

# RUCH PEDAGOGICZNY

**I**

ROK VI (XXXVIII) STYCZEŃ — LUTY 1964

---

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

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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



686

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny” można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonosza, 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 1964

Nakład 5793+150 egz. Ark. wyd. 10.1. Ark. druk. 6,75. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania 24. I. 64 r. Podpisano do druku 1. IV. 64 r. Druk ukończono w kwietniu 64 r.

Toruńskie Zakłady Graficzne - Zam. 268 - C-12

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ - PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO  
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO



W dniu 9 lutego br. zmarł dr Józef Kwiatek, prezes Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, docent Uniwersytetu Warszawskiego, naczelny redaktor „Ruchu Pedagogicznego”.

Zginął na posterunku pracy społecznej, w pełnym rozkwicie sił twórczych, u szczytu swej trudnej, nauczycielskiej drogi, aktywny do ostatka, nie przeczuwający niczego, co mogłoby sparaliżować lub przeciąć pasmo jego czynów. Tym tragiczniejsza jest wymowa tej katastrofy.

Zmarł w Ostrowie Wielkopolskim, wśród nauczycieli, dobrych znajomych i przyjaciół, z którymi często się spotykał i serdecznie wspóżył. Na ziemi poznańskiej, gdzie się urodził i wychował, wykształcił i pracował kolejno jako nauczyciel wiejskiej jednoklasówki, szkoły ćwiczeń, liceum pedagogicznego, studium nauczycielskiego i uniwersytetu, w którym przez szereg niedawnych lat sprawował obowiązki kierownika katedry pedagogiki ogólnej.

Nauczycielstwo, pismo nasze, polski świat pedagogiczny — wszyscy ponieśliśmy ciężką, bolesną stratę.

Redakcję „Ruchu Pedagogicznego” objął Józef Kwiatek przed trzema zaledwie laty, równocześnie z prezesurą Związku, lecz w pracach Komitetu Redakcyjnego uczestniczył od pierwszych chwil reaktywowania pisma, reprezentując w nim poznańskie środowisko pedagogiczne i nauczycielskie. W toku tych lat opublikował na łamach naszych kilka dłuższych rozpraw i recenzji, zajmując się głównie problemem materialistycznej koncepcji

człowieka i socjalistycznej koncepcji wychowania. Skrupulatnie i dociekliwie śledził pod tym kątem widzenia dyskusje na łamach czasopism filozoficznych oraz różne na ten temat wypowiedzi w literaturze i publicystyce pedagogicznej, polskiej i obcej. Wrażliwy na intelektualne potrzeby środowiska nauczycielskiego poszukiwał pilnie oparcia dla swych tez w dziełach klasyków marksizmu oraz w materiałach ostatnich zjazdów KPZR i w uchwałach naczelnych organów naszej partii.

W problematyce wychowawczej, którą podejmował i opracowywał, podkreślał jej aspekty ideologiczne i społeczne. Zajmował się nią nie tylko ze stanowiska aktualnych zadań szkoły socjalistycznej, lecz także od strony roli organizacji dziecięcych i młodzieżowych (zwłaszcza Harcerstwa) oraz z platformy wychowawczej funkcji współczesnej rodziny. Przy czynnym udziale nauczycieli woj. poznańskiego gromadził od kilku lat interesujące materiały, zamierzając przystąpić do szerszego opracowania naukowego tego zagadnienia.

Były w życiu i działaniu Józefa Kwiatka sprawy tej ważności, z którymi nie rozstawał się myślowo nawet na chwilę. Do nich należała złożona problematyka naszej reformy szkolnej. Doceniał jej znaczenie dla dalszego rozwoju kulturalnego naszego kraju, ale niepokoiły go na jej tle różne trudności zawodu nauczycielskiego: materialne i moralne, kształceniowe i samokształceniowe, mieszkaniowe i inne. Za najważniejszy warunek jej powodzenia uważał przygotowanie odpowiedniej kadry nauczycielskiej, wychowanie entuzjastycznych budowniczych socjalistycznego jutra naszej szkoły. Dlatego gorąco orędownął za tym, aby zakłady kształcenia nauczycieli stały się ogniskami rzetelnej wiedzy, kuźniami ideowego hartu młodych nauczycieli. Napisał na ten temat niemało artykułów na łamach „Głosu Nauczycielskiego”, niemało wygłosił przemówień i referatów.

W spuściznie pisarskiej Józefa Kwiatka nie znajdziemy grubych tomów monograficznych. Życie zbyt natarczywie i rygorystycznie brało go w tryby partyjnego i sołecznego obowiązku, nie dając czasu na konieczny spokój, refleksję i studia.

Pierwsze prace swoje związał Józef Kwiatek z najbliższą sobie ziemią wielkopolską. W dniu pogrzebu mówił na ten temat słusznie prof. dr R. Wroczyński: „Pracami o problemach szkolnictwa polskiego w Wielkim Księstwie Poznańskim, w latach 1840—1856, i o czasopismach pedagogicznych w Wielkim Księstwie Poznańskim w XIX wieku składał swój nauczycielski hołd przeszłości oświatowej regionu, gdy z czynnej pracy nauczycielskiej w szkolnictwie podstawowym i średnim przechodził do pracy na Uniwersytecie Poznańskim. Jest niemal symboliczne dla tego wybitnego działacza nauczycielskiego, że pierwsze zadanie na swym naukowym warsztacie wiąże z przeszłością ruchu nauczycielskiego, z pionierami tego ruchu skupionymi wokół »Szkoły Polskiej« Ewarysta Estkowskiego”.

Podstawowe swoje prace z tamtego skresu Józef Kwiatek ogłosił w „Studiach i Materiałach do Dziejów Wielkopolski i Pomorza”, w „Życiu Szkoły Wyższej” i w „Życiu Szkoły”. W miarę upływu lat zanikają jego zainteresowania historyczne, na plan pierwszy zaś występuje zainteresowanie rzeczywistością współczesną, i to w skali coraz szerszej, coraz rozleglejszej. Za trybunę główną służy mu w tym okresie centralne organy prasowe Związku Nauczycielstwa Polskiego: „Głos Nauczycielski” i „Ruch Pedagogiczny”.

Nie mało czasu i wysiłku poświęcił Józef Kwiatek „Ruchowi Pedagogicznemu”. Rozmawiał z autorami, adiustował ich prace, pozyskiwał, wciągał do dyskusji na łamach pisma, nawiązywał cenne kontakty zagraniczne. Odbył dziesiątki wielogodzinnych posiedzeń, poświęconych różnym bieżącym problemom redakcyjnym i wydawniczym.

Wstrząśnięci żalobną wieścią o zgonie Józefa Kwiatka, naszego Towarzysza pracy i Przyjaciela, chylimy czoła przed Jego trudem i dziełem.

Cześć Jego pamięci.

WINCENTY OKOŃ

## OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA BADAŃ PEDAGOGICZNYCH W POLSCE

### a) OKRES MIĘDZYWOJENNY

W latach 1918—1939, które dla Polski, jak dla żadnego innego kraju, są w znaczeniu dosłownym latami międzywojennymi, dość bujnie krzewiła się w Polsce myśl pedagogiczna. Jednakże rozwój myśli pedagogicznej nie jest równoznaczny z rozwojem nauki, z rozkwitem badań pedagogicznych. Myśl pedagogiczna tego okresu rozwija się bowiem w pierwszej kolejności pod wpływem walk ideologiczno-politycznych, a dopiero w drugiej — ze względu na określone potrzeby wychowawczo-oświatowe. Takie uwikłanie nauk pedagogicznych, o dużych bądź co bądź walorach ideologicznych, było całkiem zrozumiałe w warunkach burżuazyjnego liberalizmu, z którym walkę permanentną prowadził ruch ludowo-demokratyczny. Do walki tej włączał się w swoisty sposób ruch religijny, stojąc na gruncie panującego ustroju burżuazyjnego i broniąc „praw” Kościoła do regulowania spraw wychowania w państwie.

Takie czy inne zaangażowanie we wspomnianą tu walkę, którą trzeba nazwać walką klasową, decydowało o kształtowaniu się kierunków myśli pedagogicznej w Polsce okresu międzywojennego. Główny kierunek stał oczywiście na straży tzw. wychowania państwowego, drugi z kolei, związany z tzw. lewicą nauczycielską, bronił zasad demokratyzacji oświaty, wreszcie kierunek pedagogiki katolickiej strzegł wpływów kleru na wychowanie i oświatę.

Najsilniejszy, ale zarazem najbardziej rozwarstwiony był kierunek pedagogiki państwowej. Nie wszyscy jego przedstawiciele jawnie deklarowali jedność celów wychowania z celami burżuazyjnego państwa, zaliczenie jednakże do tej grupy wiąże się z jawnym lub milczącym przyjęciem tego założenia. Rzecz prosta, iż ten kierunek pedagogiczny był najsilniej popierany przez rząd i organizacje polityczne. Nic też dziwnego, że wśród jego przedstawicieli spotkać można zarówno nazwiska „zawodowych” teoretyków pedagogiki (K. Sośnicki, M. Ziemnowicz czy L. Chmaj), jak również działaczy polityczno-oświatowych (S. Czerwiński, J. Jędrzejewicz, A. Skwarczyński). Myśliciele ci i działacze, uważając państwo za najwyższą wartość w wychowaniu i podnosząc na wyżyny ideału wycho-

wawczego etos państwowy głosili hasła „służby państwu” oraz syntezy dwu typów „pracownika” i „bojownika”. Niektórzy przedstawiciele tego kierunku kładli znowu nacisk na jedność wychowania państwowego i narodowego.

Do tych kierunków pedagogicznych, które bądź otwarcie solidaryzowały się z hasłami wychowania państwowego, bądź im się nie przeciwstawiały, należały: obóz tzw. nowego wychowania, pedagogika socjologiczna i pedagogika kultury.

Hasła nowego wychowania odbiły się szerokim echem w Polsce i znalazły wielu kontynuatorów nie tylko wśród przedstawicieli teorii pedagogicznej (np. J. Ostrowski, J. Pieter, H. Rowid), lecz także wśród szerokiego grona nauczycieli, gdzie stały się siłą napędową szerokiego ruchu eksperymentalnego. Obok szeregu modyfikacji modnych podówczas w Europie i Ameryce kierunków eksperymentalnych, jak szkoła pracy, plan daltoński, nauczanie pod kierunkiem, nauczanie łączne, metoda ośrodków zainteresowań, ruch ten dał również wiele poczynąń oryginalnych, wśród których na wyróżnienie zasługuje działalność M. Siudaka we wsi Turkowicze, łącząca w sposób umiejętny ideę poznania przez dzieci środowiska wiejskiego z ideą udziału dziatwy szkolnej w jego przebudowie. Obok Siudaka do najbardziej samodzielnych działaczy-eksperymentatorów zaliczyć można R. Petrykowskiego, który zastosował w swej szkole w Łodzi tak bardzo popularne dziś w Polsce nauczanie zespołowe oraz szeroko uwzględnił samorządność uczniowską, St. Dobrowolskiego, który dopracował się w Krzemieńcu syntezy systemu klasowo-lekcyjnego i pracownianego oraz Wł. Przanowskiego, który szeroko zastosował prace ręczne w nauczaniu wielu podstawowych przedmiotów.

Pedagogika socjologiczna, którą raczej można by nazywać socjologią pedagogiczną, bujnie rozwijała się u nas w okresie międzywojennym. Rozwijali ją socjologowie o nazwiskach znanych w świecie np. F. Znaniecki, jeden z twórców socjologii amerykańskiej, J. Bystron, J. Chałasiński, jak również przedstawiciele tzw. pedagogiki społecznej (np. H. Radlińska i nawet w pewnej mierze Z. Mysłakowski). Do najważniejszych prac tej grupy zaliczyć należy Chałasińskiego „Szkoła w społeczeństwie amerykańskim”, Znanieckiego dwutomową „Socjologię wychowania” oraz prace Radlińskiej i Mysłakowskiego nad społecznym uwarunkowaniem wychowania szkolnego i rodzinnego.

Fakt związania polskiej myśli pedagogicznej okresu międzywojennego z myślą niemiecką widać przede wszystkim w szerokim rozprzestrzenianiu się pedagogiki kultury. Mistrzami naszych pedagogów kultury (S. Hessen, B. Nawroczyński, B. Suchodolski) byli myśliciele niemieccy, jak np. Dilthey, Windelband, Rickert, z którymi zetknęli się bezpośrednio bądź pośrednio w czasie swoich studiów w Niemczech. Książka S. Hessena „Podstawy pedagogiki” podobnie jak B. Nawroczyńskiego „Zasady nauczania” stanowiły podstawę wykształcenia pedagogicznego tysięcy nau-



zcycieli polskich. Wprawdzie prof. Sergiusz Hessen nie był z pochodzenia Polakiem, jednak w okresie międzywojennym zamieszkał w Polsce i tu do śmierci (w 1952 roku) pisał ostatnie swe dzieła pedagogiczne w języku polskim.

Zaliczając pedagogikę do nauk idiograficznych i uważając każde zjawisko pedagogiczne za niepowtarzalne pedagogowie kultury nie przywiązywali wagi do empirycznych badań w zakresie pedagogiki. W pracach swoich poszukiwali dróg zespolenia „świata kultury” z indywidualnością wychowanka, zespolenia, którego efektem ma być osobowość wychowanka.

Ze względu na rozpatrywanie problemów pedagogicznych poza życiem społecznym, co więcej, poza czasem i przestrzenią, pedagogika kultury była przedmiotem ostrych ataków ze strony socjologii wychowania. Oba jednakże kierunki na ogół nie popadały w konflikt z wychowaniem państwowym i cieszyły się oficjalnym poparciem władz oświatowych. Dzieło F. Znanickiego „Socjologia wychowania” podobnie było wykorzystywane w wyższych zakładach kształcenia nauczycieli, jak książki S. Hessena i B. Nawroczyńskiego.

Obóz pedagogów katolickich nie był co prawda w stanie walki z pedagogiką państwową, jednakże pozostając w nierozzerwalnym sojuszu z pedagogiką narodową bronił przede wszystkim zasady wpływu Kościoła na wychowanie. Było to tym łatwiejsze, że kler miał wówczas duże znaczenie w państwie, co widać było nawet w samej nazwie resortu zajmującego się oświatą. Nazwa ta brzmiała: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Wprawdzie pedagogika katolicka nie może się poszczycić wybitnymi nazwiskami, jednak działając poprzez ambonę, prasę katolicką, a także przez liczne i dobrze zorganizowane organizacje kościelne wywierała ogromny wpływ na wychowanie domowe, skutecznie sięgała również po wpływy na wychowanie szkolne i pozaszkolne.

Ostrą walkę z różnymi odcieniami pedagogiki państwowej i narodowo-katolickiej prowadził obóz lewicy pedagogicznej. Stał on na straży uzyskanych przez masy ludowe na drodze parlamentarnej osiągnięć oświatowych, przeciwstawiał się wszelkim niedemokratycznym reformom, zwłaszcza reformie szkolnej z 1932 roku, która znacznie pogorszyła dostęp mas chłopskich do oświaty, toczył zażarte boje o jednolitą demokratyczną szkołę, o zniesienie różnic stanowych, majątkowych, rasowych i religijnych.

Również i ten obóz nie miał charakteru jednolitego i przedstawiał mozaikę kierunków i poglądów. W dodatku — w pewnych okresach zasilali go przedstawiciele wymienionych już kierunków (np. J. Chałasiński, Z. Mysłakowski i inni). Do mniej radykalnych przedstawicieli tego obozu zaliczyć można A. B. Dobrowolskiego, który poza tym był podróżnikiem polarnym i wybitnym geofizykiem, oraz M. Falskiego, który zajmował się sprawami polityki oświatowej i bronił prawa mas ludowych do oświaty.

Bardziej radykalną grupę tworzą prekursorzy marksistowskiej pedagogiki w Polsce międzywojennej — W. Spasowski i S. Rudniański. Spasowski w książce „Wyzwolenie człowieka” (1933), podobnie jak Rudniański w „Idei wychowania społecznego” (1938), bronią zasady wychowania młodzieży na „wszechstronnie rozwiniętych członków społeczeństwa”, oddanych postępowi społecznemu.

Obóz lewicy pedagogicznej miał swoje dość szerokie zaplecze w licznej rzeszy działaczy oświatowych, tak wybitnych, jak S. Sempołowska, S. Kalinowski i T. Strzałkowski, oraz dość szerokie oparcie w masowej organizacji nauczycielskiej, jaką był Związek Nauczycielstwa Polskiego.

#### b) ROZWÓJ PEDAGOGIKI MARKSISTOWSKIEJ W POLSCE LUDOWEJ

Lata drugiej wojny światowej i faszystowskiej okupacji zdziesiątkowały szeregi pedagogów polskich, pierwszy zaś okres powojenny nie sprzyjał rozwojowi pedagogiki. Przede wszystkim trzeba było zaleczyć rany, odbudować kraj, dać wszystkim dom, pracę i chleb, a potem dopiero — w sposób bardziej systematyczny zająć się sprawami wychowania i pedagogiki. W tym okresie, mniej więcej aż do roku 1950, na zasadzie bezwładności działają niemal wszystkie kierunki pedagogiczne, które rozwinęły się w okresie międzywojennym.

Stopniowo jednakże wskutek strat spowodowanych wojną czy też zwykłego starzenia się pedagogów okresu międzywojennego — szeregi poszczególnych kierunków zaczynają się wykruszać. Przychodzącej na ich miejsce, silniej związanej z ustrojem socjalistycznym młodzieży naukowej obca jest postawa partykularystycznego zacietrzewienia, będąca jakże często dodatkową przyczyną istnienia barier między poszczególnymi obozami i kierunkami. Jednocześnie idea tworzenia jednej nauki, tak typowa w naukach przyrodniczych, medycznych, matematycznych i technicznych zaczyna torować sobie drogę do świadomości pracowników nauk pedagogicznych. Coraz to większa ich liczba zaczyna dochodzić do przekonania, że czasy pedagogiki spekulatywnej minęły bezpowrotnie, że obecnie trzeba na jej miejsce tworzyć jednolitą naukę pedagogiczną, badającą za pomocą stosownych metod procesy pedagogiczne i możliwie jednoznacznie je wyjaśniającą. Dodajmy do tego powód najważniejszy: zmiana ustroju kapitalistycznego na socjalistyczny i związana z nią demokratyzacja życia społecznego, w dziedzinie oświaty zaś — szerokie reformy umożliwiające wszystkim bez wyjątku obywatelom szeroki dostęp do oświaty, wszystko to stworzyło właściwe warunki dla rozwoju nauk pedagogicznych.

Szczególnie korzystne zmiany w tym zakresie notuje się od lat 1955—57. Odbudowano wówczas studia pedagogiczne na uniwersytetach, zorganizowano szereg nowych katedr pedagogiki, powiększono wydatnie stan kadry,

rozpoczęto żywszą dyskusję metodologiczną, wydano szereg wartościowych prac. Od tego czasu dalszy rozwój odbywa się bez większych zahamowań. Ogół pedagogów włączył się do pracy nad rozwijaniem problemów socjalistycznego wychowania, a więc kształtowania u młodzieży aktywnej, samodzielnej i twórczej postawy, rozwijania naukowego światopoglądu, wychowania kolektywnego i kształcenia politechnicznego. Były to problemy nowe, wymagające dużego wysiłku badawczego, a przy tym pomocy ze strony pedagogiki radzieckiej, która sprawami wychowania socjalistycznego zajmowała się już kilkadziesiąt lat. Jednocześnie rozwinął się w tym okresie pod wyraźnym wpływem przedstawicieli nauk pedagogicznych żywy ruch eksperymentalny w całym kraju, obejmujący dziesiątki zakładów wychowawczych, a przede wszystkim szkół różnego szczebla i typu. Ów twórczy ruch nauczycielski, zasilony myślą naukową, ma duże znaczenie dla realizacji reformy szkolnej, uchwalonej przez Sejm dnia 15 lipca 1961 roku i ustanawiającej dwunastoletni okres nauki w szkole ogólnokształcącej.

Pedagogika jako nauka zdobyła sobie prawo obywatelstwa, z roku na rok śledzi się też wyraźny postęp i metodologiczny, i merytoryczny w dość licznie ukazujących się pracach oraz w naukowych czasopismach pedagogicznych. Spotyka się również z uznaniem za granicą. Wyrazem tego jest aktywny udział pedagogów polskich w międzynarodowych zjazdach i konferencjach, ogłaszanie artykułów w prasie pedagogicznej wielu krajów oraz tłumaczenia prac polskich za granicą. Dużym uznaniem cieszą się również za granicą polskie czasopisma naukowe z zakresu pedagogiki. I tak np. *Kwartalnik Pedagogiczny*, wydawany przez Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Warszawskiego, uważany jest za jedno z najlepszych czasopism tego rodzaju na świecie.

Niech mi będzie wolno obecnie nakreślić podstawy metodologiczne, na których opierają się szeroko prowadzone w Polsce badania pedagogiczne.

Przedmiotem badań pedagogicznych jest przede wszystkim świadoma działalność pedagogiczna, a więc procesy wychowania i nauczania, samowychowania i uczenia się, ich cele, treść, przebieg, metody, środki i organizacja. Badając swój przedmiot, tj. działalność wychowawczo-dydaktyczną, pedagogika spełnia określoną funkcję poznawczą. Należy stwierdzić, iż jest to główna funkcja pedagogiki jako nauki.

Jednocześnie pedagogika spełnia funkcję praktyczną, służebną względem życia. Spełnia ją dostarczając przesłanek w postaci różnego rodzaju norm regulujących wychowanie dzieci, młodzieży i dorosłych.

Mając na uwadze obie te funkcje pedagogiki, za niesłuszne uznać musimy twierdzenia tych autorów, którzy zaliczają pedagogikę do nauk praktycznych lub normatywnych. Wydaje się bowiem rzeczą oczywistą, iż każda nauka pozbawiona funkcji poznawczej nie mogłaby pełnić funkcji praktycznej, nie odkrywając bowiem zależności w świecie naprawdę istniejących — nie mogłaby pomóc w przekształcaniu tego świata.

Przedmiotem badań pedagogiki są fakty związane bezpośrednio z wychowaniem. Wychowanie stanowi odrębną w stosunku do innych zjawisk społecznych dziedzinę faktów. Jeśli nauki społeczne badają bądź ogólne przejawy życia społeczeństw i jednostek ludzkich (np. historia, socjologia, psychologia) bądź określone formy działalności ludzkiej (np. ekonomia, medycyna) lub wytwory człowieka (np. językoznawstwo, historia prawa, historia techniki, sztuki), to pedagogikę należałoby zaliczyć do grupy drugiej. Przedmiotem jej badań jest wyraźnie zdeteterminowana postać działalności społecznej, mianowicie działalność pedagogiczna, mająca na celu przekształcanie ludzi, stosownie do zmieniających się historycznie ideałów i zadań społecznych.

Na działalność wychowawczą (nauczająco-wychowującą) składają się czynności wychowawcy i wychowanków. Czynności te wywołują określone skutki, a więc opanowanie przez wychowanków wiadomości i umiejętności, nawyków i przyzwyczajzeń, przekonań i poglądu na świat, pewnych kryteriów wartościowania, powodują określone zmiany w wychowankach pod wpływem różnych rodzajów oddziaływania. Bez zwracania uwagi na te zmiany, a zwłaszcza zmiany głębokie i trwałe — sama rejestracja czynności wychowawców i wychowanków jest tylko ślizganiem się po powierzchni faktów.

Tak więc faktem pedagogicznym, jaki naprawdę interesuje badacza, nie może być wszelki fakt dający się zaobserwować w procesie pedagogicznym. Jest nim natomiast tylko taki fakt, jaki ujawnia określoną prawidłowość, tj. pozwala wykrywać zależności między postępowaniem nauczyciela, zachowaniem się uczniów oraz zmianami, które dokonały się w nich pod wpływem oddziaływania nauczyciela oraz ich zachowania się. Zależności te to głównie zależności między określonymi treściami, metodami i warunkami pracy nauczycieli i uczniów a wynikami nauczania i wychowania.

Opowiadając się za takim rozumieniem faktu w badaniach pedagogicznych zarazem stajemy na stanowisku, że pedagogika nie jest nauką li tylko opisową lub, co gorzej, spekulatywną, lecz nauką tłumaczącą zjawiska wychowawcze w sposób przyczynowy, a więc badającą prawidłowość tych zjawisk, ba, nawet ustalającą prawa pedagogiczne.

Tak więc funkcja poznawcza pedagogiki sprowadza się do wyjaśniania przyczyn wszystkich zjawisk pedagogicznych, do ustalania wzajemnych zależności między oddziaływaniem wychowawcy, zachowaniem się wychowanka oraz skutkami, jakie to oddziaływanie i zachowanie się — jako przyczyny sprawcze — powodują. Bez tak rozumianej funkcji poznawczej nie można w ogóle mówić o naukowości pedagogiki.

Jednocześnie należy przyjąć, iż wyjaśnienie przyczyn zjawisk pedagogicznych oraz ustalanie zależności występujących w procesach nauczania i wychowania, samokształcenia i samowychowania stwarza dopiero właściwe warunki dla pełnienia przez pedagogikę funkcji praktycznej. Jest bo-

wiem rzeczą oczywistą, iż normy działalności wychowawczej wprowadzone na podstawie obiektywnie stwierdzonych przyczynowo-skutkowych zależności procesów pedagogicznych mają znacznie większą wartość niż normy ustalone subiektywnie na drodze spekulacji lub niekontrolowanego doświadczenia.

### c) GŁÓWNE KIERUNKI BADAŃ PEDAGOGICZNYCH W POLSCE LUDOWEJ

Przechodząc do bliższej charakterystyki poszczególnych kierunków i problemów badań pedagogicznych w Polsce, należy podkreślić, że opierają się one — na ogół biorąc — na scharakteryzowanych wyżej podstawach metodologicznych, nie mają więc nic wspólnego z kierunkami okresu międzywojennego, które tak różniły się pod tym względem między sobą.

Do najważniejszych kierunków badań pedagogicznych w Polsce Ludowej zaliczyć należy: pedagogikę filozoficzną, kierunek eksperymentalny, pedagogikę psychologiczną, pedagogikę społeczną i pedagogikę porównawczą.

Przedstawiciele pedagogiki filozoficznej zajmują się najogólniejszymi sprawami teleologii, epistemologii i metodologii pedagogicznej. Obok dojrzałych uczonych, którzy już przed 1939 rokiem byli profesorami pedagogiki, wchodzi do tego grona również i nieco młodszy pracownicy naukowcy. Na plan pierwszy wśród zagadnień podejmowanych przez ten kierunek wysuwają się kwestie teleologii pedagogicznej. Problem celów wychowania bada szeroko w swoich pracach najwybitniejszy pedagog polski doby obecnej prof. B. Suchodolski. Zajmuje się on przede wszystkim celami wychowania socjalistycznego, badając zarówno ich genezę, głównie na podstawie dzieł Marksa i Engelsa (książka „Grundlagen der marxistischen Erziehung”, Berlin 1961), jak współczesne ich uwarunkowanie oraz perspektywy rozwojowe („Wychowanie dla przyszłości”, Warszawa 1960). Obok tego bada zmiany celów i ideałów wychowania w przeszłości. Na szczególną uwagę zasługują jego najświeższe badania z zakresu tzw. antropologii filozoficznej, których przedmiotem jest historyczny rozwój pojęć o człowieku pod wpływem różnych czynników społecznych i historycznych, przejawiających się w filozofii i sztuce, a będących podstawą koncepcji wychowawczych. Obszerne dzieło na ten temat pt. „Narodziny nowożytnej filozofii człowieka” ukazało się w 1963 roku.

Nazwisko prof. Suchodolskiego spotyka się również wśród nazwisk tych badaczy, których interesują zagadnienia epistemologiczne. Zajmuje się on problemami społecznej funkcji nauk pedagogicznych, klasyfikacji prądów pedagogicznych i charakterystyką nauk o wychowaniu („O pedagogikę na miarę naszych czasów”, Warszawa 1959 oraz „La pédagogie et les grands courants philosophiques”, Paris 1960). Należy tu również wymienić badania prof. Wołoszyna nad zagadnieniem norm pedagogicznych.

Ostatnio coraz to większym zainteresowaniem cieszą się problemy metodologii nauk pedagogicznych, zwłaszcza dotyczące zastosowania eksperymentu w badaniach dydaktycznych (K. Lech, W. Okoń, W. Zaczyński<sup>1</sup>).

Podstawowy nurt badań empirycznych w pedagogice polskiej wiąże się z kierunkiem eksperymentalnym. Kierunek ten poza eksperymentem posługuje się innymi metodami badań, jednakże obserwację i eksperyment, zwłaszcza naturalny, traktuje jako metody fundamentalne. Nie można by tego kierunku nazywać pedagogiką eksperymentalną, której twórcy: Neumann, Lay i Binet uczynili z niej psychologię stosowaną, spokrewnioną z pąjdocentryzmem. Nasz kierunek eksperymentalny jest prądem par excellence pedagogicznym, usiłującym badać obiektywne zależności między wychowawcami, wychowankami i wynikami nauczania i wychowania, jakie występują w różnych procesach dydaktyczno-wychowawczych. Spośród tych procesów szczególnym uprzywilejowaniem cieszy się proces nauczania (i uczenia się), głównie ze względu na to, że przyjmuje on bardziej zorganizowaną postać i pozwala na względnie łatwiejsze mierzenie wyników.

Badania nad procesem nauczania prowadzi się w Polsce od lat dziesięciu, głównie w środowisku warszawskim (Instytut Pedagogiki i Katedry Dydaktyki Uniwersytetu Warszawskiego). Początkowo koncentrowały się one na analizie procesu nauczania, jego kolejnych momentów, w tym też okresie powstała książka W. Okonia „Proces nauczania” (tłum. niemieckie, japońskie i rosyjskie). Stopniowo rozszerzyły się na problemy uczenia się szkolnego, a więc opanowywania wiadomości i umiejętności, kształtowania pojęć, przekonań, posługiwania się wiedzą w praktyce. Wiele wyników tych badań zostało już częściowo opublikowanych (prace I. Altszuler, W. Czerniewskiego, I. Janiszowskiej, K. Kuligowskiej, J. Zborowskiego i in.), sporo badań jest obecnie w toku realizacji.

Z badań związanych z procesem nauczania i uczenia się szczególnie szeroko prowadzi się w Polsce badania nad rozwijaniem aktywności i samodzielności dzieci i młodzieży. Główne w nich miejsce zajmują badania nad nauczaniem problemowym i problemowo-zespołowym. Najpierw dotyczyły one nauczania fizyki w szkole średniej, następnie rozszerzyły się na nauczanie innych przedmiotów przyrodniczych, obecnie obejmują też przedmioty humanistyczne, a przy tym sięgają również do niższych szczebli szkoły. Weryfikuje się w nich hipotezę, iż jedną z najpewniejszych dróg rozwijania samodzielności uczniów w procesie myślenia i działania jest zdobywanie przez nich wiedzy i umiejętności za pośrednictwem rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych. Jednocześnie — co widać szczególnie wyraźnie w tzw. badaniach dystansowych, prowadzonych za 2—3 miesiące po lekcjach eksperymentalnych — przyczyniają się do znacznie większego wzrostu wiedzy uczniów. Podważając w ten

<sup>1</sup> Książka W. Zaczyńskiego na temat nowoczesnego pojęcia eksperymentu w dydaktyce ukaże się w najbliższych miesiącach.

sposób podstawy szkoły tradycyjnej z jej podawaniem gotowych wiadomości przez nauczyciela i zapamiętywaniem ich przez uczniów, jednocześnie badamy sposoby usprawnienia organizacji pracy uczniów na lekcji. Tradycyjne formy pracy uczniów: pracę jednostkową i pracę zbiorową usiłujemy racjonalnie kojarzyć z pracą zespołową, zakładając, iż ta ostatnia wdraża uczniów do myślenia społecznego, do prowadzenia dialogu zewnętrznego, który następnie interioryzuje się jako dialog wewnętrzny, przyczyniając się do pogłębienia wiedzy uczniów, jak również do ich uspołecznienia. Praca zespołowa przyjmuje w naszych badaniach dwojaką postać: podzielona na 4—5-osobowe zespoły klasa rozwiązuje wspólny dla wszystkich zespołów problem teoretyczny lub praktyczny bądź też każdy zespół pracuje nad odrębnym problemem, który jest częścią zadania całej klasy. Obydwie formy organizacyjne pracy uczniów oraz ich kombinacje z pracą jednostkową i zbiorową występować mogą nie tylko na lekcjach, lecz również w zakresie pracy domowej i prac pozalekcyjnych. Z książek dotyczących nauczania problemowo-zespołowego wymienić należy prace J. Barteckiego, Cz. Kupisiewicza, K. Lecha, W. Okonia oraz związane z zastosowaniem nowych technik audiowizualnych badania nad filmem dydaktycznym E. Fleminga i zastosowaniem magnetofonu w nauczaniu języków obcych — T. Woźnickiego.

W związku z wprowadzeniem kształcenia politechnicznego do naszych szkół konieczne okazało się przeprowadzenie badań nad doбором treści oraz metodami i organizacją tego kształcenia. W wyniku tych badań, głównie opartych na szkołach eksperymentalnych, napisano szereg książek, wśród których na uwagę zasługują prace T. Nowackiego, R. Polnego oraz I. Szaniawskiego.

Mówiąc o badaniach eksperymentalnych nie sposób pominąć działalność szkół eksperymentalnych, zwłaszcza że działalność ta z roku na rok ma coraz szerszy zasięg i obejmuje obecnie kilkadziesiąt szkół oraz kilka przedszkoli, domów dziecka i innych zakładów wychowawczych. Mimo dość dużego zróżnicowania można wśród nich wyróżnić trzy rodzaje eksperymentów: eksperyment ustrojowo-programowy, metodyczny i organizacyjny.

Ekspertyment ustrojowo-programowy polega na poszukiwaniu nowych możliwości zmian ustrojowych w systemie oświatowym, jak zmiany programowe. Przykładem poszukiwania nowych rozwiązań ustrojowych może być eksperyment zainicjowany obecnie przez B. Suchodolskiego, w którym usiłuje się rozwiązać problem furkacji i przysposobienia zawodowego uczniów liceum ogólnokształcącego. Spośród bardzo licznych eksperymentów programowych na plan pierwszy wysuwają się te, które dotyczą doboru treści kształcenia politechnicznego.

Ekspertyment metodyczny dotyczy wprowadzania do szkół nowych metod i środków. Tu można zaliczyć eksperyment podjęty przez kilka szkół

ogólnokształcących i zawodowych, mający na celu wyraźne zmniejszenie drugoroczności, dalej eksperymenty w zakresie nauczania problemowego i pracy zespołowej uczniów na różnych szczeblach szkoły i w zakresie różnych grup przedmiotów, jak również eksperymenty nad zastosowaniem nowych środków audiowizualnych w nauczaniu i wychowaniu.

Do eksperymentów o charakterze organizacyjnym zaliczyć należy próby wprowadzenia do szkoły nowego systemu wychowawczego, opartego na lepszej organizacji pracy wychowawczej szkoły i na większej aktywności samej młodzieży (A. Lewin, W. Szczerba) oraz w zakresie stosowania grup wyrównawczych w klasie pierwszej i wyższych — w celu zapewnienia dzieciom równego startu.

Pedagogika psychologiczna podejmuje zagadnienia pedagogiczne, lecz bada je za pomocą metod właściwych psychologii. Jest też reprezentowana głównie przez psychologów. Na wyróżnienie zasługują tu studia nad uczeniem się i zapamiętywaniem (W. Szewczuk, J. Pieter i Z. Pietrański), a zwłaszcza wnikliwe badania prof. W. Szewczuka oraz J. i N. Reuttów nad uczeniem się dorosłych. Badania te, przychodząc w sukurs pedagogom społecznym, spełniają doniosłą rolę społeczną w kraju, gdzie pęd do wiedzy wśród dorosłych jest zjawiskiem powszechnym.

Wysoką pozycję w omawianym kierunku zajmuje prof. Szuman, człowiek-instytucja — o rozległym i różnorodnym dorobku badawczym. Jako autor kapitalnej *Sztuki dziecka*, poświęconej twórczości rysunkowej dzieci, oraz innych, bardziej świeżych prac na temat wychowania estetycznego i wpływu sztuki na człowieka, nie ma w Polsce sobie równych, podobnie — w opracowaniu opartej na badaniach własnych i cudzych psychologii wieku przedszkolnego i szkolnego. Z interesujących nas tu zagadnień wymienić wreszcie należy jego ostatnią pracę na temat uwagi uczniów na lekcji, opartą na analizie protokołów lekcji.

Spśród innych psychologów, których badania i prace mają większy wpływ na rozwój pedagogiki polskiej, wymienić trzeba nazwiska: L. Wołoszynowej i S. Gerstmana, którzy zajmują się problemami wpływu rodziców na wychowanie dzieci, H. Spionek, która bada trudności wychowawcze i przestępczość nieletnich, M. Żebrowskiej i J. Koblewskiej, w związku z badaniami nad recepcją przez dzieci filmu fabularnego, oraz S. Kowalskiego, który ogłosił prace na temat osobowości, jak również rozwoju języka i myślenia dziecka.

Osobna wzmianka należy się prof. M. Grzegorzewskiej, która od lat prowadzi badania i ogłasza prace na temat pedagogiki specjalnej (zwłaszcza cenna „Pedagogika niewidomych”) oraz J. Doroszewskiej, autorce prac na temat terapii wychowawczej.

O ile dwa omówione poprzednio kierunki pracują głównie metodami eksperymentalnymi, o tyle domeną badań z zakresu pedagogiki społecznej są metody badań terenowych. Kierunek ten ma w Polsce bogate tradycje, związane zwłaszcza z nazwiskiem H. Radlińskiej. Obecnie



do głosu doszli jej uczniowie z prof. R. Wroczyńskim na czele. Obok nich istnieje spore grono pedagogów, posługujących się tymi samymi metodami.

Badania podejmowane przez pedagogikę społeczną w pierwszej kolejności dotyczą funkcjonowania pozaszkolnych instytucji oświatowo-wychowawczych i opiekuńczych, systemu wychowawczego w tych instytucjach oraz ich rzeczywistego wpływu na młodzież i dorosłych (R. Wroczyński), uczenia się dorosłych i czytelnictwa (J. Landy-Tołwińska, T. Parnowski, T. Pasierbiński, F. Urbańczyk, K. Wojciechowski).

Wśród innych badań społecznych dość ważne miejsce zajmują badania nad sposobami spędzania wolnego czasu przez młodzież dorastającą i dorosłych oraz nad wpływem na ów wolny czas środków masowego oddziaływania, jak czasopismo, książka, teatr, radio, telewizja, a obok tego sportu i turystyki. Prym w tych badaniach wiodą socjologowie z prof. Szczańskim na czele.

Wymienić również należy badania nad środowiskowym uwarunkowaniem procesów wychowawczych. Wyróżniają się tu zwłaszcza badania nad niepowodzeniami szkolnymi (J. Bartecki, Cz. Kupisiewicz, J. Konopnicki) oraz nad kształtowaniem się światopoglądu nauczycieli (M. Kozakiewicz) i chłopów (J. Kuczyński). W badaniach ostatniego typu chodzi zwłaszcza o uchwycenie dynamiki kształtowania się przekonań naukowych pod wpływem środowiska oraz akcji pedagogicznej.

Do omówienia pozostał nam ostatni kierunek badań pedagogicznych, szczególnie obecnie modny w Ameryce, a mianowicie pedagogika porównawcza (*comparative education*). W Polsce kierunek ten ma dość mocne rodzime tradycje, był bowiem uprawiany przez kilku wybitnych pedagogów okresu międzywojennego (L. Chmaj, B. Nawroczyński, H. Rowid, B. Suchodolski). Profesorowie Nawroczyński i Suchodolski kontynuują go i obecnie, zajmując się głównie klasyfikacją kierunków i prądów współczesnej pedagogiki światowej oraz metodami badań pedagogiki porównawczej. Z dość licznych studiów na temat pedagogiki i oświaty w poszczególnych krajach należy zwrócić uwagę na pracę prof. Nawroczyńskiego na temat szkolnictwa we Francji oraz K. Kotłowskiego — o szkolnictwie angielskim, T. Wilocha — radzieckim, E. Dąbrowskiej — czzechosłowackim i A. Mońka-Stanikowej — belgijskim.

W związku z realizacją reformy ustroju szkolnego dużym zainteresowaniem cieszą się w Polsce badania nad ustrojem szkolnym, dotyczące zarówno stosunków we własnym kraju, jak za granicą. Na szczególne podkreślenie w tym zakresie zasługują prace prof. M. Falskiego. Opracował on schemat pozwalający porównywać systemy szkolne w różnych krajach, niezależnie od sugestii nazw różnych szczebli szkoły w różnych krajach. Poza tym jest autorem cennej pracy na temat reformy ustroju szkolnego w Polsce. Obszerne badania nad porównaniem reform szkolnych w różnych krajach prowadzi M. Pęcherski, jest on także autorem książki o reformie szkolnej w ZSRR.

## d) ORGANIZACJA BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

Po tym — z konieczności — nie dość wyczerpującym przeglądzie głównych kierunków i problemów badań pedagogicznych w Polsce na zakończenie należałoby słów parę powiedzieć o organizacji tych badań. Głównym terenem, gdzie się one koncentrują, są katedry pedagogiki przy ośmiu uniwersytetach i czterech wyższych szkołach pedagogicznych. Najwięcej tych katedr jest przy Uniwersytecie Warszawskim, gdzie jest osobny Wydział Pedagogiczny z 5 katedrami pedagogiki (ogólna, dydaktyka, społeczna, specjalna i porównawcza), które tworzą łącznie Instytut Nauk Pedagogicznych, jedną — historii wychowania i trzema — psychologii. Ośrodkiem specjalnie powołanym dla prowadzenia badań pedagogicznych jest Instytut Pedagogiki, grupujący sześćdziesięciu pracowników naukowych. Jest on powiązany bliżej z Ministerstwem Oświaty i poprzez swoje badania pomaga swemu resortowi w pracach oświatowych. W skład Instytutu wchodzi sześć zakładów: kształcenia ogólnego, kształcenia zawodowego, wychowania, kształcenia dorosłych, organizacji szkolnictwa oraz dokumentacji. Poza katedrami pedagogiki oraz Instytutem istnieje jeszcze pewna liczba drobniejszych placówek zajmujących się badaniami pedagogicznymi, lecz ich znaczenie jest mniejsze.

Czynnikiem koordynującym badania pedagogiczne w skali ogólnopolskiej jest Komitet Nauk Pedagogicznych, powołany przez Polską Akademię Nauk. Jego zadania wiążą się z inicjowaniem, planowaniem i koordynacją badań. Ostatnią większą pracą Komitetu było np. opracowanie ogólnopolskiego 5-letniego planu badań pedagogicznych. Do zadań Komitetu należy również wydawanie „Biblioteki Klasyków Pedagogiki”, wydawanie serii monografii pedagogicznych oraz stałego periodyku pn. „Studia Pedagogiczne”.

Z godnych zanotowania poczynań organizacyjnych Komitetu należy zanotować wysiłki zmierzające do powołania przy Polskiej Akademii Nauk Instytutu Badań Pedagogicznych. Wprawdzie nie udało się tego dopiąć, jednak dzięki owym staraniom powołano przy PAN — obok Pracowni Dziejów Oświaty — Pracownię Ustroju i Organizacji Oświaty. Nieco później powstała Pracownia Psychologii Ogólnej, druga obok Pracowni Psychometrycznej placówka psychologiczna PAN. W ten sposób ramy organizacyjne działalności nauk pedagogicznych zostały znacznie poszerzone.

## e) PERSPEKTYWY ROZWOJU NAUK PEDAGOGICZNYCH

Dwudziestoletni okres rozwoju nauk pedagogicznych w Polsce Ludowej był zbyt krótki na to, by dopracować się nowej, marksistowskiej teorii wychowania, tym bardziej że w tym okresie trzeba odliczyć wiele lat na fazę wstępną i czas przełomu. Był jednak wystarczający na to, aby dokonało się właściwe ukierunkowanie badań i poczynań naukowych. Ten

kierunek rozwoju prowadzi od badań opisowych, jakie dominowały w latach 1950—1956, do badań przetwarzających rzeczywistość dydaktyczno-wychowawczą. Najowocniejszych dróg przekształcania działalności pedagogicznej poszukuje się dziś w wielu punktach naszego kraju, a przede wszystkim wszędzie tam, gdzie dotarł przedstawiciel nauk pedagogicznych lub gdzie znalazła się napisana przez niego książka, inspirująca nowe formy pracy, budząca chęć twórczej działalności.

Główny nurt tej inspiracji staje się obecnie, z roku na rok, coraz to bardziej wyraźny. Polega on na ukazywaniu praw i prawidłowości rządzących wychowaniem, na umożliwianiu nauczycielom i wychowawcom poznania ich i zrozumienia, aby następnie potrafili nadać wychowaniu taką postać, jaka najlepiej odpowiada ideałom edukacji socjalistycznej.

Wśród tych praw i prawidłowości szczególnie dużo wagi przykładają się do tych, które pozwalają z wychowanka — przedmiotu wychowania, czynić podmiot wychowania. Jest to znamienny rys nowoczesnej pedagogiki, szczególnie głęboko zaznaczający się w pedagogice polskiej. Dzięki niemu nasza pedagogika całkowicie różni się od tej, która główny swój wysiłek koncentrowała na czynnościach nauczyciela i poszukiwała najlepszych sposobów podawania wiadomości, kontrolowania, oceniania, karania i nagradzania uczniów. Zamiast tworzenia przepisów mających jakoby moc czynienia nauczycieli doskonałymi pedagogika nasza coraz to silniej wiąże swoje nadzieje z wdrażaniem nauczycieli do budzenia sił własnych dzieci i młodzieży, z wyszukiwaniem takich metod i środków oddziaływania pedagogicznego, takich form organizacyjnych, jakie wywołują największą aktywność zespołu wychowanków, wprzeżoną do realizacji zadań wychowania socjalistycznego. Przekonanie o tym, że siły nauczyciela wielokrotnie mnożą się wówczas, gdy uruchomi ogromne zasoby sił wychowanków, zaczyna stopniowo ogarniać coraz to szersze kręgi naszych nauczycieli i wychowawców w szerszeniu się zaś tego przekonania można upatrywać zaśluge naszej pedagogiki. Przez rozbudzenie sił wychowanków oraz upodmiotowienie w nich wysiłków samowychowawczych i samokształceniowych ma ona szansę znacznie skuteczniej niż dotąd zabezpieczyć wszechstronny rozwój naszej młodzieży, a zarazem znacznie pogłębić poznanie faktów pedagogicznych.

Aby ten kierunek rozwoju nauk o wychowaniu należycie umocnić i rozszerzyć, należałoby w następnym dziesięcioleciu stworzyć tym naukom znacznie korzystniejsze niż dotąd warunki.

Przede wszystkim powinno się je traktować nie gorzej niż wszystkie inne nauki, a na lepsze niż w minionym dwudziestolecu traktowanie zasługują nie tylko ze względu na swe olbrzymie znaczenie społeczne, lecz także ze względu na właściwy kierunek rozwojowy.

Najlepszym umocnieniem tego kierunku byłoby stworzenie odpowiednich form organizacyjnych dla prowadzenia dalszych badań oraz wdrażania ich wyników do masowej praktyki. Obok jedyne go dziś Instytutu

Pedagogiki powinno, podobnie jak w ZSRR czy NRD, powstać kilka innych instytutów, specjalizujących się np. w szkolnictwie zawodowym, oświacie dorosłych, pracach programowo-podręcznikowych, pomocach naukowych czy wdrażaniu teorii do masowej praktyki. Należałoby również wzmocnić dość już liczne katedry pedagogiki przy uniwersytetach, wyższych szkołach pedagogicznych i innych wyższych uczelniach i tworzyć nowe tam, gdzie są szczególnie potrzebne, np. przy politechnikach, akademiach medycznych, uczelniach artystycznych i wojskowych.

Należałoby szeroko zastosować formy działalności umożliwiające przyciągnięcie zdolnych ludzi do nauk pedagogicznych. Formy te to stypendia, studia doktoranckie, staże zagraniczne, konkursy dla początkujących pisarzy pedagogicznych, nagrody naukowe (ze smutkiem należy zauważyć, że żadna naukowa praca pedagogiczna lub psychologiczna nie została nagrodzona w okresie XX-lecia PRL), zjazdy, konferencje naukowe, możliwość publikowania prac i inne.

Dalszego klarowania wymaga również współpraca przedstawicieli nauk pedagogicznych z praktykami, a zwłaszcza z administracją szkolną. Skoro wszyscy godzimy się z marksistowską zasadą związku teorii z praktyką, skoro pracownicy naukowci usiłują w miarę swych sił zasadę tę realizować w badaniach pedagogicznych, należałoby również uwzględniać i doceniać ich rolę w kształtowaniu praktyki pedagogiczno-oświatowej. Zamiast często spotykanej jednostronnej i nie opartej na znajomości dorobku naukowego krytyki należałoby okazywać przedstawicielom tych nauk więcej ufności i chęci współdziałania, więcej odwagi w otwieraniu drzwi szkół i innych zakładów wychowawczych, więcej pomocy w prowadzeniu w nich pracy doświadczalnej.

Spełnienie tych kilku niezbyt wygórowanych postulatów otworzyłoby przed naukami pedagogicznymi perspektywy dalszego pomysłnego rozwoju, a zarazem wpłynęłoby korzystnie na rozwój oświaty i wychowania w Polsce Ludowej.

*ВИНЦЕНТЫ ОКОЊ*

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПОЛЬШЕ

В этой статье автор анализирует педагогическую мысль междувоенного периода, на фоне которой создавалась педагогика в Народной Польше. Затем представляет характеристику предмета исследований марксистской педагогики и функции педагогики как науки.

В обзоре отдельных направлений педагогических исследований в Польше автор обсуждает философскую педагогику, экспериментальное направление, психологическую педагогику и сравнительную педагогику, указывает главные проблемы в работе польских ученых.

Последняя часть статьи посвящена перспективам развития и организации педагогических исследований в Польше.

WINCENTY OKOŃ

### GENERAL CHARACTERISTICS OF PEDAGOGICAL RESEARCH IN POLAND

In this article the author analyzes pedagogical thought during the inter-war period which served as a foundation for the taking shape of pedagogics in People's Poland. Next he gave an outline of the research in Marxist pedagogics and the function of pedagogics as a branch of science.

In his review of the various trends in pedagogical research in Poland the author discusses philosophical pedagogics, the experimental trend, psychological pedagogics, social pedagogics and comparative pedagogics, pointing to the main problems in the work of Polish scientists.

The last chapter is devoted to the perspectives of development and the organization of pedagogical research in Poland.

## AKTUALNE PROBLEMY SZKOLNICTWA OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO I PEDAGOGICZNEGO NRD

### I. PROCESY PRZEobrażEN SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

Pierwsze lata rozwoju niemieckiej szkoły demokratycznej po wojnie upłynęły pod znakiem zasadniczych rewizji w stosunku do starej, hitlerowskiej kadry nauczycielskiej, energicznej pracy wychowawczej w stosunku do nowej, oraz pod hasłem odbudowy i rekonstrukcji bazy budynkowej. Osiągnięcia gospodarcze umożliwiły już w pierwszym okresie przeznaczenie stosunkowo dużych środków materialnych na cele rozwoju szkolnictwa. W sukurs temu dziełu przychodzić zaczęły stopniowo coraz wydatniejsze świadczenia uspołecznionych zakładów pracy jako zakładów opiekuńczych nad poszczególnymi szkołami i ośrodkami kształcenia.

Po hitlerowskich Niemczech NRD odziedziczyła 8-klasową szkołę podstawową i rozpoczynającą się po klasie czwartej ogólnokształcącą szkołę średnią. III Zjazd SED zdecydował już w 1950 r. powołanie do życia 10-letniej szkoły ogólnokształcącej jako szkoły obowiązkowej, postawiwszy jej zadanie podniesienia poziomu wykształcenia i wychowania ogółu młodzieży w duchu demokratycznym. IV Zjazd, który odbył się w cztery lata później, postawił ponownie na porządku dziennym problem pełnej demokratyzacji szkolnictwa. Z ostrą krytyką spotkało się wówczas Ministerstwo Oświaty za opieszałość w zakresie budowy szkoły 10-letniej.

W opracowanych w 1956 r. założeniach do drugiego planu pięcioletniego wysunięto dalsze zadania w zakresie demokratyzacji życia i budowy socjalizmu. Szkole NRD postawiono zadanie wykształcenia i wychowania człowieka socjalistycznie myślącego i zaangażowanego, wyposażonego w niezbędny zasób wiadomości i umiejętności politechnicznych. Program kształcenia politechnicznego miał być wprowadzony we wszystkich szkołach ogólnokształcących, ich rozwój organizacyjny zaś przyspieszony. W końcu planu 40%, a do roku 1965 wszystkie dzieci miały być objęte nauczaniem w szkołach 10-letnich.

Wśród nauczycieli wzmógł się twórczy ferment, zaczęli oni szukać sposobów realizacji nowego programu kształcenia i wychowania. Ale pojawiły się także próby dyskredytowania demokratycznego nurtu przemian w szkolnictwie ze strony elementów reakcyjnych. Hołdowały one tezie, że szkolnictwo NRD nie powinno iść odmiennymi torami niż szkolnictwo NRF. Wyrażano obawy co do możliwości tak szybkiej realizacji szkoły 10-letniej i objęcia nią wszystkich dzieci. Toteż w kilka miesięcy po konferencji w sprawie szkoły z kwietnia 1958 r., która przyczyniła się do przewyciężenia fałszywych poglądów na temat rzekomych sprzeczności między szkołą a wymaganiami życia, V Zjazd SED uznał kształcenie poli-

techniczne młodzieży i jej wychowanie w miłości do pracy za kamień węgielny dalszego rozwoju szkolnictwa NRD. Dzięki kształceniu politechnicznemu miała się realizować na gruncie szkoły ogólnokształcącej jedność teorii i praktyki, związek nauki z pracą. 1 września 1958 r. wprowadzono przeto tzw. dzień zaznajamiania młodzieży z produkcją socjalistyczną (przemysłową lub rolniczą) oraz nauczanie nowego przedmiotu pod nazwą „Wprowadzenie w zagadnienia produkcji socjalistycznej” (Einführung in die sozialistische Produktion). W styczniu 1959 r. Komitet Centralny SED ogłosił tezy w sprawie socjalistycznego rozwoju szkolnictwa w NRD, w których określił zadania i treść 10-letniej ogólnokształcącej szkoły politechnicznej (tzw. Oberschule). Obok szkoły 10-letniej postanowiono rozwinąć także szkołę 12-letnią (tzw. erweiterte Oberschule). Tezy KC spotkały się z żywym oddźwiękiem społeczeństwa, a wyniki szerokiej dyskusji znalazły wyraz w „ustawie o socjalistycznym rozwoju szkolnictwa w NRD”, przyjętej przez Izbę Ludową 2 grudnia 1959 r. Ustawa ta przewidywała objęcie wszystkich dzieci dziesięcioletnim nauczaniem do r. 1964.

Za najważniejsze zadania szkoły socjalistycznej w NRD ustawa uznała:

1. wychowanie w duchu pokoju i przyjaźni między narodami,
2. podniesienie poziomu naukowego wszystkich przedmiotów szkolnych, zwłaszcza matematyczno-przyrodniczych,
3. powiązanie nauczania z produkcyjną pracą uczniów oraz przezwyciężenie sprzeczności między szkołą a życiem, teorią i praktyką.

Ustawa zaakcentowała wpływ klasy robotniczej na szkołę i wychowanie oraz odpowiedzialność zakładów pracy, rad narodowych i lokalnych organów władzy za szkołę i jej prawidłowy rozwój.

Szkoła 10-letnia stanie się w latach najbliższych obowiązkową szkołą dla wszystkich dzieci. Dziecko, które do 31 maja danego roku ukończy 6 lat życia, musi z dniem 1 września tegoż roku rozpocząć naukę w szkole<sup>1</sup>. Obecnie część uczniów (ok. 20%) opuszcza szkołę po VIII klasie i zaczyna pracować. Są wszakże okręgi, jak np. Halle, gdzie idea szkoły 10-letniej została już zrealizowana w 100%.

Struktura wewnętrzna Oberschule jest w zasadzie dwustopniowa. Nauczanie na szczeblu początkowym, obejmującym klasy I—IV (Unterstufe), nawiązuje bezpośrednio do wyników wychowania w przedszkolu lub w rodzinie. Uczniowie przyswajają sobie podstawowe wiadomości o przyrodzie i społeczeństwie oraz umiejętności czytania, pisania i liczenia, stąd większą część czasu przeznaczają tutaj na odpowiednie ćwiczenia. Nauczanie na tym szczeblu powiązane jest z krajem ojczystym i jego życiem — zgodnie z zasadą przechodzenia od rzeczy bliższych do dalszych, od łat-

<sup>1</sup> Czyli najmłodsze dzieci, rozpoczynające naukę w klasie pierwszej, liczyć mogą 6 lat i 3 miesiące. Trzeba stwierdzić przy tej okazji, iż więcej niż połowa (ok. 58%) ogółu dzieci, podejmujących w NRD naukę w klasie pierwszej, przychodzi do szkoły z przedszkoli. Jest to procent bardzo wysoki. W związku ze wzrostem w ostatnich latach liczby kobiet zatrudnionych w spółdzielniach produkcyjnych wzrosła też znacznie liczba przedszkoli i dzieci w przedszkolach na wsi (stałych i sezonowych).

wiejszych do trudniejszych, od prostych do bardziej złożonych. Nauczanie i łatwe formy zajęć społecznie użytecznych wiązą uczniów bezpośrednio z praktyką socjalistycznego budownictwa. Na poziomie tym obowiązuje następujący plan nauczania:

Klasa	1	2	3	4
Niemiecki	9	12	14	16
Matematyka	5	6	6	6
Prace ręczne	1	1	1	2
Szycie	—	—	1	1
Rysunek	1	1	1	1
Muzyka	1	1	1	1
Wychowanie fizyczne	2	2	3	3
Razem godzin	19	23	27	30

W stosunku do początkowego szczebla nauczania kształtuje się obecnie w NRD opinia o potrzebie jego zwięzienia do kl. I—III. Rozpoczęto już nawet badanie tego problemu w klasach I i II 10 szkół w celu udowodnienia słuszności hipotezy, iż obecny układ przedmiotów oraz ich program nie angażuje w pełni sił umysłowych ucznia, że jest poniżej jego przeciętnych możliwości. Wiąże się z tym zamiar wprowadzenia także w tych klasach nauczania przedmiotów grupy artystycznej (prac ręcznych, rysunku, śpiewu, wychowania fizycznego) przez nauczycieli-specjalistów. Wychowawcy tych klas będą i tak prowadzili zdecydowaną większość godzin lekcyjnych, będą oni bowiem uczyć języka niemieckiego, matematyki oraz jednego z grupy przedmiotów artystycznych.

Wyższy szczebel (Oberstufe) nauczania obejmuje klasy od V do X. Nowymi przedmiotami w klasie V są: historia, geografia (Erdkunde), język rosyjski i biologia. W latach następnych dochodzą: fizyka, chemia, wychowanie obywatelskie (Staatsbürgerkunde), wprowadzenie w produkcję socjalistyczną, rysunek techniczny, drugi język obcy.

Szkoła 10-letnia (Oberschule) stanowi jądro oświatowego systemu Niemieckiej Republiki Demokratycznej. Ma ona być podstawą do wchodzenia w życie gospodarcze i społeczne dla całego młodego pokolenia. Jeśli nie jest nią jeszcze w pełni w tej chwili, to dąży się usilnie, aby taką podstawę stanowiła w najbliższej przyszłości.

W związku z tym przedstawiony wyżej plan nauczania uległ ostatnio pewnej, dalszej rekonstrukcji. Na czym ona polega?

VI Zjazd SED zwrócił m. in. uwagę na gwałtownie rosnące w dobie obecnej znaczenie nauki jako siły produkcyjnej. W związku z tym uznał, iż poziom wykształcenia matematyczno-przyrodniczego młodzieży powinien być w granicach możliwości maksymalnie podniesiony, a naukowo-techniczne przygotowanie uczniów w istotny sposób ulepszone i ukierunkowane, przede wszystkim dzięki ściślejszemu powiązaniu wykształcenia



Na szczeblu tym obowiązuje następujący plan nauczania:

Klasa	5	6	7	8	9	10
Język niemiecki	7	6	5	5	5	4
Historia	1	2	2	2	2	2
Wychowanie obywatelskie (Staatsbürgerkunde)	—	—	—	—	1	2
Geografia (Erdkunde)	2	2	2	2	2	1
Jęz. rosyjski	6	5	4	3	3	3
Matematyka	6	6	6	5	5	5
Fizyka	—	3	2	3	3	4
Astronomia	—	—	—	—	—	1
Chemia	—	—	2	3	3	4
Biologia	3	2	2	2	2	2
Prace ręczne (Werken)	2	2	—	—	—	—
Wprowadzenie w produkcję socjalistyczną (Unterrichtstag und Einführung in die sozialistische Produktion)	—	—	3	4	4	4
Rysunek techniczny	—	—	1	1	1	1
Rysunek	1	1	1	1	1	—
Muzyka	1	1	1	1	1	1
Wychowanie fizyczne (Turnen)	3	3	2	2	2	2
Razem godzin	32	33	33	34	35	36
Przedmioty fakultatywne						
2 języki obce	—	—	4	3	3	2
Szycie	1	1	—	—	—	—

ogólnego z politechnicznym i zawodowym. Wychodząc z tych dyrektyw zebrano, przeanalizowano i przedyskutowano w Centralnym Instytucie Pedagogicznym doświadczenia politechniczne przodujących na tym polu szkół, następnie opracowano eksperymentalny plan nauczania tych przedmiotów (w wersji przemysłowej i rolniczej) dla klas od siódmej do dziesiątej. Próbną realizację nowego planu podjęło 220 szkół ogólnokształcących, od września 1964 r. zaś podjąć ją mają wszystkie szkoły. Główne zadanie przeprowadzanej próby polega na uzyskaniu uzasadnionych naukowo odpowiedzi na pytania dotyczące nowego określenia treści kształcenia i wychowania politechnicznego oraz na ustaleniu optymalnego stosunku pomiędzy wykształceniem ogólnym, politechnicznym i zawodowym w ramach jednolitego systemu szkolnego. Równocześnie z realizacją tego eksperymentu przedmiot próby stanowią mają projekty podręczników i pomocy naukowych, aby w chwili realizacji planu technicznego kształ-

czenia można było dać szkołom do dyspozycji także niezbędne środki. Podział godzin w zmienionym planie nauczania przedmiotów ogólnotechnicznych w klasach 7, 8, 9 i 10 przedstawia się, jak następuje:

Przedmioty nauczania	Godziny w tygodniu				
	kl. 7	kl. 8	kl. 9	klasa 10	
				I półrocze	II półrocze
1. Nauczanie ogólnotechniczne					
1.1. Podstawy produkcji	1	2	—	—	—
1.2. Rysunek techniczny	1	1	—	—	—
1.3. Maszynoznawstwo	—	—	1	1	—
1.4. Elektrotechnika	—	—	1	1	—
1.5. Podstawy automatyzacji	—	—	—	—	2
2. Praca produkcyjna uczniów	4	3	—	—	—
Razem	6	6	2	2	

W klasach, dziewiątej i dziesiątej, obok nauczania ogólnotechnicznego, czyli obejmującego takie przedmioty, jak maszynoznawstwo, elektrotechnika i podstawy automatyzacji, ma być wprowadzone podstawowe kształcenie zawodowe (berufliche Grundausbildung). Wystąpi ono również w szkole 12-letniej. Treść podstawowego wykształcenia zawodowego, jakie mają zdobyć uczniowie szkoły ogólnokształcącej, wyznaczają: naukowo-techniczne i ekonomiczne cele budowy socjalizmu, obecne i przyszłe wymagania produkcji socjalistycznej, wymagania wysuwane pod adresem różnych zawodów przez nowoczesną technikę i technologię, dyspozycyjność zawodowa wynikająca w coraz większej mierze ze zdobycia odpowiedniej podbudowy matematyczno-przyrodniczej, ogólnotechnicznej i teoretyczno-zawodowej oraz wysoki poziom zawodowego wykształcenia specjalistycznego. Podstawowe wykształcenie zawodowe dotyczyć ma takich dziedzin, jak chemia, metalurgia, elektrotechnika, budowa maszyn, gospodarka energetyczna, komunikacja, budownictwo, rolnictwo. Szkoły, które zaczną realizować ów program od 1. IX. 1964 r., będą mogły wybrać jedną z wymienionych tutaj przykładowo dziedzin, w szczególności zaś jeden z zawodów do danej dziedziny należących, została bowiem opracowana w każdej z nich lista zawodów, w obrębie których szkoły w ciągu najbliższych lat podejmą pracę. Tak np. podstawowe kształcenie elektrotechniczne dotyczyć będzie zawodów następujących: elektryk okrętowy, elektromonter, monter w zakresie wysokich napięć, budowniczy maszyn elektrycznych, budowa transformatorów, budowa lokomotyw elektrycznych itp. Lista tej grupy obejmuje 15 różnych zawodów.

System zawodowego szkolenia ma być niejako systemem dwustopniowym. Obejmie on ogólne wykształcenie zawodowe, które młodzież zdobędzie w klasie IX i X oraz wykształcenie specjalistyczne, kierunkowe. Stopień pierwszy realizuje się w warsztatach szkoleniowych, które otrzymują od zakładów pracy odpowiednie zamówienia produkcyjne i w toku produkcji przyswajają uczniom na tym materiale, stopniowo, krok za krokiem, niezbędne wiadomości, umiejętności i sprawności. W ciągu 1 dnia w tygodniu, jaki poświęca się na tę naukę, 4 godziny zajmują zajęcia praktyczne, 3 godziny zaś zajęcia teoretyczne. Uczestnicząc w produkcji uczniowie muszą od początku wykonywać 100% normy jakościowej, pod względem ilościowym natomiast mają osiągać wyniki coraz wyższe, od minimum 20% w pierwszych trzech miesiącach do 100% normy na 3 miesiące przed końcem okresu szkolenia. Drugi etap kształcenia zawodowego realizuje się po skończeniu szkoły 10-letniej, tzn. po przejściu do pracy w zakładzie, w toku produkcji. Ma on trwać w zasadzie 1 rok, niekiedy dłużej niż rok. Natomiast uczniowie opuszczający szkołę po klasie VIII realizują cały cykl szkolenia zawodowego w ciągu lat trzech. Uczniów tych obowiązuje także znacznie większy niż absolwentów szkoły 10-letniej wymiar zajęć teoretycznych. Mają oni w tygodniu nie jeden, lecz 2 dni takiej nauki; w jej zakres wchodzi nie tylko teoretyczne przedmioty zawodowe, lecz także przedmioty ogólnokształcące. Absolwenci szkoły 12-letniej, czyli maturzyści, wchodzący na tory pracy zawodowej, musieli dotychczas zdobywać zawód, podobnie jak absolwenci 10-latków, w szkołach przyzakładowych odpowiedniej specjalności, jednak w czasie o rok krótszym niż ich koledzy ze szkół dziesięcioletnich.

W przyszłości szkoła 12-letnia ma realizować program zawodowego szkolenia, zarówno stopień pierwszy, jak i drugi, w toku czterech lat nauki, od klasy IX do XII. Absolwenci tej szkoły równocześnie z maturą, gdy absolwenci szkoły 10-letniej po 1 roku dodatkowego, specjalistycznego szkolenia, a absolwenci klasy VIII po dalszych 3 latach nauki zawodu, będą mogli uzyskiwać świadectwo robotnika kwalifikowanego w zakresie danej specjalności. W klasach IX i X realizować się będzie pierwszy, a w kl. XI i XII drugi stopień podstawowego kształcenia zawodowego uczniów tej szkoły. System ten będzie wprowadzony we wszystkich szkołach 10- i 12-letnich etapami, wymaga on bowiem dużych nakładów finansowo-inwestycyjnych.

W celu zabezpieczenia warunków dla realizacji programu podstawowego kształcenia zawodowego w szkole 10- i 12-letniej Ministerstwo Oświaty NRD przygotowało projekt odpowiedniej instrukcji, ustalającej szczegółowe zadania dla wszystkich zainteresowanych czynników oświatowych. Tak np. w instrukcji mówi się, iż tylko te szkoły mogą podjąć realizację nowego programu, które otrzymają pisemne zezwolenie inspektoratu powiatowego, wydane w porozumieniu z miejscowym oddziałem

planowania i zainteresowanymi czynnikami gospodarczymi. Instrukcja wyjaśnia, iż podstawowe szkolenie zawodowe młodzieży klas dziewiątych i dziesiątych szkoły 10-letniej powinno być koncentrowane na zawodach bliskich strukturze zawodowej i rozwojowym perspektywom gospodarczym danego powiatu lub rejonu, natomiast kształcenie zawodowe uczniów szkół ogólnokształcących 12-letnich — na zawodach o znaczeniu szerszym, ogólnokrajowym, wymagających zarazem dobrej podbudowy ogólnego, zwłaszcza matematyczno-przyrodniczego, wykształcenia.

Z uczniami, uczestnikami zawodowych grup szkoleniowych, mają być spisywane umowy, poprzedzone odpowiednimi rozmowami zarówno z nimi, jak i z ich rodzicami lub opiekunami, a to w celu uzgodnienia życzeń i upodobań indywidualnych z możliwościami i potrzebami ogólnymi. Uczniowie klas dziewiątych, podejmujący ten typ szkolenia, będą musieli uczyć się przez 41 tygodni, a uczniowie klas dziesiątych przez 42 tygodnie w roku. Na samo kształcenie zawodowe w ciągu tych dwu lat przeznaczają się łącznie 150 dni (po 7 godzin dziennie). Instrukcja nie daje szczegółowych wskazówek w tym zakresie. Uznaje tylko, iż odpowiednio do specyficznych wymagań danego zawodu szkoła powinna ustalić z zakładem prowadzącym zawodowe szkolenie szczegółowy układ całorocznych zajęć, czy mają one objąć tylko jeden dzień w tygodniu i dodatkowe praktyki, czy 2 dni bez praktyk, czy większą liczbę dni w określonych porach roku (np. w okresach uwarunkowanych pracami sezonowymi), czy przewidzieć jeszcze inne formy organizacyjne. Młodzież klas dziewiątych i dziesiątych, która podejmie realizację programu podstawowego szkolenia zawodowego, zwolniona zostanie z udziału w obowiązującym ją dotychczas tzw. „dniu produkcji socjalistycznej” i z nauki przedmiotu pod nazwą „wprowadzenie w zagadnienia produkcji socjalistycznej”, a także z rysunku technicznego, jeśli stanowić on będzie część składową tego szkolenia. Pozostałe przedmioty mają być nauczane według planu obowiązującego dotychczas.

Oto garść uwag na temat charakterystycznych przeobrażeń odbywających się aktualnie w szkole ogólnokształcącej NRD. Są to procesy trudne. Wszakże w ich toku dokonuje się rzecz nader cenna, wzmaga się mianowicie czynne i wielostronne zainteresowanie kształceniem i wychowaniem młodzieży w komitetach partyjnych, radach narodowych, wśród przedstawicieli przemysłu i rolnictwa NRD. Zainteresowanie to wiąże się coraz częściej z bezpośrednią odpowiedzialnością za konkretne odcinki pracy dydaktyczno-wychowawczej z młodzieżą. Koncepcja szkoły, która łączy kształcenie ogólne z politechnicznym i zawodowym w organiczną całość, spleta teorię z praktyką, naukę zbliża do życia, odpowiedzialność tę musi niewątpliwie rozszerzać i wzbogacać.

Jest jednak rzeczą interesującą, czy rozwijający się w ten sposób system kształcenia młodzieży powoduje jakoweś zmiany w procesie przygotowywania kadry nauczycielskiej, czy wpływa na organizacyjną i pro-

gramową problematykę tego procesu? Na pytania te należy odpowiedzieć twierdząco, choć właściwa odpowiedź musi być szczegółowsza i szersza. Chcielibyśmy zatem omówić z kolei problem struktury szkolnictwa pedagogicznego, profil programowy poszczególnych typów zakładów oraz tendencje przenikające proces pedagogicznego (teoretycznego i praktycznego) przygotowywania kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

## II. SYSTEM SZKOLNICTWA PEDAGOGICZNEGO

### 1. Kształcenie wychowawczyń przedszkoli

Zacznijmy od kształcenia kadr wychowawczyń przedszkoli. Tryb ten jest dość prosty i względnie ustabilizowany.

W NRD, podobnie jak w Polsce, zapotrzebowanie na wychowawczynie przedszkoli jest wielkie. Wysoki procent dzieci objętych przedszkolami każe odnosić się do tego problemu z dużą troską. Kształceniem wychowawczyń zajmują się 2-letnie szkoły pedagogiczne (pädagogische Schule für Kindergärtnerinnen). Zakładów tego rodzaju jest w republice 12, czyli każdy okręg (Bezirk) rozwiązuje w zasadzie ten problem we własnym zakresie. Do zakładu przyjmuje się dwa rodzaje kandydatek: pierwsze stanowią absolwentki szkoły 10-letniej, drugi tzw. werktätige, czyli osoby już pracujące, mogące wykazać się ukończeniem klasy ósmej oraz legitymujące się zdobyciem zasadniczych kwalifikacji zawodowych (robotnika kwalifikowanego). Obie kategorie uczennic kształcą się na tym samym programie, doświadczenie bowiem wykazało, iż nie ma istotnych różnic w ich wykształceniu. Co więcej, kandydatki po klasie VIII i praktyce w zawodzie są bardziej oddane obranej przez siebie drodze, chętniej się uczą, odznaczając się przy tym większą niż ich koleżanki po szkole 10-letniej dojrzałością życiowo-społeczną. Ale rekrutacji kandydatek już pracujących w różnych dziedzinach produkcji nie towarzyszy propaganda ze strony szkoły, jest to bowiem droga z punktu widzenia ekonomicznego niezupełnie oszczędna i prawidłowa, tym bardziej, iż w większości przypadków uprzednio zdobyty zawód nie stanowi merytorycznej podbudowy w stosunku do zawodu wychowawczynie.

W roku 1963/64 wprowadzono w klasie pierwszej szkół pedagogicznych projekty nowych planów i programów nauczania, w roku przyszłym realizowane one będą również w klasie drugiej.

Najwięcej godzin w tym planie przeznaczają się na przedmioty pedagogiczne, w dużym wymiarze występuje także marksizm-leninizm i język niemiecki. Eksponowaną pozycję zapewniono praktyce pedagogicznej.

Już przed rozpoczęciem nauki kandydatki obowiązane są wstępnie zapoznać się z pracą w przedszkolu, w pierwszym roku zaś odwiedzają przedszkola systematycznie każdego tygodnia. W ciągu 2 godzin obser-

wują zajęcia oraz różne formy reakcji i zachowania się dzieci w toku tych zajęć. Obserwacje uczennice są ukierunkowywane merytorycznie przydzielanymi im zadaniami z pedagogiki i psychologii. W końcu pierwszego roku nauki uczennice odbywają 6-tygodniową praktykę ciągłą w różnych przedszkolach na terenie miast. Każda przeprowadza hospitacje i odbywa pierwsze zajęcia pod okiem wytrawnej wychowawczynie (tzw. mentorki). Nie są to jeszcze zajęcia w pełni samodzielne. Pierwsze dwa tygodnie upływają im na pracach w kuchni, pozostałe cztery zaś na obserwacji pracy grupy oraz na uczestnictwie w takich zajęciach, jak przyrządzanie śniadań, opowiadanie bajek, układanie dzieci do snu, organizowanie zabaw itp. W wakacje między I i II rokiem w tych samych przedszkolach uczennice przebywają dalsze trzy tygodnie. W roku drugim ma już miejsce praktyka samodzielna. Obejmuje ona 1 dzień pracy w każdym tygodniu, przy czym przydziela się po dwie uczennice do jednej grupy dzieci. W końcu roku (w maju i czerwcu) uczennice odbywają ostatnią, 6-tygodniową praktykę ciągłą, podczas której mają się wykazać właściwym rozumieniem i pełnym opanowaniem swoich zadań opiekuńczo-wychowawczych. Praktyka ta kończy się egzaminem komisyjnym przy udziale mentorki, kierowniczkii przedszkola i jednego z nauczycieli zakładu. Wkrótce potem uczennice zasiadają do egzaminu końcowego, który jest egzaminem ustnym z jęz. niemieckiego, marksizmu-leninizmu, pedagogiki i psychologii. Przed egzaminem przygotowują pisemne prace domowe (ok. 20 stronicz maszynopisu) na tematy z zakresu psychologii i metodyki wychowania przedszkolnego, oparte na literaturze przedmiotu oraz na obserwacjach i doświadczeniach osobistych, wyniesionych z przedszkola.

Szkoła pedagogiczna dla wychowawczyń przedszkoli nie ma wysokiej rangi w systemie szkolnym NRD. Nie daje swym absolwentkom matury, świadectwo jej ukończenia nie uprawnia do wstępu ani na studia wyższe, ani do szkół nauczycielskich innego typu. Jest szkołą sprofilowaną przede wszystkim zawodowo, nastawiającą młodzież do pracy w tym zawodzie.

## 2. Kształcenie nauczycieli dla niższego szczebla Oberschule (kl. I—IV)

Drugim ogniwem w systemie szkolnictwa pedagogicznego NRD od r. 1950/51 są instytuty kształcenia nauczycieli (die Institute für Lehrerbildung). Ich zadanie polega na przygotowywaniu kadr nauczycielskich dla początkowego szczebla nauczania (kl. I—IV) w Oberschule. Założenia rekrutacyjne tego typu zakładu są podobne do założeń szkoły pedagogicznej dla wychowawczyń przedszkoli. Przyjmuje on również dwie kategorie kandydatów: absolwentów 10-letniej Oberschule oraz osoby już pracujące zawodowo, mogące wykazać się ukończeniem klasy ósmej i świadectwem kwalifikacyjnym. Instytutów tego rodzaju NRD posiada 33 z ok. 10 tysiącami studentów.

Obowiązujące dziś w instytutach plany i programy nauczania weszły w życie w roku szk. 1960/61. Profil programowy jest profilem ogólnym, wielopredmiotowym, obejmującym łącznie 23 różne dyscypliny studiów. Najwięcej miejsca poza marksizmem-leninizmem zajmują w nim przedmioty ogólnokształcące (język niemiecki, matematyka, fizyka, chemia, biologia, geografia, język rosyjski); pedagogiczne (pedagogika, psychologia, historia wychowania, higiena szkolna oraz metodyki przedmiotów występujących w planie nauczania na szczeblu początkowym) i artystyczno-techniczne (prace ręczne, wychowanie plastyczne, rysunek na tablicy, wychowanie muzyczne, nauka gry na instrumentach, gimnastyka). W planie tym występuje również metodyka prowadzenia pozalekcyjnych zajęć z dziećmi na tym poziomie.

Wielość przedmiotów, w tym aż siedem występujących w II roku metodyk nauczania, powiązanych z praktyką szkolną, sprawiać musi niemałe trudności realizatorom. Nic też dziwnego, że od pewnego czasu dyskutuje się sprawę przedłużenia okresu nauki. Trwa on bowiem obecnie tylko trzy lata, przy czym w roku trzecim studenci podejmują pracę w szkołach, ucząc w nich 20 godzin tygodniowo, studia zaś kontynuują trybem zaocznym. Chce się więc przedłużyć okres nauki do lat czterech. Zastanawiano się również nad tym, czy — utrzymawszy dotychczasowy okres studiów — nie zrezygnować z przyjmowania kandydatów po klasie dziesiątej i nie przejść na rekrutację maturzystów. Myśl tę jednak porzucono w obawie, iż kandydatów po szkole 12-letniej nie znalazłoby się zbyt wielu, gdyż ten kierunek dalszego kształcenia im raczej nie odpowiada.

W związku z zamierzonym przedłużeniem okresu nauki chce się osiągnąć mniej więcej taki poziom wykształcenia, jaki uzyskują np. studenci uniwersytetów po dwóch latach studiów. W nowym planie nauczania zostanie zwrócona większa uwaga na matematykę i germanistykę. Mają być również stworzone możliwości pogłębienia kursu psychologii, nadto przewiduje się wprowadzenie osobnego przedmiotu pod nazwą „Gesundheitserziehung”, nastawionego na zdobycie przez studentów umiejętności rozpoznawania stanu zdrowia, higieny i samopoczucia dziecka oraz spieszenia mu w razie potrzeby z pomocą, jak to ma miejsce w przedszkolu.

Problem profilu wykształcenia tego rodzaju nauczycieli jest problemem najbardziej spornym. Ministerstwo Oświaty skłania się ku temu, by nauczyciela klas początkowych kształcić inaczej, niż się to robi obecnie, tzn. aby nie przygotowywać go do nauczania wszystkich przedmiotów, lecz tylko do niektórych, przede wszystkim do matematyki i języka niemieckiego oraz do jednego z grupy przedmiotów artystycznych. Trudno jest przecież liczyć na to, iż każdy student będzie uzdolniony do wszystkich przedmiotów artystyczno-technicznych, jak również, że np. będzie mógł zostać dobrym nauczycielem wychowania fizycznego. System dotychczasowy budzi pod tym względem niepokój, gdyż daje w wymienionych przedmiotach przygotowanie niedokładne, niewystarczające. Projektowa-

ne zmiany nie mają oznaczać zerwania z zasadą powiązania nauczania na początkowym szczeblu szkoły z jednym nauczycielem-wychowawcą, dopuszczając tylko możliwość jego specjalizowania się w określonej grupie przedmiotów, specjalizowania zapewniającego gruntowniejszą naukową, psychologiczną i higieniczną opiekę nad rozwojem umysłowym i fizycznym dzieci w tym wieku.

Inne *novum* dotyczy praktyki pedagogicznej. W ramach studiów 4-letnich będzie ona zorganizowana i pojęta nieco inaczej. Wystąpi także w najstarszej grupie przedszkolnej, co dotychczas miejsca nie miało. Cały siódmy semestr zajmie praktyka ciągła (dziś trwa ona tylko 6 tygodni), zostanie pojęta przy tym nowocześniej, tzn. zharmonizowana w pełni w czasie z teorią w zakresie poszczególnych metodyk nauczania.

### 3. Kształcenie nauczycieli dla wyższego szczebla Oberschule

Kształcenie nauczycieli dla wyższego szczebla Oberschule, czyli dla klas V—X, odbywa się w instytutach pedagogicznych, których jest 9, w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Poczdamie oraz na pedagogicznych, filozoficznych i matematyczno-przyrodniczych wydziałach 6 uniwersytetów. Studia nauczycielskie powołano także w wyższych szkołach wychowania fizycznego i w wyższych szkołach muzycznych. Okres kształcenia nauczyciela w wymienionych typach uczelni trwa 4 lata. Podejmuje się ostatnio na niektórych z nich próby przedłużenia nauki o jeden rok w przewidywaniu, iż absolwenci studiów 5-letnich będą mogli uczyć w szkołach 12-letnich. Na razie studia takie wprowadzono eksperymentalnie w zakresie matematyki, fizyki i języka rosyjskiego, w latach następnych zamierza się je rozszerzyć. Trzeba jednak zaznaczyć, iż zarówno w instytutach pedagogicznych, jak w WSP i na uniwersytetach studia nauczycielskie obejmują dwa przedmioty: główny i poboczny. Został opracowany system 20 połączeń dwuprzedmiotowych: matematykę-fizykę (astronomię), matematykę-geografię (astronomię), biologię-chemię, fizykę-chemię, wychowanie fizyczne-biologię, wychowanie fizyczne-historię, wychowanie fizyczne-geografię, niemiecki-angielski, niemiecki-francuski, niemiecki-historię, niemiecki-wychowanie muzyczne, niemiecki-wychowanie plastyczne, niemiecki-naukę obywatelską, rosyjski-francuski, rosyjski-angielski, rosyjski-geografię, rosyjski-historię, rosyjski-naukę obywatelską i in. Pierwszy przedmiot jest zawsze przedmiotem głównym. Istnieje również możliwość odwrócenia w pewnych przypadkach podanych kombinacji.

Charakterystyczna jest niejednorodność składu osobowego studentów uczelni nauczycielskich w NRD. W instytutach pedagogicznych spotkać można np. trzy kategorie studentów: takich, którzy posiadają maturę; studentów z pewną praktyką produkcyjną (tzw. *werktätige*), lecz bez matury oraz



specjalne grupy studentów, również bez matury, ale złożone z ludzi dojrzałych, z niemałym doświadczeniem życiowym, jak np. b. oficerów, b. pracowników aparatu partyjnego, b. aktywistów F.D.J., których wiek sięga nierzadko 35, a nawet 40 lat życia. Dąży się świadomie do tego, aby grupa druga była względnie duża, aby stanowić mogła nawet połowę ogólnej liczby studentów, grupa trzecia natomiast staje się ostatnio coraz mniej liczna i ulegnie zapewne wkrótce likwidacji.

W Wyższej Szkole Pedagogicznej w Poczdamie działa specjalny wydział dla tzw. wysuniętych robotników i chłopów (Arbeiter und Bauern Fakultät), który przygotowuje w ciągu jednego roku tę kategorię kandydatów do rozpoczęcia studiów. Przykłady podane dowodzą, jak wiele się czyni dla zapewnienia szkolnictwu NRD kadry nauczycielskiej, związanej klasowo i ideologicznie z budową nowego, socjalistycznego społeczeństwa.

Na wykształcenie nauczyciela na poziomie wyższym składa się kilka elementów: wykształcenie polityczne, ekonomiczne i filozoficzne (szeroko rozbudowano studium marksizmu-leninizmu), specjalistyczne, pedagogiczno-metodyczne wraz z praktyką i wykształcenie ogólnokulturalne.

Wokół czego koncentruje się wysiłek dydaktyczny i wychowawczy uczelni nauczycielskich i odpowiednich wydziałów uniwersytetów? Co czyni się centrum procesu kształcenia? Jeśli się przyjrzeć planowi studiów, to uznać trzeba, iż centrum tym są studia w zakresie przedmiotów kierunkowych. Wrażenie to jest jednak mylące. Kształcenie w zakresie przedmiotów kierunkowych stanowi rzeczywiście główną i najbardziej absorbującą część studiów, ale student zdobywa wiedzę w tym celu, żeby przedmiotów tych uczyć w przyszłości w szkole. Pedagogowie berlińscy wyrażają pogląd, iż instytuty pedagogiczne i wydziały nauczycielskie na uniwersytetach powinny tak organizować studia, aby studenci byli przeświadczeni, że celem ich jest nauczanie, praca w szkole. Centrum procesu kształcenia i wychowania studenta powinna stanowić pedagogika, ona bowiem określa teren jego przyszłej działalności. To jest koncepcja, która zrodziła się na terenie uniwersytetów NRD niedawno. Jej realizacja wymaga ścisłej koordynacji wszystkich dyscyplin w zakres studiów wchodzących. Chodzi w szczególności o dwa główne ośrodki koordynacji: 1) o koordynację pedagogiki z psychologią, z marksizmem-leninizmem, z metodykami nauczania; 2) o koordynację między dyscyplinami specjalistycznymi i metodykami. Jest rzeczą dyskusyjną, czy zakłady metodyki nauczania powinny być powiązane organizacyjnie z katedrami (instytutami) przedmiotowymi czy raczej z pedagogicznymi. Na Uniwersytecie im. Humboldta w Berlinie pomieszczono je w wydziale pedagogicznym, w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Poczdamie natomiast powiązano je ze specjalnościami. Jest to poniekąd zrozumiałe. Metodyki nauczania na

uniwersytetach walczą jeszcze o swoją egzystencję, o uznanie. W walce tej szukają oparcia w wydziałach pedagogicznych, a nie w katedrach specjalistycznych, skąd zalatuje ku nim chłodem niechęci i sceptycyzmu. Natomiast w wyższej szkole pedagogicznej i w instytutach pedagogicznych nieufność taka nie istnieje, co pozwala też na ściślejszy i prawidłowy, naszym zdaniem, związek organizacyjny metodyk z przedmiotami kierunkowymi.

Zmiany, jakie wprowadzono w organizacji, planach i programach studiów w roku szkolnym 1963/64 w uzgodnieniu między obu ministerstwami, tzn. Ministerstwem Oświaty, któremu podlegają instytuty pedagogiczne i WSP, i Państwowym Sekretariatem do Spraw Szkolnictwa Wyższego, któremu podlegają uniwersytety, wiodą ku jeszcze ściślejszemu sprofilowaniu tych studiów jako studiów nauczycielskich. Zmiany te znalazły wyraz w podniesieniu rangi naukowego przygotowania kandydatów do zawodu (zwiększono liczbę godzin na przedmioty kierunkowe kosztem nieznacznego obniżenia wymiaru godzin na przedmioty pedagogiczne), w podkreśleniu konieczności podniesienia efektywności i intensyfikacji procesu kształcenia pedagogicznego (teoretycznego i praktycznego), w uwypukleniu potrzeby gruntownego wykształcenia w zakresie marksizmu-leninizmu, wreszcie w położeniu nacisku na konieczność zacieśniania więzi teorii z praktyką.

Propozycja nowego, ramowego, realizującego te zasady planu studiów w stosunku do dotychczasowego przedstawia się w tzw. godzinach tygodniowo-semesteralnych, jak następuje:

Przedmioty	Propozycja	Stan dotychczasowy
	godz.	godz.
Przedmioty kierunkowe	128	112
z tego przedmiot główny	62	62
z tego przedmiot poboczny	50	50
Wykształcenie metodyczne	16	18
Wykształcenie pedagogiczno-psychologiczne	17	20
Marksizm-leninizm	23	24
Wychowanie fizyczne	8	8
Higiena szkolna	1	1
Dykcja (Sprecherziehung)	1	1
Rosyjski	Kursy	6
Wykształcenie muzyczne	fakultatywne	4

W strukturze studiów przy zabezpieczeniu możliwie najdalej idącej koncentracji, a równocześnie logicznego następstwa poszczególnych dyscyplin, w poszczególnych semestrach projektuje się:

Przedmioty	Semestry								Razem
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Przedmioty kierunkowe	23	23	24	17	14	15		12	128
Wyszktałenie meto- dyczne					7	5	4	—	16
Wyszktałenie pedago- giczne i psycholo- giczne				7	4	2	2	2	17
Marksizm-leninizm	5	5	4	4	2	2	—	1	23
Wychowanie fizyczne	2	2	2	2					8
Higiena szkolna							1		1
Dykcja (Sprecherzie- hung)					1				1
Razem	30	30	30	30	28	24	7	15	194

W siódmym semestrze, który poświęca się głównie na ciągłą praktykę, studenci kontynuują samodzielnie swoje studia kierunkowe. Studenci, którzy nie wykażą się dostateczną znajomością języka rosyjskiego, obowiązani będą swoje braki wyrównać w toku pierwszych trzech semestrów. Przeznacza się na to tygodniowo po 2 godziny.

#### a) W y k s z t a ł e n i e   n a u k o w o - s p e c j a l i s t y c z n e

Postulowany jak najwyższy poziom przygotowania naukowo-specjalistycznego nauczycieli wiąże się z postępowaniem technicznym, jaki towarzyszy rozwojowi gospodarki narodowej. Postępowi temu przyświeca ambicja osiągnięcia poziomu światowego w zakresie ilościowych i jakościowych wskaźników produkcji, wydajności pracy, ekonomicznego współzawodnictwa itp. Wychowanie młodych ludzi na przyszłych mistrzów w dziedzinie postępu technicznego zakłada implícite najwyższą jakość procesu nauczania w szkole. Studenci muszą przeto otrzymać w uczelni gruntowne wykształcenie podstawowe w zakresie przedmiotów, w których się specjalizują. Równocześnie powinni być przygotowani i uzdolnieni do samodzielnego wysiłku nad stałym poszerzaniem i pogłębianiem swej wiedzy. W dyscyplinach matematyczno-przyrodniczych uczelnia ma im zapewnić zdobycie niezbędnego pensum wiadomości, potrzebnego dla zrozumienia związku danej nauki z produkcją i z innymi dziedzinami życia społecznego. Umiejętność stosowania zdobytych wiadomości teoretycznych w praktyce stanowi zasadnicze kryterium przydatności wychowawcy w socjalistycznej szkole. Wytyczne Ministerstwa Oświaty mówią dlatego, iż system kształcenia specjalistycznego przyszłego nauczyciela powinien kończyć się rozsądną, charakterowi poszczególnych przedmiotów odpowiadającą, praktyką naukowo-produkcyjną. Studenci wydziałów matematyczno-przyrodniczych i technicznych mają odbywać swoje praktyki z reguły w oddziałach produkcyjnych i w laboratoriach naukowych zakła-

dów pracy, natomiast studiujący dyscypliny społeczne, filologiczne i artystyczne będą uczestniczyć w praktykach kulturalnych i politycznych w zakładach produkcyjnych, w instytucjach kulturalnych lub w organizacjach społecznych. Dzięki tym praktykom studenci powinni uzyskiwać dodatkowe bodźce do swych studiów specjalistycznych.

Studium specjalistyczne umożliwić ma studentom także zdobycie przygotowania metodycznego, czyli wiadomości i umiejętności, które pozwolą im osiągnąć w nauczaniu obu przedmiotów najwyższe wyniki dydaktyczne i wychowawcze. Wytyczne Ministerstwa polecają uczelniom, aby rozwijały u swych studentów samodzielność i twórczą metodyczną inwencję.

### b) Przygotowanie pedagogiczne

Niezależnie od sporów, jakie toczą ze sobą jeszcze tu i ówdzie przedstawiciele dyscyplin kierunkowych z przedstawicielami nauk pedagogicznych na temat zakresu przygotowania pedagogicznego i psychologicznego, uznaje się je oficjalnie za podstawowy element wykształcenia każdego nauczyciela. Przedmioty pedagogiczne korzystały dotychczas z dość wysokiego pensum godzinowego, sięgającego łącznie z metodykami i praktyką szkolną prawie 25% czasu, jakim dysponuje 4-letni plan studiów. Mimo to efektywność zdobywanego przez studentów pedagogicznego wykształcenia nie była wysoka. Różne były tego powody. Uznano przeto obecnie, iż można i trzeba sięgnąć w tym zakresie po wyższe niż dotychczas wyniki, choć zredukuje się nieco czas na te studia przeznaczony. Postanowiono zająć się prawidłowym określeniem treści programowych, ściślejszym ich powiązaniem z praktyką szkolną oraz wzajemnym ich ze-strojeniem w obrębie samych nauk pedagogicznych. Uznano równocześnie za rzecz pożądaną, aby przygotowanie praktyczne studentów było jakościowo inne, tzn. żeby w toku studiów praktyka była tak rozłożona, aby studenci mogli być stale czynni pedagogicznie, wymagania zaś stawiane ich praktyce były stopniowo podnoszone. Kształcenie praktyczne powinno być również skoordynowane z pracą społecznie użyteczną studentów, kierowaną przez F.D.J.

Pedagogowie są przekonani, iż dzięki tego rodzaju zabiegom systematyczny kurs pedagogiki i psychologii może być zintensyfikowany. Wiąże się to z potrzebą ściślejszej koordynacji między pedagogiką, psychologią i dyscyplinami im towarzyszącymi. Dyscypliny te w sposób luźny były ze sobą dotychczas powiązane. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu im. Humboldta w Berlinie podjął się zbadania systemu obecnej koordynacji i poczynienia w niej zmian. Związek teorii pedagogicznej z praktyką szkolną w nowym ujęciu rzeczy wygląda następująco: już po pierwszym semestrze student jest wciągany w życie szkolne. Pierwsza jego praktyka trwa 4 tygodnie. W semestrze trzecim rozpoczyna się systematyczny wy-

kład pedagogiki i psychologii i trwa cały rok. Przeznacza się nań 7 godzin tyg. — semestralnych, z czego 3 na wykład, a 4 na seminarium. W tym samym czasie studenci przebywają w szkole, to zaś, czego się dowiadują na wykładzie i na seminarium, konfrontują z praktyką. Przeprowadzają także hospitacje i wykonują zadania stawiane im podczas seminariów. Czynią to z reguły na dwóch tematach (w III semestrze jeden, w IV — drugi temat), a w toku pracy nad nimi zasięgają rad swoich pedagogów i psychologów. W przeprowadzanych obserwacjach i charakterystykach uczniów uczelnia kształtuje diagnostyczno-terapeutyczną postawę swych studentów, uczy ich poznawać zainteresowania i uzdolnienia uczniów po to, by kierowali skutecznie ich dalszym rozwojem. Ten okres studiów kończy się udziałem studentów w 4-tygodniowych koloniach dziecięcych, z czego 1 tydzień przeznaczają się na przygotowanie do praktyki, 3 tygodnie zaś na samą praktykę.

W roku trzecim przystępuje się do metodycznego przygotowania studentów do zawodu. Jest to wyraźnie II etap kształcenia pedagogicznego. Berlińscy koledzy uniwersyteccy system ten nazywają „systemem blokowym”. Wyraża się on w dwóch etapach koncentrycznego, intensywnego kształcenia.

W ramach metodyki, w semestrach V i VI, odbywają się wykłady i semina teoretyczne oraz praktyczne zajęcia szkolne, oparte na systemie tzw. mentorów. Instytucja „mentora” stosowana jest w NRD dość szeroko. W uniwersytecie berlińskim np. mentor, czyli wytrawny nauczyciel danego przedmiotu, sprawuje opiekę metodyczną nad dwoma studentami. Uniwersytet utrzymuje z mentorami ścisły kontakt (prowadzi ich szkolenie, organizuje konsultacje), aby byli oni dobrze zorientowani w teoretycznej problematyce metodycznych studiów swych pupilów. Wykładowcy metodyk starają się również odwiedzać szkoły w dniach praktyk swych studentów. Jednak nie wszędzie stosuje się ten („berliński”) system. Inne uczelnie dzielą studentów nie na „dwójki”, lecz na liczniejsze grupy, które wspólnie przy udziale wykładowcy metodyki przygotowują się do lekcji, jeden zaś z nich taką lekcję prowadzi. Same lekcje, jak i konferencje polekcyjne, nabierają bardziej charakteru seminaryjnego, istnieje bowiem większa możliwość powiązania ich z teoretycznymi zajęciami na uczelni. System „berliński” natomiast daje oczekiwane wyniki wówczas, gdy mentor jest nie tylko dobrym praktykiem, lecz także niezłym teoretykiem. Jeśli zaś jego teoretyczne horyzonty są wąskie, istnieje niebezpieczeństwo praktycystycznych zawężeń i popadnięcia w ciasne szkolarnictwo. Główną intencją koncepcji „berlińskiej” jest to, żeby studenci mogli prowadzić jak najwięcej lekcji, żeby — krocząc po równoległych torach teorii i praktyki — mogli opanować sztukę nauczania i wychowania i aby po zdobyciu dyplomu mogli się stać z miejsca niejako pełnowartościowymi nauczycielami. System praktyki grupowej możliwości takich nie daje.

Jeśli chodzi o praktykę ciągłą, to stary plan studiów przewiduje dwa jej rodzaje: miejską i wiejską. Pierwsza, 4-tygodniowa po V semestrze, koncentruje studenta na nauczaniu głównego przedmiotu, druga zaś, 6-tygodniowa, organizowana w końcu VI lub na początku VII semestru, na nauczaniu przedmiotu pobocznego. W nowym planie praktyki te zostaną scalone i obejmą okres 12 tygodni, przypadających na VII semestr studiów. Pierwsza tego rodzaju praktyka odbędzie się jednak dopiero w r. 1965.

### c) Kształcenie nauczycieli przedmiotów politechnicznych i zawodowych

Nauczycieli przedmiotów politechnicznych dla Oberschule przygotowywały dotychczas uniwersytety, instytuty pedagogiczne i Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Poczdamie, łącząc studia jednego z przedmiotów cyklu matematyczno-przyrodniczego z kształceniem produkcyjnym. Studiujący matematykę, fizykę lub chemię zdobywali równocześnie określony zakres wiedzy o produkcji przemysłowej, część studentów chemii i studenci biologii zaś zdobywali niezbędną wiedzę o produkcji rolniczej. Wiedza ta była im potrzebna po to, by w ramach obowiązującego planu nauczania móc kierować świadomie procesem wprowadzania młodzieży w różne problemy produkcji socjalistycznej. Ponieważ jednak ulega zmianom, jak pisaliśmy wyżej, system kształcenia politechnicznego w klasach 7—10 szkoły 10- i 12-letniej, bowiem obok pracy produkcyjnej uczniów klasy siódmej i ósmej wprowadza się tzw. nauczanie ogólnotechniczne (der allgemeine technische Unterricht), obejmujące podstawy produkcji, rysunek techniczny, maszynoznawstwo, elektrotechnikę i podstawy automatyzacji, zmienić się musi również zakres i tryb przygotowywania nauczycieli tych przedmiotów. Niezależnie od tego, dochodzi jeszcze — zgodnie z ostatnimi decyzjami — zadanie kształcenia zawodowego uczniów na stopniu podstawowym.

Potrzebny jest więc obecnie szkole ogólnokształcącej NRD nie tyle nauczyciel ogólnie zorientowany w procesie produkcji przemysłowej lub rolniczej, ile odpowiednio wyspecjalizowany pedagog do nauczania przedmiotów technicznych występujących w klasach V, VI, VII i VIII oraz nauczyciel z odpowiednio wyższymi kwalifikacjami do nauczania przedmiotów ogólnotechnicznych i teoretyczno-zawodowych w klasach IX—X i IX—XII.

Wytyczne Ministerstwa Oświaty mówią o innym typie wykształcenia nauczycieli prac ręcznych (Werken) w klasach V i VI i kształcenia ogólnotechnicznego w klasach VII i VIII, a o innym do przedmiotów politechnicznych i zawodowych w klasach wyższych. Pierwsza kategoria nauczycieli wymaga solidnej podbudowy w postaci wiedzy matematycznej i przyrodniczo-technicznej, wykształcenia specjalistycznego w zakresie

prac ręcznych (im Fach Werken) oraz wykształcenia technicznego, przede wszystkim w zakresie elektrotechniki i maszynoznawstwa. Profil kształcenia powinien jednak odpowiadać późniejszemu zatrudnieniu nauczyciela, w mieście lub na wsi. Nauczycieli tego rodzaju kształcić będą instytucje pedagogiczne i uniwersytety. Natomiast kategoria nauczycieli przedmiotów ogólnotechnicznych i zawodowych w klasach IX—XII powinna, jak mówią te same wytyczne, otrzymać solidną podbudowę w postaci wykształcenia matematycznego i przyrodniczo-technicznego oraz oparte na tej podstawie techniczne (nie za wąskie) wykształcenie specjalistyczne. Poziom tego wykształcenia powinien jednak odpowiadać poziomowi kwalifikacji inżyniera (inżyniera-pedagoga).

Dotychczas jedynym ośrodkiem kształcenia drugiej kategorii nauczycieli był Uniwersytet Techniczny w Dreźnie, ale kształcono w nim tylko nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych. W bieżącym roku kształcenie to nastawiono na nowe potrzeby Oberschule. Również w tym roku rozpoczęto na Uniwersytecie im. Humboldta w Berlinie kształcenie tego rodzaju nauczycieli do przedmiotów rolniczych. Od roku następnego ma się przestawić na nowy system także Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Poczdamie, która w ramach powołanego w bież. roku instytutu politechnicznego ma dokonać odpowiedniej reorganizacji obecnie prowadzonych studiów biologiczno-rolniczych i chemiczno-rolniczych, w zakresie których osiągnęła zresztą już niemałe wyniki.

Na czym polega nowa koncepcja studiów? Jaka jest ich treść, jaki ich związek z praktyką produkcyjną i z praktyką szkolną?

Jaka może być wartość naukowa takiego dyplomu? Nauczyciel z dyplomem inżyniera-pedagoga uniwersytetu drezdeńskiego ma za sobą, podobnie jak inżynier dyplomowany, 5-letnie studia wyższe, ale jego wiedza inżynierska nie jest tak szczegółowa jak inżyniera dyplomowanego, nie została bowiem doprowadzona do samego szczytu, którym jest przecież jakaś wąska i jedna z wielu, specjalizacja inżynierska. Do połowy czwartego roku treść studiów obu kategorii studentów jest w zasadzie podobna. Różnicuje się ona dopiero w okresie przeddyplomowym, w którym przyszli inżynierowie dyplomowani (mgr inż.) odbywają studia specjalizacyjne, przyszli zaś inżynierowie-pedagodzy zdobywają poza wykształceniem pedagogicznym specjalizację ogólną, np. w zakresie budowy maszyn, elektrotechniki, budownictwa itp.

Od I do III roku studenci przebywają po 6 tygodni w zakładach na praktykach produkcyjnych. Treść praktyk określa uczelnia. Nie towarzyszy im nastawienie na to, by student wiele „produkował”, lecz by poznał nowoczesne urządzenia techniczne i ich zastosowania produkcyjne.

Praktyka po II semestrze nosi nazwę praktyki techniczno-pedagogicznej, jej celem jest zwrócenie uwagi studentów na wiązanie wiadomości

teoretycznych z praktyką. Po semestrze IV ma miejsce tzw. praktyka inżyniersko-pedagogiczna, w toku której studenci pod kierunkiem inżynierów zaznajamiają się z pracą biur konstrukcyjnych, oddziałów kontroli jakości, biur postępu technicznego itp. Po VI semestrze odbywa się tzw. praktyka kompleksowa. Za właściwy przebieg tych praktyk odpowiedzialne są specjalistyczne instytuty uniwersytetu, nie wydział pedagogiczny.

Studium marksizmu-leninizmu trwa od I do IV roku. Przedmioty pedagogiczne są ułożone w takiej samej kolejności, jak w instytutach pedagogicznych, metodyki i seminaria z zakresu metodyki mają jednak inny charakter, są one przecież nastawione na nauczanie przedmiotów technicznych. Praktyka pedagogiczna rozpoczyna się w semestrze trzecim równocześnie z dydaktyką kształcenia zawodowego. W tym etapie studenci szukają w obserwowanych przez siebie lekcjach problemów dydaktycznych, o których się dowiedzieli lub dowiadują w trakcie wykładów. W semestrze IV studenci odbywają ćwiczenia z dydaktyki, starając się równocześnie poznać pracę szkoły w jej całokształcie (2 godziny w tygodniu). W końcu semestru zaczynają prowadzić pod kierunkiem swoich mentorów pierwsze zajęcia próbne. W semestrze V zaczyna się systematyczne kształcenie metodyczne. Rozpoczyna się także seminarium metodyczno-techniczne, na którym omawia się różne problemy techniczne z punktu widzenia metodyki nauczania. Seminarium to trwa 4 semestry. W VII semestrze studenci idą na ciągłą praktykę do szkół zgodnie z kierunkami własnej specjalności. Ze szkołami są zawierane umowy, określające szczegółowo zadania praktyki, obowiązki studenta i mentora. Student prowadzi wówczas ok. 12 godzin lekcji tygodniowo, resztę czasu przeznaczając na hospitację lekcji mentora, na konferencje, konsultacje, zajęcia rozrywkowe. Nadto kontynuuje naukę niektórych przedmiotów trybem zaocznym, gromadzi też materiały do pracy dyplomowej. W semestrze IX studenci składają komisyjnie egzaminy ze swej praktyki nauczycielskiej, w semestrze X występuje natomiast wykład z zakresu najnowszych osiągnięć metodycznych oraz z praktyki szkolnej, z organizacji szkolnictwa w NRD i innych aktualnych zagadnień (np. metodyka a cybernetyka).

Tak się te rzeczy rozwiązują na wydziale pedagogicznym uniwersytetu, domeną tego wydziału bowiem jest kształcenie inżyniera-pedagoga, oczywiście przy najściślejszej korelacji i współpracy z zainteresowanymi wydziałami (instytutami) specjalistycznymi tak, jak domeną poszczególnych wydziałów specjalistycznych jest kreowanie inżynierów dyplomowanych. Warto nadmienić, iż w tymże uniwersytecie organizuje się w trybie specjalnym studia dla nauczycieli-inżynierów dyplomowanych, mających w przyszłości kształcić średnie kadry techniczne w tzw. Fachschulen. Die Fachschule jest czymś pośrednim między szkołą średnią a szkołą wyższą. Uczą się w niej ludzie, którzy ukończyli 10- lub 12-letnią szkołę i posiadli



zawód. Absolwenci tych szkół, których jest w NRD ok. 200, otrzymują tytuły inżynierskie.

Wykształcenie pedagogiczne tej kategorii nauczycieli jest szczuplejsze niż inżynierów-pedagogów. Po odbyciu studiów idą oni do przemysłu, aby przepracować na stanowisku inżynierskim co najmniej 2 lata, potem dopiero mogą podjąć pracę nauczycielską w Fachschule.

#### d) Kształcenie nauczycieli praktycznej nauki zawodu

Kształcenie nauczycieli zawodu przeszło w NRD swoją charakterystyczną ewolucję. Nawet dziś nie można uznać jej za definitywnie zakończoną. Trzeba było najpierw sięgnąć po krótkotrwałe i wielostopniowe formy kursowe, którymi objęto mistrzów, nie posiadających odpowiedniego wykształcenia ogólnego. Kształcenie pedagogiczne stosunkowo mniejszą odgrywało wówczas rolę. W roku 1954 powstały pierwsze zakłady (instytuty) kształcenia nauczycieli zawodu, które podjęły proces szkolenia bardziej systematycznego i skoncentrowanego, aby doprowadzić do względnie wyrównania poziomu wykształcenia kadry mistrzowskiej. NRD posiada 5 takich instytutów. Wykształciły one przyjętym przez siebie trybem kursowym ok. 4200 mistrzów. Nowy etap ich pracy rozpoczął się w r. 1960, kiedy szkoły ogólnokształcące zaczęły rozwijać się masowo w szkoły 10-letnie, w związku z czym wzrosły nieomal automatycznie wymagania w stosunku do tej kategorii nauczycieli. We wrześniu 1960 r. zaczęto przyjmować młodych, zdolnych fachowców na studia 2,5-letnie. Musieli oni wykazać się dyplomami kwalifikacyjnymi oraz mieć za sobą kilka lat dobrej, zawodowej praktyki. Studia trwały 2 lata w formie dziennej i 1/2 roku trybem zaocznym. W ostatnim, zaocznym semestrze studium składali swoje prace domowe i egzaminy z praktycznym egzaminem łącznie. W ciągu 2 lat nauki miała miejsce 3-krotna praktyka zawodowo-pedagogiczna (raz 4-tygodniowa, 2 razy po 3 tygodnie) oraz praktyka fachowa w nowoczesnych zakładach produkcyjnych.

Instytuty były i są sprofilowane według kierunków. Tak np. w Karl Marxstadt reprezentowane są kierunki: metalowy i elektrotechniczny, w Magdeburgu występuje chemia i budownictwo, w Schwerine — rolnictwo itp., w pozostałych — handel i zaopatrzenie, kierunek metalowy.

Instytut w Karl Marxstadt stanowi równocześnie centralny ośrodek pedagogicznego dokształcania zaocznego czynnych nauczycieli zawodu. Zdołał on objąć dokształcaniem 900 nauczycieli, prowadząc w całym kraju 20 punktów konsultacyjnych. Pozostałe instytuty tej formy studiów nie prowadzą.

Następny punkt zwrotny w pracy instytutów ma nastąpić w r. 1964. Nawet najlepsi absolwenci dotychczasowych 2,5-letnich studiów stwier-

dzają, iż ich uczniowie wymagają od nich więcej, niż oni obecnie umieją. Nowy projekt przewiduje, iż będą to instytuty dające podstawowe wykształcenie techniczne na poziomie inżynierskim z uwzględnieniem odpowiedniego wykształcenia pedagogiczno-metodycznego. Nie będzie się w związku z tym przyjmować już kandydatów nie posiadających ukończonej co najmniej 10 klasy. Okres studiów podniesie się zapewne do lat trzech. Absolwenci tego rodzaju studiów będą mogli uczyć nie tylko praktycznej nauki zawodu, lecz także technologii, maszynoznawstwa, rysunku technicznego. Jest to szczególnie pożądane w rolnictwie, gdzie istnieje sporo form kształcenia, w których zajęcia mają charakter sezonowy; teoretyczne przypadają na zimę, a praktyczne na lato. Dzięki takim kwalifikacjom nauczyciel-mistrz mógłby być zatrudniony w ciągu całego roku.

### III. UWAGI KOŃCOWE

Oto rzut oka na skomplikowany proces zmian i przekształceń w systemie szkolnictwa nauczycielskiego Niemieckiej Republiki Demokratycznej. Nie wszystko zdołaliśmy przedstawić, spora garść spraw ważnych musiała wypaść z pola naszej uwagi (działalność FDJ, system dokształcania nauczycieli, system stypendialny itp.). Proces przemian w tym szkolnictwie jest świeży, wiele spraw jest w toku, nie można przeto jeszcze rzucić na nie spojrzenia oceniającego, porównawczego. Jednak nie ulega wątpliwości, iż zarówno szkoła ogólnokształcąca, podejmująca śmiałą próbę rozwiązania trudnego dylematu jednolitości wykształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego całego młodego pokolenia, jak i przenikające system szkolnictwa pedagogicznego dążenie do wypracowywania koncepcji funkcjonalnych, jak najbardziej zharmonizowanych ze społeczną rolą poszczególnych ogniw szkolnych, wychodzą na spotkanie istotnym potrzebom życia NRD. To, co najważniejsze, co niejako z góry przyświeca podejmowanym przeobrażeniom, tkwi w socjalistycznej ideologii, w oświatowych uchwałach naczelnych organów partyjnych.

Na plan pierwszy wysuwane są polityczne zadania szkoły. Pragnie się i dąży, aby świadomość tych zadań wśród nauczycieli i młodzieży pedagogicznej była głęboka i powszechna. Dlatego kształtowanie postawy politycznego zaangażowania nauczyciela-wychowawcy czyni się celem studiów i przedmiotem działalności wychowawczej wszystkich zakładów, od szkół pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli do uniwersytetów. Przyjacielski stosunek do Związku Radzieckiego, do Polski Ludowej oraz do całego obozu socjalistycznego zajmuje w tej działalności poczesne miejsce.

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНСКИ

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ГДР

Автор в статье рассматривает две актуальные проблемы образования в ГДР: проблему организационно-программных преобразований общеобразовательной школы и на этом фоне систему педагогического образования и происходящие изменения в содержании и внутренней структуре этого образования.

По представлению развития работ над концепцией 10-летней общеобразовательной политехнической школы автор уделяет много внимания обсуждению последнего этапа ее изменений, т. е. введению в 10—12 летнюю общеобразовательную школу программы начального профессионального обучения.

Во второй и одновременно главной части статьи обсуждалась система обучения воспитательниц детских садов, обучения преподавателей для низшего уровня „Oberschule“ (I—IV классы), а также деятельность университетов, педагогических институтов, высшей педагогической школы и институтов обучения преподавателей практической науки профессий для высшего уровня общеобразовательной школы и для профессиональных школ. Более всего внимания автор посвящает делу обучения преподавателей политехнических и профессиональных предметов.

Подитоживая содержание статьи, автор в заключение констатирует, что в Германской Демократической Республике много делается в цели приспособления структуры и содержания школы к потребностям жизни и задач социалистической продукции. Высокого ранга достигла идейно-политическая и воспитательная работа, проводимая в духе дружбы с СССР, Народной Польшей и иными социалистическими странами.

WACŁAW WOJTYŃSKI

## CURRENT PROBLEMS OF THE GENERAL EDUCATIONAL SCHOOLS AND TEACHERS' COLLEGES IN THE GERMAN DEMOCRATIC REPUBLIC

In this article the author discusses two current problems of the schools in the German Democratic Republic: the problem of the organizational and programmatic changes in the general schools and on this basis the system of the teachers' colleges as well as the changes taking place in the contents and internal structure of this school system.

After having given a picture of the development of work on the conception of the 10-year general polytechnical school, the author devotes much space to a discussion of the last stage of its transformation, i.e. the introduction into the 10- and 12-grade general school of a programme of basic vocational training.

The second and simultaneously main part of the article deals with the system of training kindergarten teachers, and teachers for the lower level of the *Oberschule*

(grades I—IV) as well as the activity of universities, pedagogical institutes, higher teachers' colleges and institutes training teachers to lecture on vocational subjects in the higher level of the general educational school and vocational school. The author paid most attention to the training of teachers for polytechnical and vocational subjects.

Summing up, the author of the article declares in conclusion that much is being done in the German Democratic Republic to adapt the structure and contents of the school to the needs of socialist life and its production tasks. Ideological and political as well educational work is on a high level and is being conducted in the spirit of friendship with the U.S.S.R., People's Poland and other socialist countries.

# REFORMA SZKOLNA W POLSCE

KRYSTYNA KULIGOWSKA

## Z PROBLEMATYKI DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W OKRESIE PRZEPROWADZENIA REFORMY SZKOLNICTWA

Informacja o działalności COM i OOM

Wydaje mi się, że uważnie śledzę publikacje poświęcone reformie szkolnictwa. W ogromnej większości dotyczą one zadań reformy, jej głównych założeń, kryteriów doboru treści oraz ilości potrzebnych dla przeprowadzenia reformy kadr, izb lekcyjnych, pracowni itp. Do wyjątków należą wypowiedzi na temat przygotowania nauczycieli do reformy. Prawie zupełnie nie podjęte przez nauki pedagogiczne jest też u nas zagadnienie treści i skuteczności doskonalenia.

Problem skuteczności doskonalenia jest systematycznie podkreślany przez Centralny Ośrodek Metodyczny. Wysuwając różne sugestie pod adresem ośrodków terenowych, stale zwracamy uwagę na potrzebę obserwacji, czy i jak podjęte przez ośrodki prace wpływają na działanie nauczyciela. Ośrodki jednak mogą dokonywać jedynie sporadycznych obserwacji w tym zakresie. Nadzorując ich działalność, niejednokrotnie mamy okazję stwierdzić, że istnieje znaczna rozbieżność między zaleceniami COM a sposobami realizacji tych zaleceń w terenie.

Co roku organizuje się w kraju blisko 400 kursów wakacyjnych dla ponad 25 tys. nauczycieli, co najmniej 30 tysięcy konferencji dla doskonalenia pracy nauczycieli. Prowadzenie tych podstawowych form doskonalenia pochłania wiele wysiłku organizatorów, kosztuje znaczne sumy pieniędzy, wymaga zwolnień nauczycieli z pracy, obejmujących w przybliżeniu liczbę dni równającą się rocznej pracy 2300 nauczycieli zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin.

W ostatnich miesiącach obserwuje się w kraju znaczną intensyfikację działalności ośrodków oraz większe jej pogłębienie. Wyraża się to m. in. w dokładniejszym przygotowywaniu przez nie konferencji i kursów, w podejmowaniu różnych zabiegów zmierzających do zwiększenia zainteresowania nauczycieli wynikami własnej pracy.

Czytelników „Ruchu Pedagogicznego” nie trzeba przekonywać, że jednym z istotnych warunków pomyślnego przeprowadzenia reformy szkolnictwa jest przygotowanie nauczycieli do pracy w zreformowanej szkole. Nowe programy wymagają od większości nauczycieli szkół podstawowych uzupełnienia wiedzy z przedmiotu nauczania. Oznacza to konieczność stworzenia warunków do przeszkolenia w zakresie każdego przedmiotu w każdej klasie w przybliżeniu 20-tysięcznych grup nauczycieli. W niektórych przypadkach, np. w odniesieniu do lektury z języka polskiego, to przeszkolenie jest prostsze; może być bowiem oparte prawie wyłącznie na dostarczaniu publikacji i odpowiednim ukierunkowaniu samokształcenia nauczycieli na konferencji metodyczno-przedmiotowej. W niektórych przedmiotach uzupełnienie przygotowania rzeczowego nauczycieli wymaga jednakże dłuższego, np. kursowego szkolenia.

Nowe programy nauczania kładą duży nacisk na tzw. regionalizację. Ten niewątpliwie słuszny postulat będzie spełniony tylko wówczas, gdy nauczyciel dobrze pozna swój region, jego przeszłość, rozwój, perspektywy. Tej wiedzy nie wyniesiono z zakładów kształcenia nauczycieli, zwłaszcza ze studiów nauczycielskich i szkół wyższych (w części liceów pedagogicznych sprawa regionalizacji programu nauczania jest daleko posunięta). Wnioski do samokształcenia oczywiście.

Najtrudniejszy, najbardziej, moim zdaniem, skomplikowany jest kompleks zagadnień związanych ze zmianami w metodach pracy szkolnej nauczycieli. Konieczność istotnej przebudowy czynności dydaktycznych i wychowawczych jest dzisiaj oczywista. Wskazano to podczas obrad VII Plenum KC PZPR, określając jednocześnie ogólnie kierunki tych zmian. W ustawie o rozwoju systemu oświaty i wychowania, zwłaszcza w art. 1 i 2, określono całe szkoły. W wielu pracach naukowych, relacjach z badań obnażono liczne braki (skostnienie, schematyzm, jednostronność w działaniu znacznej części szkół). Szybkie, skuteczne przewyżczenie tego stanu jest niezbędne, ale jednocześnie bardzo trudne. Istotne przyczyny tych trudności wykaże zapewne wszechstronnie prowadzona na łamach „Ruchu” dyskusja o aktualnym stanie nauk pedagogicznych. W artykule tym ograniczę się więc do wykazania kilku przyczyn, które przekraczają ramy tej dyskusji.

Przebudowa treści i metod działalności szkoły wymaga od nauczyciela wiedzy psychologicznej, pedagogicznej, filozoficznej i socjologicznej ze szkolnym, jeżeli tak można się wyrazić, nachyleniem. Idzie o to, by nauczyciel znał pojęcia, prawa, prawidłowości tych nauk, by tę wiedzę umiał wiązać z praktyką zawodową, procesem i wynikami pracy.

Może i paradoksalnie brzmi to, ale na podstawie licznych obserwacji stwierdzam, że wraz ze wzrostem kwalifikacji formalnych nauczycieli szkół podstawowych obniża się poziom ich przygotowania do działalności dydaktyczno-wychowawczej. W studium nauczycielskim programy nauczania nie stwarzają możliwości pełnego przygotowania do realizacji postulatów wszechstronnego rozwoju nauczania. Jeszcze gorzej przedstawia się ta kwestia na wielu kierunkach studiów uniwersyteckich, których absolwenci także pracują przecież w szkole podstawowej. W tej sytuacji nauczyciele już w toku pracy zawodowej muszą uzupełniać i pogłębiać swe umiejętności pedagogiczne. Realizacja tego postulatów napotyka liczne trudności. Związane są one przede wszystkim z brakiem odpowiednich publikacji oraz nieliczną kadrą wysokokwalifikowanych wykładowców metodyk. W wielu przypadkach nauczyciel-praktyk matematyk, polonista, historyk czy inny „przedmiotowiec” sam musi przekładać sobie na język metodyki swego przedmiotu ogólne wskazania nauk pedagogicznych. Nic dziwnego, że w tych warunkach rozwija się skłonność do poszukiwania różnorodnych konkretnych przykładów, szczegółowych „recept” i innych „skutecznych” przepisów, do nowinkarstwa, powierzchowności, ulegania pozorom itp. Mogę przytoczyć fakty z niejednej szkoły, także i w środowiskach wielkomiejskich, w której w słusznej trosce o aktywizację uczniów tworzy się w klasie zespoły, a w pracy tych zespołów kwitnie, skrótowo mówiąc, dydaktyka pamięci. Bywają lekcje przeladowane pomocami naukowymi, na których nie wdraża się uczniów do obserwacji. W niejednej szkole, nie zdając sobie w pełni z tego sprawy, próbuje się wprowadzić systemy dydaktyczno-wychowawcze od dawna słusznie skrytykowane przez nauki pedagogiczne.

Konstatując te fakty, trudno jest jednak ganić nauczycieli, zwłaszcza gdy się zważy brak przystępnej literatury naukowej, adresowanej do konkretnego odbiorcy, gdy uprzytomni się, że i np. audycje telewizyjne dla szkół zawierają niekiedy istotne braki z punktu widzenia wymagań nauk pedagogicznych.

W niejednej wypowiedzi ustnej czy pisemnej na temat przeprowadzanej u nas reformy szkoły podstawowej stwierdzano, że zasięg tej reformy jest zbyt nikły, że za mało przewiduje się zmian. Mnie zaś osobiście głęboko niepokoi pytanie: co robić, by każdy nauczyciel umiał realizować te nowe programy nauczania. Sytuacja jest bowiem bardzo trudna. Stawiamy nauczycielom nowe, poważne wymagania, żądamy nowoczesności w pracy szkoły — oparcia lekcji na wymaganiach dydaktyki myślenia, zdając sobie jednocześnie sprawę, że część aktualnie zatrudnionych nau-

czyli nie jest w pełni przygotowana nawet do pracy w szkole tradycyjnej, opartej na dydaktyce pamięci.

Przed trzema laty Instytut Pedagogiki w wybranych szkołach we wszystkich powiatach przeprowadził badania wyników nauczania z języka polskiego i matematyki. Uzyskane wyniki nie napawają optymizmem. Obok szkół dobrych odkryto bowiem niemałą liczbę takich, w których wszyscy bez wyjątku uczniowie winni otrzymać oceny niedostateczne, biorąc pod uwagę wymagania programowe.

W roku 1963 przeprowadziłam szereg rozmów, dyskusji z blisko tysiącem instruktorów ognisk metodycznych z wszystkich powiatów w Polsce. Treść tych rozmów, a także przejrzenie dziesiątków protokołów z lekcji upoważnia mnie do stwierdzenia, że wielu nauczycieli winno intensywnie pracować nad sobą, by przygotować się do pracy w zreformowanej szkole.

Jak na tle tych ogromnych, odpowiedzialnych zadań wygląda działalność ośrodków metodycznych?

W roku 1962 zapoczątkowaliśmy, a w roku 1963 znacznie zintensyfikowaliśmy różnorakie formy pracy, związane z przygotowaniem nauczycieli do reformy.

Zdając sobie sprawę z ograniczonych możliwości jakiegoś bardziej wszechstronnego dotarcia do każdego nauczyciela, położyliśmy i nadal kładziemy nacisk na odpowiedni dobór zawartości czasopism metodyczno-przedmiotowych. Pisma te mają stosunkowo znaczne nakłady (przeważnie ponad 15 tys. egzemplarzy), co zabezpiecza właściwie możliwość prenumeraty każdego pisma w co 2—3 szkole podstawowej (jeśli zaś idzie o nakład *Życia Szkoły* i *Klas Łączonych*, to przekracza on liczby istniejących szkół). Zorganizowaliśmy kilka narad z redaktorami czasopism dla wskazania ogólnych zadań pism w okresie reformy, zwiększyliśmy znacznie częstość bezpośrednich kontaktów pracowników COM z redakcjami, a także okresowych narad oceniających zawartość treściową poszczególnych czasopism. Szczególną troską otoczyliśmy przygotowanie numerów przedwakacyjnych, jako tych, które ułatwią nauczycielom przygotowanie się do pracy w nowym roku szkolnym. Wymienione powyżej, jak i szereg innych prac podjętych przez COM z redakcjami czasopism sprawiły, że możemy dzisiaj stwierdzić, iż każdy nauczyciel uzyskał już najniezbędniejsze materiały oraz odpowiednie ukierunkowanie w pierwszym okresie reformy.

Trzeba stwierdzić, że przy stosunkowo małej objętości czasopism (średnio 4 arkusze) i częstotliwości (większość tytułów obejmuje 5 numerów w roku) oraz szerokim kręgu odbiorców (od nauczycieli szkoły podstawowej do nauczycieli klas XI liceum ogólnokształcącego i klas V techników) ukierunkowanie treści czasopism na sprawy reformy szkoły podstawowej odbiło się ujemnie na zaspokajaniu potrzeb nauczycieli szkół średnich.

Dużą wagę przywiązywaliśmy i nadal pragniemy przywiązywać do przeszkalania kursowego nauczycieli. W roku 1963 w kursach wakacyjnych wzięło udział blisko  $\frac{2}{3}$  ogółu zatrudnionych instruktorów ognisk metodycznych (są to nauczyciele, którzy w szkole mają i do 26 godzin lekcyjnych tygodniowo) oraz blisko 10 tys. nauczycieli i kierowników szkół podstawowych. Organizując te kursy przed ogłoszeniem drukiem programów nauczania, włożyliśmy wiele wysiłku w opracowanie jednolitych programów szkolenia kursowego, jak również w przygotowanie uwag o realizacji tych programów. Od 2881 nauczycieli — uczestników kursów przy pomocy ankiet zebrałmy również informacje i sądy o treści i organizacji szkolenia.<sup>1</sup>

W związku z zasilaniem przygotowywania nauczycieli na różnego rodzaju kursach do realizacji reformy szkolnej zainicjowaliśmy między innymi również kursy śródroczne, bez odrywania nauczycieli od zajęć w szkole. Na tych kursach, obejmujących

<sup>1</sup> Wyniki tych badań opublikowano w nrze 2 *Nowej Szkoły* z 1964 r.

mujących od 25 do 40 godzin zajęć, nauczyciele są zaznajamiani z najtrudniejszymi zagadnieniami dotyczącymi treści i metod nauczania. Akcja kursowa niejednakowo rozwija się w różnych okręgach i powiatach. Byłoby jednak trudno wskazać powiat, w którym nie było w roku 1963 ani jednego kursu śródrocznego nastawionego na przygotowanie nauczycieli do reformy. O wiele prościej natomiast jest wskazać powiaty, w których było 5—6 takich kursów.

Trzeba jednak przyznać, że inicjując akcję kursów śródrocznych w powiatach zarówno COM, jak i okręgowe ośrodki metodyczne zbyt mało włożyły wysiłku w należyte ukierunkowanie tematyki tych kursów, w przygotowanie odpowiednich prelegentów.

Zdając sobie sprawę z niemożliwości objęcia szkoleniem kursowym wszystkich nauczycieli, którzy uczą obecnie w zreformowanych klasach I—V, zwróciliśmy również baczną uwagę na organizację konferencji metodyczno-przedmiotowych dla nauczycieli. W większości okręgów wszyscy nauczyciele w końcu sierpnia lub 2. IX. wzięli udział w takich konferencjach. Oczywiście, nawet najlepiej przygotowana i przeprowadzona 5—8-godzinna konferencja nie zaspokoi wszystkich potrzeb. Dlatego też COM szeroko propaguje obecnie ideę tworzenia szkolnych i międzyszkolnych komisji przedmiotowych oraz różnych innych zespołów skupiających kilku do kilkunastu nauczycieli tych samych przedmiotów w jednej lub sąsiadujących ze sobą szkołach. Wskazujemy tematykę pracy tych komisji. Zrozumiałe, że o wyborze jej decydują potrzeby reformy. W większości powiatów przeprowadzono również seminaria dla pracowników powiatowego nadzoru pedagogicznego i kierowników szkół dla omówienia założeń reformy, głównych kryteriów doboru treści poszczególnych przedmiotów. W ostatnich miesiącach nasilili się różnego rodzaju formy działalności związane z pobudzaniem inicjatywy i twórczości nauczycieli. Kilka okręgowych ośrodków metodycznych zorganizowało dla aktywnych nauczycieli seminaria o rozwijaniu myślenia dziecka, o kierunkach pogłębienia pracy wychowawczej. Rozwinięto znacznie akcję odczytów pedagogicznych. W roku 1962/63 przygotowano w kraju 656 prac. Różne dane wskazują na to, że w roku 1963/64 liczba ich znacznie się zwiększyła.

Centralny Ośrodek Metodyczny w zaleceniach adresowanych do OOM bardzo wyraźnie formułuje, że niezbędnym warunkiem powodzenia w pracy sekcji OOM czy ogniska metodycznego jest skupienie aktywnych nauczycieli najbardziej twórczych oraz umiejętne przekazywanie ich dorobku innym nauczycielom.

Wykaz prac podjętych przez ośrodki metodyczne w związku z przeprowadzeniem reformy szkolnictwa byłby bardzo niekompletny, gdyby pominąć sprawy samych programów i podręczników. Pracownicy ośrodków włożyli sporo wysiłku w ich przygotowanie; zebrano liczne opinie nauczycieli o projektach programów; szczegółowo oceniono makiety podręczników do 4 przedmiotów (średnio 40 recenzji każdego tytułu); znaczna część pracowników COM, a także niektórzy i z OOM, brali bezpośrednio udział w pracach komisji programowych.

Obecnie w ośrodkach metodycznych zapoczątkowano prace nad zbieraniem opinii o nowych programach nauczania i podręcznikach już w toku ich realizacji. Po wstępnych doświadczeniach z pierwszych miesięcy realizacji szczegółowo sprecyzujemy prośby i dezyderaty pod adresem nauczycieli. Na kursach wakacyjnych w 1964 r., w czasopismach i przy innych okazjach chcemy zachęcić nauczycieli do zbierania uwag o realizacji programów, wskazując im możliwie najdogodniejsze formy organizacyjne tej pracy.

Przygotowywanie nauczycieli do realizacji zadań związanych z reformą szkolnictwa winno mieć stałe miejsce w programie działalności ośrodków. Zdajemy sobie sprawę z konieczności zadbania tutaj o jak najwłaściwszy dobór treści i metod doskonalenia.



Już dzisiaj, po wstępnym rozeznaniu, można zasygnalizować problemy ważne, niezbędne do podjęcia i rozwiązania. M. in. do nich należą:

a) sprawy poradników i poradnictwa metodycznego. Niektóre z istniejących poradników mają zbyt wiele truistycznych zaleceń, inne — zbyt praktyczne, a nawet praktycystyczne nastawienie. Są i nowo wydane poradniki sprzeczne w założeniach ze wskazaniami nauk pedagogicznych. Niewątpliwie część nauczycieli o stosunkowo mniejszym przygotowaniu do nauczania danego przedmiotu będzie szukać poradników. Czy i jaki poradnik może być rzeczywiście pomocny; nie wyręczać nauczyciela, tylko rzeczywiście pomagać mu;

b) sprawy masowych, syntetycznych, a jednocześnie poprawnych naukowo publikacji dla nauczycieli, wydawanych w takich nakładach, by mogły dotrzeć do każdej szkoły;

c) sprawa czytelnictwa nauczycieli, właściwie pojętej pomocy w doborze lektury, recenzji i krytyki wydawnictw;

d) sprawy koncentracji wysiłków pracowników ośrodków oraz ograniczenie prac bardzo czasochłonnych na rzecz innych, bardziej wydajnych.

Ze spraw istotnych, ważnych, które wymagają właściwego zrozumienia przez ogół działaczy oświatowych, należy wymienić jeszcze konieczność odróżniania pomocy w doskonaleniu pracy nauczyciela od kontroli tejże pracy. Niestety, w różnych środowiskach, zwłaszcza w powiatach, wymaga się od pracowników ośrodków przede wszystkim kontroli (w więcej lub mniej zakamuflowany sposób). Niezbędne więc wydaje się stworzenie szerokiej opinii społecznej, że w obecnym okresie, gdy postawiono przed nauczycielem szereg zadań, do realizacji których nie jest on w pełni przygotowany, cały wysiłek pracowników ośrodków winien być skierowany głównie na udzielanie pomocy tym, którzy chcą dobrze pracować, a w codziennej praktyce napotykają liczne trudności.

# DYSKUSJE I POLEMIKI

ZOFIA KRZYSZTOSZEK

## O TZW. WDRAŻANIU TEORII DO PRAKTYKI

Określenie „wdrażanie teorii do praktyki” jest w ostatnich latach często używane. W epoce, w której coraz więcej różnych dziedzin życia rozwija się dzięki stosowaniu naukowych odkryć i wynalazków, sprawa prawidłowego wykorzystania zdobyczy teorii w codziennej praktyce życiowej staje się niezwykle ważna.

Warto więc zastanowić się nad tym, jakie praktyczne możliwości i konsekwencje wiążą się ze specyfiką wdrażania w życie pedagogiki, jako nauki społecznej.

W dziedzinie nauk przyrodniczych odkrycia i wynalazki dokonują się przede wszystkim na podstawie żmudnych poszukiwań typu laboratoryjnego. Zależnie więc od tego, jakimi środkami materialnymi dysponują pracownicy naukowcy, rozwój badań laboratoryjnych postępuje naprzód szybciej lub wolniej, daje mniej lub bardziej efektywne i przydatne dla praktyki wyniki.

Jednocześnie jednak ważna jest i inna sprawa. Wykorzystanie zdobyczy nauki w życiu, upowszechnienie odkryć i wynalazków w szerokim zakresie nie dokonuje się na ogół natychmiast. Wymaga to bowiem znów olbrzymich nakładów finansowych, zmian w formach organizacyjnych życia i pracy, odpowiedniego przygotowania kadr pracowników itp. Zatem w krajach o wysokim potencjale gospodarczym proces wdrażania wyników nauki do praktyki może postępować znacznie szybciej. Na przykładzie Związku Radzieckiego i Stanów Zjednoczonych możemy to zjawisko dostrzec zupełnie wyraźnie.

Taka sytuacja charakterystyczna jest dla nauk matematycznych i przyrodniczych, które na ogół są w stanie w trybie laboratoryjnym uzyskiwać wyniki ściśle i o dość dużym stopniu pewności, klasyfikującym je do natychmiastowego praktycznego zastosowania.

Problem natomiast komplikuje się, kiedy przechodzimy na grunt nauk społecznych. Nie można tu bowiem uzyskiwać pewnych wyników na drodze badań laboratoryjnych. Prawa i prawidłowości rządzące przebiegiem wydarzeń i zjawisk społecznych mogą być wykrywane i formułowane tylko w obiektywnym procesie historycznego rozwoju, a zatem tylko przemiany historyczne stanowić mogą teren weryfikacji naukowych teorii.

Warto chyba w tym miejscu przypomnieć, co mówił Engels na ten temat, przeprowadzając klasyfikację nauk „Anty-Dühringu”.

Engels dzieli całą dziedzinę poznania na trzy wielkie działy: 1) nauki, które zajmują się przyrodą nieożywioną i w mniejszym stopniu nadają się do traktowania matematycznego, dającego określony stopień pewności co do uzyskanych wyników; 2) nauki zajmujące się badaniem organizmów żywych, w których każde zagadnienie może być rozwiązywane tylko fragmentarycznie, przy uwzględnianiu różnorodności wzajemnych stosunków i przyczynowości; 3) nauki historyczne, które badają warunki życiowe człowieka, stosunki społeczne, formy prawne i państwowe z ich nadbudową ideową i które zupełnie nie nadają się ani do matematycznego traktowania, ani do szybkiego formułowania całkowicie pewnych twierdzeń.

O ustalaniu pewnych i ścisłych danych w trzecim dziele Engels pisze: „Kto więc poluje tu na ostateczne prawdy ostatecznej instancji, na prawdy istotne, w ogóle niezmiennie, niewiele upoluje — co najwyżej banały i komunały najgorszego gatunku, np. że na ogół ludzie nie mogą być bez pracy, że dotąd dzielili się przeważnie na rządzących i rządzonych, że Napoleon zmarł 5 maja 1821 r.”<sup>1</sup>

<sup>1</sup> F. Engels — Anty-Dühring, Spółdzielnia Wydawnicza „Książka”, Warszawa 1948, s. 107.

W jakiej więc sytuacji znajduje się pracownik naukowy tej dziedziny? Wydaje się, że umiejętność dokonywania analizy minionych i obecnie przeżywanych procesów dziejowych oraz oparte na tej analizie prawidłowe przewidywanie kierunku rozwoju historycznego jest w jego poczynaniach naukowych jedną z najważniejszych spraw.

Problem staje się jednak jeszcze bardziej złożony, jeśli uwzględni się to, co wyżej zostało powiedziane na temat wdrażania w życie nauk matematycznych i przyrodniczych. Jeśli wyniki, do których dochodzą te nauki, są względnie szybko stosowane i upowszechniane, stwarza to w zasadzie dla nauk społecznych lepszą podstawę dla prawidłowej analizy aktualnie zachodzących procesów, niż wówczas gdy praktyczne wykorzystanie osiągnięć nauk matematyczno-przyrodniczych następuje z opóźnieniem.

W kraju, dla którego charakterystyczne jest takie opóźnienie, wszelkie próby nauk społecznych prowadzące do formułowania problemów ważnych ze względu na rozwój życia, dokonujący się w skali światowej, mogą być niezrozumiałe dla znacznej części społeczeństwa, żyjącego na innym szczeblu stosowania zdobyczy nauk przyrodniczych.

Ale nie tylko w kraju opóźniającym się takie próby mogą być i trudne, i ze względu na niezrozumienie źle przyjmowane. Zdarza się to wówczas, kiedy istniejąca w jakimś kraju struktura społeczna uznana jest za doskonałą i nienaruszalną. Tak więc na przykład obecnie w Stanach Zjednoczonych wyniki nauk przyrodniczych są bardzo szybko wcielane w życie. To w zasadzie powinno stwarzać duże możliwości rozwoju dla nauk społecznych. Apoteoza jednak amerykańskiego porządku społecznego przekreśla te możliwości. Prawidłowe przewidywanie kierunku rozwoju cywilizacji ludzkiej, określanie praw i prawidłowości rządzących tym rozwojem jest tam nie tylko potrzebne, ale wręcz niedopuszczalne, może bowiem wskazać na konieczność gruntownej przebudowy istniejącego ustroju. Zarysowuje się tu bariera nie do przewyżczenia.

To samo charakteryzuje i inne kraje kapitalistyczne o wysokim stopniu uprzedysposzenia, gdzie rozwój produkcji oparty na zdobyczach nauk przyrodniczych trwa od dawna niepowstarzymanie, ale gdzie nauki społeczne nie mogą podejmować prób badania praw i prawidłowości rozwoju społecznego.

Do czego to prowadzi?

Na gruncie nauk społecznych można w takiej sytuacji albo wypowiadać poglądy będące konstrukcjami myślowymi oderwanymi od życia, albo badać węższe zagadnienia pedagogiczne. Formułowane wówczas wnioski mogą być nawet bardzo interesujące, ale — bądź nieprzydatne ze względu na swoją nieadekwatność do rzeczywistości a nie przeanalizowanych tendencji, związanych ze strukturą społeczną, bądź też przydatne w tych fragmentach, w których uzasadniają trwałość tej struktury. Można wreszcie zajmować się rzeczywistością taką, jaką ona jest, sprowadzając rolę nauki do wąsko-praktycznej społecznej inżynierii. Historia dostarcza wielu przykładów takiego właśnie ujmowania sprawy.

Tak więc renesansowo-oświeceniowe utopie pedagogiczne, nie mające zastosowania w życiu, stanowią charakterystyczny przykład tworzenia spekulatywnych konstrukcji myślowych.

Od pierwszych zaś chwil zdobycia i utrwalania władzy przez burżuazję, od momentu, kiedy Jan Antoni Mikołaj Condorcet przedstawiał Zgromadzeniu Narodowemu Francji w 1792 roku projekt reorganizacji systemu oświatowego, możemy śledzić specyficzny sposób traktowania pedagogicznych postulatów.

W projekcie Condorceta<sup>1</sup> znalazły swoje odzwierciedlenie wszystkie „blaski

<sup>1</sup> J. M. Condorcet — Projekt organizacji wychowania publicznego. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. Warszawa 1942

in cieniu" pedagogiki naturalizmu XVII i XVIII stulecia: likwidacja roli sfer i poglądów klerykalnych w wychowaniu, zaakceptowanie znaczenia nauki i swobodnie rozwijającej się myśli ludzkiej, zwrócenie uwagi na prawo wszystkich dzieci do pobierania jednakowej, publicznej oświaty. Równocześnie cała problematyka społeczno-pedagogiczna umiejscowiona została w ramach burżuazyjnego porządku, z charakterystycznym dla tego porządku poszanowaniem własności prywatnej i zapobieganiem nierówności majątkowej.

Projekt ten nie wszedł w życie, podobnie jak wszystko, co postulowali poprzedzający go przedstawiciele pedagogiki naturalizmu, zbyt mocno tkwił w ramach utopijnej wizji szczęśliwego burżuazyjnego społeczeństwa.

Projekt ten jednak był jednocześnie zwiastunem innej epoki i innego sposobu traktowania problematyki pedagogicznej. W całości nie mógł on zostać przyjęty, jego fragmenty dotyczące swobody myśli i rzeczywistej demokratyzacji systemu kształcenia już przestawały odpowiadać klasie, która zamierzała ugruntować swoje panowanie. Niektóre natomiast tezy, pozostające w zgodzie z dążeniami liberalnej burżuazji, wywarły niewąpliwą wpływ na dalszy rozwój szkolnictwa, szczególnie na treści pracy szkoły przeznaczonej dla warstw uprzywilejowanych. Taką przydatną tezą była wówczas propozycja ograniczenia funkcji szkoły wyłącznie do nauczania. Szkoła ogólnokształcąca miała bowiem stanowić teren przygotowania do życia elity społecznej. Kierunek wychowawczy nie był tu potrzebny. Środowisko, z którego rekrutowały się dzieci i młodzież, zagwarantowało w pełni nadanie kierunku przypisującego do zajmowania uprzywilejowanych stanowisk, do konkurencyjnych rozgrywek, do towarzyskiego współżycia w ekskluzywnych i izolowanych kręgach. Szkoła stawała się potrzebna tylko jako teren rozwijania władz umysłowych, intelektu — niezbędnego elementu ogłady towarzyskiej.

Tendencje te zadominowały w praktyce szkolnej bardzo długo, tym bardziej że w systemie oświatowym przeznaczonym dla szerszego ogółu łatwo było ograniczyć stopień kształcenia umysłowego do niezbędnego minimum, przy jednoczesnym wprowadzeniu zespołu nakazów i zakazów, sztywnych szablonów i kar, przygotowujących do biernego lojalnego i posłusznego spełniania obowiązków.

Od tego też czasu zapoczątkowany zostaje ten właśnie specyficzny sposób rozumienia „wdrażania” teorii pedagogicznej do praktyki. W zasadzie propagowane jest hasło wolności i obiektywności nauki. Niezależnie jednak od uwarunkowań społecznych, ograniczających punkt widzenia pracowników nauki na podejmowaną problematykę badawczą, w zakresie wcielenia teoretycznych osiągnięć w życie zarysowują się dwie drogi.

Pedagogika może przyjmować i uznawać za słuszne dążenia charakterystyczne dla klasy posiadającej, może się z nimi solidaryzować i nie próbując ich analizować ani poddawać ich w wątpliwość — wysuwać takie koncepcje wychowania i kształcenia, które są najbardziej przydatne dla zabezpieczenia potrzeb burżuazji, różnych rzecz jasna w szczegółach, w różnych okresach. Taka teoria jest na ogół szybko przez praktykę wykorzystywana.

Począwszy od systemu J. F. Herbarta<sup>1</sup>, który swoją koncepcją duszy, jako mechanizmu asocjacyjnego wyobrażeń, i teorią stopni formalnych stosowanych w nauczaniu utwierdzał intelektualizm ówczesnej szkoły, a skończywszy na E. Kriecku<sup>2</sup>, który, podporządkowując wychowanie idei zespolenia plemiennie-narodowego, zaakceptował i uzasadnił dążenia faszyzmu, przewija się obraz tego rodzaju pedagogicznej teorii, potrzebnej i użytecznej z punktu widzenia klasowych interesów, chętnie i szybko wdrażanej do praktyki.

<sup>1</sup> F. Herbart — *Pedagogika ogólna* wywiedziona z celu wychowania, Geberthner i Wolf, Warszawa 1912.

<sup>2</sup> E. Krieck — *Nationalpolitische Erziehung*, Leipzig 1934.

Druga z dróg, po których może kroczyć pedagogika, pozwala w znacznie większym stopniu pielęgnować złudzenia o naukowej niezależności i naukowym obiektywizmie. Jest to droga, na której pracownicy naukowcy rzeczywiście poszukują ważnych pedagogicznych problemów i niejednokrotnie docierają do nich. Wielki ruch „nowego wychowania” szereg właśnie takich problemów postawił i usiłował w różny sposób rozwiązywać. W różnych kierunkach i nurtach widoczne jest dążenie do rozpatrywania ważnych zagadnień wychowania i kształcenia wyłącznie pod kątem pedagogicznej ich słuszności. Słuszność ta jednak rozpatrywana jest tylko z punktu widzenia zawężonego przedmiotu pedagogiki, z punktu widzenia wewnętrznych potrzeb placówki oświatowo-wychowawczej i dziecka, bez próby uzasadnienia przy pomocy analizy praw i perspektywy rozwoju społecznego. Gdyby na takim uzasadnieniu się opierało, wypowiadane postulaty mogłyby służyć sprawie rozsądzenia ram istniejącego porządku społecznego, mogłyby stanowić zręby nowej pedagogiki, pedagogiki nadchodzącej epoki. Zawężenie punktu widzenia sprawia, że pedagogika ta ostaje się jedynie niemal jako system „książkowych” poglądów, nawet wówczas, gdy powiązana jest z próbami praktycznego ich wypróbowywania w szkołach eksperymentalnych o charakterze szkół-laboratoriów.

Poglądy te nie są nigdy wykorzystywane przez praktykę oświatową w całości, są jedynie tolerowane na zasadzie swoistej koncesji dla teoretyków, o tyle nieszkodliwej, o ile formułowane tezy nie przewyżniają myślowych ograniczeń wynikających z charakteru epoki.

Z całości tych poglądów natomiast wrywane są i wykorzystywane nieliczne tylko fragmenty, te mianowicie, które pomagają w utwierdzaniu istniejącego stanu rzeczy, w uzasadnieniu społecznej niesprawiedliwości i społecznego wysiłku.

Zobaczmy to na przykładach.

Pedagodowie z tzw. szkoły genewskiej z E. Claparèdem na czele wysunęli niezwykle ciekawy i ważny problem indywidualnych różnic w uzdolnieniach i zainteresowaniach dzieci. Dochodząc do wniosku, iż „każda jednostka różni się mniej lub więcej pod względem cech fizycznych i psychologicznych od innych jednostek”<sup>1</sup> stwierdzili, że mogą tu występować zarówno różnice ilościowe, jak jakościowe, wymagające odpowiedniego oddziaływania wychowawczego.

Wynika z tego, ich zdaniem, konieczność stworzenia takiego systemu szkolnego, który najbardziej sprzyjałby swobodnemu rozwojowi uzdolnień indywidualnych z uwzględnieniem tak różnic między uzdolnieniami ilościowymi (np. lepszy poeta i gorszy poeta), jak ilościowymi (np. poeta i malarz). Dotychczasowa szkoła uwzględniała w pewnym stopniu różnice ilościowe, co znajdowało swoje odbicie w sposobach klasyfikacji. Zapomniała natomiast o różnicach jakościowych, uznając w zasadzie tylko dwie kategorie umysłowości: humanistów i przyrodników, za godnych starań wychowawczych biorąc przy tym pod uwagę tylko uczniów przeciętnych. Należy natomiast stworzyć „szkołę na miarę” zdolności zainteresowań indywidualnych wszystkich uczniów.

Claparède sądził, że rozwiązaniem kwestii jest stawianie przed uczniami indywidualnych zadań, umożliwiających ich posuwanie się naprzód, zgodnie z zainteresowaniami oraz tworzenie klas równoległych, odrębnych dla uczniów zdolniejszych i odrębnych dla mających większe trudności w nauce.

W klasach dla dzieci mających trudności można stosować:

- a) program zredukowany, a więc łatwiejszy dla realizacji,
- b) przyjmowanie do klasy mniejszej liczby uczniów,
- c) metody bardziej pogładowe.

<sup>1</sup> E. Claparède — Wychowanie funkcjonalne, Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1933, s. 107.

Szkoły eksperymentalne pracujące nad tym zagadnieniem powstały w Mannheim i w Zurychu, przy czym koncentrowano tu uwagę bardziej na różnicach jakościowych aniżeli ilościowych.

Jeśli głębiej wnikiemy w sens wysuniętej przez Claparède'a koncepcji, to doszukamy się tego, co można określić jako dążenie do stworzenia warunków równego startu dla wszystkich dzieci. Jeśli postulowany byłby tylko zredukowany program dla dzieci mniej zdolnych, świadczyłoby to jedynie o wyróżnianiu pewnych grup wychowanków. Wówczas jednak, kiedy wprowadzono czynniki umożliwiające opanowanie przez wszystkich uczniów przewidzianych programem wiadomości, a więc dostosowane do indywidualnych właściwości formy i metody pracy oraz dla uczniów mających trudności lepsze warunki nauki (zmniejszenie liczebności klas), wówczas również kiedy wzięte zostały pod uwagę różnice w uzdolnieniach nie tylko ilościowe, ale także jakościowe — przestawało to już być eliminacją elity, stawało się natomiast sprawą indywidualnej pomocy, zmierzającej zarówno do wyrównania poziomu, jak i prawidłowego rozwoju wychowanka.

Poczynania pedagogów genewskich nie wyszły poza ramy szkół eksperymentalnych. Jako poglądy pedagogiczne mogły funkcjonować i wywierać nawet pewien wpływ na pracę indywidualnych nauczycieli i wychowawców, nie wybiegały one bowiem w całości poza „zastaną” rzeczywistość, wikłając się jedynie w alternatywie, czy przygotowywać dziecko do roli dorosłego, czy pozwalać mu żyć bieżącymi fazami dzieciństwa.

Zastosowania jednak w ogólnie obowiązujących systemach oświaty i wychowania poglądy te nie znalazły. Natomiast co gorsze — ich elementy, wyrwane z całości i nabierające w izolacji od tej całości innego sensu, znalazły szybkie zastosowanie, sprzyjające ugruntowaniu społecznej nierówności. Stosowanie przez wiele lat różnicowanych programów nauczania dla dzieci z różnych środowisk oraz znanych nam dobrze z polskich doświadczeń szkół różnego stopnia opierało się przecież właśnie na pedagogicznej tezie, mówiącej o różnicach w uzdolnieniach i o konieczności tworzenia szkoły „na miarę” możliwości dziecka.

Analogiczny był los tych koncepcji pedagogicznych, które ulegając wpływom socjologii, najbardziej zdawałoby się usiłowały wiązać się z potrzebami istniejącego życia.

W praktyce szkolnej na przykład chętnie zostało przyjęte i upowszechnione hasło „wychowanie przez pracę” w sensie kształtowania u dzieci umiejętności i sprawności manualnych, przydatnych później przy wykonywaniu pracy zawodowej (fizycznej). Triumf pracy ręcznej, zabezpieczonej przez obowiązujące programy, nie szedł jednak w parze z upowszechnieniem całej koncepcji „szkoły pracy” nawet wówczas, kiedy wiązała się ona z imieniem tak wybitnego przedstawiciela burżuazyjnej pedagogiki, jakim był J. Dewey. Powszechnie funkcjonujące systemy oświaty i szkolnictwa nie mogły przyjąć i zastosować w pełni jego poglądów, ponieważ nie we wszystkich punktach pokrywały się one z klasowymi interesami burżuazji, w których świetle praca ręczna w szkole potrzebna jest ze względów utylitarnych, ze względu na konieczność maksymalnego wykorzystania sił roboczych.

Tymczasem Dewey twierdził: „Należy pamiętać o tym, iż wprowadzenie do szkoły zajęć czynnych odradza ją na wskroś duchowo; daje możliwość ściślejszego zespolenienia się z życiem. Szkoła staje się dla dziecka domem, w którym się uczy życia, mającego już wytknięty kierunek, a nie oddalonych nauk abstrakcyjnych o życiu, które go czeka w przyszłości. Szkoła staje się przez to zrzeszeniem w miniaturze, embrionalnym społeczeństwem. Jest to zasadniczy fakt, z którego tryskają obfite i ciągle strumienie wiedzy. W wyżej opisanym przemysłowym ustroju dziecko brało wprawdzie udział w pracy, ale nie dla pracy samej przez się, lecz przez wzgląd na wyniki. Rezultaty wychowawcze, jakkolwiek konkretne, były jedna-

kowoż zależne i przypadkowe. Natomiast typowe zajęcia szkolne są zupełnie oswo-  
bione od wszelkiego ekonomicznego przymusu. Celem nie jest ekonomiczna war-  
tość rzeczy. Oswobodzenie z pęt ciasnego utylitaryzmu daje możliwość rozwoju ducha  
ludzkiego w całej pełni, wytwarza ścisłą łączność praktycznych zajęć w szkole ze  
sztuką i czyni z nich ośrodki nauki ścisłej i historii".<sup>1</sup>

Wyraźne jest w przytoczonym cytacie pomieszanie różnych elementów. Z jednej  
strony — aprobata już wytkniętego kierunku życia społecznego, z drugiej — chęć  
oderwania wychowanka od tego, co dzieje się w życiu, pozostającym w pętach eko-  
nomicznego przymusu i ciasnego utylitaryzmu, izolowania go w szczęśliwej, we-  
wnątrzszkolnej embrionalnej społeczności. Z jednej strony — podkreślenie wartości  
ręcznych czynności, z drugiej — ukazanie ich, jako czynnika rozwijającego wszech-  
stronnie i zespolonego ściśle z innymi treściami wychowania i kształcenia.

Nie było żadnego powodu, aby takie poglądy zwalczać — akceptowały przecież  
„zastany” porządek społeczny. Ale nie było również powodu, aby stosować je  
w praktyce — wszechstronny rozwój dziecka z warstw pracujących nie był pożą-  
dany ani potrzebny.

I gdyby w ten sposób dokonano przeglądu wszystkich po kolei kierunków i kon-  
cepcji, które miały ambicję pozostać niezależnymi i obiektywnymi, można by  
stwierdzić funkcjonowanie stałe tej samej zasady, wedle której jednym z nich  
pozwalano po prostu istnieć jako teorii, często nawet przydatnej w sensie ideolo-  
gicznym, nie licząc się z nimi przy organizowaniu praktyki (np. pedagogika, kultury),  
z innych zaś przechwytywano drobne tylko fragmenty, wcielając je w życie dla  
uzasadnienia rzekomej słuszności przyjętej drogi.

Niebezpieczeństwo wytworzenia się podobnej sytuacji może jednak zaistnieć  
również w krajach nie kwestionujących potrzeby analizowania praw i prawidłowo-  
ści rozwoju społecznego, jeśli te kraje w jakimkolwiek zakresie natrafiają na  
trudności w nadążaniu za tempem gospodarczego rozwoju świata, a mamy tu na  
myśli przede wszystkim sytuację istniejącą w Polsce.

Nauki społeczne, a wśród nich w szczególnej mierze pedagogika, stają przed in-  
nego rodzaju, ale wcale nie mniej trudną do przekroczenia — barierą.

Analiza rozwojowych prawidłowości, aby była adekwatna do aktualnie przeży-  
wanego przez nas etapu, musiałaby być analizą w niektórych fragmentach (przede  
wszystkim techniczno-gospodarczych) przedawnioną w stosunku do zjawisk i wy-  
darzeń zachodzących w świecie. Jeśli zaś te zjawiska i wydarzenia uwzględnią —  
staje się niezupełnie zrozumiałą dla wielu ludzi, kształtujących w wielkim wy-  
siłku oblicze teraźniejszości. Wszelkie najbardziej nawet prawidłowe przewidywa-  
nia mogą się w tej sytuacji wydawać czasem przewidywaniami utopijnymi w sto-  
sunku do tego, co aktualnie istnieje.

W związku z tym praktycy niejednokrotnie uważają, że pracownicy nauki po-  
winni zajmować się rzeczywistością taką, jaka jest, że przecież ta rzeczywistość po-  
wstała w wyniku zwycięstwa najbardziej postępowych dążeń ludzkości i wobec  
tego trzeba ją tylko w drobnych szczegółach ulepszać, a nie szukać dróg bardziej  
poważnych przekształceń. Wdrażanie teorii do praktyki powinno ich zdaniem po-  
legać na wskazywaniu przez naukowców sposobów tego ulepszania rzeczywistości  
w szczegółach, przy akceptowaniu jej w całości.

Równocześnie przez pracowników nauki formułowane jest często inne stano-  
wisko. Rewolucyjne przemiany, które nastąpiły po drugiej wojnie światowej w Pol-  
sce, stworzyły wszelkie przesłanki dla nie skrupowanego niczym analizowania per-  
spektyw rozwojowych, dla naukowego przewidywania dalszego kierunku, dla pro-  
jektowania na podstawie znajomości praw i prawidłowości dziejowych, rzeczy-

<sup>1</sup> J. Dewey — Szkoła a społeczeństwo, Książnica Polska, Lwów—Warszawa 1924, s. 15.

wistości takiej, jaką ona istotnie być powinna w warunkach społeczeństwa bezklasowego. Przemiany, które się już dokonały, nie przesądzą o doskonałości tego, co jest, przesądzą jedynie o tym, że nowe, lepsze życie może się tworzyć z dnia na dzień, z roku na rok, bynajmniej nie w łatwy sposób, nie „równym frontem” i nie bez oporów oraz zahamowań.

Stanowisko to formułował prof. Lange krytykując ekonomię za „niechęć do marksistowskiej analizy konkretnych procesów budowy socjalizmu, kultuwowania subiektywistyczno-woluntarystycznego oraz prawno-administracyjnego, czyli jednym słowem, idealistycznego pojmowania tych procesów”.<sup>1</sup>

Wypowiadał je również prof. Schaff pisząc o tym, że „badania naukowe nie wyprzedziły praktyki, lecz przychodziły ex post z wyraźnym zadaniem uznania i wyjaśnienia dla tego, co się dokonywało bądź już zostało dokonane”.<sup>2</sup>

W odniesieniu do pedagogiki niejednokrotnie wypowiadał ten sam pogląd prof. B. Suchodolski akcentując go ostatnio szczególnie silnie w artykule „O czynnikach postępu i hamulcach rozwoju nauk pedagogicznych”.<sup>3</sup>

W tym ujęciu podejmowanie w dziedzinie nauk społecznych prac „wdrożeńowych” nie oznacza wyłącznie poszukiwania szczegółowych sposobów ulepszania wąskich fragmentów rzeczywistości. Oznacza ono natomiast ustalanie dróg prowadzących do słusznych i skutecznych rozwiązań w zakresie działania społecznego, w zakresie społecznej organizacji, w zakresie tworzenia nowych form prawnych i instytucjonalnych.

W tym jednak miejscu zarysowują się dalsze trudności. Weryfikacja twierdzeń formułowanych przez nauki społeczne może się dokonywać jedynie w toku procesów historycznych.

Jakaż zatem istnieje gwarancja słuszności dróg wskazywanych przez teorię, jakaż pewność prawdziwości dokonywanej przez nią analizy, jeśli ewentualne błędy mogą się ujawnić znacznie później?

W kraju, w którym życie kształtowane jest na podstawie zasady społecznej własności środków produkcji, postęp w różnych dziedzinach nie dokonuje się w sposób wyrównany. Wręcz przeciwnie, zachodzi on dzięki „wdzieraniu się” tego, co nowe, w przestarzałe, tradycyjne formy i stopniowemu rozszerzaniu zasięgu nowych form.

Analiza zjawisk społecznych będzie więc miała teren weryfikacyjny, jeśli nauki społeczne będą miały możliwość docierania do tych społecznych procesów, które wyprzedzają nieraz o wiele lat trwające jeszcze dokoła życie, które rodzą się w walce, w konfliktach i w przewycięzaniu „starego”.

Niejednokrotnie to docieranie musi być inicjowaniem przez pracowników naukowych masowych ruchów społecznych i kierowaniem nimi w celu uchwycenia rzeczywistych uwarunkowań tego, co się rodzi, a nie tego, co zamiera.

Reprezentuję pogląd, że dyskusja nad tzw. wdrażaniem teorii do praktyki w dziedzinie nauk społecznych winna koncentrować się przede wszystkim wokół pytania, czy pracownicy naukowcy korzystają z takiego właśnie terenu weryfikacji wysuwanych przez nich postulatów? Ograniczenie tego typu prac oznacza zahamowanie rozwoju socjalistycznej nauki, oznacza nadanie jej kierunku, będącego zastojem, wytłumaczalnym w warunkach kapitalistycznego porządku społecznego, natomiast będącym niewybaczalnym błędem w naszym ustroju.

<sup>1</sup> O. Lange — Aktualne problemy nauk ekonomicznych w Polsce. *Nowe Drogi*, nr 6, 1956 r., s. 31.

<sup>2</sup> A. Schaff — „W sprawie partyjnego kierowania nauką”. *Nowe Drogi*, nr 6, 1956 r., s. 15.

<sup>3</sup> B. Suchodolski — „O czynnikach postępu i hamulcach rozwoju nauk pedagogicznych”, *Ruch Pedagogiczny*, nr 2, 1963.



## O NIEKTÓRYCH ZAGADNIENIACH PRZEDMIOTU BADAŃ HISTORII WYCHOWANIA

Rozwijająca się od dłuższego czasu dyskusja nad pedagogiką jako nauką, jej przedmiotem i metodami badań, dotyczy pośrednio lub bezpośrednio dyscyplin pedagogicznych, których przedstawiciele zajmują się problemami wychowania, analizując je z różnych punktów widzenia odpowiednio do wieloaspektowości samych zjawisk wychowawczych. Dyskusja ta dotyczy zapewne pośrednio historii wychowania, a szczególnie jej przedmiotu i metod badań.

Poglądy na przedmiot badań historii wychowania ulegały zmianie w rozwoju tej dyscypliny. Problem ten łączy się z ogólną historią historiografii, a w czasach najnowszych z historią pedagogiki i jej nauk pomocniczych.

Nie wdając się w szczegóły tego zagadnienia, można — na podstawie dotychczasowych opracowań — zaryzykować twierdzenie, że poglądy na przedmiot badań historii wychowania ewoluowały od wąskiego ujmowania jej treści i zakresu jako rejestru grona nauczającego i wybitnych uczniów, fundatorów katedr do podstawowego założenia metodologicznego w epoce oświecenia, w myśl którego istnieje ścisła zależność poziomu kultury materialnej i duchowej oraz podstawowych założeń społeczno-ustrojowych narodu, a nawet najważniejszych cech jego charakteru od stopnia upowszechnienia i poziomu oświaty.<sup>1</sup>

W okresie późniejszym podstawowe założenia metodologiczne tego poglądu były wielokrotnie przedmiotem kontrowersji, lecz wywarły one wpływ na dalszy rozwój historiografii oświatowo-wychowawczej. Według najbardziej wpływowego historyka wychowania w okresie międzywojennym — St. Kota, który wychowanie definiował jako całość oddziaływania pedagogicznego, łącznie z nauczaniem, „zadaniem historii wychowania jest badanie, jak w poszczególnych stadiach różne społeczeństwa organizowały u siebie wychowanie i dlaczego właśnie takie, a nie inne stosowały systemy pedagogiczne”.<sup>2</sup> Ponadto zdaniem St. Kota „do historii wychowania należą tak dzieje praktyki wychowawczej, jak i teorii, czyli pedagogiki”.<sup>3</sup> W swoich pracach oraz podręczniku na poziomie uniwersyteckim ujmował autor całokształt rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej na szerokim podłożu naukowym i kulturowo-społecznym.<sup>4</sup>

W okresie powojennym w naukach pedagogicznych, w tym również i historii wychowania zaszły bardzo poważne zmiany, zarówno w metodologii, w poglądach na przedmiot badań tej dyscypliny oraz jej miejsca w systemie nauk humanistycznych. Jeszcze w 1948 r. B. Suchodolski pisał: „Historia wychowania potrzebna pedagogom nie może być historią kronikarską, musi być historią wyjaśniającą socjologicznie i wartościującą merytorycznie”.<sup>5</sup> B. Suchodolski opowiedział się za „pedagogiczną

<sup>1</sup> Pogląd ten reprezentował m. in. jeden z głównych ideologów polskiego oświecenia — H. Kołłątaj, ojciec historiografii historii wychowania i zarazem pierwszy autor problematyki badań tej dyscypliny. Stanowisko to podzielali w okresie późniejszym: J. Łukaszewicz i K. Morawski. Według H. Barycza było to grono orędowników i rzeczników historii wychowania, którzy „(...) rozumieli w pełni znaczenie tej dyscypliny dla wyświetlenia podstawowych zagadnień naszego bytu wewnętrznego w przeszłości”. H. Barycz, *Rozwój historii oświaty wychowania i kultury w Polsce, Kraków 1949*, s. 19.

<sup>2</sup> St. Kot, *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*. Wyd. drugie, zmienione i pomnożone, T. I, Lwów, 1934, s. 8.

<sup>3</sup> St. Kot, o. c., s. 9.

<sup>4</sup> H. Barycz, o. c., s. 31

<sup>5</sup> B. Suchodolski, *O nowy typ historii wychowania* Nowa Szkoła 1948 Nr 4 s. 201.

historią wychowania”, która by dopomogła szerokim rzeszom nauczycieli do lepszego poznania i właściwego zrozumienia prawidłowości historycznego rozwoju szkolnictwa i oświaty jako funkcji warunków społeczno-ekonomicznych, kulturowych i politycznych w poszczególnych epokach historycznych. Był to zresztą ogólny wyraz tendencji metodologicznych w naukach społecznych, tendencji, które w okresie późniejszym zdobyły sobie prawo obywatelstwa i w historiografii pedagogicznej są z lepszym lub słabszymi wynikami realizowane.

Problem „pedagogicznej historii wychowania” był przedmiotem zainteresowań pod koniec okresu międzywojennego; łączył on się wprawdzie z tendencją do wyodrębnienia badań nad dziejami doktryn pedagogicznych z ogólnej historii wychowania, ale pośrednio dotyczył również historii szkolnictwa i oświaty.

Historycy — zdaniem B. Nawroczyńskiego — koncentrowali swoją uwagę na dalszej przeszłości, zaniebując tym samym badania nad historią szkolnictwa i oświaty 19 i 20 wieku. Taki stan historiografii pedagogicznej wywierał wpływ na proporcję problematyki w opracowaniach syntetycznych. Uwaga ta dotyczyła przede wszystkim podręcznika St. Kota. Tym m. in. należy tłumaczyć opinię B. Nawroczyńskiego, że historycy wychowania na pierwszym planie stawiali to, co dawne, a zaniebывali czasy najnowsze.<sup>1</sup> Nawroczyński wraz z wielu innymi pedagogami tego okresu<sup>2</sup> prowadził „(...) »dialog«, współczesnego pedagoga z pedagogami wieków minionych (...)”.<sup>3</sup>

Za koncepcją prowadzenia takiego dialogu w odniesieniu do historii myśli pedagogicznej opowiedział się B. Suchodolski. Reprezentuje on pogląd, że „(...) w skład historii wychowania wchodzi przynajmniej trzy kręgi tematów: jest to historia myśli pedagogicznej (doktryn i prądów), historia szkół, instytucji oświatowych (wraz z historią ustroju i organizacji szkolnej) oraz historia kultury jako historia formowania się człowieka pod wpływem działania różnorodnych czynników społeczno-gospodarczych, politycznych, artystycznych i intelektualnych”.<sup>4</sup> B. Suchodolski sprecyzował tu punkt widzenia historyka co do przedmiotu badań historii wychowania oraz stanowisko pedagoga zainteresowanego wynikami badań tej dyscypliny.<sup>5</sup>

Autor pracy „Początki pedagogiki jako nauki” postulował również prowadzenie takich badań historycznych, które pozwoliłyby pedagogom na prowadzenie „dialogu” z tradycją. Wprawdzie B. Suchodolski nieco później zastrzegł, że „szczególne konsekwencje miało mieć to w zakresie dziejów myśli pedagogicznej, które to dzieje winny mieć charakter dziejów pedagogiki jako nauki”<sup>6</sup>, ale wydaje się, iż problem ten posiada nieco szerszy aspekt i dotyczy w pewnym stopniu pozostałych kręgów zagadnień historii wychowania, a zwłaszcza najnowszej historii szkolnictwa i instytucji wychowawczych.

Można zaryzykować twierdzenie, że o ile w zakresie dziejów myśli pedagogicznej posiadamy sporo monograficznych i syntetycznych opracowań<sup>7</sup>, o tyle w dwu pozostałych działach historii wychowania, zwłaszcza najnowszej, prace naukowo-badawcze są dopiero w początkowym stadium rozwoju, mimo że ich przydatność w procesie kształcenia pedagogicznego nauczycieli jest raczej bezsporna. Wydaje się, iż — wbrew pozorom — zagadnienia te są tym bardziej godne uwagi, ponieważ

<sup>1</sup> B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna*, Warszawa, 1938, s. 6 i nast.

<sup>2</sup> Do tej grupy pedagogów można m. in. zaliczyć: a) S. Hesseña, b) St. Rudniańskiego i Wł. Spasowskiego.

<sup>3</sup> B. Suchodolski, *Polskie badania nad dziejami myśli pedagogicznej (1945—1962)* „Kwartalnik Historyczno-Oświatowy” 1962 nr 4 s. 563.

<sup>4</sup> B. Suchodolski, *O nowy typ... o. c.*

<sup>5</sup> B. Suchodolski, *Polskie badania... o. c.*, s. 564.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> Dorobek tego działu historii wychowania za lata 1945—1962 omówił w swoim studium B. Suchodolski. *Por. Polskie badania... o. c.*

tradycje czasów najnowszych ciążą bezpośrednio — zarówno w sensie pozytywnym, jak i negatywnym — na naszym widzeniu wielu spraw z zakresu polityki oświatowej oraz teorii i praktyki kształcenia i wychowania. Uwaga ta dotyczy zarówno historii szkolnictwa: ogólnego i zawodowego, jak i oświaty pozaszkolnej.

Wzmiankowaliśmy o tym, że rozważania B. Suchodolskiego, dotyczące przedmiotu badań historii myśli pedagogicznej, posiadają szerszy aspekt; łączą się one m. in. z poglądami na przedmiot i metody badań w historii wychowania, zwłaszcza w zakresie dziejów szkolnictwa i instytucji wychowawczych oraz na jej rolę w kształceniu pedagogicznym nauczycieli.

Zgodzimy się chyba z poglądem, że zadaniem prac z historii wychowania jest nie tylko dostarczanie określonej sumy wiedzy historycznej, ale także kształcenie kultury pedagogicznej nauczycieli i działaczy oświatowych. Prace z historii wychowania, zwłaszcza monografie, powinny dostarczać nauczycielom i kandydatom do zawodu nauczycielskiego nie tylko wiedzy historycznej, ale jednocześnie winny uczyć wartościować zjawiska pedagogiczno-historyczne, ukazywać ich historyczną funkcję pedagogiczno-społeczną, by w konsekwencji przygotować nauczycieli oraz pracowników oświatowych do bardziej gruntownego zrozumienia i realizowania współczesnych tendencji w teorii i praktyce pedagogicznej w świetle pozytywnych doświadczeń przeszłości, zwłaszcza najnowszej. Przecież dzisiejsze tendencje oświatowe zachowują bogate dziedzictwo przeszłości. W ich rozwoju, podobnie zresztą jak w dziejach myśli pedagogicznej oraz w historii nauki i kultury w ogóle, nie wszystkie elementy tradycji przemijają wraz z warunkami społeczno-gospodarczymi i kulturowo-oświatowymi, w których one powstały. W następnych epokach historycznych, wielokrotnie przeciwstawianych poprzednim pod względem ustrojowo-gospodarczym i ideowo-kulturowym, zostaje zapewne wiele aktualnych problemów z najnowszej tradycji, sporo jej tez i wniosków.

Z tego punktu widzenia zadaniem prac z historii wychowania, zwłaszcza najnowszej — niezależnie od tego, czy to będą opracowania z historii myśli pedagogicznej, czy z historii szkolnictwa i instytucji wychowawczych — jest udzielenie odpowiedzi na podstawowe pytania: W jakim stopniu poszczególne elementy tradycji pedagogicznej są przydatne do rozwiązywania aktualnych zagadnień w teorii i praktyce pedagogicznej? W jakim stopniu pomagają one nauczycielom i działaczom oświatowym zrozumieć istotę współczesnych tendencji oświatowych oraz realizować podstawowe założenia aktualnej polityki oświatowej? Wreszcie w jakim stopniu niektóre elementy tradycji, ciążące bezpośrednio lub pośrednio na naszym widzeniu wielu aktualnych zagadnień pedagogicznych, utrudniają zrozumienie współczesnej reformy szkolnej oraz hamują jej realizację? Problem bynajmniej nie nowy, aczkolwiek w pełni aktualny, zwłaszcza jeśli zważymy, że kwalifikacje pedagogiczne sporej części nauczycieli działaczy oświatowych nie zawsze pozwalają im na wnikliwą obiektywną ocenę przeszłości, szczególnie najnowszej.

Z pedagogicznego punktu widzenia nie wszystkie opracowania mogą posiadać i posiadają jednakowe wartości dla podniesienia kultury pedagogicznej nauczycieli. Wydaje się, iż prace historyczne typu opisowego, rozprawy, których autorzy holdują podstawowemu założeniu idiografizmu przedmiotowego, są na ogół mało przydatne w podnoszeniu kultury pedagogicznej nauczycieli i działaczy oświatowych. Uwagi te dotyczą zwłaszcza monografii jednej szkoły względnie określonego typu szkół i instytucji wychowawczych, które obejmują zakreślony problem o wyraźnych granicach czasowych i terytorialnych.

W ślad za St. Kotem przyjmiemy założenie, że punktem wyjścia naszych dalszych rozważań będzie określenie pojęcia — wychowanie. Zgodnie z najbardziej obiegową definicją wychowanie w najszerszym tego słowa znaczeniu obejmuje całokształt procesów i czynności zmierzających do pełnego rozwinięcia osobowości wychowanka.

Definicja ta określa podstawowe i swoiste zadania szkół i instytucji wychowawczych, które m. in. są przedmiotem badań historia wychowania. Wydaje się, że przy opracowaniu dziejów tych instytucji trzy elementy zasługują na szczególną uwagę: 1) wzory — ideały wychowawcze, które są funkcją określonej rzeczywistości społeczno-kulturowej i oświatowej, 2) czynności i procesy wychowawcze i kształceniowe szkół i instytucji wychowawczych, wiodące do realizacji tych ideałów i 3) wychowanie i wykształcenie jako rezultat czynności i procesów szkół i instytucji wychowawczych<sup>1</sup>.

Takie ujęcie przedmiotu badań historii wychowania wymaga nie tylko wykorzystania materiałów historycznych, lecz także tych materiałów-źródeł drukowanych, które stanowią podstawę do opracowania pedagogiki jako nauki i jej dyscyplin pomocniczych, a szczególnie teoretycznych prac i rozpraw z pedagogiki i psychodaktyki, które pośrednio lub bezpośrednio wywierały wpływ na kształtowanie ideałów wychowawczych, realizację tych ideałów w praktyce pedagogicznej, a w konsekwencji i na efekty czynności i procesów wychowawczych i kształceniowych szkół i instytucji wychowawczych.

W badaniach naukowych z historii najnowszej, w tym również i historii wychowania, spotykamy się z dwoma typami źródeł historycznych: 1) słowo rękopiśmienne i drukowane, 2) pamięć i żywa tradycja. To ostatnie źródło w różnych dziedzinach rzeczywistości oświatowo-wychowawczej i w stosunku do różnorodnej jej problematyki zachowuje w wielu wypadkach wręcz dominującą ważność merytoryczną; czasem źródło to — w wypadku, gdy brak jest źródeł archiwalnych i drukowanych — jest podstawą historycznego poznania czasów najnowszych. Jego znaczenie dla opracowań z zakresu najnowszej historii wychowania jest raczej bezsporne.<sup>2</sup>

Wydaje się, iż z tego punktu widzenia nie można zinterpretować wypowiedzi B. Suchodolskiego jako tendencji do wprowadzenia rygorystycznego podziału historii wychowania na trzy kręgi tematów: historię myśli pedagogicznej, historię szkół i instytucji oświatowych wraz z historią systemów oświatowych oraz historię kultury jako dzieje kształtowania się osobowości człowieka pod wpływem działania różnorodnych czynników społeczno-gospodarczych, politycznych, artystycznych i intelektualnych. Ten ostatni dział tematyczny historii wychowania można by w pewnym stopniu zakwalifikować do dziejów wychowania pozaszkolnego. Praktyka wykazuje, iż w pracach naukowych z historii wychowania dominuje zwykle problematyka jednego z trzech wymienionych kręgów tematycznych. Nie znaczy to wszakże, że inne problemy, które można by zakwalifikować do pozostałych działów z historii wychowania, a czasem do historii kultury, mogą być w pracy pominięte. Tylko przy uwzględnieniu tych zagadnień można ukazać możliwie wszechstronnie procesy i czynności kształceniowe i wychowawcze oraz wychowanie i wykształcenie jako rezultat tych procesów i czynności szkół i instytucji wychowujących oraz odpowiedzieć na pytanie, w jakiej dziedzinie wychowania jako zjawiska społecznego przejawiają się dążenia postępowych klas i warstw społecznych i ich walka o postęp. Jeśli z tego punktu widzenia spojrzymy na historię szkolnictwa i instytucji wychowawczych, to wydaje się, że w pracach z tego zakresu nie można pominąć wpływu doktryn i prądów pedagogicznych oraz różnorodnych czynników społeczno-gospodarczych, politycznych, artystycznych, intelektualno-kulturowych i socjologicz-

<sup>1</sup> St. Wołoszyn, Rozważania ogólne, Zarys Pedagogiki, T. II, Wyd. 2, Warszawa, 1962, s. 11 i nast.

<sup>2</sup> W tym duchu wypowiadają się: 1) B. Suchodolski, Eksperymenty pedagogiczne w Polsce, Wrocław—Warszawa—Kraków 1963. (Wstęp), 2) W. Kula, Rozważania o historii Warszawy 1958, 3) Tenże, Problemy i metody historii gospodarczej, Warszawa 1963. Problem dotyczy integracji w naukach historycznych.

nych na procesy i czynności kształcenia i wychowawcze tych instytucji oraz efekty tych procesów i czynności w poszczególnych środowiskach społeczno-kulturowych. Pomijanie wpływu tych czynników na pracę szkół i instytucji wychowawczych wiedzie do upraszczania problematyki tego kręgu historii wychowania, szczególnie zaś przy opracowaniach monograficznych z historii najnowszej.

Przy opracowaniach monograficznych z najnowszej historii szkolnictwa i instytucji wychowawczych jeszcze jeden problem zasługuje na szczególną uwagę. Chodzi mianowicie o to, by zagadnienia te były ukazywane na tle systemu oświatowego i jego społeczno-ideowego uwarunkowania — na tle zespołu wszystkich typów instytucji oświatowo-wychowawczych, jakie były czynne w określonym kraju i w określonym czasie. Tak pomyślana monografia zobowiązuje autora do ukazania szkoły względnie instytucji oświatowo-wychowawczych na tle wszystkich typów instytucji oświatowo-wychowawczych „(...) powiązanych ze sobą w swoisty sposób na podstawie pewnych ustalonych zasad”.<sup>1</sup> W tak pomyślanej monografii autor zobowiązany jest do przeanalizowania podstawowych zasad systemu oświatowego, które dotyczą kluczowych zagadnień polityki oświatowej, a mianowicie: 1) ustalenia typów szkół, zgodnie z potrzebami cywilizacyjnymi i społeczno-gospodarczymi kraju, 2) tworzenia i utrzymywania szkolnictwa państwowego, 3) stosunku do szkolnictwa wyznaniowego, komunalnego (municipalnego) i prywatnego, 4) ustalania obowiązku i przymusu szkolnego, 5) nadzoru systemu oświatowego i polityki oświatowej — jednolitości szkolnictwa.<sup>2</sup>

Uwagi te dotyczą zwłaszcza czasów najnowszych, ponieważ systemy oświatowe ukształtowały się w wielu krajach dopiero w 19 wieku. Wraz z rozwojem systemów oświatowych, w ramach których kształtowały się różne typy szkół i instytucji wychowawczych, rozwijały się różne prądy i kierunki najnowszej myśli pedagogicznej. „(...) Różnów wychowania w dobie nowożytnej — czytamy w pracy B. Sucho-dolskiego — polega na tym, iż z pozycji marginesowej, jaką zajmowało ono w dawnych wiekach, wychowanie stawało się coraz ważniejszym czynnikiem gospodarczego i społecznego życia; w związku z tym stawało się ono powszechne i obowiązkowe, organizowane przez publiczne instytucje oświatowe”.<sup>3</sup> Rozwój powszechnego nauczania spowodował wzrost liczby nauczycieli i wyodrębnienie się zawodu nauczycielskiego jako kategorii socjologicznej. Działalność bowiem nauczycieli wzbogacała dotychczasowe doświadczenia dydaktyczno-pedagogiczne i dostarczała zapewne wiele materiałów do prac naukowo-badawczych dla pedagogów-teoretyków. Można zatem uznać za pewną prawidłowość znane ogólnie zjawisko w dziejach myśli pedagogicznej, że rozwój najnowszych kierunków i prądów pedagogicznych związany był w dużym stopniu z narastającymi doświadczeniami w pracy kształceniowej i wychowawczej, które wymagały analizy i dyrektyw.<sup>4</sup>

Z tego punktu widzenia wiedza historyczno-pedagogiczna staje się w dużej mierze porządkowaniem doświadczeń ludzkich w przeszłości i zarazem przesłanką do dalszych działań historycznych. Jest powszechnie rzeczą wiadomą, że w czasach najnowszych istniało wiele systemów, w różnych bowiem społeczeństwach współżyły grupy o odmiennych interesach, odmiennych zbiorach doświadczeń i odmiennych celach. Wszystkie te systemy były i są zmienne, realizacja bowiem, choćby fragmentaryczna, któregokolwiek z nich w działaniu historycznym modyfikuje w pewnym stopniu samą sytuację społeczną i wymaga zapewne nowej syntezy, przeprowadzonej

<sup>1</sup> Zarys pedagogiki, T. I. Wyd. II. Warszawa 1962. Cz. II, w oprac. St. Wołoszyna s. 292.

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> B. Sucho-dolski, O czynnikach postępu i hamulcach rozwoju nauk pedagogicznych, *Ruch Pedagogiczny*, 1963, nr 2, s. 5.

<sup>4</sup> Tamże.

z perspektywy nowych doświadczeń, tymczasem nagromadzonych. Ponadto należy zwrócić uwagę na to, że każda epoka posiada określony klimat wychowawczy, który bezpośrednio lub pośrednio łączy wszelkie aktualnie uprawiane odmiany pedagogicznej refleksji. Jest to wspólnota podstawowych zagadnień dydaktyczno-wychowawczych, przesłanek systemu oświatowego i zagadnień pedagogicznych. Klimat ten jest zarazem dziedzicem epok poprzednich, wyrasta wśród pokolenia wychowanego na ideałach poprzednich pokoleń i wychodzącego od tych idei w swych własnych refleksjach. W tym też sensie istnieje zarówno łączność między współistniejącymi, jak i ciągłość między następującymi po sobie systemami wychowawczo-oświatowymi.

Z tego punktu widzenia różne systemy oświatowo-wychowawcze i myśli pedagogicznej zdobywają kolejno popularność i pełnią poniekąd funkcję idei „przewodniczących”, stając się elementem historycznych doświadczeń ludzkości, instytucjonalizując się w tradycji kulturowej i tworząc w ten sposób zakrzepłą, zobiektywizowaną w ludzkiej kulturze przesłankę intelektualną i wychowawczą nowych systemów oświatowo-wychowawczych i pedagogicznych.

W dziejach dotychczasowych systemów oświatowych, szkół i instytucji oświatowo-wychowawczych możemy w zasadzie zaobserwować dwie kategorie zjawisk historycznych i pedagogicznych: obok interesów i wartości konfliktowych, w każdym społeczeństwie istnieją wartości akceptowane powszechnie.

Jeśli z tego punktu widzenia spojrzymy na dzieje szkolnictwa i instytucji wychowawczych, to nasuwa się uwaga, że przy opracowaniach monograficznych z tego zakresu można i należy dążyć do uwzględnienia wszelkich aspektów pedagogicznych, psycho-dydaktycznych i socjologiczno-kulturowych. To jest — sędzę — najistotniejsza treść poznawcza historii szkolnictwa i instytucji wychowawczych. Tylko przy uwzględnieniu tych wielostronnych aspektów, które stanowią istotną treść procesów, i czynności wychowawczych szkół i instytucji wychowawczych, możemy mówić o możliwie wszechstronnym wyjaśnianiu i pełnym opracowaniu dawnej rzeczywistości pedagogicznej oraz zbliżyć się powoli do wykrywania rządzących tą rzeczywistością prawidłowości.

W swych próbach integralnej interpretacji i analizy rzeczywistości wychowawczej i praktyki pedagogicznej przeszłości historik wychowania musi sięgać po pomoc do wyników badań naukowych dyscyplin historycznych: a więc do historii, a zwłaszcza historii społeczno-politycznej i historii kultury, gdy interesuje się społeczno-kulturową i polityczną funkcją szkół i instytucji oświatowo-wychowawczych, historii gospodarczej, gdy przedmiotem jego badań jest kształcenie zawodowe oraz historii nauki, gdy przeprowadza analizę programów nauczania

W świetle dotychczasowych rozważań uznać możemy, że historia wychowania ze względu na swój przedmiot badań, stanowi wyodrębnioną dyscyplinę specjalistyczną w ramach nauk historycznych. Z tego też względu każdy, kto bada rzeczywistość pedagogiczną przeszłości na podstawie źródeł historycznych, musi stosować typowe metody dla badania historycznego.

Badacz minionej rzeczywistości pedagogicznej musi jednocześnie ukazywać podstawowe czynniki, które determinowały wszelkie wydarzenia i przemiany w historii szkół i innych instytucji wychowawczych. Czynniki determinujące przeróżne wydarzenia i przemiany w życiu oświatowo-wychowawczym posiadają w większości wypadków charakter pozapedagogiczny i dlatego wchodzą w zakres przedmiotu badań innych dyscyplin historycznych.

Odnawiany problem posiada jeszcze inny aspekt. Skonstatowaliśmy poprzednio, że metody badań historycznych nie są wystarczające w pracy naukowo-badawczej historyka wychowania, że w swojej działalności naukowej musi on korzystać z metod badań, wypracowanych przez pedagogikę i jej nauki pomocnicze. Za podstawę na-

szych dalszych rozważań. Przyjmijmy tezę W. Kuli, że „podstawą wyodrębnienia specjalistycznych dyscyplin historycznych jest (...) w większym stopniu metoda niż kategoria zjawisk badanych”.<sup>1</sup> Jak w innych dyscyplinach historycznych, tak i w historii wychowania istnieje konieczność opanowania swoistych metod badania minionej rzeczywistości pedagogicznej, które pozwolą na jej wszechstronne opracowanie, tym bardziej że, jak pisze W. Kula, „nauka zna polihistorów w zakresie faktów — nie zna polihistorów w zakresie metod”.<sup>2</sup> Z tego punktu widzenia historia wychowania zbliża się do pedagogiki i jej nauk pomocniczych, ponieważ — jak wspomnieliśmy — każdy, kto chce pracować nad dziejami szkolnictwa i instytucji wychowawczych, musi korzystać z metod wypracowanych przez dyscypliny pedagogiczne i socjologię. Przecież dzieje szkół i instytucji wychowawczych są dziejami zbiorowości dorastających i dorosłych pokoleń, w różny sposób ze sobą powiązanych. Pedagogiczno-socjologiczna problematyka dotyczy natury tych zbiorowości, które w żadnym wypadku nie mogą być dla historyka wychowania obojętne, jeśli dąży on do ukazania procesów i czynności kształceniowych i wychowawczych przeszłości jako całokształtu oddziaływań wychowawczych.<sup>3</sup> Te m. in. zagadnienia zbliżają historię wychowania do nauk pedagogicznych oraz determinują postawę badawczą pracowników tej dyscypliny.

Wydaje się, że w chwili obecnej stajemy wobec konieczności integracji zjawisk wychowawczych z innymi zjawiskami życia społecznego, a w konsekwencji nawiązania bardziej ścisłej współpracy z przedstawicielami innych dyscyplin pedagogicznych.

W ramach ogólnej integracji nauk pedagogicznych i warsztatu badawczego przedmiotem badań historii wychowania winno stać się wydobywanie z niedalekiej przeszłości postępowych elementów wiedzy pedagogicznej.

Problem ten posiada — naszym zdaniem — nieco szerszy aspekt. Łączy się on mianowicie z zagadnieniem integracji w naukach społecznych. Hasło „integralności” w badaniach społecznych wyraża zapewne zrozumienie wielostronnej złożoności zjawisk społecznych i oświatowo-wychowawczych, wielostronnych wzajemnych zależności i oddziaływań, funkcjonalnej współzależności aspektów życia społeczno-kulturowego i oświatowo-wychowawczego. Istota sprawy polega na tym, by ten postulat wcielić w życie. Wydaje się, że realizacja tego postulatu nie implikuje bynajmniej negacji specjalizacji naukowych, lecz wymaga wykorzystania ich osiągnięć, zwłaszcza w zakresie metod badań, które bez wątpienia są największym sukcesem naukowym.

Wiedza z historii wychowania, której przyswojenie przez wychowanków przewiduje program nauczania, nie może być celem samym w sobie, zadaniem oderwanym i wymagającym jedynie werbalnego zapamiętywania, lecz winna stać się narzędziem ucznia w procesie poznawania współczesnej rzeczywistości pedagogicznej, czynnikiem jego umysłowego rozwoju oraz integralnym składnikiem podstawy jego działania.

<sup>1</sup> Problem ten omawia bliżej W. Kula, *Problemy i metody...* o. c., s. 59 i nast.

<sup>2</sup> W. Kula, *Problemy i metody...* o. c., s. 60.

<sup>3</sup> Zagadnienie to zresztą nie nowe w historii wychowania. Problem ten omawia dość szeroko w swoim studium Chałasiński: *Szkoła w społeczeństwie amerykańskim*, Warszawa 1936.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

STANISŁAW SOBCZAK  
INOWROCŁAW

## JAK WYCHOWUJEMY NASZĄ MŁODZIEŻ

„Gdy sięgnę pamięcią w przeszłość, widzę siebie zupełnie inaczej aniżeli w chwili obecnej. Pod wpływem domowego wychowania nigdy nie kłamałam, starałam się pomagać starszym, byłam posłuszna rodzicom. Stawiano mnie za wzór młodszemu rodzeństwu. Jeszcze w szkole podstawowej byłam pod wpływem wychowania rodzinnego. I to miało swoje dobre strony. Do lekcji przygotowywałam się bardzo ucziwie, o ściąganiu przed lekcją nie było mowy, nie było także mowy o tym, abym ja komuś ułatwiała ściąganie. Taką jeszcze byłam w klasie I i II liceum. Stopniowo jednak poznawałam ludzi. Dzisiaj wiem, że ucziwością daleko nie jadę. Taki niestety wniosek wyciągnęłam z życia szkolnego”... itd., itd.

W jaki sposób uczennica uzasadnia ten tzw. proces swojego „zdeprawowania” w szkole? „Kto nie odpisuje na klasówce, otrzymuje gorszą ocenę, choćby więcej umiał, kto się zgłosi, że nie odrobił lekcji, czy nie przeczytał książki, otrzymuje ocenę niedostateczną”. Stąd wniosek: Trzeba ściągać, nie trzeba się przyznawać, że się nie odrobiło lekcji, czy nie przeczytało książki. Jeżeli się uda, a najczęściej się udaje, wszystko w porządku. „Jeżeli mi się nie chce iść do szkoły i opuszczam lekcje, przynoszę usprawiedliwienie, że byłam chora. Kłamie. Ale wiem, że gdybym powiedziała prawdę, zmniejszono by mi ocenę z zachowania. Po co psuć sobie opinie?”

Autorka przytoczonego wyznania jest więcej niż dobrą uczennicą. Uprzejmą, zdyscyplinowaną, uspołecznioną, pod względem obyczajowo-moralnym bez zarzutu. Taką opinią cieszy się w szkole i taką jest naprawdę. Rodzice uczennicy bardzo ściśle współpracują ze szkołą. Są niezwykle uczynni i ofiarni, jeżeli chodzi o pomoc dla młodzieży i o organizowanie wszelkiego rodzaju imprez szkolnych.

A jak kształtuje się postawa ideowo-moralna teje uczennicy? „Szkoła także kształtuje mój światopogląd. Ja zgadzam się z materialistami, wiem, że ich sądy oparte są na nauce. Zresztą kiedy sami logicznie myślimy, to tłumaczenie powstania życia na ziemi przez idealistów wydaje się nam absurdalne, to zaprzeczają zdrowemu rozsądkowi. Rodzina jednak tłumy moje przekonania. Nie wiadomo komu wierzyć, po której stanąć stronie. Właśnie w chwili obecnej pod wpływem nauki filozofii ta walka się nasila”.

A oto drugi typ uczennicy, równie wartościowej pod względem obyczajowo-moralnym, społecznym czy kulturalnym, o bardziej zdecydowanej postawie ideowo-moralnej: „Wychowałam się w rodzinie bardzo katolickiej, więc trudno w tej chwili zerwać tę ścisłą nić tego, co dali rodzice. Prócz tego zbyt jednostronne naświetlanie sprawy w szkole jakoś krytycznie nastawia mnie do tego, o czym przekonuje nauczyciel na lekcji filozofii. Silniej przemawiają do mnie dowody rozumowe na istnienie Boga: a) dowód z obserwacji świata, b) dowód istnienia życia na ziemi, c) dowód celowości. Prócz tego analizując historię Kościoła można dojść do stwierdzenia, że gdyby nie było prawdą to, co głosi Kościół, to po tak długich okresach przesładowań musiałby już nie istnieć. Poza tym zauważamy trwałość, niezmiennosc i żywotność Kościoła.



Uczenica nie może się pogodzić z faktem, że „w naszym społeczeństwie, które dąży do socjalizmu — przez głoszenie haseł równości, wolności sumienia i stowarzyszeń, mogą mieć miejsce fakty krzywdzenia ludzi”. Uczennica jest córką robotnika rolnego; rodzice ze szkołą kontaktu nie utrzymują.

I trzecia wypowiedź z tej samej grupy uczennic ostatniej klasy. „Burzliwość i wszelka różnorodność doniosłych wydarzeń wpłynęły w pewnym stopniu na kształtowanie się mojej osobowości. Oprócz wspomnianego czynnika równie duży wpływ ma środowisko rodzinne, jak i szkolne. Nie bez znaczenia pozostaje fakt, że nie posiadam rodzeństwa i jako jedynaczka wychowywałam się w otoczeniu osób starszych, których wiek i związane z tym konsekwencje rzutowały na kształtowanie mojego charakteru najczęściej w sposób przypadkowy, jedynie sprawy światopoglądowe były ustalone w stosunku do mojej osoby. Cóż? Pochodzę z rodziny robotniczej o stosunkowo niskim wykształceniu, stąd zrozumiałe są błędy wychowawcze (których postanowiłam nigdy nie powtórzyć w odniesieniu do moich dzieci). Jednak moja osobowość ukształtowała się właśnie na owych błędach, z których zdawałam sobie sprawę dość wcześnie dzięki szkole i książce. Osobowość ta powstała jako przeciwdziałanie, wyrosła już we wczesnych latach dzieciennych jako bunt, jako opozycja do wytworzonej — diametralnie różnej w poglądach rodziców. Resztę w takim stanowisku dokonała szkoła średnia, której zawdzięczałam tak wiele w tym względzie, jak żadnemu innemu czynnikowi. Niech to, co w tej chwili napiszę, potraktowane zostanie jako szczerze wyznanie, ale myślę, że właśnie ta szkoła mogła mi dać tyle, ile mi dała, i właśnie dlatego nie żałuję swego zdecydowania się na nią, mimo innych czynników skądinąd bardzo dla mnie przykrych”.

Dalsze wypowiedzi, podobnie jak pierwsza, niezbyt pochlebne wystawiają szkole świadectwo: „Pochodzę z rodziny o zdecydowanym światopoglądzie naukowym, co, kiedy w szkole musiałam się dostosować do innych kleżanek, żeby do mnie nie przyłgnęło słowo „bezbożnica”, żeby nie czuć się wśród koleżanek osamotnioną. Stąd zrodziła się we mnie ta dwulicowość, która cechuje większość moich koleżanek, które są inne na lekcji, inne w czasie przerwy, a jeszcze inne w domu, w życiu prywatnym. A nauczyciel? W szkole stara się wyrabiać w uczniach naukowy światopogląd, w życiu prywatnym jest zupełnie inny. Nie postępuję zgodnie ze swoimi przekonaniami. Ci nauczyciele, których znam, prawie wszyscy są tacy. Jak ja się mam uczyć? Nie mogę się z tym pogodzić, że istnieje wśród naszego społeczeństwa takie zakłamanie. W szkole chciałam widzieć coś innego. Niestety, znalazłam tu to samo zakłamanie i ten sam fałsz. Ktoś powiedział słusznie, że kłamie się nie zawsze z wewnętrznej potrzeby, ale z przeświadczenia, że prawdę źle przyjmą”.

„Moje życie — pisze inna uczennica — jest bardzo burzliwe, nie mam właściwie żadnego ideału. Był okres, że ideał ten uosobił się w nauczycielu. Nauczyciel był dla mnie chodzącym ideałem. Tak było jeszcze w młodszych klasach. Z czasem jednak, po bliższym poznawaniu, ten ideał zaczął się rozwiewać. Istnieje, niestety, zbyt duża rozbieżność między tym, co się nam głosi otwarcie na tzw. lekcjach, a tym, co jest poza lekcjami. Z kogo brać przykład, na kim się oprzeć, w kim szukać podpory? W samej sobie? Jestem na to za słaba. Może w rodzinie? Też nie. Moje więzy rodzinne prawie że nie istnieją. Wydaje mi się, że moje usamodzielnienie nastąpiło za wcześnie. Zbyt wcześnie i zbyt gwałtownie porwało mnie życie, co bardzo ujemnie wpłynęło na mój charakter. Borykam się z życiem jak mogę, staram się sobie radzić. Jest to jednak ponad moje siły. Ci, którzy mnie otaczają, wydają mi się opancerzonymi, zaszytymi tylko we własne życie, własne troski i cierpienia. Ktoś inny to dla nich tylko margines życiowy, na którym nie ma nic ciekawego. Jeżeli zajmują się nami, to tylko z racji urzędu, bez serca. Choć może czasem starają się włożyć w swą pracę trochę tego serca, co z tego? Każde następne posu-

nięcie przyćmiewa tę chwilową »słabość«, co wywołuje wielkie rozgoryczenie i brak wiary w człowieka i w samego siebie”.

Przytoczone wypowiedzi pięciu uczennic wskazują na to, że będą zasadniczo pisały o problemach wychowania w szkołach typu licealnego, w szkole średniej. Chciałbym wstępnie rozważyć zagadnienie wychowania młodzieży w środowisku rodzinnym i w szkole. Jak daleko sięgają wpływy wychowawcze rodziny i jaki to ma wpływ na kształtowanie się postawy moralno-obyczajowej i postaw ideowych młodzieży.

Z dwu przytoczonych wypowiedzi dowiadujemy się o tym dużym wpływie wychowawczym domu rodzinnego, względnie tych środowisk, które oddziałują wychowawczo zarówno na dom, jak i na dzieci. Duża część młodzieży uczęszczającej do szkół średnich rekrutuje się z takich właśnie środowisk. Jest to młodzież dobrze wychowana pod względem obyczajowo-moralnym; jest sumienna w wykonywaniu swych obowiązków, pilna, zdyscyplinowana. Uczęszcza do szkoły, aby przygotować się do studiów wyższych, względnie zdobyć zawód, jednym słowem, uzyskać świadectwo dojrzałości. Czy ulega wpływom wychowawczym szkoły? O tyle, o ile wpływy te nie wykraczają poza ukształtowany u niej w jej drobnomieszczańskim środowisku stereotyp dynamiczny. Zresztą jest to młodzież bardzo poprawna i lojalna. Szkoła nie ma zasadniczo trudności wychowawczych z taką młodzieżą — w stosunku do pewnych problemów wychowawczych zachowuje się biernie, ale się nigdy niczemu i nikomu nie przeciwstawia.

Istnieją natomiast większe trudności wychowawcze z tą częścią młodzieży, która się już wyzwoliła, względnie wyzwala spod wpływu wychowawczego środowiska. Jest to często młodzież buntownicza, która nie może pogodzić się ze światopoglądem domu rodzinnego i środowiska, z którego się wywodzi. Często ten konflikt powstaje na innym tle, obyczajowo-moralnym, a światopogląd jest jedynie pretekstem, który ma służyć jako bardziej przekonujący argument dla wychowawcy. Na tym tle istnieją poważne konflikty pomiędzy młodzieżą tej samej szkoły czy nawet tej samej klasy. Zdarza się, że grupa dziewcząt o zdecydowanie drobnomieszczańskie postawie terroryzuje te dziewczęta, które chciałyby kształtować swoją postawę na zasadach moralności świeckiej i socjalistycznej. Młodzież ta oczekuje zazwyczaj, aby szkoła uzbroiła ją w odpowiednie argumenty, aby pomogła jej odnaleźć się w nowej psychicznej i ideowej rzeczywistości.

I do tego właśnie sprowadza się najważniejsze zadanie wychowawcze dzisiejszej szkoły, szkoły socjalistycznej. Pewnie, że bardzo ważnym jest dobre przygotowanie młodzieży do zawodu, dobre przygotowanie przedmiotowe, przygotowanie politechniczne. Dobrze jest, jeżeli młodzież umie posługiwać się najprostszymi narzędziami w zakresie produkcji, umie obsługiwać najprostsze maszyny, umie kierować pojazdem mechanicznym... itd., itd.

Ale przecież to nie jest najważniejsze przy dzisiejszym rozwoju najróżnorodniejszych punktów usług technicznych, środków komunikacji społecznej, dążeniu do przygotowania dużej ilości fachowców dla wszelkich działań naszej gospodarki.

Na ten temat bardzo słusznie, moim zdaniem, pisze prof. Edward Lipiński w książce pt.: „Teoria ekonomii i aktualne zagadnienia gospodarcze”. „W szkole podstawowej — czytamy tam — idzie na pewno nie o nabycie zręczności rąk, ale o rozwój umysłu i charakteru (podkr. moje). Politechnizacja wykształcenia nie oznacza bynajmniej, że młody człowiek nabywa umiejętności wykonywania pracy fizycznej. Politechnizacja oznacza zrozumienie ogólnych podstaw pracy wykonywanej w procesie produkcji. Nie jest zadaniem szkoły nauczanie, jak naprawiać drobne uszkodzenia elektrycznego oświetlenia, ale — jak zrozumieć zjawisko elektryczności. Maszyna w coraz większym stopniu zastępuje rękę ludzką, a nawet kierowanie maszyną powierza się mechanizmowi?... itd.

Pragnę jeszcze raz gorąco podkreślić, że zagadnienie przygotowania zawodowego, przygotowania przedmiotowego stawiam bardzo wysoko, ale uważam, że mniejsza dziać się będzie szkoda, jeżeli absolwent szkoły średniej wyjdzie z pewnymi brakami w zakresie przygotowania przedmiotowego, aniżeli gdy wyjdzie z tej szkoły z nie ukształtowanym charakterem, z brakami w zakresie wychowania umysłowego i moralnego, jeżeli nie będzie prawidłowo przygotowany nie tyle do pracy, ile do pracy w społeczeństwie socjalistycznym. Bo do pracy przygotowywaliśmy i w okresie międzywojennym i przygotowuje się we wszystkich, bez względu na ustrój, krajach. O tym, że swego zadania, jeśli chodzi o wychowanie moralne, wychowanie społeczne czy wychowanie humanistyczne, szkoła dzisiejsza jeszcze nie spełnia, pisze prasa, mówi o tym życie. Nie chcę przez to powiedzieć, że tylko szkoła jest odpowiedzialna za braki i niedociągnięcia w wychowaniu młodego pokolenia — odpowiedzialna jest duża część naszego społeczeństwa, odpowiedzialni są wszyscy ci, którzy swym postępowaniem, nieuczciwością i niesumiennością w pracy, marnotrawstwem mienia społecznego dają zły przykład młodzieży. Odpowiedzialni są rodzice, odpowiedzialni są przedstawiciele władz terenowych i zakładów pracy. Odpowiedzialni są ci, którzy lekceważą sobie sprawy bytowe nauczycieli. Składanie jednak odpowiedzialności na te właśnie niezależne od nas czynniki jest swego rodzaju samodegradacją szkoły. Szkoła się sama degraduje, jeżeli zdradza swoją bezsilność wobec trudności, jakie stawia przed nią życie. Szkoła posiada duże możliwości oddziaływania wychowawczego na młodzież. Szkoła to jest nauczyciel, a nauczyciel to jest, względnie powinien być, ktoś, kto jest specjalnie do pracy wychowawczej przygotowany, ktoś, kto swymi walorami umysłu i postawą moralną budzi szacunek i poważanie społeczeństwa, ktoś, w kim uczennica czy uczeń chce widzieć ideał i wzór do naśladowania. Autorytet nauczyciela opiera się przede wszystkim na podstawach moralnych. A to jest trwalsze i skuteczniejsze w oddziaływaniu niż tzw. autorytet z urzędu.

Zresztą, my wiemy o tym, że mało jest uczniów, którzy wstępując do szkoły średniej z góry sobie postanawiają nie poddać się wpływowi wychowawczemu nauczyciela, z góry postanawiają nie uczyć się i źle zachowywać czy nie przestrzegać regulaminu szkolnego. W czym tkwi przyczyna, że po kilku miesiącach, a zwłaszcza po roku, dwóch, czy trzech, wyrzekamy na brak subordynacji, na lenistwo młodzieży, na cynizm i bezideowość. Przyczyny szukamy najczęściej poza rzeczywistością, a przynajmniej poza szkolną rzeczywistością. Wszyscy, tylko nie my.

Tymczasem te przyczyny tkwią najczęściej w tej właśnie rzeczywistości szkolnej. To jest wielkie nieszczęście, że my z jednej strony bronimy swego niby autorytetu, składając winę i odpowiedzialność za nasze niepowodzenia na inne, niezależne od nas czynniki, a z drugiej strony podważamy tenże swój autorytet, mówiąc o ograniczonych możliwościach swego wpływu wychowawczego na dziecko, zgłaszając swą bezradność i bezsilność w sprawach dydaktycznych, a przede wszystkim w sprawach wychowawczych.

Niestety, dziecko, które przychodzi do szkoły średniej, najczęściej już po kilku tygodniach dowiaduje się, że nic nie umie, że jest źle przygotowane, że po co do szkoły przyszło itd., itd. Pierwsze wypowiedzi i pierwsze klasówki są przeważnie niedostateczne, względnie bardzo słabe. Gorzej, że to wszystko jest najczęściej prawdą. Młodzież wstępująca do pierwszej klasy szkoły średniej jest istotnie niewystarczająco przygotowana. Istnieje rzeczywiście duża rozpiętość pomiędzy stopniem przygotowania dziecka a wymaganiami programowymi. Dobrze jest, jeśli ten uczeń spotka na swej drodze dojrzałego wychowawcę i mądrego nauczyciela, który widzi nie tylko program, ale przede wszystkim dziecko, stara się je dobrze poznać i zrozumieć i stosując przemyślane, mądre metody pracy, stopniowo zmniejsza te braki, z jakimi dziecko przychodzi do szkoły, i skierowuje je na właściwą drogę. Ale nie

zawsze tak się dzieje, a właściwie rzadko tak się dzieje. A jak się toczą losy ucznia, który na swej drodze nie spotyka takiego właśnie mądrego wychowawcy? Dziecko takie, napotkawszy zbyt wiele trudności, stara się materiał lekcyjny opanowywać pamięciowo, dopóki mu cierpliwości i sił starczy. Potem rzecz toczy się już zwykłą koleją. Albo chcąc się utrzymać na poziomie przez cały czas pobytu w szkole uczy się, tzn. kuje, albo popędzane różnymi środkami administracyjnymi stara się jakoś płynąć na fali, stosując najróżnorodniejsze mniej lub więcej dozwolone chwytły. Duża część tej młodzieży ginie po drodze. Niestety, panoszy się jeszcze w szkole scholastyka, jeśli chodzi o metody uczenia, a w wychowaniu stosuje się jeszcze dość powszechnie metody przypominające średniowieczny feudalizm.

I w tym właśnie tkwi najistotniejsza przyczyna, że szkołę opuszcza młodzież nie wykształcona i nie przygotowana ani do życia, ani do studiów wyższych, ani nie przysposobiona do samokształcenia, nie ukształtowana także pod względem światopoglądowym i ideowo-moralnym. Jasne staje się bowiem, że taka szkoła nie może budzić wewnętrznej potrzeby uczenia się. Cóż zresztą dziwić się młodzieży, skoro tej potrzeby nie zdradzają także nauczyciele i wychowawcy. A przynajmniej duża ich ilość. Niestety, zjawisko „masowego” dokształcania się nauczycieli, o czym mówi się i pisze w różnych sprawozdaniach, wypływa z całkiem innych przesłanek, czysto zewnętrznych. Z obawy przed degradacją i w nadziei na większe zarobki. Mało, na nieszczęście, jest nauczycieli, którzy po skończeniu takich czy innych studiów garnęliby się do nauki z tej właśnie czysto wewnętrznej potrzeby, z chęci udoskonalenia swego warsztatu pracy czy z chęci przekazania młodzieży jak najprawdziwszej i najdokładniejszej wiedzy. Czy odpowiedzialnym za to wszystko należy czynić nauczyciela osobiście?

Moim zdaniem dwa są czynniki składające się na ten stan rzeczy. Pierwszy to warunki bytowe nauczyciela. Obciążony nadmierną ilością zajęć obowiązkowych, a zmuszany go do tego i jego warunki materialne i względy natury programowo-organizacyjnej szkoły, nie jest w stanie poświęcić wiele czasu na pogłębianie i poszerzanie swych wiadomości. Nie ma po prostu czasu na to, żeby mógł się dokształcać. A jeżeli się dokształca na studiach zaocznych, to też nie pozostaje to bez wpływu na obniżanie się poziomu naukowego i wychowawczego szkoły. Zresztą zdarza się często, że nauczyciel nie ma własnego kąta, gdzie by mógł spokojnie popracować nad sobą i nie zawsze posiada własną bibliotekę, która jest jednym z bardzo ważnych narzędzi jego pracy. Ale to dotyczy tylko części nauczycieli. Są, niestety, i tacy nauczyciele, którzy tymi trudnościami tłumaczyć się nie mogą. Są to nauczyciele nie z prawdziwego zdarzenia, raczej z przypadku. Nauczyciele, którzy nie są w stanie zrozumieć, że ich zawód jest jednym z najbardziej odpowiedzialnych, zwłaszcza w dzisiejszej dobie, kiedy przebudowujemy nie tylko strukturę naszej gospodarki, ale kształtujemy nową świadomość człowieka, świadomość, która by odpowiadała dzisiejszej rzeczywistości.

Z tego wynika, że drugim czynnikiem odpowiedzialnym za ten stan rzeczy są szkoły przygotowujące do zawodu nauczycielskiego, przede wszystkim szkoły wyższe. Dotyczy to szczególnie tzw. studiów zaocznych. Panuje tam duży liberalizm i zbytnia jednostronność w przygotowaniu do zawodu. Absolwenci, którzy uzyskują tzw. stopnie magisterskie, owszem, posiadają na pewno pogłębioną wiedzę w zakresie swego przedmiotu, wynoszą także ze studiów duże „poczucie swojej ważności i wszechstronności”. „Tyle umiem — oświadczył mi swego czasu pewien z absolwentów WSP — że mógłbym wyklądać nawet w wyższej uczelni” — a szkoła średnia? To fraszka.

Tymczasem ci absolwenci mają bardzo nikłe przygotowanie ogólne, pedagogiczne, nie mówiąc już o ogólnej kulturze umysłowej, językowej, a przede wszystkim kulturze filozoficznej. Trudno przekonać nauczyciela, który ukończył studia w Polsce

Ludowej, że sposób przekazywania wiadomości, sposób interpretacji przedmiotu, musi być inny od sposobu interpretacji z epoki braci Mazanowskich, że wychowanie w szkole musi wynikać z założeń ustrojowych naszego państwa i musi być oparte na podstawach filozofii materialistyczno-dialektycznej. Nie mogą zrozumieć, jak to się dzieje, że młodzi nauczyciele fizyki, biologii czy matematyki, którzy ze stopniem magisterskim ukończyli studia wyższe przed trzema, dwoma laty czy przed rokiem, posiadają jak najbardziej idealistyczny pogląd na świat. A jednocześnie ci sami nauczyciele, którzy całą swoją karierę życiową zawdzięczają Polsce Ludowej, mają jak najbardziej wstrzemięźliwy do niej stosunek.

Czy można wobec tego się dziwić, że duża część młodzieży o ponadprzeciętnej inteligencji, która obserwując gwałtowny rozwój nauki i techniki, obserwując obraz przemian społeczno-ekonomicznych, politycznych i kulturalnych doby dzisiejszej, w sposób żywiołowy wyzwala się spod wpływu dawnych autorytetów i z „przesądów światła ćmiących”, że ta młodzież nie znajduje właściwego klimatu w szkole, że nie ma możliwości zaspokojenia swych moralnych i umysłowych potrzeb na zajęciach lekcyjnych, że sama musi się borykać z tym wszystkim, co ją dręczy i niepokoi, że nie zawsze daje sobie sama radę i często schodzi na manowce. Traci szacunek dla swych wychowawców i nauczycieli, lekceważy sobie zajęcia, które jej nic nie dają, staje się cyniczną i bezideową. Nie dlatego, że zerwała z dawnymi autorytetami, lecz dlatego, że nie znalazła nowych, autorytetów na miarę swoich wymagań.

Szkoda, że ZNP i władze szkolne, zamiast postawić zagadnienie bardzo wszechstronnego i gruntownego przygotowania nauczycieli do szkół typu licealnego, upowszechniają zasadę otwierania przez tych nauczycieli tzw. przewodów doktorskich. Zgadzam się, jeżeli kandydat na doktora jest nieprzeciętnym nauczycielem szkoły średniej, posiada gruntowne przygotowanie naukowe, umysłowe, pedagogiczne, filozoficzne, jeżeli posiada właściwą postawę nauczyciela, wychowawcy i właściwą postawę ideową i polityczną; taki nauczyciel może być w przyszłości dobrym nauczycielem i wychowawcą szkoły wyższej. Jest to najwłaściwsza droga do kariery uniwersyteckiej. Jeżeli natomiast chodzi o to, by się wykazać statystycznie dużą ilością doktorów w szkole średniej, to jest to najbardziej szkodliwe. Budzi niezdrowe ambicje u i tak już chorujących na przerost tych ambicji, przeważnie marnych nauczycieli, którzy marzą o katedrze uniwersyteckiej i dlatego mało co robią, żeby dobrze uczyć w szkole średniej. Bo wszystkie przedmioty, które mogłyby poprawić metodę pracy nauczycielskiej, jak pedagogika, metodyka itd., nie dają im żadnej satysfakcji. Nudzą ich. Tacy ludzie nie rozumieją, że większą satysfakcją jest być dobrym nauczycielem szkoły średniej czy podstawowej niż bardzo przeciętnym nauczycielem uniwersyteckim.

Jeżeli porusza się sprawę przygotowania kadr nauczycielskich, to nie można ograniczać się do wyższych uczelni; nauczycieli przygotowują także średnie zakłady kształcenia nauczycieli, licea pedagogiczne i studia nauczycielskie. Niestety, stopień przygotowania nauczycieli do szkół podstawowych jest zależny od stopnia przygotowania nauczycieli do szkół średnich, ponieważ ci nauczyciele uczą również w zakładach kształcenia nauczycieli. Mnie się wydaje, że u nas istnieje dużo nieporozumień, jeśli chodzi o zagadnienie kształcenia w ogóle, a przede wszystkim kształcenia nauczycieli. Dużo dyskutuje się na temat, czy licea pedagogiczne, czy też studia nauczycielskie lepiej przygotowują do zawodu. Odpowiedź jest chyba tylko jedna. Te zakłady, które mają lepszych nauczycieli. Przy doborze równych poziomem nauczycieli większe szanse mają licea pedagogiczne. Pięć lat to jednak jest bardzo dużo. A to, że łatwiej jest przystosować do nauki i przygotować do zawodu absolwenta szkoły podstawowej niż absolwenta liceum ogólnokształcącego często z poważnymi brakami w zakresie wykształcenia i wychowania — to też ma swoje znaczenie.

Jest tylko jeden warunek. Żadne nowe formy organizacyjne, żadne urządzenia techniczne nie podniosą poziomu nauczania i wychowania, jeżeli ta najważniejsza maszyna, jaką jest nauczyciel, nie będzie prawidłowo funkcjonowała. U nas dużo się mówi i zapowiada, dużo się pisze, ale bardzo mało się robi, aby w zakładach kształcenia nauczycieli, szkółach bądź co bądź również i pod względem uposażenia nauczycieli poważnie uprzywilejowanych, pracowali najlepsi nauczyciele. O ile od nauczyciela wymagamy bardzo dużo, to ileż winniśmy wymagać od nauczyciela nauczycieli? Niestety, na tym odcinku panuje duża niefrasobliwość i obojętność.

Chciałbym jeszcze jedno zagadnienie poruszyć, na pozór odrębne, ale w zasadzie ściśle związane z myślą przewodnią moich wypowiedzi. Chodzi mi mianowicie o zagadnienie kształcenia nauczycieli szkół średnich. Swego czasu zagadnienie to było dyskutowane na łamach prasy pedagogicznej. Wsuwano tam najróżnorodniejsze wnioski i koncepcje, między innymi proponowano, aby tak jak to było w okresie międzywojennym, po dwuletniej praktyce, wprowadzić dla nauczycieli posiadających stopień magisterski egzamin państwowy na nauczyciela szkół średnich. Po pewnym czasie cała ta dyskusja ucichła i wszystko pozostało po dawnemu. Sprawa to podobno jest nieaktualna, i ta forma doskonalenia kadr nie zostanie u nas wprowadzona, jako przestarzała, nie odpowiadająca naszemu ustrojowi. Należałoby odwołać się do wypowiedzi twórców teorii socjalizmu, którzy niejednokrotnie stwierdzali, że dziedzictwem naszym musi pozostać to wszystko, co postępową część ludzkości stworzyła na przestrzeni wieków, kiedy bardzo ostro krytykowano i w czambuł potępiano szkołę burżuazyjną, Lenin powiedział: „Gdy często słyszymy zarówno wśród przedstawicieli młodzieży, jak i wśród niektórych rzeczników nowego pokolenia napaść na dawną szkołę, że dawna szkoła była szkołą kucia, powiadamy im, że powinniśmy przejąć od dawnej szkoły to, co było w niej dobre” („Zadania Związków Młodzieży”, s. 19. „Książka i Wiedza”, 1950). Nasza szkoła doby minionej posiada duże osiągnięcia, nie dzięki burżuazji, ale wbrew burżuazji, dzięki wielkim ludziom postępu. Za postępową uważam tę formę doskonalenia kadr nauczycielskich dlatego, że przyczyni się ona na pewno do usprawnienia metod nauczania i wychowania w szkole. Odwoływanie się jedynie do dobrej woli i poczucia odpowiedzialności jest jeszcze dzisiaj grochem rzucającym o ścianę. Zbyt pochlebne, niestety, mamy zdanie o naszej zbiorowej świadomości.

Wydaje mi się, że to, iż nauczyciel po dwu latach względnie trzech latach praktyki musi się poddać egzaminowi na nauczyciela szkoły licealnej, że musi się do tego egzaminu przygotować samodzielnie, że musi przeczytać sporo tomów dzieł z zakresu pedagogiki, dydaktyki, psychologii i filozofii, a przy tym wykazać się dobrą praktyką, musi to wszystko w sobie przetrawić i przemyśleć — to będzie wielką wygraną dla naszej szkoły.

Piszący te słowa należy do pokolenia, które po uzyskaniu dyplomu ukończenia studiów wyższych musiało się poddać takiemu egzaminowi. Osobiście wcale tego nie żałuję. Ten okres intensywnej pracy samodzielnej dał mi chyba więcej aniżeli lata studiów uniwersyteckich. Okres ten rozbudził we mnie zamiłowanie do czytelnictwa i bardzo mocno, na całe życie związał mnie z zawodem nauczycielskim.

W samokształceniu nauczyciela dominować winno nie tyle zgłębianie wiadomości często w bardzo zawężonej specjalności, ile raczej poszerzanie zakresu wiadomości, obejmujące szeroki wachlarz różnych dyscyplin naukowych treścią swoją zbliżonych do przedmiotu, którego nauczyciel uczy w szkole. Dlatego właśnie między innymi występuję przeciwko tzw. przewodom doktorskim i za egzaminem praktycznym na nauczyciela szkół licealnych. Szerokie horyzonty umysłowe nauczyciela, gruntowne przygotowanie pedagogiczne, głęboka kultura filozoficzna i polityczno-moralna mogą uczynić z nauczyciela osobowość wychowawczą z prawdziwego zdarzenia. Ponieważ natura sama nie tworzy takich wychowawców, dlatego mamy ich stosunkowo mało.

Dlatego też tracimy bardzo wiele niezwykle cennych wartości moralnych i umysłowych, które nasze dzieci wnoszą z sobą do szkoły. Gdybyśmy potrafili obliczyć straty, jakie z tego wynikają dla naszej kultury i naszej narodowej gospodarki, byłibyśmy mocno zdziwieni. Dlatego musimy walczyć o nauczyciela i wychowawcę z prawdziwego zdarzenia. Wychowawca z prawdziwego zdarzenia to taki wychowawca, który posiada nie tylko wiedzę, ale również i umiejętność przekazywania tej wiedzy w sposób przejrzysty, prawidłowy i przyjemny, nawet wytworny. To taki wychowawca, który umie te wszystkie spętane i utajone, tkwiące w dziecku, wartości ożywić, wyzwolić i nadać im odpowiednią barwę. Czy nauczyciel, który z obraźliwym epitetem czy z dwóją jak z kańczugiem w rękę stoi nad dzieckiem, czy belfer, dla którego jedno dziecko posiada rączkę, a drugie łapę, który jak gromowładny Dzeus ujarzmią rozhukaną menażerię — pytam — czy taki nauczyciel może wyzwolić te wszystkie wartości? Nie jest zjawiskiem odosobnionym, że wszystkie zło, wszystkie swoje niepowodzenia dydaktyczne czy wychowawcze widzimy w dziecku. Na posiedzeniach rad pedagogicznych zamiast o swych brakach i błędach wychowawczych, o swych niedociągnięciach natury dydaktyczno-metodycznej i organizacyjno-porządkowej mówimy przeważnie, czasem wyłącznie o tym, że młodzież jest leniwa, niezdyscyplinowana, arogancka, nieobyczajna itd., itd. Niejednokrotnie ma się wrażenie, że to nie my młodzież, a młodzież nas winna wychowywać, że ona nam winna służyć przykładem pracowitości, punktualności i obowiązkowości, uprzejmości itd., itd. Byłem kiedyś osobiście świadkiem bardzo charakterystycznej dyskusji na jednym z posiedzeń rad pedagogicznych. Nauczyciel żalił się właśnie na aroganckie zachowanie się ucznia wobec niego, jako nauczyciela.

Powszechne oburzenie wywołało zapytanie, jak nauczyciel zachował się wobec tegoż ucznia. Jak to, nauczyciel ma się tłumaczyć ze swego zachowania się wobec ucznia? Działo się to wprawdzie przed kilku laty, ale i dziś takie postawy pedagogiczne nie należą do rzadkości. Jeszcze i dziś istnieją w szkołach jakby dwie odrębne, nawzajem zwalczające i przechytrzające się społeczności — nauczyciel i uczeń.

Bez zaufania, którym będzie nas darzyć młodzież i rodzice, nie wychowamy młodzieży. A zaufanie można zdobyć tylko wtedy, kiedy się dziecko kocha. Bez zaufania nie poznamy dziecka, a bez poznania nie zrozumiemy go i nie wychowamy. Może ktoś mi zarzucić, że w zbyt czarnych kolorach widzę naszą szkołę. Bynajmniej. Tak nie jest. Widzę i zgadzam się z opinią tych, którzy mówią i piszą o naszych osiągnięciach, zwłaszcza w zakresie przebudowy struktury organizacyjnej, tworzenia bazy materialnej szkoły. Znam bardzo dobre i szkoły, i bardzo dobrych nauczycieli, ale uważam, że należy również widzieć i pisać o tym wszystkim, co jest złem w naszej rzeczywistości. Uważam, że temu wszystkiemu, co opóźnia nasz rozwój, co dyskredytuje nasz ustrój, należy wypowiedzieć stanowczą i zdecydowaną walkę. Pragnę podkreślić, że wyniki moich rozważań oparte są jedynie i wyłącznie na własnym doświadczeniu — nie sprawozdaniach o opiniach innych ludzi, bo tam najczęściej pisze się i mówi nie to, co się pisać powinno, ale to, co się chce pisać — żeby dobrze wypadło.

# RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

## MARIAN FALSKI: REFORMA NAUCZANIA W KLASACH I—IV GARŚĆ UWAG DO DYSKUSJI

Warszawa 1963 „Nasza Księgarnia” ss. 156

Dobór treści i form wszelkiego nauczania systematycznego, a więc również nauczania na stopniu początkowym, jest określony wielu czynnikami — takimi, jak właściwości psychiki dziecka, potrzeby społeczne, technika itd. Kto by chciał przejść obok tych czynników, nie opracuje dobrego programu. Prof. Falski widzi program na tle głęboko pomyślanej syntezy doświadczeń przeszłości, potrzeb współczesnych i wymagań przyszłości. I dlatego jego „garść uwag” może stać się w wyniku dyskusji załącznikiem nowych koncepcji wyrosłych na tle potrzeb rozwijającego się i zmieniającego życia.

Książka rozpoczyna się rozdziałem o założeniach ogólnych reformy szkolnej. Autor wysuwa postulaty, które są, zdawać się może, oczywiste: że reforma powinna w pewnym znaczeniu wyprzedzać rzeczywistość, że powinna uwzględniać nie tylko zmiany w nauce, technice, sztuce, w ustroju społeczno-gospodarczym, w stosunkach międzynarodowych, lecz również uwzględniać odrębności związane z warunkami i postępowymi tradycjami własnego kraju, że trzeba wyeliminować materiał mniej ważny na rzecz nowego, że ze względu na narastające ilości materiału nadać trzeba szkole bardziej intensywny bieg, wprowadzić technikę wydobywając szkołę w procesie dydaktyczno-wychowawczym z zacofania, uspołecnić życie szkolne przez większe uelastycznienie organizacji zajęć, wprzągnąć wreszcie do pomocy dom rodzinny dziecka i środowisko.

Postulaty te traktowane w izolacji od skomplikowanych warunków życia wydają się słuszne i dziwne, że nie są w całej pełni realizowane. Przy głębszej jednak analizie każdego z osobna ujawni się, jak daleka jest droga od postulatu do możliwości jego realizacji. Przykładem może być postulat, by reforma była „wyrazem naszej własnej, niezależnej koncepcji pedagogicznej” (s. 8). Powstaje od razu pytanie, od czego te koncepcje mają i mogą być niezależne? Niezależne w zakresie organizacji, doboru treści, form organizacyjnych, doświadczeń wychowawczych w innych krajach? Rozwój nauki, techniki, sztuki, stosunków gospodarczo-społecznych, o których Autor pisze w tym samym rozdziale, jest rozwojem w skali ogólnoswiatowej i ani potrzebne, ani możliwe, by nie oddziaływały one na koncepcję reform, gdziekolwiek się one odbywają. I dlatego postulat w ten sposób sformułowany może dotyczyć tylko pewnych ściśle określonych odcinków, nie może natomiast rzutować na całość koncepcji.

W rozdziale następnym scharakteryzowany jest ogólny program nauczania. Nowy program dla klas I—IV określony jest jako poprawkowy, który nie wnosi nic istotnie nowego. Wątpliwość, czy nauczanie globalne w klasach I—II może być „w całej rozciągłości” zastosowane, została usunięta w nowym wydaniu programu przez ogólniejsze określenie tego nauczania jako „bardziej całościowe” — bez użycia terminu „globalne” czy „łączone” i bez tej „całej rozciągłości”. Nie rozwiązuje to oczywiście sprawy organizacji nauczania i problem pozostaje otwarty, można by go sformułować prostym: jakie ma być to nauczanie w klasach I/II, jaka różnica między klasami I i II a klasami III/IV. Sformułowania obecnego programu są pod tym względem dość enigmatyczne. Zarzut, iż w planie i programie widzimy niedomó-



wienia i niekonsekwencje świadczące o braku wyraźnego stanowiska, wydaje się całkowicie słuszne.

Prof. Falski odnosi się też krytycznie do działu nazwanego „tematyką”. Proponuje wyodrębnienie jej z programu języka polskiego i utworzenie nowego przedmiotu, który mógłby się nazywać „Wiadomościami o przyrodzie i człowieku” lub „Przyrodą i człowiekiem”. Byłoby to podobne — zauważa — do dawnej „nauki o rzeczach”, jednak ujętej szerzej, i to nie jako nauka o rzeczach, lecz o zjawiskach z zakresu przyrody i działalności człowieka. Osobne godziny można by wygospodarować przez zmniejszenie godzin języka polskiego.

Propozycja jest interesująca, nasuwają się jednak takie wątpliwości: 1) wszystkie ćwiczenia językowe muszą być oparte na konkretnych treściach, a właśnie w tematyce są wskazane te treści; 2) podobnie z treścią czytanek, dla których tematyka jest wskazówką o sposobie doboru treści; 3) tworzenie odrębnego przedmiotu przy tendencji do całościowego ujmowania procesu nauczania w klasach początkowych budzić musi refleksję, iż projekt został wydedukowany bez łańcuchowości z całokształtem problematyki nauczania początkowego. Niezależnie od tych zastrzeżeń sam postulat zmiany treści tematyki, odświeżenia jej i dostosowania do rozwijającego się życia, zmieniających się doświadczeń i przeżyć dzieci, rozszerzania zakresu wiedzy dzieci o świecie i życiu jest słuszny i trzeba wziąć to pod uwagę przy dalszej pracy nad programami. Bo teza, iż „już od I klasy wzmóc należałoby znacznie kontakt bezpośredni dzieci z przyrodą i kulturą poza ławką szkolną i podręcznikiem i ten kontakt utrzymać w całej pełni w klasach dalszych we wszystkich wypadkach, kiedy w otoczeniu mieć można odpowiedni materiał” (s. 39), jest wytyczną dla praktyki i programu i warunkiem uzyskiwania pozytywnych wyników nauczania i wychowania.

Rozdział III jest poświęcony analizie podręczników do nauczania języka polskiego. Ocena jest negatywna. Zarzut główny dotyczy sposobu „konstruowania” czytanek; autor nazywa sposób ten „metodą nożyczkową”, która w wyniku daje „sieczkę nie powiązanych ze sobą treści”. Liczne przykłady ilustrują to twierdzenie. Zarzuty są zasadniczo słuszne. Jako przykład lepszego sposobu opracowania książki prof. Falski wskazuje „Pierwszą czytankę” Ireny Słońskiej.<sup>1</sup> Lecz i ta dobra czytanką jest obciążona grzechem wypisowości. „Stajemy — postuluje autor — przed koniecznością opracowania czytanek, jeśli nie dla klas wszystkich, to na razie przynajmniej dla klasy II. Chodzi o opracowanie czytanki oryginalnie napisanej, na wysokim poziomie artystycznym, uwzględniającej potrzebę nauczania dzieci języka, czytania, pisania, budzenia głębszych przeżyć i oddziaływania wychowawczego” (s. 47).

Postulaty są słuszne, przed autorami podręczników stoi wielkie zadanie wypracowania nowej koncepcji czytanki. I będą to, sądzimy, nie fragmenty różnych dzieł, lecz właśnie całość tematyczna, opowiadanie, powieść, frapujące przygody. Jak trudne jest to zadanie, wiedzą o tym autorzy, doświadcza tego również prof. Falski jako autor „Elementarza”. Gdy Julian Przyboś na łamach *Kultury* ocenia krytycznie wiersze zamieszczone w „Elementarzu” i gdy zarzuty dotyczą wierszy Tuwima i Słonimskiego, to dowodzi trudności w przygotowaniu dobrych tekstów dla dzieci. Nawet jeśli autorami są wybitni przedstawiciele literatury.<sup>2</sup>

Podobnie krytycznie ocenia prof. Falski podręczniki do ćwiczeń gramatyczno-ortograficznych. Przyznanie pierwszeństwo zeszytom z gotowymi wzorami, które zwalniają uczniów od trudu przepisywania wzorów. Obecny podręcznikom zarzuca nieekonomiczną budowę wzorów do ćwiczeń, niewybredny dobór tekstów, schematyzm definicji i klasyfikacji, wprowadzanie kikutów wyrazów.

<sup>1</sup> Nie Solskiej — jak wydrukowano na s. 46!

<sup>2</sup> J. Przyboś: „Wierszyki w Elementarzu”. *Kultura*, 1963, nr 19.

W rozdziale czwartym jest analiza podręczników matematyki. Wynikają z niej interesujące propozycje. Jedną dotyczy przeniesienia zadań liczbowych do specjalnych zeszytów, ażeby odciążyć uczniów od uciążliwego przepisywania warunków zadań. Jest to na pewno postulat słuszny, a jego realizacja pilna. Prof. Falski nie wspomina o tym, że w naszej literaturze podręcznikowej mamy taki typ podręcznika, mianowicie T. Abramowicza dla klasy II. Idzie więc jedynie o to, ażeby wydawnictwo to udostępnić wszystkim uczniom i rozszerzyć na wszystkie klasy.

W dalszym ciągu prof. Falski analizuje zadania tekstowe podręczników. Ich tematykę ocenia negatywnie, radzi złożyć ją do lamusa i szczerze zarygłować, aby nie stała na przeszkodzie powołaniu do życia tematyki odmiennej, nowoczesnej, interesującej, kształcącej. Ta ostra krytyka dotyczy tematyki martwej, oddalonej od doświadczeń dzieci, takiej jak na przykład w zdaniach: „Zbudowano 4 domki. Każdy domek ma po 3 kominy. Ile jest kominów w 4 domkach?” — Prof. Falski pisze: „Takie skierowywanie uwagi uczniów na liczenie domów, bram w domach, kominów i okien czy latarni na rynkach budzi zastrzeżenia, nawet gdy się bierze pod uwagę, iż dodawanie w tym wypadku liczb jednakowych może być przygotowaniem do nauki mnożenia, wyprowadzanie z dodawania. Dla uczniów bowiem będą to przerachowania nudne, monotonne, pozbawione życiowego uzasadnienia. Można przecież bez trudności wziąć jakieś inne bardziej rozsądne czynności, chociażby na przykład obliczanie, ile par bucików czy innych przedmiotów kupić musi mama dla dzieci w rodzinie, mającej ich jedno, dwoje, troje czy czworo” (s. 80). Nową tematykę widzi autor w takich czynnościach, jak liczenie gier i zabaw, rytmiki i tańca, zabawek i rzeczy posiadanych przez dzieci, liczenie i mierzenie najrozmaitszych przejawów życia roślin i zwierząt. Jest to niewątpliwie słuszne, ale tylko do wskazówki, iżby dzieci miały liczyć jaja i pisklęta w ptasich gniazdach. Byłoby to istotnie ciekawe dla dzieci, jednak wychowawczo niebezpieczne.

W rozdziale piątym jest omówiona problematyka nauczania przyrody i geografii. Z wielu uwag krytycznych zwrócić uwagę na jedno — na program geografii w klasie IV. Nikogo program ten właściwie nie zadowala, gdyż jest zarówno zbyt ogólny i zbyt konkretny; zbyt ogólny w części pierwszej, kiedy uczniowie przed poznaniem krajobrazu uczą się takich abstrakcyjnych rzeczy, jak plan, mapa, kierunki itd., zbyt natomiast konkretny w ujęciu obrazów, nie powiązanych z sobą, oderwanych, stanowiących — jak je charakteryzuje autor — mieszanek fragmentów, które mimo starannego autorskiego opracowania nie prowadzą do uogólnień i syntez, niezbędnych w nauce nie tylko na wyższych, ale i na niższych poziomach. Wyjście z tej sytuacji, jakie proponuje autor, wydaje się niewystarczające. Aby usunąć rażącą różnicę między kursem geografii fizycznej i kursem Polski w obrazach, autor radzi oprzeć nauczanie na serii map będących powiązaniem ilustracji z mapą. „Każdej takiej mapie — pisze — poza ogólną informacją dodana byłaby charakterystyka umieszczonego na niej zjawiska, wyrażona w obrazach i ilustracjach uzupełniających” (s. 120). Myśl słuszna, akceptująca realizowane już tego rodzaju pomysły (np. propozycja J. Mrożkiewicza na łamach *Życia Szkoły*, 1956, nr 1 — „Mapa konturowo-obrazowa”).

W rozdziale ostatnim prof. Falski mówi o nauczaniu historii w ramach języka polskiego, higieny, wychowania étycznego i estetycznego, o technice i sztuce, zajęciach praktyczno-technicznych, wychowaniu plastycznym i muzycznym. I w tym rozdziale znajdują się ciekawe propozycje i celne oceny krytyczne tradycyjnie sformułowanych ujęć programowych. Prof. Falski nie akceptuje fragmentarycznych obrazów z historii i wolałby wiadomości bardziej przyczynowo powiązane; higienę radzi włączyć do programu wychowania fizycznego, widzi też potrzebę wydania bardziej szczegółowego zarysu teorii i metod wychowania; projekt zacieśnienia za-

kresu estetyki życia codziennego przez wcielenie jej w ramy wychowania plastycznego wydaje się niesłuszny.

Wyłowione z książki problemy, a jest ich oczywiście znacznie więcej, charakteryzują dość wyraźnie propozycje prof. Falskiego. Jest to dążenie do przebudowy nauczania początkowego w sposób zdecydowany przez dostosowanie treści i kierunku programu do współczesności. Gdy w ostatnich zdaniach twierdzi, że zarówno nowy program dla klas I—IV, jak również kryteria, na których opierana jest aprobata podręczników, „nie wnoszą do dotychczasowego systemu nauczania tych elementów, które mogłyby stanowić załączek bardziej śmiałej, nowoczesnej reformy, jakiej chwila obecna od nas wymaga” (s. 153), to widać wyraźnie postawę reformatora, którego nie zadowalają drobne poprawki i dopiski do istniejących sformułowań; ten reformator chce oprzeć nowe programy na jasno określonej koncepcji, na śmiałym doborze treści, na zdecydowanym odcięciu się od tradycji, jeśli ta tradycja stanowi zaporę w drodze do ulepszania treści i formy. Jeśli nie wszystko, co prof. Falski proponuje, jest możliwe do zrealizowania, w każdym razie nie od razu, w tej chwili, jeśli proponując nie bierze pod uwagę trudności związanych z przygotowaniem nauczyciela, warunkami materialnymi szkoły, to nie musi to ujemnie kwalifikować propozycji. Książka prof. Falskiego będzie zapładniać przez długie lata myśl teoretyczną i praktykę nauczania i wychowania. W „garści uwag do dyskusji” będziemy widzieli cenną pozycję w naszej skromnej literaturze pedagogicznej poświęconej nauczaniu początkowemu.

Okres realizacji nowego programu, ustalający treści i kierunek nauczania na kilka lat, będzie jednocześnie okresem gromadzenia wytycznych przygotowujących dalsze reformy. W pracy tej propozycje prof. Falskiego będą na pewno myślać przewodnią: zachętą do wysuwania koncepcji śmiałych, wolnych od skostniałych i przestarzałych form tradycyjnych. I to jest, sądzę, największa wartość „garści uwag” prof. Falskiego.

*Stanisław Nowaczyk*

## EUSTACHY KUROCZKO: „NA TRUDNEJ DRODZE NAUCZYCIELA”

Warszawa 1962 PZWS

Wydanie książki przedstawiającej sylwetkę, życie i działalność jednego nauczyciela jest zwykle spowodowane stwierdzeniem jakichś wybitnych cech i zasług tego nauczyciela. Musiał to więc być wybitny pedagog, teoretyk lub praktyk, działacz oświatowy lub publicysta. Kuroczko łączy w sobie kilka tych cech: był wybitnym pedagogiem, praktykiem, działaczem oświatowym i publicystą i w pełni zasłużył na to, aby ukazała się książka o nim.

Książka została przygotowana do druku przez komitet redakcyjny w składzie: Zanna Kormanowa, Aleksander Lewin, Bolesław Milewicz i Stanisław Skrzyszewski. Składa się ze wstępu i trzech części. Pierwsza zawiera autobiografię Kuroczki, druga jego rozprawy, artykuły i przemówienia, w trzeciej są wspomnienia o Kuroczce.

We wstępie zatytułowanym „Człowiek i działacz” Zanna Kormanowa przedstawia życie i działalność Kuroczki, jego zdolności i zasługi, nie ukrywając słabości i błędów, które ujawniały się niekiedy w jego trudnym życiu, przepełnionym niestrudzoną pracą i walką o zwycięstwo słusznych, postępowych ideałów.

Wstęp daje obiektywną informację o jego życiu, ale pełny, żywy, pasjonujący obraz okresu życia Kuroczki od dzieciństwa do roku 1939 znajduje się w autobiografii zatytułowanej „Wyznania nauczyciela”. Wyznania te to najbardziej interesująca i wartościowa część książki. Oto charakterystyczne cechy tej autobiografii:

Napisana jest w sposób ciekawy i obrazowy. Język i styl świadczą o zdolnościach literackich autora. Zawiera dokładne opisy niektórych, ciekawych wydarzeń z dzieciństwa i młodości. Szczególnie interesujące są sceny ze szkoły, np. scena przedstawiająca przykre przeżycie młodego Kuroczki, kiedy w II klasie gimnazjum książdz powiedział do niego na lekcji: „Synu, po co ci łacina, ty na robotnika aż za dużo umiesz”.

Nie jest tylko rejestracją faktów z życia, ale ukazuje drogę przekształcania się i dojrzewania świadomości autora od pierwszych upokorzeń społecznych i przykrości doznawanych od dzieci „z lepszych domów” i od starszych, ale bez zrozumienia istotnych przyczyn gorszego traktowania dziecka proletariackiego, do uświadomienia sobie klasowego podłoża tych upokorzeń i do ukształtowania się postawy buntu i walki z niesprawiedliwością społeczną, w wyniku czego w 24 roku życia wstąpił do rewolucyjnej Niezależnej Partii Chłopskiej.

Autor ukazuje główne czynniki, jakie spowodowały ukształtowanie się jego świadomości i rewolucyjnej postawy: doświadczenie życiowe i stała, systematyczna praca samokształceniowa. Czytał bardzo wiele i dokształcał się stale: jako uczeń w gimnazjum i robotnik w Boryslawiu, jako korepetytor i nauczyciel. Zainteresowania miał szerokie i różnorodne: literatura naukowa, filozoficzna, społeczno-polityczna, szczególnie marksistowska, historyczna i beletrystyczna. Pasja czytania i zdobywania nowej wiedzy nie opuszczała go nawet w najtrudniejszych chwilach życia.

Wyznania napisane są szczerze. Autor nie ukrywa swych wad i błędów, jakie popełniał w początkach swej pracy nauczycielskiej. Szczerłość, przedstawienie trudności życiowych, powodzeń i niepowodzeń, bez wybielania samego siebie i koloryzowania budzi zaufanie czytelnika do tej autobiografii.

Szczególnie znaczenie ma ta jej część, która ukazuje autora jako nauczyciela, jego dorabianie się nowych i lepszych metod pracy, zdobywanie kwalifikacji nauczycielskich i wyższych studiów, jego aktywna praca w środowisku, zwalczanie wstętnictwa i zabobonów, nieuginanie karku przed władzami sanacyjnymi, które go szykanowały, przenosiły i w końcu do Berezy zesłały.

Autobiografia ukazuje wzór pracy młodego nauczyciela w szkole, pracy nad sobą, pracy wśród chłopów i robotników, wzór postawy pełnej hartu, nieugiętej, twardej.

W drugiej części książki zamieszczono 23 rozprawy, artykuły i przemówienia. Rozdzielono je na trzy grupy: pierwsza grupa dotyczy okresu jego pracy w sanatorium na Górcie, druga ma charakter historyczny, trzecia zawiera zagadnienia i problemy aktualne w Polsce Ludowej.

Dużo miejsca w książce przeznaczono na artykuły i rozprawy Kuroczki związane z jego dziesięcioletnią pracą (od 1930 do 1939 r.) w sanatorium dla dzieci przewlekle chorych (gruźlica kostno-stawowa i gościec zniekształcający) na Górcie w Busku Zdroju. Jest to okres pięknej i żarliwej pracy Kuroczki, w której wykazał wiele wnikliwości pedagogicznej, zrozumienia i miłości dzieci chorych, starając się leczyć, uczyć, wychowywać, rozbudzać ich zainteresowania intelektualne. Szkoła sanatoryjna, którą organizował i kierował, była dla niego równocześnie terenem pracy badawczo-naukowej.

Jego artykuły: „Głos nauczyciela z Górki”, „Społeczne podstawy leczenia i wychowania dzieci przewlekle chorych w świetle dziesięcioletniej pracy na Górcie” oraz „Postulaty dydaktyczno-organizacyjne rozwijającego się szkolnictwa sanatoryjnego w Polsce” świadczą o dojrzałości pedagogicznej autora, który nie tylko dostrzega specyfikę pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi chorymi i podaje wskazówki i rady, które i dziś są aktualne w tego typu szkołach, ale wskazuje perspektywy takiej organizacji tych szkół, aby z przewlekle chorego dziecka ukształtować „typ człowieka najbardziej zbliżony do pełnowartościowego, normalnego człowieka”. W tym celu między innymi wysuwa postulat nie zrealizowany w Polsce między-

wojennej, aby dziecko przewlekłe chore przebywało w sanatorium aż do zupełnego wyleczenia.

Zasługuje na uwagę dłuższa rozprawa badawcza (32 strony) „Handel u dzieci”. Na podstawie obserwacji wielu przypadków handlowania u dzieci w sanatorium na Górcie autor omawia ślady handlu w okresie przedszkolnym, prymitywny handel wymienny bez poczucia obiektywnej wartości towaru we wczesnym wieku szkolnym, handel wymienny i pieniężny z poczuciem obiektywnej wartości towaru w późniejszym wieku szkolnym, ciekawe i bardziej skomplikowane formy handlu w wieku od 12 do 16 lat oraz niektóre zjawiska społeczne towarzyszące handlowi, jak pośrednictwo, paserstwo itd.

Autor oparł swe wywody na zbyt wąskiej bazie empirycznej, bo tylko na obserwacji dzieci jednego zakładu, nie przeanalizował dogłębnie zaobserwowanych faktów, ograniczył się przeważnie tylko do opisu i wyprowadził zbyt pochopnie niektóre wnioski ogólne, jak np., że rozwój handlu od dzieciństwa do okresu młodzieńczego nasuwa analogię do rozwoju handlu w społeczeństwie od form prymitywnych do współczesnych lub że handel u młodszych dzieci jest zjawiskiem zbiorowym, u starszych zaś zjawiskiem indywidualnym. Jednak przedstawienie w sposób ciekawy wielu przykładów handlowania u dzieci młodszych i starszych oraz próby wyprowadzania wniosków ogólnych stanowią o pewnej wartości tej rozprawy dla praktyki. Lektura jej może przyczynić się do zwrócenia przez nauczycieli większej uwagi na zjawiska handlowania wśród dzieci i młodzieży szkół wszystkich typów.

W dłuższym artykule „O postawę społeczną nauczyciela” (38 s.), który wydany był przez PZWS w roku 1947 jako osobna broszura, autor snuje na wstępie rozważania socjologiczne na temat inteligencji polskiej i na tym tle analizuje postawę ideową nauczycielstwa polskiego, wykazując, że wadliwy i tendencyjnie ukierunkowany system kształcenia nauczycieli w Polsce międzywojennej utrudniał masie nauczycielskiej zajęcie odpowiedniej postawy w stosunku do procesów społecznych i do zagadnień politycznych tego okresu. Omawia krytycznie ówczesny system dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Szczególnie ostro krytykuje konferencje rejonowe, zarzucając im zbyt wąski zakres tematyki, brak problemów nowoczesnej pedagogiki, jałowość dyskusji i nudną, zatechłą atmosferę. Autor uważa, że „trudno dziś znaleźć nauczyciela, który by obiektywnie stwierdził, że tej formie dokształcania cokolwiek zawdzięcza” (s. 157). Wydaje się, że krytyka ta jest przesadna. Pamiętamy te konferencje. Prawda, że na ogół nie ukazywały one politycznego, klasowego oblicza szkoły, ale nie zawsze była na nich zatechła atmosfera, dyskusje często były wartościowe, ciekawe, a nieraz i problemy o charakterze społecznym były omawiane, chociaż zwykle w zawoalowanej formie. Konferencje te często rozbudzały u młodych nauczycieli żapał do samokształcenia.

I w tym artykule, i w następnym zatytułowanym „Ocena przeszłości ZNP” autor przedstawia w skrócie historię ZNP, szczególnie zwracając uwagę na walkę ZNP o postępową, wysoko zorganizowaną szkołę podstawową oraz na rolę lewicy nauczycielskiej w tej walce. Ukazuje też mało rewolucyjną postawę Zarządu Głównego ZNP w okresie rządów sanacyjnych. Autor potępia niektóre posunięcia i uchwały Zarządu Głównego, nie wykazując, czy były one spowodowane celowo przyjętą taktyką, czy też wynikiem poglądów i przekonań ówczesnych członków Zarządu. Dziś z dalszej perspektywy czasu ocena autora może być traktowana w szeregu wypadków jako dyskusyjna, niemniej jednak obie rozprawy są cennym przyczynkiem do poznania historii ZNP i drogi kształtowania się postawy ideowo-politycznej mas nauczycielskich.

Niektóre artykuły z trzeciej grupy zatytułowanej „W trosce o nowe pokolenie” zasługują na uwagę ze względu na aktualność poruszanych problemów. W artykułach „O trzech różnych sprawach” i „Co robić” autor uzasadnia konieczność szero-

kiego frontu w walce z chuligaństwem i wskazuje zadania, których pełna realizacja spowodowałaby likwidację chuligaństwa: ściśle współdziałanie rodziny ze szkołą, podniesienie pracy wychowawczej szkoły i odpowiednia organizacja zajęć pozalekcyjnych dzieci i młodzieży. Kuroczko pisał to w roku 1955. Do dziś zadania te nie zostały w pełni zrealizowane i problem chuligaństwa staje się coraz bardziej palący.

W artykule „O reformę ustroju szkolnego” autor rysuje sylwetkę nowoczesnego, postępowego człowieka, jakiego winna wychować szkoła polska. W tym celu należy przeprowadzić reformę szkolną, tak aby w szkołach ogólnokształcących była równowaga między przedmiotami humanistycznymi i matematyczno-przyrodniczymi. Uważa, że należy wprowadzić 9-letnią szkołę podstawową, proponuje 9+3, przedstawia perspektywę planowej realizacji reformy, tak aby pełna 9-letnia szkoła podstawowa była wprowadzona w roku 1970.

W pozostałych artykułach autor omawia zadania szkoły na wsi, obowiązki rodziców, rolę harcerstwa i inne.

Trzecia część zawiera 23 wspomnienia o Eustachym Kuroczce różnych ludzi, którzy go znali i współpracowali z nim. Są tu wypowiedzi Czesława Wycecha, Stanisława Skrzyszewskiego, Henryka Jabłońskiego, Wojciecha Dokary, Władysława Ozgi, Aleksandra Lewina, Bolesława Milewicz i innych. Są też wypowiedzi działaczy oświatowych z zagranicy: J. Griwkowa (ZSRR), Paula Delanoue (Francja). Wspomnienia te malują bliżej obraz Kuroczki jako człowieka pełnego energii, humoru, optymizmu, o dużej wnikliwości pedagogicznej, jako poszukującego i kształcącego się nauczyciela, pedagoga, działacza oświatowego i związkowego. W niektórych wspomnieniach są wzmianki o pewnych ujemnych rysach i słabościach Kuroczki. Słabości te powodowały, że miał ludzi niechętnych. Pisze o tym prof. Jabłoński w swym wspomnieniu:

„Miał Kuroczko i ludzi mu niechętnych — ale jakże mógł ich nie mieć człowiek o tak ogromnej dynamice działania, o takiej pasji politycznej, o tak zdecydowanych przekonaniach? Popełniał Kuroczko błędy — ale jak mógł nie popełniać tyle i w takich warunkach pracując? Ale to, co w pamięci o nim zostanie najtrwalszego — to jego głęboka ideowość, partyjność i jego stosunek do człowieka”.

Książka kończy się wykazem prac Kuroczki, obejmującym 199 pozycji różnych rozpraw, artykułów, przemówień i wypowiedzi.

Książka stanowi interesującą i wartościową lekturę dla starszych i młodszych nauczycieli. Dla starszych może być bodźcem do krytycznego spojrzenia na swą pracę nauczycielską i do uświadomienia sobie, czy w tej pracy było i jest trochę pasji poznawczej, rewolucyjności i poszukiwania nowych dróg, czego tak dużo było w życiu Kuroczki. Młodzi znajdą w niej wzór do naśladowania, wzór nauczyciela aktywnego, twórczego, stale uczącego się, wzór człowieka maksymalnie zaangażowanego w życie społeczno-politycznym i w walce rewolucyjnej o zwycięstwo socjalistycznych ideałów.

*Józef Galant*

**KAROL DZIDUSZKO: UNIWERSYTECKIE KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI**  
Warszawa 1963 PZWS s. 219

I. ZAGADNIENIE I METODY BADAŃ

W ostatnich latach ukazały się u nas pierwsze sprawozdania z naukowych badań losów i kariery absolwentów naszych wyższych uczelni różnych typów. Zawarte są w zbiorach pod redakcją prof. Jana Szczepańskiego: „Z badań klasy robotniczej i inteligencji” (Łódź 1958, PWN) i „Wykształcenie a pozycja społeczna inteligencji”

(część II., Łódź — Warszawa 1960, PWN). Nie przyniosły one, jak można się było spodziewać, jakiejś radykalnej poprawy sytuacji w dziedzinie zainteresowania wyższych uczelni losami i przydatnością zawodową swych absolwentów, skoro ten sam prof. Jan Szczepański w swojej ostatnio wydanej książce pisze: „po opuszczeniu uczelni kontakt na ogół się urywa, absolwent staje sam w nowym środowisku pracy, uczelnia jest daleko, a poza tym ani on, ani pracownicy nauki nie »umawiali się« co do form dalszego kontaktu. (...) Uczelnie nie zbierają systematycznie danych o pracy absolwentów, nie rozporządzają dostateczną ilością materiałów, aby na ich podstawie weryfikować użyteczność i skuteczność programów nauczania”. („Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia”, Warszawa 1963, PWN, s. 335).

Przeprowadzenia badań sylwetki społecznej, warunków pracy i powodzenia w zawodzie nauczycielskim absolwentów Uniwersytetu Warszawskiego dokonała placówka kształcenia pedagogicznego na tzw. kierunkach nauczycielskich uniwersytetu, Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne. Z inicjatywy doc. Jana Barteckiego rozpoczęto badania w 1959 roku, zakończono dwa lata później, a obecnie mamy już opracowanie ich wyników w formie książkowej.

Autorowi tej publikacji przyświecał w pracy cel ulepszenia, uzdrowienia i poprawy sprawności kształcenia nauczycieli szkół średnich na uniwersytetach. Książką swą jednak wkroczył w gąszcz zaniedbanych dotychczas w badaniach empirycznych problemów, do których nie mógł się w niej nie ustosunkować. Oto najważniejsze z nich:

1. Czy uniwersytety, czy wyższe szkoły pedagogiczne lepiej przygotowują swych absolwentów do zawodu nauczycielskiego? Czy pożyteczne jest utrzymywanie dwutorowości w kształceniu nauczycieli w szkołach wyższych? Wiemy, że taka dwutorowość istnieje w niektórych krajach o rozwiniętym systemie szkolnictwa (ZSRR, Francja), w innych nie (Anglia, USA).

2. Jakie podstawy ma niechęć większości studentów do podjęcia pracy w zawodzie nauczycielskim, a co za tym idzie, lekceważący stosunek do wykładów i ćwiczeń z przedmiotów pedagogicznych na uniwersytecie? Czy wprowadzenie dobrowolności uzupełniających studiów pedagogicznych zamiast dotychczasowej obowiązkowej „pedagogizacji” polepszyłoby, czy pogorszyło sytuację?

3. Jak przeciwdziałać trudnościom w kierowaniu absolwentów do szkół prowincjonalnych? Większość z nich stara się pozostać w wielkim mieście i dlatego 40% absolwentów kierunków nauczycielskich UW zatrudnionych w szkolnictwie pracuje w szkołach podstawowych (podają to za K. Dziduszko), a np. w jednym tylko województwie olsztyńskim brak obecnie 140 nauczycieli szkół średnich.

Czy celowe byłoby przywrócenie obowiązkowego u nas przed II wojną światową egzaminu praktycznego, którego złożenie dawało dopiero uprawnienia i dyplom nauczyciela szkół średnich?

Materiału do uogólnień dostarczyły autorowi dwie „ankiety absolwenta UW” i charakterystyki absolwentów nadesłane przez wizytatorów, dyrektorów i kierowników ich szkół.

Ankieta „A” została rozesłana do 157 powojennych absolwentów UW pracujących w szkołach na terenie Warszawy i w okręgach szkolnych warszawskim i białostockim. Zawierała ona pytania dotyczące skuteczności pedagogicznego przygotowania uniwersyteckiego i trudności w pracy nauczycielskiej. Na jej wynikach opiera autor część swych rozważań. Wszyscy absolwenci objęci tym badaniem zostali zaproszeni na spotkanie z pracownikami Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego (MSP) i odbyli w liczbie 102 jednodniową konferencję, której przebieg dyskusji zaprotokolowano.

W ankiecie „B” zrezygnowano z wielu ząbających się pytań, a rozszerzono problematykę o zagadnienia motywów podjęcia pracy w zawodzie nauczycielskim, mo-

ralnych i bytowych warunków pracy, twórczej inicjatywy i samokształcenia absolwenta. Badanie objęło 412 (wszystkich, których adresy znano) absolwentów UW z lat 1955—60 z całej Polski (z wyjątkiem tych, którzy wzięli udział w ankiecie „A”).

Charakterystyk ułożonych według „punktów” zestawionych przez pracowników MSP otrzymano 235. Z nich, jak zapewnia autor, około 70% „opracowano starannie” i na nich, w równej mierze jak na wynikach ankiet, opiera on swe uogólnienia i wnioski.

Dla ścisłości odnotujemy, że autor przeprowadził ponadto pewną ilość indywidualnych rozmów z absolwentami UW pracującymi w szkołach warszawskich. Kilkakrotnie też w swej książce nawiązuje do wyników badań prowadzonych przez różne placówki na innych uniwersytetach.

## II. TREŚĆ KSIĄŻKI

Książka ma 5 rozdziałów. Z pierwszego rozdziału dowiadujemy się o kształceniu nauczycieli szkół średnich w Polsce w ostatnich 40 latach i obecnych wymiarach godzin nauczania przedmiotów pedagogicznych na różnych wydziałach i kierunkach UW.

Rozdział drugi, zatytułowany „Absolwenci uniwersytetu w pracy szkolnej”, jest najobszerniejszy i najistotniejszy. Po ogólnej prezentacji metod badania i charakteru zgromadzonego materiału następuje „próba ustalenia sylwetki absolwenta oczekiwanego przez szkołę”. Dyrektorzy i wizytatorzy szkół żądają, aby kandydat na nauczyciela wykazywał:

1. odpowiednią postawę społeczno-ideową,
2. przygotowanie naukowe,
3. przygotowanie pedagogiczno-dydaktyczne,
4. znajomość struktury szkoły,
5. poczucie potrzeby dalszego kształcenia się.

Nie wszyscy absolwenci UW pracujący w szkołach średnich odpowiadają tym wymaganiom. K. Dziduszek rozpatrzył 86 spośród nadesłanych charakterystyk absolwentów i ustalił, że zawierają opinie pozytywne

— o postawie politycznej absolwenta . . . . .	w 67%,
— o postawie moralno-społecznej . . . . .	w 89,5%,
— o stosunku do pracy . . . . .	w 80%,
— o stosunkach z uczniami . . . . .	w 64%,
— o współpracy z rodzicami . . . . .	w 75,5%.

Dowiadujemy się też o motywach wyboru zawodu nauczycielskiego. Spośród ankietowanych 75 absolwentów:

- podjęło pracę w wyniku świadomego wyboru lub zamiłowania — 48,5%,
  - nie miało zamiaru pracować w zawodzie nauczycielskim — 43,5%.
- (8% nie dało odpowiedzi).

W końcu rozdziału autor książki rozważa walory uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli, kładąc nacisk na wszechstronny rozwój osobowości absolwenta.

Rozdział trzeci przynosi nam informacje o warunkach bytowych nauczycieli. 24% spośród 86 ankietowanych określa je jako „wręcz negatywne” („sytuacja okropna”, „niższe krytyki” itp.), 39% — przeciętne i 37% — w pełni pozytywne. Decydujące znaczenie mają tutaj, jak można się było spodziewać, sprawy mieszkaniowe.

Prawie 64% tych samych absolwentów UW stwierdza, że kształcą się dalej i uzupełniają braki w wiedzy fachowej i ogólnej. Autora książki zastanawia jednak przede wszystkim przyczyna oświadczenia przez 24% badanych, że nie pracują nad sobą, i przez 40%, że nie zamierzają doskonalić się w zawodzie.



O sygnalizowanych już we wstępie recenzji trudnościach w gospodarce kadrami mówi rozdział czwarty. K. Dziduszko sądzi, że zadaniem uniwersytetów w obecnej sytuacji szkolnictwa w Polsce jest kształcenie nauczycieli tylko dla szkół średnich. Nie mogąc przeciwdziałać jednak siłom społecznym, które powodują masowe zatrudnianie absolwentów uniwersytetów w szkołach podstawowych, uczelnie te powinny wprowadzić metodykę nauczania przedmiotu kierunkowego w klasach V—VII. Dodatkowy problem to kompletowanie etatów nauczycielskich absolwentów uniwersytetów innymi niż wyuczone przedmiotami, a nawet zatrudnianie ich w klasach I—IV, gdzie wielu z nich nie jest w stanie podolać obowiązkowi.

Ostatni rozdział przynosi stwierdzenie, że „mimo wielu niewątpliwych osiągnięć w dziedzinie uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli nie jesteśmy i nie możemy być zadowoleni z obecnej sytuacji” (s. 169).

K. Dziduszko podaje tu tak wielkie bogactwo mniej lub więcej opartych na zaprezentowanym poprzednio materiale postulatów, że zrealizowanie ich zasługiwałoby w sumie z pewnością na miano „reformy” (słowo to umieszcza w tytule rozdziału). Oto najważniejsze z nich:

— co do ogólnego kierunku kształcenia na uniwersytetach: stworzenie przychylniej atmosfery wobec kształcenia nauczycieli, kształtowanie odpowiedniej postawy ideowej studenta, pobudzanie jego aktywności, załatwienie luki w dziedzinie wychowana estetycznego;

— co do programu nauk: wprowadzenie najnowszych dyscyplin naukowych, unowocześnienie programów nauczania, zróżnicowanie programu studiów dla pracowników przemysłu i nauczycieli, polepszenie znajomości języków obcych wśród studentów, przygotowanie absolwentów do realizacji kształcenia politechnicznego;

— co do programu nauczania przedmiotów pedagogicznych: rozszerzenie programu psychologii (zwłaszcza rozwojowej i wychowawczej), polepszenie znajomości zasad i metod wychowania, wprowadzenie zagadnienia z organizacji szkolnictwa i higieny szkolnej, uprzątnięcie nauczania metodyki przedmiotu kierunkowego, zapoznanie studentów z organizacją pracowni szkolnej;

— co do organizacji MSP: utworzenie pracowni przedmiotowych, zaangażowanie ich w pomoce naukowe, odpowiedni dobór szkół dla praktyk pedagogicznych, zwiększenie wymiaru czasu praktyki pedagogicznej studenta;

— co do praktyk pedagogicznych: zmiana atmosfery stwarzanej przez szkoły na przychylniejszą, odpowiedni dobór kierownika praktyki, rozszerzenie praktyki na zajęcia pozalekcyjne i sprawy organizacyjne szkoły, umożliwienie praktykantom swobodnego kontaktu z młodzieżą;

— co do warunków pracy absolwentów uniwersytetów w szkolnictwie: stwarzanie życzliwej atmosfery młodym nauczycielom, polepszenie ich warunków bytowych i ułatwienie samokształcenia i pracy naukowej.

### III. KRYTYKA

Autor książki, pracownik Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, świetnie zna ze strony praktycznej badane zagadnienie. Często powołuje się na odpowiednie akty prawne określające strukturę organizacyjną placówek kształcących nauczycieli, na uchwały Komitetu Centralnego Partii i wystąpienia publicystyczne przedstawicieli naszych władz oświatowych. Ta niewątpliwa zaleta jego pracy stwarza jednak niebezpieczeństwo traktowania samej metodologii badań jako sprawy o znaczeniu drugorzędym, zbyt pośpiesznego uogólniania ustalonych faktów.

Żałować przede wszystkim wypada, że nie przeprowadzono badań szerszych, obejmujących zarówno absolwentów uniwersytetów, jak i WSP (dla porównania) lub przy-

najmniej absolwentów różnych uniwersytetów, zatrudnionych na terenie określonych okręgów szkolnych (lub jeszcze lepiej: w próbie reprezentacyjnej z terenu całej Polski).

Sam autor „Uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli” stwierdza, że Uniwersytet Warszawski jest pod względem kształcenia nauczycieli bardzo nietypowy, gdyż z niego właśnie najmniejszy procent absolwentów szuka zatrudnienia w szkolnictwie (str. 98). Przypominamy, że końcowe wnioski dotyczą uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli w ogóle, oparte są więc na bardzo ryzykownie niepełnej indukcji.

Oto kilka następnych uwag dotyczących metody przeprowadzonych badań i całego trybu weryfikacji hipotez:

1. Przeprowadzając, jak powiedzieliśmy, raczej zbyt wąskie w zasięgu w stosunku do szerokości uogólnień badania, autor ponadto dobrowolnie i bez podania przyczyn ogranicza ilość zebranego materiału. Zasadniczą podstawą rozważań jest obok odpowiedzi ankietowych tylko 86 charakterystyk „stanowiących pewien rejon i kategorię szkół”. A więc warunki reprezentacji ogółu absolwentów uniwersytetu zatrudnionych w szkolnictwie ulegają dalszemu pogorszeniu.

2. Autor zaznacza lojalnie, że: „W naszych badaniach nie chodziło specjalnie o masowość badań, ale o ich prawdziwość (? — B. N.), o ich problematykę. (...) Szczerze wypowiedzi, ich samodzielność i oryginalność, szczerą chęć podzielenia się uwagami na temat faktycznych trudności, próby wskazywania, co i jak zmienić — oto podstawowe cechy charakteryzujące wartość zebranego przez nas materiału ankietowego” (s. 30). Czy jednak ci, którzy „chcą się podzielić uwagami” i piszą „samodzielnie i oryginalnie”, stoją wobec typowych problemów i znajdują się w typowej sytuacji społecznej? Nie znajdziemy w książce analizy tendencji, które spowodowały odesłanie ankiet przez korespondentów, a zrobiło to tylko 21,5% w badaniu ankietowym „A” i 34,5% w badaniu „B”. Dlaczego na przykład ankietę „A” odesłało 17% absolwentów polonistyki i rusycystyki z lat 1955—60, a tylko 5% nauczycieli innych przedmiotów?

3. Rezygnacja z zebrania materiału dotyczącego typowych przypadków uniemożliwia K. Dżiduszce stosowanie odpowiednich metod statystycznych. A przecież obliczenie np. współczynnika korelacji stanowiłoby mocną podstawę dowodową twierdzenia o wpływie warunków pracy na postawę absolwentów-nauczycieli (rozdz. 3). Tak popularny w badaniach socjologicznych test chi-kwadrat mógłby sprawdzić, czy słuszne są hipotezy, że przygotowanie pedagogiczne absolwentów w ostatnich latach (1955—60) poprawiło się (s. 76), a negatywną o nim opinię powodują nadal przede wszystkim ci, którzy uczą w klasach I—IV szkoły podstawowej (s. 162).

4. Brak układu odniesienia (w postaci zbadanej reprezentacji absolwentów WSP lub przedwojennych absolwentów uniwersytetów) powoduje niepewność kwalifikacji uzyskanych danych procentowych. Na jakiej podstawie autor ocenia, że 20% ogólnych opinii ujemnych o absolwentach-nauczycielach to „stosunkowo mało” (s. 44), a 24,5% (różnica 4 osób) źle współpracujących z rodzicami uczniów to „przypadki, stosunkowo biorąc, dość liczne”? (s. 51).

5. Ogromną rolę odgrywają w książce fragmenty — cytaty z odpowiedzi ankietowych i charakterystyk absolwentów. Jest ich wraz z fragmentami protokołów konferencji przedmiotowych ponad 250. Metodologia nauk społecznych uczy, że cytaty z poszczególnych wypowiedzi różnych osób są bardzo zwodniczym materiałem dowodowym. Widać to wyraźnie w rozdziale II D (o walorach uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli), gdzie autor po przytoczeniu 28 cytatów bardzo pochlebnych (i tylko 3 negatywnych), z których wynika m. in., że absolwenci UW „mają rozbudzone ambicje intelektualne, jakąś pasję wiedzy, świadomość i wolę działania” (s. 112), z ogólnego zestawienia procentowego danych dotyczących ich zainteresowań

wnioskuje, iż „ogólna sytuacja w tej dziedzinie nie napawa (więc) optymizmem” (s. 120), bo tylko 15% absolwentów wykazuje zainteresowania wszechstronne i pełne, „jakie cechować powinny każdego pedagoga”, a 2% (! — B. N.) zainteresowania naukowe.

Przytoczone powyżej zastrzeżenia nie obalają systemu twierdzeń K. Dziduszki, wskazują jedynie, że nie wszystkie z nich potrafił on przekonywająco udowodnić. Wartość książki jest bezspornie duża, nie tylko ze względu na jej aktualność w dobie reformy szkolnej w Polsce.

Na zakończenie dodamy, że tej dobrej książce należała się staranniejsza redakcja. Oto niektóre z zauważonych błędów:

- „Stosowana jest także zasada (podkr. moje — B. N.) pogładowości, m. in. film, adapter, epidiaskop, radio, telewizja” (s. 84),
- „Fakt ten staje się dodatkowo ujemnym bodźcem unikania (podkr. moje B. N.) zawodu nauczycielskiego” (s. 100),
- „...nieumiejętne ustawianie (p. m. — B. N.) tych kadr...” (s. 154).

*Bolesław Niemierko*

#### A. W. BORZENKO — ZAGADNIENIE CELU W ROZWOJU SPOŁECZNYM

Moskwa 1963 Wyd. Akademia Nauk Społecznych przy KC KPZR

Katedra Filozofii ss. 79 (w jęz. ros.)

Na przestrzeni historii ludzkości charakter i znaczenie celów w rozwoju społecznym nie zawsze były jednakowe. Do pojawienia się formacji socjalistycznej rozwój społeczny nie posiadał ścisłych, naukowo uzasadnionych celów i jasnych perspektyw. Wraz ze zmianami ustrojowymi i zwycięstwem socjalizmu wiążą się również zasadnicze zmiany charakteru i znaczenia celów w rozwoju społecznym. Żywiolowy rozwój ekonomiczny ustąpił miejsca świadomej organizacji produkcji i całego życia społecznego.

Wypracowanie jasności celu oraz komunistyczne wychowanie wszystkich ludzi pracy społeczeństwa radzieckiego w duchu określonych celów nabiera obecnie pierwszoplanowego znaczenia. Z tego też względu aktualne staje się zagadnienie natury, charakteru i znaczenia celów w rozwoju społecznym w ogóle, a w okresie budownictwa komunizmu w szczególności.

A. W. Borzenko w swojej broszurze czyni próby zbadania niektórych aspektów wspomnianego zagadnienia, tym bardziej że jest ono jeszcze w niedostateczny sposób oświetlone w dotychczasowej literaturze.

Praca składa się z trzech części.

Rozdział pierwszy poświęcony jest celom ludzkiej działalności i prawom rozwoju społecznego.

Świadoma, zmierzająca do określonego celu działalność właściwa jest jedynie człowiekowi, ponieważ on tylko zdolny jest wypracowywać cele i zmierzać do ich realizacji.

Dzięki odkryciu przez Marksa materialistycznego pojmowania dziejów można było z naukową dokładnością ustalić rzeczywiste prawa rozwoju społecznego i rzeczywistą rolę celowej działalności ludzi w historii. Prawidłowości społecznego rozwoju są właśnie wyrazem obiektywnych materialnych warunków społeczno-produkcyjnej działalności ludzi.

„Krytycy” marksizmu usiłują przedstawić uznanie prawidłowości społecznego rozwoju jako negowanie roli i znaczenia celowej działalności ludzi, ich celów w procesie historycznym. Podobny pogląd reprezentują twórcy „Słownika filozoficznego”, który ukazał się w 1957 r. w Stuttgarcie. W artykule „Wolność” głoszą oni otwarcie, że „marksizm uważa wolność za fikcję”. Wniosek taki według ich zdania wypluwa

z uznania przez marksizm zależności myśli i postępów człowieka „od pobudek i środowiska, przy czym zasadniczą rolę w jego środowisku odgrywają stosunki ekonomiczne i walka klasowa”.

Marksizm uznając społeczną konieczność, prawidłowość nie niszczy tym samym aktywności człowieka. Na odwrót, tylko przy deterministycznym poglądzie możliwa jest prawidłowa ocena roli i znaczenia tej aktywności, poznanie natury pomysłów ludzkich i celów.

A. W. Borzenko zastanawiając się, jaka jest natura celów człowieka, jak one powstają, w czym się przejawiają, stwierdza, że „Cel jest to idealny obraz upragnionego przyszłego rezultatu działalności człowieka”. Cel jako fakt świadomości charakteryzuje się przede wszystkim tym, że jest antycypacją przyszłości, „przyszłością teraźniejszości”. Jednak nie każda antycypacja przyszłości może występować jako cel. Mowa jest tylko o upragnionej przyszłości. Nie może być celem i takie pragnienie przyszłości, które następuje pomimo ludzi, poza ich działalnością. Więc gdy mówimy o celu, to najbardziej charakterystyczne dla niego jest to, że jest on obrazem takiej upragnionej przyszłości, która następuje jako rezultat działania ludzi, a nie sama przez się, nie automatycznie.

Każdy cel jest przyczynowo uwarunkowany potrzebami, lecz nie każdy cel może być prawdziwy, nie każdy cel prawidłowo odzwierciedla obiektywne warunki i możliwości ich realizacji. Fałszywy cel w ostateczności nie może być realizowany, ponieważ nie odzwierciedla obiektywnych warunków i możliwości, z którymi człowiek niechybnie styka się w toku ich urzeczywistniania.

„Cele — pisze autor — z reguły były realizowane jedynie w tym stopniu, w jakim opierały się na obiektywnych warunkach i możliwościach, a w końcu na prawach. Dlatego W. I. Lenin podkreślał, że prawa świata obiektywnego są podstawą celowo ukierunkowanej działalności człowieka”.

A. W. Borzenko analizuje następnie bliższe i perspektywiczne cele, ustosunkowuje się do zagadnienia celu ostatecznego, jakim jest komunizm. Kończy rozdział słowami zawartymi w „Manifeście komunistycznym, które brzmią: „Komuniści walczą o osiągnięcie najbliższych celów i interesów klasy robotniczej, ale w ruchu teraźniejszym reprezentują jednocześnie przyszłość ruchu”.

Drugi rozdział broszury poświęcony jest powiązaniu bliższych i perspektywicznych celów i środków w procesie budownictwa komunistycznego.

W warunkach socjalizmu w zasadniczy sposób zmienia się treść, charakter i znaczenie celów w społecznym rozwoju i w życiu każdego człowieka. Przede wszystkim zmienia się cel społecznej produkcji. Socjalistyczna społeczna własność jednoczy ludzi, rodzi wspólnotę ich podstawowych interesów i celów. Dlatego staje się możliwym stawianie takich celów, którymi kieruje się całe społeczeństwo.

Polemizując z amerykańskim ekonomistą W. Buckinghamem, który w „Theoretical Economic Systems” (1958 r.) głosi, że „ani Marks, ani najbliżsi jego następcy nie posiadali specjalnej teorii socjalizmu, koncentrując swoją uwagę na analizie kapitalizmu... Nawet w 1918 r., po tym, jak w Rosji z powodzeniem dokonano się rewolucja, natchniona przez K. Marksa, marksiści nie mieli pojęcia, jakim powinien być system socjalistyczny lub komunistyczny, który powinien być ustanowiony” — A. W. Borzenko stwierdza, że socjalizm i komunizm stanowią jedną formację, której stworzenie poprzedzone zostało wypracowaniem przez Marksa i Engelsa naukowej teorii. Opierając się na tej teorii i rozwijając ją dalej W. I. Lenin opracował plan budownictwa socjalizmu. Partia obroniła ten plan w walce przeciwko różnym wrogim ugrupowaniom. „W miarę tego, jak rozwijało się budownictwo socjalizmu — stwierdza autor — ostateczny cel stawał się coraz jaśniejszy, szerszy i dokładniejszy. W programie Partii, przyjętym na XXII Zjeździe KPZR, cel osta-

teczny przedstawiony jest już nie w konturach zasadniczych, lecz w całej konkretności”.

W dalszym ciągu tego rozdziału autor omawia istotę planu, stosunek między celami Programu KPZR a celami planów gospodarki narodowej. Następnie A. W. Borzenko bardziej szczegółowo rozpatruje zagadnienie „celu” i „możliwości” stwierdzając, że „w życiu społecznym bez udziału ludzi, bez ich praktycznej działalności możliwości nie mogą ani powstawać, ani rozwijać się, to jest tworzyć się i dojrzewać”.

Powiązanie perspektywicznych i bliższych celów jest w istocie tym, co my nazywamy planowością, rozwojem planowym.

Świadome budownictwo socjalizmu i komunizmu jest dowodem tego, jak Partia na każdym etapie rozwoju potrafiła powiązać bliższe i ostateczne cele w swoich programach, w swojej codziennej działalności.

Trzeci rozdział poświęcił autor znaczeniu jasności celu i celowemu ukierunkowaniu w walce o komunizm.

Sformułowanie jasności celu w działalności budowniczych komunizmu zakłada wypracowanie jasnego zrozumienia celów, perspektyw, istoty rozwoju społecznego, przekształcenie swego konkretnego celu w wewnętrzną potrzebę, w dzieło całego swego życia.

Jak więc widać, wypracowanie jasności celu ściśle związane jest z rozwiązaniem zagadnienia celu i sensu życia. Naturalnie, że marksizm jako wyższy etap rozwoju filozoficznej myśli ludzkiej nie tylko nie pomija tego zagadnienia, lecz w rzeczywisty sposób je rozwiązuje.

Autorzy wspomnianego już „Słownika filozoficznego”, wydanego w Niemczech Zachodnich, wyraźnie wprowadzają w błąd czytelnika, kiedy w rozdziale „Materializm” twierdzą, jakoby materializm, przez który rozumieją również filozofię marksistowską, „w swojej jednostronności zupełnie spasował przed wszystkimi decydującymi, to jest ludzkimi problemami (świadomość, istnienie, sens i cel życia, wartość itp.), które odrzuca on jako urojone”.

Marksizm uważa, że odpowiedzi na zagadnienie celu życia należy szukać w samym życiu, a nie poza jego granicami, nie w zaświatach, jak to przedstawia filozofia idealistyczna i religia.

Problem celu życia traktowany jest przez marksizm nie biologicznie, lecz socjalnie, ponieważ specyfika życia ludzkiego tkwi w jej naturze socjalnej, na podstawie której powstaje sama zdolność świadomego stawiania celu.

Po co, w jakim celu żyje człowiek — to zagadnienie postawione w płaszczyźnie biologicznej wyprowadza nas za granice specyficznie ludzkiego życia, gdzie traci ono sens racjonalny. Pomieszanie różnorodnych aspektów zagadnienia zamyka drogę do prawidłowego jego rozwiązania.

Problem celu życia rozpatrywany jest przez marksizm w sposób konkretnie historyczny, a nie w ogóle, ponieważ nie ma raz danego pierwotnego celu życia, wspólnego dla wszystkich epok i narodów.

„Celowość, jak widzimy — kończy autor — charakteryzuje się, z jednej strony, wyraźnym postawieniem celu, z drugiej zaś — realnym praktycznym działaniem skierowanym na jej osiągnięcie. Dlatego wychowanie określonej celowości łączy w sobie tak przyswojenie naukowego światopoglądu, teorii marksistowsko-leninowskiej, dającej jasność perspektywy i siłę orientacji, jak i praktyczny udział w walce o komunizm. Bez walki, bez walki — podkreślał W. I. Lenin — książkowa znajomość komunizmu nic nie jest warta. Tylko w konkretnych sprawach, w walce, w przezwyciężaniu przeszkód rodzi się i hartuje charakter, wola, wytrwałość niezbędne dla urzeczywistnienia celu”.

## ZAGADNIENIA PEDAGOGICZNE W CZASOPISMACH

Przegląd niniejszy odbiega nieco od poprzednich. Przedmiotem sprawozdania są cztery czasopisma, w tym tylko jedno pedagogiczne, problematyka jest jednak wybitnie pedagogiczna: skuteczność wychowania, feminizacja zawodu nauczycielskiego i skutki tego procesu w wykonywaniu zadań zawodowych i społecznych, polemika w sprawie wychowania w zespole.

## Kolektyw czy racjonalnie zorganizowane środowisko

W numerze 6/62 *Nowej Szkoły* ukazał się artykuł Z. Zaborowskiego pt. „Prze-ciwko uproszczeniom w wychowaniu zespołowym”. Z twierdzeniami zawartymi w artykule, jak również w książeczce tegoż autora („Psychologia społeczna a wychowanie”) polemizuje na łamach *Kwartalnika Pedagogicznego* (1963, nr 4) Zygmunt Szulc. Poglądy Zaborowskiego, sądzi Szulc, dotyczą nie tylko systemu wychowania zespołowego, opracowanego przez Makarenkę, nie tylko odrzucają cały system, ale jest to „propozycja reformy całego wychowania, idące w kierunku tzw. demokratyzacji metod wychowania poprzez ograniczenie roli nauczyciela”. Autokratyzm, stosowany przez Makarenkę, jest wychowawczo szkodliwy. Jego przeciwstawieniem, według Zaborowskiego, jest demokratyzm, racjonalne podejście, indywidualizowanie, liberalizm itd. „Tych retorycznych werbalnych określeń i haseł nie wypada odrzucać, bo jest w nich zawarty jakiś tradycją uświęcony dodatni ładunek, ceniony przez pedagogów. Jednak — polemizuje Szulc — po rozszyfrowaniu tej błyskotliwej szaty słownej i przełożeniu szumnych zawołań na język praktycznego działania budzą się poważne wątpliwości. Bo czyż możliwy jest proces wychowania bez autorytetu? Zaborowski ma Makarenkę za złe, że kierował działalnością zespołu w sposób życzliwie autokratyczny. Ma też zastrzeżenia co do kształtowania norm współzycia, że były one heteronomiczne, narzucane przez wychowawcę, a powinny wynikać z tegoż współzycia”. Twierdzeniu, że dzieci same powinny dochodzić do formułowania określonych norm, przeciwstawia Szulc spostrzeżenie, że były już próby takiego wychowania czynione przez wybitnych pedagogów, a jednak skończyły się fiaskiem. „Cały proces wychowania dorastających pokoleń ma charakter autokratyczny, chociaż nie zawsze na przestrzeni dziejów był on autokratycznie życzliwy” — streszcza swój pogląd Szulc i dodaje, że sam problem określenia roli wychowawcy w zespole jest aktualny, a w teorii wychowania zespołowego pomijany milczeniem.

Szulc czyni Zaborowskiemu zarzut, że wysuwając koncepcję „racjonalnie zorganizowanego środowiska” nie określa bliżej, jak należy rozumieć określenia „racjonalnie”, „zorganizowane”, „środowisko”. Ponieważ możliwości interpretacyjne są wprost nieograniczone, można koncepcję rozumieć i w ten sposób, że zabieg pedagogiczny zostaje zastąpiony przez zadania typu organizacyjno-administracyjne i że blisko to już teorii obumierania szkoły, przynajmniej w dziedzinie wychowania, gdyż „jeżeli środowisko będzie odpowiednio racjonalnie zorganizowane, to szkole nie pozostanie nic do roboty”.

Analizując bliżej koncepcję Zaborowskiego autor artykułu dochodzi do przekonania, że ostatecznie proponowane racjonalnie zorganizowane środowisko bazuje w całej rozciągłości na metodyce wychowania kolektywnego. „Przedsięwzięte zabiegi,

mające uczynić ją czymś nowym i oryginalnym, nie dotyczą ani zasadniczych przesłanek, ani metod wychowywania". I dalej: „Postulat wychowania kolektywnego wpływa zresztą również z naszych potrzeb społecznych i narodowych. Socjalizm pociąga za sobą konieczność współdziałania, a tzw. »narodowy charakter« Polaków ma tendencję do indywidualizmu i anarchizmu, konieczne jest więc organizowanie procesu wychowania tak, żeby przyszłych obywateli urabiać w taki właśnie sposób, który gwarantując wdrożenie do jak najszerzej pojętego współdziałania, przeciwdziałałoby równocześnie nadmiernemu indywidualizmowi. Te zaś warunki spełnia wychowanie w kolektywie”.

Szulk wskazuje na zakończenie, że rozwój harcerstwa jest dowodem, iż wychowanie kolektywne jest możliwe i skuteczne. Podobnie jest na wielu odcinkach pracy pozaszkolnej i pozalekcyjnej. Poszukiwania teoretyczne i praktyczne są potrzebne, jednak „wezwania do odwrotu na tym odcinku nie są ani potrzebne, ani uzasadnione”.

Sprawa wychowania kolektywnego jest również przedmiotem polemiki w artykule Andrzeja Mazura w zeszycie 50/51 *Harcerstwa*. Autor wytyka sprzeczność w poglądach na kolektyw zawartą w dwu pracach W. Szczerby, mianowicie w „Zarysie pedagogiki” i w artykule zamieszczonym w *Kwartalniku Pedagogicznym* (nr 3, 1962). Gdy w „Zarysie” jest twierdzenie, iż „praca wychowawcza w systemie zajęć szkolnych, pozalekcyjnych i pozaszkolnych w szkole socjalistycznej zmierza przede wszystkim do zorganizowania kolektywu szkolnego...”, to w artykule podstawową tezę jest twierdzenie, że „w bogatych doświadczeniach A. Makarenki nigdzie nie znajdujemy prób budowania kolektywu w oparciu o schemat organizacyjny szkoły”. A. Mazur wykorzystuje to zjawisko do następującego uogólnienia: „Nie sposób oprzeć się wnioskowi, iż integracja poglądu na istotę wychowania stała się już faktem nie tylko intelektualnym, ale instytucjonalnym. Dziesiątki tysięcy praktyków-wychowawców odbiera dziś wykształcenie zawodowe, którego osią jest jednostronnie pojmowany proces wychowawczy z wszystkimi metodologicznymi i programowymi tego pojmowania konsekwencjami. Obok rzetelnego i budzącego podziw dorobku w takich dyscyplinach, jak na przykład pedagogika specjalna, psychologia wychowawcza, niektóre działy dydaktyki — ten szczególnie, który zmaga się z plagą drugoroczności, w pedagogicznej teorii wychowania przeważa podniosły nastrój fascynacji i wiara w magiczną moc formułek”.

Dyskusje i polemiki, nawet jeśli dotyczą spraw tak specyficznych, jak zauważanie różnic w głoszonych na różnych miejscach poglądów, mogą przyczynić się do pogłębienia teorii i oddziaływać na praktykę wychowania. A w dziedzinie wychowania praktyka jest mniej zasilana teorią aniżeli w dziedzinie nauczania.

### O skuteczności wychowania

Prof. B. Suchodolski w jednym ze swoich artykułów powiedział, że „pedagogika musi rozwiązać szczególnie trudny problem: jak w określonej teraźniejszości wychowywać dla nowej przyszłości”. Problem tym trudniejszy, iż jednym z podstawowych elementów działalności człowieka, a więc również wychowania, jest sprawa skutków tej czynności. Czy badania takie są w ogóle możliwe?

W Ośrodku Badań Psycho-Pedagogicznych ZHP przeprowadzono dyskusję nad sprawą skuteczności wychowania. W wyniku dyskusji powstał artykuł napisany przez kierownika Ośrodka, A. Gurycką, ogłoszony w numerze 50/51 miesięcznika *Harcerstwo*. Ponieważ problem jest istotnie interesujący, a próba rozwiązania bardzo dyskusyjna, przedstawimy treść artykułu w zwięzłym streszczeniu.

Autorka wychodzi z założenia, iż na ogół przyjmuje się jako kryteria skuteczności

wychowania uzyskanie takich produktów wychowania, jak nawyki, przekonania, postawy itd. Oceniając skuteczność z punktu widzenia efektów natrafiamy — pisze Gurycka — na wewnętrzną sprzeczność. Nawyki, postawy, przyzwyczajenia powstają w wyniku długofalowych procesów. Ludzie, których wychowujemy, są plastyczni. Oddziaływania są widoczne w jednych przypadkach, w innych ich nie dostrzegamy. Wówczas powstaje tendencja do twierdzenia, iż o skutkach wychowania można sądzić dopiero wtedy, gdy człowiek dorosnie. „Ta odległość oceny skutków od samego procesu sprawia, że wychowawcy mogą być zarówno pozbawieni satysfakcji przeżywania zadowolenia z osiągniętych rezultatów, jak też proces wychowania staje się czynnością, za której brak efektów nikt nie ponosi odpowiedzialności. A zarówno satysfakcja jako czynnik pobudzający do dalszej pracy, jak i odpowiedzialność społeczna, nadająca rangę ludzkiemu wysiłkowi, są wychowawcom potrzebne właśnie dla coraz bardziej skutecznego działania”.

Drugą trudność w określeniu skuteczności wychowania widzi Gurycka w tym, że modele wychowania są scharakteryzowane bardzo ogólnie i mgliście. Jak w takiej sytuacji prześledzić docelową i etapowe formy rozwojowe zbliżania się do modelu. Wychowawcy przeżywają odpowiedzialność tylko w rażąco negatywnych i w wybitnie pozytywnych faktach. „Niestety, ani ci dumni i zaszczytzeni, ani ci zawstydzeni nie wiedzą, czy to, co na dzień dzisiejszy jest ich sukcesem czy klęską, będzie nią w przyszłości. Wiele mówi się przecież o trudnych w dzieciństwie geniuszach i także o zmarnowanych talentach wieku dziecięcego”.

Proces nabywania wiedzy jest wymierny, daje się sprawdzić i ocenić, natomiast w zakresie wychowania, gdy skuteczność ujmuje się w kategoriach produktów, taka dokładność jest niemożliwa. Teza ta, która jest punktem wyjścia nowej koncepcji, nie jest tak jasna, by można ją przyjąć bez zastrzeżeń. Czy istotnie proces nabywania wiedzy, jak twierdzi autorka, jest tak wymierny, by można go przeciwstawić procesowi wychowania? Obszerna literatura na temat wyników nauczania, kontrowersyjne poglądy o sposobach oceniania wiadomości, wysiłki nad stworzeniem różnych narzędzi kontroli w postaci chociażby testów — wszystko to świadczy przeciw wyjściowej tezie wymierności procesu nabywania wiedzy. Nie to jednak stanowi istotę rozważań Guryckiej; istotne jest wysunięcie propozycji, by o istocie skuteczności wychowania świadczyły następujące fakty: 1) dana instytucja (rodzina, szkoła lub przedszkole, organizacje młodzieżowe) spełnia dobrze swoje zadania, jeżeli wprowadza jednostkę w sytuacje, które stanowią istotę zadań wychowawczych danej instytucji; 2) o skuteczności wychowania świadczyłoby to, czy owe specyficzne instytucje dostarczają na pewno jednostce tych doświadczeń, które są założone jako zadania dawnej instytucji. „Ponadto — dodaje autorka — o skuteczności wychowania świadczyłby fakt odpowiedniej intensywności i odpowiedniego czasu trwania tych sytuacji, by nabyte doświadczenia dały się utrwalić”.

A więc taka jest propozycja, miarą skuteczności ma być suma nabytych doświadczeń, a nie nabyte postawy, nawyki i inne cechy osobowości wychowanka. Nasuwa się pytanie, czy istotnie „suma doświadczeń” jest aż tak wymierna, by nią mierzyć skuteczność wychowania? Czy „suma doświadczeń” nie jest sumą właśnie postaw, nawyków i tych innych cech osobowości? Przypuszczenie takie nasuwa sama autorka, gdy — charakteryzując specyfikę rodziny — pisze: „... tu właśnie mały człowiek nabywa swoje podstawowe kulturalne nawyki: sposób jedzenia, mycia się, spania itd.”, czyli nawyki, postawy, przyzwyczajenia.

Autorka ujmuje problem bardziej konkretnie, gdy dostosowuje swą koncepcję do wychowania w harcerstwie: „Dla badania skuteczności naszych oddziaływań wychowawczych nie będziemy sięgać do tego wzorcowego ideału i nie będziemy go przyrównywać do naszych ośmioletnich zuchów czy czternastoletnich harcerzy, chcąc jednak ocenić skutki naszych poczynań, będziemy badać, czy zapewniamy warunki



dla realizacji tego wzoru. To znaczy; czy dobrze spełniamy nasze specyficzne zadania, a więc powtarzam — czy stwarzamy specyficzne dla naszej działalności sytuacje i czy organizujemy je tak, by zapewnić członkom naszej organizacji intensywne nabywanie założonych przez te sytuacje doświadczeń”.

Cóż, kiedy otwarta pozostaje i tu sprawa określenia tych zadań, ich częstotliwość i siła oddziaływania.

Niezależnie od takich czy innych wątpliwości jedno jest pewne, że problem, sformułowany przez A. Gurycką, jest jednym z podstawowych, a trudności, związane z ustalaniem skuteczności wychowania, każą głęboko zastanowić się nad wysuniętymi propozycjami.

### Feminizacja zawodu nauczycielskiego

Jan Woskowski pisze na ten temat w kwartalniku *Kultura i Społeczeństwo* (1963, nr 3). Feminizacja, wyjaśnia na wstępie, to nie tylko wzrost liczby kobiet nauczycielek kosztem zmniejszenia się liczby mężczyzn, ale skutki społeczne wywołane różnicami w wynikach pracy osiągniętych przez kobiety i mężczyzn. Idzie o wyniki zarówno w pracy szkolnej, jak pozaszkolnej, w kontaktach społecznych itd.

Ten „męski” do niedawna zawód staje się z roku na rok zawodem „kobięcym”. Ilustruje to tabela, opracowana przez autora na podstawie prac Falskiego i roczników statystycznych GUS (szkoły podstawowe):

rok szkolny	1935/36	—	52,9
	1945/46	—	65,2
	1955/56	—	69,5
	1959/60	—	70,8% kobiet.

Podobnie jest w innych krajach. W Stanach Zjednoczonych już w roku 1870 kobiety stanowiły 62% ogółu nauczycieli szkół podstawowych, w roku 1915 odsetek wzrósł do 81%, zmniejszył się nieco w latach późniejszych (1950 — 75,4%). Podobnie jak w Polsce, również w Stanach Zjednoczonych większy jest odsetek kobiet wśród nauczycieli w miastach niż na wsi. Nawet długoletnie tradycje nie mogą powstrzymać procesu feminizacji zawodu nauczycielskiego. Typowym przykładem są Niemcy. Na ziemiach dzisiejszej NRF rozwój zjawiska feminizacji przedstawia się następująco: rok 1910 — 26,2% kobiet, 1930 — 30,8%, 1950 — 38,6%, 1956 — 40,1%.

Dane zarówno z Polski, jak i z wielu innych krajów potwierdzają — pisze Woskowski — zależność procesu feminizacji zawodu nauczycielskiego od zmian zachodzących we współczesnym społeczeństwie. Ażeby odpowiedzieć na pytanie, jakie są społeczne skutki tego procesu, autor zestawia wskaźniki dotyczące występowania wśród nauczycieli i nauczycielek cech, które są uważane za cechy sprzyjające dobremu wywiązywaniu się z zadań zawodowych i społecznych, podniesieniu prestiżu zawodu, pozycji społecznej nauczycieli. Dane do tego zestawienia bierze autor ze swych badań przeprowadzonych w latach 1959—1960. Z podanej na s. 94 tabeli wynika, że na przykład urodzonych na wsi było 63,5% mężczyzn, a 52,5% kobiet; pochodzenia chłopskiego i robotniczego 66,7% i 55,1%, z więcej niż średnim wykształceniem zawodowym 31% i 18,7%; kierownicy, zastępcy kierowników, nauczyciele samodzielni 39,4% i 10,3%.

Interesujące są również dane dotyczące poziomu wykształcenia nauczycieli młodszych. Wśród nauczycieli do 3 lat pracy wykształcenie wyższe miało 25% mężczyzn, a tylko 10,5% kobiet; od 3 do 9 lat pracy 7,9% mężczyzn, a 6,7% kobiet. Podobne różnice widać również, jeśli idzie o studia nauczycielskie i równorzędne wykształcenie: do 3 lat pracy 21,4% mężczyzn, a 14,9% kobiet, od 3—9 lat pracy 11,5% mężczyzn, a 5,4% kobiet.

Zastanawiając się nad zanotowanymi zjawiskami autor podkreśla, iż „przedstawiciele władz szkolnych i kierownicy szkół rzadko na ogół negują przydatność kobiet do zawodu nauczycielskiego, niekiedy nawet podkreślają walory pedagogiczne kobiet, niemniej jednak chętniej zazwyczaj widzą w swych szkołach mężczyzn”. Przyczyny tego są różnorodne. Charakteryzuje je dosadnie cytowana wypowiedź jednego z inspektorów szkolnych: „Kobiety spełniają dobrze rolę nauczycielek-wychowawczyń. Kierownicy szkół żądają jednak mężczyzn, bo środowisko wymaga dużo pracy społecznej, do której lepiej nadają się mężczyźni. Oni też bardziej niż kobiety nadają się do pracy w starszych klasach, gdyż lepiej potrafią utrzymać w nich dyscyplinę. Do klas od I do IV lepiej jednak nadają się kobiety (...). Kierownikom szkół łatwiej jest kierować personelem męskim”.

Na tle dokładnie omówionej sytuacji autor kończy taką uwagą syntetyczną: „Z danych przedstawionych już wyżej wynika, że nowe warunki, w jakich znalazło się nauczycielstwo po drugiej wojnie światowej, powoduje na przykład wyraźny wzrost liczby nauczycielstwa z niepełnym wyższym i wyższym wykształceniem (w liczbach absolutnych i względnych), nie wpłynęły w wyraźniejszy sposób na zmianę sytuacji nauczycielek: znaczny dystans między nimi a mężczyznami pozostał tutaj nadal. Podobnie przedstawia się sytuacja w zakresie obejmowania stanowisk kierowniczych w szkolnictwie i w wielu innych dziedzinach. Brak bodźców i warunków, których wpływ byłby dostatecznie silny, aby przyczynić się do zmiany istniejącego stanu. Mimo formalnie równych możliwości „robienia kariery zawodowej” kobiety ograniczają się do okupowania dolnych szczebli „drabiny”.

Ten sam autor zamieścił w *Studiach Socjologicznych* (1963, nr 3) rozprawę pt. „Z badań nad pozycją społeczną nauczycieli szkół podstawowych”. Oba artykuły łączy ta sama myśl przewodnia, podkreślona cytatem z pracy prof. J. Szczepańskiego, że pozycja społeczna to „miejsce zajmowane w strukturze klasowej i warstwowej danego społeczeństwa”. Analiza danych statystycznych o pochodzeniu społecznym nauczycieli prowadzi do stwierdzenia, że nauczycielstwo rekrutuje się głównie z młodzieży chłopskiej (44,6% mężczyzn, 33,8% kobiet), na miejscu drugim pochodzenia inteligentnego (19,4% mężczyzn, 21,3% kobiet).

Uzasadniając przyczynę podjęcia badań Woskowski tak m. in. pisze: „Zainteresowanie nauczycielstwem, którego praca ma decydujące znaczenie w kształtowaniu poziomu umysłowego i kulturalnego społeczeństwa, wydaje się rzeczą zrozumiałą. Niezależnie od społecznego znaczenia funkcji dydaktyczno-wychowawczych związanych z tym zawodem nauczycielstwo zyskuje na znaczeniu także na skutek innych spełnianych przez siebie funkcji społecznych. Społeczna działalność nauczycielstwa wykracza często poza ramy wyznaczone mu przez szkolne obowiązki dydaktyczno-wychowawcze. Rozwojowi różnych form społecznej działalności nauczycieli sprzyjają zarówno warunki środowiskowe, w jakich oni pracują, szczególnie na prowincji, jak i szereg własnych instytucji nauczycielskich (przede wszystkim ZNP prowadzący wielokierunkową działalność)”.

Do interesujących prac J. Woskowskiego wrócimy jeszcze nieraz, gdyż znajomość struktury społecznej nauczycieli potrzebna jest dla oceny możliwości realizacji zadań, które stoją przed nauczycielem teraz i stać będą w przyszłości.

\*

Sygnalizując tematy te warto również powiedzieć, że w każdym z wymienionych czasopism są również inne artykuły, które zainteresują wielu czytelników *Ruchu Pedagogicznego*; na przykład: W *Kulturze i Społeczeństwie* artykuł W. Czczerdy „Warunki zamieszkiwania dzieci w nowych osiedlach”, K. Sokołowskiego „Sprzeczności między wsią a miastem”, A. Schaffa „Język — poznanie — kultura”; W *Stu-*

diach Socjologicznych rozprawa J. Waluka „Postawy kobiet wobec własnej pracy zawodowej”, M. Sokołowskiej „Nieznane środowisko pracy: gospodarstwo domowe”; w *Kwartalniku Pedagogicznym* artykuł W. Okonia „Nauczanie podające a nauczanie programowane”, W. Zaczyńskiego „Maksymalizm i minimalizm w stosowaniu technik wzrokowo-słuchowych w procesie dydaktyczno-wychowawczym”, E. Fleminga „Nowoczesne techniczne środki audiowizualne w nauczaniu”. Warto też przeczytać słowo od Redakcji *Kwartalnika Pedagogicznego* z apelem: „Postęp w dziedzinie nauk pedagogicznych uwarunkowany jest ścisłą i systematyczną współpracą teoretyków z przodującymi praktykami. Tym ostatnim chcemy pomagać m. in. w realizacji nowych programów nauczania i wychowania, w pracy nad urzeczywistnieniem socjalistycznego ideału wychowawczego. Chcemy im też skutecznie pomagać w samokształceniu, w dokształcaniu i doskonaleniu zawodowym”.

*Stanisław Nowaczyk*

## JUBILEUSZ PROFESORA SUCHODOLSKIEGO

Dokładnie przed rokiem, w grudniu 1962 roku grono przyjaciół i najbliższych współpracowników profesora Suchodolskiego podjęło decyzję uczczenia sześćdziesiątej rocznicy Jego urodzin przygotowaniem zbiorowej publikacji, która obejmowałaby indywidualne prace naukowe tematycznie powiązane z różnymi kierunkami Jego zainteresowań badawczych. Termin był bardzo krótki, dzień urodzin wypada bowiem w grudniu 1963 r. Ukonstytuował się Koleżeński Komitet Organizacyjny, w skład którego weszli samodzielni pracownicy naukowcy Katedry Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Warszawskiego (doc. dr Józef Kwiatek, prof. dr Wincenty Okoń, dr Tadeusz Parnowski, prof. dr Wiktor Szczerba, prof. dr Stefan Wołoszyn, prof. dr Ryszard Wroczyński) oraz Zakładu Historii Nauki i Techniki Polskiej Akademii Nauk (prof. dr Aleksander Birkenmajer, prof. dr Jerzy Michalski, prof. dr Eugeniusz Olszewski, prof. dr Waldemar Voisé), czyli przedstawiciele tych dwóch placówek naukowych, którymi od dawna kieruje prof. Suchodolski. Przewodniczącym Komitetu został prof. dr R. Wroczyński, wiceprzewodniczącym prof. dr A. Birkenmajer, sekretarzem dr Irena Wojnar (adiunkt Katedry Pedagogiki Ogólnej UW).

Komitet zwrócił się do licznych profesorów w kraju i za granicą z prośbą o przygotowanie artykułów. Mimo iż termin ich nadsyłania był bardzo krótki, wpłynęło 45 rozpraw, które złożyły się na obszerny, bo przeszło 540 stron liczący tom, wydany w pięknej szacie graficznej i w błyskawicznym tempie przez Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Wydało się, iż bogactwu treści zawartej w artykułach, poświęconych bardzo przecież różnorodnym zagadnieniom, dobrze odpowiadać będzie tytuł: „Problemy kultury i wychowania”, przy czym wyodrębniono prace o charakterze historycznym, które składają się na część pierwszą tomu: „Z dziejów kultury i wychowania”, oraz część drugą: „Współczesne problemy kultury i wychowania”. Autorami rozpraw są wybitni przedstawiciele nauki polskiej: filozofowie (jak np. prof. Baczko czy Legowicz), pedagogowie (jak prof. Okoń, Nawroczyński, Szaniawski, Wołoszyn, Wroczyński), psychologowie (jak prof. Szuman), historycy literatury (jak prof. Brahmer, J. Krzyżanowski, St. Żólkiewski), historycy nauki (jak prof. Leśnodorski, Szpilczyński, Olszewski, Teske), historycy oświaty i wychowania (prof. Szulkin, Dobrzański), reprezentujący różne ośrodki uniwersyteckie, różne dyscypliny humanistyczne, różne kierunki prac badawczych. W Księdze znalazły się również rozprawy 10 autorów zagranicznych, drukowane w wersji oryginalnej, Księga jest więc pierwszą naukową publikacją pedagogiczną wydaną w sześciu językach. A oto nazwiska autorów zagranicznych: Anglia — prof. pedagogiki Uniwersytetu w Londynie, J. Lauwerys, Belgia — prof. pedagogiki Uniwersytetu w Gandawie, R. Plancke, CSRS — profesor pedagogiki i członek Czechosłowackiej Akademii Nauk, Otokar Chlup, Francja — profesor pedagogiki Uniwersytetu Paryskiego (Sorbona), M. Debesse, historyk nauki i techniki prof. M. Dumas, historyk kultury prof. P. Mesnard, Holandia — profesor pedagogiki Uniwersytetu w Utrechcie, M. J. Langeveld, przewodniczący Association Internationale des Sciences de l'Education, NRD — prof. E. Winter, przedstawiciel Deutsche Akademie der Wissenschaften, Włochy — profesor pedagogiki Uniwersytetu w Rzymie, L. Volpicelli, ZSRR — prof. I. A. Kairow, przewodniczący Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR.

Prace redakcyjne i drukarskie zostały ukończone przed terminem i w związku z tym uroczystość wręczenia Księgi profesorowi Suchodolskiemu odbyła się na miesiąc przed właściwą datą Jego urodzin, tj. w dniu 30 listopada 1963 r.

W pięknej i uroczystej Sali Złotej Pałacu Kazimierzowskiego na Uniwersytecie

Warszawskim zgromadziło się ponad 250 osób. Znaleźli się tam profesorowie i pracownicy naukowcy z Uniwersytetu i innych uczelni, przybyli przedstawiciele najwyższych Władz Polskiej Akademii Nauk — jej prezes prof. dr nż. Janusz Groszkowski oraz sekretarz Wydziału I prof. dr Stefan Żółkiewski, prezes ZG ZNP doc. dr Józef Kwiatek, przedstawiciel Wydziału Nauk i Oświaty KC PZPR Henryk Garbowski.

Uroczystość zagałł profesor Uniwersytetu Warszawskiego, prof. dr Stanisław Turski, omawiając zasługi prof. Suchodolskiego dla nauki polskiej, przypomniał długie lata swej osobistej z Nim znajomości. Przewodniczący komitetu prof. dr R. Wroczyński przedstawił dzieje — powstawania książki „Problemy kultury i wychowania”, wskazując na serdeczność i spontaniczność, z jaką współautorzy włączyli się do jej realizacji, co stanowi najlepszy i realny dowód życzliwości i uznania, które w ten sposób pragnęli wyrazić prof. Suchodolskiemu. W swym przemówieniu prof. Wroczyński zwrócił uwagę na ogromną zasługę Polskiego Wydawnictwa Naukowego, które z wielkim nakładem trudu dokonało wydania Księgi. Składając prof. Suchodolskiemu życzenia urodzinowe, prof. Wroczyński wręczył Mu egzemplarz Księgi.

W imieniu Zakładu Historii Nauki i Techniki zabrał głos prof. dr A. Birkenmajer, zaś w imieniu Politechniki Warszawskiej — rektor prof. dr J. Bukowski podkreślając, iż prof. Suchodolski należy do tych nielicznych w Polsce humanistów, którzy głoszą konieczność współdziałania techniki i humanistyki.

Dyrektor PWN Adam Bromberg przedstawił twórczy udział prof. Suchodolskiego w działalności tego wydawnictwa. Jest On bowiem nie tylko autorem licznych wydawanych tam własnych dzieł, lecz także członkiem Biblioteki Klasyków Filozofii, przewodniczącym Komitetu Redakcyjnego Małej Encyklopedii Powszechnej PWN, a obecnie — Wielkiej Encyklopedii, monumentalnego dzieła wydawniczego Polski Ludowej.

Sekretarz Komitetu Koleżeńkiego dr Irena Wojnar odczytała zebrany szereg depezy i listów, jakie otrzymał prof. Suchodolski. „Wielce Szanowny Panie Profesorze — pisał prof. Kotarbiński — w dniu, gdy grono kolegów wręcza Panu księgę pamiątkową wydaną z okazji 60-lecia Pana urodzin, proszę i ja o przyjęcie szczerych życzeń dalszych osiągnięć w Pana pracy, tak bardzo rozległe obejmującej horyzonty, tak bardzo produktywnej, legitymującej się dziełami o tak poważnym znaczeniu dla oświaty ogółu i tak bardzo interesującymi dla wszystkich, kogo zaciekawiają dzieje kultury i sprawy jej uczenia”. A oto słowa z listu prof. Żółkiewskiego: „Chcę tą drogą złożyć najserdeczniejsze gratulacje i życzenia dalszej długiej i równie owocnej dla nauki i kultury polskiej pracy... Nie potrzebuję chyba szeroko uzasadniać, bo jest to Panu dobrze wiadome, jak wysoko oceniam niezwykłą i nowatorską wartość znakomitych prac Pana Profesora, czując się Jego uczniem w wielu zakresach. Jestem pewien, że w tym względzie będę wyrazicielem całego Wydziału Nauk Społecznych PAN: a na pewno i szerszej opinii kulturalnej Kraju”. „Ośmielamy się nazwać Pana naszym prawdziwym przyjacielem” — pisała w swoim obszernym liście Dyrekcja PWN, przypominając równocześnie: „W okresie ostatnich 7 lat związał się Pan Profesor z naszym zespołem Redakcji Encyklopedii i przyczynił się w sposób istotny do ukształtowania koncepcji pierwszej w Polsce od półwiecza nowoczesnej wielkiej encyklopedii uniwersalnej”. Wyrazy najwyższego uznania złożyło Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich: „Wysoko cenimy sobie współpracę Pana Profesora z wydawnictwem w zakresie publikacji osiągnięć naukowych Komitetu Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych Polskiej Akademii Nauk oraz Komitetu Historii Nauki i Techniki PAN. Wdzięczni jesteśmy za Jego życzliwą przychylność wyświadczaną nam wielokrotnie w konsultacjach zamierzeń i propozycji wydawniczych”. Piękny list wpłynął również od Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych: „Pedagogika polska, jej postępową myśl filozoficzna, zawdzięczają przede wszystkim Panu, Panie Profesorze, swe trwałe osiągnięcia dorobku

Polski Ludowej oraz swoje imię w pedagogice światowej. Nauczyciel polski korzysta od dziesiątków lat z Pana pracy i talentu. PZWS mają zaszczyt zaliczać Pana Profesora do grona swych najcenniejszych Autorów żywo zainteresowanych pracą wydawnictwa i spełnianą przez nie funkcją. Pragną podziękować za to, życząc Panu Profesorowi i wzbogacanej przez Pana pedagogice długich lat Jego twórczej pracy oraz powodzenia w życiu osobistym". Listy z gratulacjami i życzeniami nadesiano od różnych uczelni w Polsce (Uniwersytet Jagielloński, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Gdańsku i Katowicach, Uniwersytet Łódzki), Związku Nauczycielstwa Polskiego, uczelni i instytutów zagranicznych; napisali profesorowie Chlup, Debesse, Kairów, Mesnard, Plancke, Volpicelli. Nie zabrakło listów od uczniów, np. od Centralnego Koła Absolwentów Instytutów Pedagogicznych ZNP. Jedna z uczennic, niedawna doktorantka, napisała: „Uważam, że jeśli mogę być z czegoś dumna, to jedynie z tego, że jestem Pana uczennicą — i pozostanę nią zawsze" (I. Jundziłł z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku). Liczne depesze gratulacyjne nadesłali indywidualnie różni profesorowie i przyjaciele.

Prof. Suchodolski z prostotą i wzruszeniem podziękował za przygotowaną dla niego Księgę oraz za udział w uroczystości, która odbywała się w szczególnie serdecznym i przyjaznym nastroju. Przypomniał lata swoich studiów na tym samym warszawskim uniwersytecie i wykłady, których słuchał w auli znajdującej się wówczas w tym samym miejscu, gdzie obecnie mieści się piękna Sala Złota. Kilka słów poświęcił postaciom swoich nauczycieli uniwersyteckich (jak J. Ujejski czy W. Witwicki), ze szczególnym wzruszeniem zwrócił się do obecnego na sali prof. W. Tartkiewicza, którego wykładom zawdzięcza swoje wierne zainteresowanie filozofią. Cytując słowa składanego kiedyś ślubowania doktorskiego Prof. Suchodolski mówił o trudnościach drogi uczonego, o obowiązku nieustannego szukania naukowej prawdy wyznaczanej przez wciąż nowe perspektywy badawcze.

Tego samego dnia, w godzinach wieczornych, odbyło się spotkanie towarzyskie współautorów Księgi i członków Koleżeńskiego Komitetu z prof. Suchodolskim. Wzniesiono szereg toastów. W imieniu Komitetu przemówił doc. J. Kwiatek przedstawiając twórcze dzieło naukowe prof. Suchodolskiego.

*Irena Wojnar*

## JUBILEUSZOWY X ZJAZD AUTORÓW ODCZYTÓW PEDAGOGICZNYCH

W dniach 4—5 grudnia 1963 r. odbył się w Warszawie w gmachu ZNP X Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych zorganizowany przez Centralny Ośrodek Metodyczny Ministerstwa Oświaty (COM).

Obrady Zjazdu zagałę i przewodniczył wiceminister Oświaty J. Szkop. W prezydium zasiadali dyr. COM dr K. Kuligowska, prezes ZG ZNP doc. J. Kwiatek, wiceprezes Wł. Ozga, dyr. Dep. Kształcenia Nauczycieli dr W. Wojtyński, wicedyr. PZWS mgr W. Pokojski, w drugim dniu obrad przybyły przedst. KC PZPR — zastępca kier. Wydz. Nauki i Oświaty mgr Garbowski. Obok nich miejsca zajęli wyróżnieni autorzy odczytów pedagogicznych — wybitni nauczyciele z całego kraju. Na sali obrad znaleźli się wyróżnieni przez okręgowe sądy konkursowe autorzy odczytów, przedstawiciele kuratoriów szkolnych i Okręgowych Ośrodków Metodycznych, Instytutu Pedagogicznego, prasy codziennej, związkowej i wydawnictw pedagogicznych.

Po przemówieniu wicemin. J. Szkopa, w którym powitał przybyłych na Zjazd i podkreślił jego szczególną jubileuszową rolę, oraz po powołaniu prezydium, w imie-

niu Zarządu Głównego ZNP zebranych w serdecznych słowach powitał prezes doc. J. Kwiatek. Wyraził on zadowolenie z wciąż rozszerzającej się akcji odczytów, której — zdaniem mówcy — należałoby nadać stałe formy organizacyjne, bowiem przed autorami odczytów, najbardziej twórczymi pedagogami, stoi zawsze aktualne zadanie poprawy sprawności nauczania i podnoszenia na wyższy poziom wychowania socjalistycznego w myśl ostatnich wskazań XIII Plenum KC PZPR.

ZNP uczyni wszystko — zapewnił — aby przyjąć nauczycielom-nowatorom w dziedzinie nauczania i wychowania z jak największą pomocą w zakresie opracowywania odczytów. Dziękując wszystkim autorom za ich wybitny wkład w dzieło wzbogacania praktyki pedagogicznej, życzył im dalszych sukcesów w pracy pedagogicznej nad socjalistycznym wychowaniem młodego pokolenia, a na dziś i jutro owocnych obrad.

Następnie dyr. COM dr K. Kuligowska dokonała podsumowania dotychczasowego dorobku akcji odczytów pedagogicznych i oceny za rok 1962/63.

W toku obrad autorzy wyróżnionych odczytów zapoznali zebranych z ważniejszymi fragmentami i wnioskami swych prac. W ożywionej dyskusji podczas dwudniowych obrad zabierało głos przeszło 30 mówców, a dalszych 10 osób złożyło z powodu braku czasu treść swych postulatów na piśmie do prezydium Zjazdu.

W drugim dniu Zjazdu po podsumowaniu obrad przez dyr. dr K. Kuligowską wicemin. J. Szkop wręczył 42 autorom nagrody pieniężne przyznane przez sąd konkursowy, pracujący pod przewodnictwem wicemin. F. Heroka przy współudziale przedstawicieli Min. Oświaty, COM, Instytutu Pedagogicznego i PZWS. Pierwszą nagrodę w wysokości 2000 zł uzyskał Marian Bzdęga, naucz. z Wągrowca, 6 drugich nagród po 1500 zł otrzymali: Wiesława Tymczuk z Olsztyna, Antoni Maćkiewicz z Nowej Rudy, Klementyna Palczewska z Nowej Soli, Antoni Rawski z Pruszkowa koło Warszawy, Henryk Moroz z Krakowa i Maria Gatner z Istebnej, woj. katowickie. 10 osobom przyznano trzecie nagrody po 1000 zł, a 22 osobom — czwarte — po 700 zł, trzy osoby otrzymały nagrody specjalne po 1200 zł, były nimi: Mieczysław Dziekański, Br. Siwek z Warszawy i Zdzisław Chmiel ze Szczecina.

Ze względu na potrzebę przedstawienia istoty odczytów pedagogicznych i rozwój akcji podamy krótką treść referatu dyr. COM dr K. Kuligowskiej. Zapoczątkowana w 1950/51 roku akcja odczytów pedagogicznych rozwijała się początkowo słabo, ale już w 1954 roku odbył się pierwszy zjazd autorów, które odtąd odbywały się co roku. Sama nazwa „odczyty pedagogiczne” nie jest najtrafniejsza, bo właściwie jest to konkurs twórczości pedagogicznej, polegający na opisie podejmowanych prób i małych eksperymentów pedagogicznych. Ale skoro nazwa ta przyjęła się wśród nauczycieli, nie jest sprawą najważniejszą toczyć spór o adekwatność terminologiczną.

Zadaniem autora jest opisać własną pracę lub innych na podstawie gruntownej analizy przedsięwzięć lub faktów pedagogicznych celem wykazania przyczyn i trudności związanych z nimi. Udział w akcji odczytowej był i pozostanie dobrowolny, chociaż nie mała rolę w jej inspirowaniu i powodzeniu mają ośrodki metodyczne. Dla wielu wybitnych dziś pedagogów odczyty były początkiem pisarskiej twórczości pedagogicznej i bodźcem do dalszych poszukiwań. I taką rolę winny one nadal spełniać.

W ostatnim roku szkolnym 1962/63 w kraju opracowano 656 odczytów, co jest liczbą dwukrotnie wyższą od wyników poprzedniego roku. Przewodzą województwo katowickie, gdzie zgłoszono 314 odczytów. Sądy konkursowe, działające przy kuratorzach okręgów szkolnych, wyróżniły i nagrodziły 323 odczyty, z czego 174 najlepsze przesyłały do wyróżnienia i nagrodzenia przez główny sąd konkursowy przy Ministerstwie Oświaty. Praca tego sądu była niełatwa, gdyż poziom nadesłanych prac był wysoki, zatem trudno było z nich wybrać 42 najlepsze do nagród.

Autorzy opracowanych odczytów rekrutują się spośród nauczycieli i działaczy oświatowych różnych typów szkół i zakładów oświatowo-wychowawczych. Nauczyciele szkół podstawowych opracowali 214 odczytów, wychowawczynie i kierowniczki przedszkoli — 123, nauczyciele szkół zawodowych — 101, nauczyciele liceów ogólnokształcących — 65, wychowawczynie domów dziecka, internatów i świetlic — 41, tyleż pracownicy ośrodków metodycznych; nauczyciele liceów pedagogicznych — 31, kierownicy i dyrektorzy szkół — 28, pracownicy nadzoru pedagogicznego — 12 odczytów. Zauważa się słaby udział nauczycieli szkół dla pracujących.

Tematyka opracowanych odczytów dotyczyła zagadnień efektywności lekcji, rozwijania procesów myślenia i aktywności uczniów, nauczania problemowego w zespołach, tworzenia pracowni i klasopracowni, kształcenia politechnicznego, wiązania treści nauczania z praktyką, rozwijania czytelnictwa dzieci i młodzieży, oddziaływania szkoły na środowisko, wychowawcze wartości lekcji i inne zagadnienia wychowawcze i dydaktyczne.

W pewnych pracach widoczny był brak pomocy i konsultacji z fachowymi pracownikami ośrodków metodycznych, na skutek czego zbyt słaby był ich poziom i wartość.

Referentka wskazała szereg zagadnień, które mogą stać się tematem tegorocznych odczytów pedagogicznych, chociaż ostateczny wybór zależy od zainteresowań autorów.

Trzeba jednak widzieć problemy związane z lipcową ustawą z 1961 r. o rozwoju oświaty i wychowania w Polsce oraz uchwałą XIII Plenum KC PZPR z lipca 1963 r. Trzeba umieć widzieć proces przekształcania szkoły tradycyjnej w szkołę nowoczesną, dbającą o wszechstronny rozwój osobowości ucznia, jego rozwój intelektualny, ideowo-moralny, sferę zainteresowań i uczuć estetycznych.

Każdy z autorów winien szukać sposobów podnoszenia działalności wychowawczej szkoły, które m. in. tkwią we właściwej organizacji procesu lekcyjnego, integracji grona nauczycielskiego, rozwijaniu działalności organizacji uczniowskich i młodzieżowych w szkole i poza nią, podnoszeniu kultury środowiska, oddziaływaniu szkoły na środowisko, kształtowaniu socjalistycznego stosunku do mienia społecznego, wychowaniu przez pracę, wychowywaniu w duchu partiotyzmu i socjalistycznego internacjonalizmu, obowiązkowości i świadomej dyscyplinie, rozwijaniu uczuć estetycznych i podobnych tematów.

Szeroko rozwinięta akcja odczytów pedagogicznych przyspieszy tempo przekształcania szkoły polskiej w nowoczesną szkołę socjalistyczną i stanie się najlepszą formą doskonalenia własnej pracy autorów-nauczycieli. COM dołoży starań w kierunku udzielenia autorom niezbędnej pomocy i wykorzystania bogatego dorobku autorów w dziele podnoszenia na wyższy poziom pracy oświatowo-wychowawczej szkół w Polsce — powiedziała w zakończeniu dyr. K. Kuligowska.

W ożywionej dyskusji mówcy koncentrowali się wokół zagadnień wychowawczych szkół i jej socjalistycznych przeobrażeń, mówili, co i jak należy zrobić, by szkoła polska odpowiadała współczesnym wymaganiom socjalistycznego budownictwa, organizacji akcji odczytowej, konieczności udzielania autorom szerszej pomocy, postulowali szereg środków zmierzających do rozwinięcia akcji, jak również pełnego wykorzystania dorobku i doświadczeń przodujących nauczycieli, jakimi są niewątpliwie autorzy odczytów pedagogicznych.

W podsumowaniu dyskusji dyr. dr K. Kuligowska stwierdziła, że prawie wszyscy dyskutanci poruszali istotne i ważne zagadnienia. Większość wysuniętych wniosków będzie realizowana w pracy COM i Okręgowych Ośrodków Metodycznych. Ośrodki Metodyczne udzielać będą większej pomocy autorom. Zapewniła też, że nadesłane odczyty nie zginą i nie będą ginąć w szufladach COM. Część z nich będzie opublikowana w formie wydawnictw książkowych, publikacji w czasopiśmie i w innej



formie. Wyjaśniła też pewne wątpliwości, jakie nasunęły się niektórym dyskutantom w zakresie doboru autorów i tematyki. Wskazała na trojaki cel akcji odczytów: 1) własne samokształcenie nauczyciela, 2) dzielenie się własnym doświadczeniem z innymi i 3) pomoc w rozwoju nauk pedagogicznych. Wszyscy autorzy na pewno osiągają pierwszy cel, a w większym lub mniejszym stopniu drugi i trzeci cel.

Kończąc zapewniła zebranych, że dorobek akcji odczytowej i plon Zjazdu będą w pełni wykorzystane, a autorzy otoczeni będą troskliwą opieką władz oświatowych i Ośrodków Metodycznych. Troską wszystkich nauczycieli i działaczy oświatowych winno być osiągnięcie w bieżącym roku liczby 1656 odczytów, a więc zwiększenie ich o jeden tysiąc.

Zamykając obrady wiceamin. J. Szkop podziękował autorom i uczestnikom Zjazdu za czynny w nim udział i bogaty wkład w praktykę pedagogiczną wyrażoną w odczytach pedagogicznych. Obrady były niezmiernie bogate w tematykę i treść i przyczynią się do rozwinięcia akcji odczytów, które najlepiej służą sprawie reformy socjalistycznej szkoły polskiej, ulepszają jej pracę wychowawczą i dydaktyczną. Ministerstwo Oświaty wspólnie z COM rozpatrzy wszystkie zgłoszone wnioski i postulaty, a większość z nich na pewno wprowadzi w życie.

W konkursie nie ma zwycięzców i zwyciężonych, są tylko autorzy nagrodzeni i nie nagrodzeni z powodu ograniczonych możliwości finansowych. Ale i ci nie nagrodzeni autorzy dużo uzyskali dzięki udziałowi w akcji odczytów pedagogicznych, wzbogacili oni swoją wiedzę i doświadczenie. Zwycięzcami w akcji odczytów będzie młodzież polska, która dzięki nim zyskuje lepszych nauczycieli i wychowawców, zwycięzcami są Partia i społeczeństwo, dumne z sukcesów swych nauczycieli, bowiem ich wspólną troską jest doskonalenie szkoły polskiej. Dążenie to będzie przyświecać akcji odczytowej w bieżącym roku szkolnym i w dalszych latach. Zamykając Zjazd wiceminister życzył wszystkim uczestnikom spotkania w następnym roku.

*Jan Janicki.*

## SZKOŁA I PRZEDSIĘBIORSTWO<sup>1</sup>

Kształcenie politechniczne w szkolnictwie ogólnokształcącym i zapowiadane zmiany organizacji i metod nauczania w szkołach zawodowych wymagają nowych rozwiązań. Jednym z ważniejszych w tych nowych warunkach jest zagadnienie współpracy szkół z zakładami pracy. VI Plenum CRZZ, które rozpatrywało sprawę opieki zakładów pracy nad szkołami, powołało do życia komitety opiekuńcze. Zadania tych, na naszym gruncie nowych, instancji społecznych miały polegać na organizowaniu i koordynowaniu akcji wyposażania przez zakłady szkół w sprzęt i urządzenia techniczne, pomocy finansowej oraz innych świadczeń możliwych do spełnienia przez zakłady.

Analiza sytuacji w tej dziedzinie, doskonalenie oraz wytyczenie kierunków pracy na przyszłość były tematem zorganizowanej przez Zespół Oświaty i Upowszechnienia Kultury CRZZ konferencji Centralnej Komisji Koordynacyjnej do spraw opieki zakładów pracy nad szkołami. Odbyła się ona w dniu 8 listopada br. w Łodzi. Oprócz działaczy związków zawodowych na konferencję przybyli przedstawiciele ZNP, pracownicy nauki wydziałów pedagogicznych Uniwersytetu Warszawskiego i Łódz-

<sup>1</sup> Sprawozdanie z konferencji Centralnej Komisji Koordynacyjnej do spraw opieki zakładów pracy nad szkołami.

kiego, Instytutu Pedagogiki, nauczyciele i pracownicy oświatowi, przedstawiciele organizacji młodzieżowych oraz przedstawiciele zakładów pracy (niestety, nielicznie reprezentowani). Konferencji przewodniczył wiceprzewodniczący ZG ZNP mgr Władysław Osiadacz.

Referat wprowadzający wygłosił sekretarz Wojewódzkiej Komisji Związków Zawodowych w Łodzi Kazimierz Jaworski. W części sprawozdawczej referatu wymienione były pozytywne przykłady pomocy i współpracy szkół z zakładami pracy na terenie województwa. W r. szk. 1962/63 na terenie miasta Łodzi i woj. łódzkiego 921 zakładów pracy sprawowało opiekę nad 985 szkołami (ta liczba stanowi jednak zaledwie 36% ogólnej ilości szkół oraz innych placówek oświatowych). W referacie przedstawione zostały różne możliwe formy działalności zakładów pracy na rzecz szkół, m. in. przyjmowanie przez zakłady wycieczek szkolnych, pomoc w preorientacji zawodowej dzieci i młodzieży, udział pracowników zakładu w pracy szkolnych kół zainteresowań, udostępnienie dzieciom zakładowych ośrodków socjalnych itp. W referacie, jak i w późniejszej dyskusji, eksponowane były zagadnienia potrzeby i możliwości pomocy zakładów pracy dla szkół w sprawach wychowawczych. Referat zawierał również postulaty dotyczące wydania dokumentów drukowanych charakteru ustawowego i szkoleniowego oraz potrzebę szkolenia działaczy komitetów opiekuńczych. Podkreślany był również dotychczas niewystarczający udział instancji terenowych ZNP w pracy komitetów.

W dyskusji, która podobnie jak referat miała charakter częściowo sprawozdawczy, a częściowo programowy, zabierało głos kilkunastu dyskutantów. Pierwszym był Tadeusz Zarębski przedstawiciel Wojewódzkiej Rady Opiekuńczej okręgu lubelskiego (okręgu o pozytywnych wynikach działalności komitetów opiekuńczych), który podzielił się z zebranymi doświadczeniami ze swego terenu wymieniając dwa godne podkreślenia momenty: dobrą współpracę Rady z Kuratorium Okręgu Szkolnego oraz udział stałego przedstawiciela zakładu w pracach rady pedagogicznej i komitetu rodzicielskiego współdziałającej z zakładem szkoły.

Następnie zabrał głos doc. Roman Polny, przedstawiciel Instytutu Pedagogiki i Wydziału Pedagogicznego UŁ. W swoim wystąpieniu zwrócił on uwagę na następujące zagadnienia:

1. Głównym zadaniem komitetów opiekuńczych jest troska o wychowanie społeczno-polityczne, zakład pracy zaś jest ośrodkiem umożliwiającym osiągnięcie tych celów.

2. Przedstawił możliwości kształtowania przez zakłady pracy warunków dla dobrego nauczania i wychowania (poprzez rodziców — pracowników zakładu).

3. Określił możliwości dokształcania na terenie zakładów nauczycieli i przedmiotów mat.-przyr. poprzez przyjmowanie wycieczek nauczycieli oraz kursy zajęć praktycznych umożliwiających zdobycie przez nauczycieli umiejętności technicznych.

W imieniu Woj. Komisji Zw. Zaw. w Warszawie zabrał głos mgr Paweł Supranowicz. Zwrócił on uwagę na systematycznie wzrastającą materialną wartość pomocy zakładów pracy w postaci przekazywanych szkołom maszyn, narzędzi i surowców oraz innych świadczeń. W roku 1962 pomoc zakładów pracy Warszawy i woj. warszawskiego wyrażała się kwotą 26 836 000 zł. Przedstawił udział zakładów pracy w dokształcaniu nauczycieli (umożliwienie wstępu grup nauczycielskich na teren zakładu), podkreślił potrzebę stałego współdziałania z ZNP oraz międzywojewódzkiej wymiany doświadczeń w dziedzinie współpracy zakładów pracy ze szkołami.

Z ramienia Zakładu Teorii Kształcenia Politechnicznego UW zabrał głos mgr inż. Mirosław Nowicki. Wystąpienie dotyczyło wciąż jeszcze niezadowolająco

zorganizowanej współpracy dydaktycznej zakładów pracy ze szkołami. Jedną z nie wykorzystanych jej form jest możliwość udziału uczniów w produkcji zakładu poprzez wytwarzanie odpowiednich, zgodnych z programem nauczania, z potrzebami zakładu pracy oraz możliwościami uczniów, elementów produkcyjnych. Podkreślona została potrzeba zmiany sytuacji, w której zakład jest filantropijnym fundatorem, a szkoła biernym odbiorcą świadczeń na system rzeczywistej współpracy, czyli wzajemnych świadczeń obu tych instytucji.

Przedstawiciel WKZZ w Katowicach Stanisław Masłowski podkreślił, że praca komitetów opiekuńczych przebiega znacznie wydajniej tam, gdzie do pracy ich włączyła się administracja szkolna i instancja ZNP. Podkreślił on również potrzebę wydawania centralnego biuletynu informacyjnego, na łamach którego mogłyby być wymieniane doświadczenia pracy komitetów w różnych województwach.

Przedstawiciel WKZZ w Olsztynie Kazimierz Oniszczyk poddał krytyce istniejącą obecnie sytuację jednostronnej pomocy oraz podkreślił potrzebę i możliwość ciągłego i systematycznego współdziałania zakładów pracy ze szkołami. Z propozycjami współpracy winny wystąpić kierownictwa i dyrekcje szkół, które, jak dotychczas, nie wykazują należytego zainteresowania w tej dziedzinie.

Przedstawiciel WKZZ w Krakowie Tadeusz Greczyński podkreślił potrzebę poprawy sytuacji kadrowej i organizacyjnej w pracy samych Komisji Koordynacyjnych Komitetów Opiekuńczych, zwłaszcza na szczeblach powiatowych.

Mgr Tadeusz Malinowski przemawiając z ramienia Instytutu Pedagogiki poruszył zagadnienie różnorodnych wpływów środowiska na wychowanie dzieci i młodzieży. Przykładem pozytywnego działania na tym polu może być właściwa wychowawczo organizacja życia ludzi dorosłych, co z kolei będzie czynnikiem sprzyjającym wychowaniu dzieci. Z faktu zwiększającej się liczby rodzin, w których oboje rodzice pracują, wylania się potrzeba, a jednocześnie i możliwość organizowania zajęć pozostawionych bez opieki dzieci. Oba tym zadaniom mogą w pełni sprostać związki zawodowe. Dyskutant poruszył również sprawę możliwości pomocy zakładów pracy w dziedzinie preorientacji zawodowej.

Przedstawicielka redakcji „Wychowania” mgr Anna Bogdańska, przestrzegając przed zbyt dużą centralizacją organizacji pomocy zakładów pracy dla szkół, podkreśliła potrzebę najbardziej bezpośrednich kontaktów pracowników zakładu z uczniami i gronem nauczycielskim. Może to być, na terenie szkoły, udział przedstawicieli zakładu w pracach rady pedagogicznej i komitetu rodzicielskiego oraz na terenie zakładu pracy poznawanie przez nauczycieli i uczniów produkcji zakładu.

Z ramienia Katedry Pedagogiki Specjalnej UW zabrał głos dr Marian Jakubowski. Podkreślił on konieczność uwzględnienia w większych zakładach pracy etatowych stanowisk dla socjologa, psychologa i pedagoga, którzy będą zdolni właściwie organizować i kierować akcją współdziałania zakładów pracy ze szkołami oraz pozaszkolnymi instytucjami oświatowymi, gdyż istnieją duże możliwości wychowawczego i dydaktycznego oddziaływania zakładu na młodzież skupioną w tych ośrodkach. Wystąpienie swoje zakończył on przedstawieniem potrzeby inwestowania w człowieka w procesie jego wychowywania i kształcenia.

Przedstawiciel WKZZ w Poznaniu mgr Jan Pawliczek podkreślił potrzebę unormowania przez władze państwowe zagadnień dotyczących współpracy zakładów ze szkołami oraz pracy komitetów opiekuńczych, gdyż obecnie nie posiadają one w swoim ręku żadnego „prawnego oręża”. Według niego, głównym zadaniem komitetów opiekuńczych nie jest sprawa organizowania pomocy materialnej szkołom, lecz zapewnienie bezpośredniego udziału przedstawicieli zakładów pracy w nauczaniu przez udział w zajęciach technicznych, organizowanie kółek zainteresowań itp.

Następnie w imieniu Kuratorium Okręgu Szkolnego w Zielonej Górze zabrał głos Stanisław Bielecki. Wystąpienie dotyczyło współpracy zakładów pracy ze szkołami zawodowymi. Poruszył on kwestię niezadowolającej organizacji praktyk uczniów w zakładach (nieprzestrzeganie programu i harmonogramu) oraz niezadowolające zainteresowanie zakładów procesem kształcenia w szkołach zawodowych. Dyskutant widzi w tym jedną z przyczyn niezgodnego z przygotowaniem zatrudnienia absolwentów tych szkół. Podkreślił również brak należytej troski zakładów o własne szkoły przyzakładowe oraz fakty nieuwzględniania opinii rad pedagogicznych tych szkół.

Dwa ostatnie wystąpienia należały do przedstawicieli organizacji młodzieżowych. Jerzy Gabinek przemawiając w imieniu KW ZMS poruszył potrzebę organizowania i usprawnienia współzawodnictwa warsztatowego oraz zagadnienie niedostatecznego rozwoju Ochotniczych Hufców Pracy jako wyrazu małego zainteresowania nimi ze strony dyrekcji zakładów i związków zawodowych.

Zastępca naczelnika ZHP Jerzy Majka podkreślił konieczność i możliwości udziału zakładów pracy w podniesieniu kultury technicznej dzieci i młodzieży oraz w preorientacji zawodowej. Przytaczał pozytywne wyniki pracy harcerskich stanic technicznych organizowanych przy zakładach pracy.

Podsumowując dyskusję, kierownik Ośrodka Kultury i Upowszechniania Oświaty CRZZ Stanisław Orłowski zwrócił uwagę na to, że zagadnienia reformy szkolnictwa wykraczają daleko poza resort oświaty. Jednym z przejawów włączania się w przygotowanie do reformy jest inicjatywa CRZZ organizowania i koordynowania pracy komitetów opiekuńczych kierujących współpracą zakładów pracy ze szkołami. Stwierdził on, że w tych warunkach zaistniała potrzeba pedagogicznego kształcenia personelu technicznego zakładów pracy. W imieniu CRZZ zadeklarował dalszy udział z związków zawodowych w dziele reformy szkolnictwa oraz zapowiedział wydanie odpowiednich instrukcji normujących zagadnienie współdziałania zakładów pracy ze szkołami, których brak jest obecnie mocno odczuwany.

Zamykając obrady mgr Władysław Osiadacz podkreślił m. in., że w obecnej sytuacji należy mówić nie tyle o pomocy zakładów pracy dla szkół, ile raczej o właściwie postawionym współdziałaniu.

Tyle z pozycji sprawozdawcy, a teraz kilka uwag poczynionych z pozycji pracownika Zakładu Teorii Kształcenia Politechnicznego, tj. placówki zajmującej się tematyką konferencji również od strony teoretycznej.

1. Bardzo dobrze się dzieje, że wreszcie, podobnie jak to miało miejsce w innych krajach, zagadnienia kształcenia politechnicznego, do których należy omawiana na konferencji problematyka, wykraczają poza resort oświaty, stając się wreszcie sprawą ogólnopanstwową. W innych krajach, przeprowadzających również reformę specjalistycznej szkoły, np. ZSRR czy NRD, zagadnienia współpracy szkół z zakładami pracy są od dawna ujęte w ramy prawnego-organizacyjne; w przedsiębiorstwach przemysłowych tworzone są rady pedagogiczne, w skład których oprócz przedstawicieli zakładu wchodzi również nauczyciele i rodzice uczniów.

2. Doceniając możliwości wychowawczej pomocy zakładów pracy dla szkół należy podkreślić, że sprawa, pierwszoplanowej w tym wypadku, pomocy dydaktycznej nie została jeszcze postawiona należycie. Zagadnienie udziału zakładów pracy w nauczaniu pracy produkcyjnej uczniów szkół ogólnokształcących i zawodowych, do którego realizacji zakład produkcyjny jest przede wszystkim predestynowany, nie jest jeszcze przez administrację szkolną, kierownictwa szkół i dyrekcje zakładów pracy właściwie rozumiane. Sprawy te nie zostały też w wystarczającym stopniu poruszone na omawianej konferencji.

3. Niepocieszający wciąż jeszcze jest fakt, podkreślany na konferencji przez niektórych dyskutantów, że kierownictwa i dyrekcje szkół, administracja szkolna oraz terenowe instancje ZNP w niewystarczającym stopniu interesują się sprawą współpracy szkół z zakładami pracy (głos w dyskusji „ci, którzy powinni być najbardziej tym zainteresowani, nie przejawiają chęci współpracy”).

4. Istnieje potrzeba dalszego organizowania konferencji tego typu z większym udziałem nie tylko przedstawicieli ZNP, ale również i przede wszystkim przedstawicieli nauki oraz oficjalnych przedstawicieli Ministerstwa Oświaty. Na następnych konferencjach w jeszcze większym stopniu powinny być uwzględniane i omawiane teoretyczne podstawy możliwości współpracy zakładów pracy ze szkołami, zarówno ogólnokształcącymi, jak i zawodowymi (formy współpracy w obu wypadkach będą, oczywiście, różne).

*Miroslaw Nowicki*

# KRONIKA ZAGRANICZNA

## IV KONGRES ŚWIATOWY GŁUCHYCH W SZTOKHOLMIE

W dniach od 17 do 21 sierpnia 1963 r. odbył się w Sztokholmie IV Światowy Kongres Głuchych.

Obrazy otworzył prezes Światowej Federacji Głuchych D. Vukotić. Przemówienie powitalne wygłosił: premier rządu szwedzkiego Taga Erlander, przedstawiciele ONZ i innych międzynarodowych organizacji. W obradach brało udział około 900 delegatów i naukowców zajmujących się rehabilitacją głuchych z 47 krajów oraz około 1200 turystów i gości z całego niemal świata.

W skład delegacji polskiej wchodził Roman Petrykiewicz, prezes Polskiego Związku Głuchych, Kazimierz Kirejczyk, przewodniczący Komisji Naukowej do Spraw Głuchoty, i Lidia Geppertowa, przewodnicząca Sekcji Psychologicznej pracującej w ramach Komisji Naukowej.

Po otwarciu kongresu nastąpiły obrady w komisjach.

Na kongresie obradowały następujące naukowe komisje specjalistyczne: 1) pedagogiczna, 2) psychologiczna, 3) medyczno-audiologiczna (lekarcka), 4) readaptacji zawodowej, 5) kulturalno-artystyczna, 6) socjalna, 7) unifikacji mowy migowej i 8) Komisja do spraw pomocy krajom w stadium rozwoju.

Obrady w komisjach rozpoczęły się w godzinach popołudniowych w dniu 17 sierpnia i zakończyły się w godzinach rannych w dniu 20 sierpnia. W godzinach popołudniowych w dniu 20 sierpnia odbyły się wspólne obrady wszystkich komisji podsumowujące naukowy dorobek kongresu.

Powołane komisje obradowały codziennie rano i po południu z tym, że obrady były prowadzone na przemian w całym zespole lub w grupach językowych (język angielski i francuski).

Tematyka i wyniki obrad w poszczególnych komisjach przedstawiały się w następujący sposób.

*Komisja pedagogiczna* obradowała nad 3 tematami: 1) nauczanie w szkole przygotowawczej, czyli w przedszkolu dla dzieci głuchych, 2) praca z rodzicami dzieci głuchych i 3) nauczanie dorosłych głuchych analfabetów.

Referaty i doniesienia naukowe nadesłane na obrady komisji pedagogicznej nie odpowiadały jednak całkowicie podanej wyżej i ustalonej w założeniach organizacyjnych tematyce obrad. Stosunkowo dużo referatów (z Francji, Norwegii, Polski, Związku Radzieckiego) nadesłano na temat nauczania i wychowania głuchych analfabetów oraz na temat pracy z dziećmi w latach poprzedzających wiek obowiązku szkolnego (NRD, NRF, Polska, USA). Najmniej odnosiło się do pracy z rodzicami dzieci głuchych. Największa jednak liczba referatów nadesłanych nie była związana z sugerowaną tematyką obrad i dotyczyła przeważnie pracy w szkołach podstawowych dla dzieci głuchych i niedosłyszących. Obejmowała ona organizację nauczania i wychowania, metody, badanie wyników pracy i sprawozdanie z eksperymentów oraz projekty reformy. Z powyższego wynika, że wśród pedagogów zajmujących się nauczaniem i wychowaniem dzieci głuchych najczęściej zainteresowań budzi praca w szkole. Zainteresowania te spowodowały, że i w dyskusji zagadnienia związane z nauczaniem i wychowaniem w szkole podstawowej zajmowały dużo miejsca.

W wyniku obrad nad tematem pierwszym ustalono, że w każdym kraju nauczanie i wychowanie dzieci przedszkolnych od chwili stwierdzenia głuchoty (jako decydujące dla dobrego rozwoju głuchych) powinno być prowadzone systematycznie przez państwo lub pod jego kontrolą i obejmować wszystkie dzieci. Ponieważ wyniki

pracy zależą od wczesnego jej rozpoczynania, przeto szczególnie ważne jest opracowanie systemu jak najwcześniejszego ujawnienia głuchoty. Należy dążyć do tego, by nauczanie odbywało się w rodzinie. W miastach mogłyby być tworzone przedszkola dzienne (eksternaty), do których przychodziliby rodzice ze swymi dziećmi, na wsi pracę powinni prowadzić przede wszystkim nauczyciele dochodzący i dojeżdżający do domu. Bardzo dużą rolę w pracy tej przypisywano specjalnie zorganizowanym poradniom, w których rodzice i wychowawcy dzieci głuchych powinni otrzymywać potrzebną im radę i instruktaż do pracy nad rozwojem dziecka głuchego. Zwrócono przy tym uwagę na wielką rolę kontaktów rodziców dzieci głuchych między sobą, zwłaszcza jeżeli wśród nich są tacy, którzy uzyskali dobre wyniki w pracy.

Dyskusja i uchwały podkreślają wielką rolę badań naukowych nad pracą pedagogiczną. Prowadzone w powiązaniu z badaniami psychologicznymi, audiologicznymi i socjalnymi umożliwią opracowanie się najlepszych form i metod pracy z małymi dziećmi i ułatwią bardziej korzystną organizację pracy.

W toku obrad zwrócono uwagę na zamieszanie istniejące w terminologii związane z głuchotą dzieci oraz na płynące stąd trudności w pracy teoretycznej i praktycznej. W związku z tym zasugerowano przeprowadzenie prac zmierzających do ujednoczenia jej na następnym kongresie.

Obrady na temat kształcenia rodziców dzieci głuchych wykazały wielką różnorodność form pracy i wielkie zaniedbanie w tej dziedzinie w poszczególnych państwach. Dlatego uznano za konieczne organizowanie we wszystkich krajach finansowanych przez rządy kursów dla rodziców dzieci głuchych, na których powinni oni być informowani o właściwym sposobie wychowania. Na kursach tych oprócz omawiania pracy pedagogicznej rodziców z głuchymi dziećmi należy zwrócić uwagę na ogólną wiedzę o głuchocie i możliwościach rozwoju głuchych oraz wskazać na konieczność przeprowadzania badań psychologicznych i audiologiczno-lekarskich. Celem przeprowadzania tych badań uznano za konieczne organizowanie specjalnych ośrodków, które by przeprowadzały możliwie najwcześniejsze badania audiologiczne, psychologiczne i pedagogiczne oraz udzielały odpowiednich porad dotyczących nauczania dzieci głuchych.

Dyskusja na temat nauczania dorosłych głuchych analfabetów wskazała na konieczność odrębnego traktowania tych spraw w stosunku do krajów stojących na wysokim poziomie kultury i do krajów opóźnionych w rozwoju. W stosunku do krajów rozwiniętych uznano za konieczne nie tylko wprowadzenie, lecz i realizowanie powszechności nauczania dzieci w wieku obowiązku szkolnego oraz objęcie obowiązkiem nauczania głuchych dorosłych, szczególnie analfabetów z równoczesnym zwróceniem uwagi na przygotowanie ich do pracy zawodowej i zapewnienie zarobkowania. W krajach w stadium rozwoju uznano za wskazane powiązanie kształcenia dorosłych głuchych analfabetów z kształceniem dzieci głuchych. Dlatego dążenie do powszechności nauczania dzieci głuchych uznano za podstawowy problem. Przy instytucjach tych powinny być otwierane kursy i szkoły wieczorowe dla dorosłych głuchych analfabetów, które powinny umożliwić tym ludziom rozwój i przygotowanie do pracy zawodowej i tym samym wywyższenie się ze stanu przytłaczającej ich izolacji.

W dyskusji zwrócono uwagę na trudności ujawniania głuchych na terenie całego kraju i dlatego kongres zalecił uruchomienie w tej dziedzinie wszystkich dostępnych środków i sposobów, gdyż ujawnienie jest wstępnym warunkiem zorganizowania pomocy.

*Komisja psychologiczna* w obradach swych wyszła z założenia, że włączenie głuchych do społeczeństwa słyszących powinno być celem wszystkich poczynań, a więc i naukowych badań oraz publikacji psychologicznych. Wypracowanie skutecznych

sposobów włączania głuchych do życia słyszących wymaga pogłębienia dotychczasowej wiedzy o istocie samej głuchoty, o psychice ludzi głuchych oraz o środowiskach i sposobach rozwoju tych ludzi, o ich psychicznej, socjalnej i bytowej adaptacji do otoczenia.

W obradach komisji i materiałach nadesłanych na kongres wysunęły się na czoło takie problemy, jak sposoby prowadzenia i wyniki psychologicznych badań nad dziećmi głuchymi oraz problem mowy i wpływ jej na rozwój myślenia u głuchych. W ramach badań psychologicznych zwrócono szczególną uwagę na rozwój psychiczny, a zwłaszcza intelektualny dzieci głuchych, na kształtowanie się u nich cech charakteru i całej osobowości oraz na adaptację społeczną. Dociekania nad mową obracały się przede wszystkim wokół kształtowania się i rozwoju rozumienia ludzi słyszących u dzieci głuchych. Zwracano przy tym uwagę na umiejętność odczytywania z ust i na mowę dźwiękową.

Po przedyskutowaniu obecnego stanu badań i wiedzy psychologicznej przede wszystkim w wymienionych wyżej dziedzinach komisja psychologiczna uznała, że stan jej nie jest zadowalający, i stwierdziła konieczność ułożenia nowego programu badań i skoordynowania prowadzonych już w różnych krajach prac psychologicznych nad dziećmi głuchymi i sposobami ich adaptacji do środowiska ludzi słyszących. Komisja psychologiczna uznała ponadto za konieczne wypracowanie sposobu szybkiego i skutecznego rozpowszechniania wyników badań między poszczególne kraje i zainteresowanych psychologów.

Omawiając samą organizację pracy badawczej nad głuchymi komisja zwróciła uwagę na konieczność prowadzenia badań zespołowych przez psychologów, psychiatrów, laryngologów, logopedów, pedagogów i innych specjalistów. W trosce o jak największą użyteczność prowadzonych badań dla rozwoju głuchych we wszystkich krajach komisja zwróciła uwagę na trudności płynące ze stosowania w toku pracy różnych norm i przyrządów badawczych i dlatego sugeruje inicjowanie, popieranie, a nawet organizowanie prac zmierzających do ujednoczenia materiałów badawczych oraz przyrządów i norm wykorzystywanych w toku badań. Zorganizowanie badań zespołowych i doprowadzenie wyników tych badań do stadium umożliwiającego ich porównanie spowoduje zdaniem komisji uzyskanie wiedzy pozwalającej na wypracowanie skutecznych sposobów pewnego włączania głuchych do społeczeństwa słyszących.

*Komisja medyczno-audiologiczna* (lekarska) miała obradować nad tematami: a) klasyfikacja głuchoty, b) głuchota dziedziczna. Nadesłane prace i wypowiedzi rozszerzyły jednak zasięg obrad.

Prace na temat definicji i klasyfikacji głuchoty nadesłane z CSRS, Jugosławii, Niemiec i Holandii, a zwłaszcza wypowiedzi dyskutantów wniosły sporo nowego materiału, lecz i wykazały różnice występujące w tej dziedzinie. Wskazuje to na konieczność pracy nad ujednoczeniem poglądów na podstawie badań naukowych.

Zagadnienie głuchoty dziedzicznej zostało poszerzone. Wypowiedzi oraz materiały nadesłane z poszczególnych krajów objęły cały wachlarz przyczyn wywołujących głuchotę w okresie życia płodowego, a zwłaszcza pozapłodowego. Prace nadesłane przez lekarzy polskich obejmowały ponadto wartościowe przyczynki do szczególnych badań naukowych funkcjonowania słuchu.

Materiały z tego zakresu znajdują się w posiadaniu Komisji Naukowej Polskiego Związku Głuchych.

Komisja w obradach swych i wnioskach zwróciła ponadto uwagę na parę problemów domagających się według niej jak najszybszego rozwiązania.

Należy do nich problem głuchoty spowodowanej przez streptomycynę oraz inne antybiotyki, a w szczególności dihydrostreptomycynę. W związku z tym „komisja wzywa zawodowe związki medyczne oraz rządy poszczególnych państw, jak też mię-



dzynarodowe organizacje rządowe i pozarządowe do zastosowania wszelkich będących w dyspozycji środków celem odwrócenia tego niebezpieczeństwa".

Problemem drugim jest konieczność wczesnej diagnostyki głuchoty z uwagi na wielkie znaczenie jej dla skutecznego leczenia i nauczania tych dzieci. Wczesne wykrycie i określenie głuchoty z reguły stwarza lepsze warunki do usunięcia jej lub pomniejszenia oraz umożliwia pełniejszą rehabilitację dzieci głuchych i z wadami słuchu. Lekarskie związki zawodowe i związki głuchych powinny położyć szczególny nacisk na wypracowanie form i sposobów wczesnego wykrywania głuchoty oraz zorganizowanie toku postępowania umożliwiającego uchwycenie możliwie wszystkich przypadków.

W toku obrad zwrócono ponadto uwagę na „dyskryminację” osób niesłyszących przy uzyskiwaniu prawa prowadzenia pojazdów mechanicznych. Istniejące w niektórych państwach rygory w tej sprawie są według komisji całkowicie nieuzasadnione i powinny być zmienione „lub nawet całkowicie zniesione”. Stanowisko to zostało uzasadnione zarówno przez nadesłane prace naukowe, jak i przez wydawane od szeregu lat zezwolenia na prowadzenie takich pojazdów w niektórych krajach.

*Komisja readaptacji zawodowej* obradowała nad zagadnieniem readaptacji zawodowej głuchych w warunkach postępu technicznego.

Stała ona na stanowisku, że problem readaptacji zawodowej powinien być widziany w całej rozciągłości i w odpowiedniej formie wchodzić w skład systemu przygotowania słyszących do pracy zawodowej w poszczególnych społeczeństwach.

Obrady wykazały, że należy położyć szczególny nacisk na poradnictwo zawodowe, przygotowanie do pracy zawodowej, zatrudnienie głuchych i opiekę nad zatrudnionymi.

W toku obrad okazało się, że poradnictwo zawodowe dla głuchych w wielu krajach wymaga zasadniczych zmian i reorganizacji, a nawet rozpoczynania pracy od początku. Dyskutanci wypowiadali się, że w dziedzinie tej należy brać pod uwagę zapotrzebowanie rynku pracy, ogólne możliwości głuchych do pracy w określonych kierunkach i zawodach oraz indywidualne zainteresowania, uzdolnienia i możliwości każdego głuchego do wydajnej i przyjemnej dla niego pracy w określonym zawodzie. Dobra organizacja poradnictwa wymaga nie tylko angażowania odpowiednich specjalistów z zakresu poradnictwa, lecz rozpoczęcia tej pracy już w okresie kształcenia się głuchych w szkołach podstawowych. Praca w szkole podstawowej powinna z jednej strony stwarzać warunki do ujawniania się i rozwoju zainteresowań, uzdolnień i skłonności u dzieci głuchych, a z drugiej umożliwić zarówno dzieciom, jak i nauczycielom uświadomienie, w jakim kierunku, a nawet w jakich zawodach poszczególni głusi powinni się kształcić i pracować w przyszłości.

Z kolei kształcenie zawodowe według wytycznych przyjętych na obradach powinno być prowadzone w ramach ogólnie przyjętego w danym państwie systemu kształcenia zawodowego słyszących. Głusi powinni w zasadzie uczyć się w tych samych warunkach, co słyszący, równoległe lub razem z nimi. Przyjmując tę zasadę i założenie obradujący stwierdzili jednakże, że są wśród głuchych tacy, którzy z różnych względów, a zwłaszcza na skutek dodatkowych upośledzeń, nie będą mogli uczyć się w normalnych grupach i razem ze słyszącymi i dla tych osobników należy zapewnić warunki specjalne celem uzyskania możliwie najlepszych wyników w zakresie przygotowania do pracy zawodowej.

Kształtujący głuchych nauczyciele i wychowawcy powinni na specjalnie organizowanych dla nich kursach być systematycznie zapoznawani z postępem w zakresie sposobów i metod nauczania oraz z możliwościami i warunkami zatrudniania wychowanków.

Następnym problemem z zakresu rehabilitacji zawodowej, na który komisja w obradach swych zwróciła uwagę, była sprawa zatrudniania głuchych. W wyniku dyskusji uznano za konieczne postulowanie ścisłego porozumienia między instytucja-

mi i zakładami zatrudniającymi głuchych w pracy a czynnikami kierującymi tą pracą i prowadzącymi ją. Chodzi tu przede wszystkim o skoordynowanie poczynań władz, nauczycieli i lekarzy z instytucjami zatrudniającymi głuchych i przedstawicielami związków zawodowych. Współpraca tych czynników powinna umożliwić lepsze zrozumienie problemu przez społeczeństwo i właściwsze jego rozwiązywanie, a zwłaszcza poszerzenie kierunków kształcenia zawodowego i uwypuklenie w procesie nauczania momentów szczególnie ważnych w pracy produkcyjnej.

Omawiając sprawę opieki nad zatrudnionymi w zakładach pracy komisja zwróciła uwagę na konieczność przeprowadzenia wizji lokalnych w miejscu pracy głuchych celem przeprowadzenia kontroli oraz zmiany warunków szkodliwych dla zdrowia i niebezpiecznych dla życia na warunki korzystne. Przy angażowaniu głuchych do pracy należy szczególnie dążyć do zatrudniania ich w warunkach posiadających jak najmniej niebezpieczeństw dla życia, zdrowia oraz ryzyka związanego z niezadawalającymi warunkami pracy. Równocześnie wskazano na konieczność zapewnienia pracy w warunkach uprzywilejowanych głuchym, którzy z różnych względów, np. dodatkowego upośledzenia umysłowego, nie mogą skutecznie konkurować w pracy z ludźmi słyszącymi i normalnymi.

W toku obrad zastanawiano się również nad sprawą readaptacji zawodowej i zatrudnieniem głuchych w krajach zapóźnionych w rozwoju i stwierdzono, że krajom tym należy dopomóc poprzez przekazanie wartościowych osiągnięć z państw posiadających duży dorobek w tej dziedzinie i przyjęcie z pomocą w zakresie wykształcenia niezbędnego personelu do tej pracy. Sprawą tą powinna się zająć ONZ, zwłaszcza BIT oraz inne międzynarodowe organizacje zajmujące się problemem readaptacji głuchych.

*Komisja kulturalno-artystyczna* pracowała nad problemem przełamania izolacji kulturalnej głuchych.

Komisja uważa, że dojrzałość osobista głuchych i poziom ich rozwoju umysłowego, poziom nauczania w zorganizowanych dla nich szkołach warunkują twórczy i konsumpcyjny udział w życiu kulturalnym społeczeństwa słyszących.

Stwierdzając bardzo daleko posuniętą izolację i niski poziom życia kulturalnego głuchych na obradach uznano za konieczne zajęcie się rozwojem czytelnictwa wśród głuchych poprzez zakładanie odpowiednich bibliotek oraz zorganizowanie specjalnej opieki i poradnictwa w tym względzie. Szczególną uwagę zwrócono również na organizowanie życia kulturalnego w świetlicach oraz tworzenie specjalnych klubów, zespołów i grup kulturalnych związanych z zainteresowaniami i uzdolnieniami głuchych jak: tańce folklorystyczne, pantomina, przedstawienia teatralne, malarstwo, grafika, rzeźba itp. Osiągnięcia poszczególnych zespołów i osób w tej dziedzinie należy pokazywać na następnych kongresach poprzez organizowanie specjalnych wystaw i festiwali kulturalnych.

Do organizowania współzawodnictwa tych grup, koordynowania i ożywiania całej pracy powinien być powołany, według komisji, specjalny doradca kulturalny w każdym kraju.

Komisja zleciła ponadto zwrócenie szczególnej uwagi na głuchych posiadających uzdolnienia artystyczne i zorganizowania im pomocy umożliwiającej studia na wyższych uczelniach w zakresie sztuk pięknych.

Omawiając sprawę filmów i telewizji zwróciła uwagę na doniosłe znaczenie dla niesłyszących wyraźnych napisów informacyjnych oraz zastanawiała się nad sposobem stworzenia bardziej zrozumiałych dla głuchych obecnych programów telewizyjnych. Komisja zaproponowała ponadto zorganizowanie międzynarodowego biura filmów szczególnie wartościowych i przystosowanych do potrzeb głuchych. Biuro to posiadałoby katalogi i wypożyczałoby filmy poszczególnym związkom i instytucjom wszystkich państw.

*Komisja zagadnień społecznych* zgrupowała dużą liczbę delegatów ze wszystkich niemal państw biorących udział w obradach kongresu. Dyskusja jej koncentrowała

się przede wszystkim wokół występującej w wielu krajach i środowiskach dyskryminacji głuchych i obrony ich przed tą dyskryminacją w ramach Deklaracji Praw Człowieka Narodów Zjednoczonych.

Obrazy wykazały, że dyskryminacja głuchych przejawia się przede wszystkim w zakresie zatrudniania (angażowania, wynagrodzenia i awansów) oraz samodzielnego prowadzenia pojazdów mechanicznych i wreszcie w niektórych wypadkach imigracji oraz trudności w zawieraniu małżeństw.

Nadesłane materiały i przemówienia w dyskusji udowodniły niezbitcie, że w większości krajów głusi do tej pory napotykają trudności w uzyskaniu pracy, do której są przygotowani, zwłaszcza jeżeli to jest praca bardziej odpowiedzialna i płatna, częste są wypadki pomijania nawet dobrze przygotowanych i pracujących głuchych w awansach i nagrodach na korzyść słyszących i zdarzają się wreszcie, co prawda nieliczne, wypadki gorszego ich opłacania za pracę. Przedstawione i przedyskutowane na komisji przepisy prawne w sprawie uzyskiwania zezwoleń na prowadzenie pojazdów mechanicznych wskazują, iż w krajach na południu i na wschodzie oraz w znajdujących się w rozwoju stosowane są mniejsze lub większe ograniczenia. Jeszcze gorzej przedstawia się sprawa opłat ubezpieczeniowych, gdyż te w większości krajów są dla głuchych wyższe. Obserwowane ostatnio tendencje zrównania stawek są niestety bardzo nieliczne i nieśmiałe. Obserwowane przejawy barier społecznych dla głuchych występują już dzisiaj przeważnie tylko w krajach będących w stadium rozwoju i są najczęściej wynikiem niskiego poziomu rozwoju inteligencji i przygotowania do pracy zawodowej głuchych, na co należy zwrócić szczególną uwagę. Coraz rzadsze są również, lecz istnieją jeszcze w praktyce, przepisy wymagające specjalnych zezwoleń na zawieranie małżeństw przez głuchych.

Komisja obradująca nad socjalną sytuacją głuchych uważa, że mimo wyraźnych zmian na lepsze dyskryminacja głuchych istnieje w dalszym ciągu i występuje pod różnorodnymi postaciami. W związku z tym uważa, że „należy wezwać wszystkie kraje do przestrzegania praw głuchych w duchu Deklaracji Praw Człowieka Narodów Zjednoczonych”. Ponadto konieczne jest sprawdzenie przepisów i norm postępowania w stosunku do głuchych w poszczególnych państwach ze zwróceniem szczególnej uwagi na angażowanie i warunki pracy, warunki posiadania pojazdów mechanicznych oraz imigracji i zawierania małżeństw.

*Komisja unikacji mowy migowej*, na której obrady nadesłano tylko kilka referatów, w wyniku swych obrad zgłosiła następujące wnioski:

1. powołać stałą komisję składającą się z 5 osób do opracowania dla użytku głuchych międzynarodowego języka migowego na podstawie materiałów zebranych z różnych państw;

2. uznać na wniosek Finlandii za podstawę międzynarodowego alfabetu palcowego system de l'Épée z tym, że w systemie tym należy przeprowadzić pewne zmiany; do przeprowadzenia tych zmian powołać komitet rzeczoznawców składający się z 3 osób;

3. przyjąć z pomocą ludziom słyszącym i opracować dla nich system porozumiewania się znakami migowymi w warunkach wymagających tego, a zwłaszcza: w miejscach hałaśliwej pracy (stolarnie, kuźnie...), w pracy pod wodą (nurkowie...), dla niektórych pracowników portów lotniczych, personelu samolotów ponadźwiękowych, pracowników radia, telewizji, szpitali, klinik, ambulatoriów i przychodni.

Komisja do spraw krajów w stadium rozwoju uważa, że postęp w zakresie nauki i techniki zmniejsza jedynie, lecz nie likwiduje zjawiska głuchoty i że głuchota z kolei ogranicza rozwój umysłowy i przygotowanie do pracy zawodowej dotkniętych nią ludzi, jeżeli nie zostaną oni objęci specjalną opieką pedagogiczną. Właściwa organizacja i realizacja powszechnego nauczania głuchych jest kluczem do przełamania izolacji głuchych i wyzwolenia tkwiących w nich wartości dla dobra całego społeczeństwa.

Komisja stwierdza, że szczególnie trudna jest sytuacja głuchych w krajach w stadium rozwoju i że zachodzi konieczność szybkiej i skutecznej pomocy tym krajom. W związku z tym proponuje ona skierowanie apelu do rządowych organizacji narodowych i międzynarodowych (zwłaszcza BIT, OMS oraz CES) o włączenie do generalnego planu pomocy technicznej sprawy pomocy głuchym w obecnej ich sytuacji oraz skierowanie apelu do międzynarodowych organizacji pozarządowych o utworzenie specjalnego komitetu rzeczoznawców mających na celu zbieranie informacji i nawiązanie współpracy z oddziałami specjalistycznymi ONZ, celem podniesienia poziomu profilaktyki i rehabilitacji głuchych w krajach w stadium rozwoju.

Tematyka obrad IV Światowego Kongresu Głuchych w Sztokholmie, jak z powyższego wynika, była bardzo wszechstronna i objęła całokształt zagadnień związanych z głuchotą i ludźmi głuchymi. Sposób omawiania zagadnień na komisjach, w których delegacja polska brała udział, znamionował najczęściej głęboką znajomość problemów, wypowiedzi niedostatecznie uzasadnione bywały rzadkie.

Wkład Polski w organizację i przebieg kongresu był stosunkowo duży. Komisja Naukowa do Spraw Głuchoty przy Zarządzie Głównym Polskiego Związku Głuchych przygotowała i wysłała 22 referaty i doniesienia. Referaty te zostały powielone przez Biuro Kongresu i udostępnione (w języku angielskim) osobom biorącym udział w obradach oraz rozesłane do wszystkich Związków Głuchych wchodzących w skład Światowej Federacji. Niektóre z tych referatów wzbudziły duże zainteresowanie i skłoniły szereg delegatów innych państw do dodatkowych rozmów z delegacją polską oraz do próśb o nadesłanie im dalszych materiałów. Dotyczyło to zwłaszcza badań nad mową i myśleniem uczniów szkół specjalnych oraz projektu reformy obecnego systemu kształcenia dzieci głuchych.

Delegacja przywiozła do kraju wszystkie referaty i doniesienia, z których część jest tłumaczona na język polski. Są one złożone w Komisji Naukowej do Spraw Głuchoty przy Polskim Związku Głuchych w Warszawie przy ul. Jezuickiej 3. Celem zorientowania w poruszanej tematyce oraz umożliwienia wykorzystania przez szerszy ogół zainteresowanych podaję spis przywiezionych do kraju materiałów.

*Kazimierz Kirejczyk*

## СОДЕРЖАНИЕ

### СТАТЬИ

- ВИНЦЕНТЫ ОКОНЬ — Общая характеристика педагогических исследований в Польше . . . . . 5
- ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ — Актуальные проблемы общеобразовательного и педагогического обучения в ГДР . . . . . 20

### ШКОЛЬНАЯ РЕФОРМА В ПОЛЬШЕ

- КРИСТИНА КУЛИГОВСКА — Из проблематики совершенствования учителей в период проведения школьной реформы . . . . . 43

### ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

- ЗОФИЯ КШИШТОШЕК — О так называемом внедрении теории в практику . 48
- СТАНИСЛАВ МИХАЛЬСКИ — О некоторых проблемах предмета исследований истории воспитания . . . . . 55

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

- СТАНИСЛАВ СОВЧАК — Как мы воспитываем нашу молодежь . . . . . 62

### РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

- СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Мариан Фальски: Реформа обучения в I—IV классах 70
- СТАНИСЛАВ ГАЛАНТ — Евстахий Курочко: На трудной дороге учителя . . 73
- БОЛЕСЛАВ НЕМЕРКО — Кароль Дзидушко: Университетское обучение преподавателей . . . . . 76
- ЮЗЕФ ВАЛЛЕВСКИ — В. Борзенко: Целевые проблемы в общественном развитии 81

### ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

- СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Педагогические проблемы в журналах . . . . . 84

### ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

- ИРЕНА ВОЙНАР — Юбилей профессора Суходольского . . . . . 90
- ЯН ЯНИЦКИ — Юбилейный X съезд авторов Педагогических чтений . . . 92
- МИРОСЛАВ НОВИЦКИ — Школа и предприятие . . . . . 95

### ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

- КАЗИМЕЖ КИРЕЙЧИК — IV Мировой конгресс глухих в Стокгольме . . . 100

## CONTENTS

### ARTICLES

- WINCENTY OKOŃ — General Characteristics of Pedagogical Research in Poland . . . . . 5
- WACŁAW WOJTYŃSKI — Current Problems of the General Educational Schools and Teachers' Colleges in the German Democratic Republic . . . . . 20

### SCHOOL REFORM IN POLAND

- KRYSTYNA KULIGOWSKA — Problems Connected with Raising the Level of Teachers During the Introduction of the School Reform . . . . . 43

### DISCUSSIONS AND POLEMICS

- ZOFIA KRZYSZTOSZEK — The Introduction of Theory Into Practice . . . . . 48
- STANISŁAW MICHAŁSKI — Problems Connected with Research of the History of Education . . . . . 55

### EXPERIENCES, TESTS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

- STANISŁAW SOBCZAK — How We Educate our Young People . . . . . 62

### CRITICAL BOOK REVIEWS

- STANISŁAW NOWACZYK — Marian Falski: School Reform in Grades I—IV . . . . . 70
- STANISŁAW GALANT — Eustachy Kuroczko: The Difficult Road of the Teacher . . . . . 73
- BOLESŁAW NIEMIERKO — Karol Dziduszko: University Training for Teachers . . . . . 76
- JÓZEF ZALEWSKI — A. Borzenko: The Aim of Social Development . . . . . 81

### REVIEWS OF PERIODICALS

- STANISŁAW NOWACZYK — Pedagogical Problems in Periodicals . . . . . 84

### POLISH CHRONICLE

- IRENA WAJNAR — Professor Suchodolski's Anniversary . . . . . 90
- JAN JANICKI — Tenth Anniversary Conference of Authors of Pedagogical Lectures . . . . . 92
- MIROŚLAW NOWICKI — School and Establishment . . . . . 95

### FOREIGN CHRONICLE

- KAZIMIERZ KIREJCZYK — IV World Congress of the Deaf and Dumb in Stockholm . . . . . 100

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY

WINCENTY OKOŃ — Ogólna charakterystyka badań pedagogicznych w Polsce	5
WACŁAW WOJTYŃSKI — Aktualne problemy szkolnictwa ogólnokształcącego i pedagogicznego NRD	20

### REFORMA SZKOLNA W POLSCE

KRYSTYNA KULIGOWSKA — Z problematyki doskonalenia nauczycieli w okresie przeprowadzania reformy szkolnictwa	43
---	----

### DYSKUSJE I POLEMIKI

ZOFIA KRZYSZTOSZEK — O tzw. wdrażaniu teorii do praktyki	48
STANISŁAW MICHAŁSKI — O niektórych zagadnieniach przedmiotu badań historii wychowania	55

### DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

STANISŁAW SOBCZAK — Jak wychowujemy naszą młodzież	62
--	----

### RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

STANISŁAW NOWACZYK — Marian Falski: Reforma nauczania w kl. I—IV	70
STANISŁAW GALANT — Eustachy Kuroczko: Na trudnej drodze nauczyciela	73
BOLESŁAW NIEMIERKO — Karol Dziduszko: Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli	76
JOZEF ZALEWSKI — A. W. BORZENKO: Zagadnienie celu w rozwoju społecznym	81

### SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Zagadnienia pedagogiczne w czasopismach	84
--	----

### KRONIKA KRAJOWA

IRENA WOJNAR — Jubileusz Profesora Suchodolskiego	90
JAN JANICKI — Jubileuszowy X Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych	92
MIROŚLAW NOWICKI — Szkoła i przedsiębiorstwo	95

### KRONIKA ZAGRANICZNA

KAZIMIERZ KIREJCZYK — IV Światowy Kongres Głuchych w Sztokholmie	100
--	-----

