji niż niektórzy jej konkurenci, dzięki w mniejszym stopniu zniszczonej gospodarce. Ale z początkiem obecnego dziesięciolecia stało się jasne dla wszystkich, że tempo rozwoju angielskiej gospodarki w ubiegłym dziesięcioleciu było wolniejsze niż w innych krajach zachodniej Europy, a także wolniejsze niż w Związku Radzieckim i krajach socjalistycznych. Uświadomiono sobie również, że poważne usprawnienie szkolnictwa stało się dla gospodarki Anglii sprawą życia i śmierci. Zrozumiano, że od niego zależy ogólny postęp kraju. Jeżeli mamy kształcić większą liczbę naukowców, inżynierów i techników o wysokich kwalifikacjach, musimy nie tylko poważnie rozwinąć wyższe szkolnictwo, ale również znacznie podnieść poziom podstawowego i średniego nauczania.

W momencie, gdy cały naród angielski jak nigdy przedtem uświadomił sobie ekonomiczną konieczność reformy szkolnictwa, powszechne żądanie reformy, dającej wszystkim dzieciom jednakowe szanse możliwie najwyższego rozwoju kulturalnego, stawiane przez związki zawodowe i partie robotnicze, przez organizacje rodziców i nauczycieli, zmusza wszystkie partie do co najmniej słownego poparcia tej reformy.

a) System selekcji do szkół średnich i system „nadawania kierunku” (streaming)

W ostatnich latach najszerszej omawianym i krytykowanym zagadnieniem jest egzamin 11+. Według oficjalnych zaleceń składać się na niego powinny egzaminy z angielskiego i arytmetyki oraz test na inteligencję. Większość samorządów miejscowych (władz municypalnych) przyjęła ten

system, wprowadzając do niego jedynie drobne zmiany. Czołowi pedagodzy uważali, że dzieci dziedziczą zadatki ogólnej inteligencji, które można dokładnie ustalić dzięki odpowiednim testom.

Teoretycznym uzasadnieniem takiego stanowiska był pogląd, że dziecko powinno uczyć się zgodnie ze swymi możliwościami, a naukę należy dostosować do jego poziomu. W ten sposób metodzie zasadniczo sprzecznej z doświadczeniem życiowym i z zasadami równości społecznej nadano pewne demokratyczne zabarwienie (każdy według swych możliwości). Większość nauczycieli początkowo popierała tę praktykę, gdyż łatwiej było im uczyć dzieci wyselekcjonowane.

Od samego początku praktyka ta spotkała się jednak z otwartą krytyką socjalistów, postępowych nauczycieli, jak również i przedstawicieli opinii publicznej, w związku z czym niektóre samorządy miejscowe do pewnego stopnia zrywają z tą praktyką.

Wśród rodziców i większości nauczycieli przeważa w chwili obecnej pogląd, iż egzaminy 11+ stawiają często diagnozę fałszywą, a więc wręcz krzywdzącą dziecko. Poza innymi, bardziej ogólnymi szkodliwymi efektami źle zdany egzamin może zaważyć na całej przyszłości dziecka. Wąski charakter egzaminu powoduje, że niektóre szkoły podstawowe wtłaczają dziecku do głowy tylko wiadomości potrzebne do tego egzaminu, zaniebując ogólne wykształcenie. Jednocześnie w założeniach selekcji pominięty został fakt, że dzieci rozwijają się w różnym tempie, a w momencie, gdy przydział do jakiegoś typu szkoły został dokonany, jak wykazuje praktyka, trudno jest go zmienić, choć teoretycznie jest to możliwe. Z chwilą, gdy dziecko zostaje popchnięte w odpowiednim kierunku lub skierowane do jakiegoś typu szkoły, stara się postępować naprzód w tym samym tempie co inni uczniowie, niezależnie od swoich zdolności. Chociaż w teorii mniej zdolne dzieci powinny mieć lepszych nauczycieli, w praktyce przeważnie jest inaczej.

Krytycy testów inteligencji początkowo znajdowali się w mniejszości. Rekrutowali się oni z szeregów socjalistów i postępowych pedagogów. Później praktyka dowiodła, że ponieważ szkoły przygotowywały dzieci do egzaminów, testami w zasadzie badano wyniki nauczania, a nie ogólną wrodzoną inteligencję. Badania dowiodły również, że taki test w jakimkolwiek okresie życia dziecka ujawnia również wyniki działania czynników środowiskowych o wrodzonej nie tylko inteligencji. Doświadczenie wykazuje, że współczynnik inteligencji dziecka zmienia się na przestrzeni lat wraz ze zmianą środowiska, tak że obydwie te czynniki przesuwają się na skali wzwyż lub w dół często właśnie od siebie niezależnie. Zwłaszcza ostatnio przeprowadzone obszerne badania wykazały, że współczynnik inteligencji dzieci znajdujących się w korzystniejszych, z punktu widzenia społecznego i kulturalnego, warunkach, jest wyższy od współczynnika ich mniej szczęśliwych kolegów. Stąd wypływa wniosek, że badanie testowe odzwierciedlają zarówno społeczne, jak i biologiczne czyn-

niki rozwoju, a podział dzieci małych na różne kategorie powiększa w nienaturalny sposób dzielącą je przepaść.

Obrońcy istniejącego systemu wywodzą się z kręgów zacofanych pedagogów, ludzi zajmujących stosunkowo uprzywilejowaną pozycję społeczną, których dzieci dobrze zdają tego rodzaju egzaminy, oraz wszystkich zainteresowanych w utrzymaniu istniejącego systemu.

Wiele samorządów miejscowych zniosło test inteligencji, likwidując tym samym egzamin 11+. Wśród najpotężniejszych z nich jest Rada Miejska Londynu, w której przeważają labourzyści. Chociaż Rada ogłosiła, że zamierza pozostawić ostateczny wybór szkoły rodzicom, z konieczności musi ograniczać ilość uczniów przyjmowanych do gimnazjum, dopóki rodzice nie przekonają się całkowicie, że szkoły ogólnokształcące zapewniają dzieciom te same możliwości co gimnazja. Prestiż i ranga społeczna gimnazjum domagają się rozszerzenia jego pojemności. Moim zdaniem, jedynym rozwiązaniem tego problemu są szkoły ogólnokształcące.

Jest sprawą oczywistą, że nie można dzielić jedenastoletnich dzieci na kategorie. Nie są one w momencie urodzenia wyposażone w stałą, dającą się określić, ogólną inteligencję, która wytycza sztywne ramy możliwościom przyswajania wiedzy. Inteligencja i zdolności w jakimkolwiek okresie życia dziecka są produktem wzajemnego oddziaływania na siebie psychicznej i fizycznej struktury i środowiska, i to współdziałanie prowadzi do osobniczego rozwoju poszczególnej jednostki. Wszystkim dzieciom należy dać takie same możliwości.

b) Łączna szkoła ogólnokształcąca (comprehensive) school

Na początku 1961 roku w Anglii i Walii było 138 szkół, noszących oficjalną nazwę ogólnokształcących (comprehensive), 60 szkół dwuzakresowych i 3 wielozakresowe. W przeciwieństwie do tego istniało ponad 5 300 szkół średnich, należących do potrójnego systemu; głównie były to średnie szkoły zasadnicze. Tak więc większość dzieci uczy się w średnich szkołach zasadniczych i kończy naukę w wieku od 15 do 16 lat. Tylko niewielka liczba tych dzieci uzyskała do tej pory „świadectwo ogólnego wykształcenia stopnia zwykłego” (General Certificate of Education, Ordinary Level), które otrzymują prawie wszyscy uczniowie gimnazjum w wieku 15—16 lat. A jeszcze mniejsza część pozostała w średniej szkole zasadniczej lub przeniosła się do innej szkoły, żeby zdobyć „świadectwo ogólnego wykształcenia stopnia wyższego” (General Certificate of Education, Advanced Level), które uczniowie gimnazjum uzyskują w wieku 17 czy 18 lat. (Mimo że obowiązkowa bezpłatna nauka w państwowych szkołach kończy się w wieku lat 15, ci, którzy chcą w dalszym ciągu uczyć się i pozostają w szkole do 18 czy 19 lat, również mają zapewnione bezpłatne wykształcenie). Ponadto uczniom średnich szkół zasadniczych udostępnia się zdawanie innych typów egzaminów na niższym akademickim

poziomie. Ostatnio również ma zostać wprowadzony nowy egzamin z zakresu szkoły średniej, który będzie mogła zdawać grupa uczniów średnich szkół zasadniczych w wieku 15 czy 16 lat.

Należy tu zwrócić uwagę na poważne różnice istniejące pomiędzy szkołami ogólnokształcącymi a szkołami dwu- i wielozakresowymi. Nauka w szkole ogólnokształcącej powinna mieć początkowo charakter ogólny, wspólny dla wszystkich uczniów, a następnie ulegać stopniowemu zróżnicowaniu pod względem tematyki i poziomu, dostosowanej do potrzeb poszczególnych uczniów, przechodzących z klasy do klasy, przy czym w każdej klasie należy zachować pewną ilość wspólnych zajęć. Ideałem są klasy w takim stopniu elastyczne, że uczniowie w nich mogą się poświęcić różnym przedmiotom na różnym poziomie, stosownie do swoich zdolności. Szkoła dwuzakresowa od samego początku dzieli uczniów, nadając im dwa kierunki, gimnazjalny lub zawodowy, czy też zawodowy lub techniczny. Chociaż teoretycznie możliwa jest zamiana, większość uczniów kontynuuje rozpoczęty kierunek nauki. Wielozakresowa szkoła dzieli uczniów na trzy oddzielne szkoły w ramach jednego zakładu.

Chociaż ilość łącznych szkół ogólnokształcących (comprehensive schools) jest wciąż mała, liczba ich stale wzrasta. Podam teraz ogólne założenia tej formy szkolnictwa średniego. Przede wszystkim dzieci mogą należeć do tej samej społeczności szkolnej, dzięki czemu unika się zróżnicowania klasowego, istniejącego w potrójnym systemie. Po ukończeniu 11 lat dzieci nie są dzielone na trzy grupy odpowiadające w zasadzie klasowym różnicom ich społecznego i ekonomicznego środowiska. Wszystkie dzieci mają równą szansę. W tego rodzaju szkolnictwie średnim dziecko uwalniane jest od nacisku i wypaczeń wychowawczych, towarzyszących egzaminowi 11+. Oszczędza mu się uczucia zawodu, gdy pomimo zdania egzaminu nie udaje mu się dostać do gimnazjum. A rozczarowanie w tym wieku doprowadza do utraty zaufania we własne siły, chęci do nauki i zmniejsza zdolności. Wywiera zły wpływ zarówno społeczny, jak i moralny.

Szkoły ogólnokształcące mogą zapewnić wszystkim dzieciom jednakowe materialne i pedagogiczne możliwości. I mimo że zachodzi konieczność stopniowego podziału uczniów według wybranych kierunków, można zachować niektóre wspólne zajęcia. W takiej szkole życie społeczne jest wspólne, wspólne są również zajęcia nadprogramowe, odgrywające tak ważną rolę w rozwoju dziecka w angielskim systemie szkolnym. Życie szkolne musi być jedną organiczną całością i na to kładzie się w szkole ogólnokształcącej ogromny nacisk.

W miarę rozwoju tego typu szkoły powstają obozy opozycji, kierujące się odmiennymi społecznymi poglądami i interesami. Nie chodzi tu jedynie o zagadnienia pedagogiczne, chociaż w znacznym stopniu walka toczy się na ich tle. Panująca burżuazja i jej partia konserwatywna, bogaci businessmeni i zamożniejsi przedstawiciele inteligencji popierają istnie-

jący system. Mogą sobie oni pozwolić na wysyłanie dzieci do kosztownych szkół i gimnazjów prywatnych. Szkoły te zapewniają im i ich dzieciom prestiż społeczny, ułatwiają dostęp na wyższe uczelnie, do wolnych zawodów, służby państwowej i wyższych stanowisk w przemyśle i handlu. Te szkoły prywatne, które są lepiej wyposażone i lepiej prowadzone, mogą dziecku poświęcić więcej uwagi niż szkoły państwowe o liczniejszych klasach. „Przywileje” prywatnego sektora szkolnictwa średniego zmniejszają się w miarę rozwoju szkół państwowych. Coraz to większa ilość absolwentów szkół państwowych współzawodniczy ze swymi bardziej uprzywilejowanymi kolegami o miejsca na wyższych uczelniach i o stanowiska. Jednakże zwolennicy tego systemu wciąż trwają przy swoim zdaniu. Z drugiej strony, dzieci z zamożniejszych rodzin mają często zapewnione materialne i kulturalne przywileje zarówno w życiu domowym, jak i społecznym, dzięki czemu łatwiej im jest dostać się do gimnazjum państwowego.

Dlatego właśnie w szeregach klasy robotniczej, zorganizowanej w postępowych związkach zawodowych i spółdzielniach, a także w Partii Pracy, znajdujemy zdecydowanych zwolenników szkoły ogólnokształcącej, takiej, która odpowiadałaby egalitarnym tradycjom ruchu labourzystowskiego. Jednakże żądania zapewnienia szerszych i lepszych możliwości nauki dla dzieci klasy pracującej nie są jedynie żądaniami szkoły ogólnokształcącej. Żądania te nie są dokładnie sprecyzowane. Społeczeństwo domaga się zarówno większej liczby miejsc w gimnazjach czy lepszych warunków w szkołach zawodowych i średnich szkołach zasadniczych, jak i zwiększenia ilości szkół ogólnokształcących. Ponieważ życie uzasadniło potrzebę szkoły ogólnokształcącej, żądania klasy robotniczej w tej dziedzinie będą tak długo wzrastały, dopóki szkoły te nie staną się czymś powszechnym.

Główna przeszkoda w reorganizacji systemu szkolnictwa średniego leży w poglądach klasowych oraz w konserwatyzmie ludzi, którzy w ten czy inny sposób są zainteresowani w utrzymaniu istniejącego systemu. Potrzeby ekonomiczne, wymagające poszerzenia drogi wiodącej do studiów wyższych, i stale rosnące żądanie większej równości społecznej doprowadzą w końcu do przemian.

c) Program nauczania

Konieczność przygotowania do egzaminu 11+ powoduje pewne zawężenie programu nauczania w szkołach podstawowych. Niektóre szkoły koncentrują się na podstawowych umiejętnościach czytania, pisania i rachowania oraz w coraz już mniejszym stopniu na przygotowaniu dzieci do testu na inteligencję. Ograniczają w ten sposób czas i uwagę, które należałoby poświęcić przedmiotom i zajęciom takim, jak prace ręczne czy artystyczne. Wraz z likwidacją egzaminu 11+ zakres i jakość zajęć w szkole podstawowej uległy już poprawie. Istnieją również najprzeróż-

niejsze nowe metody wychowawcze, które wprowadza się teraz w życie. Oparte są one przede wszystkim na zajęciach odpowiadających naturze dziecka, a nie jedynie akademickiemu szkoleniu. Niektóre samorządy robią ciekawe eksperymenty, polegające na uczeniu dzieci ze szkół podstawowych języków obcych za pomocą najnowszych słuchowo-wizualnych metod. Te wszystkie zmiany zwiastują przyszłość uwolnioną od zmyru egzaminu 11+.

System nauki w gimnazjum prowadzi do przedwczesnej i zbyt wąskiej specjalizacji. Tutaj z kolei motorem są wymagania związane z przyjęciem na uniwersytet. Aby dostać się na wyższe studia, należy zdać egzamin maturalny i to raczej stopnia wyższego. Wysoki poziom wiedzy wymagany jest w zakresie kilku przedmiotów. Wobec tego uczniowie gimnazjum często są zmuszeni do porzucenia ogólnych przedmiotów wcześniej, w wieku lat 13, a nawet do specjalizowania się po ukończeniu 11 lat! W szkole, w której uczyłem przez 15 lat, dziecko mogło nie zajmować się historią, geografią, sztuką i muzyką począwszy od 15 roku życia! Już przy egzaminie maturalnym stopnia niższego, który zdaje się w wieku 15 lub 16 lat, kładło się duży nacisk na przedmioty humanistyczne bądź też na nauki ścisłe. W szóstej klasie uczniowie koncentrowali się prawie wyłącznie na dwóch czy trzech przedmiotach z zakresu nauk humanistycznych lub ścisłych.

Świat współczesny wymaga od obywateli znajomości nauk przyrodniczych, pozwalających im zrozumieć wagę ogromnego naukowego i technicznego postępu, jaki się obecnie dokonuje, i dających im podstawy do zdobywania umiejętności potrzebnych do pracy w coraz to bardziej stechniczowanym społeczeństwie. Potrzebna jest również dostateczna wiedza humanistyczna i znajomość nauk społecznych, dzięki czemu można będzie zrozumieć skomplikowane społeczne i polityczne problemy współczesnego świata. Należy też wszechstronnie rozwijać swoją indywidualność, aby móc korzystać z udogodnień, jakie daje postęp techniczny i ekonomiczny. To wszystko oznacza, że więcej czasu należy poświęcić na naukę. Wiek kończenia szkoły powinien być przesunięty do 18 lat. Okres następujących po tym studiów wyższych i szkolenia zawodowego będzie musiał być zwiększony. A przede wszystkim szkoły średnie muszą ograniczyć wąską specjalizację, rozszerzyć natomiast zajęcia ogólne. Musi się również znaleźć miejsce na eksperymentowanie nowych metod.

W gimnazjum dokonuje się już teraz wielki postęp zmierzający do zapewnienia ogólnego wykształcenia, a także do stworzenia możliwości rozwoju zarówno dla uczniów o zainteresowaniach teoretycznych, jak i praktycznych. Jednakże tradycja teoretycznego humanistycznego wykształcenia utrudnia wprowadzanie zajęć technicznych i zawodowych. Również brak wyposażenia jest powodem, dla którego szkoły te poświęcają prawie cały swój czas na naukę teoretyczną. Potrzeba większej poli-

technizacji, potrzeba rozwoju zdolności praktycznych, jak również konieczność zaznajamiania uczniów z praktyczną stroną życia przemysłowego i przygotowaniem ich do pracy na swoje utrzymanie, dają się odczuć nie tylko w średnich szkołach zasadniczych, ale i w gimnazjach o wąskim, akademickim podejściu do nauki.

Sprawa programu jest obecnie szeroko dyskutowana. Rząd przeprowadza różnorodne badania, w związku z czym ukazuje się wiele sprawozdań. Program nauczania jest tematem nieustannych dyskusji w organizacjach nauczycielskich i coraz to więcej artykułów na ten temat ukazuje się w prasie krajowej.

d) Pozycja nauczyciela

Oświata jest teraz ważnym czynnikiem prowadzącym do wygrania wyborów. W toczącej się narodowej dyskusji wszystkie partie, związki zawodowe, organizacje nauczycieli i rodziców, pedagodzy i publicyści zgadzają się, że musi być więcej nauczycieli lepiej płatnych i o wyższych kwalifikacjach zawodowych. Większość nauczycieli szkół podstawowych pochodzi z zakładów (kolegiów) kształcenia nauczycieli (Training Colleges)¹, natomiast nauczyciele gimnazjalni rekrutują się prawie wyłącznie z uniwersytetów, gdzie otrzymują stopień naukowy, a ponadto przechodzą roczne przeszkolenie na wydziale pedagogicznym. Coraz większy procent nauczycieli średnich szkół zasadniczych stanowią absolwenci uniwersytetu, choć, jak dotąd, większość z nich wychodzi z dwuletnich studiów nauczycielskich. W ostatnich latach dokonał się postęp, o który od dawna walczy Narodowy Związek Nauczycielstwa (NUT). Okres nauki w kolegiach nauczycielskich został przedłużony z dwóch do trzech lat. W tej chwili omawia się możliwość uzyskiwania stopni uniwersyteckich przez studentów kolegiów nauczycielskich.

Podstawowym zagadnieniem jest wynagrodzenie nauczycieli. Na przestrzeni ostatnich 30 lat pensja nauczycieli obniża się w stosunku do wynagrodzenia robotników niewykwalifikowanych i półwykwalifikowanych.

Nauczyciele nie są z natury bojowi w takim stopniu jak robotnicy fabryczni i dlatego nie potrafią z taką siłą walczyć o swoje żądania. Poza tym, ponieważ istnieje wielki brak naukowców i technologów w przemyśle, zarobki tej kategorii pracowników wzrosły znacznie w porównaniu z nauczycielskimi. Wszystkie te czynniki doprowadziły do rosnącego wśród nauczycieli niezadowolenia z ich ekonomicznej sytuacji. Pomiedzy organizacjami nauczycielskimi a rządem toczą się częste walki o podniesienie zarobków. Stanowisko obecnego rządu i trudności gospodarcze doprowadziły w ciągu ostatnich dwóch lat do impasu w negocjacjach dotyczących wynagrodzenia. Doszło nawet do tego, że minister uważał za

¹ Odpowiednikiem ich są w przybliżeniu nasze dwuletnie, po maturze, studia nauczycielskie (SN). Przep. Redakcji.

stosownie zignorować polecenia Komitetu Burnhama i wprowadzić ustawowo swoje własne decyzje. Komitet, który składa się z przedstawicieli organizacji nauczycielskich i samorządów miejscowych będących prawnymi pracodawcami nauczycieli w szkołach im podlegających, przez 40 lat prowadził z rządem rokowania w sprawie podniesienia zarobków. Takie zlekceważenie Komitetu Burnhama jest ciosem wymierzonym w demokratyczne przedstawicielstwo nauczycieli, które dotychczas miało w tych sprawach coś do powiedzenia. Rozwiązanie problemu szkolnictwa polega nie tylko na konieczności znacznego zwiększenia zarobków nauczycieli, ale również na przywróceniu i pełnym uznaniu ich demokratycznego przedstawicielstwa.

Sytuacja szkolnictwa w Anglii w obecnej chwili dojrzała do wielkich przemian. Potężna presja potrzeb ekonomicznych doprowadziła w przeszłości do wprowadzenia reform. Przemiany muszą jednakże dokonywać się znacznie szybciej i mieć bardziej radykalny charakter, niż na to pozwala stanowisko obecnego rządu i klasy panującej. Jeżeli w przeszłości demokratyczny ruch klasy robotniczej i postępowej części ludności wywierał silny wpływ na postęp w szkolnictwie, to obecnie wpływ ten wzmacnia się jeszcze bardziej. Opinia publiczna w coraz większym stopniu interesuje się koniecznością kształcenia wszystkich obywateli i zapewnienia im pełnego prawa do nauki.

Tłum. *Teresa Karczmarewicz*

REFORMA SZKOLNA W POLSCE

WOJCIECH POKORA

O PEDAGOGICE W BUDOWNICTWIE SZKOLNYM

O budownictwie szkolnym pisze się u nas sporo, ale przeważnie od strony rozmiarów p' mów inwestycyjnych i występujących często jeszcze opóźnień w i' lizacji, natomiast o coraz piękniejszej architekturze wznoszonych obiektów szkolnych i o jakości wykonawstwa nie zawsze na odpowiednim poziomie. Mniej poruszane są sprawy przydatności nowych budynków do pracy szkół. A często stawiane jest pytanie, o ile nasze budownictwo szkolne dostosowane zostało do założeń organizacyjnych szkolnictwa i do podstawowych wymagań programów nauczania. Czy uwzględni ono postulaty dydaktyczno-pedagogiczne i w jakim stopniu wychodzi naprzeciw różnym wnioskom wysuwany przez nauczycieli, organizatorów pracy szkół. Są to wnioski wynikające przeważnie z praktyki, z prób rozwiązywania zadań w warunkach lokalowych, jakie stwarza budownictwo. Wiadomo bowiem, że budowane obiekty szkolne mają służyć organizacji procesu nauczania i wychowania młodzieży. Taka jest ich funkcja. Spojrzenie więc z pedagogicznego punktu widzenia powinno obowiązywać przy rozstrzygnięciu niemal każdej sprawy związanej z przygotowaniem i realizacji inwestycji szkolnej, a więc z ustaleniem programu użytkowego, normatywu, jak również przy wyborze lokalizacji dla konkretnej szkoły, projektowania układu pomieszczeń oraz w czasie samej budowy.

Ale zarówno zakres i treść działania, jak i struktura szkolnictwa ulega przeobrażeniu. Zmieniają się programy nauczania, kierunki i formy szkolenia, zakres obowiązków opiekuńczo-wychowawczych szkół, ich zasady organizacyjne oraz metody pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wszystkie te czynniki wywierają wpływ na budownictwo szkolne i powinny mieć swoje odbicie we wszystkich obiektach szkolnych. Można nawet przyjąć, że im to odbicie jest pełniejsze i wyraźniejsze, tym lepszy, bardziej odpowiedni jest budynek pod względem funkcjonalnym.

W związku z przeprowadzaną w naszym kraju reformą szkolnictwa podstawowego i średniego, zgodnie z dyrektywami VII Plenum KC PZPR, sprawa zabezpieczenia bazy lokalowej dla tych szkół jest przedmiotem specjalnego zainteresowania ogółu społeczeństwa, a nauczycieli-wychowawców w szczególności. Wiadomo bowiem, że należy tę bazę dostosować do założeń reformy zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym. Przy przejściu z systemu siedmioklasowego na ośmioklasowy licz-

ba uczniów w szkołach podstawowych wzrośnie o około 650 tysięcy. Trzeba będzie więc zorganizować ponad dwadzieścia tysięcy oddziałów klas ósmych i pomieścić je w lokalach szkolnych. Równocześnie podniesiony zostanie stopień organizacyjny znacznej ilości szkół podstawowych przede wszystkim na wsi. Zgodnie bowiem z wytycznymi Ministra Oświaty w obwodach szkolnych szkół siedmioklasowych o 4 nauczycielach powstaną szkoły 8-klasowe o 4, 5 i 6 nauczycielach. Według opracowanej sieci szkół 8-klasowych liczba szkół podstawowych o 4 nauczycielach zmniejszy się z 7620 w r. 1960/61 do 1892 w r. 1966/67. Natomiast liczba szkół o 5, 6 i 7 nauczycielach zwiększy się z 9331 w r. 1960/61 do 17 705 w r. 1966/67. To są czynniki wpływające zasadniczo na wzrost zapotrzebowania na izby lekcyjne w szkołach podstawowych.

Oprócz tego reforma wymaga poważnej modernizacji istniejącej bazy lokalowej szkół. Chodzi przede wszystkim o wyposażenie w odpowiednie urządzone pracownie do fizyki, chemii, biologii, zajęć praktyczno-technicznych, aby można było szerzej oprzeć proces nauczania na ćwiczeniach, doświadczeniu, eksperymentowaniu. Jest rzeczą zrozumiałą, że zarówno rozbudowa, jak i modernizacja bazy lokalowej jest zadaniem wymagającym dużego wysiłku organizacyjnego i znacznych nakładów finansowych; wobec tego musi być realizowana stopniowo. Część tego programu zostanie wykonana w okresie poprzedzającym przejście z siedmioklasowego na ośmioklasowy system nauczania, a reszta w latach następnych.

Wszystkie te sprawy trzeba mieć na uwadze w poszczególnych fazach przygotowania i realizacji inwestycji szkolnych.

Już sprawa wyboru miejsca pod budowę szkoły jest w pewnej mierze także problemem pedagogicznym. Wiadomo bowiem, że na atmosferę pracy szkoły poważny wpływ ma zarówno rozplanowanie i urządzenie budynku, jak i jego otoczenie. Wchodzi tu w grę także sprawa bezpieczeństwa dzieci i młodzieży. Toteż w wydanych przepisach, które normują lokalizację i zasady projektowania obiektów szkolnych na kwestię działki szkolnej, jej usytuowania, zwrócona została szczególna uwaga.

„Działka szkolna — czytamy między innymi przepisami — powinna znajdować się w miejscu zabezpieczonym od wycieków, gazów, dymów, kurzu i hałasu. Przy wyborze działki należy brać pod uwagę kierunki panujących wiatrów. Pożądane jest, aby działka znajdowała się w sąsiedztwie zieleni, np. parków lub terenów sportowych... i powinna umożliwiać prowadzenie zajęć z zakresu botaniki i zoologii, ćwiczeń cielesnych na świeżym powietrzu w ramach programu szkolnego, organizację wypoczynku, zabaw i gier dla uczniów w przerwach między lekcjami i w czasie pozalekcyjnym... Budynek szkolny powinien być osłonięty ze wszystkich stron dla łatwego dostępu światła i powietrza. Na granicy działki szkolnej i między poszczególnymi częściami działki pożądane są roślinne pasy osłonowe. Działka powinna być sucha, o znacznej głęboko-

ści wód zaskórnych... dobrze nasłoneczniona i umożliwiać prawidłowe zorientowanie budynku. Pod budowę szkoły nie nadaje się działka, do której nie można doprowadzić wody... z urządzeń wodociągowych i na której nie można wybudować studni z wodą zdatną do picia”.

Wznoszone obecnie budynki szkolne odpowiadają dość ściśle strukturze i założeniom organizacyjnym naszego szkolnictwa. Należy jednak zaznaczyć, że ta struktura jest dziś jeszcze znacznie zróżnicowana. Mamy bowiem kilkanaście rodzajów szkół podstawowych, 4—5 typów liceów ogólnokształcących i różnorakie warianty organizacyjne szkół zawodowych. Wiele przyczyn złożyło się na tę wielorakość form organizacyjnych naszego szkolnictwa. W szkolnictwie podstawowym wpływa zasadniczo rozproszona zabudowa i zaludnienie naszej wsi. Obwody szkolne muszą być tak wyznaczane, aby dziecko nie miało więcej jak 3—4 km drogi pieszej do szkoły. Poniższa tabelka wskazuje, że stosując tę słuszną zasadę w roku szkolnym 1960/61 na ogólną liczbę 26152 szkoły podstawowe dzielimy:

Liczba uczniów	20 i mniej	21—40	41—70	71—80	81—120	121—150	151—200	201—400	401—600	601 o więcej
Liczba szkół	973	3 466	3 826	990	4 826	2 700	4 743	4 476	1 370	1 456

Od ilości dzieci w obwodzie szkolnym zależy stopień organizacyjny szkoły, liczba nauczycieli. Tak np. w obwodach do 40 dzieci są szkoły o jednym nauczycielu realizujące program w zakresie klas I—IV. W obwodach do 60 dzieci uczy dwóch nauczycieli. Natomiast w obwodach od 80 do 150 dzieci są z reguły szkoły o czterech nauczycielach realizujące (wg odpowiedniej siatki godzin) program w zakresie siedmiu klas.

Ilość izb lekcyjnych w szkołach podstawowych na wsi odpowiada w zasadzie liczbie nauczycieli w danej szkole. Budownictwo dostosowane jest ściśle do tych zasad organizacyjnych szkół podstawowych. Wnosimy więc obecnie na wsi budynki szkolne od jednej do piętnastu izb lekcyjnych.

W miastach występują w zasadzie trzy wielkości obwodów szkolnych i stosuje się trzy rodzaje budynków dla szkół podstawowych, a mianowicie: o 7, 11 i 15 izbach lekcyjnych. Wyraźnie przeważają budynki 15-izbowe, w których mieści się jednorazowo około 600 uczniów.

Gmachy większe dla szkół podstawowych wznosi się tylko w szczególnych przypadkach. Sprawa maksymalnej wielkości szkoły i dostosowanie do niej budynku jest poważnym problemem pedagogicznym. Po dyskusjach na ten temat przeważał pogląd, że szkoła jako placówka wychowawcza nie może być zbyt duża. W tzw. szkołach gigantach trudno wy-

tworzyć odpowiednią atmosferę wychowawczą, niezbędne współdziałanie grona nauczycielskiego oraz współzycie młodzieży. Są i dziś głosy krytyczne, że nasze szkoły w miastach są za duże. Kierownictwa tych placówek mają znaczne trudności, ażeby ogarnąć całość wyłaniających się w pracy problemów i z należytą wnikliwością je rozwiązywać. Praktycznie bowiem w znacznej ilości budynków nauka odbywa się na dwie zmiany i w 15-izbowych gmachach organizowane są szkoły dla 1000—1200 uczniów.

Sytuacja ta utrzymuje się z powodu wysokiej fali wyżu demograficznego, jaki wystąpił w ostatnich latach. Liczba uczniów szkół podstawowych wzrosła z 3386,4 tys. w r. 1955/56 do 5117,3 tys. w r. 1962/63. Jest więc rzeczą zrozumiałą, że budownictwo nie mogło nadążyć za tak gwałtownie następującym zapotrzebowaniem na izby lekcyjne, chociaż jego tempo jest sześciokrotnie większe w porównaniu z okresem międzywojennego dwudziestolecia.

Przestrzegana jest oczywiście zasada, że program użytkowy wznoszonych budynków, a więc zarówno ilość pomieszczeń, jak i ich przeznaczenie odpowiada dość ściśle zakresowi działania szkoły. W zależności więc od obowiązującego daną szkołę programu nauczania oraz wyznaczonych jej zadań opiekuńczo-wychowawczych przewiduje się niezbędną dla niej ilość izb lekcyjnych, pracowni i innych pomieszczeń. Tak np. dla pełnej siedmioklasowej szkoły podstawowej, oprócz wymaganej ilości izb lekcyjnych, buduje się z reguły także odpowiednie pracownie oraz pomieszczenia przeznaczone na zajęcia świetlicowe, dożywianie, opiekę higieniczno-lekarską itp.

Załączona tabela obrazuje dokładniej zróżnicowanie stosowanego programu użytkowego dla poszczególnych wielkości szkół podstawowych.

Ale inwestycje wymagają poważnych nakładów finansowych. Jedna izba lekcyjna kosztuje przeciętnie ponad 50 tys. złotych. Toteż przy ustalaniu programu użytkowego dla poszczególnych rodzajów szkół, czyniąc zadość postulatом dydaktyczno-pedagogicznym, obowiązuje poszukiwanie rozwiązań najbardziej ekonomicznych.

W naszym systemie szkolnym mamy np. znaczną ilość, bo ponad 7,5 tys. szkół 7-klasowych o 4 nauczycielach, w których jest od 80 do 150 uczniów. Trzeba było tak zbudować sieć tych szkół, aby każdemu dziecku wiejskiemu umożliwić ukończenie szkoły pełnej. Były wysuwane żądania, aby i w budynkach wznoszonych dla potrzeb tych szkół przewidywać odrębne pracownie dla nauki fizyki, chemii czy biologii, a także sale gimnastyczne, co znacznie podniosłoby koszt budowy, a same pracownie byłyby wykorzystywane zaledwie przez parę godzin w tygodniu. Trzeba było szukać innych rozwiązań. Zalecono więc stosowanie w szkołach niżej zorganizowanych tzw. klaso-pracowni przez odpowiednie wyposażenie jednej z izb lekcyjnych, aby mogła służyć jako pracownia fizyki i chemii, ale żeby była wykorzystywana także do nauki innych przedmio-

tów. Także dla potrzeb wychowania fizycznego, gdy nie można tych zajęć prowadzić na powietrzu, założono, że będzie się wykorzystywać pomieszczenia zastępcze.

W szkołach niżej zorganizowanych ze względu na system organizacji zajęć stosowane są dwie wielkości izb lekcyjnych. Plany nauczania przewidują łączenie klas na pewne zajęcia, aby w ten sposób dać uczniom tych szkół wymiar godzin lekcyjnych zbliżony do wymiaru obowiązującego w szkołach podstawowych o 7 i więcej nauczycielach. Dla klas pojedynczych wystarcza z powodzeniem izba lekcyjna około 37 m², ale dla połączonych trzeba pomieszczeń większych, ponad 50 m² powierzchni. Wielkość powierzchni izby lekcyjnej jest ściśle związana z obowiązującą normą liczby uczniów na oddział. W naszych szkołach podstawowych i średnich stosowana jest obecnie norma 40 uczniów na oddział.

Ostatnio zaznaczyła się tendencja do projektowania izb lekcyjnych kwadratowych zamiast stosowanych od dawna izb prostokątnych. Izba kwadratowa jest szersza a krótsza w porównaniu z prostokątną i wymaga dwustronnego oświetlenia. Przy oświetleniu z jednej strony (chodzi o światło dzienne) pod przeciwległą ścianą byłoby za ciemno do czytania i pisania i wzrok uczniów byłby narażony na szwank. Oprócz motywów sanitarno-higienicznych (możność lepszego wietrzenia klas, gdy są okna z przeciwległych stron) architekci szukając poparcia u pedagogów dla stosowania izb kwadratowych akcentowali dość mocno także większe możliwości stosowania nowoczesnych metod nauczania w tych izbach, grupowania uczniów w zespołach w miarę potrzeby.

W każdym województwie wybudowano pewną ilość szkół z izbami lekcyjnymi kwadratowymi dla wyeksperymentowania, o ile one mogą być istotnie lepsze w pracy dydaktycznej od izb prostokątnych. Obecnie obowiązuje przepis, że zastosowanie projektu budynku szkoły z izbami kwadratowymi wymaga zgody Min. Oświaty. Chodzi o ograniczenie pędu, w tym kierunku, dopóki nie wyciągnie się wniosków opartych na doświadczeniu nauczycieli-wychowawców.

Dla klasy o 40 uczniach stosowane są izby lekcyjne o wymiarach ponad 50 m². Na jednego ucznia przypada około 1,25 m² powierzchni. To są normy podyktowane także wymaganiami higieny, aby zabezpieczyć młodzieży niezbędną ilość powietrza i powierzchni. Podobny standart stosowany jest w wielu innych krajach.

W pewnym stopniu nowym elementem w programie użytkowania budynków szkół podstawowych, a w szczególności liceów ogólnokształcących, są pracownie zajęć praktyczno-technicznych. Założenia upowszechnienia i podniesienia rangi tych zajęć w całym procesie kształcenia młodzieży spowodowało rewizję stosowanych dotąd normatywów projektowania szkół ogólnokształcących. Do programu użytkowego szkół podstawowych pomieszczenia na ten cel wprowadzone zostały już parę lat temu. W projektach budynków dla każdej szkoły pełnej, siedmioklasowej,

a w niedalekiej przyszłości — ośmioklasowej niezależnie od jej stopnia organizacyjnego przewidziane są pracownie zajęć praktyczno-technicznych. Sale zajęć praktyczno-technicznych są przewidziane w opracowywanym obecnie normatywie liceów ogólnokształcących, co jest odbiciem i widomym znakiem zarazem przemian w programach nauczania tych szkół.

Ilość pracowni zajęć praktyczno-technicznych oraz ich wyposażenie w narzędzia i maszyny jest ściśle związana z zakresem tematyki przewidzianej do realizacji. Należy zaznaczyć, że w ciągu ostatnich 2—3 lat został zrobiony poważny krok naprzód w organizowaniu pracowni zajęć praktyczno-technicznych. W szkołach podstawowych ilość tych pracowni wynosiła w r. 1962 blisko 8 tysięcy. W liceach ogólnokształcących, których jest 846, wygospodarowano na ten cel już 1156 pomieszczeń, a czynano 3—4 lata temu niemal od zera. Wprawdzie w wielu tych pracowniach jest jeszcze bardzo skromne wyposażenie w narzędzia i maszyny, ale z każdym rokiem sprawa zmienia się na lepsze. Na ten cel wyłącznie przeznaczane są coroczne poważne środki.

Program użytkowy wnoszonych dotychczas budynków dla szkół ogólnokształcących jest ściśle dostosowany do systemu organizacji pracy, w którym każda klasa uczy się większości przedmiotów w swojej izbie lekcyjnej, a na niektóre zajęcia przechodzi do pracowni i sal specjalistycznych. W związku z tym w zależności od stopnia organizacyjnego szkoły normatyw projektowania przewidywał odpowiednio dla niej ilość izb lekcyjnych i pracowni.

Tak np. dla liceum o 12 klasach (tzw. liceum trzyciągowe) projektowano z zasady 12 izb lekcyjnych oraz pracownie dla nauki fizyki, chemii, biologii, zajęć praktycznych (2 pracownie), a także salę gimnastyczną — razem 18 pomieszczeń dla nauki.

Obecnie zarysowały się tendencje do przechodzenia z systemu klasowego na pracowniany. Większość pomieszczeń do nauki przekształca się na pracownie i nauczanie wszystkich przedmiotów odbywa się w pracowniach. Klasy przechodzą więc z pracowni do pracowni w zależności od rozkładu zajęć i nie mają „swojej” izby lekcyjnej.

W szkołach zawodowych system pracowniany stosowany jest na szeroką skalę już od szeregu lat.

Dwa zasadnicze czynniki wpływają na to, że coraz więcej szkół ogólnokształcących przechodzi na system pracowniany. Intensywny rozwój tych szkół powoduje stale wzrastające zagęszczenie lokali i konieczność organizowania nauczania także na drugą zmianę. System pracowniany pozwala na pełniejsze wykorzystanie wszystkich pomieszczeń do nauki, wyklucza lub sprowadza do minimum tzw. przestoje. Ale oprócz tego nacisku konieczności jest i motyw drugi, bardzo istotny. Organizując nauczanie wszystkich przedmiotów w odpowiednio urządzonych pracowniach, pełniej i skuteczniej wykorzystuje się pomoce naukowe, pogłębia

się więc proces nauczania. Nieco kłopotliwa bywa w początkach wędrowka klas z pracowni do pracowni.

Zmiany w systemie organizacji pracy szkół muszą pociągnąć za sobą zmiany w budownictwie szkolnym. Przygotowywany obecnie projekt nowego normatywu projektowania liceów ogólnokształcących przewiduje już zwiększenie ilości odpowiednio urządzonych pracowni kosztem izb lekcyjnych. Tak więc krok w krok za przemianami w dziedzinie dydaktyki, pedagogiki, organizacji nauczania — podąża i budownictwo szkolne.

Zwiększa się ciągle zakres obowiązków opiekuńczo-wychowawczych naszych szkół. Coraz więcej dzieci korzysta po lekcjach lub przed lekcjami popołudniowymi ze świetlic, gdzie uczestniczą w różnych zajęciach, zabawie, otrzymują pomoc w odrabianiu zadań domowych, korzystając równocześnie z posiłków. Stołówki szkolne z trudem mieszczą chętnych do korzystania z obiadów. Przy projektowaniu, a następnie budowie szkoły zadania te muszą być brane pod uwagę. Trzeba przewidzieć odpowiednie pomieszczenia wraz z ich wyposażeniem do zajęć świetlicowych, do przyrządzania i spożywania posiłków. W budynkach przewidzianych dla szkół wyżej zorganizowanych, np. o 15 izbach lekcyjnych, przewiduje się na te cele świetlicę o powierzchni 65,5 m², jadalnię — 62,5 m², kuchnię z zapleczem oraz czytelnię i pokoje dla organizacji młodzieżowej.

Należy się liczyć z tym, że w miarę przedłużania czasu pobytu dziecka w szkole trzeba będzie zwiększać ilość pomieszczeń i ich powierzchnię na cele opiekuńczo-wychowawcze.

Poszerza się też ciągle opieka higieniczno-lekarska nad uczniami. Jest już więc zasadą, że każda większa szkoła musi mieć odpowiednio wyposażony gabinet lekarski i dentystryczny. W normatywach większych szkół podstawowych i we wszystkich szkołach średnich przewidziane są niezbędne pomieszczenia na ten cel i wyposaża się je w odpowiednie urządzenia.

Przez wielu działaczy, organizatorów pracy kulturalno-oświatowej, wysuwany jest postulat, aby w środowiskach wiejskich wznosić takie obiekty szkolne, w których można by organizować różne zajęcia i imprezy kulturalno-oświatowe dla młodzieży pozaszkolnej i ludności starszej. Rzucone zostało hasło: „Szkoła ośrodkiem życia kulturalnego środowiska”. W związku z tym wysuwany jest często postulat zwiększenia ilości pomieszczeń szkolnych. Chodzi przede wszystkim o pokoje na bibliotekę i czytelnię, salę widowiskową, w której można by organizować seanse filmowe lub inne widowiska, oglądać program telewizji itp. W pierwszym okresie budowy 1000 szkół, pomników Tysiąclecia naszego państwa, wybudowano kilka szkół z tak poszerzonym programem użytkowym (funkcjonalnym). Jednakże ze względu na bardzo duże i ciągle narastające zapotrzebowanie na izby lekcyjne i pracownice do nauki, trzeba było z ko-

nieczności skoncentrować środki na tych celach organizując do przypadków szkolnych budowę szkół o poszerzonym programie użytkowym. Różnice w kubaturze powierzchni są bowiem dość poważne.

Ważnym problemem z punktu widzenia funkcjonowania szkoły, organizowania pracy dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej jest odpowiednie usytuowanie w ramach samego budynku klas, pracowni, sali gimnastycznej, świetlicy i innych pomieszczeń. Sprawy te są szczegółowo analizowane przy zatwierdzaniu każdego projektu. Niewłaściwe usytuowanie poszczególnych pomieszczeń w budynku może być poważnym utraceniem dla kierownictwa szkoły, nauczycieli i samej młodzieży. Jakich zasad przestrzega się dążąc do prawidłowego rozmieszczenia w budynku poszczególnych izb lekcyjnych, pracowni i innych pomieszczeń?

Na całość wyżej zorganizowanej szkoły składają się następujące zespoły pomieszczeń: do nauki (izby lekcyjne, pracownie), socjalno-kulturalne (świetlica, jadalnia, kuchnia, ew. czytelnia), wychowania fizycznego (sala gimnastyczna, prysznice, rozbieralnia), administracyjne (pokój nauczycielski, kancelaria), gabinet lekarski czy dentystryczny, pokój kierownika, dyrektora szkoły, powierzchnie rekreacyjno-komunikacyjne i szatnie. W racjonalnie opracowanych projektach zbliżone do siebie funkcjonalnie pomieszczenia skupione są z reguły na odpowiednich piętrach czy w skrzydłach budynku. W dążeniu do wyraźnego oddzielenia od siebie tych wyodrębniających się funkcjonalnie zespołów pomieszczeń lansowano i poczęto wznosić budynki pawilonowe szkół. Takie rozwiązania dawały architektom możliwość swobodniejszego kształtowania całej bryły obiektu i uzyskiwania niejednokrotnie pięknych efektów architektonicznych. Ale budynki pawilonowe szkół, szczególnie większe obiekty, oprócz plusów mają i poważne minusy. Są przeważnie kosztowniejsze w eksploatacji i kryją w sobie mimo wszystko szereg utrudnień w organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej. Te trudności organizacyjne występują przede wszystkim w szkołach dużych o 15 izbach lekcyjnych, które siłą rzeczy muszą być rozciągnięte na terenie działki. Dlatego w zestawie wyselekcjonowanych ostatnio projektów typowych szkół podstawowych są pawilonowe projekty, ale tylko szkół mniejszych (1—6-izbowych).

Dla szkół większych przewiduje się zwarte bryły budynków o 2—3 kondygnacjach, w których także dąży się do wyodrębnienia zespołów pomieszczeń funkcjonalnie ze sobą zbliżonych.

Z punktu widzenia organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej jest rzeczą istotną, żeby pomieszczenia do zajęć „hałaśliwych” (gimnastyka, gry, zajęcia praktyczno-techniczne, śpiew, muzyka) były tak usytuowane w budynku, aby hałas nie przeszkadzał w nauce przedmiotów wymagających skupienia, ciszy, spokoju. W obowiązujących projektach zasada ta jest przestrzegana, np. pracownie zajęć praktyczno-technicznych umieszcza się z reguły na parterze.

Dość szeroko i żywo dyskutowana była (i jest jeszcze) sprawa szatni szkolnej. Przed paru laty niemal powszechnie projektowano i urządzano tzw. szatnie centralne, a więc odrębne pomieszczenia w części podpiwnicznej lub na parterze, poprzedzielane przeważnie na tzw. boksy z wieszakami na palta dla około 40 uczniów. W szatni centralnej uczniowie pozostawiają płaszcze i nakrycia głowy, zdejmują obuwie i w bamboszach przebywają w budynku (z froterowanymi podłogami) przez cały czas zajęć.

W poszukiwaniu rozwiązań tańszych i bardziej odpowiednich dla pracy i życia szkoły poczęto stosować ostatnio szatnie przyklasowe, we wnękach korytarzy. Ten system przyjmuje się coraz szerzej, jest bowiem mniej kosztowny i pozwala dzieciom na swobodne korzystanie z okryć w czasie przerw, gdy wybiegają na boisko pobawić się na powietrzu. Przy zastosowaniu także podłóg z tworzyw sztucznych, elastycznych, „cichych” i łatwowymywalnych nie ma konieczności przetrzymywania dzieci w budynku przez cały czas zajęć, zarówno na lekcjach, jak i w czasie pauz. Przerwy, gdy jest pogoda, mogą dzieci spędzać na powietrzu, co sprzyja zdrowiu i higienie pracy lekcyjnej.

Kierując się myślą wyodrębnienia pewnych pomieszczeń, które funkcjonalnie spełniają podobną rolę, zwolennicy tych koncepcji wysuwają wnioski znacznie dalej idące. Postulują wyodrębniać części budynku szkolnego bądź całe pawilony dla zespołów klas młodszych i starszych. W umotywowaniu swego stanowiska wysuwają zarówno względy ekonomiczne, społeczne, jak i pedagogiczne.

Oceniając ogólnie obecnie budowane szkoły pod kątem ich wyposażenia w niezbędne pomieszczenia do nauki oraz do rozciągania opieki wychowawczej nad młodzieżą można stwierdzić, że wznoszone obiekty zaspokajają potrzeby w tym zakresie na dość dobrym poziomie. Program użytkowy nowych budynków szkolnych nie odbiega, a często jest nawet szerszy, pełniejszy od poziomu budownictwa w innych krajach. Mimo to dalsze doskonalenie naszego budownictwa szkolnego pod względem funkcjonalnym jest zadaniem bardzo istotnym. Poważną pomoc w rozwiązywaniu tego problemu mogą okazać nauczyciele-pedagodzy, kierownicy, dyrektorzy, organizatorzy procesu dydaktyczno-wychowawczego w nowo wznoszonych budynkach szkolnych, którzy w swej codziennej pracy dostrzegają zarówno plusy, jak i różne niedogodności w układzie, wielkości pomieszczeń do nauki czy w ich urządzeniach itp.

W celu zjednania do projektowania szkół szerszych kręgów architektów oraz zachęcenia ich do twórczej inicjatywy w tej dziedzinie ogłaszane są dość często konkursy na opracowanie nowych koncepcji, lepszych rozwiązań zarówno technicznych, jak i funkcjonalnych. Na przestrzeni ostatnich paru lat przeprowadzono 6 takich konkursów. Są to przedsięwzięcia wspólne Ministerstwa Oświaty, Komitetu Budownictwa, Urbanistyki i Architektury oraz Stowarzyszenia Architektów Polskich.

Trzeba przyznać, że niektóre terenowe oddziały Stowarzyszenia Architektów Polskich, jak np. Oddział Krakowski, przejawiają szczególne zainteresowanie sprawami projektowania szkół i organizują specjalne narady i seminaria dla przedyskutowania wylaniających się problemów. Należy podkreślić, że w dyskusjach i dociekaniach na te tematy inżynierowie architektury z reguły całkowicie popierają koncepcje zmierzające do unowocześnienia układu funkcjonalnego budynków szkolnych i stworzenia możliwości stosowania w szerszym zakresie metod aktywizujących młodzież w całym procesie nauczania.

WIKTOR SZCZERBA

PRZEDMIOT I ZADANIA NAUK PEDAGOGICZNYCH

I. Uwagi wstępne

Badając zjawiska i procesy pedagogiczne, analizując źródła ich powstawania i warunki dynamizacji, musimy zająć ściśle określone pozycje, które pozwolą sprecyzować ściśle określone kryteria co do oceny celowości i prawidłowości przebiegu badanych zjawisk i procesów. W artykule chcemy zająć się głównie tego rodzaju zjawiskami i procesami pedagogicznymi, które są świadomie i celowo wywoływane, świadomie i celowo dynamizowane, świadomie i celowo kierunkowane i stanowią w życiu społeczno-politycznym, kulturalnym i ekonomicznym naszego narodu jeden z istotnych czynników kształtowania się i rozwoju więzów społeczności socjalistycznego charakteru.

U podstaw świadomej organizacji i celowej mobilizacji wszystkich czynników pobudzających i przyspieszających rozwój społeczny (w danym wypadku rozwój socjalistycznego społeczeństwa) jest ściśle określona polityka tego społeczeństwa.

W naszym narodzie zasadnicze zręby polityki określa PZPR. Polityka PZPR — ujmowana w ramy zadań, wytycznych działania społecznego itp. — uzyskująca zewnętrzny wyraz w formie uchwał na Zjazdach lub plenarnych posiedzeniach KC, stanowi podstawowy punkt wyjścia, przede wszystkim dla precyzowania oceny każdej świadomej działalności społecznej i formułowania kryteriów tej oceny. W związku z tym świadoma działalność pedagogiczna, zarówno w dziedzinie teorii, jak i praktyki (w szerokim sensie tych słów), jako działalność społecznego charakteru, musi być poddana ocenie z punktu widzenia polityki naszej Partii.

A zatem przerzucając punkt ciężkości rozważań na sprawę nauk pedagogicznych, ich przedmiot, zadania i podstawowe założenia metodologiczno-organizacyjne, oceny, osiągnięcia i trudności rozwoju tych nauk, musimy wyraźnie i niedwuznacznie zapytać: jak dalece te nauki świadomie i celowo kroczą po linii polityki Partii, jak dalece te nauki, a przede wszystkim teoria wychowania (stanowiąca główny problem moich rozważań), zmierzają do prawidłowego ujęcia tych procesów i zjawisk wychowawczych, którym nasza Partia — świadomie i celowo kierując je, oraz stwarzając odpowiednie warunki dla ich dynamizacji — nadaje w swojej polityce odpowiednią rangę.

W związku z powyższym, próbując naszkicować choć w zarysie przedmiot, zadania oraz podstawowe metodologiczno-organizacyjne założenia pedagogiki, postaram się spojrzeć na daną problematykę od strony polityki naszej Partii.

Nie roszczę sobie pretensji co do pełnego naświetlenia postawionego zagadnienia, wiemy bowiem, że borykają się także z tą problematyką od wielu lat wybitni myśliciele w krajach naszego obozu, a szczególnie w ZSRR. Wiemy dobrze, że złożoność wychowawczej problematyki i jej zakres nie ułatwiają precyzji sądów w tym zakresie. Dlatego w artykule ograniczę się jedynie do przykładowego naświetlenia pewnych zagadnień. Co więcej, jeśli idzie o ocenę badanych zjawisk, skupiam głównie uwagę na tej ich stronie (przy rozważaniu tzw. stanu faktycznego), która pozwala dostrzec przede wszystkim nasze osiągnięcia i naszą prawidłowość drogi w poszukiwaniu założeń wychowania socjalistycznego. Sądzę, że wydobywając pozytywy lepiej ocenimy braki oraz dostrzeżemy wszystkie te niezbędne warunki, które pozwalają prawidłowo realizować politykę Partii.

II. Trochę historii

Zwycięskie utrwalenie po Wielkiej Rewolucji Październikowej podstaw pierwszego w świecie państwa socjalistycznego ZSRR spowodowało niezwykle spętowanie aktywności reakcji na gruncie wychowania. Najbardziej wymownym tego przykładem były i są m. in. rodzące się wprost żywiołowo różnorodne nurty pedagogiki idealistycznej, zmierzające do ideowego rozbrojenia klasy robotniczej i do podważania założeń wychowania nowego człowieka. Zamęt wśród teoretyków wychowania burżuazyjnego był tak wielki, że jeden ze znanych autorów pedagogiki burżuazyjnej Ernest Weber pisał w r. 1931 w swojej książce „Die neue Pedagogik und ihre Bildungsziele”, że „Żyjemy w czasach zatracenia się celów pedagogicznych, niepewności w sprawach wychowania i ciągłego wahania się między najrozmaitszymi krańcowościami i relatywizmami, które usiłują się nawzajem obalać lub pozbawiać wpływu” (s. 3).

Aby wyjść z tego „chaosu”, reakcja rozpoczęła organizować na większą skalę różnorakie „Towarzystwa wychowawcze”, które mnożą się do dziś pod różnymi firmami.

Może najbardziej wymownym przykładem tego typu działalności w skali międzynarodowej jest tzw. „Towarzystwo Kultury Etycznej”. Zorganizowany przez to „Towarzystwo” Kongres w r. 1934 w Krakowie pokazał dobitnie, do czego zmierza reakcja w dziedzinie wychowania. Oto skonkretyzowane niektóre tezy tego zjazdu.

„Właściwie mówiąc — mówił na Kongresie ks. dr A. Wóycicki, prof. Uniwersytetu w Wilnie — mamy w chwili obecnej dwie wielkie koncepcje człowieka współczesnego:

pierwsza — to tzw. dzisiaj *h o m o s o w i e t i c u s* — człowiek sowiecki, komunista;

druga, znana pod nazwą *h o m o e u r o p a e u s* — człowiek europejski, po prostu europejczyk".¹

„Komunistyczna koncepcja człowieka współczesnego — czytamy w teczach — nie tylko istnieje, ale urzeczywistnia się przez wychowanie w Rosji sowieckiej, tzn. w szóstej części świata; więcej jeszcze — w wielu krajach Nowego Wschodu, a nawet w czarnej Afryce, gdzie ruch komunistyczny szybkie czymi postępy”.²

„...ideał wychowania komunistycznego, zarazem prosty jak potężny, ideał, żeby podbić sobie cały świat, aby następnie móc go uczynić szczęśliwym na swój azjatycki sposób, jest ideałem materialistycznym, tyrańskim, a tym samym nieludzkim”.³

Co ma reakcja przeciwstawić tak przez nią oplutemu ideałowi materialistycznemu? Wiadomo — ideał człowieka walczącego z komunizmem.

Ujęto ten problem na Zjeździe Krakowskim następująco: „Przeciwieństwem tego ideału jest klasyczne pojęcie człowieka współczesnego, czyli to, co zwiemy *h o m o e u r o p a e u s* — europejczykiem”.⁴

Paul Valéry tak ujmuje cechę „europejczyka” jako ideał przeciwstawny komunizmowi.

„Wszędzie — mówi on — gdzie imiona Cezara, Gajusa, Trajana i Wirgiliusza, wszędzie, gdzie imiona Mojżesza i św. Pawła, wszędzie, gdzie imiona Arystotelesa, Platona i Euklidesa miały znaczenie, jednocześnie i powagę, tam jest Europa. Każda rasa i każda ziemia, która została kolejno zromanizowana, uchrześcijaniona i pod względem umysłowym uległa dyscyplinie greckiej, bezwzględnie jest europejska.”

W tym duchu rozwijając myśl, co do szukania kosmopolitycznego pojęcia ideału wychowawczego, opracowano wytyczne co do walki na gruncie wychowania z komunizmem.

Druga wojna światowa nie tylko potwierdziła ze zgrozą i lękiem wypowiedzianą myśl reakcji, jeśli idzie o zasięg ideału wychowania komunistycznego, lecz ugruntowała szybki rozwój całego szeregu nowych krajów w duchu tego ideału. To spowodowało nie tylko jeszcze większy zamęt w teorii wychowania w obozie reakcji, lecz doprowadziło rządzące sfery w wielu krajach burżuazyjnych do zorganizowanej otwartej walki typu administracyjnego.

Wiemy dobrze, w jakiej sytuacji znaleźli się np. działacze, nie tylko komunistyczni, lecz ludzie jedynie o pewnych przejawach postępowości, w NRF, w USA itp.

¹ „Siły moralne wspólne wszystkim ludziom, ich źródła i rozwój przez wychowanie” — Praca zbiorowa. Skład Główny. „Biblioteka Polska”, 1934 r., s. 286.

² Op. cit., s. 286.

³ Op. cit., s. 290.

⁴ Op. cit., s. 290.

Tow. Gomułka analizując ten problem na XIII Plenum tak ujął sytuację: „W krajach tych antykomunizm wyciska przemożne piętno nie tylko na propagandzie i publicystyce, lecz również na obliczu nauk społecznych i kulturze, zwłaszcza na tzw. kulturze masowej. Nawet zwykły liberalizm czy niezaangażowanie w walce z komunizmem są coraz ostrzej zwalczane jako rzekomo ukryta odmiana komunizmu”.¹

Przykładowo wskazał tow. Gomułka, że podejmując szeroką kampanię w celu wpojenia młodzieży nienawiści do komunizmu, np. „w Stanach Zjednoczonych w szkołach średnich dziesiątki tysięcy wykładowców zajętych jest indoktrynizacją antykomunizmu. W szkolnictwie wyższym USA proceder ten uprawia około 5 tys. wykładowców na katedrach tzw. „nauk politycznych”.²

Świadomie zająłem wiele uwagi czytelnika sprawą pokazania ostrza walki ideologicznej reakcji, aby lepiej uzmysłowił sobie front i ostrze tej walki.

Jak na tym tle kształtowała się i ukształtowała sytuacja w dziedzinie wychowania w Polsce? Jaka tu była rola i miejsce pedagogiki?

Prace naukowe oraz kadra naukowa w dziedzinie nauk pedagogicznych kształtowała się i rozwijała w okresie międzywojennym głównie w duchu — „h o m o e u r o p a e u s”. Wystarczy przyrzeć się liście uczestników wspomnianego Zjazdu w Krakowie w r. 1934. Zwycięski jednak pochód Armii Radzieckiej, wielki ruch oporu narodu polskiego pod kierownictwem PPR dokonały nie tylko znanych nam wielkich historycznych wydarzeń — zbudowania podwalin państwa socjalistycznego — Polski Ludowej, lecz także spowodowały rewolucję w myśleniu wielu polskich pedagogów, zarówno teoretyków, jak i praktyków. Jednakże pracownicy naukowcy w dziedzinie pedagogiki w swojej masie, mimo całkowicie nowych nastawień ideowych i w związku z konkretnym zapotrzebowaniem społecznym co do nowych zaangażowań społeczno-politycznych, reprezentowali pod względem treści, zakresu oraz metodologicznych ujęć tradycyjną, burżuazyjną myśl Polski międzywojennej.

Klasycznym tego dowodem był pierwszy zaraz po wojnie zjazd „Towarzystwa Pedagogicznego” w Krakowie.

Jedynym i jak najbardziej słusznym wyjściem z tej sytuacji była adaptacja pedagogiki radzieckiej dla potrzeb naszej szkoły oraz innych instytucji wychowawczych. Nawet nie zawsze była możliwość pełnej adaptacji, lecz raczej całkowitego „przenoszenia” na drodze tłumaczeń, wypracowanych w ZSRR założeń wychowawczych, założeń w duchu kształcenia i wychowania człowieka — budowniczego komunizmu.

Jasna rzecz, że mechaniczne przenoszenie, szczególnie różnorodnych technik wychowawczych, różnorodnych metod i środków pedagogicznych,

¹ „Nowe Drogi”, nr 8 (171), sierpień 1963, s. 10.

² Op. cit., s. 11.

oddziaływań bez twórczej adaptacji takowych, często prowadziło do wypaczenia najbardziej słusznych założeń ideowych radzieckiej teorii wychowania. Zaszła więc konieczność ideowej mobilizacji doświadczonej, znanej w kręgach naukowych kadry pedagogicznej. Poważnym czynnikiem, który odegrał tu wielką rolę, były często organizowane różnorodne konferencje pedagogiczne, poświęcone analizie sytuacji w naukach pedagogicznych.

Punktem ciężkości rozpraw publikowanych i niepublikowanych była sprawa rozrachunku z idealistyczną przeszłością pedagogiki burżuazyjnej w Polsce.

Włączyli się z czasem do tej pracy znani naukowcy: prof. B. Suchodolski, prof. K. Sośnicki, prof. St. Baley, prof. S. Szuman i inni.

Niewątpliwie dał tu szczególnie wielki wkład prof. B. Suchodolski, dokonując rozpraw z filozoficznymi i metodologicznymi postawami znanych w Polsce burżuazyjnych teorii pedagogicznych. Tego rodzaju prace, jak „U podstaw materialistycznej teorii wychowania” i „O pedagogikę na miarę naszych czasów” — odsłoniły naszym praktykom i wielu teoretykom wgląd w klasowy charakter myśli pedagogicznej w Polsce okresu międzywojennego. Z drugiej strony — pewne prace popularyzatorskie idei pedagogicznych A. Makarenki (np. drogą prac A. Lewina) nie tylko pozwoliły podjąć wiele twórczych dyskusji nad nową pedagogiką, lecz także zbliżyły pedagogikę radziecką do naszej praktyki. W pewnym sensie tą drogą szły rozważania prof. W. Szczerby, ukazując problematykę wychowania przez pracę w książce „O wychowaniu przez pracę”. (Praca ta została bardzo pozytywnie oceniona w obszernej recenzji czechosłowackiego pisma Akad. Nauk *Pedagogika*, nr 3, 1962 r.).

Poważnym wkładem w dziedzinie wychowania była praca prof. W. Okonia pt. „Proces nauczania”. Praca ta dała możliwość głębszego widzenia związku procesów kształcenia z wychowaniem socjalistycznym. Swój styl także i bardzo interesującym spojrzeniem na proces kształcenia, głównie politechnicznego, także od strony wychowawczej, jest ostatnia praca prof. I. Szaniawskiego: „Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły”.

Oto tylko niektóre przykłady ruchu pedagogicznego idącego po linii polityki Partii. Jednocześnie trzeba zauważyć, że w czasie rozwoju socjalistycznej myśli naukowej w Polsce Ludowej zarysował się także od kilku lat pewien regres. Co gorsze, ten regres ideowy zbiega się z planowo organizowaną ofensywą ideologiczną imperializmu. W czym się głównie ujawnia wspomniany regres:

- po pierwsze, coraz rzadziej w naszej literaturze naukowej wykorzystywany jest dorobek pedagogiki radzieckiej;
- po drugie, coraz częściej w różnorodnych publikacjach pojawiają się informacje o współczesnych nurtach pedagogiki burżuazyjnej w sposób bezkrytyczny;

- po trzecie, wznowienia i tłumaczenia prac pedagogów burżuazyjnych są przekazywane czytelnikowi bez naukowych ocen, bez recenzji z pozycji ideologicznych;
- po czwarte, co jest znamienne, można rzec, wydaje się szereg książek z teorii wychowania pisanych z pozycji antymarksistowskich (np. ostatnie prace dra Zborowskiego — pracownika Instytutu Pedagogiki).

Przyczyny tego niebezpiecznego odwrotu można najogólniej ująć następująco:

- a) Pedagogika tzw. porównawcza zesłała na pozycje bezkrytycznej klasowo informacji o różnych systemach wychowawczych w świecie.
- b) Słuszny i niezbędny kontakt naszych teoretyków w dziedzinie wychowania z pedagogami i praktyką pedagogiczną obozu burżuazyjnego ograniczył się jedynie do tzw. „obiektywistycznych” informacji o ich osiągnięciach.
- c) Wszystkie ostatnie recenzje różnych prac pedagogicznych całkowicie pomijają zasadnicze kryterium oceny — klasowy charakter dzieła.

Żadna recenzja nie uwypukla problemów ideologicznych. Co więcej, nie domagają się tego czasopisma i wydawnictwa.

Dopiero XIII Plenum KC PZPR „obudziło” wielu aktywistów — zresztą sami w swoich artykułach samokrytycznie od tego zaczynają próbę formułowania nowych zadań w dziedzinie wychowania socjalistycznego.

A zatem przypatrzmy się bliżej nowym zadaniom.

III. Problem przedmiotu pedagogiki jako nauki

Nie można prawidłowo organizować, prawidłowo przeprowadzać badań naukowych bez dokładnego ujęcia treści i zakresu przedmiotu badań. Biorąc pod uwagę złożoność zjawisk i procesów stanowiących o przedmiocie pedagogiki jako nauki, nasuwa się wiele trudności w definiowaniu tego przedmiotu. Toteż obserwujemy dwa kierunki ujęć: próbę wąskiego ujmowania przedmiotu pedagogiki, tj. zamykania go do ram zjawisk i procesów wychowawczych zachodzących głównie w procesie kształcenia się, i bardzo szerokie traktowanie, jak np. w artykule prof. B. Suchodolskiego, zamieszczonym na łamach *Ruchu Pedagogicznego*, nr 2 (63) pt. „O czynnikach postępu i hamulcach rozwoju nauk pedagogicznych”.

Ponieważ wspomniany artykuł prof. B. Suchodolskiego jest do pewnego stopnia syntezą poszukiwań autora oraz próbą dalszego poszerzenia i pogłębienia przedmiotu pedagogiki, poczynię na jego marginesie kilka uwag.

Punktem ciężkości rozważań prof. B. Suchodolskiego jest słuszne i wnikliwe dostrzeżenie, że „Pedagogika jako nauka o wychowaniu znajdowała się więc w tej niezwykłej sytuacji, iż rzeczywistość, którą badała,

ulegała przekształceniom i rozwojowi". „Niewiele nauk jest w tej sytuacji” — podkreśla prof. B. Suchodolski i daje tego rodzaju przykłady: „Przemiany, którym podlega rzeczywistość badana przez nauki fizyczne i chemiczne, dokonuje się w tempie bardzo powolnym; liczy się tu na miliony lat”. „Natomiast np. nauki ekonomiczne mają dziś do czynienia z rzeczywistością zapewne inną niż ta, z którą miały do czynienia w początkach epoki kapitalistycznej, lub ta, jaką się mogły zajmować w epoce feudalizmu”. „Właśnie tak mają się sprawy z pedagogiką”.

W związku z tym formułuje prof. B. Suchodolski słuszną tezę: „Pedagogika jest nauką, która bada zmieniającą się rzeczywistość, toteż jej tematyka i problematyka, jej przedmiot badań zmieniają się w wyniku tych podstawowych zmian badanej rzeczywistości. Jeśli więc pedagogika jest nauką, której przedmiot zmienia się w ciągu wieków, powstaje słuszenie zasadnicze pytanie dotyczące przemian tej nauki. Nie jest przecież możliwe, by nauka zostawała taką samą w warunkach, w których zmienia się jej przedmiot. Jest rzeczą konieczną, by i ona się zmieniła”.

Ta myśl B. Suchodolskiego wyrasta z ogólnych założeń filozofii marksistowskiej, tej myśli nikt nie kwestionuje. Co więcej prof. B. Suchodolski, pokazując w swoich pracach (i danym artykule) proces przeobrażeń w krajach socjalistycznych (proces „ruchu”) w dziedzinie ekonomiki, kultury i życia społecznego człowieka oraz coraz większy wpływ szerokich mas na kierunek i tempo tych przeobrażeń, coraz większe świadome rodzenie się poczucia odpowiedzialności szerokich mas za ten proces przeobrażeń, podkreśla słuszenie konieczność rozszerzenia przedmiotu pedagogiki na dziedziny dotychczas omijane przez teorię wychowania, jak wychowanie przez sztukę itp.

Ujmując jednak zbyt szeroko przedmiot wychowania, traktując na tym tle nawet najbardziej słuszenie problematykę socjalizmu, możemy całkowicie zagubić się — można powiedzieć: roztopić się w szerokim potoku zjawisk i procesów wychowawczych, jeśli nie dostrzeżemy centralnego problemu. Tym problemem, jak wskazuje XIII Plenum, jest ideał wychowania patriotycznego. Punktem zaś ciężkości wychowania patriotycznego jest właściwe ujmowanie przez młodzież pojęcia Ojczyzny i odpowiedni stosunek do niej, wyrażony w konkretnym czynie.

Lenin dał klasyczną definicję tego pojęcia — mówiąc, że są to warunki ekonomiczne, polityczne, społeczne i kulturalne, w których żyje i rozwija się naród. Otóż przy szerokim traktowaniu przedmiotu wychowania zachodzi konieczność precyzyjnego ujęcia ludzkich postaw, określonych uczuciowo i ujawnionych w czynach zaangażowań człowieka w stwarzaniu socjalistycznych warunków ekonomicznych, politycznego, społecznego i kulturalnego rozwoju narodu.

Dopiero w tego rodzaju procesach, zachodzących między zewnętrznymi warunkami bytu człowieka, jego konkretną świadomą działalnością i konkretnymi wytworami tej działalności, możemy szukać wielorakich źródeł

powstawania i dynamizacji osobowości patrioty Polski Ludowej. W tym układzie zjawisk i procesów musimy szukać roli i miejsca zorganizowanego wychowania.

Tak ujęta problematyka przedmiotu badań wymaga planowości, koncentracji sił i kompleksowych badań.

Niestety, tą drogą dotychczas nie kroczą pedagodzy Polski Ludowej.

Mamy szereg publikacji poświęconych problemom wychowania przez sztukę, wychowania przez zabawę, wychowania przez pracę, wychowania przez myślenie, ale te problemy ujmują się w izolacji od centralnego zagadnienia, jakim jest wychowanie patriotyczne i internacjonalistyczne.

Określając przedmiot pedagogiki od strony ideału wychowawczego¹, akcentując w związku z tym problematykę patriotyzmu i internacjonalizmu, zachodzi konieczność odpowiedniego ujęcia „przeszłości — teraźniejszości — przyszłości”.

Prof. B. Suchodolski, jako wybitny myśliciel, wnoszący ogromny wkład w dziedzinę teorii wychowania socjalistycznego, pokazuje w sposób najbardziej przekonujący, że wychowanie było zawsze przygotowaniem do przyszłości, przygotowaniem do tego, „co powinno być”, ale „kategoria ta miała dawniej znaczenie wyłącznie indywidualne i moralne, podczas gdy dziś oznacza ona, iż człowiek ma być przygotowany do uczestniczenia w społecznych działaniach tworzących rzeczywistość lepszą dla wszystkich ludzi, przekształcających realne warunki ich życia i wzajemne stosunki”.

Tego rodzaju teza opiera się w dalszym jej rozwinięciu na innych, które wyrażają następujące myśli: „Problematyka wychowania w cywilizacji zmiennej jest jednym z najczęściej dziś podejmowanych tematów rozważań”. W związku z tym czytamy dalej: „W epoce współczesnej nie tylko tempo przemian stało się bardzo szybkie, ale zachodzą też głębokie zmiany jakościowe w różnych dziedzinach: przyszłość nie będzie powtarzaniem teraźniejszości (podkreślenie moje — W. S.)².”

Przy tak ujętej myśli, jak to sugeruje prof. B. Suchodolski, rozważanie dotyczące „sprawy stosunku, jaki powinien zachodzić w wychowaniu między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością” jest koncepcją (bez precyzji tej myśli) prowadzącą do oderwania się od postępowych tradycji i konkretnej ideologicznej, ekonomicznej walki z reakcją w dniu dzisiejszym³. Co więcej, tego rodzaju ujęcie zadań wychowania prowadzi do zagubienia w istniejącej rzeczywistości wszystkich tych konkretnych wartości, które stanowią o stabilności ustroju socjalistycznego.

Trzeba pamiętać, że wychowanie socjalistyczne, wychowanie konkretnego człowieka, zdolnego kochać, cierpieć, wartościować otaczającą rze-

¹ Ten problem poruszę szeroko na łamach *Kwartalnika Pedagogicznego*.

² *Ruch Pedagogiczny*, nr 2, 1963, s. 10.

³ Przytoczyłem konkretne dowody walki reakcji „w dniu dzisiejszym” z rosnącym ideałem człowieka komunisty.

czywistość, tworzyć wielkie i nowe dzieła dla siebie i innych, dla siebie i nowych pokoleń, musi być konkretnym przygotowaniem człowieka do pełnego zaangażowania się w istniejące „dziś” warunki życia i rozwoju socjalistycznego państwa, a zarazem wychowania dla „przyszłości” w sensie podwójnym.

Po pierwsze, w sensie rewolucyjnej walki ze wszystkimi tymi elementami „teraźniejszości”, które hamują stabilność ustroju socjalistycznego oraz przeszkadzają tworzyć całkowicie nowe wartości. Po drugie, w sensie „wrastania” człowieka we wszystkie te wartości, które stanowią o istocie socjalizmu. Krótko mówiąc: socjalizmu trzeba się uczyć, trzeba wnikliwie poznać wszystko to, co składa się na nasz socjalistyczny byt w dziedzinie ekonomii, polityki, życia społecznego i kultury. Trzeba nauczyć młode pokolenie żyć i działać w tym ściśle określonym bycie. Trzeba nauczyć kochać wszystkie te wartości, które stanowią istotę Ojczyzny naszej — Polski Ludowej, trzeba ukształtować w młodym pokoleniu poczucie dumy posiadania takich wartości.

Obawiam się także czy kształtowane przeświadczenie młodego pokolenia, iż „przyszłość nie będzie powtarzaniem teraźniejszości” — bez właściwego wyjaśnienia związku teraźniejszości z przyszłością nie doprowadzi do postawy, że „wszystko, co dziś tworzymy, nie stanowi zasadniczego elementu przyszłości”, a tym samym zaistnieją, dzięki tego rodzaju wychowaniu, przesłanki do starcia młodego pokolenia ze starym; wręcz negacji wszystkiego, co dziś w wielkim trudzie, przy ogromnym poświęceniu i samozaparciu buduje nasze pokolenie dla przyszłości. Obawiam się, że heroizm walki i piękno osiągnąć „w teraźniejszości”, przy źle zrozumianym stosunku teraźniejszości do przyszłości, nie będą podstawą „wzoru osobowego” przyszłych pokoleń.

Nie ma człowieka społecznie zaangażowanego, nie posiadającego swojego „wzoru osobowego” jako siły motorycznej jego myśli, uczuć i czynów. Każdy wychowawca doskonale to rozumie. Uczy tego socjologia. Każdy wychowawca stara się więc „zaszczepić” młodzieży pewien wzór osobowy epoki jako „ideał wychowania”. Nie odkrywam tu nic nowego, lecz wskazuję na wagę i znaczenie takiego traktowania przedmiotu pedagogiki, gdzie rozszerzając słusznie nasze naukowe spojrzenie na przyszłość będziemy widzieli w tej przyszłości dalsze funkcjonowanie „teraźniejszości” jako siłę twórczą, jako podstawę dumy młodego pokolenia z racji wysiłków starego pokolenia, jako podłoże „wzoru osobowego”.

Tak ujęty przedmiot badań nakazuje konieczność nowego ujęcia także przeszłości.

Funkcja wychowawcza historii, szczególnie historii heroicznych zmagañ narodu polskiego o wyzwolenie narodowe i społeczne, jest sprawą bezsporną. Jednak i tu istnieje wielki błąd w wychowaniu. Wszystkie badania moje, przeprowadzone na szerszą skalę wśród młodzieży szkół licealnych, wskazują dowodnie, że w związku z fałszywym traktowaniem:

przeszłość — terażniejszość, młodzież kształtuje swoje spojrzenie na terażniejszość, opierając się na postaciach historycznych (przeważnie dalekiej przeszłości), głównie ujmowanych jako wzory osobowe funkcjonujące indywidualistycznie — w oderwaniu od epoki. Wyraźnie rysuje się w świadomości młodzieży brak widzenia określonego nurtu walki w danej epoce, nurtu, który tworzył w bardziej lub mniej sprecyzowanych programach swój ideał i jak dalece określona postać historyczna pogłębiała, precyzowała i reprezentowała dany program, streszczając niejako w swojej osobowości — ideał epoki. Co gorzej, w świadomości młodzieży badanej dany wzór osobowy (jako postać historyczna lub literacka) jest ujmowany nie tylko indywidualistycznie, lecz jako wzór „niepowtarzalny”, tj. nie stanowiący wzoru osobowego dla działalności „w terażniejszości”.

„Przeszłość” — „terażniejszość” — „przyszłość” są w istocie rzeczy oddzielone wielkim murem chińskim w teoretycznym i praktycznym ujmowaniu tych zagadnień przez pedagogikę. A zatem rodzi się potrzeba badań co do roli i miejsca przeszłości, terażniejszości i przyszłości w definiowaniu ideału wychowawczego budowniczego socjalizmu.

Wyraźnie wskazuje na to polemiczny charakter traktowania tych problemów. Wyraźniej jeszcze wynika to z analizy praktyki wychowawczej w naszych szkołach.

Prof. B. Suchodolski, formułując na szerokim tle przedmiotu pedagogiki szczególne jej zadanie, pisze: „Jest to poznawanie rzeczywistości wychowawczej przez współdziałanie w tworzeniu takich jej form, które by odpowiadały najlepiej potrzebom rozwijającej się socjalistycznej cywilizacji i zadaniom, które ludzkość musi w tych warunkach rozwiązywać”.¹

Propozycja uczyniona przez prof. B. Suchodolskiego dla pedagogiki ma charakter twórczy — „poznaje ona rzeczywistość przez konstruowanie rzeczywistości nowej”.

Myśl tak sformułowana niewątpliwie pozwala pedagogice wyjść z ciasnych zaułków jedynie opisu zastanej rzeczywistości i formułującej postulaty pod jej adresem. Jednak ta głęboka myśl wymaga także dyskusji, wymaga konkretyzacji — w tym sensie, iż pedagogika ma na uwadze głównie nie samą konstruowaną nową rzeczywistość, lecz przede wszystkim konkretnego człowieka, który tworząc tę nową rzeczywistość sam staje się „nowym”. Inaczej postępując stracimy cel naszych zabiegów wychowawczych — człowieka.

Nie w tym jednak tkwi jeszcze konieczność podjęcia z prof. B. Suchodolskim polemiki.

¹ *Op. cit.*, s. 12.

Oto z całą siłą formułuje ten wybitny uczony niepokojąco brzmiącą w swojej treści tezę wyjściową do propozycji zadań pedagogicznych, mówi bowiem, że „można nawet wątpić, czy w zakresie funkcjonowania psychiki ludzkiej dokonały się zmiany poważniejsze od czasu starożytnych”.¹ (podkreślenie moje W. S.).

Przy takim założeniu trudno jest dalej prowadzić dyskusję co do wychowania człowieka. Chyba staje się jasne, że pozostanie nam w praktyce i teorii zająć się szkoleniem, tresurą itp. Konsekwencją tego rodzaju stanowiska, jeśli idzie „o wychowanie dla przyszłości”, byłoby zawężenie przedmiotu pedagogiki jedynie do dydaktyki i organizacji szkolnictwa. Natomiast złożony problem ideowego uzbrojenia człowieka naszej epoki, zdolnego działać z wiarą w zwycięstwo socjalizmu nad systemem burżuazyjnym, znalazłby się poza zasięgiem przedmiotu pedagogiki. Ta teza prof. B. Suchodolskiego mówi o całkowicie innym widzeniu praw rozwoju psychiki ludzkiej w porównaniu z jego twórczym rozwinięciem marksizmu w pracy: „U podstaw materialistycznej teorii wychowania”.

Fakt jednak pozostaje faktem, że sama kontrowersja w tej dziedzinie wskazuje na konieczność intensywnego podjęcia szeregu zespołowych badań socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych, które dokładniej zdefiniują prawidłowość przeobrażeń psychicznych człowieka, w związku z jego twórczym i świadomym budowaniem socjalistycznych warunków ekonomicznego, politycznego, społecznego i kulturalnego rozwoju naszego narodu, w związku z jego walką z ideologią burżuazijną.

IV. System oświaty i wychowania oraz problem kadr pedagogicznych

Niezależnie od złożoności, wielorakości i rozległości współczesnych zadań pedagogicznych zawsze zostanie u podstaw organizacyjnych procesu wychowania ściśle określony system oświaty i wychowania. Głównie struktura i treść tego systemu, rosnąca na gruncie osiągnięć nauki, techniki, kultury i na odpowiednio przygotowanych kadrach nauczycielskich. Toteż tow. Gomułka w swoim przemówieniu na VII Plenum mówił: „Co w reformie szkolnictwa, której główne kierunki zakresliliśmy w uchwale, jest najważniejsze, co zadecyduje o jej pomyślnej realizacji.

Najważniejsze są kadry nauczycielskie. One będą decydować o istocie reformy...”²

I dlatego prof. B. Suchodolski ma całkowitą rację pisząc: „Sytuacja, która w dziedzinie oświaty i wychowania istnieje dziś w Polsce, cechuje

¹ Op. cit., s. 4

² *Nowe Drogi*, nr 4, r. 1961, s. 48.

się nie tym, iż nauki pedagogiczne nie nadążają za praktyką, ale tym, iż tzw. praktyka — to znaczy zarówno polityka oświatowa, jak i konkretna działalność dydaktyczna i wychowawcza placówek oświatowych — nie nadążają za potrzebami rozwijającego się życia społecznego”.

Co mogą i powinni w tej dziedzinie uczynić naukowcy pedagogowie? Przede wszystkim dostarczyć odpowiednich materiałów dla studiów pedagogicznych.

Należy powiedzieć, że przy ogromnym przeciążeniu zadaniami dydaktycznymi kadra naukowa dostarczyła dość sporo materiałów tego typu. Wystarczy wymienić „Zarys pedagogiki”. W dwóch tomach oraz tego typu wydawnictwo jak „Materiały do studiów pedagogicznych” (ukazało się dotychczas 7 tomów) itp. Wartość tego wysiłku polega na tym, że są to prace zbiorowe.

Jeśli idzie o doksztalcanie kadr, ukazało się także wiele wartościowych pozycji opartych głównie na analizie własnych doświadczeń pedagogicznych autorów.

Prace te, jak pokazują badania, są czytane i dyskutowane w zespołach nauczycielskich. Wielką tu rolę odgrywają w organizacji czytelnictwa ośrodki metodyczne oraz praca Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Fakt jednak pozostaje faktem, że problem kształcenia i doksztalcania kadr nauczycielskich spoczywa głównie w rękach polityki oświatowej oraz konkretnej działalności dydaktycznej, wychowawczej i organizacyjnej placówek oświatowych. Natomiast problemem dyskusyjnym był dotychczas system oświaty i wychowania, dyskusyjnym z dwóch względów.

Po pierwsze, forma rozwiązania podstawowego zagadnienia pedagogicznego nie może być swego rodzaju próbą przerwania działalności nauki na administrację szkolną i odwrotnie, administracji szkolnej na naukę — co dzieje się do dziś w naszym kraju. Rozwiązanie tego zagadnienia wymaga ścisłej koordynacji wysiłków administracji i pracowników nauk pedagogicznych. W tym też sensie trzeba natychmiast podjąć dyskusję co do zorganizowania ściśle określonych form współdziałania.

Okazuje się bowiem, że nauki pedagogiczne sformułowały pewne sądy co do zasad reformy systemu oświaty i wychowania, np. wyraził to prof. B. Suchodolski w swoich pracach „Aktualne zagadnienia oświaty i wychowania”, w „Wychowaniu dla przyszłości” w części czwartej: „Organizacja oświaty i wychowania”.

Dr Z. Krzysztozek prowadziła przez dłuższy czas badania pod kierunkiem prof. W. Szczerby w zakresie struktury i treści wychowania przedszkolnego. Opublikowała ona także szereg prac z tego zakresu. (Podobno niektóre materiały zostały wykorzystane w pracach programowych Min. Oświaty). Publikacje z pedagogiki porównawczej doc. dra M. Pęcher-

skiego, dra Wilocha i inne, ukazujące proces przeobrażeń struktury i treści wychowania w ZSRR, również stanowiły i stanowią ważne pozycje w tej dziedzinie.

Wszystkie powyższe sądy, wszystkie z tego zakresu wyniki naukowych rozważań nie zostały przedyskutowane wspólnie z przedstawicielami administracji szkolnej i placówek oświatowych. Nie postawiono na tej podstawie żadnych tez co do dalszych badań w tym zakresie. Próba aktywności na tym polu, drogą prac Komitetu Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN, nie zainteresowała się bliżej administracja szkolna.

Po drugie, przedstawiciele nauk pedagogicznych, słusznie poszukując czynników ekonomicznych, społecznych, politycznych i kulturalnych wpływających na proces kształtowania się i rozwoju systemu oświaty i wychowania, tracili często z pola widzenia zasadnicze ogniwo naszego systemu, tj. szkołę. Zwraca na to uwagę tow. Gomułka na XIII Plenum KC PZPR mówiąc: „Decydującym ogniwem systemu wychowania młodzieży, kształtowania jej świadomości i socjalistycznych podstaw społeczno-politycznych jest szkoła”.¹

Problem jednak nie ogranicza się, jeśli idzie o przedmiot badań pedagogicznych, do ujęcia szkoły jako centralnego ogniwa systemu oświaty i wychowania, lecz do właściwego traktowania zadań tej szkoły.

Niestety, trzeba przyznać, że w praktyce szkolnej i w wielu ostatnio ukazujących się publikacjach pedagogicznych własnych i tłumaczonych mówi się jedynie o organizacji tego rodzaju pracy szkoły, która doprowadza głównie do tzw. dobrych postępów w nauce. Problemy natomiast ideowego wychowania „zeszły” ze szpalt publikacji pedagogicznych. Analizując problem wychowania na XIII Plenum tow. Gomułka wskazał, że „Szkoła nie może ograniczyć swych zainteresowań tylko do postępów młodzieży w nauce. Nie mogą uchodzić jej uwagi ujemne zjawiska ideowe, które występują wśród części młodzieży. A takie zjawiska mają miejsce. Są to grupy młodzieży, które ulegają indyferentyzmowi, pustce ideowej, nastrojom egoistycznym, sprzecznym z natury rzeczy z interesem społecznym”.

I tu dochodzimy do centralnego zagadnienia systemu oświaty, w aktualnej sytuacji społeczno-politycznej, ekonomicznej i kulturalnej Polski Ludowej, co więcej w aktualnej sytuacji prawnej, jeśli idzie o reformę szkolną.

Mamy w tej chwili ściśle określony ustawowo system oświaty i wychowania, szczególnie dokładnie sprecyzowany co do struktury i treści szkoły. W związku z tym, niezależnie od cennych badań warunków rozwoju tego systemu, zachodzi konieczność, jak podkreślił tow. Gomułka —

¹ *Nowe Drogi*, nr 8, 1963, s. 34.

dokonania — „takich przeobrażeń w praktyce szkolnej, w organizacji i metodach pracy z młodzieżą, aby całokształt poczynań nauczycieli i młodzieży sprzyjał umacnianiu więzi młodego pokolenia z partią, z wysiłkiem klasy robotniczej i najlepszych sił narodu, tworzących nowe wartości, podstawę dalszego rozkwitu naszej Ojczyzny”.

Można śmiało powiedzieć, że na tym odcinku jest wiele interesujących prac pedagogicznych. Jednak wszystkie w zasadzie prace z tego zakresu są tylko drobnymi przyczynkami, ukazującymi pewne wycinki pracy wychowawczej w duchu rewolucji socjalistycznej w Polsce. Nadal brak jest uporządkowanego systemu zasad i metod pracy wychowawczej nowej szkoły. Tego rodzaju system może być wypracowany na drodze zwartego i celowego systemu eksperymentów pedagogicznych, stanowiących główną troskę całej administracji szkolnej, tak jak to obserwowaliśmy i obserwujemy w ZSRR.

I tu nasuwa się pytanie. Czy rozwijając i pogłębiając w teorii i praktyce aktualną prawnie reformę szkolną, tworząc w ramach jej system wychowania socjalistycznego nie należy myśleć o „przyszłości”, to jest o tego rodzaju badaniach, które pozwolą z czasem stworzyć jeszcze lepszą reformę i lepszy system oświatowo-wychowawczy?

Z całą pewnością popełnilibyśmy straszliwy błąd, gdybyśmy dostrzegając ogromne przemiany w życiu kulturalnym, społecznym i ekonomicznym naszego narodu i świata, widząc konkretne osiągnięcia w dziedzinie techniki i nauki nie tworzyli systemu oświatowo-wychowawczego, zdolnego odpowiadać potrzebom życia. Tym bardziej że nasz system oświatowo-wychowawczy, zgodnie z teorią marksizmu-leninizmu, musi stanowić jeden z istotnych czynników dynamizujących proces rozwoju socjalistycznego narodu.

Biorąc powyższe pod uwagę, nauki pedagogiczne muszą śledzić tempo przeobrażeń codziennego życia narodu i świata, tempo rozwoju innych nauk i tempo dynamizacji warunków decydujących o powstawaniu człowieka nowej epoki — aby na tej drodze stwarzać lepszy system szkolnictwa i oświaty.

Jednakże, jak starałem się pokazać w toku dotychczasowych moich rozważań, tworząc zręby „przyszłości” musimy ugruntować „podwaliny teraźniejszości”, inaczej mówiąc — budując teorię co do nowego systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej — musimy przede wszystkim wypracować podstawowe założenia struktury i treści wychowania socjalistycznego w ramach funkcjonującej dziś reformy szkolnej.

Tego rodzaju stanowisko wynika nie tylko z braku kadr naukowych, lecz głównie z racji swoistego ujmowania stosunku „przeszłości” i „teraźniejszości” do „przyszłości”.

V. Zakończenie

Niewątpliwie długo jeszcze będziemy narzekać na tempo rozwoju nauk pedagogicznych, narzekać na słabe ich powiązanie z potrzebami budownictwa socjalistycznego w kraju, jeśli nie przezwyciężymy podstawowego błędu w planowaniu, który został przedstawiony w uchwałach XI Plenum KC PZPR „...plany badań naukowych wciąż są zbyt szerokie w stosunku do możliwości ich realizacji i w zbyt wielkim stopniu ograniczają się do rejestracji zamierzeń pracowników nauki”¹.

Typowym tego przykładem są plany opracowywane w ramach Komitetu Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN.

W związku z niedostateczną koncentracją, koordynacją i konkretyzacją tematyki badań pedagogicznych rodzą się poważne trudności co do funkcjonowania systemu finansowania i kontrolowania jego realizacji.

Niestety — rozwiązując problem koncentracji i koordynacji badań pedagogicznych został całkowicie zgubiony z pola widzenia niezmiernie istotny fakt.

Jak wiemy, rolę nauk pedagogicznych dostrzegają przedstawiciele różnych dziedzin naszego życia politycznego, społecznego, ekonomicznego i kulturalnego. W związku z tym placówki podporządkowane różnym instytucjom wciągają pojedynczych pedagogów lub nawet pewne grupy naukowców do udziału w badaniach tych instytucji. Natomiast brak jest dotychczas metody i odpowiednio funkcjonującej instytucji koordynującej badania co do węzłowych problemów pedagogicznych o ogólnym znaczeniu z punktu widzenia naszej walki ideologicznej oraz wciągania innych instytucji do badań na rzecz pedagogiki. Dotychczas pedagogika jest tylko nauką usługową na rzecz innych instytucji, natomiast nie potrafimy opracować centralnych zagadnień pedagogicznych stanowiących ważne ogniwo naszej walki ideologicznej i odpowiednio włączyć do współudziału w ich rozwiązywaniu wielorakie instytucje podporządkowane różnym resortom.

Jeśli zaś idzie o zasadniczą treść przedmiotu badań pedagogicznych — jak starałem się pokazać — punktem ciężkości wszelkich niedostatków jest sprawa ideowego, ofensywnego zaangażowania nauk pedagogicznych w walce o socjalizm w Polsce Ludowej, ujął to tow. Gomułka w swoim referacie na XIII Plenum KC PZPR bardzo jasno: „Analiza sytuacji na naszym froncie ideologicznym wykazuje, iż głównym jego brakiem jest niedostateczna ofensywność w walce z przeciwnikiem ideowym w krzewieniu wśród mas poglądów socjalistycznych”².

I ten głównie akcent starałem się wydobyc w swoim spojrzeniu na przedmiot i zadania pedagogiki.

¹ *Nowe Drogi*, nr 1, styczeń 1963, s. 37.

² *Nowe Drogi*, nr 8, sierpień 1963, s. 38.

DYLEMATY WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI SOCJALISTYCZNEJ

Specyficzny charakter pedagogiki jako nauki „pogranicza” wymagałby rozstrzygnięcia wielu spraw dotyczących socjologii i psychologii wychowania, dydaktyki, historii wychowania, polityki oświatowej itp. Dlatego też ograniczę się do jednej dyscypliny pedagogicznej, a mianowicie do filozofii wychowania integrującej wymienione dyscypliny. Wydaje się bowiem, że gdy określimy dokładnie zadania, jakie musi rozwiązać współczesna pedagogika socjalizmu, tym samym zbliżymy się do rozwiązania zagadnienia postawionego przez Redakcję *Ruchu*.

Wszystkie podręczniki pedagogiki, obowiązujące w krajach socjalizmu, stwierdzają zgodnie, że nasza pedagogika powinna wychować budowniczego i obrońcę socjalizmu, a w dalszej perspektywie budowniczego komunizmu. Słuszne to twierdzenie jest niestety sprecyzowane w małym stopniu i określa jedynie ramy, które współczesna pedagogika powinna wypełnić określoną i aktualną treścią. Aby wypełniać to zadanie, pedagogika analizując współczesność i jej genezę oraz przewidując kierunek rozwoju społeczeństwa socjalistycznego musi opracować „ideał-model” budowniczego socjalizmu na tyle plastyczny, aby przy jego realizacji nie nastąpiło zatarcie indywidualności wychowanków i ich psychiczna konformizacja, z drugiej zaś strony, aby odpowiadając współczesnym wymaganiom mógł stać się podstawą dla wytworzenia się ideału przyszłego twórcy społeczeństwa komunistycznego. Powyższa teza deklaruje zmienność ideału wychowawczego nawet w społeczeństwie socjalistycznym. Jednakże utrzymując to stanowisko należy mieć na uwadze fakt, że najbardziej nawet rewolucyjny ideał wychowawczy nie zjawia się w społeczeństwie w oderwaniu od historycznej tradycji.

Człowiek jest istotą zmienną, to fakt, jednakże zmiany w nim nie następują chaotycznie, lecz podlegają określonym prawidłowościom, można by nawet stwierdzić, że istnieją w jego psychice zasadniczo ważne czynniki stałe, a jednocześnie plastyczne, ulegające przekształceniom i dostosowujące się do różnych warunków egzystencji. Ideał rycerza feudalnego i ideał współczesnego kosmonauty pomimo różnic mają przecież wiele wspólnego. Odwaga i wola poświęcenia się dla społeczeństwa cechują zarówno Rolanda i Zawiszę Czarnego, jak Gagarina, Titowa czy Coopera, jedynie te same cechy uległy pewnemu przekształceniu dostosowując się do zmiennych warunków.

Człowiek pomimo rozwoju techniki nie jest w stanie oderwać się od przyrody, a walka z nią implikuje potrzebę pewnej stałości cech w ludzkiej osobowości niezależnie od ustroju, a nawet epoki, w której los kazał jej żyć. Stąd twierdzenie, że to, co jest naprawdę ważne w człowieku,

nie zmienia się od tysiącleci, odpowiednio przeczytane i rozumiane może być przyjęte nawet przez „teleologię” pedagogiki socjalistycznej. Wydaje się nawet, że rezygnacja z przyjęcia tych „stałych — zmiennych” faktorów ludzkiej osobowości oznaczałaby jednocześnie rezygnację z możliwości wychowywania w ogóle, bo tylko przyjęcie czegoś stałego w ciągle zmieniającym się świecie pozwala nam przewidzieć przyszłość i ustalić rodzaj wychowania dla niej. Uchwycenie więc dialektycznej zależności pomiędzy stałością i jednocześnie zmiennością ludzkiej osobowości w jej rozwoju historycznym i osobniczym i ustalenie pod tym kątem ideału budowniczego socjalizmu jest chyba jednym z naczelnych zadań pedagogiki socjalizmu.

Warunkiem rozwoju każdego społeczeństwa, a społeczeństwa socjalistycznego w szczególności, jest ciągły wzrost sił produkcyjnych będący rezultatem fizycznej i intelektualnej pracy jego członków. Nauka i oparty na niej światopogląd muszą być wobec tego głównym celem wychowania współczesnej pedagogiki. Jak wiadomo, krytycyzm i wątplenie są podstawowymi warunkami każdego poznania naukowego: „investigo ergo dubito” — tak można by po kartezjańsku określić postawę umysłu wykształconego naukowo. W konsekwencji takiego stawiania sprawy wszelkie teorie naukowe nie mogą być traktowane przez umysł jako bezwzględnie prawdziwe. One umożliwiają nam coraz głębsze „wgrzyzanie się” w rzeczywistość, ale muszą ulegać ciągłej zmianie w miarę wnika- nia w nią.

Słowem, jeżeli mają spełniać zadanie służenia nauce, muszą być, jak słusznie utrzymuje Dewey, instrumentami poznania, nie zaś dogmatami krepującymi je, a nawet uniemożliwiającymi jego postęp.

Jednakże historia kultury mówi nam, że realizacja nowych idei i postęp społeczny odbywają się nie tylko dzięki umysłom krytycznym i wątplącym, lecz również dzięki fanatykom wiedzy wierzącym bez reszty w prawdziwość doktryn naukowych. Zbyt daleko posunięty krytycyzm w stosunku do wszystkiego i wątplenie we wszystko rodzą sceptycyzm i przestają być motorami działania, odwrotnie, często paraliżują je. Podobno tragedią naszych czasów jest to, że ci, którzy najwięcej wiedzą, mają jednocześnie najwięcej wątpliwości. Umysł wykształcony naukowo w pojęciu nowoczesnym musi więc zachować inną nieco postawę w stosunku do rzeczywistości niż ta, jaką pragnął wykształcić Descartes u czytelnika swej „Rozprawy o metodzie”.

W jaki sposób pogodzić w jednym umyśle zimny naukowy krytycyzm z wiarą w prawdziwość pewnych idei, w jaki sposób ukształtować umysł wychowanka, aby wątpiąc w bezwzględną prawdziwość poszczególnych teorii naukowych zachował gorącą wiarę w prawdziwość całej nauki, jak postąpić, aby wychowanie naukowe nie wysuszało dusz młodzieży i nie gasiło w niej płomienia entuzjazmu? — oto również zasadnicze zadanie do rozwiązania dla współczesnej pedagogiki socjalizmu w dziedzinie wy-

chowania umysłowego lub, jak chce prof. Suchcdolski, wychowania przez naukę.

Opanowywanie przyrody przez człowieka może odbywać się tylko i wyłącznie przez doskonalenie się organizacji produkcji i badań naukowych, co nieuchronnie prowadzi do ograniczenia swobody poszczególnych członków społeczeństwa. „Automatyczny mechanizm wielkiej fabryki — pisze Engels w artykule »O zasadzie autorytetu« — jest o wiele bardziej tyrański niż mali kapitaliści wyzyskujący robotników... Gdy człowiek za pomocą wiedzy i zdolności wynalazczej podporządkowuje sobie siły przyrody, to mszczą się w ten sposób, że człowieka, który je wykorzystuje, poddają prawdziwemu despotyzmowi niezależnemu od stosunków społecznych”.

W jaki sposób wychować człowieka do wolności w świecie kolosów zmechanizowanych zakładów produkcyjnych i zagmatwanej sieci skomplikowanych stosunków produkcji, jak uczynić go władcą tego nowego świata, nie zaś niewolnikiem zagubionym w obcym anonimowym tłumie tak jak on samotnych jednostek, w świecie wyalienowanych własnych wytworów, jak uchronić go przed fatalną alternatywą rodzinnego egoizmu i sobkostwa? Wiemy, że droga do wolności, ale nie tej, o której myśleli Rousseau, Franklin i Jefferson, lecz do wolności nowej prowadzi przez kolektywizm socjalistyczny wiążący się nierozzerwalnie ze świadomą dyscypliną i postawą społecznego zaangażowania się.

Potrzeba więc nam pedagogiki, która opracowując metody wychowania moralnego zbliży nas do rozwiązania istniejącej sprzeczności pomiędzy niepokromionym pędem jednostki do swobody i warunkami współczesnej egzystencji, pedagogiki, która nauczy naszych wychowanków regulowania własnych interesów stosownie do interesów mas nie pozbawiając ich poczucia wolności osobistej.

Rozwój nowoczesnej techniki prowadzi nieuchronnie do skrócenia czasu pracy koniecznej dla utrzymania naszej egzystencji, jakby powiedział Marks dla produkcji i reprodukcji. W konsekwencji tego radosnego ze wszech miar zjawiska społecznego zjawia się jednak pytanie, które coraz natęczywiej domaga się odpowiedzi: „w jaki sposób należy zużytkować ten zaoszczędzony czas?” Stopniowemu skracaniu czasu pracy towarzyszy wzrost napięcia nerwowego podczas jej wykonywania degenerującego nasze organizmy zarówno od strony fizycznej, jak i psychicznej. Wiemy, że osiągnąć wolny czas powinien służyć regeneracji sił, i wiemy również, że regeneracja sił psychicznych nie następuje bynajmniej w czasie intelektualnej beczynności i nudy, odwrotnie, nuda wzmacnia podatność umysłu na dalsze jego szybkie męczenie się i wyjąłowanie. Słowem, coraz bardziej zaczynamy sobie uświadamiać: aby wykorzystać należycie czas wolny od pracy koniecznej, trzeba już kimś być: powiedz mi, jak spędzasz czas wolny od pracy, a powiem ci, kim jesteś — oto przysłowie, które coraz bardziej nabiera cech aktualności.

Dobrze pomyślane i zorganizowane wychowanie przez sztukę wzbogacającą wewnętrznie wychowanka pomoże mu niewątpliwie zorganizować własny wolny czas, jak również odnaleźć sens życia, który każdy z nas musi rekonstruować w skali indywidualnej.

W jaki sposób wzbogacić wewnętrznie wychowanka, jak uwrażliwić go na różne rodzaje piękna, wreszcie jak zmusić go do realizowania tego piękna w sobie i w działaniu? — oto również zadanie współczesnej pedagogiki socjalistycznej.

Powyższe problemy nie są łatwe do rozwiązania zarówno w płaszczyźnie teoretycznej, jak i praktycznej. Współczesny pracownik naukowy pedagogiki w Polsce musi przemawiać nie do garstki ludzi wykształconych filozoficznie, lecz do 300 000 nauczycieli i milionów rodziców, wśród których filozofowie stanowią znikomą mniejszość. Jak mówić do tych milionów o zagadnieniach trudnych tak, aby zostać należycie zrozumianym unikając uproszczeń i wulgaryzacji problemów? Należy też pamiętać o tym, że nawet bardzo wykształcony wychowawca rzadko ma czas na studiowanie grubych tomów i rozgryzanie filozoficznych i stylistycznych zawiloci. Na ogół pragnie on dyrektyw jasnych i łatwych do realizacji w działaniu, dzięki którym osiągnie przy najmniejszym wysiłku jak najlepsze wyniki. Ograniczenie jednakże twórczości pedagogicznej do mniej lub więcej uzasadnionych naukowo dyrektyw działania byłoby równoznaczne z jej likwidacją. Nie wszystko da się wypowiedzieć w prostych słowach. Rzeczywistość jest bardzo skomplikowana i bardzo często jasne jej przedstawianie jest równoznaczne z jej symplifikacją, a nawet fałszowaniem, dzieło zaś pedagogiczne w postaci zbioru rad i recept byłoby jeszcze mniej czytelne niż uczone filozoficzno-pedagogiczny traktat i tym bardziej byłoby skazane na drzemanie w dostojnym pyle bibliotek.

Wszystko wskazuje na to, że twórczość pedagogiczna powinna toczyć się dwoma torami: naukowym na możliwie najwyższym poziomie z produkcją przeznaczoną dla studentów pedagogiki i wybitnych nauczycieli i drugim torem, publicystycznym, mającym na uwadze wszystkich tych, którzy nie mogą zająć się głębszymi studiami pedagogicznymi, a muszą wychowywać. Myślę oczywiście o publicystyce pedagogicznej na najwyższym poziomie. Doświadczenie dnia codziennego wskazuje, że dobry artykuł publicystyczny, napisany z werwą, językiem jasnym i oszczędnym potrafi zrobić dla wychowania więcej dobrego niż całe tomy uczonych dzieł. Chodzi tylko o to, aby zdolny pedagogiczny publicysta znajdował się w ciągłym kontakcie nie tylko z wychowawcą praktykiem, lecz również uczonym pedagogiem, gdyż tylko wtedy uniknie ciągłego „odkrywania Ameryki” i popełniania błędów uwarunkowanych pozorami słuszności i szkodliwych dla sprawy wychowania. Słowem, opracowanie dobrych metod informacji naukowej i pewnych form propagandy wychowawczej jest również jednym z podstawowych zadań współczesnej pedagogiki socjalistycznej.

W artykule *Trybuny Ludu*¹ podsumowującym wyniki dyskusji nad głośną książką Z. Załuskiego czytamy, że przed współczesną pedagogiką socjalistyczną leżą jakby trzy główne linie frontu walki: utwierdzenie wiary młodzieży w przyszłość socjalizmu, wychowanie jej w dyscyplinie niezbędnej w pracy nad dalszym rozwojem sił wytwórczych narodu i wreszcie umocnienie ideowej solidarności międzynarodowych sił socjalizmu. Wierzę, że właściwe rozwiązanie problemów zawartych w powyższych rozważaniach walcie przyczyni się do wygrania przez nas walki na wszystkich tych odcinkach frontu.

¹ Przedruk w łódzkim *Głosie Robotniczym* z dnia 27, 28. IV. 1963 r. pt. „Spór o ideały wychowawcze socjalizmu”.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY, EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JAN WOJTASZEK
Poznań

Z DOŚWIADCZEŃ HARCERSKIEJ AKCJI „KONIN-63”

Lipcowe XIII Plenum KC PZPR oceniając stan pracy nad ideowym wychowaniem społeczeństwa, a także młodzieży, stwierdziło szereg istotnych braków w tej pracy. Plenum precyzując kompleksowy program pogłębienia wpływu ideowo-wychowawczego na młodzież poprzez szkołę, rodziców, twórczość literacką, wysunęło zarazem postulaty pod adresem organizacji młodzieżowych, a m. in. postulat ulepszenia ich pracy, skierowania ich wysiłków na główne cele kształtowania postaw i świadomości młodych pokoleń.

Akcja „Konin-63” jest jednym z ważniejszych poczynań Chorągwi Wielkopolskiej ZHP w zakresie społecznego i ideowego wychowania młodzieży, a więc jest jak najbardziej związana z problemami XIII Plenum KC PZPR.

Zasady harcerskiego wychowania

Harcerstwo przygotowuje dzieci i młodzież do życia w społeczeństwie socjalistycznym. Nie jest to przygotowanie słowne, „referatowe”. Młodzież harcerska w miarę swych sił fizycznych i umysłowych uczestniczy w życiu społecznym, w przekształcaniu tego życia. Stąd wynikają dwie zasadnicze ideowo-wychowawcze zasady harcerstwa:

1. Wychowanie przez działalność społeczną. Dla instruktora harcerskiego istotne są motywy, jakimi kieruje się młodzież przy podejmowaniu określonego zadania; istotne jest, czy podjęta praca sprzyja poznawaniu i zrozumieniu problemów środowiska, czy spowoduje społeczne zaangażowanie młodzieży. Działalność społeczna musi być wielostronna, musi odpowiadać zainteresowaniom i potrzebom młodzieży. Stąd obejmuje ona zarówno te poczynania drużyn, które skierowane są na wewnętrzne potrzeby zespołów, jak i te, które dotyczą szerszego środowiska.

2. Rozwijanie inicjatywy dzieci i młodzieży oraz samorządności zespołów harcerskich. Harcerstwo jest dla młodzieży szkołą inicjatywy i twórczej aktywności. Młodzież uczy się demokratycznych zasad współżycia, wychowuje się w zespole.

Te dwie zasady są ze sobą splecione i wzajemnie uwarunkowane. Aktywność służy podejmowanej przez harcerzy działalności społecznej,

a ta — przygotowaniu młodzieży do życia w społeczeństwie socjalistycznym.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że harcerstwo w tym zakresie wyprzedza szkołę. Bogdan Suchodolski stwierdza, że w naszej szkole od lat „kształcenie społeczne nie ma poważnego miejsca, ... nie ma miejsca na systematyczne i głębokie wprowadzenie młodzieży w zrozumienie świata, ... zrozumienie, co się w życiu dzieje i od czego zależą losy jednostek i zbiorowości.”¹

Zasady harcerskiego wychowania zbieżne są z postulatami wielu pedagogów, dotyczącymi przeprowadzanej reformy szkolnej. Autorzy niedawno wydanej monografii stwierdzają:

„...wychowanie przez społeczną działalność staje się obok wychowania przez działalność poznawczą i działalność artystyczno-estetyczną szczególnie ważną dziedziną wychowawczej pracy”.

I dalej tak precyzują pojęcie działalności społecznej:

„Działalność społeczna młodzieży jest jej zaangażowaniem intelektualnym równocześnie doświadczeniem. Działalność ta jest poznawaniem społecznej rzeczywistości przez aktywne uczestniczenie w niej...”²

Podobne sugestie wysuwa A. Lewin w niedawno opublikowanym artykule.³ A więc chodzi o społeczne zaangażowanie młodzieży, o działalność zmieniającą, przekształcającą rzeczywistość. Powstaje pytanie, czy jesteśmy w stanie znaleźć takie tereny działalności dziecka i młodzieży szkolnej, które umożliwią jej faktyczne przekształcanie codziennej rzeczywistości? Czy harcerstwo takie tereny działalności znalazło i jak je wykorzystuje w pracy wychowawczej?

Próbą odpowiedzi na powyższe pytania może być zapoznanie się z programem harcerskiej akcji „Konin 63” oraz z jego realizacją.

Założenia harcerskiej akcji „Konin-63”

Jeden z kierunków działania harcerstwa wielkopolskiego zakłada służbę Ziemi Wielkopolskiej. Formą realizacji tego zadania programowego jest akcja „Konin-63”, czyli skoncentrowanie ośrodków obozowych w rejonie Konina.

Cele tego przedsięwzięcia można określić następująco:

1. Ukazanie młodzieży harcerskiej, jak powstaje jedna z budów socjalizmu, jakie zachodzą przemiany w dzisiejszej rzeczywistości Poznańskiego.

¹ B. Suchodolski: „Problem młodzieży we współczesnym świecie” *Ruch Pedagogiczny*, nr 1, 1963, s. 30.

² „Szkoła Podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym”. Opracowanie zespołowe pod kier. B. Suchodolskiego. Ossolineum, 1963, s. 31 i 32.

³ A. Lewin: „Na drodze postępu pedagogicznego”, *Trybuna Ludu* nr 220, 1963 r.

W rejonie Konina tworzy się jeden z najpotężniejszych ośrodków energetycznych w kraju. Dokonuje się bardzo ciekawa przemiana psychiki ludzi. Dawni rolnicy drobnotowarowych gospodarstw stają się współtwórcami wielkiego przemysłu. Wszystko to dzieje się na naszych oczach i dlatego warto zobaczyć i poznać.

2. Podejmowanie i inicjowanie działalności społecznej na rzecz zespołów obozowych i środowiska, wspólnie z miejscową młodzieżą i ludnością. Organizowanie życia kulturalnego, podnoszenie warunków higieniczno-sanitarnych, prowadzenie zajęć z dziećmi miejscowymi, rozbudzanie inicjatyw społecznych, współpraca z radami narodowymi — to wszystko są przedsięwzięcia prowadzące do celu. A więc chodzi o udział w dokonujących się przemianach społecznych tego rejonu.

O wadze akcji niech świadczy fakt zainteresowania nią społeczeństwa konińskiego i serdecznego poparcia władz wojewódzkich i powiatowych. I Sekretarz KW PZPR J. Szydłak w liście do harcerzy zwraca uwagę na istotne momenty wychowawcze akcji:

„Na szczególne uznanie zasługuje podjęcie Harcerskiej Akcji Konin. Właśnie w Koninie i Turku powstają nowe zakłady pracy, ... zmieniając w sposób zasadniczy warunki życia ludu, gospodarkę i kulturę regionu. Fakt bezpośredniego zetknięcia młodzieży z wielkim przemysłem posiada ogromne znaczenie... Dni spędzone w Konińskim niech staną się dla harcerstwa okresem praktycznego połączenia przyjemnego z pożytecznym, niech staną się wizytówką Waszej ofiarności i społecznej postawy.”⁴

Jak przedstawia się realizacja omawianej akcji, jak można określić jej wyniki wychowawcze?

Chorągwiwana akcja „Konin-63” objęła ogółem przeszło 4,5 tys. harcerek i harcerzy na obozach stałych i koloniach zachowowych oraz 220 młodzieży starszoharcerskiej⁵, wędrującej w ramach „Harcerskiej Fali” od Turka przez Koło do Konina. Akcja zorganizowana była na zasadzie tzw. ośrodków obozowych, czyli grup obozów starszo- i młodszoharcerskich oraz kolonii zachowowych. Ogółem było zorganizowanych 17 ośrodków obozowych z 13 hufców oraz akcja kształcenia drużynowych (280 osób) i kurs specjalnościowy Głównej Kwatery Harcerstwa (60 osób).

Każdy ośrodek obozowy posiadał program społecznego działania, który w założeniach miał być realizowany wspólnie z miejscową młodzieżą. Główną rolę w ośrodku odgrywa obóz starszoharcerski. Jemu powierzano się — wspólnie z instruktorami — rolę kierownika i koordynatora działalności społecznej wszystkich obozów i drużyn. Oznacza to, że zespół młodzieży starszej, spełniając w stosunku do obozów młodszoharcerskich rolę „wiodącą” — inicjuje wspólną pracę całego ośrodka, organizuje

⁴ *Magazyn Gazety Poznańskiej* z dnia 6—7. VIII. 1963 r.

⁵ Przez „młodzież starszoharcerską” rozumie się w ZHP młodzież ze szkół średnich, młodzież pracującą — a więc tę, która ukończyła szkołę podstawową.

udział w niej drużyn młodszoharcerskich i pomaga im w realizacji zadań. Przykład: młodzież starsza hufca Jarocin podjęła zadanie „udzielenia pomocy ludności Ślesina w przygotowaniu miasteczka na 600-lecie jego istnienia” (układanie chodników, oczyszczanie parku nad jeziorem, zorganizowanie widowiska, uporządkowanie grobów powstańców 1863 r. itp.). Do realizacji zadania zostały włączone również obozy młodszoharcerskie. Obóz starszoharcerski był inicjatorem, organizatorem i koordynatorem całości pracy. Instruktorzy byli tymi, którzy wyjaśniali społeczny sens i znaczenie podjętego zadania, byli doradcami młodzieży starszej.

Struktura i organizacja obozu starszoharcerskiego zbliżona była do życia, stwarzała warunki rozwoju inicjatywy i samorządności młodzieży oraz realizacji zadań społecznych. Obóz starszoharcerski dzielił się na trzy komisje (odpowiedniki komisji Gromadzkich Rad Narodowych); a mianowicie: 1) Kultury, Oświaty i Rzecznictwa Spraw Dziecka; 2) Higieny i Zdrowia; 3) Gospodarki Komunalnej. W skład komisji wchodził uczestnicy obozu młodzieży starszej oraz przedstawiciele młodzieży miejscowej. W niektórych miejscowościach istniało ściśle współdziałanie z komisjami GRN. W ramach tych komisji były inicjowane i podejmowane wszystkie zadania społecznej działalności.

Kierunki społecznego działania

Okręg koniński ma w sobie coś z powieści Lema. Nie tylko w krajobrazie, bo co innego wiedzieć, a co innego zobaczyć ten teren szarych wzgórz, usypisk, na którym prawie nie widać człowieka, tylko poruszające się, kolosalne maszyny. Tu można znaleźć i realizm, i przyszłość, i fantazje. Któż, jeśli nie młodzi powinni ten okręg wziąć w swoje posiadanie.

I rzeczywiście, w miesiącu lipcu i sierpniu w takich miejscowościach, jak: Gosławice, Gosławice Cukrownia, Mikorzyn, Ślesin, Holendry, Wilczyn, Kazimierz i in., harcerze byli gospodarzami terenu. Uczestniczyli w wielu pracach społecznych, szkoda tylko, że często uczestniczyli w nich sami. Doświadczenie uczy, że miejscowa ludność nie na każdą pracę społeczną ma czas w okresie letnich prac polowych. Stąd wnioski na przyszłość, aby podejmować i inicjować taką działalność, która padnie na podatny grunt, która będzie pomocą dla środowiska.

Kierunkami takiej działalności, które miały duże wzięcie zarówno wśród młodzieży, jak i w środowisku, oraz pozwalały na społeczne zaangażowanie się młodzieży były w szczególności:

a) Popularyzacja przez ośrodki obozowe wzorców właściwego spędzania wolnego czasu przez młodzież. Harcerze prowadzili jedenaście wiejskich przedszkoli i siedem drużyn nieobozowych zorganizowanych z miejscowych dzieci. W Gosławicach zbudowano ogródek jordanowski, w Głębocku wyposażono przedszkole w zabawki, w Holendrach wykonano plac zabaw dla dzieci

itp. Trudno wymienić wszystkie prace, zajęcia i imprezy, które ośrodki i „Harcerska Fala” wykonały dla miejscowych dzieci.

b) Organizowanie życia kulturalnego wsi i osiedli. Harcerze nie tylko organizowali ogniska, festyny, przedstawienia, kawiarenki, do których często włączała się z programem miejscowa młodzież. Poprzez te formy starano się pokazywać prawdziwy obraz naszego kraju i walkę o jego rozwój, ofiarny trud klasy robotniczej. Starano się tak dobrać pieśni, aby były one pomocą w realizacji zadań wychowawczych. Miano przy tym na uwadze popularyzację tekstów o wartościach ideowo-wychowawczych wśród miejscowej młodzieży. W założonych „kawiarenkach przydrożnych” w Holendrach, Gosławicach, nie tylko się bawiono, ale i organizowano dyskusje na różne tematy, wspólnie z miejscową ludnością.

c) Troska o podniesienie stanu sanitarno-higienicznego. Młodzież harcerska Szamotuł i Ostrowa wspólnie z młodzieżą Gosławic wykonała wiele koszy na odpadki (*wieś higienizowana*). Zorganizowano w kilku miejscowościach wystawę z zakresu higieny na wsi, punkty oświaty sanitarnej, punkty „pierwszej pomocy”. Młodzież poznała kłopoty rad narodowych związane z podniesieniem warunków lecznictwa. Wskazywano na przykład, że w Gosławicach są dwa ośrodki zdrowia w jednym budynku: wiejski i zakładowy. Pierwszy poza jedną izbą i lekarzem nic nie posiada, drugi natomiast jest bardzo bogato wyposażony. Stąd więc i możliwości leczenia w tej samej miejscowości są różne.

d) Zbieranie informacji według kwestionariusza opracowanego przez Katedrę Socjologii UAM na temat przemian w rodzinie pod wpływem uprzemysłowienia regionu konińskiego. Chodziło głównie o informacje z zakresu pochodzenia regionalnego rodziny, struktury rodziny, warunków materialnych i mieszkaniowych, stosunku badanej rodziny do środowiska i do zakładu pracy, planów życiowych. Harcerze zebrali materiał z przeszło 60 rodzin. Wstępne rozeznanie wskazuje, że materiał może być w jakimś stopniu przydatny dla opracowań naukowych. Istotniejsze jest jednak to, że młodzież poprzez zbieranie informacji poznała bliżej miejscowe stosunki społeczne, szczególnie stosunki rodzinne.

e) Inne prace społeczne. Obozy urządzały wystawy w miejscach obozowania, pragnąc przedstawić zdobycze swych powiatów. Dla przykładu Hufiec Poznań — Nowe Miasto eksponował dostarczone przez zakłady pracy produkty „Stomila”, „Lechii”, „Centry” oraz osiągnięcia kulturalne swojej dzielnicy. Obozy zbierały również materiały do wystaw o zagłębiu konińskim, które później miały eksponować w szkołach swego powiatu.

Dorobek społecznej inicjatywy harcerzy jest niezwykle różnorodny. W Ślesinie pomogli przy zakładaniu chodników, mieszkańcom wsi Ho-

lendry podarowali wykonane przez siebie tabliczki rejestracyjne do wozów, w Kazimierzu — ugasili pożar, pomogli przy budowie drogi skracając termin jej oddania o trzy dni.

Harcerze nadają działalności społecznej i wychowawczej formę niepowtarzalną, pobudzającą wyobraźnię, oryginalną. Dzięki temu można polubić tę pracę, bo prócz tego że daje ona wyraźne korzyści społeczeństwu, to zapowiada także emocjonalne przeżycie, przygodę. Cała akcja „Konin-63” miała te dwie wartości. Kilka tysięcy chłopców i dziewcząt zobaczyło, poznało i przeżyło wielkość inwestycji i przemian dokonujących się w Koninie, Gosławicach, Kazimierzu. Poznało problemy, które tu się rozwiązuje, którymi tu ludzie żyją, emocjonują się, mają wobec nich określone postawy, wreszcie trudności tych środowisk. Harcerze poczuli się obywatelami tej ziemi. Zdobyli sobie to prawo przez społeczne działanie. Trzeba było widzieć ich radość i zadowolenie z dobrze spełnionego obowiązku.

Oczywiście, dla jasności trzeba dodać, że ośrodki obozowe prowadziły i inną działalność wychowawczą. Organizowano zajęcia sportowo-turystyczne i naukę pływania. Poznawano historię Ziemi Konińskiej. Wykorzystując pobyt na akcji pionierów z NRD, wizyty gości zagranicznych — rozwijano wychowanie internacjonalistyczne.

Nie omawiamy tutaj wszystkich zajęć wewnątrzobozowych z młodzieżą ani specyfiki poszczególnych obozów, których nazwy brzmiały: 20-lecia PRL, 1000-lecia Państwa Polskiego, regionalny, górników, techniczny. Podkreśliśmy tylko, że i te zajęcia wewnątrzobozowe, samoobsługowe były równieź nastawione na wyrabianie społecznej postawy i społecznej aktywności dzieci i młodzieży. Otaczające życie społeczne wewnątrzobozowe, które jest bliskie i codzienne, wymaga również zmian i ulepszeń, stawia nowe zadania, które trzeba podejmować i rozwiązywać.

Wychowawcza rola patronatów

Fakt bezpośredniego zetknięcia młodzieży z wielkim przemysłem posiada wielkie znaczenie wychowawcze. Chcemy, by dzieci i młodzież harcerska uczyły się szanować cudzą i własną pracę, by wyrabiały w sobie poczucie więzi z ludźmi pracy. Chcemy pomóc młodzieży w wyborze zawodu, w znalezieniu własnych perspektyw życiowych, między innymi przez pokazanie wielkiej techniki, wielkich przedsięwzięć przemysłowych. Realizację tego założenia w harcerskiej akcji „Konin-63” miała zapewnić forma tzw. patronatów.

Nad poszczególnymi ośrodkami obozowymi sprawowały patronaty miejscowe zakłady pracy. Podopiecznymi elektrowni konińskiej były ośrodki obozowe w Tokarach, kopalni Konin — ośrodki w Holendrach Szyszynskich, cukrowni Gosławice — szkoleniowa akcja drużynowych w Mikořynie i Komenda Akcji itp. Początkowo istniało pewne niezrozumienie

roli patronatu, nie widziano spraw szerszych, wychowawczych w tej instytucji. W późniejszym okresie sytuacja uległa zmianie na lepsze.

Dla przykładu omówimy patronat elektrowni w Gosławicach nad ośrodkiem hufca Gostyń w Tokarach. Plan współdziałania zakładu z ośrodkiem został ustalony i zatwierdzony na wspólnym posiedzeniu kierownictwa zakładu (dyrekcja, organizacja partyjna i młodzieżowa, związkowa) z komendą ośrodka. Młodzież ośrodka, dowieziona zakładowymi środkami lokomocji, zwiedziła elektrownię i odkrywki kopalni węgla brunatnego oraz osiedla mieszkaniowe. Informatorami w czasie zwiedzania byli inżynierowie i technicy z zakładów. Oni też byli w jury w czasie zorganizowanej przez ośrodek wspólnie z zakładem zgaduj-zgaduli pt. „Wszystko o elektrowni Konin”. Rewanżując się za to spotkanie — młodzież harcerska organizowała ogniska i inne imprezy dla pracowników elektrowni i ich dzieci.

Częsta obecność kierownictwa zakładu w ośrodku i odwrotnie, kadry instruktorskiej w elektrowni, spotkania pracowników z młodzieżą, wspólne wieczorki towarzyskie pracowników z instruktorami miały niewątpliwie duży wpływ wychowawczy i poznawczy: zbliżyły młodzież harcerską do przemysłu, do współczesnych problemów społecznych. We wrześniu przyjechała wycieczka z elektrowni Gosławice do Gostynia, aby kontynuować rozmowy z instruktorami harcerskimi i młodzieżą ośrodka oraz aby bliżej poznać problemy powiatu gostyńskiego.

Zaznaczyć należy, że w zasadzie wszystka młodzież harcerska obozująca w rejonie Konina, dzięki pomocy patronujących zakładów pracy, zwiedziła odkrywki węgla brunatnego, nowoczesną elektrownię, nowe osiedla mieszkaniowe, częściowo cukrownię, kopalnię soli w Kłodawie i budującą się hutę aluminium. Wymienione wycieczki do zakładów i osiedli, jednodniowa praktyka starszych harcerzy na odkrywce w Pątnowie i w zakładach naprawczych w Marantowie, nawiązanie stałego kontaktu z pracownikami i młodzieżą zakładów pomogły harcerzom lepiej zrozumieć pracowity trud mieszkańców powiatu. W niejednej ze szkół powiatów Gostyń, Gniezno, Nowy Tomyśl i in. na lekcjach, np. WoP. czy geografii, młodzież harcerska będzie mogła wykład nauczyciela uzupełnić bezpośrednią relacją i zilustrować pomocami naukowymi zabranymi z wymienionych zakładów pracy.

Najistotniejsze jest to, że młodzież miała możliwość bliższego poznania i uczuciowego związania z „wielkimi budowlami socjalizmu w Polsce”.

Propozycje na przyszłość

Dotychczas praca społeczno-polityczna harcerskiej akcji „Konin-63” była nakreślona raczej od strony pozytywnej. Nie znaczy to, że akcja nie miała braków. Do nich przede wszystkim można zaliczyć:

- nie zawsze właściwe rozmieszczenie ośrodków obozowych;
- nie we wszystkich ośrodkach młodzież starsza była w sposób wystarczający przygotowania do spełniania roli wiodącej w ośrodku;
- nie wszystkie zakłady pracy właściwie rozumiały istotę patronatów, próbowano niesłusznie sprowadzić ją do spraw materialnych, nie dostrzegając problemów wychowawczych.

Dobrze rozpoczęte dzieło będzie kontynuowane. Na harcerskiej sesji w Koninie, z udziałem przedstawicieli wojewódzkich i powiatowych władz partyjnych i państwowych, zapadła decyzja zorganizowania akcji „Konin-64”. Dlatego warto wskazać na niektóre momenty, które mogą wzbogacić kontynuowaną akcję, z punktu widzenia pedagogicznego i społecznego.

1. Aktywizacja życia społecznego młodzieży ma sens wówczas, kiedy rozwija się łącznie z równoczesnym zdobywaniem przez nią wiadomości o tym, co dzieje się w życiu społecznym bliższym i dalszym, w kraju i na świecie.

W praktyce niektórych ośrodków o tych prawdach zapominano. Stąd wnioszek, ażeby w szerszym stopniu społeczną działalność młodzieży wiązać z ogólnymi problemami regionu i kraju, z wiadomościami o danych zjawiskach społecznych.

2. Wykorzystanie 20 rocznicy istnienia Polski Ludowej może w znacznym stopniu wzbogacić ideową pracę ośrodków obozowych. Może to być wspólna realizacja czynu społecznego, zdobywana wiedza o regionie i kraju (pokazanie odpowiednich filmów fabularnych i oświatowych, rozwijanie czytelnictwa i dyskusji nad współczesnymi pozycjami literackimi itp.).

3. Fakt, że drużyny harcerskie istnieją w szkołach, powinien być bodźcem do szerszego rozwinięcia społecznego działania ośrodków obozowych na rzecz swoich szkół. Dobór treści programów nowych (ale również częściowo starych) pozwala na organizowanie praktycznej działalności uczniów. Nauczyciele np. fizyki, chemii, geografii mogą wskazywać na konkretne zadania wynikające z ich przedmiotu (wykonywanie pomocy naukowych: gabloty, makiety, albumy, zbieranie niezbędnych informacji).

4. Działalność kulturalno-masowa stanowi poważną część programu ośrodków obozowych. Jest to jedna z podstawowych form oddziaływania na środowisko. Dlatego też zwracanie uwagi na odpowiedni ideowo dobór utworów poetyckich, piosenek, skeczów jest rzeczą istotną. Powinny one pokazywać prawdziwy obraz naszego kraju i walkę o jego rozwój, ofiarny trud klasy robotniczej, powinny wiązać się ze społecznym działaniem harcerzy. Również piosenka rozrywkowa musi być wartościowa, wychowawcza i odpowiadać „potrzebie odpoczynku, rozrywki kulturalnej, odprężenia.”⁶

⁶ W. Gomułka: Referat na XIII Plenum KC PZPR.

Wymieniliśmy tylko niektóre propozycje. Inne wynikają z wskazanych braków w realizacji tegorocznej akcji. Nie omawialiśmy tutaj całokształtu problematyki ideowej i wychowawczej akcji „Konin-63”, nie wysuwamy również i innych spraw, które w przyszłym roku mogą znaleźć zastosowanie.

Jedno jest pewne: harcerska akcja „Konin-63” jest ciekawą i udaną inicjatywą w zakresie pogłębiania wpływu ideowo-wychowawczego na młodzież, w zakresie rozwijania społecznego działania i samorządności młodzieży. Akcja pokazała również, że miejscowe środowisko, zwłaszcza zakłady pracy, poprzez stały kontakt z obozami, mogą mieć duży wpływ wychowawczy na młodzież.

W przyszłym roku przyjadą na harcerską akcję „Konin-64”, po wypożyczenie i naukę, nowe tysiące harcerzy. Zagłębie konińskie jest tak ciekawe, że warto dołożyć starań, by mogła je poznać i pokochać cała młodzież harcerska Wielkopolski.

KSIĄŻKI O CYBERNETYCE

Po II wojnie światowej rozwinęła się nowa gałąź nauki, którą jej twórca Norbert Wiener nazwał cybernetyką. Sama nazwa pochodzi od greckiego słowa *kybernetes* (sternik). Według definicji Norberta Wienera cybernetyka jest nauką o sterowaniu i łączności w maszynach i w organizmach żywych, a wyrażając to w bardziej cybernetycznym języku, jest ona nauką o urządzeniach samosterujących oraz o przekazywaniu w nich informacji. Cybernetyka korzysta w dużym stopniu z wyników logiki matematycznej, teorii prawdopodobieństwa, elektroniki oraz analogii w pracy maszyn, działalności żywego organizmu i przebiegu pewnych zjawisk społecznych.

Niezwykłą karierę cybernetyka zawdzięcza przede wszystkim swoim zastosowaniom technicznym, zwłaszcza w maszynach elektronowych do liczenia i automatycznym kierowaniu procesami produkcyjnymi. Sukcesy osiągnięte dzięki swoim zaletom metodycznym w tej dziedzinie spowodowały ekstrapolację pojęć i metod cybernetyki na inne dziedziny naukowe, zrodzenie się nowych sposobów myślenia i nowych postaw światopoglądowych.

Ostatnio ekstrapolacja ta objęła również i pedagogikę. W tym zakresie można już wyodrębnić przynajmniej trzy grupy konkretnych zagadnień pedagogicznych, które są rozwiązywane w powiązaniu z cybernetyką. Są to następujące problemy:

1. Maszyny nauczające.
2. Nauczanie programowe.
3. Próby sformułowania teorii dydaktyki, a nawet całej pedagogiki w pojęciach i terminach cybernetycznych, inaczej mówiąc próby cybernetycznego modelowania problematyki pedagogicznej.

Na ogół panuje przeświadczenie, że wykorzystanie metod cybernetycznych w innych naukach musi być poprzedzone długotrwałymi studiami elektroniki i wyższej matematyki, i że cybernetyka jest nierozzerwalnie związana z tymi naukami. Jednakże według jednego z twórców cybernetyki, W. Ross Ashby'ego, jest to wrażenie fałszywe. Podstawowe koncepcje cybernetyki są w istocie proste i nie wymagają odwoływania się do elektroniki. Jeśli przedmiot jest oparty na ogólnie przyjętych i łatwo zrozumiałych podstawach, a następnie stopniowo rozwijany, to nie ma powodu przypuszczać, żeby pracownik naukowy innych dziedzin nawet z elementarnymi wiadomościami matematycznymi nie mógł opanować podstawowych zasad cybernetyki.

Pogląd ten jest prawdopodobnie zbyt optymistyczny. Głębsze zapoznanie się z problemami zastosowania cybernetyki nawet w pedagogice wymaga pewnej kultury matematycznej. Ale na to nie ma rady. Od zastosowania pojęć i metod cybernetycznych w pedagogice będzie w dużym stopniu zależeć jej rozwój. Mówią o tym fakty, których nie można negować. Na łamach czasopism pedagogicznych coraz to częściej pojawiają się artykuły na temat cybernetycznych implikacji pedagogiki.

Z powyższych względów powzięliśmy zamiar w niniejszym artykule zainteresować czytelnika kilkoma najważniejszymi publikacjami o cybernetyce, które ukazały się w druku w języku polskim. Są to publikacje mniej lub więcej przystępne, niektóre na poziomie propedeutycznym, inne bardziej wyspecjalizowane. Mamy już za sobą okres publicystycznej popularyzacji cybernetyki, dojrzeła konieczność naukowego zainteresowania się nią.

NORBERT WIENER — CYBERNETYKA I SPOŁECZEŃSTWO

Książka i Wiedza, W-wa 1960, s. 233

Na wstępie do omówienia tej książki warto przytoczyć opinię Georgesa Friedmanna o cybernetyce, wyrażoną w książce pt. „Maszyna i człowiek”. Friedmann przypomina, że dociekania cybernetyków zwracają się głównie w trzech różnych kierunkach odpowiadających trzem różnym sektorom łączności, a mianowicie dotyczą:

a) powiązań, które zachodzą wewnątrz mechanizmu maszyny i dotyczą tylko materii martwej i przeobrażeń ściśle fizycznych. Wchodzą tu w grę badania dotyczące automatyzacji maszyn do liczenia, samoczynnych regulatorów i sprzężenia zwrotnego oraz serwomechanizmów;

b) powiązań zachodzących w żywym organizmie. Cybernetyka dała tu impuls do szerokiej dyskusji na temat stosunków zachodzących pomiędzy działaniem mózgu a działaniem maszyn do liczenia i serwomechanizmów;

c) powiązań istniejących w społeczeństwie. Ambicją cybernetyków w tym zakresie jest stosowanie badań teoretycznych do ekonomii, polityki i życia społecznego, gdzie również wchodzą w grę sprzężenia zwrotne.

Friedmann zwraca uwagę, że obok bardzo sugestywnych refleksji na temat dwóch pierwszych powiązań literatura cybernetyczna zawiera wiele dogmatyzmu, naiwności i nieuzasadnionych roszczeń, jeżeli chodzi o „stosowanie” własnego punktu widzenia do rzeczywistości ekonomicznej, politycznej i społecznej.

Te słowa Friedmanna przychodzą stale na myśl przy czytaniu książki Norberta Wienera. Książkę czyta się z ogromnym zainteresowaniem i przyjemnością, imponujący jest zakres zainteresowań i wiadomości autora. Pomimo wielu zastrzeżeń, jakie budzą się w czytelniku, porywa go nowe spojrzenie na zagadnienia przyrodnicze i społeczne oraz nowe sformułowania tych zagadnień w języku cybernetycznym.

Wiener podał swoją naukę w „sosie” filozoficznym, zbliżającym go do egzystencjalistów. Zgodnie z drugim prawem termodynamiki naturę cechuje tendencja do bezładu. W świecie, w którym żyjemy, przejawia się tendencja do wzrastania entropii. Cały otaczający nas wszechświat umrze śmiercią termiczną, która sprowadzi świat do stanu wyrównanej temperatury, w którym nic nowego już się nie dzieje. W bardzo realnym sensie jesteśmy rozbitkami na planecie skazanej na zagładę.

W świecie, w którym entropia ma w sumie tendencję do wzrastania, istnieją lokalne i przemijające wyspy entropii malejącej. Maszyny przypominają istoty ludzkie w tym, że są wysepkami malejącej entropii w obrębie systemu, w którym entropia ma tendencję do wzrastania. Gdy porównujemy żywy organizm z takim mechanizmem, chcemy tylko powiedzieć, że jedne i drugie stanowią przykłady lokalnych procesów antyentropijnych.

Przy wszystkich bardziej skomplikowanych formach zachowania się muszą istnieć centralne narządy decyzji. Podstawowe podobieństwo pomiędzy systemem nerwowym a maszyną automatyczną polega na tym, że są to urządzenia, które podejmują decyzje na zasadzie decyzji podjętych w przeszłości. Synapsa w organizmie żywym odpowiada urządzeniu przełącznikowemu w maszynie.

Cybernetyka twierdzi, iż struktura maszyny lub organizmu jest wskaźnikiem tego, co ta maszyna lub ten organizm może dokonać. Gdybyśmy potrafili zbudować maszynę, której struktura mechaniczna byłaby powtórzeniem fizjologii człowieka, wówczas mielibyśmy maszynę, której możliwości intelektualne byłyby powtórzeniem możliwości intelektualnych istot ludzkich. „Twierdzą, że ci psychologowie, którzy zakreślają ostre i nieprzekraczalne granice pomiędzy stanami emocjonalnymi człowieka i innych organizmów żywych a reakcjami współczesnych mechanizmów

automatycznych, powinni być równie ostrożni w swych zaprzeczeniach, jak ja w moich twierdzeniach”.

W dalszym ciągu autor omawia mechanizm i historię języka, przy czym myśl przewodnią tych wywodów jest następująca. To, co odróżnia porozumiewanie się ludzi od porozumiewania się większości innych zwierząt, to: a) subtelność i złożoność stosowanego kodu, b) wysoki stopień stosowanego kodu. Jest rzeczą w pełni możliwą, żeby człowiek mówił do maszyny, maszyna do człowieka i maszyna do maszyny. „Czytelnik może zdziwić fakt, że przynajmniej maszynom zdolność posługiwania się językiem, a zarazem prawie całkowicie odmawiamy tej zdolności mrówkom. Ale przy budowaniu maszyn jest dla nas często rzeczą bardzo ważną przypisywanie im pewnych cech ludzkich, nie spotykanych u niższych przedstawicieli świata zwierzęcego”.

Dalsze rozważania autora koncentrują się wokół rozpraszania się informacji „po drodze”. Ważna jest nie tylko informacja wprowadzona na linię, ale i to, co z niej zostaje, gdy przejdzie przez całe urządzenie przewodzące. To, że informacja może być rozproszona i nie odzyskana z powrotem, jest cybernetyczną postacią drugiego prawa termodynamiki. Z punktu widzenia cybernetyki w systemie komunikacyjnym semantyka ustala zakres znaczenia i przeciwdziała jego zanikowi.

O śmiałości myśli autora świadczy jeden z najdziwniejszych, a jednocześnie najciekawszych rozdziałów książki pt. „Organizacja jako wiadomość”, w którym autor dochodzi do wniosku, że sama koncepcja możliwości podróżowania za pomocą telegrafu, tak jak pociągiem lub samolotem, nie jest w zasadzie absurdalna, że niemożliwość przetelegrafowania człowieka z jednego miejsca na inne wydaje się być tylko wynikiem trudności technicznych, a zwłaszcza trudności zachowania żywego organizmu w czasie radykalnej jego rekonstrukcji po dojściu na miejsce przeznaczenia.

Idealistyczne poglądy Wienera i innych twórców cybernetyki były m. in. powodem uznania jej w okresie kultu jednostki w Związku Radzieckim za pseudonaukę. Obecnie nieporozumienie to już minęło. W końcu książki w jej polskim wydaniu zamieszczono artykuł pt. „Posłowie o filozoficznych i społecznych poglądach Norberta Wienera”, stanowiący tłumaczenie ustępu prof. E. J. Kolmana z rosyjskiego wydania (1958) omawianej pracy. Artykuł ten zawiera krytykę poglądów Wienera z pozycji marksistowskich.

Z. ROWIENSKI, A. UJEMOW, J. UJEMOWA — FILOZOFICZNY ZARYS CYBERNETYKI

Książka i Wiedza, W-wa 1963, s. 158

W dwanaście lat po książce Wienera, tj. w 1960 r., ukazała się w Moskwie powyższa książka (tytuł rosyjski: Maszyna i myśl, filozofskij oczerk o kibiernetikie). Jest to omówienie filozoficznej problematyki cybernetyki w duchu materializmu dialektycznego. Książka dzieli się na 4 rozdziały. W pierwszym omawia autor historię automatów (automaty sterujące, liczące i myślące). Rozdział II zatytułowany „Na drodze do cybernetyki” omawia jej przesłanki techniczne (automaty nowego typu, elektronowe maszyny cyfrowe) oraz przesłanki naukowe. Do tych ostatnich zalicza autor rozwój pojęcia algorytmu i systemu dwójkowego, rozwój logiki matematycznej i rachunku zdań, lingwistykę strukturalną oraz naukę o wyższych czynnościach nerwowych, odruchach warunkowych. Rozdział III traktuje o powstaniu cybernetyki, jej głównych pojęciach i prawach (układy cybernetyczne, „wszystko albo nic”, informacja i sprzężenie zwrotne), stosunku „cybernetyka — system nerwowy” i stosunku „cybernetyka — maszyny” (rozwiązywanie zadań lo-

gicznych, tłumaczenie maszynowe, zwierzęta cybernetyczne, homeostat, „uczące się” maszyny).

Najbardziej interesujący ze światopoglądowego punktu widzenia jest rozdział IV, w którym autor uzasadnia, że możliwe jest skonstruowanie maszyn zdolnych wykształcić w sobie odruchy warunkowe, posiadających zdolność uczenia się, zmieniania struktury wewnętrznej, dokonywania wymiany materii, posiadających możliwości rozwoju i rozmnażania się, zdolnych do działalności twórczej, posiadających umiętność stawiania problemów i zdolności krytyczne, umiejętność uogólniania i wnioskowania (dedukcji, indukcji, analogii i hipotezy).

Ale urządzeń cybernetycznych ani obecnie, ani w przyszłości nie należy uważać za mózg, ponieważ nie mogą one posiadać właściwości najbardziej charakterystycznej dla najwyższego szczebla rozwoju materii, a mianowicie — świadomości. Wobec tego, że maszyna nie posiada świadomości, nie należy mówić, że myśli w tym sensie tego słowa, który mamy na względzie, mówiąc o myśleniu człowieka.

Jednakże maszyna może z powodzeniem odtwarzać poszczególne funkcje spełniane przez świadomość i myśl ludzką. W tym kierunku rozpościerają się przed cybernetyką nieograniczone perspektywy rozwoju. Zbudowane na jej podstawie maszyny już dzisiaj rozwiązują takie zadania, którym nie może sprostać człowiek. W tym sensie stoją one „wyżej” od człowieka. I z biegiem czasu będą stać jeszcze „wyżej”. Człowiek „uczy” maszyny rozwiązywania coraz nowszych problemów, rozwiązywania szybszego i lepszego, niż to może uczynić on sam. Cybernetycy nie powinni tracić sił ani czasu na realizację utopijnego celu, a mianowicie zbudowania elektronowego człowieka. Zadaniem ich jest budowanie dla ludzi w najprzeróżniejszych dziedzinach ich działalności — w technice, matematyce, logice, medycynie, meteorologii — potężnych pomocników, coraz bardziej różnorodnych i doskonałych.

HENRYK GRENIOWSKI — ELEMENTY CYBERNETYKI SPOSOBEM NIEMATEMATYCZNYM WYŁOŻONE

Biblioteka „Problemów”, PWN, W-wa 1959, s. 207

Celem pracy jest wyłożenie w sposób popularny elementów cybernetyki. Autor starał się uczynić to w sposób możliwie najprostszy, unikając wzorów matematycznych i logiki matematycznej.

Autor rozpoczyna od omówienia aparatury pojęciowej cybernetyki. Wykład zaczyna od wprowadzonego przez siebie pojęcia „układu względnie odosobnionego”, jako wszelkiego i tylko takiego układu, który posiada następujące własności:

a) reszta wszechświata działa na ten układ, ale oddziaływanie odbywa się tylko na pewnych „drogach” zwanych „wejściami” (receptorami),

b) układ ten wywiera wpływ na resztę wszechświata, ale oddziaływanie to biegnie tylko pewnymi „drogami”, mianowicie odbywa się za pośrednictwem „wyjść” układu (efektorów).

Pewne, ale tylko niektóre wyjścia układu są zarazem jego wejściami. Mówi się wtedy o samosprzężeniu układu.

Następnie autor omawia cztery warianty tych układów, a mianowicie: układy prospektywne zawodne i niezawodne oraz układy retrospektywne zawodne i niezawodne.

Drugie podstawowe pojęcie cybernetyki — sprzężenie, a w szczególności sprzężenie zwrotne, autor ilustruje przykładami z techniki, biologii i ekonomii.

Trzecim podstawowym pojęciem cybernetycznym, omówionym przez autora, jest informacja, tj. ciąg sygnałów przekazywanych z nadajnika do odbiornika, nagro-

madzonych w urządzeniu pamięciowym oraz opracowanych i podawanych w postaci gotowych wyników. Jednolita teoria informacji i komunikacji znajduje zastosowanie nie tylko w automatyce, lecz również w fizjologii, psychologii, językoznawstwie, kierowaniu przedsiębiorstwami, planowaniu itp.

Po omówieniu podstawowych pojęć cybernetycznych autor omawia trzy metody w zakresie zastosowań cybernetyki, a mianowicie: analizę, syntezę i modelowanie. Najszerzej omawia modelowanie, które polega na projektowaniu i konstruowaniu modeli z reguły z materii nieożywionej. Model jest to układ możliwie mało skomplikowany, działający analogicznie do oryginału. W książce omówiono modele biologiczne, prakseologiczne, logiczne i ekonomiczne.

W modelach biologicznych jesteśmy obecnie w stanie imitować homeostazę (tj. zdolność organizmu do utrzymywania przybliżonej równowagi wewnętrznej), reakcje rozróżniające, postępowanie celowe, w szczególności znajdowanie najlepszych warunków środowiskowych (i to w środowisku zmiennym), uczenie się (tj. nabieranie nawyków) metodą prób i błędów czy też bodźców warunkowych, uczenie (tj. przekazywanie nawyków drugiemu osobnikowi), rozmnażanie (z przekazywaniem „uzdolnień” w zakresie niezmiennym lub nawet rozszerzonym).

Nie ma żadnych trudności w modelowaniu pary istot żywych, tj. w budowaniu maszyn, w których uczenie czy też raczej przekazywanie nabytych doświadczeń jest wzajemne. Możliwe jest konstruowanie takich układów (maszyn), które po okresie tresury trwale nabierają odruchu warunkowego. Można też w taki sposób zdefiniować pojęcie odruchu warunkowego, że przestaje ono być pojęciem biologicznym, a staje się pojęciem cybernetycznym.

Przy takim ujęciu uogólnionym okazuje się, że odruch warunkowy występuje nie tylko w roślinach i zwierzętach, lecz również w materii bardzo wysoko zorganizowanej, mianowicie w społeczeństwach. Warto zwrócić uwagę, jak język cybernetyczny posługuje się antropomorfizmami w stosunku do maszyn i mechanomorfizmami w stosunku do organizmów żywych.

Do modeli prakseologicznych autor zalicza wszelkie i tylko takie modele, które obrazują wzajemne oddziaływanie sprawcy (poszczególnego lub zespołowego) i otoczenia lub wzajemne (ewentualne jednostronne) oddziaływanie poszczególnych sprawców.

Autor klasyfikuje te modele na instrumenty (lub maszyny) wykonawcze, obserwacyjne i intelektualne. Instrumenty wykonawcze są to instrumenty, które wyręczają lub wzmacniają jakiś efektor ewentualnie uzdolniają ten efektor do zmiennego działania (młotek, nóż, klucz francuski itd.), instrumenty obserwacyjne — to instrumenty, które wyręczają lub wzmacniają jakiś receptor ewentualnie uzdolniają ten receptor do zmiennego działania (okulary, mikroskop, termometr itd.), a instrumenty intelektualne — to instrumenty, które wzmacniają ośrodkowy układ nerwowy ewentualnie uzdolniają ośrodkowy układ nerwowy do zmiennego działania (abaki, automatyczne cyfrowki elektronowe, słowniki).

Modelowanie logiczne polega na konstruowaniu maszyn zdolnych do wykonania pewnych czynności odpowiadających pewnym czynnościom intelektualnym. Konstruuje się już maszyny zdolne do konfrontowania sprzecznych informacji, wykonywania działań matematycznych, przekładania tekstu z języka na język, rozumowania, zwłaszcza dedukcyjnego.

Spośród modeli ekonomicznych omówiono pokrótce modelowanie wytwórczości, spożycia i wymiany, planowania i sprawozdawczości oraz wspomniano o możliwości skonstruowania modelu gospodarki centralnie planowanej poprzez szeregowie i zwrotne sprzężenie modeli układów wytwórczych, spożycia, wymiany itd. Budowa takiego modelu jest nader trudna, a jego funkcjonowanie jest dość skrajnym uproszczeniem rzeczywistości. Jednak doniosłość dydaktyczna tego rodzaju prac jest niewątpliwa.

W. ROSS ASHBY — WSTĘP DO CYBERNETYKI
PWN, W-wa 1961, s. 407

Jest to głośna, tłumaczona na wiele języków świata książka znanego biologa angielskiego, jednego z twórców cybernetyki. Stanowi ona wstęp polegający na wyłożeniu fundamentów cybernetyki, ale już językiem matematycznym. Autor starał się dać syntetyczne ujęcie całości zagadnień cybernetyki na poziomie dostępnym dla inteligenta o wykształceniu średnim, z uniknięciem zarówno dziennikarskiej wulgaryzacji, jak i posługiwania się matematyką wyższą oraz bardziej specjalnymi pojęciami współczesnej fizyki, elektroniki i innych dziedzin. Omówił kolejno zagadnienia mechanizmu i jego funkcji, sprzężenia zwrotnego, stabilności, regulacji, informacji, programowania, kodowania, zakłóceń, wprowadzając cytelnika w świat nowych pojęć i ucząc nowego, cybernetycznego spojrzenia na zjawiska zachodzące zarówno w układach martwych, jak i w żywych organizmach otaczającego świata.

Jednakże do studiowania tej książki trzeba już mieć dosyć wysoki poziom „kultury matematycznej”. Wprawdzie autor stosuje bogate omówienie słowne poszczególnych zagadnień i ilustruje je wielu przykładami z zakresu biologii, medycyny, socjologii, ekonomii, językoznawstwa, strategii i wielu innych dziedzin, jednakże do zrozumienia toku wykładu trzeba już posiadać strukturę umysłową typu matematyczno-fizycznego.

PIERRE DE LATIL — SZTUCZNE MYŚLENIE
PWT, W-wa 1958, s. 448

Pierre de Latil jest autorem głośnego powiedzenia, że cybernetyka jest największą przygodą intelektualną naszego stulecia. Omawiana książka zawiera też wiele innych efektownych sformułowań tego znakomitego francuskiego popularyzatora nauk przyrodniczych.

Zamierzeniem autora było dać wstęp do cybernetyki w popularnym ujęciu. Ujęcie to jednak jest pozornie popularne. Książka jest efektowna, czasami błyskotliwa, ale jej przestudiowanie wymaga poważnego wysiłku.

Zainteresowanie budzi podana w książce historia cybernetyki oraz dużo materiału faktograficznego, jak opisy zwierząt syntetycznych i urządzeń „homeostatu”, przy czym w bardzo umiejętny sposób podkreślono występowanie zasady „parsimony” (ekonomii środków).

Cybernetycy, tak ściśle związani z naukami ścisłymi, chętnie filozofują, co jest związane zresztą z charakterem tej nauki, nazywanej słusznie międzynauką (interscience). Charakterystyczne tu jest przytoczone przez autora jako motto powiedzenie Pascala, że znacznie lepiej jest wiedzieć cokolwiek o wszystkim niż wszystko o jednej rzeczy. W książce też dosyć dużo miejsca zajmują rozważania filozoficzne autora, graniczące niekiedy z fikcją naukową (science fiction).

Myślą przewodnią książki jest poddanie rewizji szeregu pojęć podstawowych, jak maszyna, regulator, serwomechanizm, automatyzm, przypadkowość itd., w świetle uogólnionego poglądu, że wszystko w przyrodzie sprowadza się do systemów samoregulujących się. Zasadniczym środkiem, jakim posługuje się przyroda dla dokonania tej samoregulacji, jest zastosowanie sprzężenia zwrotnego. Sugestywnie przedstawił autor zacieranie się ostrej granicy pomiędzy tzw. dotychczas światem martwym i żywym. W jego oświetleniu różne maszyny (żywe czy martwe) różnią się między sobą tylko stopniem automatyzmu.

ALBERT DUCROQ — ERA ROBOTÓW, BIBLIOTEKA „PROBLEMÓW”

PWN, W-wa 1961, s. 344

Cybernetyka, nauka w zasadzie nietatwa, miała to szczęście, że niemal wszyscy jej twórcy byli jednocześnie wspaniałymi popularyzatorami. Zarówno Wiener, jak i Ashby, Pierre de Latil i Ducroq zadziwiają wszechstronnością swojej wiedzy, a jednocześnie niezwykłym polemem myśli i porywającymi skojarzeniami. Jednym z najzdolniejszych pod tym względem jest Ducroq.

Omawiana książka ma inny charakter niż dwie poprzednie, będące książkami przede wszystkim teoretycznymi. „Era robotów” jest przede wszystkim książką faktograficzną, w której autor w sposób niezwykle interesujący przedstawił, jak poznajemy świat i jak robot poznaje świat.

Styl tej książki to styl wybitnie humanistyczny, lekki, iskrzący się od porównań i przenośni. Niemniej jednak całą książkę może przeczytać bez wysiłku tylko człowiek posiadający dobrze opanowane wiadomości z matematyki, fizyki, chemii i biologii przynajmniej w zakresie programu szkoły średniej. Jeśli prawdą jest, że współczesny człowiek kulturalny nie może obejść się bez znajomości elementów cybernetyki, to tym bardziej prawdą jest, że musi on posiadać też dosyć solidne przygotowanie matematyczno-przyrodnicze.

J. A. POLETAJEW — ZAGADNIENIA CYBERNETYKI

PWN, Warszawa 1961, s. 425

W książce omówiono pojęcie sygnału, informacji, ilości informacji, rolę zdarzeń przypadkowych przy zniekształceniach sygnałów, zależność między entropią informacyjną i fizyczną. Następnie rozpatrzono krótko procesy przekazywania sygnałów w technicznych kanałach łączności i w systemie nerwowym, działanie układów sprzężenia zwrotnego, budowę i działanie maszyn liczących przy rozwiązywaniu matematycznych i logicznych zadań. Omówiono także zagadnienia działania prostych i skomplikowanych automatów — robotów oraz właściwości systemu nerwowego istot żywych, dające podstawę do wnioskowania o sygnałowym charakterze procesów w nim zachodzących. Z kolei omówiono zagadnienia dotyczące zachowania się człowieka i automatu podczas zawodów sportowych lub gier i możliwości samoorganizowania się układów utworzonych bez uprzednio opracowanego planu. Na zakończenie autor omawia zasadnicze różnice między automatem a istotami żywymi oraz perspektywę rozwoju złożonych automatów.

Książka ma charakter propedeutyczno-techniczny, konkretny. Na przykład przy omawianiu zabawek automatycznych autor podaje schematy połączeń elementów zabawki, opisuje ich strukturę itd., całkiem konkretnie pokazane są możliwości rozwiązania problemu odwzorowania abstrakcji kształtów geometrycznych, związanego z budową maszyn czytających, swego rodzaju protez dla ludzi niewidomych.

A. G. IWACHNIENKO — CYBERNETYKA TECHNICZNA

PWN, W-wa 1962, s. 427

Jest to książka przeznaczona dla inżynierów wszystkich specjalności. Nie jest to książka naukopopularna, lecz fachowa. Jej tematem jest omówienie zastosowań cybernetyki do zagadnień technicznych przez rozpatrzenie ich z punktu widzenia praw sterowania.

Autor omawia przede wszystkim zagadnienia automatyzacji procesów technologicznych i automatyzacji pracy urzędów, badając celowość wybranych rozwiązań ze względu na osiąganą sprawność, wydajność, szybkość, dokładność oraz niezawodność działania.

W odróżnieniu od wyżej omówionych książek — w pracy tej podano w sposób interesujący techników wszystkich specjalności bardziej konkretne rozważania na temat stosunku cybernetyki do automatyki, metod sterowania i regulacji stosowanych elementów i układów oraz omówiono charakterystyki i kryteria oceny układów automatyki, a także zasady ich analizy i syntezy.

OSKAR LANGE — CAŁOŚĆ I ROZWÓJ W ŚWIETLE CYBERNETYKI
PWN, W-wa 1962, s. 87

Studium to wyrosło z zainteresowań autora cybernetyką i jej zastosowaniami do zagadnień zarządzania gospodarką narodową. W trakcie czytania literatury cybernetycznej okazało się, że aparat pojęciowy cybernetyki jest pomocny w rozwiązywaniu nie tylko wielu zagadnień nauk ekonomicznych, ale także pewnych zagadnień natury filozoficznej. Takim zagadnieniem jest sprawa całości oraz samoczynnych procesów rozwojowych.

Materializm dialektyczny stwierdza istnienie układów materialnych, których elementy powiązane są łańcuchami zależności przyczynowo-skutkowych. Układy takie mają właściwości odrębne od właściwości elementów, z których się składają, odznaczają się także własną prawidłowością działania, która nie da się wyprowadzić z samych tylko praw działania ich elementów. Takie układy nazywamy całościami. Taką całością są np. związki chemiczne w stosunku do fizycznych agregatów elementów, materia żywa w stosunku do układów fizyczno-chemicznych, organizmy zwierzęce w stosunku do poszczególnych komórek żywej materii, procesy psychiczne w stosunku do biologicznych właściwości organizmu i wreszcie społeczeństwa ludzkie, a ściślej mówiąc, określone formacje społeczne, w stosunku do psychicznych właściwości i prawidłowości organizmów ludzkich.

Istnienie takich całości wiąże się — według materializmu dialektycznego — z dialektycznym charakterem procesów rozwojowych. W układach stanowiących całości pojawiają się sprzeczności, które uniemożliwiają trwanie układu w stanie niezmiennym. Sprzeczności te wywołują w układzie zmiany, które prowadzą do zaniku powstałych sprzeczności. Zmiany te są jednak z kolei zarzewiem sprzeczności, które z kolei wywołują nowe zmiany w układzie itd. W rezultacie układy stanowiące całość nigdy nie mogą spocząć w stanie niezmiennym, zmieniają się bezustannie. Zmiany te przebiegają jednak w określonym kierunku, czyli stanowią proces rozwoju. W toku rozwoju poszczególne całości łączą się w układy bardziej skomplikowane, w całości „wyższego rzędu”, które odznaczają się nowymi właściwościami i nowymi prawidłowościami nie spotykanymi dotychczas. Tak w toku dialektycznego rozwoju pojawiają się nowe właściwości (nowe „jakości”) oraz nowe prawidłowości.

Ścisłe i metodycznie w pełni poprawne ujęcie sprawy całości i dialektycznego rozwoju było jednak utrudnione przez brak adekwatnego aparatu myślowego — pojęć i zasad operowania nimi. Obecnie taki aparat myślowy zaczyna powstawać w związku z rozwojem nowej nauki — cybernetyki.

W omawianej rozprawie autor dokonał próby opracowania aparatu myślowego potrzebnego dla ścisłego ujęcia zagadnienia całości i dialektycznego rozwoju. Zrozumienie tego aparatu wymaga wysokiej znajomości matematyki.

Wydaje się, że omówione pozycje wydawnicze mogą stanowić wystarczające ogólnocybernetyczne zaplecze dla osób, które chcą zająć się w sposób naukowy problematyką pedagogiki cybernetycznej czy cybernetyki pedagogicznej. Badacze tacy zjawiają się w najbliższej przyszłości, cybernetyka puka do drzwi pedagogiki.

Obecnie — niestety — nie jesteśmy w stanie wymienić żadnej odrębnej pozycji książkowej w języku polskim, omawiającej problematykę cybernetyczną w sposób bezpośrednio przystosowany do potrzeb pedagogiki. Żądania te częściowo spełnia z dużym talentem popularyzatorskim napisana przez prof. M. Mazura rozprawka pt. „Cybernetyka”, zamieszczona w pracy zbiorowej „Szkoła a postęp techniczny” opracowanej pod redakcją T. Nowackiego i wydanej przez „Naszą Księgarnię” w 1962 r.

Dosyć bliskie pedagogice będą prawdopodobnie dwie książki, zapowiedziane przez PWN, a mianowicie:

1. H. Greniewskiego, „Cybernetyka dla humanistów”.
2. M. Mazura, „Cybernetyczna teoria charakteru”.

Nie mogąc wymienić pozycji książkowych musimy ograniczyć się do wymienienia odpowiednich artykułów.

Ogólne wprowadzenie do problematyki pedagogiki cybernetycznej dają serie z talentem napisanych artykułów M. Kozakiewicza, opublikowanych w *Nowej Szkole* (nr 2/1962 — „Elektronowy konkurent nauczyciela”, nr 3/1962 — „Maszyna contra nauczyciel”, nr 2/1963 — „Myślące maszyny i my”, nr 4/1963 — „Mózgi elektronowe bez kompleksu niższości”) i w 1963 r. w *Głosie Nauczycielskim* (nr 30 — „Kilka podstawowych pojęć”, nr 31 — „Pomoc w planowaniu i badaniach oświatowych”, nr 32 — „Na odsiecz uczniów”, nr 33 — „Nauczanie programowane”, nr 34 — „Maszyny nauczające”).

Próbkę opisaną procesu dydaktycznego w terminach cybernetycznych, opracowanego przez W. M. Taranowa, zreferował T. Nowak w artykule pt. „Cybernetyka a pedagogika” (*Szkoła Zawodowa* nr 6 z 1963 r.), a omówienie rysu teorii wychowania opracowanego przez L. Couffignala pt. „Cybernetyka, kultura, wychowanie” zamieszczono w numerze 10 *Szkoły Zawodowej* z 1960 r. (Z czasopism zagranicznych: *Technique, art, science*).

Najkonkretniejszy opis w literaturze polskiej znajdzie czytelnik w tłumaczonym z języka rosyjskiego artykule J. Sokolowskiego pt. „O nauczaniu programowanym” (*Szkoła Zawodowa*, nr 11 z 1963 r.). W tym samym numerze zamieszczono artykuł Lewandowskiego o maszynach nauczających.

TEOFIL SOSNOWSKI

MAKSYMILIAN MACIASZEK:

KSZTAŁTOWANIE UMIEJĘTNOŚCI DYDAKTYCZNYCH NAUCZYCIELA

Warszawa, PWN, 1963, ss. 233

W recenzji niniejszej zamierzam spojrzeć na treść książki głównie oczami praktyka, stykającego się codziennie z procesem kształcenia nauczycieli, pragnę wykazać, które poglądy i praktyczne próby zawarte w książce mają większe lub mniejsze znaczenie dla praktyki, a które budzą wątpliwości i wymagają dalszego opracowania i badań.

Książka składa się ze wstępu, części pierwszej, teoretycznej, części drugiej, przedstawiającej próby rozwiązań eksperymentalnych, i części końcowej, zawierającej wnioski teoretyczne i praktyczne. We wstępie autor podaje, jak rodziła się koncepcja jego pracy badawczo-naukowej i książki. Widząc braki szkoły polskiej,

szczególnie w zakresie rozwijania samodzielnego myślenia, oraz braku w kształceniu nauczycieli, w którym często teoria nie jest należycie powiązana z praktyką, postanowił uczynić przedmiotem swych badań problem kształcenia nauczycieli. Zastanawiając się nad tym, co czynić, aby zakład kształcenia nauczycieli przygotowywał dobrych nauczycieli, i analizując pracę Studium Nauczycielskiego w aspekcie prakseologicznym, postanowił zająć się procesem kształtowania umiejętności nauczyciela.

Część pierwsza, teoretyczna, składa się z trzech rozdziałów. W rozdziale „Problematyka działania pedagogicznego w świetle literatury” autor omawia warunki, w jakich dokonała się profesjonalizacja działalności pedagogicznej, powstania nauki o wychowawcy (pedeutologii), metody badań pedeutologicznych: dedukcyjną, indukcyjną i historyczną. Następnie przedstawia poglądy dotyczące osobowości nauczyciela w zakresie dyspozycji, skłonności i zdolności pedagogicznych oraz poglądy kilku autorów w zakresie etiologii cech nauczyciela. Przy końcu rozdziału dokonuje podsumowania i oceny podstawowych problemów pedeutologicznych.

W rozdziale II „Teoretyczne podstawy umiejętności dydaktycznych” autor analizuje istotę umiejętności dydaktycznych i dochodzi do rozróżnienia w nich dwu stron: schematycznej i modyfikacyjnej. Schematyczną realizujemy wtedy, gdy „wiernie odtwarzamy pewne wzory, stosujemy wyuczone i podpatrzone pewne środki i chwytły”, gdy postępujemy zgodnie z ustalonym planem, modyfikacyjną zaś realizujemy wtedy, gdy „dostosowujemy środki oddziaływania do aktualnie zmieniającej się sytuacji pedagogicznej”. Umiejętności dydaktyczne określa jako „zdolności nauczyciela do sprawnego i skutecznego działania, w którym posługuje się środkami odpowiednimi do aktualnej, zmieniającej się sytuacji pedagogicznej” (str. 59).

Rozróżnienie strony schematycznej i modyfikacyjnej ma duże znaczenie dla praktyki, gdyż zagadnienie modyfikowania przyjętych planów lekcji czy innych działań i dostosowywania form i metod pracy do zmieniających się warunków nie jest należycie uwzględniane w kształceniu nauczycieli i na ogół słabo przedstawia się w praktyce szkolnej. Upowszechnienie poglądów autora może przyczynić się do ulepszenia kształcenia nauczycieli w tym sensie, aby przygotować ich w wyższym niż dotychczas stopniu do samodzielnego, twórczego działania i radzenia sobie w nowych sytuacjach, jakie stwarza codzienna praktyka szkolna.

Następnie przedstawiona jest koncepcja badań procesu kształtowania umiejętności, który według hipotezy autora opiera się na trzech podstawowych czynnikach: cechach osobowości, wiedzy ogólnej i pedagogicznej oraz doświadczeniu ogólnym i pedagogicznym. Codzienna praktyka potwierdza słuszność hipotezy autora. Dla ukształtowania umiejętności konieczne są odpowiednie cechy osobowości, wiedza i uprzednio nabyte doświadczenie. Do cech osobowości, na których zdaniem autora opiera się kształtowanie umiejętności, należą: zdolność ekspresji i spostrzegawczość pedagogiczna.

Nasuują się tu zastrzeżenia natury teoretycznej. Ekspresję i spostrzegawczość pedagogiczną nazywa autor: cechami (zdolnościami) osobowości. Ale są one też umiejętnościami, bo można się ich nauczyć. Jeżeli tak, to trzeba by je na rysunku (str. 66) umieścić na wierzchołku wśród innych umiejętności, u dołu zaś wśród czynników, na których opiera się proces kształtowania umiejętności, należałoby wymienić takie cechy, jak np. siła woli, systematyczność w pracy, ambicja itd. Schemat na stronie 66 nie jest więc dość jasno i wystarczająco uzasadniony.

Przy końcu rozdziału autor przedstawia swoje metody badań. W pierwszym etapie badań poziom umiejętności dydaktycznych kandydatów na nauczycieli i czynnych nauczycieli. Badaniami objął 8 liceów pedagog., 4 studia naucz., 2 szkoły podst. i 1 dom młodzieżowy. W drugim etapie w ciągu dwu lat 1957/58 i 1958/59 przeprowadził eksperyment w Studium Naucz. w Warszawie przy ul. Polnej 5. Prócz eksperymentu posługiwał się obserwacjami lekcji, ankietami i analizą dokumentów.

W rozdziale III „Rzeczywistość pedagogiczna w aspekcie umiejętności” pokazuje autor na przykładach hospitowanych lekcji i innych zajęć niedomagania w pracy nauczycieli i kandydatów. Wśród tych niedomagań na pierwszy plan wysuwają się: schematyczny sposób prowadzenia lekcji, brak dostosowywania form i metod pracy do nowych sytuacji, brak spostrzegawczości pedagogicznej, aktywność tylko części uczniów i słaba dyscyplina na zajęciach.

Autor przedstawia też wyniki ankiety przeprowadzonej w liceum pedagogicznym i w studium nauczycielskim na temat trudności napotykanych podczas lekcji próbnych. Według wypowiedzi kandydatów na czoło wysuwają się takie trudności: utrzymanie dyscypliny i odpowiedniego tempa lekcji oraz dobór metod i środków dostosowanych do poziomu uczniów.

Część drugą książki rozpoczyna autor omówieniem założeń i organizacji eksperymentu. Eksperymentem objął grupę geografii liczącą 27 osób. Wychodząc z założenia, że nie można w jednym zakładzie, tj. w lic, ped. lub w SN, dać kandydatom ogólnego przygotowania pedagogicznego i specjalistycznego, postanowił w grupie eksperymentalnej „rozwiązywać zadania zakładu dającego młodzieży ogólne wiadomości pedagogiczne, a więc kwalifikacje podstawowe (a nie specjalistyczne), wystarczające do podjęcia pracy w szkole w zakresie nauczania początkowego i nauczania jednego przedmiotu fakultatywnego w klasach wyższych” (str. 92). Dla grupy eksperymentalnej zastosował odmienny od obowiązującego w studiach nauczycielskich plan nauczania, w którym położył szczególny nacisk na przygotowanie ogólne i do nauczania w klasach I—IV. Wprowadził w tym celu przedmioty, jakich nie ma w normalnym planie, jak anatomia z fizjologią dziecka, środki audiowizualne w nauczaniu, nauka o języku, literatura dla dzieci, kultura żywego słowa, arytmetyka, krajoznawstwo, oraz zwiększył ilość godzin na przygotowanie pedagogiczne kosztem przedmiotu specjalizacji. Słuchacze SN w ciągu dwu lat winni otrzymać tylko podstawowe kwalifikacje do nauczania w całej szkole podstawowej, specjalizację zaś w zakresie wybranego przedmiotu powinni uzyskiwać w wyższej uczelni po pewnym okresie praktyki. Jest to nieco odmienna od przyjętej obecnie koncepcja kształcenia nauczycieli w dwuletnich studiach nauczycielskich. Koncepcja ciekawa, jeśli zważyć ogólnie znane słabsze przygotowanie absolwentów SN do pracy w niższych klasach. Jednak można jej zarzucić to, że przy zmniejszonej ilości godzin na przedmiot fakultatywny zmniejszają się możliwości rozbudzania u studentów zainteresowań naukowych w zakresie tego przedmiotu oraz że nie odpowiada obecnym aktualnym potrzebom w szkołach podstawowych, kiedy nauczycieli do klas I—IV przygotowują licea pedagogiczne, a znaczna ilość szkół niżej zorganizowanych wymaga nauczycieli wykształconych według tzw. szerokiego profilu, tzn. przygotowanych do nauczania w wyższych klasach więcej niż jednego przedmiotu.

Koncepcja autora jest jednak warta przedyskutowania. Stanie się aktualniejszą, gdy po likwidacji liceów pedagogicznych, w studiach nauczycielskich wystąpi bardziej ostro problem przygotowania do nauczania w klasach I—IV.

W rozdziale II autor przedstawia analizę procesu kształtowania umiejętności dydaktycznych, w którym wyróżnia następujące etapy: 1) rozwijanie zdolności ekspresyjnych i spostrzegawczości pedagogicznej, 2) poznawanie struktury procesu dydaktycznego, 3) gromadzenie doświadczeń pedagogicznych, 4) próbne działanie dydaktyczne. Autor podkreśla potrzebę brania pod uwagę zdolności ekspresji i spostrzegawczości pedagogicznej przy doborze kandydatów do zawodu naucz., omawia ekspresję słowną, pomocnicze środki ekspresji, jak rysunek, praca ręczna, śpiew, gra, środki audiowizualne, oraz omawia krótko rodzaj ćwiczeń stosowanych dla wyrabiania tych umiejętności.

Poznawanie struktury procesu dydaktycznego odbywało się przez przekazywanie kandydatom teorii dydaktycznej ilustrowanej pokazami, ćwiczenie elementarnych czynności dydaktycznych i kształtowanie schematów działania. W związku z opra-

cowywaną teorią przeprowadzał autor ćwiczenia elementarnych czynności dydaktycznych, polegające na samodzielnym zaprojektowaniu przez słuchaczy praktycznego wykonania jakiegoś zadania dydaktycznego, np. zademonstrować sposób uczenia się wiersza, podać przykłady podawania pracy domowej, sporządzania rozkładu materiału itd. Autor daje kilkadziesiąt przykładów takich ćwiczeń. Stosowanie tych ćwiczeń ma duże znaczenie dla praktycznego przygotowania nauczycieli, gdyż wypełnia lukę między teorią a tą trudną formą praktyki, jaką są lekcje próbne. W zakładach KN często nie dostrzega się tej luki i to przekazaniu wiadomości teoretycznych oraz zospitowaniu kilku lekcji w szkole ćwiczeń od razu poleca się kandydatom prowadzić lekcje próbne. Formy ćwiczeń ukazane przez autora stanowią ogniwo pośrednie między teorią a lekcjami próbnymi.

Nie dość jasno przedstawia autor kształtowanie schematów działania. Schematem działania nazywa „projekt (dyrektywę) efektywnych czynności w zakresie metod, przy czym niezbędną jego cechą jest różnorodność rozwiązań...” (str. 118). Przy układaniu wspólnie z kandydatami takich schematów miało się przewidzieć jak największą liczbę wariantów (modyfikacji). Myśl bardzo cenna, ale autor nie okazuje tych modyfikacji. Omawia wiele metod, jak pokaz, doświadczenie, praca laboratoryjna, opowiadanie, wykład, praca z książką itd. Przy każdej metodzie podaje: określenie metody, sposoby realizacji, warunki i wyniki. Nie pokazuje jednak różnych wariantów w stosowaniu danej metody. Sama forma pracy jest bardzo wartościowa w systemie kształcenia nauczycieli.

W rozdziale „Gromadzenie doświadczeń pedagogicznych” autor opisuje organizowanie kontaktów kandydatów z dziećmi, które rozpoczynało się po 5 tygodniach studiów, tj. po przerobieniu propedeutycznego kursu psychologii. Pokazane są dwie główne formy tych kontaktów: poznanie dzieci przez obserwację i inne badania oraz zajęcia pomocnicze polegające na pełnieniu dyżurów w szkole ćwiczeń.

Próbnym działaniem dydaktycznym nazywa autor formy działania kandydatów w naturalnych warunkach w klasie szkolnej. Wyróżnia tu: elementarne czynności lekcji, lekcje próbne i system pracy nauczyciela. Ćwiczenia elementarnych czynności odbywały się w ramach praktyki asystenckiej. Kandydat spędzał cały dzień pracy w danej klasie, asystował przy prowadzeniu lekcji przez nauczyciela szkoły ćwiczeń i włączał się aktywnie w pewne fragmenty lekcji. To włączanie się było przedtem zaplanowane wspólnie z nauczycielem. Jest rzeczą dyskusyjną, czy taka forma praktyki jest celowa i pożyteczna. Niemniej jednak jest to forma ciekawa, oryginalna i warta wypróbowania w innych zakładach kształcenia nauczycieli.

W pracy związanej z prowadzeniem lekcji próbnych wyróżnia autor etapy: a) układanie planu działania, b) odtwarzanie planu działania, c) modyfikowanie planu działania, d) działanie twórcze przy ograniczonej szczegółowości planu. Dwa ostatnie etapy zasługują na szczególniejszą uwagę. Za jedno z głównych zadań kształcenia nauczycieli autor postawił sobie wdrożenie kandydatów do umiejętnego modyfikowania swego działania. Rozróżnia modyfikacje dotyczące treści nauczania i form pracy lekcyjnej (rozwiązań organizacyjnych, metod nauczania, środków ekspresji i nastroju). Jedną z form wdrażania kandydata do tego było takie zaplanowanie przez niego lekcji, w którym przewidywał kilka różnych rozwiązań. Niestety, autor podaje bardzo niewiele przykładów konspektów lekcji zawierających takie różne rozwiązania, brak też opisu odbytych lekcji, na których wystąpiła modyfikacja działania. Autor słusznie twierdzi, że od początkowego bardzo szczegółowego planu lekcji należy przechodzić do planu o ograniczonej szczegółowości. Działanie oparte na takim planie nazywa twórczym. Można wysnuwać wątpliwości, czy takie działanie jest faktycznie twórcze. Wydaje się, że jest to tylko działanie samodzielne. Ograniczoną szczegółowość planu należałoby, moim zdaniem, wprowadzać bardzo ostrożnie w kształceniu nauczycieli, gdyż łatwo można dojść do ujemnych wyników — do wygodnego pisania przez młodych nauczycieli krótkich, for-

malnych konspektów nie stanowiących żadnej pomocy dla lekcji. Niektóre plany przytoczone przez autora jako przykłady są przesadnie krótkie i graniczą z formalnym zapisem, np. plan lekcji języka polskiego w klasie II (str. 158).

Wartościowe i godne upowszechnienia są sposoby oceniania lekcji próbnych opisane przez autora. Pierwsze lekcje kandydatów nie były oceniane, dzięki czemu zdenerwowanie zmniejszało się znacznie i lekcje te stawały się tylko ćwiczeniem, zatracaly charakter działania dla pokazu i dla oceny. Kandydaci przyjęli z zadowoleniem lekcje próbne bez oceny, o czym świadczą ich wypowiedzi ankietowe. Autor podaje zestaw kryteriów oceny lekcji, które były podstawą dyskusji nad lekcją zarówno indywidualną, jak i zespołową. Kryteria te obejmują 5 grup: 1) plan lekcji, 2) realizacja planu, 3) warunki działania, 4) działanie dydaktyczne w świetle ocen prakseologicznych, 5) ogólny wynik lekcji. Rejestr tych kryteriów jest za długi i przypuszczalnie trudno było kandydatowi posługującemu się niezbyt szczegółowym planem o nich wszystkich pamiętać na lekcji. Zaslugują one jednak na wypróbowanie w innych zakładach.

Końcowym etapem pracy nad przygotowaniem praktycznym kandydatów jest ich próbna praktyka w szkole, tzw. praktyka ciągła, podczas której poznają system pracy nauczyciela w danej klasie. Zaslugują na uwagę opisane przez autora sposoby przeprowadzania tej praktyki: organizowanie jej przez Studium, a nie przez szkołę podstawową, przygotowywanie nauczycieli szkoły podstawowej do tej praktyki, wyznaczanie każdego kandydata tylko do jednej klasy niższej i do jednej wyższej, wprowadzenie okresu poznawania uczniów przez kandydatów przed rozpoczęciem praktyki, włączanie kandydatów do różnych form pracy wychowawczej w okresie praktyki oraz prowadzenie przez kandydatów odpowiedniej, szeroko rozbudowanej dokumentacji.

Przy końcu tej części książki umieszcza autor schemat zawierający wszystkie ogniwa procesu kształtowania umiejętności (str. 188). Co do tego schematu można wysuwać pewne zastrzeżenia. Pisałem już wyżej, że ekspresja i spostrzegawczość pedagogiczna są umiejętnościami i powinny być umieszczone tam, gdzie są umiejętności. W schemacie tym dwa razy występuje doświadczenie, raz u dołu jako czynnik podstawowy i nazwany doświadczeniem, drugi raz wyżej, pod umiejętnościami, jako działanie próbne, które jest też poważnym, chyba najważniejszym doświadczeniem. Schemat nie jest więc całkowicie jasny. Należałoby coś w nim zmienić, zaznaczyć, że u podstawy jest doświadczenie pierwsze, elementarne, na podstawie którego zdobywa się później doświadczenie pełne podczas próbnego działania pedagogicznego.

W rozdziale III autor zajmuje się zagadnieniem oceny przydatności kandydatów do zawodu nauczycielskiego i egzaminem dyplomowym. Wykazuje braki w dotychczasowym sposobie oceniania kandydatów przy egzaminie dyplomowym oraz niedomagania w zakresie prac dyplomowych. Zwraca przy tym słusznie uwagę na to, że egzamin dyplomowy nie powinien już być czynnikiem selekcji kandydatów. Selekcja taka winna odbyć się przy przyjmowaniu i w toku studiów. Następnie opisuje sposób przeprowadzania egzaminów w grupie eksperymentalnej. Zaslugują na uwagę niektóre formy tego egzaminu, jak traktowanie dopuszczenia do egzaminu dyplomowego jako decyzji o przydatności do zawodu nauczycielskiego (egzamin miał określić stopień tego przygotowania), ograniczenie zakresu tematyki prac dyplomowych do metodyki nauczania początkowego i metodyki przedmiotu fakultatywnego. Egzamin składał się z części praktycznej (przeprowadzenie lekcji) i części ustnej, na którą składały się samoocena przeprowadzonej lekcji i dyskusja nad pracą dyplomową. Wprowadzenie tematów prac dyplomowych z metodyk jest słuszne i podnosi rangę przygotowania pedagogicznego, ale chyba niesłuszne jest, aby prace dyplomowe ograniczyć tylko do metodyk, eliminując tematy z zakresu przed-

miotu specjalizacji. Wydaje się też, że niepotrzebna jest przy egzaminie część praktyczna.

Książka kończy się wnioskami teoretycznymi i praktycznymi, w których autor zbiera swoje główne tezy zawarte w treści. Zbyt słabo i ogólnikowo omówiona jest weryfikacja hipotez, brak zbadania stopnia opanowania umiejętności dydaktycznych studentów grupy eksperymentalnej, brak porównania wyników tej grupy z wynikami innych grup prowadzonych według normalnego planu i przy stosowaniu zwykłych metod pracy.

Książka jako całość charakteryzuje się przejrzystym układem. Wartość jej tkwi głównie w stronie praktycznej, w ukazaniu ciekawych nowych prób i form pracy ze studentami w zakresie kształtowania umiejętności. Szereg form stosowany przez autora i jego doświadczeń nadaje się do upowszechnienia w zakładach kształcenia nauczycieli. Książka pobudza do myślenia i refleksji. Jest przystępna i zrozumiała dla nauczyciela i kandydata na nauczyciela. W książce znajdzie wiele cennego dla praktyki materiału wykładowca pedagogiki i metodyki w liceum pedagogicznym i w studium nauczycielskim.

JOZEF GALANT
Przemysł

JAN STAROŚCIAK: PROBLEMY DYDAKTYCZNE STUDIÓW ZAOCZNYCH PZWS, Warszawa 1963

Studia zaoczne w socjalistycznym systemie społecznym — stanowią zorganizowaną instytucjonalną formę awansu zawodowego, intelektualnego i politycznego. Stwarzają one szansę uzupełnienia wykształcenia dla tych wszystkich, którym ustrój kapitalistyczny uniemożliwił zdobycie wiedzy naukowej i związanej z tym funkcji zawodowej.

Przed wszystkim jednak studia zaoczne w różnych postaciach i formach organizacyjnych pozwalają na ciągłą aktualizację wiedzy i doskonalenie zawodowe i społeczno-polityczne. Ta funkcja studiów zaocznych wynika z faktu starzenia się wiedzy, z niezwykle dużej dynamiki przemian społeczno-cywilizacyjnych, a także z obiektywnej potrzeby produktywizacji różnych grup zawodowych. Problem studiów zaocznych traktowany zatem jako przedmiot analiz i refleksji posiada dużej wagi doniosłość społeczną. Z uwagi na to, że studia zaoczne mimo istnienia bogatych tradycji oświaty dorosłych w swojej obecnej strukturze i funkcji — są jeszcze w stadium poszukiwania możliwie najbardziej racjonalnych i humanistycznych treści programowych, metod dydaktycznych i rozwiązań organizacyjnych — szczególnego znaczenia nabierają wszelkie próby teoretycznej refleksji nad koncepcją i funkcjonowaniem studiów zaocznych. Do takich udanych, bo stanowiących jedność studiów lekturowych, badań i własnych wieloletnich doświadczeń pedagogicznych prób opracowania podstawowych problemów dydaktycznych studiów zaocznych typu humanistycznego, należy studium dra Jana Starościaka. Praca nosi tytuł „Problemy dydaktyczne studiów zaocznych” — na przykładzie wybranych kierunków nauczycielskich — (PZWS, W-wa 1963 r.). Jest to pierwsza w polskiej literaturze pedagogicznej poważna, bo oparta na studiach historycznych i współczesnych, zagranicznych i polskich doświadczeń, potwierdzona oryginalnymi badaniami własnymi autora — praca naukowa poświęcona problematyce dydaktycznej studiów zaocznych kształcących nauczycieli.

Praca dra Starościaka jest wyrazem pewnych ogólnych prawidłowości rozwoju nauki w Polsce. Jest ona bowiem egzemplifikacją badawczą tendencji do podejmo-

wania problemów trudnych, nieopracowanych w literaturze naukowej, doniosłych dla aktualnej i perspektywicznie ujmowanej praktyki wyższego szkolnictwa zaocznego, twórczych w stosowaniu założeń metodologii marksistowskiej, konstruktywnych w budowaniu wiązań i uzasadnionych norm pedagogicznych. Wyrosła ona — jak na to wskazują zarówno dobór problematyki, jak i stosowane punkty widzenia i kryteria analizy — z rzetelnej troski, zrozumienia i ukazania rzeczywistej społecznej i dydaktycznej sytuacji studiów zaocznych, z chęci niesienia pomocy i znalezienia możliwie najbardziej racjonalnych rozwiązań — programowo-metodycznych, z dążenia do maksymalnej ich funkcjonalizacji wychowawczej. Równocześnie jest ona próbą swoistej „rehabilitacji” studiów zaocznych w opinii społecznej. Autor na podstawie własnych badań dowodzi, jak krzywdzące są te opinie pracowników nauki, którzy skłonni są traktować studia zaoczne jako studia drugiej kategorii, gorzej przygotowujące naukowo. Materiały zebrane przez autora świadczą o szczególnie dużej przydatności studiów zaocznych w przygotowaniu do pracy zawodowej i społeczno-politycznej, o wartości tego typu studiów pozwalających na łączenie nauki i pracy w permanentnym dokonywaniu syntezy doświadczenia lekturowego i praktycznego. Praca Starościaka ze szczególną siłą dowodzi właśnie istnienia integralnego związku teorii i praktyki w procesie kształcenia na studiach zaocznych, związku gubionego niekiedy na studiach stacjonarnych. Analizując efektywność studiów zaocznych autor posłużył się metodą komparatystyczną, metodą porównania wiedzy i orientacji w tych samych zagadnieniach studentów zaocznych i stacjonarnych. Metoda ta okazała się płodna poznawczo, gdyż umożliwiła między innymi autorowi uchwycenie specyfiki procesu dydaktycznego na studiach zaocznych.

W pracy dra Starościaka zwraca uwagę obiektywizm i uczciwość intelektualna. Znajdują one odzwierciedlenie zarówno w ujawnieniu wszystkich negatywów i słabości procesu dydaktycznego na studiach zaocznych, jak i w otwartym sygnalizowaniu hipotetycznego charakteru wieku stwierdzeń wysuwanych przez autora i sugerowaniu potrzeby i naukowej, i praktycznej ich weryfikacji. Tego typu postawa badacza zasługuje na szczególne uznanie — stwarza bowiem perspektywy poznawcze dla dalszych poszukiwań i jest twórcza nie tylko dokumentowaniem i sprawdzaniem twierdzeń, ale także w budowaniu nowych propozycji poszukiwań naukowych.

Praca doktora Starościaka ma właściwie charakter monograficzny. Mieści w sobie bowiem całokształt kwestii związanych z dydaktycznym funkcjonowaniem studiów zaocznych. Mamy zatem w pracy rys historyczny ukazujący rodowód i ewolucję studiów zaocznych. Historyczny przegląd koncepcji i form organizacyjnych studiów zaocznych począwszy od XIX wieku, a skończywszy na czasach mu współczesnych w różnych krajach, potraktował autor jako szkic zaznaczający zaledwie powstanie ważnych dla rozwoju zaocznych form kształcenia idei i instytucji. Szkic ten daje jednak wyobrażenie o węzłowych momentach historycznej drogi rozwoju form zaocznych i co ważniejsze wydobywa tylko te tradycje, które miały charakter postępowy. Autor rozważa również tak ważną kwestię jak psychologiczno-pedagogiczne podstawy kształcenia dorosłych. Rozdział ten jest szczególnie interesujący, gdyż dokumentuje obiektywnie podstawy optymizmu pedagogicznego w zakresie ujmowania plastyczności psychicznej człowieka dorosłego. Analiza kwestii możliwości rozwoju psychicznego człowieka dorosłego jest w ujęciu Starościaka świadectwem pryncypializmu i mistrzostwa w posługiwaniu się metodologią marksistowską. Autor bowiem rzywa z tradycją wyizolowanego traktowania doświadczeń intelektualnych człowieka dorosłego, ujmowania wiedzy naukowej jako autonomicznej. Jedność intelektualnych doświadczeń zawodowych, społeczno-politycznych i lekturowych jest zdaniem autora obiektywnym stanem rzeczy decydującym o możliwościach i powodzeniach procesu studiowania dorosłych. Doświadczenia zawodowe, życiowe i społeczno-polityczne od strony ich funkcji w procesie samokształcenia, uczenia się i studiów ujmuje autor dialektycznie. Widzi ich pozytywne znaczenie jako warunek

dojrzałości intelektualnej, ale także dostrzega ich negatyw — czasochłonność, oderwanie od lektury, współczynnik zmęczenia, dekoncentrację, zbyt niekiedy praktycystyczny punkt widzenia. Z badań autora wynika, że współczynnik wieku nie decyduje o rezultatach kształcenia.

Ważny, interesujący i w pewnym znaczeniu znamieny jest rozdział poświęcony charakterystyce środowiska studentów zaocznych studiów — głównie studentów pedagogiki i filologii Uniwersytetu Warszawskiego. Autor prezentuje i ocenia z punktu widzenia sprawności studiów środowisko pracy studentów. Zatrudnienie, wiek, pochodzenie społeczne, płeć, stan rodzinny, kwalifikacje zawodowe, staż pracy zawodowej i motywy podjęcia studiów. Rozdział ten zasługuje na prezentację z dwóch względów. Po pierwsze dlatego, że jest praktycznym wyrazem respektowania założeń pedagogiki marksistowskiej postulującej opłacanie wszelkich działań dydaktyczno-wychowawczych na obiektywnym rozeznaniu rzeczywistości. Po drugie dlatego, że analiza środowiska studentów pozwala autorowi zerwać z pokutującą jeszcze w naukach pedagogicznych tradycją badania „układów zamkniętych”, systemów szkolnych czy rodzinnych, umożliwia mu odkrycie obiektywnych społecznych uwarunkowań procesu dydaktycznego. Równocześnie analiza środowiska pozwala także autorowi ukazać subiektywne uwarunkowania procesu dydaktycznego. Szerokie, analityczne ujęcie problematyki środowiska studenckiego z innego jeszcze względu okazało się rentowne naukowo. Stworzyło szansę egzemplifikacji jednoci procesy wychowawczego i dydaktycznego, równowartości działań koncepcyjno-programowych i organizacyjnych, sensowności poszukiwań metodycznych, potrzeby roztoczenia opieki wychowawczej i współpracy z macierzystymi instytucjami studentów, konieczność orientacji w warunkach, życiu i pracy studiujących.

Główny akcent położył autor na wyjaśnienie specyfiki struktury procesu dydaktycznego, uwarunkowań społecznych, organizacji pracy i skuteczności studiów zaocznych. Analizując problematykę ściśle dydaktyczną, dobór i układ treści kształcenia, respektowanie zasad dydaktyki ogólnej, nachylenie metod pracy na wyzwianie inicjatywy intelektualnej i wdrażanie do samodzielności, racjonalizacji kontaktów dydaktycznych pracowników naukowych ze studentami, autor zdołał dokonać twórczej adaptacji zasad i norm dydaktyki wyrosłej na doświadczeniach szkolnych bądź na doświadczeniach studiów stacjonarnych do potrzeb studiów zaocznych. W tej warstwie propozycji należy poszukiwać podstawowych wartości, w tym zakresie praca ma charakter rzeczywiście odkrywczy. Autor wychodząc ze słusznego założenia, widzącego w samodzielności uczenia się studentów specyfikę studiów zaocznych, zdołał z tego punktu widzenia zwyfikować i przewartościować cały system dydaktyczno-organizacyjny studiów zaocznych, zasady i metody sformułowane przez ogólną dydaktykę, kryteria oceny efektywności studiów. W swoich podstawowych stwierdzeniach, propozycjach dydaktycznych, kryteriach analizy i prognozach praca ma charakter nowatorski. Operuje zupełnie nowym materiałem faktycznym, podejmuje wszystkie podstawowe problemy dla zrozumienia rangi społecznej, mechanizmu funkcjonowania dydaktycznego, uwarunkowań obiektywnych i subiektywnych, specyfiki studiów zaocznych.

Dowodzi możliwości i potrzeby badania tej dziedziny praktyki dydaktyczno-wychowawczej i wzbogacenia na tej drodze teorii pedagogicznej. Uświadamia trudności, jakie stoją przed studiami zaocznymi, i perspektywy ich przewyciężenia. Wprowadza klarowność w widzeniu i zrozumieniu sytuacji studiów zaocznych, jest przykładem wszechstronnej i twórczej analizy ważnych społecznie i nie posiadających wzorców metodologicznych problemów pedagogicznych. Praca doktora Starościaka stanowi owoc jednoci naukowej rzetelności, pasji poznawczej i humanistycznej troski o społeczną przydatność i wszechstronny rozwój absolwentów studiów zaocznych, obiektywny wyraz twórczych możliwości polskiej pedagogiki.

**HANS ZULLIGER: SCHWIERIGE KINDER. ZWÖLF KAPITEL ÜBER
ERZIEHUNG, ERZIEHUNGSBERATUNG UND ERZIEHUNGSHILFE**

Wyd. 4. Verlag Hans Huber, Bern 1958 ss. VIII, 240.

Książka H. Zulligera, szwajcarskiego pedagoga i psychoterapeuty, poświęcona jest zagadnieniom trudności wychowawczych ze stanowiska „pedagogiki psychoanalitycznej”. Stanowi ona udaną próbę przedstawienia możliwości wykorzystania psychoanalizy w codziennej praktyce wychowawczej. Mimo to może budzić słuszne zastrzeżenia co do swej przydatności w wychowaniu na szerszą skalę. Budzące się wątpliwości wyrażają się w dwóch zasadniczych powodach, mianowicie trudno dziś uznać psychoanalizę jako kierunek psychologii, którego tezy można by uważać za powszechnie obowiązujące postulaty wychowania (1), oraz nie sposób oczekiwać, aby każdy wychowawca był dostatecznie obeznanym psychoanalitykiem tak teoretycznie, jak i praktycznie (2). Podane powody zakładają implícite, że można być niezłym teoretykiem psychoanalizy i równocześnie wykazywać rażąco brak umiejętności zastosowania posiadanej wiedzy w praktyce. Zdarza się często bowiem, że interpretacja procesu wychowawczego, a zwłaszcza trudności wychowawczych w świetle psychoanalizy, przemawia niejednokrotnie do przekonania tak długo, jak długo nie bywa sprawdzana w myśl wysuniętych przez nią wskazań, dotyczących określonego sposobu wychowawczego oddziaływania.

Pomimo tych i innych racji, pomniejszających wartość psychoanalizy dla celów wychowawczych, jest faktem bezspornym, że szereg utalentowanych pedagogów i psychologów odnosi wyraźne sukcesy w swej pracy pedagogicznej z dziećmi i młodzieżą społecznie nie dostosowaną w dużej mierze właśnie dzięki respektowaniu twierdzeń psychologii głębi. Jednym z nich jest niewątpliwie autor referowanej książki. Traktuje on psychologię Freuda i jego uczniów jako jeden z ważnych środków wykrywania źródeł trudności wychowawczych i tym samym jako czynnik ich zapobiegania i zwalczania. Twierdzi, że dzięki psychoanalizie pedagogika, która nie pogardzi jej dotychczasowymi osiągnięciami, stanie się bardziej niż dotąd pożyteczna dla lepszego usprawnienia wychowawczego wpływu na tzw. dzieci trudne. Pedagodzy — według niego — niedoceniający osiągnięć psychoanalizy, nie są w stanie dojrzeć w trudnościach wychowawczych całej przebogatej dynamiki i złożoności tego zjawiska.

H. Zulliger zdecydowanie opowiada się za psychoanalizą. Nie jest jednak psychoanalitykiem, który przečenja głoszoną przez siebie teorię. Jest psychoanalitykiem z umiarem. Zdaje sobie sprawę, że psychoanaliza w obecnym etapie swego rozwoju nie może zadowolić wszystkich potrzeb pedagogów, oczekujących od niej skutecznych środków wychowawczych. Dostrzega granice zastosowalności założeń psychoanalizy w wychowaniu. Podkreśla słusznie, że powstawanie trudności wychowawczych nie jest uwarunkowane tylko sferą przeżyć świadomych czy podświadomych, na co szczególną uwagę zwraca psychologia Freuda. Uwarunkowanie ich sięga także daleko poza procesy świadome i podświadome; obejmuje całe środowisko społeczne, w którym dziecko przebywa, a także wszystkie jego potrzeby zarówno natury psychicznej, fizycznej, materialnej itp.

Jakkolwiek autor uświadamia sobie ograniczoną rolę psychoanalizy w celowym pokierowaniu procesem wychowawczym, to jednak w książce swej kładzie akcent przede wszystkim na praktyczne wykorzystanie zdobyczy psychologii głębi, szczególnie zaś psychologii Freuda i jego uczniów w codziennej praktyce wychowawczej zarówno w obrębie rodziny, jak i szkoły.

Ciekawe rozważania snuje autor na temat metod wychowawczych, stojących w skrajnej sprzeczności z założeniami psychoanalizy. Do metod tych zalicza wszelkiego rodzaju oddziaływanie wychowawcze, nie liczące się z dynamicznym rozwojem i charakterem trudności wychowawczych. Wielu pedagogów — zdaniem jego —

nie znających psychologii głębi lub kwestionujących rzetelność jej wyników, wykazuje tendencję do statycznego ujmowania trudności wychowawczych. Zbyt mało wnikają we wspomnianą dynamiczną ich strukturę, tj. nie dostrzegają w wychowaniu długotrwałego i ciągłego procesu przyczyn i skutków.

Przykładem niewłaściwego przeciwdziałania i zwalczania trudności wychowawczych jest — zdaniem autora — wszelkiego rodzaju wychowanie, odwołujące się do nagrody i kary. Wychowawca, który postępuje w ten sposób, zdany jest na dwojaką postawę wobec wychowanka. Jest to postawa oparta albo na złe zrozumianej miłości, albo na okazywanej wobec dziecka surowości. Wychowawca taki dysponuje więc dwoma możliwościami: albo może odwołać się do ambicji dziecka, albo do jego lęku. Częstą formę takiego wychowania stanowi korzystanie z jednej i drugiej możliwości.

Wychowanie drogą nagród i kar utożsamia autor z tresurą, której istota polega na sprawianiu komuś przyjemności bądź to przykrości celem wymuszenia na nim bezwzględnej uległości. Podstawowym motywem zatem posłuszeństwa dziecka, będącego przedmiotem tresury, jest albo chęć pozyskania nagrody, albo zamiar uniknięcia kary. Nie ma tu miejsca dla motywów wyższego rzędu.

Przedmiotem rozważań autora jest przede wszystkim wychowanie drogą kar, czyli te środki wychowawczego oddziaływania, których podstawą „powodzenia pedagogicznego” jest lęk dziecka. Do sposobów tych zalicza on nie tylko kary cielesne, ale również wszelkiego rodzaju odgrażanie się, które uważa za bardziej szkodliwe niż fizycznie wymierzona dziecku kara. Następtwem stosowania rygorystycznych środków wychowawczych może być z jednej strony lęk przed dalszą porcją doznanej kary lub przed jej groźbą, z drugiej zaś — wyraźny wzrost tendencji do agresji, której wyładowywanie się przejawia się często w łamaniu obowiązujących norm współżycia między ludźmi.

Autor proponuje wychowanie bez kar szczególnie dlatego, że w stosowaniu kary widzi przyczynę wspomnianego lęku, który stanowi jedną z głównych przeszkód, utrudniających dziecku zastosowanie się do stawianych mu wymagań; niemożliwia wykorzystanie w pełni jego możliwości; zatracą w nim realistyczne spojrzenie na rzeczywistość; wzbudza napięcie psychiczne i czyni dziecko nawet fizycznie chorym, jak również ogranicza jego wolność. „Człowiek wolny od lęku — pisze on — jest rzeczywiście wolnym człowiekiem” (s. 182). Toteż nic dziwnego, że autor za ważne zadanie pedagogów uważa skrupulatnie realizowanie programu „wychowania bez kary” i tym samym konieczność strzeżenia dzieci przed lękiem wszelkimi dostępnymi sposobami.

Wysunięty przez niego postulat wychowania bez kary podyktowany jest troską o kształtowanie się postawy moralnej, której wartość polega na odczuciu potrzeby postępowania moralnego, czyli na uznaniu zasad moralnych jako swych własnych nakazów wewnętrznych. Według takiego ujęcia zagadnienia dziecko nie przestaje być „trudne” ani też nie można o nim powiedzieć, że jest „wychowane”, o ile nie sprawia trudności wychowawczych tylko wskutek lęku przed przykrymi następstwami niewłaściwego postępowania czy też wskutek chęci podobania się komuś. Trudności wychowawcze bywają dopiero wówczas rozwiązane, kiedy w dziecku następuje psychiczne przestawienie się tego rodzaju, że sposób jego zachowania się nie jest rezultatem zewnętrznego przymusu, lecz jedynie wynikiem poczucia osobistej wolności.

Ponadto argumentem wysuwany pod adresem wychowywania bez kary jest взгляд na doraźność wyników, jakie pociąga za sobą stosowanie sankcji. Otóż w przypadku, kiedy już nie zagraża dziecku zewnętrzna konieczność podporządkowania się wymaganiom dorosłych, wówczas wylamuje się ono chętnie spod obowiązujących norm. Jest posłuszne tak długo, jak długo dostrzega groźbę kary.

Mając na uwadze przykre skutki stosowanego przymusu zewnętrznego, autor stoi

na stanowisku, że miejsce jego w wychowaniu zająć powinny wychowawcze środki, zalecane przez psychologię, w szczególności zaś przez psychoanalizę.

Wychowanie za pomocą techniki psychoanalitycznej ma na celu — jak mówi Zulliger — rozwój człowieka nie cywilizowanego, lecz kulturalnego. Przez nazwę „kultura” rozumie „psychiczną równowagę, której zewnętrznym aspektem (odbiciem, oznaką) jest ucywilizowanie” (s. 39). Chodzi mu mianowicie o wychowanie człowieka, który decyduje sam o swym losie, którego zasadniczą podstawą działania jest harmonia wszystkich jego sił psychicznych, tj. człowieka pozbawionego nieuzasadnionego lęku, urazów, konfliktów itp. Mówiąc językiem psychoanalityków chodzi o człowieka, którego nadjaźń (Über-Ich) i jego potrzeby życia popędowego (Triebansprüche) znajdują się w stanie równowagi. Nadjaźń pełni funkcję kontroli nad wszelkiego rodzaju pragnieniami w dziedzinie zaspokajania skłonności, które pozostają w niezgodzie z wymaganiami ogólnospolecznymi. Trudności wychowawcze powstają zawsze wówczas, gdy zachodzi wyraźny rozdźwięk pomiędzy wymaganiami nadjaźni i potrzebami popędowymi człowieka.

Konflikt pomiędzy wymienionymi instancjami psychiki odbywa się w sferze przeżyć podświadomych. Jest to konflikt spowodowany motywami działania, które nie są przez jednostkę uświadomione. Zadanie wychowawcy-psychoanalityka polega na wydobyciu tych motywów z podświadomości i ukazaniu ich dziecku lub na stworzeniu warunków odreagowania zepchniętych w podświadomość motywów postępowania.

Autor jest zdania, że u dzieci powinno się dążyć raczej do odreagowania niż uświadamiania ich o nie uświadomionych przez nich motywach. Jako skuteczny środek takiego odreagowania zaleca tzw. „czystą terapię zabawową”, podczas której nie tłumaczy się dziecku jego własnych pobudek postępowania, tylko umożliwia mu się taki sposób bawienia się, który dostarcza dziecku przeżyć, potrzebnych do odreagowania podświadomych motywów i nadania zachowaniu się jego, wynikającemu z nie uświadomionych pobudek, nieszkodliwej i wysublimowanej formy działania. Zalecanej przez siebie terapii zabawowej nie uważa za niezgodną z założeniami psychoanalizy, choć odbiega ona od praktyki w tej dziedzinie tej miary psychoanalityków, co Anna Freud i Melanie Klein. Autor uzasadnia swą koncepcję czystej terapii zabawowej swoistym sposobem myślenia dzieci o wyraźnym zabarwieniu animistycznym, totemistycznym i magicznym. Wynika z tego, że dziecko im jest młodsze, tym trudniej odróżnia zabawę od rzeczywistości. Zabawę jak również zabawki czy wręcz jakiegokolwiek rzeczy, służące jako przedmiot zabawy — traktuje zupełnie „na serio”. W ten sposób kawałek drzewa w wyobrażeniu dziecka może być nie tylko „lalką”, ale również i jego „dzieckiem”. Drzewo to „oznacza” nie tylko więc „dziecko” tego dziecka, ale „jest” „dzieckiem” tego dziecka. Wobec tego — zdaniem autora — jest ono w zabawie bardziej w stanie odreagować zepchnięte w podświadomość przeżycie niż w drodze odwołania się do jego świadomości poprzez wyjaśnienie mu rzeczywistych motywów postępowania.

Autor nie wyklucza także terapii zabawowej w jej tradycyjnym przebiegu łączącej z techniką tzw. skojarzeń.

Punktem wyjściowym w terapii zabawowej, jak również w innego rodzaju psychoterapii jest zjawisko tzw. przeniesienia (Übertragung). Polega ono na skierowaniu uczuć dziecka, żywnionych wobec kogoś z krewnych lub znajomych, na osobę psychoterapeuty lub wychowawcy. Powodzenie psychoterapii warunkuje przeniesienie pozytywne, czyli zwrócenie wobec przedmiotu przeniesienia uczuć o ładunku dodatnim, tj. uczuć przyjemnych. Przeniesienie negatywne utrudnia tok postępowania terapeutycznego jak również wychowawczego. Dzięki pozytywnemu przeniesieniu nawiązany bywa ściślejszy kontakt wychowawcy z dzieckiem; podejrzliwość ustępuje miejsca zaufaniu i szczerości. Nie można dopuścić jednak do zbyt dużego nasilenia się stopnia zbliżenia się dziecka do wychowawcy. Wówczas zachodzi nie-

bezpieczeństwo powstania zjawiska przeniesienia o zabarwieniu marzycielsko-erotycznym. Z tych powodów wychowawca wyszkolony w psychoanalizie powinien czynnie ustosunkować się wobec zachodzącego zjawiska przeniesienia. Powinien nawiązać więź z wychowankiem, opartą nie na płaszczyźnie współżycia, poddyktowanego jedynie siłą żywionych do siebie uczuć, ale na stosunkach, wynikających z obiektywnie istniejących okoliczności życiowych. Odpowiednie ukierunkowanie i nasilenie więzi pomiędzy wychowawcą i wychowankiem następuje w drodze wyjaśniania postawy dziecka, nie liczącego się z realnymi warunkami życia, czyli w drodze odwołania się do jego świadomości.

Innym ważnym warunkiem udanej terapii, jak również procesu wychowawczego jest zachowanie przez wychowawcę postawy rzeczowej wobec dziecka, tj. postawy trzeźwej bez uprzedzeń i bez przeceniania wartości dziecka. Wychowawca powinien widzieć dziecko takim, jakie jest ono istotnie. Rzeczowość zachowania się wychowawcy zakłada również obok obiektywnej oceny dziecka także odpowiedni sposób reagowania na przejawy jego postępowania. Denerwowanie się czy wręcz wybuchowość wychowawcy lub okazywanie zdziwienia z racji zachowania się dziecka jest jawnym zaprzeczeniem postawy, jaka cechować powinna wychowawcę o rzeczowym nastawieniu.

Skutkiem rzeczowej postawy wychowawcy powstają pierwsze zawiązki uczuć pomiędzy nim a dzieckiem. Wyrazem tych uczuć jest zamiar utożsamienia się dziecka ze swym wychowawcą. Proces taki psychoanalicy nazywają identyfikacją. Zjawisko identyfikacji zachodzi również między dziećmi i jest w skutkach dla nich pożyteczne, o ile więzi między nimi posiadają charakter stosunków opartych nie tyle na chęci wzajemnego wykorzystywania się (Paar — Relation), ile na wzajemnym współżyciu ze sobą (Gemeinschaft — Relation). Identyfikacja jest pierwszą ważną formą nawiązywania więzi społecznych, umożliwiających proces wychowawczy.

Pomocą w wychowaniu może okazać się znajomość nie tylko psychicznych mechanizmów lęku, przeniesienia, identyfikacji, ale również takich między innymi zagadnień, jak kompleks Edypa, poczucie winy, potrzeba ekspiacji, konflikty motywacyjne, marzenia senne, popęd śmierci i inne. Zagadnienia te zasygnalizowane zostały w związku z analizą licznych przykładów trudności wychowawczych z czterdziestoletniej pracy pedagogicznej i psychologicznej autora. Każdy przykład został opisany szczegółowo ze specjalnym uwzględnieniem zastosowanej w danym przypadku techniki wychowawczej i psychoterapeutycznej. Przykłady stanowią przezwyciężającą większość rozważań książki. Dzięki temu jej wywody teoretyczne nabierają przejrzystości i są zrozumiałe nawet dla laika w dziedzinie wiedzy psychoanalitycznej.

Oprócz wymienionych wyżej mechanizmów psychicznych, powodujących trudności wychowawcze i będących zarazem ich skutkiem, autor poświęca dużo uwagi niebezpieczeństwu, jakie niosą ze sobą dla prawidłowego rozwoju dziecka błędy wychowawcze rodziców. Trudności, jakie sprawia dziecko w związku z tym, mogą być rozwiązane nierzadko w drodze przeniesienia go do zastępczego środowiska. Praktyka taka jest obecnie często stosowana w Szwajcarii. Nie zawsze jednak zdaje egzamin. Zależy to w dużej mierze od samego nastawienia dziecka oraz od rodzaju powikłań i trudności wychowawczych. Jednym z ważnych warunków udanego procesu wychowawczego w przypadku zmiany środowiska jest wybór rodziny, której ma się powierzyć wychowanie dziecka. Musi być to rodzina, w której wyraźnie dominuje zasada rzeczowego współżycia między sobą. Członkowie jej nie mogą traktować dziecka ani zbyt surowo, ani zbyt łagodnie, ani też nie mogą okazywać, że przyjęli dziecko „z laski”. Opiekunowie muszą być ludźmi naturalnymi o realistycznym spojrzeniu na rzeczywistość, ludźmi bez konfliktów, kompleksów, a zwłaszcza lęku. Możliwość zastosowania tego rodzaju środka wychowawczego uzasadnia autor także podstawowymi twierdzeniami psychoanalizy.

Argumentacja autora w sprawie potrzeby drobiazgowej analizy trudności wychowawczych w świetle wiedzy psychoanalitycznej wydaje się przekonywująca, choćby z tych powodów, że zastosowanie jej — jak twierdzi autor — dało pozytywne skutki. Nie ulega też wątpliwości — co podkreśla także Zulliger — że rozwiązywanie trudności wychowawczych w drodze zastosowania „pedanalizy” (Paed-Analyse), jak nazywa autor za Pfisterem swój sposób podejścia do dziecka, nie jest na pewno jedynym w swoim rodzaju środkiem wychowawczym. Istnieją przypadki, wobec których pedagog dobrze obeznany z psychoanalizą jest bezradny. Świadczy to wymownie o tym, że w prawidłowo kierowanym procesie wychowawczym nie wystarczy wiedza psychologiczna jednego tylko kierunku, jak również o tym, że trudności wychowawcze stanowią zjawisko niezmiernie skomplikowane, które trudno tłumaczyć li tylko zepchniętymi w podświadomość pragnieniami dziecka. Niemniej jednak przypadki takie nie są wcale tak rzadkie. Uświadomienie sobie tego może przyczynić się do niejednej udanej akcji wychowawczej, o ile dobrze zrozumie się mechanizm psychiki związany z tym zjawiskiem. Słusznie zwraca na to uwagę książka H. Zulligera. Pod tym względem spełnia ona dobrze swe zadanie jako książka, propagująca określone środki wychowawcze w tonie umiarkowanym, liczącym się ze złożonością i subtelnością każdego przypadku trudności wychowawczych.

Książkę wzbogaca przejrzysty opis zastosowania testu Rorschacha jako zalecanej przez autora metody pomocniczej, obszerny słownik fachowych pojęć, używanych w książce i spis literatury.

O wartości książki świadczy także fakt, że doczekała się ona tłumaczeń na język holenderski, francuski, włoski, hiszpański i turecki.

MIECZYSLAW ŁOBOCKI

KSIĄŻKI O SZKOLNICTWIE CZECHOSŁOWACKIM

Prof B. Nawroczyński w swoim artykule pt. „Pedagogika porównawcza” (*Kwartalnik Pedagogiczny* nr 1(23)) wyróżnił cztery zadania tej szybko rozwijającej się obecnie gałęzi nauki pedagogicznej. Są to:

1. Zbieranie wiadomości o ustrojach szkolnych i pozaszkolnych oraz danych statystycznych charakteryzujących różne systemy wychowania i nauczania.
2. Opracowanie monografii poświęconych poszczególnym ustrojom wychowania i nauczania.
3. Porównanie ustrojów między sobą.
4. Wykrywanie pewnych prawidłowości ich rozwoju.

Ostatnio ukazały się na półkach księgarskich dwie prace o szkolnictwie czechosłowackim, z których jedna jest realizacją pierwszego z wymienionych zadań, a druga — drugiego. Kierując się pragnieniem historycznego ujęcia szkolnictwa czechosłowackiego, rozpoczniemy od omówienia drugiej z nich.

EUGENIA DĄBROWSKA-ZEMBRZUSKA, SZKOLNICTWO W CZECHOSŁOWACJI

Wrocław — Warszawa — Kraków. Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich,
Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1963, ss. 227.

Pojęcie szerszych studiów nad szkolnictwem czechosłowackim umożliwiły autorce kilkakrotne wyjazdy do Czechosłowacji i kilkumiesięczny pobyt w tym kraju, dzięki któremu zdołała zebrać materiały dotyczące współczesnego stanu szkolnictwa i perspektyw jego rozwoju.

W pierwszych sześciu rozdziałach autorka omówiła kolejno historię szkolnictwa czechosłowackiego od powstania szkół kościelnych na ziemiach czeskich i słowackich w okresie średniowiecza aż do powstania I Republiki Czechosłowackiej w 1918 r., w okresie międzywojennym, podczas okupacji hitlerowskiej i w końcu w okresie budownictwa socjalistycznego po II wojnie światowej. Historię do 1945 r. omówiła autorka na podstawie czechosłowackich opracowań historycznych, a rozwój szkolnictwa w latach 1945—1960 na podstawie dokumentów, które w tym czasie zostały wydane.

Historia szkolnictwa czechosłowackiego jest długa, bo sięga aż X wieku, kiedy to w 973 roku zostało założone w Pradze czeskie biskupstwo, a przy nim powstała szkoła katedralna, dając początek innym szkołom katedralnym i klasztor-nym, a następnie parafialnym. W drugiej połowie XIII w. powstają i rozwijają się miasta, stając się czynnikiem postępu gospodarczego, politycznego i kulturalnego. Szkoły miejskie stają się zaczątkiem szkolnictwa świeckiego, które bujnie rozwijało się w Czechach do wieku XVI.

Powstanie w 1348 r. uniwersytetu w Pradze miało olbrzymi wpływ na rozwój szkolnictwa miejskiego, gdyż uniwersytet ten idąc śladami uniwersytetu paryskiego usiłował przejąć w swe ręce szkolnictwo. Stopniowo szkoły miejskie przechodziły pod patronat uniwersytetu, szczególnie w miastach królewskich.

W czasie walk religijnych spory o władzę nad szkolnictwem między duchowieństwem, władzami miejskimi i uniwersytetem trwały stale i zaostryły się w okresie reformacji. Klęska pod Białą Górą zakończyła świetny okres rozwoju kultury czeskiej i spowodowała utratę samodzielności politycznej. Rozpoczęła się germanizacja, a w Słowacji madziaryzacja.

W okresie kulturalnego i politycznego upadku Czech również szkolnictwo, nie korzystające z postępowych tradycji narodu, stało się konserwatywne i zacofane, o średniowiecznym charakterze i chyliło się coraz bardziej ku upadkowi. W tym stanie nie mogło ono sprostać wymaganiom życia gospodarczego i społecznym hasłom oświecenia.

Maria Teresa przeprowadziła reformę szkolną i od tego czasu szkolnictwo czeskie opiera się na wzorach austriackich. Dalsze lata cechuje germanizacja i madziaryzacja szkolnictwa, z którą walczyło nauczycielstwo czeskie i słowackie.

Pierwsza rewolucja przemysłowa spowodowała konieczność przystosowania szkoły do wymagań życia. W 1869 r. nastąpiła reforma szkolnictwa, która wprowadziła dualistyczny trzostopniowy system szkolny, który w Czechosłowacji utrzymał się w ogólnych zarysach do roku 1948.

W rozdziale tym udało się autorce uwypuklić w dziejach szkolnictwa jego świetny rozwój w okresie walk rewolucyjnych w XV i XVI wieku, walkę Czechów i Słowaków o szkołę i zachowanie języka ojczystego, walkę wymierzoną przeciw germanizacji i madziaryzacji w okresie niewoli habsburskiej.

W rozdziale drugim wykazano klasowy charakter i bezwład polityki oświatowej w okresie międzywojennym, na skutek której zachował się dualizm systemu szkolnego przyjęty w spadku po monarchii austro-węgierskiej.

Rozwój czechosłowackiego szkolnictwa po oswobodzeniu, od roku 1945 do 1960, autorka słusznie podzieliła na cztery okresy:

1. od wyzwolenia do przełomu lutowego i przyjęcia pierwszej ustawy szkolnej w roku 1948,
2. od 1948 roku do przyjęcia drugiej ustawy szkolnej w roku 1953,
3. od roku 1953 do 1958,
4. okres współczesnej realizacji reformy szkolnictwa na zasadzie ścisłego spojenia z życiem, z produkcją.

Najbardziej charakterystyczną cechą pierwszego przedlutowego okresu 1945—1948 był szybki ilościowy wzrost szkolnictwa wszystkich stopni i rodzajów, nie zdołano

jednak jeszcze w tym czasie przełamać dualizmu szkolnego i wprowadzić szkoły jednolitej. Dopiero na podstawie ustawy szkolnej z 21 kwietnia 1948 r. nastąpiła reorganizacja wszystkich typów szkół z wyjątkiem uczelni wyższych. Ustawą tą został zniesiony stary austro-węgierski system szkolny, zaczął się zaś kształtować nowy. Ustawa szkolna wprowadziła cztery zasadnicze zmiany, a mianowicie: dokonała unifikacji prawnych podstaw szkolnictwa na ziemiach czeskich i słowackich, utrzymała zasadę państwowości szkoły, przedłużyła obowiązek szkolny z lat 8 do 9, tzn. od 6 do 15 roku życia, oraz wprowadziła organizacyjną jednolitość szkoły, tzn. zniósła dualizm systemu szkolnego.

Trzeci okres, obejmujący lata 1953—1958, autorka ocenia jako okres daleko idącego regresu w stosunku do poprzednich osiągnięć. Skrócono o rok obowiązek szkolny, o rok również skrócono okres nauczania w szkole średniej. Zamiast schematu [(5 + 4) + 4] wprowadzono schemat [(5 + 3) + 3]. Konieczność tego rodzaju posunięć argumentowano różnie. Najważniejszym jednak argumentem były postulaty wysunięte na XIX Zjeździe KPZR w sprawie upowszechnienia w najbliższej przyszłości dziesięciolatki.

W Czechosłowacji za główny cel polityki szkolnej uznano jedenastoletnią szkołę średnią (zamiast radzieckiej dziesięciolatki). W konsekwencji takiego stanowiska o szkolnictwie zawodowym na tym stopniu nie wspomniano: miało ono szybko zaniknąć. Przygotowanie do zawodu zamierzono organizować na podstawie ukończonej szkoły 11-letniej.

Drugą połowę książki zajmuje opis aktualnego stanu szkolnictwa czechosłowackiego i perspektywy jego rozwoju w świetle ustawy szkolnej z grudnia 1960 r. Opis obejmuje wszystkie działy szkolnictwa, począwszy od przedszkoli, a skończywszy na wyższych uczelniach. Zaletą tego rozdziału są obfite dane statystyczne oraz plany nauczania różnych typów szkół. Jest to cenny materiał dokumentacyjny i zebranie go w jednej książce jest nader użyteczne.

Warto przytoczyć niektóre wnikliwe oceny autorki, dotyczące rozwoju szkolnictwa czechosłowackiego w okresie budownictwa socjalistycznego. Od roku 1948 następuje stały proces pogłębienia jednolitości systemu szkolnego. Reforma szkolna w roku 1960 kasuje ostatnią „ślepą ulicę”, jaką była zasadnicza szkoła zawodowa, nadbudowując nad nią średnią szkołę ogólnokształcącą dla pracujących. Obecnie możemy mówić o całkowitym urzeczywistnieniu idei jednolitej szkoły w Czechosłowacji.

Czechosłowacja jest jednym z niewielu krajów, gdzie w ciągu ostatnich dziesięciu lat wyrównano znacznie różnice między szkołą wiejską niżej zorganizowaną i szkołą miejską przez rozbudowanie gęstej sieci szkolnej (o promieniu najdłuższym 3 km) i wprowadzenie jednakowego programu nauczania. Nauczycielowi wiejskiemu dano szczególnie dobre warunki materialne.

Fakt wprowadzenia 9-letniego obowiązku szkolnego postawił Czechosłowację znów w szeregu przodujących państw w tej dziedzinie. Obecnie coraz bardziej realna staje się tendencja upowszechnienia szkolnictwa średniego dzięki rozbudowaniu w ostatniej reformie szkolnej sieci szkół dla pracujących przy zakładach produkcyjnych.

Szkolnictwo zawodowe, które w okresie międzywojennym wysunęło się w Europie na pierwsze miejsce, bezpośrednio po drugiej wojnie rozwinęło się jeszcze bardziej. Reforma szkolna z roku 1953 znacznie zahamowała rozwój tego szkolnictwa. Dopiero ustawa szkolna z roku 1960 stworzyła szkołom zawodowym dobre warunki dalszego rozwoju. Według planów Ministerstwa Szkolnictwa i Kultury młodzież powinna rozchodzić się po ukończeniu szkoły podstawowej do rozmaitych typów szkół II cyklu w następujących proporcjach: do średnich szkół ogólnokształcących — 17%, do średnich szkół zawodowych — 15%, do zasadniczych szkół zawodowych — 68%.

W dalszych rozdziałach autorka omawia problemy powiązania nauczania z pracą produkcyjną młodzieży w szkołach ogólnokształcących, wychowanie pozaszkolne, administrację szkolną oraz organizację badań pedagogicznych.

W książce zamieszczono również tłumaczenie ustawy z dnia 15 grudnia 1960 roku o systemie wychowania i kształcenia.

REFORMA SZKOLNA W CZECHOSŁOWACJI

Dokumenty zebrał i opatrzył komentarzem Mirosław Cipro.

Z czeskiego przełożył Janusz Siatkowski. PZWS. Warszawa 1963, s. 271.

Recenzowana książka obejmuje następujące podstawowe dokumenty dotyczące reformy szkolnej w Czechosłowacji:

1. Uchwała Komitetu Centralnego Komunistycznej Partii Czechosłowacji z kwietnia 1959 r. pt. „O ścisłe powiązanie z życiem i o dalszy rozwój wychowania i kształcenia w Czechosłowacji”.

2. Referat członka Biura Politycznego KC KPCz tow. Jerzego Hendrycha pt. „O wychowanie i kształcenie w duchu komunizmu”.

3. Ustawa o systemie wychowania i kształcenia z dnia 15 grudnia 1960 r.

4. Ogólna koncepcja i plan nauczania w dziewięcioletniej szkole podstawowej.

5. Projekt koncepcji szkolnictwa II stopnia.

Na zakończenie autor wyboru dołączył komentarz wyjaśniający pewne problemy, które były dyskutowane w związku z omówieniem nowego systemu wychowania i kształcenia w Czechosłowacji.

Ze zrecenzowanej powyżej książki Dąbrowskiej i z dokumentów zamieszczonych w książce Cipro czytelnik może poznać charakter nowego systemu szkolnego w Czechosłowacji. System ten jako całość jest podobny do nowych systemów szkolnych Związku Radzieckiego i innych krajów socjalistycznych. W szczególności jednak jest przystosowany do rodzimych warunków technicznych, ekonomicznych, społecznych i kulturalnych. Jako najbardziej charakterystyczne cechy systemu oświatowego Czechosłowacji można wymienić:

1. 9-letnią szkołę podstawową politechniczną,

2. wprowadzenie do średnich szkół ogólnokształcących szkolenia produkcyjnego, ale w formie znacznie łagodniejszej niż w Związku Radzieckim,

3. próby różnicowania średnich szkół ogólnokształcących,

4. zasadnicze szkolnictwo zawodowe typu technicznego w zasadzie tylko w formie szkół zakładowych i międzyzakładowych,

5. średnie szkoły ogólnokształcące dla pracujących, zróżnicowane i na podbudowie zasadniczych szkół zawodowych,

6. dwustopniowość średnich szkół zawodowych dla pracujących, przy czym pierwszy ich stopień nie jest równoznacznikiem zasadniczych szkół zawodowych.

Omawiana książka jest tłumaczeniem książki czeskiej. Wydaje się jednak, że przy tłumaczeniu takich książek należałoby je odpowiednio aktualizować i ewentualnie uzupełniać. Gdy Mirosław Cipro pisał ją, miał do dyspozycji tylko projekt koncepcji szkół drugiego cyklu, natomiast gdy przystąpiono do tłumaczenia, była opublikowana (Věstník Ministerstva Školství a Kultury z 31 lutego 1961) zatwierdzona już po publicznej dyskusji nad projektem koncepcji szkół drugiego cyklu. W wyniku dyskusji wprowadzono pewne zmiany do planów nauczania różnych szkół II stopnia. Lepiej byłoby przeto przetłumaczyć zatwierdzoną koncepcję, a nie projekt, który później uległ zmianie. Na zatwierdzonej dokumentacji opierała się Dąbrowska omawiając nową koncepcję szkół II cyklu, posługując się przy tym wersją słowacką, a nie czeską.

Celowe też byłoby uzupełnienie zbioru ustawą (pominiętą przez Cipro) z dnia 12 grudnia 1958 r. (o nauce zawodu młodocianych w systemie terminatorским) tzw. ustawą uczniowską (czyli terminatoriską), będąca odpowiednikiem naszej ustawy z dnia 2 lipca 1958 r. o nauce zawodu, przyuczania do określonej pracy i warunkach zatrudnienia młodocianych w zakładach pracy o wstępnym stażu pracy.

Z uznaniem należy powitać inicjatywę wydawania publikacji typu wyżej omówionego. Świadczy ona o tym, że rozwijają się u nas badania w dziedzinie pedagogiki porównawczej. Ta gałąź pedagogiki jest u nas jeszcze nie doceniana, ale powoli toruje sobie drogę zrozumienie, że bez jej rozwoju nie można osiągnąć istotnego postępu w pedagogice.

Lektura obydwu omówionych książek budzi refleksje w stosunku do sposobu udostępnienia tego rodzaju materiałów czytelnikom. Dla uwypuklenia problemu przytoczę dwa przykłady tłumaczenia ustawy szkolnej Dąbrowskiej i Siatkowskiego. Oto one:

Zakłady szkolenia zawodowego i zasadnicza szkoła zawodowa

Zakład szkolenia zawodowego daje uczniom przygotowanie zawodowe, średnie wykształcenie ogólne i zawodowe oraz wychowanie pozaszkolne i poza zajęciami zawodowymi: zasadnicza szkoła zawodowa udziela uczniom wykształcenia średniego pierwszego stopnia, ogólnego i zawodowego ewentualnie wychowania pozaszkolnego (wersja Dąbrowskiej).

Szkoły przysposobienia zawodowego i szkoły czeladnicze

Szkoły przysposobienia zawodowego dają uczniom wykształcenie zawodowe, średnie wykształcenie ogólne i zawodowe oraz wychowanie w czasie wolnym od zajęć szkolnych i zawodowych. Szkoły czeladnicze dają uczniom również średnie wykształcenie ogólne i zawodowe oraz ewentualnie w czasie wolnym od zajęć wychowanie (wersja Siatkowskiego).

Przytoczmy jeszcze dla przykładu tłumaczenie tytułu § 17:

- kursy długoterminowe i inne kursy zawodowej szkoły dla pracujących (Dąbrowska),
- pozostałe kursy przysposobienia zawodowego ze szczególnym uwzględnieniem kursów długotrwałych (Siatkowski).

W przytoczonych przykładach uderza pomieszanie pojęć, wynikające ze słabej znajomości szkolnictwa zawodowego. Mści się tu zaniedbanie tego działu szkolnictwa w naszych naukach pedagogicznych.

Jakie mogą być środki zapobiegania nieporozumieniom tego rodzaju?

Nasuują się tu następujące pomysły:

1. przytaczać w nawiasach obok proponowanych nazw polskich nazwy oryginalne;
2. zamieszczać na początku lub końcu książki krótki słowniczek obcojęzycznych nazw szkół i innych węzłowych terminów, z podaniem tłumaczenia na język polski i odpowiednika w polskim systemie oświatowym.

Sprawa jednak ma dużo szersze znaczenie. Warto by pomyśleć o opracowaniu słownika tłumaczeń obcojęzycznych nazw szkół i innych terminów pedagogicznych. Jak wielka jest tego potrzeba, niech świadczą następujące przykłady z różnych języków:

1. Jak przetłumaczyć na język polski niemiecką nazwę Oberschule? Ileż nieporozumień i gmatwaniny pojęciowej występuje przy tłumaczeniu nazw Berufsschule i Fachschule? Czy nie warto ustalić jednoznacznego tłumaczenia nazwy Berufsaufbauschule lub Ausleseschule?

2. Czy nie warto ustalić sposobu tłumaczenia rosyjskiej nazwy „srednieje spieczalnoje obrazowanije” występujące m. in. w nazwie Ministerstwo Wysszego i Sriedniego Spieczalnogo Obrazowanija SSSR? Czy nie warto ustalić jednolitego tłumaczenia dla takich nazw szkół, jak FZU, FZO, RU, TU itd.?

3. Jak fantastycznie różne są tłumaczenia angielskich nazw: part-time courses, block-release courses, sandwich courses, a nawet grammar school i comprehensive school?

4. Kiedy francuskie słowo „national” tłumaczyć przez polskie słowo „narodowy”, a kiedy „krajowy” (les écoles nationales d'enseignement technique itd.).

Myślę, że sprawa zasługuje na uporządkowanie. Warto opracować taki słownik.

T. S.

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Referat i wypowiedzi w dyskusji na XIII Plenum KC PZPR zapoczątkują niewątpliwie głębszą analizę sytuacji wychowawczej w naszych szkołach i w wychowaniu domowym. Z bieżących numerów czasopism pedagogicznych wybieramy dzisiaj te, w których znajdziemy omówienie najbardziej aktualnych problemów wychowawczych.

Naczelne zadanie szkoły — wychowanie ideowe młodzieży

Czesław Kowal snuje w *Wychowaniu* (nr 14 (63)) refleksje o ideowym wychowaniu młodzieży pod znamennym tytułem: „Oby nie werbalnie”. Nawiązując do wytycznych XIII Plenum autor przypomina, że wprawdzie coraz szersze kręgi ludzi wiążą swoje osobiste dążenia z socjalizmem, wykazują głębokie zrozumienie potrzeb i interesów kraju swoją pracowitością, zdyscyplinowaniem społecznym, wysokim poczuciem odpowiedzialności za powierzone zadania, to jednak jest również sporo przykładów aspołecznych postaw ludzi, obojętności wobec wspólnych interesów i zamykania się w kręgu spraw osobistych, obojętnego stosunku do własności społecznej jako „państwowej”, „cudzej” lub niczyjej.

Jak te ujemne zjawiska wykorzenić z psychiki ludzkiej? Autor stawia sprawę jasno i nieudwuznacznie: „Nie będzie przesadą twierdzenie, że — tak zawsze było dotąd w każdym społeczeństwie — naczelnym zadaniem szkoły jest ideowe wychowanie dzieci i młodzieży”. „Idzie więc o kształtowanie człowieka, dla którego walka o ideały socjalistyczne będzie najgłębszą treścią i sensem jego życia, a nie człowieka abstrakcyjnego, nadczasowego”. A co, zapytuje autor, z wychowaniem porządnego człowieka? Wyjaśnia swój pogląd: „Nie należy oczywiście gubić »po drodze« tych elementarnych wartości moralnych, które zwykle się łączyły z pojęciem tzw. porządnego człowieka: uczciwości i życzliwości wobec ludzi, szlachetności i odpowiedzialności za słowa i czyny itp. Rzecz w tym, aby ujmować je w kontekście szerszego i bogatszego postulatów — wychowania młodzieży na ludzi ideowych o wysokim poczuciu obowiązku społecznego, o socjalistycznym stosunku do pracy i własności społecznej, do konkretnych problemów gospodarczych i politycznych, patriotów i internacjonalistów, nieprzejednanych wobec wszelkich prób naruszania interesów społecznych i socjalistycznych norm współżycia społecznego”.

Wysuwając zarzut, że związek wychowania szkolnego z życiem jest u nas zbyt często sprowadzany do obserwacji i oceny zjawisk życia społecznego, autor postuluje: „Normy i zasady socjalistyczne staną się dla młodzieży jej własnymi prawami, głębokimi przekonaniami tylko wtedy, gdy będzie ona osobistymi czynami ugruntowywać je w życiu”. A więc prowadzić młodzież na „plac budowy” społeczeństwa socjalistycznego. Powołuje się tu na Lenina, który radził, ażeby młodzież rozwiązywała codziennie jakies realne, odpowiedzialne zadania, chociażby nawet najdrobniejsze. Idzie bowiem o to, ażeby poczucie obowiązków i dyscypliny społecznej, umiłowania i szacunku do pracy utrwały się nie werbalnie, lecz w pracy.

Teza ta, gruntownie uzasadniona przez prof. Suchodolskiego m. in. w rozprawie pt. „O program świeckiego wychowania moralnego”, jest nauczycielstwu znana, są jednak trudności związane z jej realizacją przy równoczesnym wykonywaniu zadań programu, uważanego za przeladowany materiałem rzeczowym.

Wychodząc ze słusznego założenia, że wychowawca powinien znać postawę ide-

wo-wychowawczą każdego swego wychowanka i co pewien czas weryfikować ją, ażeby przekonać się o skuteczności swej pracy, autor przeprowadził w klasach IV i V liceów pedagogicznych badania. Chodziło o zebranie danych dotyczących stosunku młodzieży do własności społecznej. Badania dały dość znamienne wyniki. Znaczna grupa młodzieży, bo przeszło 40%, ma w kwestii własności społecznej w pełni ugruntowane konsekwentne poglądy socjalistyczne, inne grupa (52%) wyznaje zasadę socjalistycznego stosunku do własności, brak jest jednak „niezbędnej konsekwencji w tym poglądzie”. Autor nie wyjaśnia, co to takiego ten brak konsekwencji: czy idzie o niezgodność postępowania z głoszonymi zasadami, czy też jest to tylko chwiejność w poglądach; twierdzi, że tej grupie wystarczy niewielki jedynie „szlif” ideowy. Pozostała część młodzieży (ok. 7%) wykazuje poglądy niesocjalistyczne i z tą młodzieżą trzeba intensywnej pracy nad ukształtowaniem jej świadomości.

Wnioski, które autor wysuwa, są wielorakie, tu podkreślę jedynie dwa:

1. w każdej grupie potrzebne jest inne oddziaływanie wychowawcze,
2. zasady, które szkoła wpaja i będzie wpajać swoim wychowankom, powinny znajdować potwierdzenie w codziennym życiu dorosłych.

Artykuł Czesława Kowala jest wartościowym przeglądem problemów wychowania ideowego. W sposób zdecydowany stawia wychowanie ideowe na platformie praktycznego, czynnego włączania się młodzieży w nurt życia i utrwalania w praktyce poznawanych norm.

Potrzebny jest nowy nauczyciel

W drugim z kolei artykule na temat problemów wsi, zamieszczonym w numerze 3/63 *Kwartalnika Pedagogicznego*, przedstawia prof. W. Szczerba swe postulaty w sprawie kształtowania się osobowości dziecka w szkole wiejskiej. Wychodząc z założenia, że dziecko wiejskie pełniej i głębiej dostrzega zachodzące w życiu wsi przemiany, autor wskazuje znamienne zjawisko, ujawnione w wypowiedziach dzieci i młodzieży wiejskiej: widzi ona przebudowę wsi pod kątem zmiany sytuacji ekonomicznej, kulturalnej i społecznej przez przeobrażenie jej w miasto czy zbliżenie do miasta albo też w przeobrażeniu jej w PGR. „W pięknych i prostych wypowiedziach dzieci i młodzieży wiejskiej przewija się jak złota nić miłość do swojej wsi rodzinnej, do kraju ojczystego. Młodzież zwraca uwagę na rażące braki i błędy w procesie rozwoju naszej wsi. Młodzież marzy o tym, żeby te braki usunąć. Jednocześnie myśl o tych brakach, przewyciężenie różnorodnych trudności oraz rysujące się wyraźnie perspektywy innego osobistego życia, perspektywy realizacji swoich planów życiowych w warunkach miejskich wpływają bez wątpienia na kierunek zainteresowań młodzieży”. Wynikają z tego, zauważa autor, nowe zadania dla szkół i potrzebny jest nowy nauczyciel.

Wykorzystując własne spostrzeżenia, a także opinie M. Łopatkowej, zawarte w jej pracy „Nauczyciel i dziecko wiejskie”, prof. Szczerba szuka nowej drogi pracy nauczyciela w szkole i środowisku. Nie może to być nauczyciel „męczennik pracy społecznej”, nie może jednak być nauczyciel odsuwający się zdecydowanie od wszelkiej aktywności społecznej w środowisku. Nowa droga — to przerzucanie części obowiązków społecznych na innych, na agronomów, na Związek Młodzieży Wiejskiej, na Koło Gospodyń. Ale nie tylko. Autor postuluje, by wiązanie szkoły ze środowiskiem znaczyło nie tylko angażowanie się nauczyciela w takiej lub innej formie pracy, lecz w równej mierze angażowania w wir życia szkoły, w działalność dydaktyczno-wychowawczą wszystkich tych ludzi, którzy, jako nowy typ aktywów wiejskiego, wyrosli w środowisku wsi, tkwią i tkwić będą w nim jako budowniczo- wie socjalizmu. „Mam tu na myśli — zauważa — agronomów, traktorzystów, kierowników bibliotek gromadzkich, kierowników świetlic itp.”

Ażeby ta nowa droga pracy nauczyciela mogła być skutecznie realizowana, muszą być spełnione pewne warunki. Autor wymienia trzy: 1) należy wprowadzić dość poważne zmiany w systemie kształcenia nauczycieli i przygotowania ich do pracy w socjalistycznej szkole na wsi, 2) uczynić ze szkoły na wsi istotne ogniwo kształtowania osobowości dziecka wiejskiego, przyszłego entuzjasty, działacza w dziedzinie rozwoju społecznego, ekonomicznego, kulturalnego i politycznego swego środowiska, 3) umożliwić przez stworzenie podstaw organizacyjno-prawnych realizację założeń i planów opartych w ramach współpracy szkoły z aktywnym wiejskim.

Szukanie nowej drogi pracy nauczyciela na wsi jest niewątpliwie słuszne i potrzebne, słuszny jest postulat włączania w wir życia szkoły nowego aktywu wiejskiego, postulat nie jest jednak poparty żadnym przykładem, który by przekonał, iż istotnie takie rozwiązanie jest możliwe. Autor zebrał wypowiedzi dzieci i młodzieży; a co by powiedział ten właśnie wzywany do pracy społecznej nowy aktyw?

Swoboda czy przymus

Przyjaciel Dziecka jest adresowany bardziej do rodziców aniżeli do nauczycieli i przez nauczycieli jest mniej czytany. Niesłusznie, gdyż znaleźć w nim można artykuły ukazujące właściwe drogi postępowania wychowawczego, drogi nie tyle nowe, bo takich jest niewiele, ile utorowane doświadczeniem i teoretycznie uzasadnione. W numerze 7/8 tego czasopisma Janina Maciaszkowa przypomina problem tak dawny, jak dawna jest chyba refleksją pedagogiczna: swoboda czy przymus w wychowaniu. U ludów pierwotnych sprawa wyglądała prosto: dziecko małe — wychowane w całkowitej swobodzie; proces inicjacji — i młody człowiek wchodził w społeczeństwo, w którym był poddany już wszystkim rygorom życia społecznego. Gdybyśmy prześledzili praktykę wychowawczą stosowaną w przeszłości, łatwo dostrzeżlibyśmy, że przymus i swoboda zajmowały na przemian miejsce dominujące. W praktyce wychowania dzisiejszego jest zresztą tak samo. Janina Maciaszkowa w wymienionym artykule daje najpierw przykłady sposobów odnoszenia się nauczycieli i rodziców do dziecka. Dominują nakazy i zakazy, polecenia i wymuszanie, co prowadzi do konfliktów, niechęci, buntu. Sugerując właściwe ustosunkowanie się do problemu nakazów i zakazów autorka sięgnęła do książki francuskiego autora, G. Dumasa, i cytuje jako słuszną wskazówkę takie zdanie: „Jeśli prawo ma wywierać wpływ na osobowość ucznia i wychowywać nie niewolnika, ale ucznia inteligentnego i rozumnego, trzeba go skłonić do rozkazywania sobie samemu, do współdziałania z nauczycielem, zamiast poddania się lub przeciwdziałania jego zamierzeniom”.

Przyjmując takie określenie jako słuszne autorka zachęca rodziców i nauczycieli do realizacji tak pojętej swobody i przymusu. „Może wówczas — wyraża przekonanie — nauczyciele i rodzice odwoływaliby się w uzasadnieniach poleceń i konieczności nauki nie tyle do autorytetu dorosłych i ich doświadczeń (bo matki trzeba słuchać, bo ojciec ci każe, bo nauczyciel twój przełożony), ale do wyjaśniania etycznych norm współzycia i obowiązku wzajemnego szacunku i pomocy. Może wówczas dzieci będą wdrażane do odpowiedzialności najpierw za swą własną pracę i zachowanie się, następnie także za zachowanie się swych kolegów. I wówczas dopiero problem swobody i przymusu będzie właściwie rozwiązany”.

Problem, jak widzimy, jest postawiony jasno i zdecydowanie. Interesujące byłyby badania, jak wygląda sprawa swobody i przymusu w praktyce wychowawczej szkoły i domu. Metody tradycyjne są opoką, o którą rozbijają się koncepcje oparte na najbardziej przemyślanych koncepcjach. Sprawa nie jest zresztą tak łatwa, jakby się to zdawać mogło po przeczytaniu artykułu. Autorka nic nie wspomina o różnicy między postępowaniem z dzieckiem młodszym i starszym i daje przykłady zarówno z życia dzieci przedszkolnych, jak młodzieży dorosłej. Jeśli dyskusyjną może być

sprawa realizacji tak pojmowanej swobody i przymusu w stosunku do dzieci najmłodszych, to nie ma tych wątpliwości w stosunku do młodzieży starszej.

*

Niebezpieczeństwo werbalizmu sygnalizują wszyscy autorzy — nie tylko zresztą autorzy wymienionych tu artykułów. Jeśli werbalizm czyni spustoszenie we wszystkich dziedzinach pracy szkolnej, to w wychowaniu ideowym unicestwia wprost wszelkie wysiłki w kierunku wychowania człowieka zaangażowanego w budowie i rozwoju społeczeństwa socjalistycznego. I dlatego tak trafne wydaje się ostrzeżenie Cz. Kowala: oby nie werbalnie.

STANISŁAW NOWACZYK

CYBERNETYKA A PEDAGOGIKA

Wybór artykułów z czasopism radzieckich 1960—1963

(dokonany na podstawie materiałów zgromadzonych w Zakładzie Dokumentacji i Informacji Pedagogicznej Instytutu Pedagogiki w Warszawie)

Zagadnienia ogólne cybernetyki

1. Berg A. I.: O niektórych problemach kibernetiki. [O niektórych problemach cybernetyki]. *Voprosy Filosofii*, 1960, nr 5, s. 51—62.

Treść: Określenie cybernetyki jako nauki. Główne kierunki rozwoju. Cybernetyka a filozofia. Niektóre rysy rozwoju naszej techniki. Ważny problem cybernetyki technicznej [niezawodność działania maszyny i człowieka].

2. Jaglom I. M.: Čto takoe teoriija informacii. [O teorii informacji]. *Matematika v škole*, 1961, nr 3, s. 45—59; nr 5, s. 40—55, rys.

Treść: O niektórych tendencjach współczesnego etapu rozwoju matematyki. Cybernetyka i teoria informacji. Entropia i informacja. Zdolność przepustowa linii łączności. Konkretnie przykłady badań teoretyczno-informacyjnych (Psychologia Lingwistyka-Genetyka).

3. Kibernetiku — na służbu komunizmu. [Cybernetyka w służbie komunizmu]. *Sbornik* pod red. A. I. Berga. Moskwa 1961 Gosenergoizdat.

Rec.: Puškin V. N., Zavališina D. N.: Voprosy psichologii v sbornike... *Voprosy Psichologii*, 1962 r. nr 4, s. 154—160.

4. Kopnin P. V.: Ponjatie myšlenija i kibernetika. [Pojęcie myślenia a cybernetyka]. *Voprosy Filosofii*, 1961, nr 2, s. 103—112.

Treść: Człowiek jako podmiot myślenia. „Myślenie maszynowe” jako wynik praktycznej i teoretycznej działalności człowieka, narzędzie dalszego myślenia.

5. Napalkov A. V.: Naučnaja konferencija „Obučajuščiesja avtomaty i pererabotka informacii v organizmach”. [Konferencja naukowa na temat „Uczące się automaty i przetwarzanie informacji w organizmach”] [Karlsruhe 10—15 kwietnia 1961] *Voprosy Psichologii*, 1962, nr 1, s. 168—173.

Treść: Organizacja konferencji. Uczestnicy. Program. Nowe kierunki badań (grupa prof. A. Newella; grupa prof. K. Steinbucha; grupa doc. Zemanka; badania B. Gramera i F. Wencla; referat A. M. Andrew).

6. Napalkov A. V., Bobneva M. I.: Analiz informacionnych processov mozga čeloveka. [Analiza procesów informacji zachodzących w mózgu człowieka]. *Voprosy Psichologii*, 1962, nr 6, s. 40—54, bibliogr., Sum.

Polem.: Puškin V. N., Zavališina D. N.: Voprosy psichologii v sbornike... *Voprosy Psichologii*, 1962, nr 4, s. 154—160.

7. Norbert Winer v redakcii našego žurnala. [N. Wiener w redakcji naszego czasopisma]. *Voprosy Filosofii*, 1960, nr 9, s. 164—168.

Stenogram rozmowy prof. Wienera z aktywnym autorskim czasopisma na temat zadań i możliwości cybernetyki.

8. Šaljuťin S. M.: Algoritmy i vozmožnosti kibernetiki. [Algorytmy i możliwości cybernetyki]. *Voprosy Filosofii*, 1963, nr 6, s. 163—170.

Głos w dyskusji. Wyższość maszyny nad mózgiem ludzkim czy wyższość człowieka nad maszyną.

9. Tarasenko F. P.: K opredeleniju ponjatija „informacija” v kibernetike. [W sprawie określenia pojęcia „informacja” w cybernetyce]. *Voprosy Filosofii*, 1963, nr 4, s. 76—84.

Treść: Informacja i ilość informacji. Różne określenia tego pojęcia. Informacja jako cecha materii. Informacja i sterowanie. Informacja i sygnały.

10. Vadimov V. N.: Problemy kibernetiki. [Zagadnienia cybernetyki]. *Voprosy Filozofii*, 1962, nr 11, s. 180—182.

Recenzja książki „La cybernetique. Recherches internationales à lumière du marxisme.” Paris 1962. Edition de la Nouvelle Critique, ss. 207.

Zagadnienia ogólne cybernetyki w pedagogice

11. Alekseev O. L.: O vozmożnosti primenenija teorii informacii v tiflopedagogike. [O możliwości zastosowania teorii informacji w pedagogice niewidomych]. *Doklady APN*, 1961, nr 6, s. 125—128.

Powstaje możliwość konkretnej oceny efektywności przyrządów kompensujących brak wzroku.

12. Alekseev P. N.: Povyšat' éffektivnost' pedagogičeskogo i naučno-issledovatel'skogo truda. [O podniesieniu efektywności pracy pedagogicznej i naukowo-badawczej]. *Učitel'skaja Gazeta*, 1963, nr 11, s. 1.

Realizacja reformy szkolnej wymaga wylężonej pracy naukowej. Urządzenia cybernetyczne, nauczanie programowane to sprawa dalszej przyszłości. Obecnie dostępne środki techniczne, jak film, telewizja, magnetofon, nie są bynajmniej właściwie i dość szeroko stosowane.

13. Artemov V. A.: Kibernetika, teorija kommunikacii i škola. [Cybernetyka, teoria komunikacji a szkoła]. *Sovetskaja Pedagogika*, 1962, nr 1, s. 26—36, bibliogr.

O działalności Pracowni Fonetyki Eksperymentalnej i Psychologii Mowy w Moskiewskim Państwowym Instytucie Pedagogicznym. Zastosowanie teorii informacji, analizy matematycznej i statystycznej. Perspektywy cybernetyki; maszyny pracujące według programu, obecny ich stan i zastosowanie; dalsze możliwości. Proces nauczania staje się dostępny ścisłej naukowej analizie i przewidywaniu; powstaną maszyny informacji, pracy umysłowej, pamięci oraz maszyny nauczające i kontrolujące wyniki nauczania.

14. Atutov P. R.: O primenenii kibernetiki v pedagogike. [O zastosowaniu cybernetyki w pedagogice]. *Sovetskaja Pedagogika*, 1962, nr 9, s. 147—152, bibliogr.

Rozważania na temat perspektyw naukowego opracowania modeli zjawisk pedagogicznych.

15. Birilko Ju. S. 'Saburova G. G.: Realizacija nekotorych psihologičeskich principov v obučajuščich mašinach v SŠA. [Realizacja niektórych zasad psychologii w maszynach nauczających w Stanach Zjednoczonych AP]. *Voprosy Psihologii*, 1962, nr 4, s. 163—171, bibliogr.

Maszyna „nauczająca” Pressey (1926). „Nauka o uczeniu się i sztuka nauczania” B. F. Skinnera (1954). Różne opinie o metodzie Skinnera. Ocena nowego środka nauczania.

16. Gel'mont A.: Primenenie obučajuščich mašin v SŠA. [Zastosowanie maszyn nauczających w Stanach Zjednoczonych AP]. *Sovetskaja Pedagogika*, 1961, nr 7, s. 156—157.

Sprawozdanie z odczytu wygłoszonego przez B. F. Skinnera w Akademii Nauk Pedagogicznych w Moskwie.

17. Itel'son L. B.: Ob ispol'zovanii matematičeskich i kibernetičeskich metodov v pedagogičeskich issledovanijach. [O zastosowaniu metod matematycznych i cybernetycznych w badaniach pedagogicznych]. *Sovetskaja Pedagogika*, 1962, nr 4, s. 45—55, bibliogr.

Wyniki najnowszych badań psychologów pracy ukazują szerokie możliwości dla dydaktyki kształcenia zawodowego.

18. Landa L. N.: O kibernetičeskom podchode k teorii obučenija. [O zastosowaniu cybernetyki do teorii nauczania]. *Voprosy Filosofii*, 1962, nr 9, s. 75—87.

Treść: Cel nauczania. Programowanie procesu uczenia się. Programowanie procesu nauczania. Organizacja procesu pedagogicznego. Sprzężenie zwrotne w nauczaniu.

Polem.: Aleksejev N. G.: Pravomeren li „algoritmičeskij” podchod k analizu processov obučenija? *Voprosy Psihologii*, 1963, nr 3, s. 137—142; Landa L. N.: Algoritmičeskij podchod k analizu processov obučenija pravomeren. *Voprosy Psihologii*, 1963, nr 4, s. 143—152.

19. Landa L. N.: Opyt primenenija matematičeskoj logiki i teorii informacii k nekotorym problemam obučenija. [Próba zastosowania logiki matematycznej i teorii informacji do niektórych problemów nauczania]. *Voprosy Psihologii*, 1962, nr 2, s. 19—40, tabl., bibliogr., Sum.

Treść: Postawienie zagadnienia. O niektórych pojęciach teorii informacji. O metodzie obliczania racjonalnych algorytmów. Zakończenie.

20. Mickevič A. P.: Informacija i obučenje. [Informacja a nauczanie]. *Fizyka v škole*, 1963, nr 3, s. 9—18, bibliogr.

Pojęcie informacji. Program działania maszyny a działalność zwierzęcia i człowieka. Samoprogramowanie i uczenie się. Problem pamięci. Wnioski pedagogiczne.

21. Rozenberg M. I.: Ispol'zovat' dostiženija kibernetiki v naučno-pedagogičeskich issledovanijach i škol'noj praktike. [Zastosować osiągnięcia cybernetyki w badaniach naukowo-pedagogicznych i w praktyce szkolnej]. *Sovetskaja Pedagogika*, 1962, nr 6, s. 70—76.

Można będzie organizować masowe badania efektywności nauczania i otrzymywać obiektywne i dokładne wyniki. Maszyny w procesie nauczania w Ameryce. Możliwości cybernetyki w szkolnictwie (organizacja, sieć szkolna, statystyka, planowanie), w szkoleniu produkcyjnym. Szkolenie лаборantów-operatorów maszyn matematycznych.

22. Solov'eva E. E.: Opyt primenenija mašinnoj techniki v pedagogičeskom issledovanii. [Próba zastosowania maszyn w badaniu pedagogicznym]. *Sovetskaja Pedagogika*, 1962, nr 8, s. 116—129, rys., tabl.

Badania statystyczne nad efektywnością nauczania biologii z zastosowaniem filmu. Użyte maszyny do sortowania prac uczniów i obliczania wyników.

Nauczanie programowane

23. Archangel'skij S. I.: Novaja technika v učebnom processe. [Nowa technika w procesie nauczania]. *Vestnik Vyszej školy*, 1962, nr 8, s. 13—18.

O roli filmu, telewizji, magnetofonu, epidiaskopu, maszyn nauczających na wyższej uczelni.

24. Belopol'skaja A. R.: Opyt primenenija obučajuščich algoritmov. [Próba zastosowania algorytmów w nauczaniu]. *Vestnik Vyszej školy*, 1963, nr 6, s. 31—34, rys.

Na materiale języka obcego. Zasady programowania.

25. Bepal'ko V.: Čto takoe programirovannoe obučenje. [O nauczaniu programowanym]. *Narodnoe Obrazovanie*, 1963, nr 5, s. 42—46.

Treść: Określenie treści nauczania. Opracowanie układu materiału. Dzielenie materiału na elementarne stopnie (cząstki). Każdy posuwa się naprzód w tempie dla siebie dostępnym. Aktywizacja uczniów. „Sprzężenie zwrotne”. Uwzględnienie różnic indywidualnych w zasobie wiedzy uczniów.

26. Borodulina M. K., Lur'e A. S.: Upražnenija, osnovannye na ispol'zovanii techničeskich sredstv. [Ćwiczenia oparte na zastosowaniu środków technicznych]. *Vestnik Vyszej školy*, 1963, nr 6, s. 27—30.

Eksperyment pedagogiczny na II kursie instytutu pedagogicznego. Nauczanie języka obcego. Samodzielna praca studentów przy pomocy materiałów programowanych. Kolejne etapy eksperymentu. Wyniki.

27. Doroškevič A. M.: Kibernetika i process obučenija. [Cybernetyka a proces nauczania]. *Vestnik Vysšej školy*, 1963, nr 1, s. 17—21.

Analiza procesu nauczania ze stanowiska cybernetyki.

Próba ulepszenia metod nauczania mechaniki teoretycznej. Analiza procesu przetwarzania informacji w układzie „wykładowca-student”. Ocena przydatności maszyn nauczających.

28. Il'ina T. A.: O pedagogičeskich osnovach programmirovannogo obučenija. [O pedagogicznych podstawach nauczania programowanego]. *Sovetskaja Pedagogika*, 1963, nr 8, s. 110—120, bibliogr.

Treść: Problem specjalnego opracowania materiału nauczania. Problem sposobu podania materiału nauczania. Problem badania i organizacji procesu uczenia się.

29. Itel'son L. B.: O nekotorych osnovnych problemach teorii programmirovannogo obučenija. [O niektórych podstawowych problemach nauczania programowanego]. *Sovetskaja Pedagogika*, 1963, nr 9, s. 117—131, tabl., bibliogr.

Omówienie literatury przedmiotu. Analiza głównych elementów nauczania programowanego. Próba zbadania efektywności różnych sposobów regulowania procesu uczenia się. Opis badań eksperymentalnych nad zapamiętywaniem, stosowaniem wiedzy i pojmowaniem stosunków logicznych, ilościowych i jakościowych. Analiza wyników. Wnioski.

30. Komskij D. M., Salov V. L.: Pribor dlja proverki znanij učaščichsja. [Przyrząd do kontrolowania wyników nauczania]. *Fizika v škole*, 1963, nr 3, s. 93—96, rys.

Opis przyrządu. Sposób wykonania.

31. Kušelev Ju. N.: Mašina prihodit na pomošč' prepodavatelju. [Maszyna pomaga wykładowcy]. *Vestnik Vysšej školy* 1963, nr 1, s. 21—24, rys.

Próba automatyzacji kontroli wyników nauczania. Schemat automatycznego „biletu egzaminacyjnego”. Eksperyment. 1) po egzaminie zwykłym — egzamin „automatyczny”, 2) ankieta. Wnioski.

32. Landa L. N.: Obučenie učaščichsja metodam racional'nogo myšlenija i problema algoritmov. [Wpajanie uczniom metod racjonalnego myślenia a problem algorytmów]. *Voprosy Psichologii*, 1961, nr 1, s. 103—118, tabl., bibliogr., Sum.

Eksperyment pedagogiczny w klasach VI i VII na materiale języka ojczystego. Schematy procesu rozpoznawania rodzajów zdania prostego i złożonego. Analiza wyników.

33. Lebedev P. D.: Ėta problema nuždaetsja v glubokom izučenii. [To zagadnienie wymaga gruntownego badania]. *Vestnik Vysšej školy*, 1963, nr 3, s. 13—18.

Przewidywane zmiany w procesie nauczania. Rola wykładowcy. Ocena przydatności automatów. Konieczność dalszych ulepszeń. Aktualne zadanie: opracowanie podręczników programowanych.

34. Maslova G. G.: Programmirovannoe obučenie. [Nauczanie programowane]. *Matematika v škole*, 1963, nr 2, s. 35—40, rys., tabl.

Dwa systemy: liniowy (Skinner) i rozgałęziony (Czowder). Charakterystyka obu systemów programowania. Maszyny „nauczające” eksperymentalne w Anglii, Kanadzie, w Stanach Zjednoczonych AP i w Związku Radzieckim. Problemy pedagogiczne nowej metody.

35. Rostunov T. I.: Est' predposylki k perechodu na novye metody. [Istnieją przesłanki przejścia do nowych metod]. *Vestnik Vysšej školy*, 1963, nr 1, s. 12—17.

Nauczanie programowane. Algorytmy nauczania. Maszyny nauczające (ich konstrukcja, rodzaje, działanie). Rola podręcznika.

36. Rozenberg M. I.: Techničeskie sredstva programmirovannogo obučenija. [Techniczne środki nauczania programowanego]. *Fizika v škole*, 1963, nr 4, s. 31—35, rys.

Różne modele maszyn nauczających: Pressey, Skinnera i in. Maszyna-egzaminator skonstruowana w Moskiewskim Instytucie Energetyki (opis).

37. Sankovskij E. A.: Sokraščaja vremja na kontrol' i konsul'tacii. [Oszczędność czasu na kontroli i konsultacjach]. *Vestnik Vysiej školy*, 1963, nr 3, s. 18—20, rys.

Opis trzech typów automatów przeznaczonych do 1) samokontroli, 2) kontroli, 3) konstatacji.

Toż: *Srednee Special'noe Obrazovanie*, 1963, nr 8, s. 31—33, rys.

38. Šestakov A. S.: Opyt primeneniija „obučajuščich mašin” v Soedinennyh Štatach Ameriki. [O zastosowaniu maszyn „nauczających” w Stanach Zjednoczonych AP]. *Sovetskaja Pedagogika* 1962, nr 12, s. 60—72, rys., tabl., bibliogr.

Omówiono prace B. Skinnera, P. G. Whitmore'a, Williamsa, Bitzera, Crowdera. Schematy maszyn. Badania efektywności nauczania programowanego. Wnioski: najprostsze maszyny nie dają lepszych wyników niż zwykłe szkolne nauczanie. „Korepetytor” jest pożyteczny. Szybko liczące maszyny mogą być bardzo pomocne.

39. Sokolovskij Ju. S.: O programmirovannom obučenii. [O nauczaniu programowanym]. *Fizika v škole*, 1963, nr 3, s. 24—28, rys.

Układ podręcznika programowanego. Praca ucznia z podręcznikiem. Zalety i wady nauczania programowanego.

40. Taranov V. M.: Pedagogika — programmirovanie — kibernetika. [Pedagogika — programowanie — cybernetyka]. *Srednee Special'noe Obrazovanie*, 1963, nr 2, s. 5—14, rys.

Treść: Jak przebiega proces nauczania? Jak można zwiększyć wydajność pracy szkolnej? Czy wiemy, jak uczeń przyswaja sobie materiał nauczania? Ilu uczniów można odpytać na lekcji? Czy można ustrzec się od zakłóceń? Czy nauczyciel może być powodem zakłóceń? Czy wszystkiego można się nauczyć z książki? Jak można indywidualizować nauczanie w pracy z grupą uczniów? Jaka pracę pedagogiczną może wykonać maszyna?

WANDA DĄBROWSKA

KURSY DLA AKTYWU PEDAGOGICZNEGO ZNP

Realizacja planu działalności pedagogicznej ZNP jest uwarunkowana sprawnością pracy etatowego i społecznego aktywów pedagogicznych. To wymaga stałej pracy z aktywem. Jedną z form tej pracy są kursy szkoleniowe przygotowujące aktyw pedagogiczny do wypełnienia zadań wynikających z zaplanowanej działalności pedagogicznej. W 1963 roku zorganizowano w okresie wakacyjnym dwutygodniowe kursy szkoleniowe dla okręgowych i powiatowych kierowników wydziałów pedagogicznych oraz dla aktywów sekcji związkowych.

Kursy dla kierowników wydziałów pedagogicznych

Dla kierowników wydziałów pedagogicznych zorganizowano w terminie od 3 do 16 lipca pięć kursów zlokalizowanych w okręgu krakowskim: po dwa — w Bochni i Limanowej oraz jeden w Krzeszowicach.

Głównym celem kursów było pogłębienie znajomości zagadnień z dziedziny ideowo-światopoglądowej i pedagogicznej, stanowiących trzon tematyczny drugiego roku programu samokształcenia nauczycieli.

W związku z tym na kursach opracowano szczegółowo zagadnienia dotyczące trzech podstawowych tematów: osobowości nauczyciela w powiązaniu z jego funkcją wychowawczo-dydaktyczną; wszechstronnego rozwoju osobowości ucznia jako podstawowego zadania szkoły socjalistycznej; wpływu wychowania pozaszkolnego i pozaszkolnego na kształtowanie osobowości dziecka.

Poza trzema głównymi tematami uwzględniono w programie kursów dwa dodatkowe: kształtowanie zdolności i zainteresowań uczniów w pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz rolę wychowania artystycznego w kształtowaniu osobowości uczniów.

Oprócz problematyki obejmującej treści programu samokształcenia nauczycieli uwzględniono na kursach tematykę z zakresu aktualnych zagadnień politycznych i ekonomiczno-gospodarczych. Kursy tegoroczne stały się także doskonałą okazją do analizy treści XIII Plenum KC PZPR i ukazania związku oraz właściwego ukie-runkowania całokształtu działalności ideowo-pedagogicznej ZNP w myśl wskazań tego plenum.

W założeniach organizacyjnych kursów w 1963 r. chodziło o to, ażeby podnieść ich efektywność przez możliwie najbardziej aktywny udział w zajęciach programowych wszystkich słuchaczy. Dlatego pracę na kursach oparto głównie na seminaryjnych metodach pracy. To wymagało odpowiednich prac przygotowawczych poprzedzających zajęcia na kursach. Wcześniej przygotowano szczegółowy program zajęć, opracowano rozszerzone tezy oraz bibliografię do poszczególnych tematów i dostarczono te materiały przyszłym uczestnikom kursów, ażeby przez pracę własną mogli przygotować się do czynnego uczestnictwa w zajęciach na kursie. Zgromadzono też w dostatecznej ilości odpowiednie pozycje książkowe do korzystania z nich przez słuchaczy w czasie trwania kursu.

Zajęcia na kursach zorganizowano w ten sposób, że wykłady na podstawowe tematy stanowiły skondensowane ujęcie problemu i wprowadzały do dyskusji. Głównym zajęciem były seminaria przeprowadzane w grupach. Zajęcia seminaryjne przeprowadzali kierownicy grup, którzy przygotowani zostali do tej pracy kilka tygodni wcześniej na centralnym seminarium w Warszawie.

Odrębną sprawą było przygotowanie kierowników oddziałów powiatowych do

prawidłowego planowania i realizacji działalności pedagogicznej. Dlatego na kursach wprowadzono zajęcia w grupach okręgowych, na których szczególną uwagę zwrócono na metodyczne przeprowadzenie zajęć na konferencjach rejonowych oraz na organizację pracy w okresie międzykonferencyjnym jako podstawowej formie samokształcenia nauczycieli na podstawie pracy indywidualnej i zespołowej. Wiele uwagi poświęcono sprawie nauczycieli studiujących zaocznie i eksternistycznie i omówiono zakres i formy pomocy dla nich przez ogniska związkowe w powiązaniu z władzami oświatowymi. Ukazano konieczność i możliwość podjęcia problematyki ideowo-pedagogicznej przez ogniska ZNP i rady pedagogiczne.

Frekwencja na kursach nie była pełna — wynosiła 86%. Na projektowaną liczbę 396 słuchaczy przybyło na kursy 341. Główną przyczyną absencji były zmiany na stanowiskach kierowników wydziałów pedagogicznych w wyniku kampanii sprawozdawczo-wyborczej. Pewna liczba kierowników odchodziła, a na ich miejsce jeszcze w tym czasie nie powołano nowych. Dla tych kierowników, którzy nie brali udziału w kursach wakacyjnych, zorganizowano w dniach od 28 do 31 października czterodniowe seminarium, na którym omówiono podstawowe problemy merytoryczne i zadania organizacyjne w działalności pedagogicznej w roku szkolnym 1963/64.

Kursy dla aktywu Sekcji Związkowych

W 1963 r. w okresie wakacyjnym zorganizowały kursy dla swego aktywu sekcje: Sekcja Szkolnictwa Ogólnokształcącego, Sekcja Wychowania Przedszkolnego, Sekcja Zakładów Kształcenia Nauczycieli, Sekcja Szkolnictwa Zawodowego, Sekcja Szkolnictwa Specjalnego oraz Sekcja Bibliotekarska. Prawie wszystkie kursy wakacyjne zlokalizowano w Gdańsku, bowiem tylko kurs Sekcji Szkolnictwa Ogólnokształcącego umieszczono w ośrodku szkoleniowym Ministerstwa Leśnictwa, w Dębowie, w powiecie tczewskim. Nie odbył się ze względu na epidemię ospy kurs Sekcji Szkolnictwa Rolniczego zaplanowany w Jeleniej Górze. Sekcja Opieki nad Dzieckiem i Wychowania Pozaszkolnego zorganizowała w czasie od 17 do 30 października kurs w Ustroniu-Jaszczolcu.

Wszystkie kursy sekcyjne poświęcone były problemom wynikającym z aktualnych zadań szkół i placówek oświatowo-wychowawczych w systemie oświaty i wychowania. W programach kursów sekcji związkowych dominowały zagadnienia organizacji i treści procesów wychowawczych w poszczególnych typach szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych. Dzięki temu w szerokim zakresie uwzględniono wytyczne XIII Plenum KC PZPR dotyczące funkcji szkoły i nauczyciela w socjalistycznym wychowaniu dzieci i młodzieży.

Doświadczenia lat ubiegłych na kursach sekcyjnych wykazały, że zajęcia prowadzone w oparciu o wykłady nie dawały najlepszych rezultatów. Dlatego w tym roku wprowadzono inne formy pracy wyrażające się w szerszym wprowadzeniu zajęć seminaryjnych. Praktycznie rozwiązano tę sprawę w ten sposób, że na większości kursów zorganizowano zajęcia w oparciu o zespoły merytoryczne. Przed rozpoczęciem kursów przyszli uczestnicy otrzymali programy kursów, tezy do pracy zespołów merytorycznych oraz wykazy literatury. Słuchacze otrzymali również zadania, ażeby z terenu własnej pracy zebrali odpowiednie materiały ilustrujące ich próby rozwiązań, doświadczenia, osiągnięcia i trudności.

Zgodnie z założeniami organizacyjnymi na kursach powołano m. in. następujące zespoły opracowujące zagadnienia: kształtowanie postaw ideowo-moralnych młodzieży przez aktywizację społeczną; wykorzystywanie konkretnych treści programowych poszczególnych przedmiotów nauczania w kształtowaniu przekonań i postaw ideowo-światopoglądowych dzieci i młodzieży; organizacja zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych dla realizacji planu wychowawczego szkoły; rolę, zadania i współdziałanie organizacji młodzieżowych i samorządu szkolnego w systemie wy-

chowawczo-dydaktycznym szkoły; współdziałal rodziców i czynnika społecznego w realizacji założeń planu wychowawczego szkoły; synchronizację prac rady pedagogicznej, organizacji partyjnych i ogniska związkowego w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły; rolę, zadania i obowiązki wychowawcy klasowego.

Nie wszystkie z wymienionych zespołów były powołane na każdym kursie sekcyjnym. Poszczególne sekcje powoływały co najmniej cztery zespoły, które opracowywały zagadnienia najściślej związane ze specyfiką określonego działu szkolnictwa. Sekcja Zakładów Kształcenia Nauczycieli szczególną uwagę zwróciła na sprawy profilu wychowawczego liceum pedagogicznego i studium nauczycielskiego, Sekcja Szkolnictwa Specjalnego — na organizację procesów wychowawczych w szkołach i zakładach specjalnych w stosunku do dzieci nieprzystosowanych społecznie. Sekcja Bibliotekarska uwzględniła w szerokim zakresie usługową rolę bibliotek na potrzeby samokształcenia nauczycieli oraz studiów zaocznych i eksternistycznych. Zespoły merytoryczne na kursie Sekcji Szkolnictwa Ogólnokształcącego skoncentrowały się na zagadnieniach wynikających z funkcji wychowawczej zreformowanej szkoły.

Wstępna ocena przebiegu kursów sekcyjnych jest pozytywna. W tym roku efekty pracy oparte na nowych zasadach organizacyjnych są lepsze niż w latach poprzednich. Każdy kurs zakończył się zebraniem konkretnych materiałów, które mogą być wykorzystane w dalszych pracach sekcji.

Frekwencja na kursach sekcyjnych była dobra. Na niektórych wynosiła 100%, na kursie Sekcji Szkolnictwa Ogólnokształcącego i Zakładów Kształcenia Nauczycieli była niższa. Przeciętnie przekroczyła 90%. Ogółem na kursach sekcyjnych było 352 słuchaczy.

Organizacja życia na kursach

Na każdym kursie był powołany do życia samorząd, który współdziałał w realizacji programu kursu, organizował życie kulturalno-towarzystwie słuchaczy oraz był współgospodarzem w sprawach żywienia i zakwaterowania słuchaczy.

Samorzady kursowe wywiązały się bardzo dobrze szczególnie w dziedzinie organizacji i realizacji programu kulturalno-oświatowego. Dzięki nim najlepiej rozwijano organizację czasu wolnego od zajęć programowych. Wypełniły ten czas wycieczki krajoznawcze i naukowo-poznawcze, teatr, opera, kino oraz wewnętrzne wieczory towarzyskie. Praca samorządów pomogła do wytworzenia na kursach koleżeńskiej i serdecznej atmosfery współzycia i niewątpliwie przyczyniła się przez to do podniesienia ogólnych efektów pracy na kursach związkowych.

K. M.

KURS DLA NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW PEDAGOGICZNYCH W LICEACH PEDAGOGICZNYCH

W czasie od 2 do 15 sierpnia 1963 r. w Gdańsku-Oliwie w budynku Liceum Pedagogicznego odbył się kurs dla nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w liceach pedagogicznych i w liceach pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli. Kurs ten zorganizowany przez COM skupił 167 osób z całego kraju. Uczestnicy pracowali w dwu równoległych grupach kursowych o tym samym programie. Były to więc dwa kursy.

Celem kursu — według wytycznych Ministerstwa Oświaty — było pogłębienie znajomości aktualnych zadań ideowo-wychowawczych szkoły, omówienie założeń organizacyjnych i programowych 8-klasowej szkoły podstawowej, kilku zagadnień z psychologii i pedagogiki, wymiana doświadczeń z realizacji programu nauczania

przedmiotów pedagogicznych w klasach III i IV LP i LPWP oraz przygotowanie do realizacji programu w klasie V. Zadania te zostały na naradzie wstępnej rozszerzone i uzupełnione w następujący sposób: we wspólnych rozważaniach na obradach plenarnych i w grupach seminaryjnych szukać sposobów przyzwyczajania konserwatyizmu szkoły polskiej i wykazywanie roli zakładów kształcenia nauczycieli w tej dziedzinie. Chodzi o konserwatywizm w zakresie metod pracy, technik nauczania i wychowania oraz w zakresie tradycyjnego sposobu myślenia wielu nauczycieli; przelamywanie tego konserwatyizmu może być realizowane przez kształtowanie u kandydatów na nauczycieli postawy zaangażowania społeczno-politycznego oraz stałego dążenia do poszukiwania nowych metod pracy. Zakładano, że kurs winien dać uczestnikom orientację i jaśniejsze spojrzenie na to, jaka winna być rola przedmiotów pedagogicznych w kształtowaniu takiej postawy i jak należy wykorzystywać w tym celu nowe programy. Wreszcie kurs miał dać uczestnikom bardziej obiektywne spojrzenie na omawiane zagadnienia, a szczególnie na wartości kształcące nowych programów z zakresu przedmiotów pedagogicznych.

Zadania ideowo-wychowawcze szkoły w PRL omówił dyrektor Departamentu kn w Min. Oświaty dr Wacław Wojtyński, który przedstawił sytuację w szkołach w zakresie pracy ideowo-wychowawczej. Założenia organizacyjne i programowe 8-klasowej szkoły podstawowej omówił wicedyrektor Dep. progr. mgr Henryk Korwel. Główne problemy pracy zakładów kn. w roku szkolnym 1963/64 omówili dr Wojtyński i nacz. K. Horbowiec. W wypowiedziach obu prelegentów wysunęły się na czoło zagadnienia sprawności w zakładach kn., polepszenie przygotowania zawodowego kandydatów na nauczycieli i wzmocnienie pracy wychowawczej. Naczelnik Horbowiec wymienił braki w zakresie przedmiotów pedagogicznych zaobserwowane u uczniów liceów pedagogicznych przy egzaminach dojrzałości:

a) częste tylko pamięciowe opanowanie wiadomości, brak głębszego zrozumienia i nieumiejętność uzasadniania wypowiedzianych sądów,

b) trudności w zastosowaniu wiedzy teoretycznej do konkretnych sytuacji,

c) słabe odczytanie w literaturze pedagogicznej, psychologicznej i metodycznej,

d) zbyt słaba znajomość i niedostateczne zrozumienie programów szkoły podstawowej,

e) słaba znajomość podręczników szkoły podstawowej,

f) słaba znajomość przepisów i dokumentów dotyczących pracy szkoły,

g) słaba znajomość środowiska i sytuacji w dziedzinie oświaty w Polsce.

Obaj prelegenci omówili też rolę i zadania szkół ćwiczeń, wysuwając postulat, aby wszystkie szkoły ćwiczeń stały się szkołami wiodącymi.

W grupie problemów pedagogicznych, przepracowanych na kursie, na czoło wysunęły się wykłady prof. dra Wincentego Okonia, który omówił trzy tematy: cele wychowania umysłowego, nauczanie problemowe i praca eksperymentalna w szkole.

Oto inne wykłady wygłoszone na kursie:

Dr Czesław Kupisiewicz — Przyczyny niepowodzeń uczniów w nauce i niektóre dydaktyczne środki zaradcze.

Dr Tyborowska Kazimiera — Nowe osiągnięcia nauk psychologicznych w zakresie wiedzy o rozwoju dziecka w wieku szkolnym.

Dr Zofia Krzysztozek — Zagadnienie kształtowania naukowego poglądu na świat.

Dr Krystyna Kuligowska — Cele i organizacja badań wyników nauczania w szkole podstawowej.

Dr Józef Kozłowski — Organizacja badań Instytutu Pedagogiki w zakresie praktyki pedagogicznej.

Mgr inż. Nowicki Mirosław — Zagadnienie kształcenia politechnicznego w szkole podstawowej oraz wnioski do pracy nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w liceach pedagogicznych.

Dr Irena Wojnar — Wychowawczą rolą sztuki.

Mgr Władysław Kosmala — Problematyka pracy harcerskiej w zakładach.

W skład uczestników obu kursów wchodziła grupa nauczycieli z LPWP licząca 28 osób. W grupie tej były poza ogólnym programem opracowane zagadnienia specjalistyczne. Jak: „Praca wychowawczyni w grupie mieszanej” (przeprowadziła mgr Helena Kruk), „Rola działania w rozwoju mowy i myślenia dzieci” (dr Kazimiera Tyborowska), „Analiza programu metodyki wychowania przedszkolnego w klasie IV i V” (mgr Helena Jaegermann), „Projekt instrukcji w sprawie praktyki pedagogicznej w LPWP” (mgr Helena Jaegermann). Grupa ta odbyła też spotkanie z przedstawicielką redakcji *Wychowanie w Przedszkolu* ob. Dobrowolską.

Każdy kurs był podzielony na trzy grupy seminaryjne. Każda grupa przepracowała następujące zagadnienia:

1. Realizacja programu historii wychowania w kl. III i V.
2. Realizacja programów psychologii w kl. III i IV.
3. Realizacja systematycznego kursu pedagogiki oraz programu ćwiczeń w klasie IV.
4. Koncepcja realizacji programu wybranych zagadnień z praktyki i teorii wychowania w klasie V.
5. Planowanie pracy w zakresie przedmiotów pedagogicznych w klasach III, IV i V.

Seminarium zaczynało się od wprowadzenia przez referenta, który przedstawiał własny punkt widzenia na dane zagadnienie, głównie na podstawie własnych doświadczeń, potem odbywała się dyskusja. Głosy w dyskusji można podzielić na 3 grupy:

1. głosy podające trudności w realizacji nowych programów,
2. głosy podające trudności i równocześnie przemyślane, rozsądne sposoby przezwyciężania tych trudności oraz własne koncepcje dotyczące jak najlepszej realizacji programów,
3. głosy domagające się pomocy, gotowych rozwiązań i zestawu lektury do poszczególnych zagadnień.

Głósów pierwszego i trzeciego rodzaju było najwięcej, a niestety głosów typu drugiego, najbardziej wartościowych, było stosunkowo mało. Z przebiegu seminariów można było zorientować się, że uczestnicy kursu w większości przyjechali, aby przejąć dorobek innych, aby zdobyć informacje ułatwiające im pracę, a nie z nastawieniem, by wnieść własny dorobek, doświadczenie i podzielić się z innymi jakimiś własnymi przemyślanymi, konstruktywnymi koncepcjami dotyczącymi realizacji programu przedmiotów pedagogicznych.

Mogą być różne przyczyny tego zjawiska: słabo pogłębiona praca w niektórych liceach pedagogicznych w zakresie przedmiotów pedagogicznych, zmęczenie po rocznej pracy, brak przekonania o słuszności koncepcji nowych programów przedmiotów pedagogicznych, wreszcie brak znalezienia skutecznych sposobów i środków pokonywania dużych trudności w praktycznej realizacji nowych programów. Wydaje się, że chyba to ostatnie było główną przyczyną mało twórczej postawy niektórych uczestników kursu.

Mimo tych braków seminaria grupowe miały swe wartości i przyniosły wiele korzyści uczestnikom. Seminarium wykazały, że uwaga nauczycieli przedmiotów pedagogicznych nastawiona jest nie na krytykę koncepcji nowych programów, ale na sposoby realizacji tych programów. Doszli oni do słusznego przekonania, że aby krytykować istniejące programy, trzeba najpierw wypróbować ich realizację na przestrzeni kilku lat w wielu zakładach kształcenia nauczycieli, w różnych warunkach i dopiero po wielu latach, na podstawie wymiany doświadczeń i konfrontacji stanowisk wielu praktyków, można będzie mówić o ewentualnych zmianach programu. Kurs obecny był więc krokiem naprzód w porównaniu z kursem dla nauczycieli przedmiotów pedagogicznych odbyłym w ubiegłym roku. **Jednym**

z największych osiągnięć kursu jest przejście uczestników z krytycznego stanowiska w stosunku do nowych programów przedmiotów pedagogicznych na krytyczne spojrzenie na własną pracę i na sposoby realizacji tych programów.

Seminarium dotyczące klasy V dało uczestnikom orientację co do koncepcji opracowania wybranych zagadnień z praktyki i z teorii wychowania. Wszystkie grupy seminaryjne na obu kursach przyjęły jako słuszny projekt kierownika seminarium, aby zagadnienia te były opracowywane w następujący sposób:

- a) Wprowadzenie w zagadnienie przez nauczyciela ukierunkowujące samodzielną pracę uczniów nad zbieraniem materiałów teoretycznych i praktycznych do danego zagadnienia.
- b) Okres samodzielnej pracy uczniów trwający dwa do trzech tygodni, w którym uczniowie powtarzają potrzebne partie materiału z pedagogiki i psychologii przerobionego w klasie III i IV, zbierają potrzebne materiały z obserwacji i ćwiczeń w klasie III i IV, dokonują nowych obserwacji i ćwiczeń, studiują nową literaturę wskazaną przez nauczyciela.
- c) Wspólne opracowanie zagadnienia na lekcjach na podstawie zebranych przez uczniów materiałów i zdobytej wiedzy, dokonanie syntezy i całościowego ujęcia.
- d) Na podstawie opracowanego zagadnienia zaprojektowanie przez uczniów toku czynności pedagogicznych nauczyciela w celu rozwiązania jakiegoś konkretnego problemu, np. zaplanowanie działania w celu zwalczania kłamstwa u dzieci, zorganizowanie samorządu w klasie itp.

Kurs wykazał, że jest coraz więcej entuzjastów nowych programów przedmiotów pedagogicznych wśród pedagogów praktyków, ale większość uczestników zajmowała raczej stanowisko wyczekujące, pełne rezerwy, z nastawieniem: poczekajmy jeszcze, co pokaże dalsza praktyka, a potem powiemy swoje zdanie. Ale wszyscy uznawali tę bezsporną wartość nowych programów: programy te zmuszają nauczyciela do refleksji, do poszukiwania nowych, lepszych metod pracy.

Innym osiągnięciem kursu jest krytyczne spojrzenie na samą koncepcję i program kursu dla wykładowców przedmiotów pedagogicznych. Oto w skrócie krytyczne uwagi dotyczące programu omawianego kursu.

Program obecnego kursu był zbyt przeładowany, za dużo było w nim tematów, co spowodowało, z braku czasu, zbyt skrótowe omawianie zagadnień przez prelegentów, zabieranie na wykład części godzin przeznaczonych na seminaria plenarne, ograniczenie tych seminariów do pytań stawianych prelegentom oraz zbyt słabe przygotowanie się uczestników do seminariów.

Kurs winien być bardziej niż dotychczas nastawiony na praktykę, to jest na wymianę doświadczeń, oraz na referowanie niektórych zagadnień przez praktyków z zakładów kn. W związku z tym na seminaria w grupach należałoby przeznaczyć znacznie więcej godzin.

Aby kurs spełnił powyższe wymagania, winien być inaczej organizowany niż dotychczas. Koncepcja kursu winna być opracowana i tematyka ustalona przynajmniej na pół roku przed terminem kursu w porozumieniu z kierownikami sekcji okręgowych i z wybitniejszymi praktykami. W chwili ustalania koncepcji i tematyki kursu winni być powołani kierownik naukowy i kierownicy seminariów, aby mogli oni wyrazić swoje zdanie w sprawie programu kursu oraz by mieli dość czasu na przygotowanie się do kursu.

Dobrze byłoby zorganizować kurs w liceum pedagogicznym, które specjalnie przygotowałyby się do kursu. W takim zakładzie uczestnicy mogliby na miejscu obejrzeć wyposażenie pracowni pedagogicznej, biblioteki, wyposażenie szkoły ćwiczeń, warsztat pracy pedagoga, psychologa, metodyka nauczania początkowego itp.

Proponujemy: przodujące liceum pedagogiczne wspólnie z COM organizuje i przygotowuje kurs pedagogiczny — chyba nie jest utopijna i jest możliwa do realizacji.

Sądę, że większość powyższych życzeń i postulatów jest możliwa do zrealizowania. Nowe programy przedmiotów pedagogicznych, niewątpliwie przepełnione nowym duchem i nową myślą, wymagają, aby i kursy dla realizatorów tych programów były organizowane też w nowy sposób, a nie według tradycyjnych schematów.

JOZEF GALANT
Przemyśl

KONFERENCJA REKTORÓW SZKÓŁ WYŻSZYCH

Omówieniu podstawowych zadań szkół wyższych w nadchodzącym roku akademickim 1963/64 poświęcona była krajowa konferencja rektorów, która obradowała w dniu 27. IX. 1963 r. w gmachu ZG ZNP. W obradach wzięli również udział sekretarze komitetów uczelnianych PZPR.

Władze centralne i organizacje reprezentowali na konferencji: Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego — min. Golański, Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej — wicemin. dr Widy-Wirski, Ministerstwo Oświaty — dyr. gen. Dobosiewicz, KC PZPR — p.o. kierownika Wydziału Nauki i Oświaty — Wróblewski, PAN — sekretarz naukowy, prof. Jabłoński, ZG ZNP — prezes doc. Kwiatek.

Referat wprowadzający do dyskusji wygłosił min. Golański. Zwrócił on uwagę zebranych na fakt, iż w dobiegającym końcu roku akademickim Komitet Centralny PZPR na swych zebraniach plenarnych dwukrotnie poddał analizie i ocenie sytuację w szkolnictwie wyższym. Koncentracja uwagi Komitetu Centralnego partii na sprawach szkół wyższych dowodzi z jednej strony, jak dużą wagę przywiązuje się do tych szkół, z drugiej zaś — że dojrzały one do podjęcia nowych, trudniejszych zadań. Podjęcie tych zadań uwarunkowane jest wszakże koniecznością przewyciężenia istniejących słabości oraz wyzwolenia nowej energii, potencjalnie tkwiącej w środowiskach uczelnianych.

XIII Plenum KC PZPR położyło duży nacisk na potrzebę nateżonej pracy nad kształtowaniem socjalistycznej świadomości obywateli naszego kraju. Dotyczy to zaś szczególnie pracy z młodzieżą. Duża jest w tym rola szkół wyższych. W bieżącym roku wchodzi do tych szkół pierwszy rocznik urodzonej już po wojnie młodzieży. Młodzież ta nie zna życia w warunkach kapitalizmu, nie może na podstawie własnego doświadczenia pojąć ogromu zmian, jakie kraj zawdzięcza socjalizmowi.

Min. Golański podkreślił, że ważne miejsce w zespole środków działania wychowawczego zajmują podstawowe nauki społeczne, zwłaszcza marksistowska filozofia i ekonomia polityczna. Należy zatem obecnie dążyć do podniesienia poziomu nauczania tych dyscyplin. Ponieważ młodzież akademicka często wykazuje niedostateczną orientację w zagadnieniach polityki wewnętrznej i międzynarodowej, przewiduje się organizowanie w uczelniach cykli pozaprogramowych wykładów o najważniejszych problemach ekonomicznych i politycznych w kraju i w świecie. Ciężar obowiązków wychowywania studentów nie może spoczywać tylko na naukach społecznych — wszystkie inne dyscypliny winny stanowić nierozłączne całości kształcące i wychowujące.

Wprowadzenie w życie wskazań XIII Plenum nie może — zdaniem min. Golańskiego — przebiegać drogą administracyjną. Może to być tylko wymiana poglądów oraz przekonywanie. Za taką właśnie transmisję wskazań partii do uczelni można uznać obecną konferencję.

Mówca omówił następnie zadania związane z realizacją uchwał XI Plenum KC PZPR. Najważniejsze z nich to prace nad reformą programów, wzrostem sprawności

kształcenia, rozwojem kadry naukowej, zwiększeniem efektów prac badawczo-naukowych, perspektywicznym rozwojem uczelni.

Reforma programów łączy się ściśle z problemem ustalenia czasu trwania studiów. Już obecnie można twierdzić, że wymagania skrócenia czasu studiów nie należy odnosić do wszystkich kierunków kształcenia. Każdy z nich należy rozpatrywać z osobna i z dużą wnikliwością. Jest jednak przy tym pewne, że na wielu kierunkach można i należy oczyścić programy z balastu przestarzałych i zbędnych materiałów i wypełnić je treściami odpowiadającymi wymaganiom współczesnego stanu nauki i życia.

Praca nad podniesieniem sprawności kształcenia powinna być kontynuowana niezależnie od przewidywanych zmian programowych. Współczesne studia wymagają zwiększonego wysiłku ze strony samych studentów. Świadomość tego powinna być jednym z głównych celów wychowawczych. Zwiększenie efektów kształcenia będzie przebiegało m. in. poprzez stwarzanie lepszych warunków dla pracy własnej studenta, poprzez sprawniejszą organizację zajęć dydaktycznych.

Przyczyną dużej troski jest problem rozwoju kadry naukowej. Mówiąc o tym min. Golański wskazał na potrzeby: staranniejszego doboru asystentów na staże krajowe i zagraniczne, częstszego udziału młodszych pracowników nauki w sympozjach i kongresach międzynarodowych, usprawnienia funkcjonowania systemu studiów doktoranckich, dostatecznie wczesnego poszukiwania wśród studentów uzdolnionych młodych ludzi dla sposobienia ich do pracy badawczej.

Główne kierunki prac naukowo-badawczych i proporcje między nimi nakreślone zostały przez uchwałę XI Plenum KC PZPR. Obecnie idzie o to, aby obok postępującej koordynacji tych prac wzmoczyć wysiłki nad szybszym wprowadzaniem do praktyki wyników badań.

Prace nad perspektywicznym rozwojem szkolnictwa wyższego są w toku i plany w tym zakresie przedłożone zostaną Radzie Ministrów do końca 1963 r. Oczywiście jest, iż nie należy oczekiwać masowego rozrostu nowych uczelni. Jak dalece poszły ambicje wielu miast w naszym kraju co do posiadania własnej szkoły wyższej, może zorientować liczba ok. 100 wniosków, które z tym zamiarem złożone zostały w Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego.

*
* *
*

W dyskusji — zabierało w niej głos 19 mówców — wiele miejsca poświęcono zagadnieniom pracy wychowawczej w szkole wyższej.

Jest dziś już oczywiste, że młodzież studencka nie może być pozostawiona samej sobie, że szkole wyższej nie może być obojętne, jak będzie się kształtowała świadomość jej absolwenta — mówił rektor AGH, prof. Żemajtis. Wielką rolę wychowującą mają odgrywać filozofia marksistowska i ekonomia polityczna (choć wychowywać powinny nie tylko one). Odpowiedzialność z tym związana wysuwa — zdaniem prof. Żemajtisa — konieczność pozostawienia do dyspozycji kierownictwa partii obsady osobowej tych przedmiotów w uczelniach.

Na niektóre trudności w pracy wychowawczej wskazał II sekretarz Komitetu Uczelnianego PZPR Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kanaustek. Jest nią przede wszystkim odmiennosć pozycji wyjściowych, z jakich na nasze osiągnięcia i braki patrzą z jednej strony wychowani po wojnie studiujący młodzi ludzie, z drugiej zaś — nauczyciele akademicy mierzący inną skalą te osiągnięcia i braki. Obserwowana u wielu jeszcze profesorów nieumiejętność dostrzegania tej odmiennosć i wyciągania stąd praktycznych wniosków doprowadza do trudnych w uczelniach sytuacji i osłabia skuteczność oddziaływania wychowawczego. Niedobrze jest również, że kadra uczelni oceniana jest tylko na podstawie osiągnięć naukowych i dydaktycznych, nikt zaś nie interesuje się, jakie wyniki osiąga ona w pracy wy-

chowawczej. Dla wzmocnienia pracy wychowawczej i zwiększenia za nią odpowiedzialności władze Uniwersytetu Jagiellońskiego przewidują wprowadzenie zasady przyjmowania przez każdego z kierowników katedr opieki wychowawczej nad jedną z grup studenckich. Mówca wspomniał również o niepokojącej, niezgodnej z treścią uchwały XI Plenum praktyce: złej organizacji zajęć dydaktycznych z przedmiotów filozoficzno-ekonomicznych (np. bardzo duże grupy ćwiczeniowe), nie uregulowanej sytuacji prawnej przy zatrudnieniu pracowników nauczających tych przedmiotów.

Kapitał znaczenie w wychowaniu młodzieży studenckiej na Ziemiach Zachodnich posiada takie nauczanie przedmiotów specjalistycznych (np. urbanistyki), które umiejętnie wiąże treści programowe z historią tych Ziemi, z historią XX-lecia Polski Ludowej — powiedział, przytaczając przykłady z własnego doświadczenia, rektor Politechniki Szczecińskiej, prof. Zaremba. Podkreślił on także nierozłączność nauczania i wychowania stwierdzając, że katedry o dobrej sprawności kształcenia prowadzone są przez dobrych wychowawców.

Ścisły związek wychowania z nauczaniem postulował w swym przemówieniu prezes ZG ZNP, doc. Kwiatek, mówiąc m. in.: „Są jeszcze niedostatki w powszechnym rozumieniu roli pracy wychowawczej w szkole wyższej... Nauczanie nie może odbywać się bez wychowania, bo tkwi ono immanentnie w nauczaniu”.

O współodpowiedzialności uczelni z zakładami pracy za wychowanie ideologiczne dorosłych już studentów, kształcących się w wyższych szkołach inżynierskich, mówił rektor WSI w Warszawie, doc. Żarnecki.

Zagadnienie podniesienia efektywności studiów było przedmiotem wypowiedzi większości mówców. Rektor Politechniki Warszawskiej, prof. Bukowski, postulował daleko idące zmiany w organizacji zajęć dydaktycznych na pierwszych semestrach studiów: przejście z systemu wykładów i ćwiczeń na system zajęć typu konwersatoryjnego, a nawet lekcyjnego. W toku tak organizowanych zajęć można by nauczyć młodych słuchaczy studiowania; złagodzony zostałby „próg” metodyczny przy przechodzeniu nowych studentów ze szkoły średniej do wyższej; zmniejszyłby się odświew na pierwszych latach studiów. Rektor Bukowski wskazał również na inne dostrzegane przez niego środki mogące służyć podwyższeniu sprawności kształcenia: przesunięcie większej liczby samodzielnych pracowników nauki i doświadczonych wykładowców do prowadzenia zajęć na pierwszych latach studiów; odejście od przedmiotowego systemu egzaminowania na tychże latach studiów; niedopuszczanie do „zaśmiecania” planów studiów drobnymi przedmiotami; rozwidlenie studiów (technicznych) na kierunki programowane dla studentów sprawnych w myśleniu abstrakcyjnym i dla studentów o umysłach praktycznych; zapewnienie spokoju w pracy m. in. poprzez roczne planowanie różnorodnych imprez organizowanych w uczelni i przez uczelnię.

W wypowiedziach o zagadnieniu efektywności studiów zgłoszono i inne wnioski: kształcenie dydaktyczne powinno obejmować nie tylko pomocniczych, ale i samodzielnych pracowników nauki (rektor Żarnecki); pisanie pilnie potrzebnych podręczników należy zacząć od zaplanowania i stworzenia systemu odpowiednich bodźców (rektor Żemajtis, rektor Żarnecki, I sekretarz KU PZPR Wyższej Szkoły Inżynierskiej w Białymstoku, Żurawski); stworzyć studentom właściwe warunki pracy własnej (rektor Żemajtis); przyspieszyć opracowanie dydaktyki studiów dla pracujących, sięgając po pomoc pracowników nauki resortu Oświaty (rektor Żarnecki); sięgnąć do rezerwy wyższej sprawności studiów tkwiącej w niesumieśnym traktowaniu obowiązków dydaktycznych przez niektórych pracowników nauki, w wyznaczeniu administracji uczelni właściwej roli polegającej przede wszystkim na stwarzaniu korzystnych warunków dla przebiegu procesu dydaktycznego, a nie jedynie na kontroli i żądaniu zwiększanej wciąż sprawozdawczości (rektor Uniwersytetu Łódzkiego, prof. Hrobec).

W dyskusji nad okresem trwania studiów ujawniono różne, często rozbieżne poglądy. Oto rektor Uniwersytetu Warszawskiego, prof. Turski, wyraził zdanie, że uniwersyteckie kierunki nauczycielskie można zamknąć w 4-letnim cyklu studiów. Rektor Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, prof. Seidler, uznał skrócenie studiów za możliwe, przyjmując jednakże za podstawę selekcji kandydatów nie ich przyszłe zatrudnienie (nauczyciele lub pracownicy placówek naukowych), lecz uzdolnienia: zdolniejsi — 4 lata, mniej zdolni — 5 lat studiów. Z ostrą krytyką projektów skracania okresu studiów wystąpił rektor Wojskowej Akademii Technicznej, gen. Owczynnikow. Przestrzegł zebranych przed „radosnym” skreślaniem lat studiów, aby po latach nie zachodziła potrzeba usprawiedliwień, iż dokonane to zostało w okresie „błędów i wypaczeń”. W dłuższym wywodzie uzasadnił potrzebę gruntownych, a więc i niekrótkich, studiów technicznych. W WAT dokonano już podziału na 4- i 5-letnie studia. Pierwsze — to kurs inżynierów, zawodowych, drugie — studia magisterskie. Rektor Żarnecki podniósł sprawę prawidłowej kolejności ustaleń prowadzących do określenia liczby lat studiów. Jego zdaniem prace w tym kierunku powinny przebiegać według kolejności: nakreślenie sylwetki absolwenta (uwzględniające co najmniej kilkunastoletnią perspektywę) — zarysowanie programu ramowego — opracowanie programu szczegółowego — ustalenie planu studiów. Tymczasem w praktyce zaczyna się od dyskusji nad liczbą lat studiów wówczas, gdy nie ma po temu przygotowanych uprzednio elementów. Dyskusja na obecnym zjeździe potwierdza tę praktykę.

W podsumowaniu obrad min. Golański z wielkim zadowoleniem podkreślił fakt, iż treść referatu wprowadzającego znalazła w dyskusji rzadko spotykany na zjazdach rektorskich głęboki rezonans. Należałoby oczekiwać, że rezonans ten dotrze poprzez osoby uczestników konferencji do wszystkich uczelni.

ZBIGNIEW RADWAN

SPOŁECZNI INSPEKTORZY OŚWIATY W RFSRR

Ministerstwo Oświaty RFSRR wspólnie z Komitetem Republikańskim Związku Zawodowego Pracowników Oświaty, Szkoły Wyższej i Instytutów Naukowych RFSRR, zatwierdziło „Ustawę o społecznych inspektorach rejonowych, okręgowych, obwodowych i krajowych wydziałów oświaty ludowej, Ministerstwa Oświaty ASRRK i Ministerstwa Oświaty RFSRR”.

W świetle uchwał XXII Zjazdu KPZR i Programu Partii, ustawy o szkole, postanowień listopadowego Plenum KC KPZR (z 1962 r.) w sprawie wzmocnienia kontroli partyjno-państwowej i społecznej — szczególnego znaczenia nabiera systematyczne i wszechstronne badanie stanu oświaty ludowej, twórcze zastosowywanie przodu-jącego doświadczenia i okazywanie pomocy pracownikom szkół i innych instytucji wychowawczych oraz organów oświaty ludowej.

Dla wypełnienia tych zadań i wykonania kontroli społecznej, dotyczących pracy wszystkich typów szkół, instytucji wychowania pozaszkolnego i przedszkolnego oraz wydziałów oświaty ludowej, zostały stworzone grupy inspektorów społecznych przy miejscowych wydziałach oświaty ludowej i Ministerstwie Oświaty RFSRR. Inspektorzy społeczni wysuwani są na zebraniach nauczycielskich, pracowników instytucji wychowania przedszkolnego i pracy pozaszkolnej, a także przez ośrodki metodyczne, rady instytutów doskonalenia nauczycieli, instytutów pedagogicznych i liceów pedagogicznych, przez związki zawodowe i inne społeczne organizacje i zatwierdzani są przez odpowiednie wydziały oświaty ludowej wspólnie z komitetami związku zawodowego pracowników oświaty. Inspektorzy społeczni Ministerstwa Oświaty RFSRR zatwierdzani są przez Ministerstwo Oświaty RFSRR wspólnie z republikańskimi Komitetami związku zawodowego.

Zgodnie z ustawą do zadań społecznych inspektorów należy:

1. pełnienie kontroli społecznej dotyczącej działalności szkół instytucji pozaszkolnych, przedszkoli, organów oświaty ludowej w sprawie wypełniania przez nich uchwał partii i rządu, zarządzeń i wskazań Ministerstwa;
2. kontrolowanie zagadnień wychowania komunistycznego, związku nauczania z życiem, ulepszania jakości pracy naukowo-wychowawczej w szkołach i innych placówkach oświatowych, wypełniania 8-letniego powszechnego obowiązku szkolnego i nauczania młodzieży pracującej;
3. badanie i stosowanie w praktyce nauczania przodu-jącego doświadczenia pedagogicznego i najbardziej efektywnych metod i sposobów nauczania i wychowania uczniów, osiągnięć nauki pedagogicznej, a także okazywanie pomocy praktycznej pracownikom instytucji oświaty ludowej.

Ustawa przewiduje również następujące prawa inspektorów społecznych:

1. odwiedzanie szkół i innych instytucji wychowujących dzieci i młodzież, uczestniczenie w zajęciach lekcyjnych, wychowawczych i pozalekcyjnych, badanie prac uczniów, badanie jakości wiedzy, umiejętności i nawyków, udział w pracach rad pedagogicznych, ośrodków metodycznych, w naradach produkcyjnych, pracach rad narodowych poświęconych zagadnieniom oświaty ludowej;
2. zapoznawanie się z dokumentacją szkół, instytucji wychowania przedszkolnego i pozaszkolnego, wydziałów oświaty ludowej, gabinetów pedagogicznych, wysuwanie wniosków i przedkładanie propozycji dotyczących ulepszania pracy szkół, instytucji wychowania przedszkolnego i pozaszkolnego, wydziałów oświaty ludowej do organów partyjnych, rad narodowych i związków zawodowych, a także do instancji wyższych, zajmujących się zagadnieniami oświaty.

Inspektorzy społeczni pracują pod bezpośrednim kierownictwem odpowiednich wydziałów oświaty ludowej, a inspektorzy społeczni Ministerstwa Oświaty RFSRR pod kierownictwem odpowiednich wydziałów tego Ministerstwa. Wypełniają oni powierzone sobie zadania przez Ministerstwo i jego wydziały.

W rejonach inspektorzy społeczni w zasadzie powoływani są do kontroli społecznej i okazywania pomocy blisko leżącym szkołom i innym instytucjom wychowawczym. Przekazywane im polecenia są tak dostosowywane, ażeby nie przeszkadzały w realizacji planu ich podstawowej pracy.

W celu udzielania inspektorom społecznym nowych instrukcji i dokonywania wymiany doświadczeń organa oświaty ludowej wspólnie z komitetami związku zawodowego pracowników oświaty organizują okresowe narady.

Każdy inspektor społeczny otrzymuje specjalne zaświadczenie, którego ważność określona jest na jeden rok, lecz po upływie tego terminu można je przedłużyć na dalszy okres.

*

*

*

Innego rodzaju uchwałę podjęło Biuro KC KPZR do spraw RFSRR. W uchwale „O stanie i środkach wychowania estetycznego uczniów szkół ogólnokształcących RFSRR” stwierdza się, że wprowadzając w życie postanowienia XXII Zjazdu KPZR organizacje partyjne, organy oświaty ludowej i kultury ulepszyły pracę związaną z wychowaniem estetycznym uczniów szkół ogólnokształcących RFSRR. W szkołach więcej uwagi poświęca się przedmiotom artystycznym. Powstaje coraz więcej chó rów szkolnych, artystycznych kół zainteresowań. Prowadzi się różnorodną działalność w dziedzinie wychowania estetycznego dzieci i młodzieży w pałacach pionierów, w klubach związkowych, w bibliotekach dziecięcych i miejscowych instytucjach kulturalno-oświatowych.

Jednak pomimo tych osiągnięć — stwierdza uchwała — istnieją w dziedzinie wychowania estetycznego poważne niedociągnięcia, które nie odpowiadają współczesnym wymaganiom, jakie stawia się pracy artystycznej, stanowiącej środek kształtowania postaw duchowych młodzieży. Programy szkolne nie zabezpieczają w pełni rozwoju horyzontu artystycznego i dobrego smaku estetycznego. Z reguły przeprowadza się w szkołach jedynie lekcje śpiewu i rysunku, które nierzadko prowadzone są formalnie i nie dostarczają niezbędnych wiadomości i nawyków. W nauczaniu słabo stosuje się współczesne środki techniczne, pomoce naukowe i wyposażenia. Prace pozalekcyjna i pozaszkolna związane z wychowaniem estetycznym, często sprowadzają się do przygotowań do obchodów pamiętnych dat i wydarzeń i ograniczają się do wąskiego kręgu uczestników twórczości artystycznej. Słabo postawiona jest praca związana z zapoznawaniem uczniów o najlepszych dziełach sztuki radzieckiej, z nauczaniem uczniów ludowych tańców i pieśni. W wielu wypadkach niedociągnięcia na tym odcinku tłumaczone są brakiem kadry nauczycielskiej — specjalistów śpiewu i rysunku.

Biuro KC KPZR do spraw RFSRR zobowiązało obwodowe i krajowe komitety KPZR, Ministerstwo Oświaty RFSRR do usunięcia poważnych niedociągnięć w pracy artystycznej z dziećmi i podjęcia odpowiednich środków zmierzających do zasadniczego polepszenia zagadnienia wychowania estetycznego w szkołach Federacji Rosyjskiej. Ministerstwu Oświaty i Kultury RFSRR zalecono opracowanie jednolitego systemu wychowania estetycznego dzieci w szkołach i instytucjach pozaszkolnych, dokonanie w roku szkolnym 1963/64 analizy programów nauczania z przedmiotów artystycznych tak, aby uczniowie nie tylko opanowali podstawy muzyki i sztuki, lecz zdobyli konieczne minimum systematycznej wiedzy z zakresu twórczości artystycznej, zapoznali się z muzyką klasyczną i ludową, z najlepszymi dziełami sztuki realizmu socjalistycznego. W najbliższych 2—3 latach należy zaopa-

tryć szkoły w niezbędne pomoce naukowe, podręczniki, literaturę metodyczną i popularną z zagadnień wychowania estetycznego, zbiory radzieckich pieśni rewolucyjnych, albumy najlepszych dzieł sztuki stosowanej. Do procesu nauczania należy szerzej włączać radio, telewizję, kino, przezrocza, magnetofony itp.

Ustawa przyjęta przez Biuro KC KPZR zobowiązuje również Ministerstwo Kultury RFSRR do wprowadzenia do programów teatrów dramatycznych i muzycznych przedstawień dla dzieci. W dni wolne, święta i w okresie wakacyjnym we wszystkich teatrach i salach koncertowych powinny się odbywać przedstawienia i koncerty dla dzieci. Należy wspólnie z organizacjami związkowymi rozpatrzyć możliwości udostępnienia w ciągu dnia dla artystycznych imprez dziecięcych klubów związkowych. Ministerstwo Kultury i Związek Artystów RFSRR powinny skierować w roku 1963—64 do szkół wiejskich 3000 wystaw artystycznych reprodukcji dzieł sztuki.

Biuro KC KPZR do spraw RFSRR zobowiązało Ministerstwa Oświaty, Kultury Wyższego i Średniego Specjalnego Szkolnictwa RFSRR do zwiększenia wysoko kwalifikowanej kadry nauczycieli śpiewu i rysunku, organizowania wieczorowych i zaocznych studiów dla nauczycieli pracujących w szkołach, lecz nie posiadających specjalnego wykształcenia w nauczanych przez siebie dyscyplinach.

Na wydziały wokalistyki i dyrygentury szkół muzycznych począwszy od roku 1964 przewiduje się przyjęcie 400 osób specjalnie dla przygotowania ich w charakterze nauczycieli śpiewu do szkół ogólnokształcących. Zostanie zwiększony również nabór na wieczorowe i zaoczne studia wydziałów artystycznych, muzycznych, choreograficznych wyższych i średnich specjalnych zakładów naukowych.

Powyższe zmiany i ulepszenia w pracy szkół mają na celu jeszcze pełniejszą realizację zadań, jakie postawiło czerwcowe Plenum KC KPZR w dziedzinie wychowania dorastającego pokolenia w duchu oddania sprawie komunizmu, umiłowania do pracy, wszechstronnego, harmonijnego rozwoju osobowości, kształtowania wysokiego smaku artystycznego.

JOZEF ZALEWSKI

NOWY PLAN NAUCZANIA SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ W BULGARII

Realizując wytyczne ustawy o szkolnictwie przyjętej w 1959 r. w sprawie łączenia nauczania z pracą produkcyjną, wyrabiania umiejętności stosowania wiedzy teoretycznej w praktyce, wpajania szacunku i miłości do pracy produkcyjnej, Ministerstwo Oświaty Ludowej Bułgarskiej Republiki Ludowej wprowadziło w roku szkolnym 1963/64 do średniej szkoły politechnicznej nowy plan nauczania, który obejmuje 11-letni okres nauki. Zgodnie z tym planem rozpoczęto już w bieżącym roku szkolnym nauczanie w klasach od I do IX, a pozostałe klasy będą stopniowo przechodzić do realizacji tego planu. Obecnie jeszcze w X i XI klasach prowadzona jest nauka według przejściowego planu nauczania.

Nowy plan nauczania składa się z czterech części:

- I. Podstawowych przedmiotów ogólnokształcących.
- II. Nauczania przez pracę.
- III. Przedmiotów ogólnotechnicznych.
- IV. Przedmiotów fakultatywnych.

Niżej publikujemy nowy plan nauczania z konkretnym rozbiem na poszczególne klasy:

		Klasy											Ogółem godzin
Lp.	Przedmioty	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	
		Ilość tygodni nauczania w roku											
		31	31	31	31	33	33	33	29	39	32	30	
Ilość godzin w tygodniu													
I													
1.	Język bułgarski i literatura	11	11	11	7	6	6	5	5	3	3	4	72
2.	Język rosyjski	—	—	—	—	3	3	3	2	2	1	1	15
3.	Język zachodnioeuropejski	—	—	—	—	—	—	—	2	3	3	2	10
4.	Matematyka, algebra, geometria	5	5	5	5	6	5	5	4	5	4	5	54
5.	Fizyka i astronomia	—	—	—	—	—	1	2	2	3	3	4	15
6.	Chemia	—	—	—	—	—	—	2	2	2	3	2	11
7.	Biologia	—	—	—	2/1	—	2	2	2	2	2	—	11,5
8.	Geografia	—	—	—	1/2	2	2	2	2	1	2	—	12,5
9.	Historia i konstytucja	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2	2/3	26,5
10.	Podstawy komunizmu	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2
11.	Psychologia	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1
12.	Wychowanie fizyczne	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	25
13.	Rysunek	1	1	1	1	2	2	1	1	—	—	—	10
14.	Śpiew	1	2	2	2	2	2	1	1	1	—	—	14
15.	Obrona obywatelska	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1/0	0,5
Razem		20	21	22	23	26	27	27	27	26	26	25	
II													
	Nauczanie przez pracę	2	2	3	3	3	3	3	2	—	—	—	21
III													
Przedmioty ogólnotechniczne													
1.	Podstawy gospodarki rolnej	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	2
2.	Podstawy produkcji przemysłowej:												
	a) maszynoznawstwo z rysun-	—	—	—	—	—	—	—	—	3	—	—	3
	kiem technicznym	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1
	b) elektrotechnika	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Razem		2	2	3	3	3	3	3	4	3	—	1	
Produkcyjne (teoretyczne i prak-													
tyczne) nauczanie		—	—	—	—	—	—	—	—	3	6	6	15
Razem		—	—	—	—	—	—	—	—	3	6	6	
Ogółem		22	23	25	26	29	30	30	31	32	32	32	
IV													
Przedmioty fakultatywne													
1.	Stenografia	—	—	—	—	—	—	—	2	2	—	—	4
2.	Język rosyjski	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2	14
3.	Język zachodnioeuropejski	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8
4.	Łacina	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	—	4
5.	Muzyka	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6
6.	Rysunek	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6
7.	Samochód i traktor	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	—	4

Dla uczniów klas od VIII do X przewidziana jest praktyka produkcyjna, a mianowicie: w VIII klasie — 12 dni w roku po 5 godzin dziennie, a w klasach IX i X 18 dni w roku po 6 godzin dziennie.

Z przewidzianych godzin na nauczanie przez pracę w klasach V, VI i VII (po 3 godziny według planu) przeznaczają się po jednej godzinie tygodniowo na pracę na działce naukowo-doświadczalnej.

Na wycieczki i pracę społeczno-użyteczną przeznaczają się 2 tygodnie w ciągu roku dla uczniów od klasy I do XI.

Podczas nauczania języka rosyjskiego i zachodnioeuropejskiego w VIII i IX klasach równoległych następuje podział na 2 grupy po 35 uczniów w każdej, a podczas zajęć laboratoryjnych z fizyki, chemii, biologii i zajęć praktycznych związanych z obróbką drewna i metalu, elektromontażem, maszynoznawstwem z rysunkiem technicznym, samochodami i traktorami, elektrotechniką, podstawami gospodarki rolnej i zdobywanie specjalności od VIII klasy wzwyż następuje podział na grupy po 25 uczniów z każdej.

Ministerstwo Oświaty Bułgarskiej Republiki Ludowej określiło także początek roku szkolnego, który rozpoczyna się we wszystkich klasach (od I do XI) 15 września. Natomiast zakończenie roku szkolnego jest zróżnicowane i kończy się dla uczniów klas I—IV 31 maja, dla uczniów klas V—VII 15 czerwca, dla uczniów klasy VIII 31 maja, dla uczniów klas IX i X 30 czerwca i uczniów klas XI 24 maja.

Dla uczniów klas I lekcja trwa 35 minut, a dla pozostałych klas 45 minut.

We wszystkich klasach została wydzielona jedna godzina tygodniowo dla wychowawcy klasowego, który poświęci ten czas na sprawy związane ze swoją klasą.

We wszystkich klasach wprowadza się obowiązkowe 15-minutowe ćwiczenia gimnastyczne przed rozpoczęciem zajęć szkolnych, przedłużono dużą przerwę do 30 minut na aktywny odpoczynek — wolne zajęcia sportowe, śniadanie itp., a także wprowadzono raz w tygodniu w ciągu pół dnia zajęcia sportowe.

J. Z.



685

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

М. Н. АЛЕКСЕЕВ

ЛОГИКА И ДИДАКТИКА

Прогресс педагогических наук зависит от использования помощи других родственных наук, а среди них логики. Логика как наука о мышлении помогает в решении многих проблем теории учения и обучения. Особенное значение имеют следующие разделы логики: диалектический и математический.

Автор указывает проблемы, в решении которых логика может помочь дидактике. Это закономерности, пути и методы формирования основ научного воззрения на мир; сущность и методы формирования самостоятельности и исправности мышления; формирование диалектического и формально-логического мышления учеников; программное обучение; совершенствование методов обучения и учения; создание методологических основ дидактики.

ДЖОН ПУРТОН

РАЗВИТИЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИИ И УЭЛЬСЕ

В этой статье автор представляет главные линии английского народного образования, сопоставляя их с потребностями трудящихся. Свой очерк он начинает от XIX века, а кончает нашими днями. Занимается последовательно общественно-историческими вопросами государственного (муниципального) народного образования в Англии и Уэльсе, показывая его классовый характер, и представляет различные этапы и формы борьбы трудящихся за реформу системы обучения.

Ярким примером классового характера английского народного образования в его современном виде является экспериментально-психологический экзамен на II-ом году жизни, решающий в большинстве случаев о дальнейшей школьной карьере детей, из которых только $\frac{1}{4}$ часть квалифицируется на основании этого экзамена для обучения в гимназии (grammar schools), т.е. в полноценных общеобразовательных средних школах, подготавливающих к занятиям в высших учебных заведениях; небольшой процент направляется в профессиональные школы (technical schools), а наибольшая часть — в основные средние школы (modern schools). Однако давление экономических и общеобразовательных потребностей настолько сильно, что Партия Труда и прогрессивные профессиональные союзы помимо проявляющихся в прошлом соглашательских тенденций, в настоящее время выступают с все более радикальной программой демократизации народного образования. Моделью средней школы нового типа является совместная общеобразовательная школа (comprehensive school) от нескольких лет введенная в массовом масштабе главным образом Городским Советом Лондона.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

М. Н. АЛЕКСЕЕВ — Логика и дидактика	1
ДЖОН ПУРТОН — Развитие народного образования в Англии и Уэльсе . . .	11
школьная реформа в польше	
ВОЙЦЕХ ПОКОРА — Школьное строительство в новой реформе	24
дискуссии и обсуждения	
ВИКТОР ЩЕРБА — Предмет и задачи педагогических наук	34
КАРОЛЬ КОТЛОВСКИ — Дилеммы современной социалистической педаго- гики	49
педагогические опыты и эксперименты	
ЯН ВОЙТАШЕК — Из опыта гарцерской кампании „Конин-63”	54
рецензии и заметки о книгах	
ТЕОФИЛЬ СОСНОВСКИ — Книги о кибернетике	63
ЮЗЕФ ГАЛЯНТ — И. Мацяшек: формирование дидактических знаний учи- теля	71
ВАЛЬДЕМАР КАЛИНСКИ — Я. Старосьяк: Дидактические проблемы заоч- ных высших школ	76
МЕЧИСЛАВ ЛОВОЦКИ — Hans Zulliger: Schwierige Kinder	79
Т. С. — Книги о народном образовании в Чехословакии	83
ОБЗОР ЖУРНАЛОВ	
СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польских педагогических журналов	89
БИБЛИОГРАФИЯ	
ВАНДА ДОМБРОВСКА — Кибернетика и педагогика	93
ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ	
КАЗИМИР МАКОВСКИ — Курсы для педагогического актива СПУ	98
ЮЗЕФ ГАЛЯНТ — Курс учителей педагогических предметов в Гданьске . .	100
ЗВИГНЕВ РАДВАН — Конференция ректоров высших школ	104
ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА	
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ — Общественные инспекторы образования в РСФСР . . .	108
Я. З. — Новый план обучения в общеобразовательной школе в Болгарии .	110
Изложение на русском языке	113
Изложение на английском языке	115

RUCH PEDAGOGICZNY

PEDAGOGICAL MOVEMENT

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

M. N. ALEKSIEJEW

LOGIC AND DIDACTICS

The progress of pedagogical sciences largely depends on the assistance derived from related sciences with logic as one of them. Logic as the science of reasoning helps in solving many problems involved in the theory of learning and teaching.

Two branches of logic are of particular importance: dialectical logic and mathematical logic.

The author points out didactic problems that may be solved by means of logic. These are regularities, ways and methods of forming the principles of the scientific outlook, essence and methods of forming independent attitudes and valid thinking, forming the habits of dialectic and logical thinking in the learners, programme teaching, teaching machines, content and structure of taught materials, perfecting of teaching and learning methods, establishing methodological grounds for didactics.

JOHN PURTON

THE DEVELOPMENT OF THE SCHOOL SYSTEM IN ENGLAND AND WALES

In this article the author presents the general trend of development of the English school system, in confrontation with the needs of the working population. He starts his outline with the 19th century and ends with the present times. He deals with the socio-historical foundations of state (municipal) schools in England and Wales, pointing to their class character and presenting the various stages and forms of the fight of the working people for a reform in the teaching system.

A striking proof of the class character of the English schools in their present shape, is the exam in the form of tests which the 11-year pupils have to pass and which in the majority of cases determines the further school career of the children, selected on the basis of these tests, so that only $\frac{1}{4}$ of the total number are able to continue studies in grammar schools, i. e. secondary schools giving full general education and preparing for higher studies; a small percentage of the children is sent to technical schools; and the majority to modern schools. However, the pressure exerted by economic and social requirements is so strong, that the Labour Party and progressive trade unions, despite tendencies for compromise revealed in the past, at present come to the fore with a more and more radical programme for the democratization of the school system. The model of a secondary school of the new type is the comprehensive school, introduced a few years ago on a mass scale above all by the London Municipal Council.

CONTENTS

Articles

M. N. ALEKSIEJEW — Logic and Didactics	1
JOHN PURTON — The Development of the School System in England and Wales	11

The School Reform in Poland

WOJCIECH POKORA — The Building of Schools and the New Reform	24
--	----

Discussions and Polemics

WIKTOR SZCZERBA — Object and purposes of pedagogical sciences	34
KAROL KOTŁOWSKI — The Dilemma of Contemporary Socialist Pedagogics	49

Experiences. Tests and Pedagogical Experiments

JAN WOJTASZEK — From the Experiences of the Pioneers' Campaign „Konin-63”	54
--	----

Book Reviews

TEOFIL SOSNOWSKI — Books on Cybernetics	63
JÓZEF GALANT — M. Maciaszek: Shaping the Teacher's Didactical Abilities	71
WALDEMAR KAMIŃSKI — J. Starościk: Didactical Problems of Non- -resident Studies	76
MIECZYŚLAW ŁOBOCKI — Hans Zulliger: Schwierige Kinder (Difficult Children)	79
T. S. — Books on Schools in Czechoslovakia	83

Reviews of Periodicals

STANISŁAW NOWACZYK — Review of Polish Pedagogical Periodicals	89
---	----

Bibliography

WANDA DĄBROWSKA — Cybernetics in Pedagogics	93
---	----

Polish Chronicle

K. M. — Courses for Teachers, Members of the Polish Teachers' Union	98
JÓZEF GALANT — Course for Teachers on Pedagogical Subjects in Gdańsk	100
ZBIGNIEW RADWAN — Conference of Rectors of Higher Schools	104

Foreign Chronicle

JÓZEF ZALEWSKI — Social Educational Inspectors in the RFSSR	108
J. S. — New Curriculum of the General Educational School in Bulgaria	110
Summary in Russian	113
Summary in English	115