

RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK VI (XXXVIII) MAJ — CZERWIEC 1964

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

KOMITET REDAKCYJNY

Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Jerzy Misiewicz (sekr. redakcji)
Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński
Sekretarz organizacyjny: Franciszek Kazubiński

RADA REDAKCYJNA

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

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny” można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u 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. Wronia 23. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

Zaległe egzemplarze pisma znajdują się w sprzedaży w Księgarniach „Dom 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 6654+150 egz. Ark. wyd. 10,8. Ark. druk 7,25. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania 22. V. 64 r. Podpisano do druku 31. VII. 64 r. Druk ukończono w sierpniu 64 r.

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**

**NAUCZYCIEL SZERMIERZEM POSTĘPU SPOŁECZNEGO
I KULTURALNEGO**

*Przemówienie Prezesa Rady Ministrów Tow. Józefa Cyrankiewicza
na VIII Krajowym Zjeździe Delegatów ZNP*

Szanowne towarzyszki i towarzysze. Drodzy zebrani!

Przede wszystkim chcę w imieniu Komitetu Centralnego PZPR, w imieniu NK Zjednoczonego Stronnictwa Ludowego i CK Stronnictwa Demokratycznego, w imieniu władz państwowych powitać i serdecznie pozdrowić delegatów na VIII Zjazd ZNP. A poprzez was — całą wielosettyśieczną rzeszę nauczycieli i wychowawców młodego pokolenia, pracownika naszej polskiej socjalistycznej oświaty i szkolnictwa wyższego.

Bilans porównawczy polskiej rewolucji

Wasz zjazd obraduje w roku 20-lecia Polski Ludowej. Ten moment skłania do pewnych porównań z okresem 20-lecia międzywojennego. Nie tylko dlatego, by samemu sobie uświadomić ogrom przebytej drogi i dokonanej pracy, by dokonać bilansu porównawczego polskiej rewolucji. Ale również ze względów czysto dydaktycznych, co na waszym zjeździe ma szczególne znaczenie. Albowiem dorosło już i dojrzało w Polsce całe pokolenie, dla którego wszystko, co działo się przed wojną, jest już historią, o której wiedzę czerpie z książek i opowieści. Nawet wśród was, nauczycieli i wychowawców młodzieży polskiej, jest przecież ogromna liczba takich i będzie ich coraz więcej, dla których całe świadome życie wiąże się z Polską Ludową. A jest przecież rzeczą niesłychanie ważną, by w skład świadomości obywatelskiej naszego pokolenia i pokoleń następnych, którym przypadnie w udziale dalsze urządzenie i rozwijanie Polski socjalistycznej, której fundamenty zakładało nasze pokolenie, ażeby w tę świadomość weszła dokładna znajomość i dokładne zrozumienie wielkiego kontrastu, przeciwności, różnicy, jaka dzieli Polskę Ludową — i sprawiedliwą, demokratyczną i socjalistyczną, od tamtej Polski — przywileju klasowego, ucisku i egoizmu, panujących i posiadających, застоju i zacofania, słabości i niepewności jutra. By — mówiąc zwięźle — każdy zdawał sobie sprawę z sensu i racji polskiej rewolucji, która przestawiła nasz kraj na nowe tory i popchnęła w niesłychanym tempie naprzód.

Można tę różnicę mierzyć i tym, że mimo konieczności odbudowy Polski ze zniszczeń wojennych produkcja naszego socjalistycznego przemysłu w porównaniu z rokiem 1938 wzrosła blisko dziewięciokrotnie. Można mówić o tym, że zatrudnienie w przemyśle, które w roku 1937 wynosiło 859 tys., wzrosło w r. 1963 — do 3 390 tys. osób, można mówić o tym, że kadra inżynierska wzrosła w tym czasie — a z nieba się ona przecież nie brała — z 12 tys. do 103 tys. osób w 1963 roku.

Można i trzeba mówić o tym, że zlikwidowane zostały raz na zawsze straszliwa plaga bezrobocia, obejmująca miliony ludzi w mieście i na wsi, kryzysy gospodarcze, eksploatacja kraju przez obce kapitały. I wyzysk mas pracujących przez rodzimych kapitalistów i obszarników Polski burżuazyjnej.

Można było tych kontrastów — jaskrawych, krzyczących, przytaczać bez końca. Ale dziś na waszym zjeździe trzeba przede wszystkim mówić o waszym dorobku na przykładzie oświaty i szkolnictwa.

System szkolnictwa i treść nauczania — zwierciadłem klasowym państwa

System bowiem szkolnictwa, treść nauczania, ideologia wychowania i poziom oświaty stanowią znakomite zwierciadło treści klasowej państwa i panującego ustroju społecznego. Co więcej — stanowią odbicie tendencji rozwojowych i perspektyw lub brak perspektyw. Pod tym względem Polska międzywojenna była przykładem niemal klasycznym. Monopol klas posiadających w dziedzinie oświaty i kultury odbijał skład społeczny młodzieży szkolnej. W początkowych klasach gimnazjalnych dzieci robotników i chłopów stanowiły mniej niż $\frac{1}{4}$ ogółu uczniów. Na wyższych uczelniach zaledwie co piąty student był pochodzenia robotniczego lub chłopskiego. Egoizm klas posiadających i ich dążenia w dziedzinie utrzymania swej przewagi przez monopol wykształcenia i płynący stąd klasowy automatyzm, jeśli chodzi o selekcję kształcących się, szedł tu w parze z brakiem szerokiego zapotrzebowania na kadry inteligencji, co było wynikiem zacofania kraju i co w jeszcze silniejszym stopniu pogarszało sytuację mas pracujących. W 19 roku istnienia tamtej Polski — $\frac{3}{4}$ młodzieży robotniczej i chłopskiej musiało się zadowolić ukończeniem 4 klas podstawowej szkoły, a okrążyły milion dzieci natrafiały co roku na zamknięte bramy szkół. Nie było dla nich miejsca w systemie szkolnym, który nie miał na to dostatecznej liczby szkół, nauczycieli ani funduszków. W ten sposób zagwarantowany ustawowo obowiązek powszechnego nauczania pozostawał na papierze, jako swego rodzaju pobożne życzenie, chociaż nie wiadomo, czy dla wszystkich w Polsce było to życzenie naprawdę pobożne i prawdziwe.

Pewien konserwatywny profesor ekonomii, nie powiem, z jakiego miast — pisał w obszernym studium „naukowym” w latach trzydziestych, że „wtargnięcie” — jak się wyrażał — większej liczby młodzieży robotniczej i chłopskiej na wyższe uczelnie zagroziłoby poziomowi nauki i godziło w charakter ukształtowanej przez wieki kultury narodowej.

Dla niego decydującym o rozwoju kultury było więc zamknięte środowisko, w którym dziedziczy się nawyki kulturalne. A bezmiar nieznananych, nieujawnionych talentów, ukrytych w milionowych masach i ich głód wiedzy i kultury i możliwość wykorzystania tych zdolności dla prawdziwie dynamicznego rozwoju kultury narodowej i jej upowszechnie-

nia — ta myśl była jemu i jemu podobnym obca, była straszakiem, zmorą, zagrażającą klasowemu elitaryzmowi.

Oczywiście nie wszyscy hołdujący wówczas takiemu klasowemu elitaryzmowi mieli podobną odwagę ujawniania swoich prawdziwych poglądów. Trzeba przyznać, że ów profesor miał nader wyostrzone poczucie elitaryzmu klasowego.

Niemniej jednak fakty i liczby odślaniały w wyrazisty sposób rzeczywiste intencje tych, którzy uważali państwo polskie za swą domenę klasową.

Nic dziwnego, że wszystkie ugrupowania demokratyczne w Polsce międzywojennej — od komunistów i socjalistów poprzez radykalne odłamy ruchu ludowego i środowiska demokratyczne — zwracały ostre swej krytyki przeciwko polityce oświatowej klas posiadających i kół rządzących, a w każdym programie reform i przemian społecznych w tych latach wołanie o gruntowną reorganizację systemu szkolnego — wysuwało się na czołowe miejsce.

Problemy oświaty i nauki w centrum uwagi władzy ludowej

I było rzeczą naturalną i logiczną, że od pierwszych dni istnienia Polski Ludowej — problemy oświaty i nauki znalazły się w centrum uwagi władzy ludowej, partii robotniczych i całego obozu demokracji polskiej.

Bez gruntownych przeobrażeń w tej dziedzinie nie byłaby się w pełni dokonała polska rewolucja. Reforma szkoły i wychowania była równie istotna dla jej powodzenia, równie organicznie z nią związana, jak reforma rolna, jak nacjonalizacja przemysłu.

Te wielkie reformy społeczno-gospodarcze otwierały Polsce drogę ku nowemu ustrojowi, ku socjalizmowi. Ale budowa tego nowego ustroju, sterowanie społecznym aparatem produkcji wielokrotnie pomnożonym i znacznie usprawnionym wymagało olbrzymiej kadry fachowej, której nie było w zaraniu Polski Ludowej, zwłaszcza po okresie straszliwego upustu krwi, jakiego dokonał na naszych ziemiach okupant hitlerowski i lata wojny. Tę kadre musiało stworzyć nowe szkolnictwo polskie. Tworzyć szybko, mimo niezwykle trudnych i niesprzyjających warunków.

Ale na tym nie koniec. Albowiem nowa szkoła w nowej Polsce musiała również po nowemu kształtować typ obywatela, przetworzyć jego świadomość w sposób odpowiadający potrzebom i charakterowi nowego ustroju społecznego.

Dokonałiśmy w minionym 20-leciu ogromnie dużo na tym polu. Możemy być z tych osiągnięć dumni. Dokonania te były materialnym dziełem całego społeczeństwa, płynęły ze stałej troski partii o te sprawy, a udział w nich nauczycielstwa polskiego był — rzecz jasna — jak najbardziej bezpośredni, największy, najofiarniejszy w pracy z młodzieżą.

Przyszły historyk Polski Ludowej będzie o tym pamiętał i ten rozdział naszej historii będzie na pewno szczególnie piękny — będzie to historia walki o naszą młodzież. Zanim wszakże pióro historyka skreśli pełne i wyważone dzieje tego okresu — dokonajmy szybko rachunku najważniejszych osiągnięć minionego 20-lecia.

Jest to ważne nie tylko dla satysfakcji naszej i waszej, dla was, którzyście codziennym trudem te osiągnięcia tworzyli. Jest to ważne również dla określenia miejsca, w którym się znajdujemy, i drogi na następne lata. Jest to ważne — nie po to, aby dać w fanfary samozadowolenia — bo przecież wiemy, ile jeszcze jest do zrobienia, ile rzeczy zostało zrobio-

nych, a jeszcze nie zakończonych, ile mamy trudności — ale, żeby tym bardziej racjonalnie mobilizować szkolnictwo do nowych zadań. Niemniej jednak podstawą dalszej wytężonej pracy musi być świadomość dotychczasowych osiągnięć.

Program Manifestu Lipcowego w dziedzinie szkolnictwa — wykonaliśmy

A więc, przede wszystkim, przełamane zostały z miejsca w Polsce Ludowej wszelkie bariery klasowe. Szkoła stała się otworem dla wszystkich — w pełnym tego słowa znaczeniu.

Był to akt polityczny niezmiernej doniosłości, albowiem tu się zaczyna rzeczywista demokratyzacja społeczeństwa, której warunkiem jest równość startu życiowego każdego obywatela. A to jest funkcją udostępnienia oświaty.

Że nie było to tylko deklaratywne stwierdzenie intencji, lecz dążenie wieloletnie uparcie i systematycznie w życie — świadczą fakty i liczby. I — co jeszcze ważniejsze — świadczą osobiste doświadczenia życiowe milionów młodych ludzi, którzy zaczynali swą naukę i studia w Polsce Ludowej.

A więc w pełni upowszechniliśmy podstawową szkołę 7-klasową, która objęła 99,5 proc. dzieci w wieku obowiązku szkolnego. Stała się ta szkoła po raz pierwszy naprawdę powszechną szkołą, do której tęsknił rewolucyjny poeta.

Prawie $\frac{3}{4}$ młodzieży w wielu lat 14—17 uczęszcza do szkół ogólnokształcących i zawodowych. Wykształcenie średnie kończy obecnie 2 razy więcej młodzieży, niż w okresie międzywojennym kończyło pełną szkołę podstawową. Czterokrotnie wzrosła liczba studentów wyższych uczelni. W roku 1962 na 10 tys. mieszkańców przypadało 62 studentów, wobec 14 w czasach rządów sanacyjnych. Wśród krajów kapitalistycznych Europy podobne wskaźniki osiąga jedynie Francja, Austria i Holandia. Za nami pozostają pod tym względem w tyle kraje tak zamożne, jak Anglia, NRF, kraje skandynawskie, Szwajcaria.

Uderzający i proporcjonalny do rosnących potrzeb gospodarki był rozwój szkolnictwa zawodowego. W Polsce międzywojennej trzonem tego szkolnictwa były trzyletnie szkoły dokształcające, przyjmujące młodzież po ukończeniu 4 klas szkoły podstawowej. Kształciło się w tych szkołach 220 000 uczniów. Ale tylko 13 tysięcy, a więc zaledwie pięć procent, zdobywało pełne wykształcenie średnie. W naszym szkolnictwie zawodowym kształciło się w roku ubiegłym 1 200 tys. uczniów, a więc blisko sześciokrotnie więcej niż przed wojną.

Główne kierunki wykształcenia zawodowego odpowiadają potrzebom społecznym obecnego okresu. Przeszło połowa młodzieży kształci się tu w kierunku techniczno-przemysłowym, 18 proc. w kierunku ekonomicznym, 13 proc. — rolniczym.

Młodzież, która zdobyła wykształcenie ogólne i zawodowe już w Polsce Ludowej, stanowi dziś przeważającą część wykwalifikowanej kadry technicznej i zawodowej kraju.

By osiągnąć ten stosunkowo wysoki poziom oświaty, trzeba było olbrzymiego wysiłku społecznego.

Poszły na ten cel ogromne nakłady finansowe. Konieczne było rozwinięcie wielkiej akcji budowy szkół. W minionym 20-leciu oddano do użytku ponad 60 tys. nowo zbudowanych izb szkolnych, przeszło 3-krotnie więcej niż w 20-leciu międzywojennym. Wielką rolę odegrała tu zainicjowa-

wana przez naszą partię, w przemówieniu tow. Gomułki na zebraniu Frontu Jedności Narodu, akcja pod tak bliskim dziś każdemu hasłem „Tysiąc szkół na Tysiąclecie” zmienna, że w ten właśnie sposób postawiła nasza partia uczyć Tysiąclecie Polski, a cały kraj podchwycił tę inicjatywę ze szczerym entuzjazmem.

Realizacja powszechności nauczania wymagała także wielkiego wysiłku w zakresie zapewnienia młodzieży środków materialnych i warunków umożliwiających naukę. Państwo Ludowe stworzyło cały system instytucji opiekuńczych, stypendiów, domów akademickich i wielorakich urządzeń, które pozwoliły rozwiązać ten problem, często przesądzający o możliwości dalszego kształcenia się młodzieży.

Możemy dziś powiedzieć sobie z poczuciem dobrze spełnionego obowiązku, że wykonaliśmy i w tej dziedzinie program, który proklamował przed dwoma dziesiątkami lat Manifest Lipcowy Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego — jeden z piękniejszych dokumentów polskiej myśli postępowej i rewolucyjnej na przestrzeni naszej historii. A na pewno jedyny, który został w całej rozciągłości wykonany — świadectwo zdecydowanej woli rewolucyjnej polskich mas ludowych i przewodzącej im siły politycznej — naszej partii.

Stoimy w obliczu nowych zadań

Podliczamy bilans pierwszego dwudziestolecia i stajemy w obliczu nowych zadań.

Wytyczy je, zwołany na czerwiec IV Zjazd Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, Zjazd 20-lecia. Ale już dzisiaj znamy zasadnicze kierunki dalszego rozwoju, zawarte w tezach przygotowanych na Zjazd, a uchwalonych przez ostatnie Plenum KC PZPR.

Wydobądźmy przeto z tych wskazań zasadnicze wytyczne na polu oświaty i nauki.

Najbliższa 5-latka będzie okresem, w którym podstawą powszechnego wykształcenia stanie się 8-klasowa szkoła podstawowa.

Zrobimy dalszy krok naprzód w upowszechnianiu wykształcenia zawodowego i ogólnego na poziomie średnim i niepełnym średnim.

Tezy przyjęte przez XV Plenum KC zakładają, że w 1970 roku rozwój szkolnictwa zawodowego zapewni dalszą naukę dla przeszło 60 proc. absolwentów szkół podstawowych, a łącznie z liceami ogólnokształcącymi obejmie nauczaniem ok. 80 proc. młodzieży po 8-latec. Oznacza to w liczbach bezwzględnych poważny wzrost ilościowy, gdyż w szkołach średnich zawodowych i ogólnokształcących znajdują się w latach nadchodzącej 5-latki najliczniejsze w Polsce Ludowej roczniki młodzieży. To są ogromne zadania organizacyjne, materialne, kadrowe. Ważne jest, aby zadania te wykonywać nie za wszelką cenę, ale najbardziej ekonomicznie, bo nie jesteśmy bogaci i nie stać nas na marnotrawstwo. Zresztą i bogaci, jeśli chcą być bogaci, nie pozwalają sobie na rozrzutność.

Możemy uzyskać daleko pełniejsze efekty w kształceniu kadr kwalifikowanych, jeśli potrafimy zmniejszyć — oczywiście nie mechanicznie — niemały jeszcze odsiew i drugoroczność we wszystkich typach szkół naszego systemu oświatowego. W roku szkolnym 1962—63 opuściło mury szkół przed jej ukończeniem 154 tys. młodzieży na różnych szczeblach wykształcenia. Drugoroczność wciąż jeszcze waha się w granicach od 7,1 proc. w szkołach podstawowych do 10,1 proc. w liceach ogólnokształcących. Oto ewidentne źródło rezerw samego szkolnictwa i poważne zada-

nie-waszego Związku, związane z jego inicjatywami na polu podnoszenia poziomu pracy szkoły, kwalifikacji zawodowych nauczycielstwa i szybszego rozwoju młodej kadry naukowej.

I wreszcie problem najtrudniejszy. W okresie lat 1966—1970 wkroczy w wiek produkcyjny 3 mln 260 tys. młodych chłopców i dziewcząt. Założenia planu 5-letniego przewidują stworzenie odpowiedniej ilości nowych miejsc pracy, by zapewnić ich pełne zatrudnienie. Nie jest to tylko problem gospodarczy, aczkolwiek rzutuje on zasadniczo na całokształt konstrukcji najbliższej 5-latki, ale równie poważne zagadnienie wychowawczo-oświatowe. Jest rzeczą nader istotną, jak ta młodzież przygotowana będzie do pracy i życia przez nasze szkolnictwo, jak szybki okaże się proces adaptacji w fabryce na stanowisku roboczym, na ile wartościowe okaże się jej wykształcenie, jaki prezentować będzie zasób energii życiowej i zdolności do twórczego, ideowego działania.

Oświatowe i wychowawcze funkcje szkoły

Szkoła bowiem — rzecz jasna — nie tylko uczy, ale i wychowuje. Te dwie funkcje nie dają się rozdzielić. A w okresie przejścia od jednej formacji ustrojowej do drugiej — czyli w naszym obecnym położeniu — zadania wychowawcze nabierają szczególnej i wyjątkowej wagi.

Obywatel światły — to dziś nie tylko człowiek wykształcony, rozporządzający zasobem wiedzy ogólnej i fachowej, odpowiedniej do wykonywanej przezeń funkcji zawodowej. Obywatel światły — to także człowiek, który umie samodzielnie myśleć, jest przygotowany do czynnej i twórczej roli w społeczeństwie socjalistycznym, która wymaga odeń aktywnego udziału w kształtowaniu losów kraju i narodu. Obywatel światły to świadomy współgospodarz naszej Rzeczypospolitej Ludowej.

Wzrosły niepomniernie zadania szkoły w dziedzinie nauczania. Tempo rozwoju nauki współczesnej powoduje, że zasób wiedzy wpojonej w latach szkolnych szybko dezaktualizuje się. Przed 100 czy nawet 50 laty — to, co młodzieniec wyniósł ze szkoły, wystarczało mu od biedy na całe życie. Niewiele w każdym razie musiał uzupełniać, jeszcze mniej rewidować. Dziś, w epoce atomowej, w erze lotów kosmicznych, cybernetyki i błyskawicznych postępów we wszystkich dziedzinach nauki — to, co wynosi się ze szkoły, jest zaledwie podbudową pod to, co trzeba ustawicznie uzupełniać i zdobywać przez całe życie. Dlatego tak istotnym czynnikiem wychowania młodzieży staje się wszczępienie umiejętności samodzielnego myślenia i chęci samodzielnego kształcenia się.

Nie wyłącznie ilościowo określony zasób wiedzy, lecz umiejętności i metodologia samodzielnej pracy naukowej w przyszłości jest dzisiaj w większym niż kiedykolwiek stopniu sprawdzianem tego, czy szkoła jest dobra, czy zła.

To jeden z doniosłych czynników pracy nauczyciela i szkoły. Czynniki drugi, niemniej ważny, to nowe treści wychowawcze, odpowiadające nowemu ustrojowi społecznemu, który tworzymy dziś w Polsce.

Rosną potrzeby w dziedzinie kultury

Prawda, że nowe warunki społeczno-gospodarcze same przez się stwarzają pomyślny klimat ukształtowania nowego, socjalistycznego człowieka. Prawda, że całe otoczenie w zasadzie działa w tym kierunku. Potężny rozwój środków masowego oddziaływania — radia, telewizji, filmu, szyb-

kie upowszechnienie się kultury, rozwój czytelnictwa książek i gazet, rozbicie bariery między miastem a wsią w dziedzinie kultury i informacji — wszystko to oddziałuje w silnym stopniu na świadomość jednostki. Na innym miejscu i przy innej okazji trzeba będzie o tym mówić. Chciałbym powiedzieć tylko parę słów o jeszcze jednym wielkim kontraście między Polską międzywojenną a Polską Ludową, jednym z kontrastów będących wynikiem rewolucji kulturalnej, jaka się u nas dokonała, a mianowicie o obecnym zasięgu oddziaływania literatury, m. in. literatury pięknej. Nie będę już mówić o wielomilionowych nakładach klasyków, bo już te wielkie nakłady są wystarczającym dowodem tego zwiększonego niepoźwornie oddziaływania. Wystarczy powiedzieć, że na przykład „Przedwiośnie” Żeromskiego w latach międzywojennych wznawiano kilkakrotnie, a w sumie łączny nakład wynosił do 30 tysięcy egzemplarzy. Zaś w Polsce Ludowej do dnia dzisiejszego nakład osiągnął 485 tys. egzemplarzy. A w tym roku ukaże się dalszy nakład 80 tys. egzemplarzy. A łączny nakład dzieł Żeromskiego przekroczy 5 milionów egzemplarzy. „Noce i dnie” Dąbrowskiej w 20-leciu osiągnęły nakład 30 tys., a w Polsce Ludowej — 151 tys.

Utwory Tuwima przed wojną łączny nakład ocenić można na około 30 tys. egzemplarzy, w Polsce Ludowej — na ponad milion egzemplarzy.

Podobne cyfry dotyczą, oczywiście, dużej liczby pisarzy, a przecież wy sami najlepiej wiecie, jak wzrosła równocześnie sieć biblioteczna, w dalszym ciągu stanowiąca decydującą bazę masowego czytelnictwa.

Jednocześnie wszyscy wiemy, że te rozbudowane przez naszą politykę kulturalną potrzeby w tej dziedzinie rosną wciąż, podobnie będą rosnać dalej i z trudem będziemy mogli tym potrzebom nastarczyć, organizując na coraz wyższym poziomie upowszechnienie kultury. Jak powiedziałem, trzeba będzie do tego tematu jeszcze powrócić. Ale to wszystko, o czym mówimy — i czytelnictwo, i prasa, i radio, i telewizja — nie zastąpi pracy wychowawczej szkoły i nauczyciela, przeciwnie, to wzmaga odpowiedzialność i rozszerza zadania pedagogów. Albowiem nauczyciel i szkoła zaczynają jako pierwsi kształtować umysł i uczucie dziecka wtedy, kiedy jest najbardziej wrażliwe i najbardziej podatne na wpływ wychowawczy. Nauczyciel i szkoła stwarza, urabia niejako glebę, która przez całą resztę świadomego życia jednostki chłonać będzie to, co na nią padnie. A w następnych latach ktoś, jak nie nauczyciel jest zawsze nie tylko wykładowcą, ale jest organizatorem uczenia się, wdrażania nawyków systematycznej pracy, jest doradcą i przewodnikiem.

Nasz stosunek do tradycji nie może być bezkrytyczny

Jest to szczególnie ważne w okresie teraźniejszym. Żadne pokolenie nie żyje w izolacji ani w czasie, ani w przestrzeni. Ulega wpływom minionych pokoleń i tradycji oraz ulega także wpływom spoza granic kraju płynącym.

Wychowujemy młodzież na dobrych patriotów, miłujących swój kraj, szanujących tysiącletni dorobek narodu i jego wielkie tradycje. Ale mianone dzieje naszego kraju to dzieje społeczeństwa klasowego. Przekazana nam w spuściznie tradycja pełna jest wewnętrznych sprzeczności, wyrosłych na tle sprzecznych dążeń i interesów różnych klas społecznych. Są więc w tej tradycji pierwiastki postępu i wsteczności, patriotyzmu i nacjonalizmu, sprawiedliwości i gwałtu, tolerancji i ucisku, wolnej myśli i klerykalizmu.

Nie możemy więc tej tradycji bezkrytycznie akceptować, lecz musimy dokonać w niej przemyślanego wyboru; akceptując równocześnie całość losu i dziejów polskiego narodu w walce o postęp, w walce o swój rozwój — nie możemy być jednocześnie na przykład spadkobiercami Kościuszki i targowiczian, tych, co walczyli na wszystkich barykadach świata „Za waszą wolność i naszą”, i tych, co głosili trójlojalizm wobec zaborcy; tych, co w wielkich strajkach robotniczych i chłopskich zmagali się z dyktaturą sanacyjną, i tych, co zbrojni w pałkę i żyłkę, szerzyli w Polsce rasizm, antysemityzm, nacjonalizm i torowali drogę hitleryzmowi.

Historia może być wielką nauczycielką życia, ale wtedy, gdy młodzież nasza potrafi ją krytycznie odczytać. I tego musimy ją nauczyć. A wtedy historia stanie się szkołą politycznego myślenia i stanie się wielką pomocą w patrzeniu na teraźniejszość.

Tworząc nowe wartości Polski Ludowej, Polski socjalistycznej, musimy pamiętać, że ścierają się one ustawicznie z tym, co odziedzyczyliśmy z tradycji historycznej własnego narodu, i z tym, co tworzy się w otaczającym nas świecie — świecie przyjaznych, bratnich socjalistycznych narodów i w świecie wrogich idei krajów kapitalizmu.

Szkoła musi pomóc swym wychowankom we właściwej selekcji wartości ideowych i moralnych, musi ich umocnić we właściwych postawach życiowych, odpowiadających ideałom społeczeństwa socjalistycznego.

Współczesny młody człowiek chce wiedzieć, jak warto żyć, co kochać, cenić i szanować, a czego nienawidzić, czego oczekiwać będzie od niego społeczeństwo i na co on może liczyć od społeczeństwa, jak pogodzić swe osobiste zdolności, zainteresowania i aspiracje z interesami najbliższego kolektywu, otoczenia i narodu. Na te i inne pytania winna dać mu odpowiedź szkoła i nauczyciel — wychowawca.

Wysoko cenimy postawę nauczyciela polskiego

Szkoła przygotowuje młodzież do czynnego życia w społeczeństwie socjalistycznym, a więc musi tworzyć jednostkę uspołecznioną. Człowiek, który zamyka się wyłącznie w ramach swoich osobistych interesów i który wykreśla ze swego życia ofiarność w stosunku do innych ludzi, nie liczący się ze społeczeństwem, z którego czerpie siły i środki do życia, taki człowiek nie może pasować do naszych socjalistycznych warunków. Taki typ człowieka to typowy produkt starych warunków ustrojowych niezależnie od tego, w jak bardzo „nowoczesne” szaty zostaje przybrany.

Cechą charakterystyczną nowego człowieka powinien być również brak jakichkolwiek zahamowań w racjonalnym traktowaniu zjawisk. Nie powinny istnieć dla niego żadne pola wyłączone spod osądu ludzkiego rozumu. I pod tym względem winien on się więc różnić od człowieka dawnego ustroju, którego mentalność kształtowano tak, aby myśl jego cofała się przed krytyczną oceną takich czy innych kapitalistycznych „tabu”, przed racjonalnym spojrzeniem na świat i życie. I tutaj wypada podkreślić niezmiernie ważną rolę nauczyciela — wychowawcy.

O wychowawczych i naukowych efektach szkoły nie decyduje wyłącznie jej program i wyposażenie materialne, ale — w dużym stopniu — poziom intelektualny, kulturalny, naukowy oraz postawa ideowo-moralna nauczyciela. On to bowiem oddziałuje przede wszystkim na umysłowość i charakter swych wychowanków.

Prawda ta znajduje dziś coraz większe zrozumienie wśród nauczycieli. Sami oni zdają sobie sprawę, że tylko ustawiczna, nieprzerwana praca nad samym sobą może ich przysposobić do tych trudnych zadań i utrzymać na właściwym poziomie.

Coraz większa liczba nauczycieli kontynuuje studia na wyższych uczelniach i studiach nauczycielskich, coraz żywiej rozwija się ruch samokształcenia ideowo-pedagogicznego, organizowany i popierany przez związki i władze szkolne.

Coraz szersze kręgi zatacza ruch nowatorstwa i postępu pedagogicznego, polegający na poszukiwaniu przez nauczycieli nowych rozwiązań i lepszych metod nauczania i wychowywania młodzieży.

Niezmiernie ważne jest także mobilizowanie młodych nauczycieli do jak najszerszego, świadomego, aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, w realizacji zagadnień ogólnonarodowych. Ważnym także zadaniem oddziałów Związku jest przejawienie codziennej troski o warunki pracy i bytu, walka przeciw wszelkim przejawom bezduszności i biurokracji, tysiącom dokuczliwych nieraz utrudnień, które są zaprzeczeniem polityki partii i państwa, a które rodzą się wskutek biurokratyzmu, rutyny czy zwykłej bezduszności.

Ważnym też zadaniem jest, aby — mając pełną świadomość dorobku i osiągnięć — główną krytyczną uwagę kierować na konieczność zwalczania trudności, na to wszystko, co jest do poprawienia, do polepszenia. Takich rzeczy jest w dziedzinie oświaty niemało, zarówno w życiu szkoły, jak i na polu szerokiego działania oświatowo-kulturalnego, upowszechnienia kultury.

Nauczycielstwo polskie ma za sobą — w obliczu tych wielkich zadań związanych z następnym okresem budownictwa socjalizmu — długą i piękną tradycję walki o oświatę w Polsce. W przeważającej większości było ono w naszym kraju pionierem postępu, bojownikiem o wolność jednostki i wolność narodu, skutecznie przeciwstawiało się zaborcom i okupantom, stoczyło niejedną walkę przeciwko dyktaturze sanacyjnej, broniło szkoły przed zalewem wstecznictwa.

Związek Nauczycielstwa Polskiego ma piękną kartę w dziejach tej walki. Polski ruch robotniczy zawsze cenił wysoko postawę Związku i nauczyciela polskiego. Nasza partia i organizacja młodzieży zawsze o tym pamiętają. Ta piękna tradycja ułatwia wam dzisiaj spełnianie doniosłych zadań.

Nauczyciel polski był i jest szermierzem postępu społecznego i kulturalnego, co obecnie tłumaczy się na nakaz jak najczynniejszego realizowania wielkich zadań budownictwa socjalistycznego w Polsce.

Cele najbliższe tego budownictwa zakreślają wytyczne, sformułowane przez partię. Nauczyciela polskiego na pewno nie zabraknie w tej walce i pracy i na pewno nigdy on nie zawiedzie, tak jak nie zawiódł nigdy w przeszłości.

Z tą myślą, w imieniu naszej partii, w imieniu wszystkich partii politycznych Frontu Jedności Narodu, w imieniu rządu PRL przekazuję wam, przedstawicielom i mandatariuszom polskiego nauczycielstwa, najlepsze życzenia pomyślnych obrad dla realizacji socjalistycznego budownictwa w dziedzinie nauczania i wychowania, realizacji, przy której towarzyszą wam codziennie najserdeczniejsze uczucia, pomoc i troska partii i całego społeczeństwa.

IGNACY SZANIAWSKI

CZYNNOŚCI UCZNIA I NAUCZYCIELA W SYSTEMIE DYDAKTYCZNYM SZKOŁY ŚREDNIEJ

1. ISTOTA CZYNNOŚCI

Wszelka czynność, świadoma, instynktowna czy podświadoma, dowolna czy mimowolna, intelektualna czy techniczna, jest procesem w zasadzie całościowym, zorganizowanym i ukierunkowanym. Przy ocenie, charakterystyce, analizie wszelkiej czynności jako procesu należy wziąć pod uwagę cztery zasadnicze jej osobliwości:

- a) treść procesu,
- b) kierunek procesu,
- c) warunki przebiegu procesu,
- d) wyniki procesu.

Najistotniejszą funkcjonalnie, a więc najbardziej charakterystyczną osobliwością wszelkiej czynności jest wynik (efekt, rezultat). Nawet tzw. sytuacje niezamierzone i objawy patologiczne zawierają w sobie powyższe cztery osobliwości, pomimo że dla niejednego obserwatora, jak i dla samego podmiotu są one często niedostrzegalne, niewidoczne, „niecelowe”, „nieuzasadnione” i niezrozumiałe. Toteż po wyniku i według wyników oceniamy, doceniamy, katalogujemy i klasyfikujemy wszelką czynność. Według wyników wartościujemy także przeważnie większość czynności. Akcentując wynik jako osobliwość najistotniejszą wszelkiej czynności nie możemy pominąć oczywiście warunków jako kolejnej osobliwości oraz samego kierunku procesu.

We „Wstępie do psychologii” Tadeusz Tomaszewski daje precyzyjną analizę cech i czynności, m. in. także ze względu na ukierunkowany ich przebieg. Sugestywne zwłaszcza jest w tej analizie porównanie kierunku świadomego biegu człowieka do celu z kierunkiem toczącej się kuli. Przyjmując ten punkt widzenia, bo pokrywa się on m. in. także z punktem widzenia prakseologii oraz naszym, możemy stwierdzić, że trzy systemy dydaktyczne układu trynitarnego są w tym wypadku trzema zasadniczymi kanałami, z których punktem wyjścia w ocenie wszelkiej czynności jest treść kształcenia, punktem zaś dojścia — ukierunkowany w danym systemie przebieg czynności. Jest on taki, a nie inny. Daje taki, a nie inny wynik, taki, a nie inny rezultat, taki, a nie inny efekt, taki, a nie inny ślad. Ale też dlatego musimy w dalszym ciągu

pozostać przy podziale czynności ze względu na systemy dydaktyczne, formy nauczania, środki nauczania, metody, wreszcie i treść kształcenia, a więc ze względu na układ trynitarny. Z punktu bowiem widzenia działalności dydaktycznej czynności ucznia i nauczyciela idą w kierunku osiągnięcia trwałego rezultatu.

W czynnościach ucznia i nauczyciela (w procesie nauczania i uczenia się) odnajdujemy również cztery osobliwości, które zawsze bierzemy pod uwagę jako zasadnicze:

- a) treść procesu nauczania,
- b) kierunek procesu nauczania (wyznaczony przez cele kształcenia),
- c) warunki przebiegu procesu nauczania, tj. współczynniki konkretnie wziętego systemu dydaktycznego danego układu,
- d) wyniki procesu nauczania.

Wyniki, efekty i rezultaty decydują więc także i w tym wypadku, do jakiego systemu dydaktycznego zaliczamy daną czynność metodyczną. Ale też odwrotnie, dobór, nagromadzenie, skatalogowanie i usystematyzowanie czynności z punktu widzenia treści nauczania, form oraz środków nauczania decydują o ukształtowaniu się takich, a nie innych cech danego systemu. Tak więc i między systemem dydaktycznym a danym systemem czynności, a zwłaszcza wynikami tych czynności, istnieje sprzężenie zwrotne. W procesie nauczania czynność ucznia i nauczyciela jest elementem metody. W pojęciu więc dydaktyki czynność ucznia i nauczyciela jest sprzęgnięta z konkretnym arsenałem środków nauczania danego systemu. Ale tam, gdzie czynność jako proces nie jest rozpatrywana jako bezpośredni element metody, to i tak jest ona związana zawsze z jednym konkretnym systemem dydaktycznym. Z faktu tego wynika rodzaj, ilość, hierarchia czynności w każdym z systemów układu trynitarnego.

2. OSOBLIWOŚCI CZYNNOŚCI UCZNIĄ I NAUCZYCIELA W UKŁADZIE TRYNITARNYM

W układzie trynitarnym wszystkie czynności rozpatrujemy jako czynności poznawcze, jako czynności kształcące, jako czynności stale dobierane ze względu na sam podmiot. Dotyczy to więc czynności w systemie klasowo-lekcyjnym, od których zależy kultura humanistyczna ucznia. Dotyczy to również czynności produkcyjnych; uczeń wszak nie tylko pracuje w systemie warsztatowo-produkcyjnym, lecz przede wszystkim uczy się tam pracować. W ostatecznym rachunku w każdym z tych systemów mamy do czynienia z takimi czynnościami, jak myślenie, mówienie, spostrzeganie, odczuwanie, przeżycie, obserwacja. Wyróżnianie cech samych czynności (na co np. Tadeusz Tomaszewski zwraca szczególną uwagę; s. 116) występuje w dydaktyce w każdym z trzech systemów. Ta cecha czynności występuje w procesie nauczania układu trynitarnego zawsze i wszędzie dlatego, że jest ona pedagogicznie zdeterminowana

i psychologicznie uzasadniona. Stąd oceny nauczycieli w dziennikach, stąd stopnie z wypracowań uczniów, stąd egzaminy, stąd świadectwa, stąd matura.

W każdym systemie dydaktycznym mamy do czynienia ze strukturą czynności. Na pierwszy rzut oka brzmi to paradoksalnie. Sam fakt sprowadzenia pewnych czynności tylko do jednego z trzech systemów, a następnie próba skatalogowania czynności oddzielnie z punktu widzenia każdego z trzech systemów dydaktycznych, wreszcie szeregowanie i klasyfikacja czynności zdają się zaprzeczać założeniu dotyczącemu struktury czynności. A jednak tak nie jest. Wszelka czynność, nawet dla celów poznawczych czy dydaktycznych, pojedynczo rozpatrywana, ujawnia, po bliższym wejrzeniu, różne powiązania, hierarchiczne zależności, różną kolejność i różny porządek w stosunku do jakiegś całości, do jakiegoś zadania, wobec jakiegoś celu. Najdobitniej uwidacznia się to przy porządkowaniu, hierarchizowaniu i systematyzowaniu konkretnych czynności ucznia i nauczyciela w nauczaniu konkretnych przedmiotów oraz w nauczaniu programowanym. Tu każdy krok, każda czynność jest następstwem czegoś i równocześnie warunkiem czegoś. Jest szczeblem wyższym w porównaniu z czynnością już znaną i opanowaną oraz szczeblem niższym w porównaniu z tym, co uczeń dopiero ma poznać i opanować.

Jeśli np. wyliczymy 8—9 najogólniejszych czynności, ułożymy je np. w kolumnie pionowej i jeśli następnie obok tej kolumny ułożymy drugą również pionową, zawierającą odpowiednio 8—9 wyników owych czynności, wówczas się okaże sytuacja dosyć osobliwa: pierwsza czynność z lewej kolumny wiąże się z każdym z 9 wymienionych wyników. I przeciwnie, jeśli weźmiemy jeden z wyników czynności (np. przedmiot użytkowy), wówczas okaże się, że wiedzie od niego droga do każdej czynności lewej kolumny.

1. Czynność	1. Przedmiot użytkowy
2. Zdarzenie	2. Wyrób
3. Ruch	3. Wytwór
4. Operacja	4. Produkt
5. Przeżycie	5. Osiągnięcie
6. Akt	6. Skutek
7. Funkcja	7. Wynik
8. Działanie	8. Rezultat
9. Przekształcenie	9. Efekt

Świadczy to, że hierarchizując czynności ze względu na stopień ich ogólności, nie dojdziemy do żadnego podziału psychologicznie uzasadnionego.

3. PODSTAWA KLASYFIKACJI CZYNNOŚCI UCZNIA I NAUCZYCIELA W PROCESIE NAUCZANIA

Świadomie unikamy rozróżnienia między psychologiczną a prakseologiczną klasyfikacją czynności. (Subtelne rozróżnienie pod tym względem wprowadza m. in. w swoim „Wstępie do psychologii” Tadeusz Tomaszewski, patrz s. 114). W układzie trynitarnym takie rozróżnienie nie jest bynajmniej owocne. Łącząc natomiast psychologiczny i prakseologiczny punkt widzenia z dydaktycznym otrzymujemy wspólny punkt widzenia na istotę czynności. Nie rezygnujemy jednak z ich klasyfikacji. Rezygnujemy jedynie z jednostronnej podstawy takiej klasyfikacji. W każdym z trzech systemów układu trynitarnego mamy do czynienia z czynnościami, które są równocześnie i psychologicznie, i prakseologicznie, i dydaktycznie uzasadnione. Tak więc z wytworem mamy do czynienia w systemie klasowo-lekcyjnym, ale z wytworem mamy do czynienia w systemie warsztatowo-produkcyjnym. W pierwszym wypadku chodzi o wyobrażenia, idee, postawy, wiadomości, reguły, prawa, w drugim zaś — o przedmioty użytkowe, wyroby, produkty, towary. Z działaniem mamy do czynienia np. w systemie laboratoryjno-gabinetowym. W obu wypadkach mamy do czynienia z wynikami, rezultatami, skutkami, efektami, a także i ze śladami.

Prakseolog i psycholog zauważy tu wspólnie z dydaktykiem, że w systemie laboratoryjno-gabinetowym owe rezultaty, wyniki, skutki, efekty i ślady kończą się sformułowaniem reguły, twierdzenia, aksjomatu, hipotezy i prawa naukowego. W systemie zaś warsztatowo-produkcyjnym — wszystko ostatecznie kończy się na produkcji, na wyrobie, na przedmiocie użytkowym, na towarze. Wszak tam właśnie w systemie warsztatowo-produkcyjnym wytwarza się (produkuje) za pomocą narzędzi, maszyn i mechanizmów wyroby codziennego użytku, przedmioty użytkowe, towary. Tam, w systemie warsztatowo-produkcyjnym, a nie klasowo-lekcyjnym, robi się i wyrabia, przekształcając materiał, surowiec, półfabrykat. Psycholog powie: ale takie rozpatrywanie czynności nie może nie uwzględnić takich faktów, jak analiza i synteza, asymilacja i akomodacja, odbiór informacji i podjęcie decyzji, odczucie trudności i rozwiązanie trudności (patrz Tadeusz Tomaszewski: „Wstęp do psychologii”, s. 122, PWN 1963).

Z układu trynitarnego dydaktyki wynika, że z asymilacją i akomodacją mamy do czynienia nie tylko w procesie przekształcenia i wytwarzania (a więc w systemie warsztatowo-produkcyjnym), lecz także podczas operacji, działań i czynności związanych z nauczaniem i uczeniem się matematyki, fizyki, chemii, a więc podczas czynności ucznia i nauczyciela w systemie laboratoryjno-gabinetowym. To samo dotyczy odbioru informacji i podjęcia decyzji oraz odczucia trudności i jej rozwiązania: towa-

rzyszą one nie tylko czynnościom ucznia, który odczytał na tablicy temat do wypracowania z literatury ojczystej czy obcej, lecz towarzyszą one czynnościom ucznia piszącego dyktando z języka rosyjskiego czy angielskiego. Towarzyszą więc czynnościom ucznia w systemie klasowo-lekcyjnym. Ale z odbiorem informacji i podjęciem decyzji, z odczuciem trudności i z jej rozwiązaniem uczeń ma przecież do czynienia także i w systemie laboratoryjno-gabinetowym, gdy przeprowadza eksperyment z fizyki lub gdy rozwiązuje zadanie z chemii. Analiza i synteza, asymilacja i akomodacja występują również w każdym z trzech systemów układu trynitarnego, choć wyniki, efekty, rezultaty są w każdym wypadku odmienne.

4. WSTĘPNE TRZY KATALOGI CZYNNOŚCI UCZNI I NAUCZYCIELA W SYSTEMIE DYDAKTYCZNYM UKŁADU TRYNITARNEGO

Nawet uczeń szkoły podstawowej wie, że takie wyrazy, jak czytanie, deklamacja, przepisywanie, obsługa, mówienie, uprawa, ćwiczenie, obserwacja, a nawet wycieczka, rozmowa, instruktaż czy inscenizacja, zaliczamy na lekcji gramatyki do rzeczowników. Ale wnikliwsza analiza tego rodzaju rzeczowników wiedzie nas do spostrzeżenia, że nie są to wyrazy oznaczające imiona osób lub rzeczy, lecz słowa oznaczające czynności i działanie. Są to więc nie rzeczowniki, lecz faktycznie czasowniki, a więc wyrażenia oznaczające działanie, czynności ucznia i nauczyciela, mimo że żaden z takich wyrazów oznaczających czynność osób lub rzeczy nie należy do żadnej koniugacji, lecz do tej czy innej deklinacji. Dlatego w naszych trzech katalogach wstępnych czynności ucznia i nauczyciela mają przeważnie postać nie bezokolicznika, lecz rzeczowników odsłownych, czyli czasowników w postaci rzeczownikowej lub po prostu rzeczowników. Obsługa np. czy wycieczka, rozmowa czy instruktaż są wyrazami oznaczającymi akuratnie to samo i tyle, co czasownik w swej postaci typowej.

Tak pojmując zagadnienie czynności i ich wyników (przy czym mamy na względzie nie tylko wyniki bezbłędne, lecz także i błędne) ujawniamy sens formułowania wstępnych katalogów czynności ucznia i nauczyciela w układzie trynitarnym oraz sens formułowania merytorycznych i szczegółowych katalogów czynności ucznia i nauczyciela dla wspólnych grup przedmiotowych, w szczególności zaś konkretnych przedmiotów nauczania. Jest to wszak również wstęp do teorii i praktyki nauczania programowanego, w szczególności zaś — teorii programowania nauczycieli mechanicznych. Budując jakiś program, konstruując coś musimy wszak zdawać sobie sprawę z tego, dla którego systemu dydaktycznego przygotowujemy go i w jakim modelu dydaktycznym będzie nauczyciel mechaniczny uczył swego bynajmniej nie mechanicznego ucznia.

a) Wstępny katalog czynności ucznia i nauczyciela związanych z nauczaniem przedmiotów ogólnokształcących cyklu humanistycznego

- | | |
|--|---|
| 1) aktualizacja | 27) opowiadanie |
| 2) analiza językowa | 28) periodyzacja historyczna |
| 3) budzenie emocji | 29) pisanie z pamięci |
| 4) analiza tekstu | 30) pisanie ze słuchu |
| 5) czytanie (ciche i głośne) | 31) pochwała |
| 6) deklamacja | 32) pogadanka |
| 7) deklinacja i konjugacja | 33) potępienie |
| 8) dialog | 34) pouczanie |
| 9) dyktowanie | 35) protokółowanie |
| 10) dyskusja literacka | 36) przekonywanie |
| 11) generalizowanie | 37) przepisywanie tekstu |
| 12) implikacje ideologiczne | 38) redagowanie |
| 13) inscenizacja | 39) rozbiór gramatyczny |
| 14) interpretacja przeżyć | 40) rozmowa |
| 15) komentowanie | 41) streszczanie |
| 16) konspektowanie | 42) synchronizacja |
| 17) konwersacja | 43) szukanie tekstów źródło-
wych |
| 18) korespondowanie | 44) tłumaczenie tekstów |
| 19) krytyka | 45) uczenie się na pamięć |
| 20) monolog | 46) uznanie dyrektyw |
| 21) moralizowanie | 47) wartościowanie estetyczne |
| 22) motywowanie doznań
i powinności | 48) wybór moralny |
| 23) nagana | 49) wypowiedzianie się |
| 24) ocenianie | 50) wypracowanie literackie |
| 25) odkłamywanie | 51) wysławianie się |
| 26) odróżnianie norm etycz-
nych | 52) zaangażowanie społeczno-
-polityczne |

b) Wstępny katalog czynności ucznia i nauczyciela związanych z nauczaniem przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego

- | | |
|------------------------------|---|
| 1) aksjomatyzacja | 16) kalkulacja |
| 2) badanie (procesów) | 17) klasyfikacja |
| 3) ćwiczenia (laboratoryjne) | 18) liczenie |
| 4) decyzja | 19) miareczkowanie |
| 5) demonstracja | 20) mierzenie |
| 6) dogłębienie | 21) obliczanie |
| 7) doświadczenie | 22) obserwacja przyrodnicza |
| 8) dowodzenie | 23) odkrywanie (praw) |
| 9) działanie na funkcjach | 24) opis (biologiczny, geograf.) |
| 10) działanie na liczbach | 25) pielęgnowanie |
| 11) eksperymentowanie | 26) poszukiwanie |
| 12) formułowanie hipotez | 27) precyzowanie twierdzeń
i problemów |
| 13) formułowanie pytań | 28) preparowanie |
| 14) formułowanie wniosków | 29) programowanie |
| 15) ilustrowanie | |

- | | |
|-----------------------------|--|
| 30) przeliczanie | 39) systematyzacja |
| 31) przewidywanie | 40) szacowanie (błędu) |
| 32) rozpoznawanie | 41) szkicowanie |
| 33) rozumowanie | 42) tłumaczenie |
| 34) rozwiązywanie problemów | 43) uzasadnianie |
| 35) sądzenie | 44) ważenie |
| 36) sporządzanie wykresów | 45) wykrywanie przyczyn |
| 37) sporządzanie zbiorów | 46) zbieranie i klasyfikacja
okazów |
| 38) sprawdzanie | |

**c) Wstępny katalog czynności ucznia i nauczyciela
związany z nauczaniem przedmiotów cyklu
politechnicznego i zawodowego**

- | | |
|------------------------------------|----------------------------|
| 1) czyszczenie | 25) projektowanie |
| 2) demontowanie | 26) przekształcanie |
| 3) docieranie | 27) przeszkalanie |
| 4) dostawa | 28) przetwarzanie |
| 5) działanie | 29) przysposabianie |
| 6) hodowla | 30) przyuczanie |
| 7) instalowanie | 31) racjonalizacja |
| 8) kierowanie | 32) regulacja działań |
| 9) konserwacja | 33) rekonstrukcja |
| 10) konstruowanie | 34) remontowanie |
| 11) kontrola techniczna | 35) roboty kompleksowe |
| 12) kreślenie techniczne | 36) rozruch |
| 13) kształtowanie | 37) samoobsługa |
| 14) modelowanie | 38) sporządzanie |
| 15) montowanie | 39) szkolenie |
| 16) naprawa | 40) sterowanie |
| 17) nastawianie | 41) transportowanie |
| 18) obróbka | 42) uprawa |
| 19) obsługa | 43) uruchamianie |
| 20) odkrywanie (odkrycia) | 44) ustawianie mechanizmów |
| 21) pasowanie | 45) wykańczanie |
| 22) planowanie | 46) wykonywanie operacji |
| 23) posługiwanie się narzędziami | 47) wymiana narzędzi |
| 24) produkcja roślinna i zwierzęca | 48) wynajdywanie |
| | 49) wytwarzanie |
| | 50) zarządzanie |

**5. PODOBIENSTWA, POZORNE PODOBIENSTWA
I RÓŻNICE W CZYNNOŚCIACH**

Podczas czytania „Hamleta” czy „Pana Tadeusza” nie mamy do czynienia z takimi czynnościami, jak obróbka czy skrawanie. Gdy czytamy lub deklamujemy „Grób Agamemnona”, gdy tłumaczymy tekst Cicerona, nie uwzględniamy działania, a więc w ogóle nie przewidujemy takich czynności ucznia i nauczyciela, jak cięcie, gięcie, wiercenie, piłowanie, obsługa czy docieranie.

Był okres w pedagogice socjalistycznej i w praktyce nauczania w socjalistycznej szkole okresu 1952—1958, że całokształt założeń kształcenia politechnicznego rozwiązywano na godzinach fizyki, na godzinach chemii, na lekcjach języka ojczystego, a nawet na lekcjach śpiewu. Po prostu na fizyce okazyjnie mówiono o technice. Okazyjnie też o technice mówiono na godzinach chemii. Czytano piękne wiersze o pracy i opowiadało o robotnikach i fabryce porywające nowele, traktując takie czynności, jak czytanie i pisanie, jako realizację założeń kształcenia politechnicznego. Podobnie traktowało się śpiewanie pieśni o klasie robotniczej i bohaterstwie pracy. Ale czy było to kształcenie politechniczne? Nie. Czy metody i formy nauczania znamienne dla systemu klasowo-lekcyjnego nadają się w ogóle i mogą okazać się skuteczne w realizacji istotnych zadań kształcenia politechnicznego? Nie. Czy katalog czynności ucznia i nauczyciela w systemie klasowo-lekcyjnym, czynności sprowadzających się właśnie do mówienia, czytania, pisania, przepisywania, inscenizacji i deklamacji, wreszcie do ocen moralnych, politycznych, estetycznych może przyczynić się w ogóle do sprawnego posługiwania się narzędziami, do kierowania maszynami, do sprawnego wytwarzania przedmiotów użytkowych w zakresie stolarstwa, ślusarstwa, elektrotechniki, maszynoznawstwa? Odpowiedź na to pytanie jest jasna. Ale jasne staje się także i to, że kształcenie politechniczne (oraz kształcenie zawodowe) ma, bo mieć musi, inny zupełnie system, mianowicie system brygadowo-produkcyjny. Wobec tego i skuteczność (efektywność) metod w kształceniu politechnicznym (i zawodowym) zakłada zupełnie inne środki i inne czynności ucznia i nauczyciela aniżeli środki nauczania oraz czynności ucznia i nauczyciela w systemie klasowo-lekcyjnym. Mamy więc tu znowu do czynienia z pojęciem logicznej konieczności.

Należy zdać sobie sprawę z tego, co zresztą już marginesowo sygnalizowaliśmy, że poza czynnościami, które występują wyłącznie w jednym określonym systemie, istnieją czynności wspólne dla trzech systemów. Wynika to przede wszystkim z faktu, że zasady dydaktyczne są wspólne dla wszystkich trzech systemów, a więc także dla całego układu trynitarnego. Wynika to następnie z faktu, że bez słowa, bez myśli i bez wyobrażenia nie obejdzie się żaden z systemów układu trynitarnego. Dlatego np. wykład jako metoda i wynikające z niego czynności nie mogą być umieszczone wyłącznie w systemie klasowo-lekcyjnym, jak to często i dotąd robią teoretycy kształcenia. Wykład, którym posługujemy się wszak także w nauczaniu przedmiotów cyklu matematyczno-przyrodniczego oraz politechnicznego (choćby w celu wyjaśnienia uczniom czegoś), nie da się sprowadzić wyłącznie do jednego tylko systemu. Bowiem wszędzie tam, gdzie trzeba coś wyjaśnić, wytłumaczyć lub do czegoś wprowadzić i coś uporządkować, posługujemy się wykładem. Tak samo takie czynności,

jak oglądanie, wyjaśnianie, mówienie, definiowanie i pisanie, powtarzają się w każdym systemie. Jednakże takie nawet powtarzające się czynności nie odgrywają w każdym z trzech systemów, jednej i tej samej roli. Istotne dla układu trynitarne jest, które czynności nauczyciela i ucznia są dla samego systemu podstawowe, a więc decydujące i znamienne, które zaś drugo- i trzeciorzędne. To jest kryterium ostateczne w ustalaniu czynności związanych ze zdobywaniem przez ucznia i przekazywaniem przez nauczyciela tego czy innego rodzaju wiedzy. A więc: wynik czynności.

Katalogi ogólne czynności ucznia i nauczyciela w każdym z trzech systemów dydaktycznych ułożyliśmy w porządku alfabetycznym. Tak samo można ułożyć katalog środków nauczania. Taki porządek jest do przyjęcia przy analizie metod ogólnych. Ale już bardziej uzasadniony niż porządek alfabetyczny jest porządek merytoryczny przy sporządzaniu katalogu czynności środków nauczania oraz czynności ucznia i nauczyciela. Uwidacznia się to w sposób szczególnie wyraźny w układaniu programów nauczania, zgodnie z zasadą stopniowania trudności oraz systematyczności. W szczególności zaś przy układaniu cyklu zajęć, rozłożonych na miesiące i tygodnie danego roku szkolnego, staje się to koniecznością. W nauczaniu zaś programowanym mechanizm nauczający, zwany nauczycielem mechanicznym, ani też podręcznik nie dadzą się zaprogramować na podstawie katalogu czynności sporządzonego w porządku alfabetycznym. To byłby nonsens. Zwyczaj, tradycyjny podręcznik także nie uznaje porządku alfabetycznego. Zaprogramowanie nauczyciela mechanicznego wymaga bardzo precyzyjnego, logicznego i logiczno-merytorycznego uszeregowania czynności ucznia i nauczyciela (ucznia żywego i nauczyciela mechanicznego), zgodnie z zasadą systematyczności, logicznej kolejności i stopniowania trudności. Dotyczy to także każdego podręcznika ortografii, gramatyki czy arytmetyki. Logika wewnętrzna nauczania programowanego rzuca światło nie tylko na sam walor sprecyzowania katalogu czynności, lecz także na układ i porządek oraz konsekwencje wykonywania tych czynności. Dotyczy to zresztą wszelkiego elementarza. Rzecz oczywista, że katalogi czynności nauczyciela mechanicznego wyglądają inaczej i inaczej muszą być sporządzane z punktu widzenia programowania kursu czy też cyklu zajęć języka ojczystego lub historii, a zupełnie inaczej sporządzane z punktu widzenia programowania kursu matematyki czy fizyki, czy też cyklu zajęć tych przedmiotów. Pomijamy tu samą kwestię nauczyciela mechanicznego oraz nowe osiągnięcia praktyki tzw. nauczania programowanego. Wrócimy do niej w specjalnym rozdziale — później nieco. Rozpatrując zagadnienia metod nauczania w układzie trynitarne, a więc metod stosowanych nie tylko w jednym systemie dydaktycznym, stajemy w obliczu konieczności: w pewnych warunkach, w określonym systemie możliwe są jedynie takie, a nie inne formy nauczania i dopuszczalne są tylko takie, a nie inne

czynności ucznia i nauczyciela. W ten sposób pojęcie metody, które w dotychczasowej dydaktyce było traktowane raczej jako czynnik drugo- lub trzeciorzędny i względnie d o w o l n y, staje się w warunkach układu trynitarnego elementem o cechach konieczności.

6. PODSTAWA DYDAKTYCZNA KLASYFIKACJI ŚRODKÓW NAUCZANIA

Środki nauczania można klasyfikować różnie: punktem wyjścia może tu być materiał, z którego środki są sporządzone, albo też — dydaktyka. Klasyfikację środków nauczania można też sporządzić z punktu widzenia technologii ich wytwarzania albo też — z punktu widzenia układu trynitarnego. Ten też punkt widzenia przyjmujemy katalogując środki nauczania w nowoczesnej dydaktyce.

Na system środków nauczania składa się dobór czynników m a t e r i a l n y c h, t e c h n i c z n y c h, służących do osiągnięcia celu dydaktycznego. Dobór środków i ułożenie ich w system organizacyjny jest problemem w dydaktyce kapitalnym i w zasadzie dotąd naukowo nie opracowanym. Ale też środek nauczania nie jest metodą. Jest natomiast jej elementem. Bywa tak, że jedne i te same środki występują w różnych metodach nauczania, w jednych, dwóch, a nawet w trzech systemach układu trynitarnego. W przeciwieństwie do systemu czynności (ucznia i nauczyciela), które będąc z n a m i e n i e m konkretnej metody, zasadniczo pojawiają się w j e d n y m tylko systemie dydaktycznym, np. klasowo-lekcyjnym, środki nauczania, np. podręcznik, film, epidiaskop, makieta, preparat, maszyna, mogą występować zarówno w systemie klasowo-lekcyjnym, jak i w gabinetowo-laboratoryjnym i wreszcie warsztatowo-produkcyjnym. Dotyczy to oczywiście niektórych środków nauczania. Podręcznik czy film używany jest zarówno w procesie nauczania przedmiotów humanistycznych, jak i w procesie nauczania przedmiotów politechniczno-zawodowych. Nauczyciele fizyki, chemii, biologii doskonale wiedzą, że zarówno film, jak i epidiaskop nie wyłączając podręcznika odgrywają w procesie stosowania obserwacji, eksperymentu czy demonstracji wcale poważną rolę. Stwierdzając ten fakt, musimy od razu podkreślić, że jeden i ten sam środek nauczania jako element metody, występując równocześnie w dwu, a nawet w trzech systemach, w każdym wypadku odgrywa i n n ą rolę. K s i ą ż k a, jako środek nauczania i zdobywania wiedzy, odgrywa w systemie klasowo-lekcyjnym rolę decydującą; w systemie zaś warsztatowo-produkcyjnym rolę trzeciorzędną. Środek nauczania nie występuje autonomicznie, sam w sobie, niezależnie. Towarzyszy takiej, a nie innej czynności — aż do końca, tj. aż do wyniku, do rezultatu, do efektu. Jak wiemy, efekt, rezultat, wynik jest najwyraźniejszym znamieniem wszelkiej czynności. Dlatego też środek nauczania, występując w jednym, drugim czy w trzecim systemie, w każdym wypadku daje inny efekt, inny rezultat, inny wynik.

7. WSTĘPNE TRZY KATALOGI ŚRODKÓW NAUCZANIA W SYSTEMIE DYDAKTYCZNYM UKŁADU TRYNITARNEGO

Oto trzy katalogi środków nauczania. Dla każdego systemu dydaktycznego w grę wchodzi określona, zasadnicza grupa takich środków. Dobieramy je i hierarchizujemy — odpowiednio dla każdego systemu dydaktycznego. Ich osobiliwość ujawnia się w pełni, gdy skojarzymy je ze swoistymi dla każdego systemu czynnościami, w szczególności zaś — z efektami i wynikami tych czynności.

a) Środki nauczania w systemie klasowo-lekcyjnym

- | | |
|-------------------------|--------------------------------|
| 1) podręczniki | 11) mapy i globusy |
| 2) wypisy | 12) fotografie |
| 3) lektura | 13) film |
| 4) kreda, ołówek, pióro | 14) radio |
| 5) tablica i zeszyt | 15) magnetofon |
| 6) czasopisma | 16) laboratorium lingwistyczne |
| 7) słowniki | 17) telewizja |
| 8) encyklopedie | 18) adapter |
| 9) portrety | 19) maszyny uczące |
| 10) obrazy | |

Należy tu zawsze mieć na względzie, że w praktyce konieczny jest:

a) Katalog czynności ucznia i nauczyciela jako element metod ogólnych.

b) System czynności ucznia i nauczyciela jako element szczególony metod nauczania (np. języka polskiego, języka klasycznego, współczesnego języka obcego, historii ojczystej i powszechnej, literatury obcej itd.).

b) Środki nauczania w systemie gabinetowo-laboratoryjnym

- | | |
|-------------------------|--------------------|
| 1) przedmioty naturalne | 11) schematy |
| 2) zjawiska naturalne | 12) fotogramy |
| 3) okazy i zbiory | 13) wykresy |
| 4) zielniki | 14) mikroskopy |
| 5) modele | 15) aparaty |
| 6) preparaty | 16) epidiaskopy |
| 7) odczynniki | 17) telewizja |
| 8) eksponaty | 18) film |
| 9) makiety | 19) maszyny uczące |
| 10) przyrządy | |

Także i tu należy mieć zawsze na względzie, że w praktyce nauczania środki występują zawsze nierozdzielnie z czynnościami. Dlatego i tu konieczny jest:

a) Katalog czynności ucznia i nauczyciela — jako element ogólnych.

b) System czynności ucznia i nauczyciela jako element nauczania konkretnych przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego (np. fizyki, chemii, biologii, matematyki, astronomii itd.).

c) Środki nauczania w systemie warsztatowo-produkcyjnym

- | | |
|------------------------------|--------------------------|
| 1) narzędzia | 12) układy sterowania |
| 2) maszyny | 13) działki szkolne |
| 3) instrukcje | 14) pola doświadczalne |
| 4) stanowiska robocze | 15) urządzenia hodowlane |
| 5) części maszyn i przekroje | 16) oprzyrządowanie |
| 6) agregaty | 17) surowce |
| 7) makiety trainingowe | 18) półfabrykaty |
| 8) harmonogramy | 19) maszyny uczące |
| 9) karty operacyjne | 20) film |
| 10) hale montażowe | 21) źródła energii |
| 11) stoły plastyczne | |

W tym wypadku większość środków nauczania precyzyjnie odtwarza rodzaj czynności. Nigdzie, jak tu, praktyka nauczania i uczenia się nie pokazuje wzajemnej zależności między działaniem a środkiem działania. Niemniej, ze względów epistemologicznych konieczny jest tu:

a) Katalog czynności ucznia i nauczyciela jako element metod ogólnych.

b) System czynności ucznia i nauczyciela jako element nauczania konkretnych przedmiotów cyklu politechnicznego i zawodowego (np. stolarstwo, ślusarstwo, elektrotechnika, agrobiologia, agrotechnika itd.).

Środki nauczania są oczywiście neutralne, obojętne, martwe. W akcji, w działaniu, ukierunkowane, a więc w powiązaniu z czynnością, z wynikiem tej czynności ozywają. Metoda przywraca im życie. System dydaktyczny dynamizuje je i ukierunkowuje, odsłania ich osobliwość, swoistość i niepowtarzalność.

8. METODY NAUCZANIA W UKŁADZIE TRYNITARNYM

W metodologii, w szczególności zaś w dydaktyce, przyjęło się wszelki sposób uczenia się oraz każdą drogę systematycznego i skutecznego przekazywania wiedzy nazywać metodą. Kto mówi o sposobach nauczania i uczenia się, mówi tym samym o doborze środków oraz dobrej czynności skutecznego działania, a więc — o metodzie. Kto zaś mówi o drogach skutecznego działania za pomocą określonych środków oraz dochodzenia do zamierzonych wyników, również mówi o metodzie. Jest to zresztą zgodne nie tylko z metodologią, lecz i z filozofią. Językowa

interpretacja wyrazu greckiego „meta-odos” wiedzie w pierwszym rzędzie do polskiego odpowiednika „droga”, ale także i do „sposobu” (dlatego też traktowanie metodologii jako nauki o drogach oraz sposobach poszukiwania, odkrywania i formułowania prawdy jest uzasadnione). W każdym wypadku mamy do czynienia ze stadiami działań, ze stadiami czynności. Ze względów praktycznych i metodologicznych, traktując strukturalnie wszelką czynność i wszelkie działanie, nie możemy nie uwzględnić stadiów, które, będąc z jednej strony elementami wyizolowanymi, stanowią w ostatecznym rachunku także jakąś strukturę. „... Chodzi tu nie o jakiekolwiek stadia działania, lecz o jakieś specjalnie ważne dla charakterystyki sposobu. Zaryzykujemy utożsamienie wyróżnienia stadiów, ważnych dla charakterystyki sposobu, z wyróżnieniem czynności składowych danego działania, i przyjmijmy na razie następującą definicję sposobu: sposobem danego działania jest to, z jakich i jak wzajem ustosunkowanych czynności składa się to działanie...” (Porównaj: Tadeusz Kotarbiński „Elementy teorii poznania logiki formalnej i metodologii nauk”, wyd. II, Wrocław—Warszawa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1961 s. 524—525).

W dydaktyce rozróżniamy: a) metody ogólne, b) metody szczegółowe. Przedmiotem dydaktyki są w zasadzie metody ogólne. Metodami szczegółowymi zajmuje się teoria nauczania konkretnych przedmiotów, które nazywamy *metodykami*. Tym bardziej więc w tym miejscu podkreślić należy, że metody szczegółowe to sposoby nauczania i uczenia się konkretnych przedmiotów, to drogi dochodzenia do wiedzy w konkretnym zakresie. Zarówno jednak w metodach ogólnych, jak i w szczegółowych mamy do czynienia: a) z merytorycznie usystematyzowanym doбором czynności, obliczonym na taki, a nie inny wynik, b) z merytorycznie usystematyzowanym doбором środków umożliwiających taki, a nie inny rezultat, taki, a nie inny efekt. To więc mamy na myśli mówiąc o metodach nauczania botaniki i ślusarstwa, gramatyki i elektrotechniki, historii i maszynoznawstwa.

Uwzględniając każdorazowo treść i cele kształcenia, system dydaktyczny, w którym przebiega proces nauczania i uczenia się, i wreszcie różnorodność form każdego z trzech systemów dydaktycznych, dochodzimy do wniosku, że różnorodność i bogactwo metod nauczania, ich następstwo i porządek zależne są od założeń układu trynitarnego. Czytanie z podręcznika i pisanie jest podstawową metodą w nauczaniu języka ojczystego i obcego. Ta sama metoda zawodzi przy produkcji ławek szkolnych czy radioodbiorników.

Eksperyment jest świetną metodą w nauczaniu fizyki czy chemii. Jest świetną dlatego, bo tylko taka metoda gwarantuje możliwość formułowania praw naukowych i sprawdzania twierdzeń. Ta sama metoda zawodzi jednak przy nauczaniu literatury obcej czy historii ojczystej. Dlatego też każdy z trzech systemów dydaktycznych ma swoje i w zasadzie nie-

powtarzalne metody. Dialektycznie rzecz biorąc należy stwierdzić, że swoistość i niepowtarzalność metod, jako dróg i sposobów dochodzenia do takich, a nie innych rezultatów, wyników, efektów determinuje takie, a nie inne osobliwości konkretnego systemu dydaktycznego. Stanowisko nasze jest oczywiście prakseologiczne. Mamy na myśli nie tylko zaakcentowanie roli czynności (działania) w metodzie i nie tylko — roli wyników (efektów) w metodzie. Ukierunkowanie metod, ich podział na trzy grupy — odpowiednio do trzech systemów układu trynitarnego — ma również charakter prakseologiczny. Dlatego też, mimo że układ trynitarny i klasyfikacja metod wywodzą się wprost z modelu naukowego i wprost ze spostrzeżeń poczynionych nad praktyką nauczania, a nie z prakseologii, weryfikacji naszych twierdzeń, naszej charakterystyki metod, ich klasyfikacji szukamy m. in. także w prakseologii. Sądzymy poza tym, że podział metod z punktu widzenia układu trynitarnego wzbogaca i uzupełnia argumentację prakseologii. Możemy tu powołać się m. in. na rozprawę pt. „O pojęciu metody”, którą napisał Tadeusz Kotarbiński. A powołujemy się na nią dlatego, że dotyczy ona nie tylko metodologii, lecz także dydaktyki. Kotarbiński bowiem daje szczegółową charakterystykę metody zarówno w sensie badania, jak i nauczania, a następnie definicję metody. Dla Kotarbińskiego — logika i prakseologia — działanie jest cechą istotną metody. Formułując wstępny katalog czynności ucznia i nauczyciela i próbując ustalić wstępny katalog środków w nauczania nie mogliśmy oczywiście nie uwzględnić poza tym Tadeusza Kotarbińskiego rozprawy pt. „Z zagadnień klasyfikacji nazw” (s. 457—472, j.w. „Elementy”. Ossolineum 1961).

9. OSOBLIWOŚCI METOD NAUCZANIA

Metody nauczania — jak wcześniej już zauważono — zdeterminowane są konkretną treścią poszczególnych przedmiotów nauczania czy też grup przedmiotowych (humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych i politechnicznych). Dotyczy to zarówno metod ogólnych będących przedmiotem dydaktyki, jak i metod szczegółowych, będących przedmiotem poszczególnych metodyk nauczania. Z punktu widzenia teorii kształcenia naukowa organizacja pracy dotyczy zarówno metod ogólnych, jak i szczegółowych. Wszak system czynności i system środków musi być dobrany zgodnie z logicznymi i psychologicznymi założeniami, uwikłanymi w treść kształcenia. Rozpatrywanie metod nauczania z ogólnego punktu widzenia, a więc z punktu widzenia tego, co teraz w niniejszej pracy czynimy, jest przedmiotem dydaktyki. Gdy z pozycji ogólnych schodzimy na pozycje szczegółowe, szczegółowej analizy metod nauczania, doboru środków i systemu czynności konkretnego przedmiotu szkolnego, np. w nauczaniu biologii, gimnastyki, fizyki, łaciny, porzucamy siłą faktu teren dydaktyki i scho-

dzimy na pozycje konkretnej metodyki nauczania. Metoda nauczania jako droga, po której nauczyciel zmierza do celu, jako sposób, jakim posługuje się uczeń ucząc się i nauczyciel przekazując uczniom wiedzę, jest w ostatecznym rachunku uzależniona od tego: a) czego uczymy, b) kogo uczymy, c) jakie wyniki zamierzamy uzyskać. Rekapitułując uwagi wcześniejsze stwierdzmy, że trzy są szczególne znamiona metody nauczania: 1) system czynności ucznia, 2) system czynności nauczyciela, 3) system środków, którymi posługuje się uczeń i nauczyciel (w toku nauczania i uczenia się konkretnego przedmiotu szkolnego). Toteż metoda ogólna, jak i metoda szczegółowa związana jest zasadniczo z jednym tylko z trzech systemów dydaktycznych. W przeciwieństwie więc do zasad nauczania metody mają swój sens jedynie w powiązaniu z jakimś jednym tylko systemem dydaktycznym, a więc z jedną tylko grupą przedmiotów nauczania: a) humanistyczną, b) matematyczno-przyrodniczą, c) politechniczno-zawodową. Mamy tu do czynienia z elementem z determinowania i logicznej konieczności. O tym więc, czy dana metoda jest „dobra”, czy „zła”, czy wiedzie do rozwoju sił poznawczych ucznia, czy nie, czy potęguje jego ciekawość i dociekliwość, czy też przeciwnie, czy dobór środków i czynności wiedzie do rozwoju zdolności i potęguje zainteresowania uczniowskie, czy też nie, decyduje odpowiedź: w którym z trzech systemów dydaktycznych mieści się dana metoda, oraz oczywisty fakt: swoistości konkretnego przedmiotu nauczania. W świetle układu trynitarnego ujawnia się też stopień klarowności dotychczasowego podziału metod nauczania, ich charakterystyki oraz różne próby klasyfikacji.

Układ trynitarny porządkuje więc i hierarchizuje formy, metody i środki nauczania oraz związane z nimi czynności ucznia i nauczyciela. Nie są one przypadkowymi zbiorami, podobnymi do zbiorów kamyków czy garści sykiego piasku, lecz stają się konsekwentnymi, spójnymi logicznie układami, z determinowanymi przez osobliwości, istotę i treść poszczególnych przedmiotów nauczania. Ten stan rzeczy dotychczasowej dydaktyki wziął się stąd, że skądinąd znani nam autorzy podręczników (np. Daniłow, Klein, Jesipow — aby wymienić jedynie nazwiska cudzoziemskie) wciąż stoją na pozycjach jednego systemu: klasowo-lekcyjnego, w którym pragną rozwiązać całokształt zagadnień teorii nauczania i humaniorów i przyrodoznawstwa, podczas gdy praktyka szkolna i organizacja szkolnictwa ma faktycznie do czynienia z trynitarnym układem, a więc układem trójwymiarowym, układem dynamicznym, a nie statycznym — jakim siłą faktu jest system klasowo-lekcyjny. Układ trynitarny długo się krystalizował, ale usankcjonowany i ukształtowany ostatecznie przez reformę szkolną ostatnich lat, przez ustawodawstwo szkolne i organizację szkolnictwa, z dystansował tradycyjne sformułowania, ujawnił przestarzałe i moralnie zużyte ujęcie i założenia

dotychczasowej teorii nauczania (np. podręcznika Kleina). Wielu teoretyków kształcenia nie tylko nie wyprzedziło swymi pracami teoretycznymi przemian, które tu zaszły, lecz — co więcej — nie zdążyło zafiksować tych zasadniczych bądź co bądź przemian dydaktyczno-organizacyjnych w swych podręcznikach i w pracach monograficznych. Wielu z nich zdążyło wprowadzić to i owo dodać, ale jest to krok czysto mechaniczny, arytmetyczne sumowanie, które jak dotąd nie wpłynęło na przekształcenie całej struktury tego czy innego ze znanych nam podręczników dydaktyki.

W systemie warsztatowo-produkcyjnym rozpatrujemy bardzo często stosowanie twierdzeń zdobytych w systemie laboratoryjno-gabinetowym. Ale porządek i organizacja czynności ucznia i nauczyciela są zupełnie inne podczas zajęć w systemie laboratoryjno-gabinetowym, a zupełnie inne w warsztatowo-produkcyjnym. Metody nauczania natomiast związane z przeżyciami uczniów, z ich kulturą humanistyczno-społeczną zakładają generalizację, jakościowy charakter zjawisk, opanowanie nazw, nazwisk, poznanie celów, zrozumienie motywów, wartości, ocen, uzasadnienie, zrozumienie postępowania, spojrzenie na afirmację i tragizm życia, dokonywanie wyboru celów, postaw moralnych i etycznych. W nauczaniu przedmiotów humanistycznych chodzi o zrozumienie polityczno-społecznych uwarunkowań, a więc powstanie przeświadczeń, przekonań i wzruszeń. Dlatego metody tu stosowane nie mogą pokrywać się i nie pokrywają się w żadnym wypadku z metodami stosowanymi w nauczaniu matematyki, fizyki, chemii, biologii. Rachunek sumienia pozostaje poza arytmetyką i poza fizyką. Toteż, jedne z nich, mimo że dotyczą tej samej osobowości ucznia, mieszczą się w systemie laboratoryjno-gabinetowym, drugie zaś w systemie klasowo-lekcyjnym. Ale w jednym i drugim wypadku, jako że chodzi o wykształcenie ucznia, o jego psychikę, o jego osobowość, o integrację jego wiedzy, w grę wchodzi i tu, i tam słowo (mówione, pisane i drukowane). W grę wchodzi książka, czasopismo, podręcznik. W grę wchodzi praktyka także, w jednym wypadku społeczna, w drugim zaś w laboratorium chemicznym czy fizycznym (pomijamy tu kwestię dotyczącą pojęcia prawo we współczesnej metodologii).

Takie czynności, jak generalizacja, wartościowanie, motywowanie i przekonywanie (oraz funkcje komunikacyjne z tymi czynnościami związane), tkwią w sferze uczuciowej dzieci i młodzieży. Tu dobór metod wymaga dużo subtelności i trudu. Tutaj, na terenie humaniorów doznania ludzkie (oraz umiejętność ich wyrażania za pomocą języka pisanego czy mówionego) różnego rodzaju i presje (oraz umiejętność ich uzewnętrznienia) odgrywają w procesie ogromną rolę. Dobór metod jest tu więc sprawą bardzo poważną. Właśnie humaniora, a nie szkolne przyrodoznawstwo, czy wreszcie technika szkolna, są tu polem swoistym

i osobliwym, na którym rozgrywa się i ujawnia całe bogactwo pr z e ż y ć osobistych i zbiorowych młodych ludzi. Rzecz zrozumiała, że system gabinetowo-laboratoryjny oraz system trzeci — brygadowo-produkcyjny dostarczają również materiału do przeżyć, refleksji i ekspresji. Ale metody, którymi się tu w procesie nauczania posługujemy, inne mają znaczenie aniżeli na terenie humaniorów. Metody, którymi posługujemy się w systemie klasowo-lekcyjnym w nauczaniu przedmiotów humanistycznych, obliczone są na czynności, stany i postawy związane z w a r t o ś c i o w a n i e m etycznym, estetycznym, politycznym, ideologicznym oraz szeregiem doznań natury estetycznej, a także przeżyć i emocji, związanych bądź to z zagadnieniami etycznymi czy estetycznymi. Bo właśnie na terenie przedmiotów ogólnokształcących cyklu h u m a n i s t y c z n e g o te czynniki, doznania, postawy i przeżycia odgrywają g ł ó w n ą, niepowtarzalną w innym systemie rolę. Wynika to z istoty i z celów oraz funkcji ekspresyjnej nauczania humaniorów.

Trudno na obecnym etapie rozwoju naukoznawstwa ustalić z całą pewnością, czy tok i n d u k c y j n y w nauczaniu fizyki, chemii, botaniki i zoologii utrzyma się nadal jako dominujący w przyrodoznawstwie szkolnym, a więc także czy utrzymają się m e t o d y indukcyjno-eksperymentalne tak znamienne dla systemu gabinetowo-laboratoryjnego (obserwacja, ćwiczenia, doświadczenia, eksperymenty). Współczesna metodologia przyrodoznawstwa i poszczególne nauki przyrodnicze idą wszak coraz wyraźniej ku metodom dedukcyjnym i h i p o t e t y c z n o - d e d u k c y j n y m. Ale z punktu widzenia p s y c h o l o g i i dziecka, z punktu widzenia rozwoju sił poznawczych ucznia, z punktu widzenia teorii n a u c z a n i a fizyki, chemii, biologii w szkole nie można przyjąć takiej metody nauczania. Nauczanie botaniki, zoologii, geografii m u s i zacząć się od gromadzenia faktów, organizowania i przeprowadzania obserwacji, eksperymentowania, doświadczenia i sprawdzania. Tok indukcyjny nie da się tu niczym zastąpić. Jest to konieczność zdeterminowana p s y c h o l o g i ą rozwojową ucznia, m e t o d y k ą, wobec której metodologia musi ustąpić. Na uniwersytecie, na studiach politechnicznych, na studiach badawczych przejdziemy p ó ź n i e j na wyższy poziom poznania — h i p o t e t y c z n o - d e d u k c y j n y, a więc bardziej zbliżony do wyników współczesnego naukoznawstwa. Ale tu na szczeblu szkoły nie jest to jeszcze możliwe. Toteż nie w szkole, lecz dopiero na wyższym szczeblu poznania uczący się, badający i studiujący dowiedzą się, że tok indukcyjny wiedzie do twierdzeń i nie zawsze najpewniejszych, lecz w każdym razie prawdopodobnych, sprawdzalnych i zgodnych, zwłaszcza w sytuacjach oczywistych, z faktami. Przedwczesne wprowadzenie toku dedukcyjnego do procesu nauczania przyrodoznawstwa wiedzie do werbalizmu i do zubożenia wyobrażeń oraz zasobu pojęciowego ucznia. Wiedzie do spekulatywnych wyłącznie rozważań problemów.

Nauczanie przyrodoznawstwa w szkole bez pogładowości, w szczegól-

ności zaś bez obserwacji, bez doświadczenia i bez eksperymentu wiecie siłą faktu do podawania uczniom gotowej wiedzy, a więc do nauczania na wiarę, na pamięć, z książek. Nauczanie przyrodoznawstwa w taki sposób oznacza siłą faktu porzucenie systemu laboratoryjno-gabinetowego, wyjście poza ten system, a tym samym przekreślenie możliwości poznania naukowego i myślenia naukowego uczniów. Utrzymanie przyrodoznawstwa szkolnego w warunkach systemu klasowo-lekcyjnego wiecie więc do nauczania słów o zjawiskach przyrodniczych, do czytania tekstów o zjawiskach przyrodniczych. A to zaprzepaszcza, pomimo nawet najlepszych wysiłków nauczyciela, osobliwości fizyki, chemii, botaniki i zoologii jako przedmiotów ogólnokształcących w szkole. Oznacza to tym samym przekreślenie osobliwości metod nauczania tych przedmiotów. Innymi słowy: bez swoistych środków nauczania oraz osobliwych czynności ucznia i nauczyciela w systemie gabinetowo-laboratoryjnym nie ma właściwie nauczania przyrodoznawstwa w szkole. Zostaje tu bowiem przekreślona zasada naukowości i pominięte konsekwencje metodologii nauk przyrodniczych. Książkowe nauczanie fizyki, nauczanie chemii na wiarę, nauczanie biologii w oparciu o gotowe teksty, nauczanie przyrodoznawstwa za pomocą słów, a więc metod tak bardzo przydatnych i owocnych w systemie klasowo-lekcyjnym, oznacza kres szkoły aktywnej i przekreślenie możliwości indukcyjnego dochodzenia do prawdy, formułowania problemów, dowodzenia, sprawdzania, eksperymentalnego dochodzenia do praw naukowych.

Niemniej tworząc i uzasadniając wprowadzenie układu trynitarnego do współczesnej dydaktyki, wkraczamy na teren sporu między naturalizmem i antynaturalizmem we współczesnej metodologii nauk społecznych. Układ trynitarny staje się tym samym przyczynkiem do problemu możliwości czy niemożliwości stosowania zasad poznania i metod poznawczych i w ogóle wzorów metodologicznych nauk przyrodniczych w naukach społecznych. W układzie trynitarnym mamy wszak do czynienia z przedmiotami nauczania cyklu humanistycznego (społecznego), którego problematykę metodyczno-dydaktyczną rozwiązujemy w systemie klasowo-lekcyjnym. Obok zaś, w bezpośrednim sąsiedztwie z tamtymi, mamy do czynienia — z przedmiotami nauczania cyklu matematyczno-przyrodniczego, których problematykę metodyczno-dydaktyczną rozwiązujemy w systemie innym, mianowicie laboratoryjno-gabinetowym. Bynajmniej nie nowy w metodologii, ale dotąd nie rozstrzygnięty spór o naturalizm i antynaturalizm nie może oczywiście pozostać bez wpływu na spór w dydaktyce oraz na spór o nowocześniejsze pojęcia dotyczące metodyki i organizacji procesu nauczania w układzie trynitarnym. W układzie tym, obok wymienionych dwu systemów, pojawi się wszak trzeci system, warsztatowo-produkcyjny. Pojawienie się szeregu prac z zakresu cybernetyki ożywiło na nowo spór między naturaliz-

mem i antynaturalizmem, unowocześniło go, dodawszy wiele nowych i ważkich argumentów obozowi... naturalistów. Toteż dla dydaktyki spór ten nie jest błahy, mimo że jak dotąd, ani *implicite*, ani *explicite*, spór ten w dydaktyce faktycznie nie uwidocznił się. Praktyka szkolna, różnorodne doświadczenia nauczycieli, badania cząstkowe z zakresu psychologii eksperymentalnej dowodzą jednak, że zasady poznania u c z n i o w s k i e g o, metody uczenia się i nauczania, nawet w maksymalnym stopniu upodobnione do procesu badawczego, do procesu poznania naukowego, nie dadzą się z terenu nauczania przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego, a więc z systemu laboratoryjno-gabinetowego, przenieść na teren systemu klasowo-lekcyjnego, a tym bardziej nie na teren systemu warsztatowo-produkcyjnego.

Logika wewnętrzna i system organizacyjny procesu wytwarzania nie pokrywają się z logiką wewnętrzną i procesem organizacyjnym nauczania zarówno przyrodoznawstwa, jak i humaniorów. Toteż w obliczu sporu między naturalistami i antynaturalistami we współczesnej metodologii współczesna dydaktyka nie może postawić znaku równości między zasadami poznania uczniowskiego na terenie przyrodoznawstwa a zasadami jego poznania, a więc i metodami nauczania na terenie systemu klasowo-lekcyjnego czy też warsztatowo-produkcyjnego. Konsekwencje organizacyjne są tu oczywiście doniosłe.

Upodobnienie procesu nauczania do procesu badania w systemie laboratoryjno-gabinetowym jest możliwe przede wszystkim dzięki nauczycielowi. Najaktywniejsze nawet metody nauczania, dające uczniom największą swobodę i maksimum samodzielności działania i myślenia, mogą okazać się zawodne dla wyników: mamy na myśli zarówno możliwości upodobnienia uczenia się do badania, jak i efektywną wiedzę przyrodniczą ucznia. Toteż nauczyciel przede wszystkim, a nie uczeń, określa i ustala metodę obserwacji, wskazuje drogę do przeprowadzenia ćwiczeń i podaje sposoby szukania faktów i dochodzenia do praw. W badaniu naukowym czyni to uczonej sam. Nauczyciel wskazuje uczniom problemy, pomaga im izolować badane zjawisko i wiedzie ku możliwie samodzielnemu formułowaniu pytań. Uczeń bowiem nie jest w stanie tego samodzielnie uczynić. Uczeń nie umie jeszcze wydzielać z otaczającej go przyrody istotnych zagadnień. Nie potrafi też jeszcze samodzielnie izolować ważnych w danym momencie procesów. Dotyczy to bynajmniej nie tylko najniższych szczebli poznania uczniowskiego.

Uczony natomiast jest w stanie to uczynić: sam formułuje problem, sam precyzuje hipotezę, sam wreszcie organizuje i prowadzi obserwacje. W systemie laboratoryjno-gabinetowym czyni to nauczyciel — oczywiście w sposób dyskretny, włączając w to w miarę możliwości swoich uczniów. Odtwarza on w skrócie długą i pełną wahań drogę badacza. Toteż nie uczeń, lecz nauczyciel określa czas obserwacji i etapy eksperymentu. Nauczyciel też pomaga uczniom obserwować, dostrzegać i analizować to,

co istotne, a odrzucać z pola obserwacji wszystko, co z punktu widzenia eksperymentu jest drugorzędne i nieistotne. W badaniu naukowym czyni to z zasady uczoney sam. Upodobnienie procesu nauczania do procesu badania jest możliwe także dzięki temu, że formułowanie praw oraz ich weryfikacja odbywają się przy pełnym udziale nauczyciela. Nawet wówczas, gdy dzięki jego zręczności dydaktycznej i taktowi jego rola, w przeświadczeniu uczniów, jest drugorzędna, a uczeń, pozornie oczywiście, „całkowicie sam” dochodzi do sprecyzowania twierdzeń czy formułowania praw. Nawet takie elementy upodobnienia procesu nauczania do procesu badawczego, jak przewidywanie skutków, sprawdzanie twierdzeń, mają swoje uzasadnienie i swój sens tylko przy udziale nauczyciela. Nauczyciel bowiem chroni swych uczniów przed bezdrożami w myśleniu naukowym, zapobiega łatwemu zniechęceniu, chroni przed niewiarą we własne siły. W systemie laboratoryjno-gabinetowym są jego metody, a więc system jego czynności i dobór środków, skróconym i skutecznym odtworzeniem dróg i sposobów badacza i odkrywcy. Celne i skuteczne metody nauczyciela oszczędzają uczniowi długich a żmudnych poszukiwań, często bezowocnych wysiłków, potknięć i nawrotów, które siłą faktu są nie dającą się uniknąć częścią życia naukowego.

Dotąd porównywaliśmy nauczyciela z uczniem z punktu widzenia form, środków i metod nauczania przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego, w szczególności zaś z punktu widzenia upodobnienia procesu nauczania do procesu badania w naukach eksperymentalnych. Jeśli teraz dla odmiany zechcemy porównać takiego nauczyciela z nauczycielem mechanicznym (z mechanizmem nauczającym) w systemie gabinetowo-laboratoryjnym, wówczas stajemy przed szeregiem nowych pytań, których dydaktyka dotąd nie formułowała.

10. WSTĘPNE TRZY KATALOGI OGÓLNYCH METOD NAUCZANIA W SYSTEMIE DYDAKTYCZNYM UKŁADU TRYNITARNEGO

Odpowiadając na pytanie: skąd i dlaczego układ trynitarny, musieliśmy odpowiedzieć, że: a) każdy system rozporządza swoim własnym niepowtarzalnym katalogiem czynności ucznia i nauczyciela, b) każdy system ma swoje osobliwe formy nauczania i wreszcie c) każdy system ma swoje i niepowtarzalne środki nauczania. Uwzględniając osobliwość nauk społecznych, matematyczno-przyrodniczych i technicznych oraz odpowiadające im trzy zasadnicze grupy przedmiotów nauczania w szkole: społeczno-humanistyczną, matematyczno-przyrodniczą i techniczno-zawodową, musimy w podobny sposób odpowiedzieć na pytania dotyczące metody. Stąd też — trzy wstępne katalogi metod nauczania. Zaczniemy od katalogu metod nauczania w systemie klasowo-lekcyjnym. Jest to katalog najpowszechniej stosowany i najdłużej lansowany. Na ogół znamy

te metody. Ale ich granice, możliwości, pułap i barierę uprzytomnimy sobie w pełni dopiero wtedy, gdy zestawimy je i porównamy z katalogiem metod stosowanych w systemie laboratoryjno-gabinetowym, a zwłaszcza brygadowo-produkcyjnym. Rzecz w tym, że w przeświadczeniu wielu dydaktyków metody nauczania stosowane w systemie klasowo-lekcyjnym są historycznie najstarsze. W rzeczywistości jednak tak nie jest. Starsze, i to o wiele, są metody nauczania pracy produkcyjnej i zawodowej. Tylko że metody te weszły do teorii kształcenia znacznie później i na stronicach podręczników dydaktyki pojawiły się o wiele, wiele lat później aniżeli metody nauczania przedmiotów ogólnokształcących cyklu humanistycznego. Tkactwa, kuźnictwa, rolnictwa, hodowli, polowania, piekarstwa i krawiectwa oraz budownictwa uczono znacznie wcześniej aniżeli języków obcych, historii powszechnej czy gramatyki języka ojczystego.

a) Wstępny katalog metod nauczania w systemie klasowo-lekcyjnym

- | | |
|-------------------|--------------------------------------|
| 1) rozmowa | 10) posługiwanie się podręcznikiem |
| 2) dialog | 11) posługiwanie się lekturą szkolną |
| 3) pogadanka | 12) ćwiczenia |
| 4) opowiadanie | 13) wypracowanie szkolne |
| 5) heureza | 14) pisanie dzienniczków |
| 6) dyskusja | 15) seminarium |
| 7) dyktando | 16) wykład |
| 8) korespondencja | |
| 9) gawęda | |

Z kolei — katalog ogólnych metod nauczania w systemie zespołowo-laboratoryjnym. Znowu, przez porównanie, i to dwustronne, dostrzeżemy, iż metody te różnią się od metod stosowanych zarówno w systemie klasowo-lekcyjnym, jak i brygadowo-produkcyjnym. Rzecz zrozumiała: inny jest efekt stosowania metod tam, a inny tu. Inny jest rezultat nauczania historii literatury, a inny — nauczania chemii. Inny jest rezultat nauczania fizyki, a inny — stolarstwa. Inne bowiem są czynności i środki nauczania w systemie klasowo-lekcyjnym, a inne w zespołowo-laboratoryjnym.

b) Wstępny katalog metod nauczania w systemie laboratoryjno-gabinetowym

- | | |
|----------------------------|------------------------------------|
| 1) obserwacja indywidualna | 10) badanie |
| 2) obserwacja zbiorowa | 11) pielęgnowanie |
| 3) opis | 12) wykład |
| 4) demonstracja | 13) indukcja |
| 5) doświadczenie | 14) dedukcja |
| 6) wyjaśnienie | 15) posługiwanie się zbiorami |
| 7) ćwiczenie laboratoryjne | 16) posługiwanie się podręcznikiem |
| 8) pokaz | |
| 9) eksperyment | 17) szkicowanie |

c) Wstępny katalog metod nauczania w systemie brygadowo-produkcyjnym

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------|
| 1) pokaz | 10) opis |
| 2) instruktaż | 11) praca brygadowa |
| 3) przyuczenie | 12) remont narzędzi i maszyn |
| 4) szkolenie | 13) produkcja seryjna |
| 5) naśladowanie ruchów
wytw. | 14) praca za pomocą narzędzi |
| 6) wyjaśnienie procesów
techn. | 15) praca za pomocą maszyn |
| 7) wykład | 16) wymiana doświadczeń |
| 8) wytwarzanie indywidualne | 17) obsługa |
| 9) wytwarzanie grupowe | 18) uprawa |
| | 19) hodowla |
| | 20) chów |
| | 21) ćwiczenia w terenie |

*

*

*

Działania na ułamkach zakładają m. in. taką czynność podstawową ucznia, jak sprowadzanie do wspólnego mianownika. Ale, jak wiadomo, warunkiem sprowadzania do wspólnego mianownika jest rozłożenie liczb na czynniki pierwsze. Zaprezentowana przez nas praca jest w ostatecznym rachunku niczym innym, jak rozłożeniem na czynniki pierwsze takich pojęć, jak aktywizacja nauczania, następnie zaś nauczanie problemowe i wreszcie łączenie teorii z praktyką. Model naukowy układu trynitarnego, jego trzy systemy oraz zasadniczy element tego modelu — integracja umożliwiają sprowadzenie do wspólnego mianownika ułamkowo dotąd traktowanych zagadnień dydaktyki. Nowoczesna szkoła średnia, która swoją działalność dydaktyczną i organizacyjną odtąd buduje i budować będzie na modelach naukowych, uwzględniając zagadnienia psychologii rozwojowej, aktywizacji, łączenia teorii z praktyką, nauczania problemowego i programowanego, nie pominiemy wyników i osiągnięć współczesnego naukoznawstwa, m. in. także algorytmów w zastosowaniu do teorii i praktyki nauczania. Okazuje się jednak, że nie można zbudować jednego algorytmu dla całokształtu zagadnień dydaktycznych szkoły średniej. Aby zbudować poprawnie algorytm, uwzględnić się musi osobliwości poszczególnych przedmiotów nauczania oraz logiczne konsekwencje trzech systemów układu trynitarnego.

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧЕНИКА И УЧИТЕЛЯ В ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Дидактика средней школы является уже не только теорией обучения гуманитарным и естественно-математическим предметам в одной, классово-лекционной, системе. Является она также теорией обучения предметам политехнического и профессионального цикла. Современная дидактика становится, тем самым, теорией обучения в трех системах: 1) классово-лекционной, 2) группово-лабораторной и 3) бригадно-производственной. Это вытекает из особенности трех предметных групп в школе, а также трех совершенно различных родов деятельности ученика и учителя в каждой из трех систем, составляющих целую трехчленную систему.

Рассмотрение методов, форм обучения, а также деятельности ученика и учителя в каждой из трех дидактических систем в отдельности подтверждается также тем фактом, что внутренняя логика процесса обучения не покрывается внутренней логикой процесса производства. Поэтому система деятельности ученика и учителя, вступительные каталоги этой деятельности для каждой дидактической системы являются неотвратимой необходимостью.

Это бросается в глаза, когда мы интересуемся итогами методов, эффективностью средств обучения, результатами деятельности ученика и учителя.

Совершенно иными являются последствия такой деятельности, как чтение, разговорная речь, переписывание и декламация, а иными — такой деятельности, как сварка, монтаж, резание, фрезеровка. С примерами первой группы деятельности мы встречаемся в классово-лекционной системе, а другой — в системе бригадно-производственной.

Такая деятельность ученика, как занятия в лаборатории, экспериментирование, растениеводство, собиране и классификация образцов требует иных средств и приносит совершенно иные результаты, нежели формулирование моральных норм, инсценизация произведения или перевод текста с одного языка на другой.

Каталоги деятельности ученика и учителя, каталоги средств и форм обучения, наконец, вступительные каталоги методов обучения иерархизуют и упорядочивают внутреннюю жизнь средней школы, обосновывают предпосылки, постулаты и положения образца дидактического обучения в трехчленной системе, становясь одновременно вступлением к теории программного обучения.

Без выяснения себе особенности форм, средств и методов обучения, а, главное, деятельности ученика и учителя, трудно говорить о соединении теории с практикой или о проблемном обучении. Ибо в каждом случае речь идет о различного рода форме активизации, о различного рода деятельности.

IGNACY SZANIAWSKI

**PUPIL'S AND TEACHER'S ACTIVITIES IN THE DIDACTIC SYSTEM OF THE
SECONDARY SCHOOL**

The secondary school didactics has ceased to be confined to the theory of teaching the humanities. Neither it is the theory of teaching the humanities and sciences in one system, that of the classroom teaching. It includes now the theory of teaching polytechnic and vocational subjects. Modern didactics, therefore, is becoming a theory of teaching in three systems 1) of the classroom, 2) of the laboratory, 3) of the production. This ternary system is a result of the peculiarities of three groups of subjects taught at schools, as well as a result of three different kinds of activities of both the teacher and the pupil within each of the three systems which constitute a ternary structure. The fact that the intrinsic logic of the teaching process differs from the intrinsic logic of the production process necessitates a separate treatment of methods, forms, and media of instruction and the activities of the pupil and the teacher in the three systems mentioned above. Therefore it is necessary to work out the system of the pupil's and teacher's activities and of the catalogues of the introductory procedures of the pupil and the teacher for each of the three systems. This necessity becomes particularly obvious when one examines the effects of the methods, effectiveness of the teaching media, and the results of the pupil's and teacher's activities. The effects of activities like reading, speaking, copying and recting are radically different from effects of activities like welding, fitting, cutting, and milling. The first group of activities is characteristic of the classroom system whereas the latter of the production system. On the other hand activities like laboratory exercises and exercises and experiments, growing of plants, collecting and classifying of specimens call for entirely different means and bring entirely different effects than dealing with moral issues, staging, or translating of a text from one language into another. The catalogues of the teaching forms and media, and introductory catalogues of teaching methods arranged in a hierarchical order the inner life of the secondary school, give firmer grounds for the principles, postulates and assumptions of the didactic model of the ternary system and at the same time constitute an introduction to the theory of programmed teaching. It is hardly possible to discuss practical applications of theories without being aware of the peculiarities of particular forms, media, and methods of teaching and above all of the pupil's and teacher's activities since different forms of activation and different sets of activities are involved in every particular case.

O NIEKTÓRYCH PROBLEMACH WYPOSAŻENIA SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

W szkole „wszystko” uczy i wychowuje: i nauczyciel drogą bezpośrednich, zamierzonych zabiegów swoją postawą i zachowaniem się, i atmosfera panująca w szkole, stan i sposób wykorzystania pomocy naukowych, wyposażenia wnętrza budynku itd. Stąd też zabiegi kierowników i dyrektorów szkół, nauczycieli i wychowawców, aby dokonać w szkole integracji możliwie wszystkich czynników wpływających na wychowanie i nauczanie. Zabiegi te udają się na ogół tylko częściowo, ponieważ nauki pedagogiczne zbyt wolno dokonują podobnej integracji na gruncie teoretycznym. Oparcie się więc w pracy szkolnej na przeprowadzonych i sprawdzonych badaniach naukowych jest w praktyce utrudnione.

Całe dziedziny z zakresu wyposażenia szkół stały u nas poza zasięgiem zainteresowań pedagogów i psychologów. Wspomnę tu na przykład problem barwy w wyposażeniu wnętrza szkolnego i w pomocach naukowych, problem uzasadnienia z pedagogicznego punktu widzenia szczegółowych rozwiązań w budownictwie szkolnym itd. Tymczasem te i inne sprawy w istocie są brzemienne w skutki zarówno dydaktyczne, jak i wychowawcze¹.

W miarę jak esencjalizm ustępuje w naszej pedagogice koncepcjom, w których nie tylko nauczyciel z jego wiedzą przekazywaną uczniom stanowi centrum modelu dydaktycznego szkoły, ale występuje dziecko jako jego drugie przeciwstawne ognisko, powstaje miejsce na prace przekraczające ramy dotychczasowych rozważań dydaktycznych. Szczególną okazję stwarza w tym względzie reforma szkolna i dyskusja, jaka się toczy wokół najbardziej optymalnych w naszych warunkach rozwiązań sprawy kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego dzieci i młodzieży.

¹ W trzyjęzycznej publikacji ALFREDA ROTHY pt. „The New School — Das Neue Schulhaus — La Nouvelle Ecole” (wyd. Girsberger, Zürich 1957) przytoczony jest na stronie 27 i nast. stosunkowo krótki, ale treściwy wywód na temat założeń pedagogicznych budownictwa szkolnego. W sześciu punktach została zawarta określona idea, w tym przypadku pąjdocentrycznej koncepcji wychowania, która konsekwentnie jest później wcielona w kształty budynków szkolnych. Pierwszy z tych punktów brzmi: „Dziecko jest podmiotem, a nie przedmiotem wychowania...”, w punkcie trzecim czytamy: „Metody nauczania muszą pozwolić starszym dopasować się do uzdolnień dziecka (indywidualizacja nauczania, praca grupowa, intensywność pomieszczeń)...” Również zawarty w tej książce ustęp „Architektura i pedagoga” wskazuje na ścisły związek obu tych nauk na gruncie zadań budownictwa szkolnego.

W raporcie USA (Międzynarodowe Stowarzyszenie Architektów) skierowanym w 1959 r. do UNESCO zawarte jest twierdzenie o „wpływie większości zasług współczesnej pedagogiki na koncepcje architektoniczne szkół”.

W artykule niniejszym pozwolę sobie zainteresować Czytelników niektórymi problemami z dziedziny wyposażenia szkoły ogólnokształcącej oraz próbę pedagogicznego uzasadnienia niektórych tez. Może się okazać, że spojrzenie na szkołę od tej strony wyjaśni niejedyn problem centralny dydaktyki.

Spór o ławkę szkolną

Od pewnego czasu na łamach prasy fachowej, pedagogicznej i lekarskiej, a nawet prasy codziennej ostrym atakom poddawana obecnie jest stosowana w szkołach ławka, zwana „ławką sprzężoną, drewniano-metalową”¹. Ataki idą przede wszystkim z pozycji lekarskich. Higieniści i ortopedzi zwracają uwagę na niedomogi w produkcji ławek i w organizacji klas, jeżeli chodzi o dostosowanie wielkości ławki do wzrostu ucznia.

Nie można odmówić tym zarzutom słuszności wówczas, kiedy zły stan wyposażenia szkół w ławki jest wynikiem błędów technologicznych i konstruktorskich, braku zapobiegliwości w zaopatrzeniu, niewłaściwej organizacji dwuzmianowego nauczania albo po prostu złego rozsadzenia dzieci w klasie. Trudno się jednak zgodzić, aby „problem ławki” stawał się główną i jedyną osią prac nad wyposażeniem wnętrza szkolnego, a takie intencje dają się odczuć w dotychczasowych dyskusjach.

Szkoła ma przygotować uczniów do życia. W procesie kształcenia w szkole ogólnokształcącej wyróżnia się kształcenie ogólne w zakresie przedmiotów humanistycznych i przedmiotów przyrodniczo-matematycznych oraz kształcenie politechniczne, realizowane przede wszystkim w przedmiotach ogólnotechnicznych. Te dziedziny kształcenia pozostają ze sobą we wzajemnych związkach, tworząc układ składający się z trzech grup przedmiotów nauczania i związanych z nimi formami nauczania, metod i środków nauczania oraz określonych czynności nauczyciela i ucznia.

Te trzy grupy przedmiotów i odpowiadające im trzy różne systemy dydaktyczne tworzą układ o charakterze całości. Powiązania między systemami gwarantują zintegrowaną działalność szkoły. Równocześnie relacje pomiędzy elementami układu (elementami są trzy systemy) określają wewnętrzną strukturę szkoły.

W nauczaniu każdej z grup przedmiotów, czy to humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych, czy ogólnotechnicznych, zawsze napotykamy parę: nauczyciel — uczeń. Oczywiście, w zależności od tego, w jakim

¹ Do celniejszych opracowań krytycznych można zaliczyć artykuł Krystyny Kuś i Wandy Wieczorek-Wojeńskiej pt. „Ławki w szkołach warszawskich” opublikowany w nrach 2—3 (1962) czasopisma *Zdrowie Publiczne*. Zawiera materiał zebrany w 40 szkołach warszawskich przez pracowników Stacji Sanitarно-Epidemiologicznej dla m. st. Warszawy.

systemie funkcjonuje, podlega ona homomorficznym przekształceniom¹ oraz wchodzi w powiązania z innymi układami, biorącymi udział w procesie nauczania.

Dla ustalenia prawidłowego wyposażenia szkoły istotne jest zbadanie relacji „nauczyciel — uczeń”, jaka zachodzi w czasie nauczania i uczenia powyżej wymienionych grup przedmiotów. Sposób bowiem umiejscowienia w izbie lekcyjnej czy pracowni uczącego i ucznia w sposób oczywisty zależy od organizacyjno-metodycznych właściwości zachodzącego tam procesu nauczania.

W przedmiotach humanistycznych, nawet w przypadku uwspółcześnienia ich treści, stosunek nauczyciela i ucznia zamyka się w praktykowanym dotąd systemie klasowo-lekcyjnym. Nauczyciel jest źródłem informacji dla całej klasy. Kanał informacji prowadzący od nauczyciela do klasy (K) stanowi słowo, napis na tablicy, ustęp wskazany w podręczniku, obraz na tablicy graficznej skomentowany przez nauczyciela — w bardziej nowoczesnych szkołach również film, przezrocza, nagrania na taśmie magnetofonowej. Oczywiście, niektóre z wymienionych środków, stojących na wysokim szczeblu w hierarchii środków przekazu informacji (np. film), mogą w pewnych przypadkach stawać się samodzielnym źródłem poznawczym dla uczniów.

Takie środki nauczania nie wyczerpują jednak wszystkich koniecznych przy realizacji przedmiotów cyklu przyrodniczego. Na zajęciach takich przedmiotów, jak fizyka, chemia, biologia, jest niemożliwe obejście się w dzisiejszej, zreformowanej szkole bez drugiego — obok nauczyciela — źródła informacji, jakim jest eksperyment. Jest on wpleciony w tok zajęć. Może być wykonywany (demonstrowany) przez nauczyciela albo wykonywany przez uczniów. Eksperyment staje się dla uczniów żywym, namacalnym, przekonującym swą obiektywnością, źródłem informacji. Zmianie ulega w tych warunkach stosunek nauczyciela do ucznia. Względy organizacyjne decydują, że nauczyciel pracuje tu nie jak poprzednio z całą klasą, lecz z zespołami, na które w czasie ćwiczeń podzielił uczniów. Wymienione zjawiska tworzą w sumie różny od poprzedniego system zespołowo-laboratoryjny, który jedynie może zapewnić właściwe, z punktu widzenia wymagań reformy szkolnej, nauczanie przedmiotów przyrodniczych.

Ale bardziej jeszcze skomplikowana relacja zachodzi w parze „nauczyciel — uczeń” na zajęciach przedmiotów ogólnokształcących. Tam już nie wystarcza ani słowo nauczyciela, ani zastosowanie eksperymentu laboratoryjnego, chociaż i jedna, i druga forma ma oczywiście i tam

¹ Dwa układy są homomorficzne, gdy po uproszczeniu jednego z nich, to jest przy niepełnym rozróżnieniu stanów układu bardziej skomplikowanego, stają się one podobne do siebie. (O maszynach homomorficznych pisze na str. 148 i następujących W. Ross Ashby w swej książce pt. „Wstęp do cybernetyki”, wyd. polskie PWN, 1963).

zastosowanie. Uczenie pracy wytwórczej wymaga, aby uczniowie, podzieleni na brygady robocze, samodzielnie (pod opieką nauczyciela) weszli w proces wytwarzania, a więc uczestniczyli w nim, a równocześnie korzystali z niego, jako szczególnego rodzaju źródła informacji kształcącej. Mamy więc do czynienia z trzecim z kolei systemem metodycznym — brygadowo-produkcyjnym¹.

Przytoczone wywody przedstawiono dla ilustracji w postaci tablicy.

W nauczaniu przedmiotów	przedmiotem oddziaływania nauczyciela jest zazwyczaj:	charakterystycznymi formami nauczania są:	stąd nazwa systemu:
cyklu humanistycznego (wiedza o człowieku i społeczeństwie)	klasa, oddział	bezpośrednia praca z całą klasą, wykład, lekcja podająca	Klasowo-lekcyjny
cyklu matematyczno-przyrodniczego (wiedza przyrodnicza podbudowana matematyką)	część oddziału, grupka, zespół utworzony dla rozwiązania określonego zadania	ćwiczenie laboratoryjne, eksperyment	Zespołowo-laboratoryjny
cyklu politechnicznego (wiedza i umiejętności ogólnotechniczne i gospodarcze)	zespół powołany do wykonania pracy wytwórczej, brygada robocza	praca wytwórcza, produkcyjna wykonywana przez ucznia	Brygadowo-produkcyjny

Dotychczasowa analiza wraz z tablicą pozwala na sformułowanie między innymi także podstawowych założeń wyposażenia szkoły ogólnokształcącej, dziś nader oczywistych, nie tak jasnych jeszcze przed kilku laty. Spełnienie zadań dyktowanych reformą oświatową jest możliwe jedynie w warunkach, gdy szkoła posiada odpowiednie pracownie dla prowadzenia zajęć systemem zespołowo-laboratoryjnym oraz w systemie, którego pracownie umożliwiają prace produkcyjne.

Wobec tego nie ławka szkolna, lecz stanowisko pracy ucznia, różne w różnych systemach dydaktycznych i w różnych pomieszczeniach szkolnych, powinno się stać przedmiotem rozważań. Chociaż trudno byłoby popierać poglądy skrajne i opowiadać się za usunięciem ławki ze

¹ Szczegółową analizę troistego układu w dydaktyce szkoły ogólnokształcącej można znaleźć w książce prof. dra Ignacego Szaniawskiego pt „Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły”. KiW, 1962, str 102 i nast.

współczesnej szkoły¹, trzeba obiektywnie stwierdzić, że ten mebel jako centralne niemal zagadnienie w tradycyjnych systemach szkolnych obecnie wyraźnie traci na znaczeniu. Słuchanie wykładu, przeprowadzanie ćwiczeń laboratoryjnych, praca warsztatowa wymaga innych stanowisk pracy, ewentualnie stanowisk na tyle uniwersalnych, aby przy pewnych ograniczeniach podstawowe czynności w tych trzech zakresach prac mogły być wykonywane.

Stanowisko pracy ucznia

Ministerstwo Oświaty uznało konieczność tworzenia nowego materialnego zaplecza dla nowych treści nauczania za jedno z pierwszoplanowych zadań szkolnictwa². Rozrachunek jednak ekonomiczny i bilans możliwości dokonany na wstępie reformy kazał z rozwagą układać plany budowy i organizacji pracowni. W niektórych szkołach podstawowych, zwłaszcza mniejszych, postanowiono nie budować w tej chwili wszystkich pracowni, lecz umożliwić prowadzenie zajęć specjalnych przez urządzenie tzw. klasopracowni.

Klasopracownia jest to izba lekcyjna, w której odbywają się nie tylko lekcje różnych przedmiotów nie wymagające szczególnych sprzętów i urządzeń (np. lekcje języka polskiego, historii itd.), lecz dzięki wyposażeniu do d a t k o w e m u, również zajęcia odpowiadające w istocie systemowi zespołowo-laboratoryjnemu w zakresie jednego z przedmiotów

Typ szkoły podstawowej	Pracownie	Klasopracownie
61—100 uczn.	techniczna 51 m ²	fizyko-chemiczna, biologiczna
101—120 uczn.	techniczna 51 m ²	fizyko-chemiczna, biologiczna
121—200 uczn.	techniczna 68 m ²	fizyko-chemiczna, biologiczna
201—260 uczn.	techniczna 68 m ² , fizyko-chemiczna 68 m ²	biologiczna
261—320 uczn.	techniczna 68 m ² , fizyko-chemiczna 68 m ²	biologiczna
do 640 uczn.	techniczna 68+51 m ² , fizyko-chemiczna 68 m ²	biologiczna
do 960 uczn.	techniczna 68+51 m ² , fizyczna 68 m ² , chemiczna 68 m ² , biologiczna 68 m ²	

¹ W wydawnictwie Fundacji Holenderskiego Instytutu Normalizacyjnego w Hadze pt. „Nowe meble dla szkół” (1959), w sprawozdaniu Podkomisji 83 i Głównej Komisji Normalizacyjnej w Holandii mówi się wprost, że „...dla nowo wybudowanych szkół nie nabywa się już praktycznie żadnych ławek szkolnych...” W normie niemieckiej BIN-18031 z marca 1960 r. (Higiena w budownictwie szkolnym — wytyczne) w punkcie 3.9 nie wymienia się ławek szkolnych. Mówi się natomiast o stolach i krzesłach, że „powinny nadawać się wszechstronnie do różnych prac”.

² Dyrektywa ta znalazła miejsce w instrukcji o organizacji roku szkolnego 1963/64 Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty Nr 3 1963 poz. 23 rozdział IV p. 1.

przyrodniczych. Przewidywane rozmieszczenie pracowni i klasopracowni w pełnych szkołach podstawowych t.p. realizujących program klas I—VIII podaje poniższa tabela ¹.

Według stanu z dnia 20. IX. 1963 r. było w szkołach podstawowych 15 198 pracowni fizycznych, chemicznych, fizyko-chemicznych, biologicznych, technicznych i innych (np. geograficznych) oraz 11 149 klasopracowni. W tym samym czasie w liceach ogólnokształcących było 3 881 pracowni i 990 klasopracowni.

W momencie kiedy rozpoczęto prace nad zaprojektowaniem wnętrza klasopracowni ², „spór o ławkę szkolną” rozszerzył się o nowe problemy. Dla projektujących stało się jasne, że miejsce pracy ucznia w klasopracowni musi odpowiadać zmiennym wymaganiom, warunkiem zaś uzyskania sprzętu możliwie uniwersalnego jest horyzontalna płaszczyzna pracy ³ nie pochyła, jak to ma miejsce w dotychczasowych ławkach. Również za pożądane uznano stworzenie możliwości przegrupowania urządzenia wnętrza klasy tak, aby można było wyodrębnić zespoły uczniowskie. Postulat pierwszy można spełnić przebudowując dotychczasową ławkę szkolną, postulat drugi da się spełnić tylko przez wprowadzenie do klasopracowni stolików o szczególnie lekkiej konstrukcji.

W tej drugiej sprawie samo życie podyktowało zmiany w systemie wyposażenia szkół. Na przestrzeni roku 1963 zaobserwowano, że kierownictwa i dyrekcje szkół wycofują się masowo z zamówień ław szkolnych, poszukują natomiast gorączkowo na rynku stolików uczniowskich ⁴. Zjawisko to potwierdziło wyrażoną powyżej tezę związku wyposażenia meblowego, zwłaszcza stanowisk pracy ucznia, ze zmianami zachodzącymi w sposobie nauczania, a także konieczność rozróżnienia czynności ucznia i nauczyciela w różnych systemach dydaktycznych.

Na marginesie prac nad zaprojektowaniem nowej ławki szkolnej i nowych stolików uczniowskich wyszło na jaw, że pochyły blat ławki szkolnej wywodzi się wprost z ław kościelnych i z czasów szkół parafialnych i przyklasztornych. Nie udowodniono, aby jakies względy fizjologiczne przemawiały za takim usytuowaniem płaszczyzny pracy ucznia,

¹ Dane o ilości pracowni zaczerpnięto z Dziennika Budownictwa Nr 1 z dnia 18 stycznia 1964 r., w którym zamieszczone jest zarządzenie przewodniczącego Komitetu Budownictwa, Urbanistyki i Architektury z dnia 14. 12. 1963 r. w sprawie ustanowienia normatywu technicznego i projektowania szkół podstawowych. Ilość klasopracowni nie jest normowana.

² Intensywne prace nad ustaleniem nowego wyposażenia wewnątrz szkolnych prowadzi Ministerstwo Oświaty wspólnie z Instytutem Wzornictwa Przemysłowego, a ostatnio również Instytutem Matki i Dziecka.

³ Za horyzontalną płaszczyzną pracy wypowiadają się np. normy angielskie na meble szkolne (punkt 14 normy). Również włoskie normy techniczne projektowania „Szkoły, szpitale, hotele” (Mediolan 1959) mówią o horyzontalnym pulpicie.

⁴ W drugiej połowie roku 1963 większość przedsiębiorstw zaopatrzenia szkół CEZAS wycofało się z zamówień (na rok 1964) kilkunastu tysięcy ławek szkolnych, tłumacząc się przede wszystkim zmniejszonym popytem na ławki, a zwiększonym na stoliki uczniowskie.

tym bardziej że tok pracy nawet na lekcji języka polskiego odbiega od wzorów sprzed kilkudziesięciu lat, kiedy ślęczenie nad książką i zeszytem wypełniało wyłącznie godziny szkolne.

Ostatecznie zaprojektowane zostały zarówno nowoczesne, lekkie i estetyczne stoliki uczniowskie, jak i nowe ławki szkolne z horyzontalnym blatem. Stoliki wchodzi w tym kwartale do produkcji. Badania nad fizjologicznymi podstawami budowy ławki trwać będą jeszcze parę miesięcy.

„Spór o ławkę szkolną” ukazał więc w całej rozciągłości problem stanowiska pracy ucznia. Równolegle zostały podjęte prace nad miejscem pracy ucznia w pracowniach. Szczególną uwagę zwrócono na pracownię fizyko-chemiczną i pracownię techniczną. I w tym wypadku punktem wyjścia są działania, czynności i zajęcia ucznia.

W pracowni fizycznej głównym problemem do rozwiązania jest sprawa dostarczenia do stołów uczniowskich różnego rodzaju energii. Wiele bowiem eksperymentów odbywa się przy zaangażowaniu energii elektrycznej lub cieplnej. Sprawa zasilania stołów uczniowskich jest zwłaszcza bardzo ważna w liceum.

Występują tu dwa poglądy: jeden za centralnym zasilaniem w energię elektryczną z tablicy rozdzielczej umieszczonej za stołem nauczyciela, drugi za zasilaczami indywidualnymi rozstawianymi na stołach uczniowskich i regulowanymi na odpowiednie napięcie przez ćwiczących. W sprawie instalacji gazowej są również dwa zdania: za doprowadzaniem gazu na stoły uczniowskie i za umieszczeniem kurków gazowych na ścianach. Trzeba stwierdzić, że wybór jest trudny pomiędzy tymi stanowiskami, ponieważ za każdym przemawiają pewne racje i każde posiada ujemne strony. Sprawy te są obecnie rozważane przez projektantów, pedagogów i specjalistów w dziedzinie BHP.

Obok sprawy zasilania występuje problem ruchomości stołów laboratoryjnych. W pracowniach fizycznych urządzone według starych wzorów¹ stoły są przymocowane do posadzki. Istnieją poważne argumenty za wprowadzeniem stołów ruchomych. Umożliwiłyby to zestawienie większych płaszczyzn pracy odpowiednich do przeprowadzanych doświadczeń. Poza tym zestawiane stoły umożliwiają stosunkowo łatwe podziały klasy na różną ilość zespołów ćwiczących.

Równie interesujące są problemy aranżacji wnętrza pracowni technicznej. Stanowiska pracy uczniów muszą być na tyle uniwersalne, aby pozwalały na obróbkę różnych tworzyw lub na prowadzenie różnych prac montażowych. Już w szkole podstawowej występuje kilka technik (technologii): 1) obróbka papieru i tektury, 2) drewna i przetworów drzewnych, 3) metali, na ogół materiałów walcowanych i ciągnionych, 4) szkła płaskiego i ciągnionego, 5) tworzyw sztucznych, na ogół PCW, PCU w postaci

¹ Por. „Gimnazjum ogólnokształcące — teren — budynki — instalacje — meble”. Wyd. Ministerstwa W.R. i Oświecenia Publicznego 1936.

folii, płyt, rur, prętów, 6) prace elektrotechniczne, typu instalacyjnego niskiego napięcia, 7) prace mechaniczne montażowe na poziomie elementarnym. Inną grupę technik stanowią: 8) szycie i roboty dziane, 9) technologia żywienia na poziomie elementarnym. Specyfikację powyższą należy uzupełnić nauczaniem rysunku technicznego.

W liceum ogólnokształcącym występują obecnie podobne techniki, chociaż w innym rozmiarze. Niezależnie od zawartości programu przedmiotu „zajęcia techniczne” w zreformowanym liceum zakres technologii przypuszczalnie się nie powiększy: zapewne wystąpi technologia drewna, metali, szkła i tworzyw sztucznych. Ulegnie natomiast zmianie sposób wykorzystywania tych umiejętności w toku pracy wytwórczej i zwiększy się zakres prac konstruktorskich, montażowych.

Jest rzeczą oczywistą, że wszystkie wymienione powyżej prace nie będą mogły być prowadzone na tych samych stanowiskach ani nawet w tych samych pomieszczeniach. Stąd konieczność ustalenia ośrodków funkcjonalnych w pracowni¹, a w nich odpowiednich stanowisk pracy.

Najbardziej interesujący jest spośród innych problem uniwersalnego stołu ślusarsko-stolarskiego. Po bliższej analizie operacji technologicznych, które wykonywać będą uczniowie w pracowni technicznej w szkole ogólnokształcącej, wydaje się on być podstawowym stanowiskiem pracy w tej pracowni². Koncepcja tych stołów polega na sprzęgnięciu w jedną funkcjonalną całość jednego lub dwu stanowisk stolarskich i jednego lub dwu stanowisk ślusarskich. Pierwsze próby skonstruowania takich stołów polegały na przykręceniu imadła do strugnicy. Takie stanowisko pracy nasuwało skojarzenie z pierwszym samochodem, który jako żywo przypominał powóz, mimo że doprawiono do niego silnik. Rozwiązanie to ustąpiło specjalnym konstrukcjom.

Ministerstwo Oświaty dopracowało się ostatnio udanego prototypu stołu ślusarsko-stolarskiego³, który obecnie przechodzi próby użytkowe. Odpo-

¹ Ośrodkiem funkcjonalnym nazywamy zgrupowane obok siebie zespoły mebli, obrabiarek, sprzętów pomocniczych przeznaczonych do podobnego celu (spełniających podobne funkcje — stąd nazwa „ośrodek funkcjonalny”). W artykule moim w czasopiśmie *Wychowanie Techniczne w Szkole* nr 7/22, 1963 pt. „Zasady organizacji pracowni technicznych” proponowałem, aby podział pracowni na ośrodki funkcjonalne następował według technologii obrabianego tworzywa i według charakteru obróbki (ręczna, mechaniczna).

² W cytowanym wydawnictwie Min. W.R. i O.P. z 1936 r. podstawowym wyposażeniem pracowni „zajęć praktycznych” była strugnica uczniowska, która w stanie prawie nie zmienionym przetrwała aż do dzisiejszego dnia, oraz stół ślusarski. W „Normach zaopatrzenia szkoły ogólnokształcącej w pomoce naukowe, materiały, meble i sprzęt szkolny” opracowanych w 1952 r. przez Państwowy Ośrodek Oświatowych Prac Programowych i Badań Pedagogicznych w wyposażeniu pracowni „prac ręcznych” powtarza się to samo wyposażenie. Również w „Zestawie podstawowego wyposażenia szkoły ogólnokształcącej w pomoce naukowe, materiały i sprzęt szkolny” — opracowanym w 1957 r. przez Instytut Pedagogiki, wymienia się strugnicę szkolną i stół do metalu.

³ Stoły ślusarsko-stolarskie według wskazówek Ministerstwa Oświaty wykonały warsztaty ZSZ w Płońsku, woj. warszawskie.

wiada on następującym założeniom dydaktyczno-organizacyjnym i technicznym:

- przy stole może pracować 2—4 uczniów w zależności od tego, jaki został przez nauczyciela ustalony skład brygady roboczej,
- odpowiednie imaki umożliwiają obróbkę drewna, imadła zaś ślusarskie — obróbkę metali. Przy użyciu dodatkowych podkładek uzyskuje się dość dużą płaszczyznę do prac introligatorskich,
- konstrukcja blatu jest taka, że umożliwia umocowanie na specjalnym statywie deski kreślarskiej,
- blat drewniany posiada dwa podłużne wgłębienia na umieszczenie odkładanych przy pracy narzędzi albo ustawienie montowanych wyrobów,
- stół nie posiada żadnych szuflad, półek i schowków, co zmusza do stosowania na lekcji systemu wypożyczania narzędzi przez pracujących z urzędzonej w szafach wypożyczalni narzędzi,
- przestrzeń pod stołem jest pusta, nie przegrodzona żadnymi wiązaniami nóg (nogi z rur stalowych), co umożliwia swobodne siedzenie na taboretach oraz wsuwanie taboretów pod stół w czasie pracy na stojąco.

Przy okazji projektowania wyżej opisanego stanowiska pracy w pracowni technicznej wystąpiła różnica zdań przede wszystkim na temat sposobu przechowywania narzędzi. Przeciwno pogładowi powyżej zaprezentowanemu wystąpili zwolennicy rzemieślniczego sposobu umieszczania narzędzi na stałe w szufladach lub skrytkach w samym stole. Przytaczane argumenty o możliwości lepszej organizacji zajęć, „nietracenie czasu” na wydawanie narzędzi nie wytrzymują krytyki z punktu widzenia postulatów kształcenia politechnicznego. Wszak nie tylko uczenie obróbki materiałów, ale i uczenie organizowania miejsca pracy, uczenie współdziałania w toku wytwarzania zespołowego jest zadaniem przedmiotu technicznego. Te zaś czynniki składowe procesu wytwarzania zależne są od treści tegoż procesu, różnego na różnych lekcjach, zajęciach i w różnych klasach.

Rzemieślnik — stolarz może mieć nad swoim stanowiskiem szafkę z zestawem narzędzi, ponieważ powtarza stale te same czynności technologiczne, zmieniające się w niewielkim wachlarzu operacji. Uczeń natomiast musi się nauczyć dobierać narzędzia.

Przedstawiony pobieżny przegląd problemów związanych ze stanowiskiem pracy ucznia w szkole ogólnokształcącej nie wyczerpuje, oczywiście, wszystkich spraw z pogranicza dydaktyki, techniki i wzornictwa. Wskazuje jednak chyba w sposób przekonywający, jak różnokierunkowe rozważania muszą być prowadzone, aby na tym jednym odcinku wyposażenia szkół uzyskać optymalne wyniki.

Technika w szkole ogólnokształcącej

Jeżeli przygodnego rozmówcę zapytać o jego zdanie na temat technicznego wyposażenia szkoły, usłyszeć można często fantastyczne projekty wprzęgnięcia nowoczesnej techniki w proces nauczania. Również dzieci w odpowiedzi na zadanie opisanie, jak sobie wyobrażają szkołę przyszłości, kreślą w zeszytach lub na kartkach rysunkowego bloku skomplikowane maszyny i urządzenia, które miałyby za kilkanaście lat stać się pomocnikiem ucznia w jego pracy w szkole i w domu.

Nieco mniej entuzjazmu wykazują w tych sprawach niektórzy nauczyciele, i to nie tylko z racji realistycznego podejścia do zagadnienia, trzeźwej oceny aktualnych możliwości ekonomicznych szkolnictwa, ale i dlatego, iż za wyłączone ogniwo w procesie nauczania uważają parę nauczyciel — uczeń sprzęgniętą bezpośrednim kanałem informacji. Usprawnienie nauczania widzą w konsekwencji tylko w poprawieniu tego kanału prowadzącego od nauczyciela do ucznia. Zastosowane ewentualnie środki techniczne są w takim wypadku ograniczone do pośredniczenia. Prosty dowodem istnienia takich poglądów są na przykład opory, z jakimi wkracza do szkoły film.

Na poprzednich stronach znalazł się opis różnych homomorficznych przekształceń pary nauczyciel — uczeń w zależności od systemu dydaktycznego, w którym działa, oraz faktów uzupełniania układu „nauczyciel — uczeń” innymi sprzężonymi z nim składami, jak „eksperyment”, „wytwarzanie”. W tym miejscu chciałbym rozszerzyć i pogłębić wyrażone wcześniej poglądy.

Zagadnienie technicznego wyposażenia szkoły ogólnokształcącej zwykle się w dyskusjach pedagogicznych sprowadza do pracowni technicznej¹, rzadziej do pewnej kategorii pomocy naukowych. W rzeczywistości arsenał środków technicznych jest bogatszy i chociaż nie wszystkie biorą bezpośredni udział w nauczaniu, wywierają w ostatecznym rozrachunku określony wpływ na uczniów. Do nich można zaliczyć techniczne wyposażenie budynku szkolnego podnoszące jego funkcjonalność. Również do środków technicznych, jakie mają wpływ na proces nauczania, można zaliczyć i te, które choć leżą poza obrębem budynku szkolnego, są bezpośrednio wprzęgnięte w proces nauczania, na przykład tzw. „gabinety politechniczne”² urzą-

¹ W szkole ogólnokształcącej nazwa przedmiotu, którego celem (najogólniej rzecz biorąc) jest uczenie pracy wytwórczej, zmieniała się z biegiem lat, co pociągało za sobą zmiany nazwy pracowni przeznaczonej dla realizacji tego przedmiotu. W okresie międzywojennym do reformy w latach trzydziestych (11. III. 1932 — ustawa o ustroju szkolnictwa) obowiązywała nazwa roboty ręczne, a następnie po reformie nazwa zajęcia praktyczne. Po wyzwoleniu wrócono do nazwy praca ręczna, spośród wielu najmniej szczęśliwej. Dopiero obecna reforma programów nauczania przyniosła przedmiot zajęcia praktyczno-techniczne w szkole podstawowej. W szkole średniej proponuje się nazwę: zajęcia techniczne. Stąd nazwa pracowni: PRACOWNIA TECHNICZNA.

² Gabinety politechniczne rozprzestrzeniły się w ostatnich latach w NRD. Są one

dzane przy zakładach pracy dla zajęć lekcyjnych prowadzonych z uczniami „podopiecznej” szkoły ogólnokształcącej. Te obiekty, chociaż położone poza szkołą, stanowią jej integralną część, a równocześnie są jakąś częścią zakładu pracy.

Dydaktykę najbardziej będą interesowały te środki techniczne, które związane są bezpośrednio z nauczaniem. Będziemy nimi nazywać urządzenia techniczne używane w szkole lub w innych instytucjach kształcących, które stanowią pomoc dla nauczyciela w czynnościach nauczania lub środek dla ucznia w czynnościach uczenia się albo służą jako narzędzia pracy w wypadku, kiedy nauczanie odbywa się w trakcie wytwarzania (produkcji).

Środki techniczne biorące bezpośredni udział w nauczaniu można sklasyfikować w zależności od funkcji, jaką spełniają w procesie nauczania. Będą to:

a) techniczne urządzenia pełniące funkcje usługowe bądź informacyjne w procesie nauczania; są to na ogół techniczne środki audiowizualne¹, laboratoria językowe, maszyny nauczające²;

b) aparatura i urządzenia specjalne do przeprowadzania eksperymentów laboratoryjnych, na ogół są to albo zestawy urządzeń do wywoływania demonstracji i badania określonych zjawisk, albo urządzenia pomocnicze, jak na przykład pompa próżniowa, mieszadła itp.;

c) aparatura pomiarowa i kontrola służąca do mierzenia lub rejestracji zjawisk, mierzenia parametrów badanych układów, dokonywanie pomiarów w procesie wytwarzania w pracowni technicznej;

d) demonstracyjne ekspozyty techniczne³, jak na przykład części maszyn, elementy konstrukcji itp. służące nauczycielowi do ilustracji omawianych problemów technicznych albo do nauki przez demontaż;

e) techniczne środki wytwarzania, na przykład obrabiarki i wyposażenie narzędziowe pracowni technicznych, gabinetów politechnicznych;

f) środki i urządzenia do tworzenia dokumentacji technicznej.

Każda z wyżej wymienionych grup zajmuje określone miejsce w każdym z systemów dydaktycznych (klasowo-lekcyjnym, zespoło-

niejako pośrednim ogniwem pomiędzy szkolną pracownią a miejscem praktyki uczniów w oddziałach produkcyjnych fabryki.

¹ O technicznych środkach audiowizualnych pisał ostatnio Edward Fleming w nrze 4 (1963) *Kwartalnika Pedagogicznego*. W artykule pt. „Nowoczesne techniczne środki audiowizualne w nauczaniu” podana jest m. in. ich klasyfikacja.

² Czytelników nie zaznajomionych z problematyką maszyn nauczających odsyłam do informacyjnego artykułu Wincentego Okonia w nrze 4 (1963) *Kwartalnika Pedagogicznego* pt. „Nauczanie podające a nauczanie programowe” oraz również informacyjnego artykułu Mariana Mazura w nrze 1 (1964) *Kwartalnika Pedagogicznego* pt. „Nauczanie programowane”.

³ Zainteresowanych tworzeniem w szkołach zbiorów ekspozatów technicznych odsyłam do mojego artykułu w czasopiśmie KC ZMS *Płomienie* pt. „Muzeum techniczne w szkole” w nrze 4 (1964).

wo-laboratoryjnym i brygadowo-produkcyjnym). Grupa a. bierze udział w procesie nauczania wszędzie tam, gdzie przebiega kanał bezpośredniej informacji pomiędzy nauczycielem i uczniem. Grupa b. i c. umiejscowiona jest przede wszystkim w układzie „nauczyciel — eksperyment — zespół uczniowski”. Grupy środków d., e., f. umożliwiają funkcjonowanie układu „nauczyciel — wytwarzanie — brygada uczniowska”.

Należy się zastrzec, że powyższa, jak i każda klasyfikacja, związana z procesami nauczania, wprowadza granice podziałów w pewien umowny sposób¹. Jest to jednak pożyteczny zabieg: potrzebny i dla projektujących wyposażenia szkół, jak i dla kompletujących to wyposażenie, przede wszystkim dlatego, że wskazuje na funkcje poszczególnych grup środków technicznych. Dotychczas stosowane podziały odnosiły się zazwyczaj do formy pomocy służącej nauczycielowi i uczniowi w procesie nauczania.

Przyglądając się kierunkom, jakimi wkracza technika do szkoły ogólnokształcącej, trzeba wskazać obok osiągnięć na pewne niepokojące zjawiska, niepokojące z punktu widzenia pedagoga, zrozumiałe i możliwe do uzasadnienia na tle ogólnych tendencji rozwojowych techniki. Występują mianowicie pewne antynomie pomiędzy pedagogicznym a technicznym sposobem rozumienia postępu technicznego.

Dla pokazania problemu posłużę się przykładem: Kilkanaście lat temu, w sytuacji, kiedy rozwój masowych form przekazu kulturowego był czynnikiem decydującym w podnoszeniu świadomości społecznej szerokich rzesz społeczeństwa, propagowaliśmy radiofonię przewodową. W wielu środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych głośniki instalowane w mieszkaniach i obiektach użyteczności publicznej spełniały wówczas rolę ambasadorów postępu. To zapotrzebowanie społeczne zostało podparte szeroko rozwiniętą gałęzią techniki i usług technicznych: przemysł produkował odpowiednią aparaturę do rozgłaszania przewodowego, radiofonizacja wsi była hasłem dla aktywnej społecznej działalności. Wówczas też rozpoczęto radiofonizować szkoły, bez głębszej analizy pedagogicznej przydatności tego środka technicznego w nauczaniu i wychowaniu. Po prostu przez analogię tendencja reprezentowana w dziedzinie radiofonizacji kraju została przeniesiona do szkoły, która przecież w sposób zasadniczy różni się od prywatnego mieszkania lub świetlicy środowiskowej. Ostatecznie setki szkół zostały „radiofonizowane” przez zainstalowanie kosztownych sieci z głośnikami w każdej klasie i węzłem wzmacniakowym w szkolnej kancelarii. Po pewnym czasie okazało się,

¹ Inną nieco klasyfikację środków sprzyjających kształceniu politechnicznemu (a w tym środków technicznych) przeprowadził I. Kozyr w swym referacie na I Międzynarodowym Seminarium, poświęconym sprawom pomocy naukowych (kwiecień 1962 — NRD). Wymienia on: 1) wyposażenie dla doświadczeń i eksperymentów, 2) demonstracyjne pomoce naukowe i urządzenia do demonstracji, 3) wyposażenie produkcyjne, 4) dokumentację techniczną (Schriftreihe des Deutschen Zentralinstitut für Lehrmittel — Heft 26, str. 61).

że te kosztowne instalacje są przydatne właściwie tylko w czasie uroczystości i masowych imprez, natomiast nie mają większego znaczenia w bieżącej pracy dydaktycznej szkoły. Radio w postaci scentralizowanych, przewodowych radiowęzłów szkolnych okazało się nieprzydatne dla celów dydaktycznych, mimo że radiofonia przewodowa w ogólnym obrachunku postępu kulturalnego zapisała się wyraźnie na plus.

Ale jeszcze w roku 1959 w normatywie technicznym projektowania szkół podstawowych znajduje się uwaga¹: „Instalacja radiowęzłowa nie jest wymagana. Ewentualny zakres ustala się każdorazowo w założeniach projektowania”, co w sposób oczywisty dopuszczało budowę niepotrzebnych instalacji radiowęzłowych. Dopiero w roku 1961 zakazano instalować radiowęzły², co zresztą nie przeszkodziło, że niektóre nowo wzniesione szkoły jeszcze dziś szczycą się podobnymi instalacjami zbudowanymi siłami społecznymi. Tyle lat trzeba było, aby pewna tendencja istniejąca w technice została skorygowana w stosunku do potrzeb szkoły. Dziś jest dla wszystkich rzeczą jasną, że indywidualne, przenośne odbiorniki klasowe są najbardziej właściwą formą wykorzystania radia w procesie nauczania. Inna rzecz, że mimo iż zrozumieli już to pedagodzy, nie w pełni uświadamia sobie ten fakt przemysł elektryczny. Ostatecznie nauczyciel ciągle jeszcze dźwiga z klasy do klasy „pokojuwe” odbiorniki radiowe.

Inny przykład można zaczerpnąć z dziedziny filmu szkolnego. Wkroczył on do sal szkolnych jeszcze przed wojną jako ekskluzywny, w latach pięćdziesiątych coraz bardziej powszechnie stosowany środek nauczania. Mimo niewątpliwego wzrostu zainteresowania filmem³ techniczna strona projekcji w istocie niewiele różni się od tej, którą stosuje się w kinach zawodowych. Aparaty projekcyjne, mimo iż zredukowane w wymiarach i przystosowane do filmu o szerokości 16 mm, nie mogły się przez długie lata wyżyć cech urządzeń stacyjnych. Były ciężkie⁴, użytkowane w jednej sali szkolnej przystosowanej specjalnie dla celów projekcji. W szkole powstawały namiastki „prawdziwego” kina, którym w pojęciu i nauczycieli, i uczniów było kino zawodowe.

Dopiero stosunkowo niedawno stwierdzono, że ideałem w pracy dydaktycznej w szkole jest przenośny, wąskotaśmowy projektor, mający cechy urządzenia indywidualnego użytku, możliwy do ustawienia w każdej sali lekcyjnej. Dlatego też zwłaszcza na Zachodzie rozprze-strzeniły się szkolne filmowe aparaty projekcyjne 8 mm. Dopiero taki

¹ Normatyw Techniczny Projektowania Szkół Podstawowych 1959 punkt 4.7.3.

² Pismo Departamentu Inwestycji Ministerstwa Oświaty z dnia 11. 09. 61 r. Nr In. 01-a-7/61 punkt 12.6.

³ Według danych Naczelnego Zarządu Kinematografii w dniu 31. 03. 64 istniało 6219 zarejestrowanych szkolnych filmowych aparatów projekcyjnych.

⁴ Popularny w szkołach aparat projekcyjny 16 mm AP-12 (ŁZK-Łódź) waży 31 kg, aparat AP-14 (ŁZK-Łódź) waży 35 kg. Ostatnio dopiero udało się namówić producentów do opracowania lżejszego aparatu AP-22, który waży 12 kg. Niestety, nie jest on jeszcze wolny od usterek.

projektor, diametralnie różny od stacyjnych urządzeń kin zawodowych, spełniać może w pełni pokładane w nim nadzieje, jako nowoczesny techniczny środek nauczania. Nie trzeba dodawać, że w połączeniu z bardzo taną i łatwą w obsłudze kamerą filmową 8 mm stanowi on jeszcze bogatszy w możliwości zespół środków technicznych.

Podane przykłady potwierdzają tezę, że nie zawsze można przenosić do szkoły urządzenia techniczne powstałe dla innych celów i traktować je jako skończone w formie środka nauczania. Techniczne środki w szkole muszą odpowiadać określonym wymaganiom zależnym od tego, w jakim miejscu systemów dydaktycznych mają funkcjonować. Rozpatrywaniu założeń projektowych nowych urządzeń i środków technicznych oraz ich klasyfikacja powinny się odbywać przede wszystkim z tego punktu widzenia.

Obrabiarki w szkole

Przeprowadzając analizę funkcji poszczególnych środków nauczania w szkole ogólnokształcącej według zasad, postulatów i założeń układu troistego można wyprowadzić interesujące wnioski w sprawie projektowania i wyposażenia szkół w obrabiarki. Zagadnienie to ma ogromne znaczenie dla postępu w dziedzinie kształcenia politechnicznego zarówno w szkole podstawowej, jak i liceum.

W programie zajęć praktyczno-technicznych w szkole podstawowej¹ wymienione są następujące obrabiarki:

w klasie VI — wiertarka stołowa z napędem ręcznym (typu szkolnego), szlifierka ręczna, piła tarczowa, tylko do użytku nauczyciela,

w klasie VII — tokarka do metali,

w klasie VIII — wiertarka elektryczna (typ szkolny).

Z przedstawionego zestawienia i z lektury programu wynika, że dokonany został słuszny podział na obrabiarki dostępne dla uczniów i dostępne tylko dla nauczycieli. Uzasadniony jest on dwójką rolą, jaką mogą spełniać obrabiarki w technicznej pracowni: służyć uczniom w trakcie wykonywania przez nich zadań wytwórczych albo służyć nauczycielowi dla wstępnego przygotowywania surowców dla uczniów, aby proces wytwarzania rozpoczynali od postaci tzw. półfabrykatów. Bliższa analiza pracy w pracowni technicznej wskazuje, że obrabiarka dostępna dla nauczyciela może w pewnych przypadkach być przez niego wprowadzona w tok pracy brygady uczniowskiej: na przykład nauczyciel na swej obrabiarce dokonuje jakiejś operacji szczególnie trudnej dla uczniów lub pracochłonnej.

Określenie użyte w programie „obrabiarzka typu szkolnego”, przez które przebiega jednoznaczna intencja wprowadzenia do szkoły jakiejś specjalnej

¹ Program nauczania ośmioletniej szkoły podstawowej (wyd. PZWS, 1963) str. 491, 492, 497, 499.

maszyny, szczególnie dostosowanej do potrzeb dydaktycznych, nie było dotąd niestety rozszyfrowane. Program nie mówi, jakim to wymaganiom, z punktu widzenia potrzeb nauczania, obrabiarki te mają odpowiadać, a w literaturze fachowej brak jest naukowo uzasadnionego opracowania założeń funkcjonalnych obrabiarek przeznaczonych dla szkoły ogólnokształcącej.

Nie miejsce tu na szczegółowe rozwinięcie tego zagadnienia. Pozwolę sobie jedynie na wskazanie toku rozumowania prowadzącego do rozwiązania problemu.

Narzędzie zaangażowane w procesie wytwarzania w pracowni technicznej (a zatem też wszelkie obrabiarki dostępne dla ucznia) spełniają, generalnie rzecz biorąc, dwie funkcje: stanowią źródło kształcących informacji oraz umożliwiają powstanie określonych materialnych wytworów pracy. Rozpatrzmy kolejno oba zadania.

Obrabiarka szkolna traktowana jako źródło informacji powinna:

- umożliwić nauczycielowi zapoznanie uczniów z zasadami mechanicznej obróbki tworzywa (od strony technologii, ekonomiki wytwarzania, przestrzegania wskazań BHP itd.) oraz nauczanie ich samodzielnego posługiwania się obrabiarką,
- umożliwić brygadam uczniowskim wprowadzenie obróbki mechanicznej do zadanego im procesu wytwarzania, a przez to poznawanie w praktyce całego szeregu spraw i zjawisk związanych z mechanizacją pracy.

Wobec tego szkolna obrabiarka musi być maszyną o stosunkowo prostej konstrukcji. Zwłaszcza układ lub układy kinematyczne trzeba tak projektować, aby były łatwe do pokazania i wyjaśnienia. Stosując oczywista wszystkie przepisy z zakresu BHP, a nawet je zaostrzając, należy obrabiarkę uczynić „przejrzystą”, nie nadmiernie obudowaną. Powinna być ona na tyle klasyczna, aby na jej przykładzie była możliwa do wyjaśnienia zasada działania innych podobnych maszyn. Jeżeli konstruktor zdecyduje się na dodatkowe rozszerzenie czynności maszyny poza klasyczne jej zadanie, trzeba się wówczas starać, aby były one łatwe do wyodrębnienia w konstrukcji. Miałem okazję ostatnio brać udział w ocenie uniwersalnej obrabiarki skonstruowanej przez jednego z nauczycieli — racjonalizatorów na użytek szkolny. Obrabiarka ta wykonywała kilkanaście różnych operacji. Jednakże idea konstrukcyjna, nie mówiąc o szczegółowych rozwiązaniach, była tak skomplikowana, że z trudnością wyodrębnić można było poszczególne układy. Przypominała stary dom oblepiony przybudówkami. Taka obrabiarka do szkoły ogólnokształcącej się nie nadaje.

Równocześnie jednak obrabiarka szkolna musi być „najprawdziwszą” maszyną, zdolną do poprawnego wykonywania zadanych jej czynności. Nie może być tak rozwiązana, aby była tylko zabawką niepoważnie i nie na serio traktowaną przez uczniów. Musi umożliwiać wytwor-

рзание окрслонных фабрыкатов. Поняваж процессы wytwarzania i uczenia siэ sя w systemie bryгаdowo-продукcyjnym zjawiskami nierozерwalnie ze sobя zwiязаными, прето в технологичных влщсвоичах обрабиарки школней мущя зняждовац odbicie wymagania dydaktyczne.

Jednym z wazniejszych wymagaн tej natury jest uлатwienie uczniowi obsлужающему обрабиаркэ zrozumienie факту, ze pomiedzy jego umyslэм i rэkя a обрабианым tworzywэм зняждуе siэ maszyna, котя тько w sposбb окрслонны, з гory заложонны прыз конструктора (а виче не прыз obsлужающего, lecz прыз innego человека) бэдне претварзала боджце плынаце од obsлужающего на рухы робоче нарэждия. То w поточным жэзыку называе siэ „zrozumieniem maszyny” i jest niezбдным warunkiem harmonijnego sprэжения maszyny i человека.

To wymaganie wyklucza stosowanie w szkole ogólnokształcającej automatyzacji обрабиарек (былобы то зрещтя збэдне i з ekonomiczno-technicznego punktu widzenia.).

Przytoczony przyklad rozumowania prowadзającego до окрсления понятия „обрабиарка школная” не jest jeszcze kompletny, niemniej pokazuje pewien wycinek, коты niewatплиwie зorientовауl Czytelnykбw co do zastosowanej metody.

*

W niniejszym artykule napisanym z intencją wyrażoną na wstepie o potrzebie prowadzenia badaн i studiбw z pogranicza pedagogiki i techniki бадж pedagogiki, techniki i psychologii starałem siэ wskazaц na niektбre тько dziedziny prac, czekających rozwiязania. Aby мбc problem posunяц naprzбd i aby мбc dalej prowadзić badania w tym kierunku, konieczne sя заложения dydaktyczne. Zostały one uwidocznione не тько we wstepnej czэсти artykuлу, ale przewijajя siэ прыз cały czas rozumowania i przytaczania przykladбw.

ЯЦЕК ВЕНГЖИНОВИЧ

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ОСНАЩЕНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Рассматривая вопрос об интеграции всех факторов, влияющих в школе на обучение и воспитание, автор делает попытку педагогического обоснования некоторых проблем, выступающих в проектировании современного оснащения общеобразовательной школы.

Исходя из анализа дидактической системы: классово-лекционной, группово-лабораторной и бригадно-производственной, автор обсуждает проблему места работы ученика. Так как технические средства играют все более важную роль в обучении, автор предлагает их классификацию, а затем рассматривает проблему приспособления технических средств к потребностям школы. Более подробно он обсуждает требования, которые необходимо предъявлять школьным станкам.

JACEK WĘGRZYNOWICZ

**SOME PROBLEMS CONCERNING THE EQUIPMENT OF THE SCHOOLS
OF GENERAL INSTRUCTION**

Being of the opinion that all the elements bearing upon the education and instruction should be integrated the author makes an attempt to offer pedagogical grounds on which to plan modern equipment of secondary schools. Basing his considerations on the analysis of the three didactic systems: the classroom system, the laboratory system, and the production system, the author discusses the problem of the pupil's position at work. Due to the fact that the technical media have a growing importance in the teaching process the author thinks it is necessary to classify them and proceeds to deal with the problems of adapting the technical media to the needs of the school. A special attention is given to the demands that should be met by school machine tools.

D Y S K U S J E I P O L E M I K I

MIROŚLAW NOWICKI

NAUCZANIE ZRÓŻNICOWANE (STAN I TENDENCJE)

I. W większości państw współczesnej Europy obserwujemy okres zasadniczych reform ustrojów szkolnych. Sytuacja ta jest zmiennym wyrazem zdecydowanego dążenia szkoły za życia zarówno naukowym, jak i techniczno-gospodarczym. Potrzeba reformy ujawniła się lub ujawnia we wszystkich typach szkół i na wszystkich szczeblach nauczania. Jednym z zasadniczych warunków stworzenia w pełni odpowiadającego potrzebom, a więc nowoczesnego systemu szkolnictwa jest przyjęcie pewnych założeń reformy, które zawarte są w jakiejś ogólniejszej koncepcji lub w jakimś modelu dydaktycznym. W historii szkolnictwa ostatnich dziesięć lat można stwierdzić istnienie dwóch przeciwstawnych sobie modeli dydaktycznych, według których organizowane i programowane było szkolnictwo różnych krajów w różnych okresach czasu. Wcześniejszy był model esencjalistyczny, znajdujący swe oparcie i uzasadnienie w poglądach dydaktycznych Herbarta i jego następców, wyrażający się, generalnie biorąc, w sztywnym, nieróżnicowanym programie, werbalnych metodach nauczania oraz przeważnie surowej dyscyplinie szkolnej.

Reakcją na taki system kształcenia, znajdującą zaplecze w wynikach badań naukowych w psychologii rozwojowej i wychowawczej, było powstanie nowej koncepcji szkoły, organizowanej zgodnie z modelem, który można nazwać pajdocentrycznym. Za twórcę tego systemu uważa się Johna Deweya, który w swej pracy „Szkoła i społeczeństwo” twierdzi, że dokonuje kopernikańskiego przewrotu w pedagogice. Ten nowy model w maksymalnym stopniu uwzględnia zainteresowania i osobiste potrzeby dziecka, zaleca odrzucenie stałego, sztywnego i jednolitego programu, zrezygnowanie z klasycznych zasad i form organizacyjnych nauczania. Pajdocentryzm w pedagogice szybko rozpowszechnia się pod nazwą „nowe wychowanie”, przybierając różne formy realizacyjne, znane m. in. pod postacią metody projektów, planu daltońskiego czy ośrodków zainteresowań¹.

Ignacy Szaniawski, po dokonaniu naukowej analizy obu wymienionych modeli dydaktycznych, połączonej z ujawnieniem zalet i niedociągnięć każdego z nich, prezentuje i charakteryzuje model trzeci, eliptyczny, przedstawiający jakościowo nową koncepcję szkoły. Model ten liczy się zarówno z osobowością i indywidualnością każdego ucznia (jego zdolnościami, zainteresowaniami, pragnieniami), jak i z wymaganiami stawianymi uczniom (przez program nauczania, szkołę, gospodarke...).

Model eliptyczny w dydaktyce i organizacji szkolnictwa, będąc nowoczesnym narzędziem mierniczym, nie może nie być pomocny przy analizie i ocenie dokonanych i wprowadzanych reform systemów szkolnych w różnych krajach. W niniejszym opracowaniu przedmiotem analizy będzie koncepcja średniej szkoły ogólnokształcącej, przede wszystkim zaś zagadnienie furkacji, czyli nauczania zróżnicowanego na kierunki programowe.

II. W obecnych czasach antynomia między zakresem materiału nauczania, uwzględniającym tylko najważniejsze osiągnięcia różnych nauk, a możliwością jego

¹ Pojęcie modelu naukowego w dydaktyce w takim właśnie znaczeniu jest przedmiotem rozprawy Ignacego Szaniawskiego zatytułowanej „Modele naukowe w dydaktyce a współczesna reforma szkolna”, wydanej w tomie „Problemy kultury i wychowania”. Warszawa 1963, PWN.

opanowania przez ucznia, posiadającego określone cechy psychofizjologiczne, jest wyraźniejsza niż kiedykolwiek i zaostrza się coraz bardziej.

Tak na przykład rozbudowywano treść programów nauczania (w sensie ilościowym) do maksimum, czego negatywne skutki można było łatwo stwierdzić m.in. badając dzień pracy ucznia oraz wyniki egzaminów na wyższe uczelnie. Obecnie obserwuje się odwrót od tych pozycji. Towarzyszy temu analiza programów nauczania wszystkich przedmiotów w celu usunięcia treści „mało przydatnych”. Pojęcie treści mało przydatnych jest oczywiście określeniem względnym. W pewnych warunkach treści zakwalifikowane do usunięcia będą miały rzeczywiście małą przydatność (np. wiadomości dotyczące rozwoju fizyki jako nauki dla przyszłego polonisty czy też znajomości pewnych utworów z literatury średniowiecznej dla przyszłego technika czy ekonomisty), ale w innych wypadkach okażą się one wcale nie drugorzędne. Czy mamy więc przekreślać możliwość ich opanowania przez uczniów wykazujących określone kierunkowe zdolności i zainteresowania? W związku z tym szuka się obecnie różnych rozwiązań. Szuka się ich i w Polsce, i w ZSRR, i w NRD, i w Czechosłowacji. Jednym z rozwiązań odbiegających od generalnej redukcji programów nauczania wszystkich przedmiotów, mających jednako obowiązywać wszystkim uczniom, są próby wprowadzania różnych wariantów nauczania zróżnicowanego. Wyłania się pewnie kierunki kształcenia ogólnego, zakładające widoczne zmiany w planach i programach nauczania, z określeniem przedmiotów podstawowych, wiodących, które stanowią trzon programowy danego kierunku. W ten sposób, ograniczając w pewnych przedmiotach wiadomości do uzasadnionego dydaktycznie niezbędnego minimum, co następuje w drodze redukcji treści mało przydatnych dla danego kierunku nauczania, uzyskuje się czas dla gruntowniejszego opanowania wiedzy w zakresie przedmiotów wiodących. Koncentracja materiału nauczania dookoła treści i przedmiotów podstawowych dla danego kierunku umożliwia osiągnięcie przez uczniów znacznie gruntowniejszego i wyższego, niż to ma miejsce obecnie, przygotowania do pracy w określonej dziedzinie gospodarki narodowej lub podjęcia studiów. Taka koncepcja średniej szkoły ogólnokształcącej, stwarzając młodzieży możliwości indywidualnego wyboru najbardziej odpowiadającego kierunku, jest zgodna z podstawowymi założeniami psychologii i nowoczesnej dydaktyki. Oczywiście dobrowolność wyboru jest jednak zdeterminowana także potrzebami polityki oświatowej i gospodarczej.

III. Czy zróżnicowane nauczanie nie będzie narzędziem selekcji uczniów połączoną z celowym budowaniem na ich drodze przeszkód, które będą mogły być pokonane jedynie przez określone jednostki? Zróżnicowanie dotyczy nie szczebli, lecz jednopoziomowych kierunków kształcenia, na które przyjmowani są, jak pokazuje praktyka, przede wszystkim uczniowie wykazujący określone kierunkowe zainteresowania i zdolności. Zdolności nie można traktować całościowo, więc potrzeba wykazania się posiadanymi wiadomościami i zdolnościami kierunkowymi z pewnością nie jest, obiektywnie i subiektywnie biorąc, trudniejszą do pokonania dla jednostki przeszkodą niż obecny egzamin do średniej szkoły ogólnokształcącej.

Zdawałoby się, że przy tak wyraźnym obecnie rozwoju szkolnictwa zawodowego w Polsce (w NRD, w ZSRR) nie należy dążyć do zróżnicowania kształcenia w średniej szkole ogólnokształcącej. Zadaniem szkolnictwa zawodowego jest wszak przygotowanie do rozpoczęcia pracy w określonej dziedzinie gospodarki narodowej. Zadaniem średnich szkół ogólnokształcących jest przygotowanie absolwentów do udziału we współczesnym życiu, ułatwienie opanowania w krótkim czasie, opartego na wiedzy zdobytej w szkole, późniejszego przygotowania do różnych zawodów oraz przygotowanie do różnych kierunków studiów wyższych. Z właszcza dwa ostatnio wymienione cele kształcenia przemawiają

za potrzebą furkacji w średniej szkole ogólnokształcącej. Podobnie egzamin maturalny charakteru „ogólnokształcącego” przekształca się siłą faktu w egzamin „kierunkowy”.

Czy wprowadzenie nauczania zróżnicowanego jest realne w warunkach, gdy pewna ilość liceów ogólnokształcących, zwłaszcza w małych miasteczkach, to szkoły jednościgowe i jedyne tego typu w danej miejscowości? W przedstawionych warunkach wydaje się uzasadnione, podobnie jak to czynią reformatorzy szkolnictwa w Czechosłowacji, pozostawienie kierunku „ogólnokształcącego” liceum. Zróżnicowanie dotyczyłoby więc tylko szkół dwu- i wielociągowych.

IV. W związku z wprowadzeniem furkacji określa się:

a) ilość i rodzaje kierunków w nauczaniu, a także „stopień” zróżnicowania programowego,

b) klasę, od której program nauczania jest zróżnicowany.

V. Reformy systemu oświatowego realizowane obecnie w krajach socjalistycznych w większości wypadków doceniają zalety nauczania zróżnicowanego. Wyrazem tego jest powszechne wprowadzanie go lub eksperymentowanie w tej dziedzinie. Zapoznajmy się więc z kilkoma przykładami furkacji przynajmniej w krajach, w których stała się ona faktem dokonany.

1. Reforma systemu szkolnego w NRD¹, zapoczątkowana w roku 1959, przewiduje dziesięcioklasową ogólnokształcącą politechniczną szkołę podstawową. Ale po ukończeniu klasy ósmej tej szkoły młodzież może wstąpić do czteroletniej ogólnok-

Tabela 1

Kierunek	neohumanistyczny					matematyczno-przyrodniczy					klasyczny				
	klasy				razem	klasy				razem	klasy				razem
	IX	X	XI	XII		IX	X	XI	XII		IX	X	XI	XII	
Język niemiecki i literatura	5	4	4	4	17	5	4	4	4	17	5	4	4	4	16
Język rosyjski	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12
Drugi język obcy	5	4	5	4	18	2	3	3	3	11	6	4	4	4	18
Trzeci język obcy	—	4	4	4	12	—	—	—	—	—	—	4	4	7	19
Matematyka	3	3	3	3	12	5	4	6	5	20	3	3	3	3	12
Fizyka	2	2	2	2	8	3	3	3	3	12	2	2	2	2	8
Chemia	1	1	1	2	5	2	3	3	3	11	1	1	1	2	5
Biologia	2	2	2	2	8	2	2	3	3	10	2	2	2	2	8
Nauka o ziemi	2	2	1	1	6	2	2	1	1	6	2	2	—	—	4
Rysunek techniczny	1	1	—	—	2	1	1	—	—	2	1	1	—	—	2
Dzień pracy produkcyjnej i wprowadzenie do socjalistycznej produkcji	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16
Historia	2	2	2	3	9	2	2	2	3	9	2	2	2	3	9
Nauka o państwie	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4
Rysunki	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4
Muzyka	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4
Gimnastyka	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8
Razem:	35	37	36	37	145	36	36	37	37	146	36	37	38	38	149

¹ Patrz: „Das Schulwesen sozialistischer Länder in Europa”. Volk und Wissen; Volkseigener Verlag, Berlin 1962. Szaniawski Ignacy: „Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły”. Warszawa 1962, KiW (rozdział o reformie szkolnej w NRD).

kształcącej szkoły średniej. Ze względu na swoje zróżnicowanie jest ona przedmiotem niniejszej analizy. W planie nauczania tej szkoły występuje zróżnicowanie na trzy kierunki programowe: a) neohumanistyczny, b) matematyczno-przyrodniczy i c) klasyczny. Plan nauczania został zamieszczony w tabeli 1¹ (str. 53).

Dla głębszej analizy tej odmiany furkacji niezbędne jest określenie charakteru nauczanych języków obcych. Na kierunku neohumanistycznym, oprócz języka rosyjskiego i zachodnioeuropejskiego (angielski lub francuski), trzecim nauczany językiem jest łacina. Drugim językiem obcym na kierunku matematyczno-przyrodniczym jest angielski (bez możliwości wyboru przez szkołę języka francuskiego). Na kierunku klasycznym uczniowie zobowiązani są opanować oprócz języka rosyjskiego kurs łaciny i greki. Analizując istniejące w NRD kierunki nauczania należy w pierwszym rzędzie wymienić kierunek klasyczny, który nie występuje w systemie oświatowym innych państw socjalistycznych. Śluszniejsze może byłoby scalenie kierunku neohumanistycznego i klasycznego, z pozostawieniem łaciny jako przedmiotu obowiązującego, a przeniesieniem greki do przedmiotów nadobowiązkowych.

Na kierunku matematyczno-przyrodniczym podstawowe są cztery przedmioty nauczania: matematyka, fizyka, chemia, biologia. Być może, śluszniejsze byłoby wewnętrzne jego zróżnicowanie, np. na kierunek: a) matematyczno-fizyczny, za-

Tabela 2

Przedmioty nauczania	Kierunek						R	H
	klasy						razem	razem
	VIII	IX	XR	XH	XIR	XIH		
Literatura rumuńska	3	3	3	4	3	4	12	14
Język rosyjski	3	3	3	3	3	4	12	13
Drugie język obcy	2	2	2	2	2	3	8	9
Język łaciński	2	2	—	4	—	2	4	10
Historia	2	2	2	2	2	2	8	8
Ekonomia polityczna	—	—	2	2	—	—	2	2
Podstawy socjalizmu	—	—	—	—	2	2	2	2
Psychologia i logika	—	—	—	—	1	1	1	1
Matematyka	5	5	6	2	6	2	22	14
Astronomia	—	—	—	—	1	—	1	—
Fizyka	3	3	3	3	3	3	12	12
Chemia	2	2	2	2	2	2	8	8
Biologia	2	2	2	2	2	2	8	8
Geografia	2	2	—	—	2	2	6	6
Zajęcia praktyczne	2	2	3	3	3	3	10	10
Rysunek techniczny	1	1	1	—	1	—	4	2
Muzyka	1	1	1	1	—	—	3	3
Gimnastyka	2	2	2	2	2	2	8	8
Zajęcia sportowe lub chór	2	2	2	2	(2)	(2 ¹)	6	6
Zajęcia wychowawcze	1	1	1	1	1	1	4	4
Razem:	35	35	35	35	36	35	141	140

¹ W klasie XI jako przedmiot fakultatywny

¹ Ze względu na pewne różnice w planach nauczania zamieszczonych w wymienionych opracowaniach przedstawiony został plan przytoczony z pracy I. Szaniawskiego, która zawiera dane z roku szk. 1961/62, a nie z wydawnictwa niemieckiego, które zawiera dane z roku szk. 1960/61.

kladający nauczanie nieuwzględnionej w planie geometrii wykreślnej i zwiększenie wymiaru godzin nauczania rysunku technicznego oraz b) chemiczno-biologiczne, w którego planie nauczania wystąpiły większy wymiar godzin na nauczanie przedmiotów podstawowych (chemii, biologii), oraz nauki o ziemi, której dotychczasowy wymiar godzin wydaje się być niewystarczający.

2. III Zjazd Komunistycznej Partii Rumunii obradujący w roku 1960 przekształcił, ustaloną przez reformę szkolną z 1948 r., siedmioklasową szkołę podstawową w szkołę ośmioklasową¹. Po jej ukończeniu młodzież ma do wyboru dalszą naukę w dwu- lub trzyletnich szkołach zawodowych, sześcioletnich szkołach pedagogicznych, czteroletnich szkołach artystycznych oraz czteroletnich średnich szkołach ogólnokształcących. Dwie klasy młodsze średniej szkoły ogólnokształcącej (VIII i IX) mają program niezróżnicowany, natomiast plan nauczania klasy X i XI przewiduje podział na dwa kierunki: realny (matematyczno-przyrodniczy) i humanistyczny. Plan nauczania zamieszczono w tabeli 2 (kierunek realny oznaczono literą R, a humanistyczny literą H). „Stopień” zróżnicowania jest niewielki. Wyraża się to nie tylko w ilości kierunków, ale przede wszystkim w niewielkich różnicach programowych. Wydaje się, że zróżnicowanie występujące w średnim szkolnictwie ogólnokształcącym w Rumunii jest zbyt małe. Niezróżnicowanie programów nauczania

Tabela 3

K i e r u n e k	fizyczny				chemiczny				biologiczny				ogólnoksztt.			
	klasa			razem	klasa			razem	klasa			razem	klasa			razem
	I	II	III		I	II	III		I	II	III		I	II	III	
Język czeski i literatura	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6
Język rosyjski	2	2	1	5	2	2	1	5	2	2	1	5	2	2	1	5
Wychowanie społeczne	1	—	—	1	1	—	—	1	1	—	—	1	1	—	—	1
Historia	—	1	1	2	—	1	1	2	—	1	1	2	—	1	1	2
Geografia	—	—	1	1	—	—	1	1	—	—	1	1	—	—	1	1
Matematyka	4	3	4	11	4	3	4	11	4	3	4	11	4	3	4	11
Geometria wykreślna	—	2	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Fizyka	2	3	3	8	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6
Chemia	1	1	1	3	1	3	2	6	1	1	1	3	1	1	1	3
Biologia	—	—	1	1	—	1	1	2	—	3	2	5	—	1	1	2
Teoretyczne przedmioty zawodowe	3	4	4	11	3	4	4	11	3	4	4	11	3	4	4	11
Przedmiot do wyboru (drugi język nowożytny, wychowanie plastyczne, geometria wykreślna)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	1	3
Razem:	15	18	18	51	15	18	18	51	15	18	18	51	15	18	18	51
Przedmioty nadobowiązkowe (język nowożytny, geometria wykreślna, wychowanie plastyczne, wychowanie muzyczne, łacina)	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6

¹ Patrz: Scoala de 8 ani din Republica Populara Romina. Proiect Bucuresti, 1961
Das Schulwesen Sozialischer Länder in Europa. Berlin 1962.

takich przedmiotów, jak fizyka, chemia, biologia (występują one w jednakowej ilości godzin na obu kierunkach), nie stwarza pełnych możliwości dla rozwoju różnokierunkowych zainteresowań uczniów.

Osobliwością furkacji w szkolnictwie rumuńskim jest zróżnicowanie dopiero w klasie X, a więc po dwóch latach pobytu ucznia w szkole średniej. Rozwiązanie to jest korzystne przede wszystkim dlatego, że wymaga podjęcia przez ucznia decyzji wyboru kierunku o dwa lata później, a więc wtedy, gdy zainteresowania uczniów są już bardziej skryształizowane.

3. Reforma systemu szkolnego w Czechosłowacji¹ uchwalona w grudniu 1960 r. stała się podstawą utworzenia obowiązującej dziewięcioklasowej szkoły podstawowej. Po ukończeniu tej szkoły młodzież może kontynuować dalszą naukę w dwu- lub trzyletniej szkole zawodowej, czteroletniej średniej szkole zawodowej oraz trzyletniej średniej szkole ogólnokształcącej. Absolwenci szkoły zawodowej typu zasadniczego, bez oderwania od pracy, mają możliwości pełnego uzupełnienia swojego wykształcenia średniego w nowego typu szkole średniej dla pracujących. Szkoła jest zróżnicowana na cztery kierunki nauczania: fizyczny, chemiczny, biologiczny i ogólnokształcący (tak został nazwany kierunek humanistyczny). Plan nauczania tej szkoły został zamieszczony w tabeli 3 (str. 55).

Fakt jej zróżnicowania ocenia się pozytywnie przede wszystkim ze względu na możliwość wyboru kierunku nauczania zgodnego z charakterem pracy zawodowej słuchacza. Tak więc, niezależnie od indywidualnych korzyści takiego rozwiązania, zostały uwzględnione w ten sposób interesy gospodarki narodowej.

Niezależnie od tego prowadzi się pracę eksperymentalną w zakresie nauczania zróżnicowanego. W kilku szkołach eksperymentalnie stworzono dwa kierunki (matematyczno-fizyczny i chemiczno-biologiczny), których plany nauczania zamieszczono w tabeli 4 (str. 57). Obok nich, dla możliwości porównania, został przedstawiony plan nauczania szkoły niezróżnicowanej (typ podstawowy).

Osobliwością tych eksperymentalnych planów nauczania jest uwzględnienie tylko kierunków przyrodniczych, z pominięciem zarówno humanistycznego, jak i klasycznego. Wynika to z faktu, że wymiar godzinowy „humanistycznych” przedmiotów nauczania w porównaniu z planem podstawowym w ogóle nie uległ zmniejszeniu. Zróżnicowanie dotyczy tylko podstawowych przedmiotów przyrodniczych, lecz jest w ich wymiarze bardzo wyraźne. Taki „stopień” zróżnicowania nie występuje w szkolnictwie ogólnokształcącym innych państw socjalistycznych. Praktyka szkolna pokaże, czy nie jest on za wysoki.

4. Na terenie ZSRR² prowadzone są od dłuższego czasu przygotowania do furkacji. Oprócz przygotowań poprzedzonych różnymi eksperymentami mamy już faktycznie do czynienia z pewnymi odmianami nauczania zróżnicowanego. Dotyczy ono różnic programowych występujących w szkołach położonych w rejonach miejskich i wiejskich. Plany nauczania zostały zamieszczone w tabeli 5 (str. 58).

Niezależnie od tego prowadzone są przez Akademię Nauk Pedagogicznych RSFSR prace eksperymentalne nad możliwością znacznie większego zróżnicowania progra-

¹ Patrz: Cipro Mirosław: Reforma szkolna w Czechosłowacji. Warszawa 1963, PZWS.

Dąbrowska-Zembrzaska Eugenia: Szkolnictwo w Czechosłowacji. Wrocław 1963, Zakł. Nar. im. Ossolińskich.

² Patrz: „Swiaż obuczenia s trudom w sredniej szkole s differencirowannym obuczeniem”. Pod red. M. A. Mielnikowa. Izdatielstwo Akademii Piedagogiczeskich Nauk RSFSR, Moskwa 1962.

Wiloch Tadeusz: Radziecki system oświatowo-wychowawczy. Warszawa 1962, PWN.

Tabela 4

Kierunek	ogólnokszt. (typ podst.)				matematyczno- fizyczny				chemiczno- biologiczny			
	klasa			razem	klasa			razem	klasa			razem
	I	II	III		I	II	III		I	II	III	
Język czeski i literatura	4	3	3	10	4	3	3	10	4	3	3	10
Język rosyjski	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6
Drugi język nowożytny	3	2	3	8	3	2	3	8	3	2	3	8
Historia	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6
Geografia	2	2	—	4	2	2	—	4	2	2	—	4
Wychowanie społeczne	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3
Matematyka	4	4	4	12	5	5	5	15	4	4	4	12
Geometria wykreślna	—	—	—	—	—	2	2	4	—	—	—	—
Fizyka	3	3	4	10	4	4	5	13	2	3	2	7
Chemia	2	2	2	6	2	2	—	4	3	3	4	10
Biologia	2	2	2	6	—	—	2	2	2	3	4	9
Wychowanie fizyczne	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9
Podstawy produkcji ¹	8	8	8	24	8	8	8	24	8	8	8	24
Przedmioty do wyboru ²	—	2	2	5	—	—	—	—	—	—	—	—
Razem:	36	36	36	108	36	36	36	108	36	36	36	108
Przedmioty nadobowiązkowe ³	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6

¹ Z tego z zasady jeden sześciogodzinny dzień pracy produkcyjnej w zakładzie.

² Uczeń wybiera jeden z następujących przedmiotów: geometria wykreślna, zajęcia praktyczne z fizyki, zajęcia praktyczne z chemii i biologii, wychowanie plastyczne, wychowanie muzyczne, konwersacja.

³ Uczniowie mogą wybrać konwersację w języku nowożytnym, łączną, geologię i mineralogię, kreślenie techniczne, zajęcia praktyczne, wychowanie plastyczne, wychowanie muzyczne oraz gry i zabawy sportowe.

mowego średniej szkoły ogólnokształcącej. Zakłada się coraz powszechniej, że w średnich szkołach ogólnokształcących z nauczaniem specjalności zawodowych furkacja stwarza znacznie lepsze warunki przygotowania uczniów do pracy w wybranej przez nich specjalności. Badanie np. prowadzone od roku szk. 1958/59 na terenie moskiewskiej szkoły nr 710 obejmowało celowo zorganizowane cztery kierunki nauczania:

a) fizyczno-techniczny (w wymienionej szkole młodzież ucząca się na tym kierunku przygotowuje się do pracy w specjalności radiomontera);

b) chemiczno-techniczny (uczniowie kierunku chemiczno-technicznego szkoły przygotowują się do zdobycia zawodu laboranta lub aparatowego w przemyśle chemicznym);

c) przyrodniczo-agronomiczny (młodzież ucząca się na tym kierunku zdobywa specjalność ogrodnika miejskiego);

d) humanistyczny (uczniowie kierunku humanistycznego w szkole eksperymentalnej przygotowują się do pracy w specjalności bibliotekarza, korektora i pracownika sekretariatu).

Plan nauczania szkoły eksperymentalnej zamieszczono w tabeli 6 (str. 59).

Pamiętać należy, że wciąż mamy do czynienia z eksperymentem, a nie z powszechnie przyjętą i stosowaną już koncepcją.

Tabela 5

R e j o n	m i e j s k i					w i e j s k i				
	klasy			razem	ogó- łem	klasy			razem	ogó- łem
	IX	X	XI			IX	X	XI		
Literatura	3	3	3	9	339	4	3	4	11	338
Matematyka	4	4	4	12	459	5	4/5	5	14,5	445
Historia	2	3	4	9	335	3	4	4	11	338
Konstytucja ZSRR	—	—	2	2	70	—	—	2	2	64
Geografia ekonomiczna	—	2	2	4	148	—	3/2	2/3	5	155
Fizyka	4	4	2	10	382	5	5	3/2	12,5	380
Astronomia	—	1	—	1	39	—	1	—	1	30
Chemia	2	3	2	7	265	2/3	3	3	8,5	261
Biologia	3	—	—	3	117	4	—	—	4	120
Kreślenie	2	—	—	2	78	3/2	—	—	2,5	75
Język obcy	2	2	3	7	261	3	3	3	9	276
Wychowanie fizyczne	2	2	2	6	226	2	2	3	7	215
Razem:	24	24	24	72	2712	31	28	29	88	2698
Przedmioty ogólnotechniczne, nau- czanie pracy i praca produkcyjna	12	12	12	36	1356	5	8	7	20	+756 ¹ 614
Ogółem:	36	36	36	108	4068	36	36	36	88	4068²
Zajęcia fakultatywne	2	2	2	6	226	2	2	3	6	184

¹ W szkole wiejskiej 756 godzin przeznaczają się na prace sezonowe: w kl. IX i X po 324 godziny rocznie, w kl. XI — 108 godzin. Podczas tych prac młodzież jest wolna od nauki szkolnej. Stąd różnice w planie nauczania szkół miejskich i wiejskich, chociaż rok szkolny w tych szkołach trwa jednakowo 39 tygodni.

VI. Należy podkreślić, że nauczanie zróżnicowane nie jest osobliwością ustrojów szkolnych państw socjalistycznych. Prawie powszechnie i od dawna występuje ono w szkolnictwie ogólnokształcącym europejskich państw kapitalistycznych.

1. System szkolny w Anglii ustanowiony Aktem Edukacyjnym z 1944 r.¹ przewiduje czteroklasową szkołę podstawową, a następnie, dla młodzieży odpowiednio zdolnej, pięcioletnią szkołę średnią (gramatyczną), zróżnicowaną na następujące cztery kierunki nauczania: humanistyczny, fizyczno-matematyczny, przyrodniczo-geograficzny i artystyczny. Po ukończeniu tego cyklu uczeń, stosownie do kierunku przyszłych studiów uniwersyteckich, wstępuje do tzw. klasy szóstej (trwającej dwa, czasami trzy lata), mając do wyboru trzy jej sekcje: humanistyczną, ekonomiczną i matematyczno-przyrodniczą.

2. Średnia szkoła ogólnokształcąca w Belgii², przyjmująca absolwentów sześcioklasowej szkoły podstawowej, przewiduje dwa trzyletnie stopnie nauczania. Stopień niższy posiada sekcję klasyczną i równoległą do niej sekcję nowożytną. Absolwenci sekcji klasycznej stopnia niższego, rozpoczynający dalszą naukę w szkole stopnia wyższego, mają do wyboru następujące kierunki: łacińsko-grecki, łacińsko-matematyczny, łacińsko-przyrodniczy. Dla absolwentów

¹ Por. Kotłowski Karol: „Szkoła angielska po drugiej wojnie światowej”. Warszawa 1960, PZWS.

² Por. Mońka-Stanikowa Anna: „Szkolnictwo w Belgii współczesnej”. Warszawa 1963, PZWS.

dwustopniowe: czteroletnie gimnazjum i dwuletnie liceum. Gimnazjum pod względem programowym jest w zasadzie jednolite.

Liceum natomiast jest zróżnicowane na cztery kierunki: a) humanistyczny, b) klasyczny, c) matematyczno-fizyczny, d) przyrodniczy. Plan nauczania zróżnicowanego liceum zamieszczono w tabeli 7¹.

Tabela 7

Kierunek		humanistyczny			klasyczny			matemat.-fizyczny			przyrodniczy		
		klasy		razem	klasy		razem	klasy		razem	klasy		razem
		I	II		I	II		I	II		I	II	
O b o w i ą z k o w e	Religia	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4
	Język polski	5	5	10	4	4	8	3	3	6	3	3	6
	Język łaciński	4	4	8	4	4	8	—	—	—	—	—	—
	Język grecki	—	—	—	4	4	8	—	—	—	—	—	—
	Język obcy nowożytny	4	4	8	3	3	6	3	3	6	3	3	6
	Historia	4	4	8	4	4	8	2	2	4	2	2	4
	Zagadnienia życia współczesnego	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4
	Geografia i geologia	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	4
	Biologia	2	—	2	2	—	2	2	—	2	4	2	6
	Fizyka z astronomią	—	—	—	2	—	2	4	5	9	3	3	6
	Chemia	2	2	4	—	—	—	3	2	5	4	—	4
	Matematyka	3	3	6	2	2	4	5	5	10	3	3	6
	Propedeutyka filozofii	—	3	3	—	3	3	—	3	3	—	3	3
	Rysunek	—	—	—	—	—	—	2	2	4	2	2	4
	Przysposobienie wojskowe	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4
	Ćwiczenia cielesne	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4
Razem:		32	33	65	33	32	65	32	33	65	32	33	65
Nadobowiązkowe	Ponadto: a) 2 godziny tygodniowo przysposobienie sportowe b) 1 godzina na miesiąc obowiązkowych audycji muzycznych												
	Drugi język obcy nowożytny	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4
	Muzyka i śpiew	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4
	Rysunek	2	2	4	2	2	4	—	—	—	—	—	—
	Zajęcia praktyczne	—	—	—	—	—	—	2	2	4	2	2	4

Wylączając z analizy lata drugiej wojny światowej, należy wspomnieć o dekreście z dnia 23 listopada 1945 r.², który akceptuje w okresie przejściowym system organizacyjny szkolnictwa średniego uchwalony w 1932 r.

W roku szk. 1948/49 zapoczątkowano proces tworzenia jednolitej jedenastoletniej szkoły ogólnokształcącej. Z dotychczas istniejącej dwustopniowej szkoły średniej, jednolitego gimnazjum i zróżnicowanego liceum powstało czteroletnie liceum ogólnokształcące.

¹ Patrz: „Program nauki w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania”. Lwów 1937, PWKS.

² Dekret ten wydany z mocą ustawy opublikowany został w Dzienniku Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej w roku 1946 nr 2, poz. 9.

nokształcące o niezróżnicowanym programie nauczania, istniejące w zasadniczej koncepcji do dnia dzisiejszego.

VIII. W związku z powstaniem ośmioklasowej szkoły podstawowej niezbędne jest przekształcenie wszystkich typów szkoły średniej. Koncepcje programowe i organizacyjne nowego liceum ogólnokształcącego nie są jeszcze opublikowane. Przypuszczalnie przed zatwierdzeniem będą one poddane szerokiej dyskusji. Wówczas wystąpi również zapewne na porządku dziennym problem nauczania zróżnicowanego w polskim średnim szkolnictwie ogólnokształcącym.

TADEUSZ J. WIŁOCH

RADZIECKA ŚREDNIA SZKOŁA OGÓLNOKSZTAŁCĄCA W OBLICZU DALSZYCH PRZEMIAN

W stosunkowo krótkim czasie w szkolnictwie radzieckim dokonały się naprawdę ogromne zmiany. Wszak jeszcze w 1957 r., gdy na dobre rozwijała się w ZSRR dyskusja na temat reformy szkolnictwa, stary model ujednoczonej „dziesięciolatki” był tam nieomal powszechnie uważany za zupełnie dobry model szkoły, do której wystarczy wprowadzić tylko niewielkie ulepszenia sprzyjające realizacji zadań kształcenia politechnicznego, aby taką właśnie szkołę uczynić naprawdę powszechną, zapewniającą wszystkim niezbędne wykształcenie ogólne i politechniczne. Dziś już po owej „dziesięciolatce” pozostały tylko wspomnienia.

W latach 1957—1958 ukształtował się w Związku Radzieckim zupełnie inny model szkolnictwa powszechnego, w ciągu następnych zaś czterech lat podjęto tam wielki wysiłek, aby podług tego modelu zmienić całe szkolnictwo. Rok 1963 wedle zapowiedzi z 1958 r. miał być bowiem ostatnim rokiem reformy. I rzeczywiście w tymże roku w zasadzie zakończyły się zaplanowane zmiany. „Dziesięciolatka” została prawie całkowicie zreorganizowana. Powstały na jej miejsce jakby dwie szkoły: ośmioletnia szkoła podstawowa i trzyletnia szkoła średnia. Aczkolwiek w większości przypadków te szkoły nadal podlegają jednemu kierownictwu, zajmują wspólne pomieszczenia i w ogóle łączą je liczne więzi, zwłaszcza zaś wspólnota nauczycielstwa i zespołów uczniowskich, funkcjonalnie, a nawet formalnie są to jednak różne szkoły o zupełnie odrębnych statutach.

W starym systemie klasy VIII—X stanowiły nic innego, jak tylko po prostu ostatni cykl szkoły dziesięcioletniej. Organizacja i metodyka pracy dydaktyczno-wychowawczej w tych klasach była w zasadzie taka sama, jak w poprzednim cyklu (czyli w klasach V—VII), założenia zaś programowe przewidywały przede wszystkim rozszerzenie, pogłębienie i utrwalenie treści, stanowiących przedmioty nauczania w drugim, a częściowo nawet w pierwszym cyklu kształcenia; nowych treści — mieszczących się zresztą najzupełniej w ramach tradycyjnego systemu kształcenia ogólnego — było tam tak niewiele, iż nie mogły one wywrzeć istotnego wpływu na charakter kształcenia w trzecim, tj. ostatnim cyklu „dziesięciolatki”. Nawet stosowanie egzaminów wstępnych do klasy ósmej z tego punktu widzenia nie miało wielkiego znaczenia. W pierwszej połowie lat pięćdziesiątych w szkolnictwie radzieckim egzaminy były bowiem stosowane już od klasy czwartej. W tych warunkach i egzamin wstępny nie zapowiadał młodzieży przejścia do odrębnej szkoły. Mimo nadmiernie sformalizowanej cykliczności kształcenia szkoła dziesięcioletnia w gruncie rzeczy była „monolitem”. Natomiast reforma z lat 1958—1963 zupełnie odwróciła te stosunki. Podważając cykliczność kształcenia (polegającą głównie na

koncentryczności układu programów) i zapewniając wszystkim absolwentom ośmioletniej szkoły podstawowej przejście do szkoły średniej bez egzaminu wstępnego, jednocześnie faktycznie rozbiła ów „monolit”.

Uznawszy szkołę ośmioletnią za jednolity fundament całego zróżnicowanego systemu szkolnictwa średniego, radzieccy reformatorzy szkolnictwa dążyli przede wszystkim do tego, żeby uczynić ją szkołą naprawdę podstawową, zapewniającą wszystkim pełne wykształcenie podstawowe, konieczne do dalszej nauki w każdym typie szkoły średniej. Szkoła średnia według nowej koncepcji nie miała być zwyczajnym przedłużeniem szkoły ogólnokształcącej. Uznano bowiem za konieczne rozwiniecie trzech równorzędnych typów szkoły średniej: 1) szkoły ogólnokształcącej dla młodzieży nie pracującej zawodowo, 2) szkoły ogólnokształcącej dla pracujących i 3) technikum, a także niższych szkół zawodowych, tzw. szkół zawodowo-technicznych. Funkcją wszystkich typów szkolnictwa ponadpodstawowego miało być przede wszystkim przygotowywanie młodzieży do życia i pracy zawodowej, a tylko najzdolniejszym i wyróżniającym się w pracy zawodowej absolwentom wszystkich trzech typów szkoły średniej zapewniono prawo wstępu do szkół wyższych.

W związku z tym, że podstawową funkcją średniej szkoły ogólnokształcącej przestało być wyłącznie przygotowywanie młodzieży do studiów wyższych, a w co najmniej równym stopniu powinna ona przygotowywać wszystkich do pracy zawodowej i uczestnictwa w życiu społecznym, treść tej szkoły nie może być po prostu uzupełniającym cyklem kształcenia. To już nie kolejny, ostatni cykl kształcenia podstawowego, lecz zupełnie odrębny, swoisty typ szkoły średniej, opatrzony nawet osobliwą nazwą „średniej ogólnokształcącej politechnicznej szkoły pracy z nauczaniem produkcyjnym”.

Swoistość radzieckiej średniej szkoły ogólnokształcącej

Ta szkoła nie ma odpowiednika w żadnym tradycyjnym systemie oświatowym. Będąc jednocześnie szkołą ogólnokształcąca i zawodową zasadniczo różni się zarówno od tradycyjnych średnich szkół ogólnokształcących (gimnazjum, kolegium, ateneum, high school itp.), jak i od różnych typów szkół zawodowych. W przeciwieństwie do średnich szkół ogólnokształcących, kształcących w zasadzie tylko ogólnie, radziecka „średnia ogólnokształcąca politechniczna szkoła pracy z nauczaniem produkcyjnym” zapewnia ściśle określoną specjalizację zawodową. Kształci po prostu ślusarzy, mechaników, elektrotechników, laborantów, hodowców zwierząt, ogrodników etc. Absolwenci tej szkoły wraz z maturami otrzymują świadectwa określające charakter i poziom kwalifikacji zawodowych z zaszerogowaniem do odpowiedniej grupy taryfowej. Ale specjalizacja zawodowa w tej szkole nie jest jej celem jedynym. Co więcej, według opinii pewnego dyrektora szkoły, E. Makarewicza, porównującego ten typ szkoły z typem szkoły zawodowo-technicznej, specjalizacja zawodowa w ogóle nie jest celem radzieckiej szkoły średniej. Pisze on, że „dla szkoły średniej nauka zawodu nie jest celem, lecz tylko — środkiem włączenia uczniów do pracy wytwórczej. Nie można bowiem — jego zdaniem — wychowywać młodzieży bez wdrożenia jej do pracy fizycznej na użytek ojczyzny. Kimkolwiek kto będzie, przyda mu się też doświadczenie w pracy”.¹ Swoje wywody Makarewicz kończy stwierdzeniem, że różnica między tymi dwoma typami szkół polega na tym, że szkoła zawodowa przysposabia wyłącznie do jednego zawodu, a ogólnokształcąca — po prostu zapewnia tylko możliwość podejmowania pracy zawodowej.

Jako podstawowe założenia przy ustalaniu modelu takiej szkoły średniej przyjęto

¹ E. Makarewicz: *Rozdajęta nowajša szkoła. Kosmonawty ili slesary? Czem otliczajęta odinadcatiletka ot remieslennowo ucziliszca? Komsomolskaja prawda*, 25 marca 1961.

bowiem, że: 1) cała młodzież powinna jednakowo przygotowywać się do pracy, 2) wszyscy powinni otrzymać wielostronne wykształcenie średnie, 3) średnia szkoła ogólnokształcąca powinna zapewnić młodzieży kwalifikacje zawodowe, 4) nauka w szkole powinna być ściśle związana z uczestnictwem młodzieży w pracy społecznie użytecznej, 5) średnia szkoła ogólnokształcąca powinna wdrażać młodzież do czynnego uczestnictwa w życiu społecznym¹. Podstawowym warunkiem spełnienia tych postulatów miało być połączenie kształcenia ogólnego w szkole średniej z tak zwanym nauczaniem produkcyjnym i pracą młodzieży w przedsiębiorstwach produkcyjnych i usługowych.

Budując model takiej szkoły średniej uzgodniono, że poziom kształcenia ogólnego w tej szkole nie może być niższy niż w „dziesięciolatce”, a tzw. nauczanie produkcyjne może być realizowane tylko równoległe z kształceniem ogólnym. Doceniając znaczenie kształcenia ogólnego dla specjalizacji zawodowej szkoły średniej reformatorzy również stanowczo odrzucali sugestie rzeczników profesjonalizacji, zmierzającej do podporządkowania kształcenia ogólnego specjalizacji zawodowej, jak też zerwali z pierwotnymi próbami uzupełniania kształcenia ogólnego elementami przysposobienia zawodowego. W Instytucie Metod Nauczania Akademii Nauk Pedagogicznych RSFR — gdzie opracowywano tę koncepcję — dominowała opinia, że „podstawy nauki” i „podstawy produkcji” mają odrębne struktury, własną logikę, której w żadnym przypadku nie wolno łamać w procesie nauczania. Dlatego „nauczanie produkcyjne” potraktowano jako samoistny dział w planie nauczania, którego treść może być różna w zależności od warunków środowiskowych i kierunków przysposobienia zawodowego.

Do dokładnego ustalenia kierunków i form realizacji tzw. nauczania produkcyjnego upoważniono w zasadzie każdą szkołę, ustalając tylko, że przeciętnie na ten cel można przeznaczyć po dwa dni (tj. 12 godz.) w tygodniu dla każdej klasy od IX do XII. Rychło jednak okazało się, że taka dowolność w realizacji „nauczania produkcyjnego”, zmierzająca do uzgodnienia przysposobienia zawodowego z warunkami środowiskowymi i życzeniami młodzieży, powoduje nadmierne rozdrobnienie specjalizacji zawodowej oraz obniżenie poziomu kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego. W roku szkolnym 1961/62 w szkołach średnich RSFR prowadzono przysposobienie zawodowe w zakresie aż 657 specjalności, w tym na wsi — w 154 specjalnościach².

Komplikacje reformy szkolnej

Już podczas reformy zauważono, że niektórzy działacze oświatowi zanadto wzorowali się na szkołach zawodowo-technicznych, dążąc do osiągnięcia takich samych wyników ekonomicznych, jakie zazwyczaj osiągają te szkoły³.

Dyskusja, jaka się wywiązała na ten temat w latach 1961—1962, potwierdziła zasadność niepokoju o poziom kształcenia ogólnego i politechnicznego⁴. Stawiając pytania: „Czy nauczanie produkcyjne jest politechniczne, czy sprzyja ono wszechstronnemu rozwojowi uczniów — rozwijaniu ich zainteresowań i uzdolnień, czy podnosi poziom kształcenia ogólnego i kształtuje zamiłowanie do pracy, zwłaszcza w wybranym zawodzie?”, jeden z wybitniejszych pedagogów radzieckich, D. A. Epstejn, stwierdził w 1962 r., że „niestety, dla dużej liczby uczniów trudno na to

¹ Sojedinienije obuczenija s proizwoditielnym trudom uczaszczichsa. Pod red. S. G. Szapowalenko. Moskwa 1958, Izd. Akademii Pedagogicznych Nauk RSFSR.

² A. Czernikow: Usilit' wnimanije sjelskim szkołom s proizwodstwiennym obuczeniem. *Narodnoje obrazowanije* 1962, nr 9.

³ Kompas — politechnizacja. Bezdieljem trudu nie nauczysz. Dożen li uczenik počuczat' zarplatu? Dwa goda poiskow i razdumij. *Komsomolskaja prawda* 1961, nr 56.

⁴ Lubow Kabo: Ostorožno, szkoła. *Izwiestija* 1962, nr 10.

pytanie odpowiedzieć twierdząco. Mimo wielkiego wysiłku i wyczerpanej pracy szkół i przedsiębiorstw, dotąd nie udało się zrealizować poważnych zadań stojących przed szkołą. Wielki jest odsiew uczniów ze starszych klas szkół z nauczaniem produkcyjnym: średnio rocznie sięga 20%. Z niektórych danych wynika, że mało młodzieży podejmuje pracę lub studia w zakresie tego zawodu, do którego przygotowuje szkoła... Nie zawsze nauczanie produkcyjne wpływa dodatnio na poziom kształcenia ogólnego, czasem notuje się nawet osłabienie zainteresowania do nauki. Uczni z całego kraju zwracają uwagę na niedostateczne przygotowanie absolwentów do kontynuowania nauki w uczelniach wyższych i na konieczność stosowania specjalnej rekrutacji studentów¹.

Te niedociągnięcia — zdaniem Epsztejna — mają kilka przyczyn. Pierwszą z nich jest charakter zawodów, do których przygotowuje się młodzież. Z danych statystycznych Federacji Rosyjskiej wynika, że w roku 1961/62 prowadzono nauczanie w zakresie 657 zawodów — od zawodu krawcowej-maszynistki, której potrzebne w zasadzie niedługie ćwiczenia praktyczne, do agronoma, któremu potrzebne wyższe wykształcenie (oczywiście, takiego wykształcenia szkoła faktycznie nie zapewnia). Szkoła przygotowuje przeważnie do zawodów o wąskim profilu, a wybór tych zawodów dokonuje się przeważnie żywiołowo. Decydującym czynnikiem jest baza produkcyjna. A jeśli bazy brakuje, wybiera się zawód, do którego można przygotować byle jak. Tym tłumaczy się na przykład szerokie rozpowszechnienie zawodu krawcowej, który pod względem liczebności uczennic przeważa nad zawodami elektrotechnicznymi, chemicznymi, nie mówiąc już o budowlanych, do których szkoła średnia prawie wcale nie przygotowuje młodzieży.

A treść nauczania produkcyjnego — według Epsztejna — w znacznej części szkolnictwa można krótko określić jako ciasny profesjonalizm, często o charakterze rzemieślniczym. Mało też jest pożytku z łączenia zawodów, jeśli kształcenie nie opiera się na fundamencie politechnicznym. Z danych Ministerstwa Oświaty RSFR wynika, że przygotowywanie do pracy bardzo wielkiej liczby uczniów odbywa się w systemie indywidualno-brygadowym, często bez stanowisk roboczych, niekiedy nawet bez programów, a tylko według przydziału zadań roboczych. Okazało się, że w poprzednim roku trzydzieści dwa tysiące młodzieży uczyło się tylko przez obserwowanie pracy dorosłych robotników. Prawdopodobnie — według przypuszczeń Epsztejna — liczba takich uczniów jest naprawdę jeszcze większa. Na przykład w obwodzie nowosybirskim takich „zapleczników” było dwa tysiące. Do opieki nad młodzieżą przydzielano nierzadko robotników nie mających do tego odpowiednich kwalifikacji. Często młodzież bywa wykorzystywana do prac podrzędnych, nie zapewniających żadnej specjalizacji¹.

Wśród pedagogów dociekających głównej przyczyny komplikacji reformy szkolnej w ZSRR jest dużo takich, co twierdzą, iż zbyt raptowne było przejście od jednego modelu szkoły — zaniedbującego praktyczne przygotowanie młodzieży do życia — do innego — zasadzającego się na pracy produkcyjnej uczniów szkoły średniej. Zwraca się też uwagę na to, że praca młodzieży, na którą przeznaczono prawie trzecią część czasu przewidzianego na naukę w szkole średniej, wciąż jest za mało związana z całością procesu dydaktyczno-wychowawczego. Dotąd bowiem — jak podaje jeden z dyrektorów szkoły — „niektórzy pedagodzy, i nie tylko pedagodzy, rozrzewniają się i zachwycają tym, że uczeń siadł za kierownicą traktora i pracuje, a mało ich interesuje to, czy on zna się na budowie tego traktora i na zasadach agrotechnicznych wykonywanej pracy”. A przecież — jak słusznie podkreśla ten autor — to jest najważniejsze w wiązaniu nauki z pracą produkcyjną. Jeśli uczeń opanuje metody stosowania wiedzy w praktyce i zrozumie jej znaczenie dla

¹ D. A. Epsztejn: Osnownyje naprawlenija proizvodstwiennowo obuczenija w sredniej szkole. *Sowietskaja pedagogika* 1962, nr 9.

życia i pracy oraz nauczy się interpretowania obserwowanych i poznawanych zjawisk, to te umiejętności najbardziej przyczynią się do podniesienia poziomu jego wiedzy ogólnej, a przede wszystkim — uzupełnią wykształcenie politechniczne oraz zapewnią przygotowanie do życia i pracy¹.

Korelacja kształcenia w szkole zróżnicowanej

Koncepcja szkoły zróżnicowanej o czterech podstawowych kierunkach została opracowana w Akademii Nauk Pedagogicznych RSFRR prawie jednocześnie z koncepcją równoległego kształcenia ogólnego i przysposobienia zawodowego. Od 1958 r. stała się ona przedmiotem eksperymentu w dwóch szkołach: w szkole 710 w Moskwie oraz 18 w Pawłowo-Posadzie, później zaś także w innych szkołach na terenie kilku republik radzieckich. Na szczególną uwagę zasługują jednak te dwie pierwsze szkoły eksperymentalne, pracujące pod kierunkiem znanego pedagoga, M. Mielnikowa, przy współudziale takich naukowców, jak D. Epsztejn, N. Gonczarowa, A. Leontiew, i wielu innych reprezentantów Akademii Nauk Pedagogicznych RSFRR.

Dążąc do zapewnienia korelacji między kształceniem ogólnym i politechnicznym ze specjalizacją zawodową ta grupa pedagogów podjęła próbę dostosowania programów poszczególnych przedmiotów ogólnokształcących do potrzeb przyszłej specjalizacji w wybranych zawodach. W wyniku zmian programowych powstał model szkoły zróżnicowanej o czterech kierunkach: fizyczno-technicznym, chemiczno-technicznym, przyrodniczo-technicznym i humanistycznym. Programy nauczania na tych kierunkach różnią się nie tylko strukturą wewnętrzną, lecz również zakresem treści. Rozszerzając na przykład zakres treści z fizyki, matematyki i kreślenia na kierunku fizyczno-technicznym, jednocześnie zmniejszono — w stosunku do programów standardowych Ministerstwa Oświaty — zakres treści z niektórych przedmiotów „niekierunkowych”. Również kosztem innych przedmiotów ogólnokształcących rozszerzono zakres treści nauczania z języka rosyjskiego i obcego oraz historii i literatury na kierunku humanistycznym. I tak samo na innych kierunkach.

W wyniku takich zmian w roku 1962/63 różnice między planem eksperymentalnym a planem Ministerstwa Oświaty RSFRR przedstawiały się następująco:

- na kierunku fizyczno-technicznym wymiar godzin nauczania trzech przedmiotów kierunkowych: matematyki, fizyki i kreślenia, był większy niż w planie ministerstwa o 306,
- na kierunku chemiczno-technicznym wymiar godzin nauczania chemii i matematyki — większy o 169,
- na kierunku biologiczno-technicznym wymiar godzin nauczania biologii, matematyki i chemii — większy o 136,
- na kierunku humanistycznym wymiar godzin nauczania języka rosyjskiego i obcego oraz literatury i historii — większy o 345 godzin².

Tak znacznych zmian dokonano wskutek redukcji treści z poszczególnych przedmiotów tzw. niekierunkowych oraz „nauczania produkcyjnego”. Na kierunku fizyczno-technicznym zmniejszono wymiar godzin nauczania przedmiotów „niekierunkowych” o 138 i „nauczania produkcyjnego” o 168, na chemiczno-technicznym o 151 i 28, na biologiczno-technicznym — o 136 i 43, a na humanistycznym — o 203 i 132 godz.

¹ A. Szczekołdin: *Mysli ob odinadcatiletnej szkole. Narodnoje obrazowanije* 1963, nr 2.

² Szczegółowe informacje na ten temat zawiera książka: *Swiaż obuczenija s trudom w sredniej szkole s differencyrowannym obuczeniem*. Pod red. M. A. Mielnikowa. Moskwa Izd. Akademii Piedagogiczeskich Nauk RSFSR 1962, s. 241. Por. także: M. A. Mielnikow: *Eksperyment w zakresie nauczania zróżnicowanego w radzieckiej szkole średniej. Kwartalnik Pedagogiczny* 1963, nr 2.

Pod koniec 1962 r. przeszło czteroletnie doświadczenia tak zróżnicowanych klas eksperymentalnych stały się przedmiotem zasadniczej dyskusji w Instytucie Kształcenia Ogólnego i Politechnicznego Akademii Nauk Pedagogicznych RSFR. Rada Naukowa Instytutu uznała w zasadzie za słusze ściśle powiązanie kształcenia ogólnego na poszczególnych kierunkach z przysposobieniem do pracy w zawodach produkcyjnych i usługowych. Wychodząc z założenia, że taki model zróżnicowanej szkoły średniej może być podczas przyszłej reformy szkolnictwa rozpowszechniony w całym kraju, postanowiono rozszerzyć w latach 1965—1967 eksperyment weryfikujący koncepcję szkoły średniej zróżnicowanej w czterech kierunkach: fizyczno-matematycznym, chemicznym, biologicznym i ogólnym, przysposabiając do pracy w wybranych grupach zawodów. Zwolennicy tak zróżnicowanej szkoły średniej spodziewają się, że już w latach 1970—1972 całe szkolnictwo radzieckie może być zreformowane według tego wzoru.

Według przygotowanego w 1962 r. przez Instytut Kształcenia Ogólnego i Politechnicznego Akademii Nauk Pedagogicznych RSFR planu przyszłej powszechnej szkoły średniej zróżnicowanie treści nauczania na poszczególnych kierunkach byłoby znaczne. Na kierunku fizyczno-matematycznym przewidziano zwiększenie wymiaru godzin nauczania trzech przedmiotów kierunkowych: matematyki, fizyki i chemii — o 515 godzin i zmniejszenie o 494 liczby godzin na pięć przedmiotów „niekierunkowych” — biologii, historii, literatury, języka obcego i geografii; biologię i geografię w ogóle wykreślono z planu nauczania na tym kierunku.

Na kierunku chemicznym zwiększono o 498 liczbę godzin trzech przedmiotów „kierunkowych” — chemii, fizyki i matematyki, zmniejszono zaś o 504 liczbę godzin pięciu przedmiotów „niekierunkowych”, przy czym zrezygnowano w ogóle z nauczania geografii na tym kierunku.

Na kierunku biologicznym zwiększono o 327 liczbę godzin czterech przedmiotów „kierunkowych” — biologii, fizyki i matematyki — a cztery przedmioty „niekierunkowe” — literatura, historia, geografia i język obcy — tracą 455 godzin; geografie wykreśla się z planu.

Na kierunku ogólnym (który powinien być rozbudowany nie tylko w tych szkołach, w których nie można zorganizować innych kierunków, lecz także — obok trzech wyżej wymienionych) o 141 zwiększono liczbę godzin nauczania matematyki, fizyki i chemii, a o 148 zmniejszono liczbę godzin biologii, geografii i rysunku technicznego. Poza tym na kierunkach: fizyczno-matematycznym, chemicznym i ogólnym zmniejszono o 250 liczbę godzin „nauczania produkcyjnego”.

Przewidywane zmiany wywołały zrazu wiele zastrzeżeń zarówno wśród licznych zwolenników kształcenia encyklopedycznego, jak i rzeczników obecnego systemu łączenia nauczania z pracą produkcyjną. Jednych niepokoją redukcje programów nauczania przedmiotów „niekierunkowych”, niezbędnych — ich zdaniem — w kształceniu ludzi wszechstronnie rozwiniętych¹, inni wyrażają obawy, czy zróżnicowanie szkoły średniej — chociaż zasadniczo inne niż w wielu systemach zagranicznych — nie spowoduje rozbitcia szkolnictwa średniego na odrębne typy szkół, nie zapewniające jednakowego przygotowania całej młodzieży do życia².

Jednym i drugim zróżnicowanie szkoły średniej wydaje się sprzeczne z ideałem wychowania wszechstronnie rozwiniętych budowniczych komunizmu.

Według Rudniewa w szkole średniej nie należy uczyć w szerszym lub węższym zakresie matematyki, fizyki, chemii, biologii i przedmiotów humanistycznych w zależności od kierunków specjalizacji zawodowej. Cała młodzież — bez

¹ P. Rudniew: K woprosu o „differencjacji obszczewo obrazowanija” w sredniej szkole. *Narodnoje obrazowanije* 1963, nr 1.

² R. Miedwiediew: Ob itogach odnowo naucznowo eksperimienta. *Narodnoje obrazowanije* 1963, nr 3.

względu na przyszłą specjalizację zawodową — powinna mieć zapewnione jednako-
gruntowne wykształcenie ogólne ze wszystkich podstawowych przedmiotów
nauczania.

Powołując się na to, że wielostronne, wspólne dla wszystkich, wykształcenie ogólne
konieczne jest jako warunek wszechstronnego rozwoju osobowości, Rudniew staje
w obronie średniej szkoły ogólnokształcącej przeciwko tendencjom „uzawodowienia”
tej szkoły. Jeśli szkoła średnia — oprócz swojego podstawowego zadania, jakim jest
kształcenie ogólne — uwzględni jakieś warunki ekonomiczne, związane z przygo-
towaniem młodzieży do pracy, to — według niego — w żadnym przypadku przygo-
sposobienie zawodowe nie może mieć wpływu na ograniczenie lub reglamentowanie
potrzeb duchowych, w szczególności zaś — zainteresowań poznawczych młodzieży.
Zwraca uwagę na to, że wykształcenie ogólne — jako osnowa i fundament specjali-
zacji zawodowej — ma znacznie szerszy zakres i nie może być podporządkowane tej
czy innej grupie zawodów. Według niego „sama koncepcja specyfikacji kształcenia
ogólnego jest fałszywa, na wskroś sprzeczna, a narzucając jednostronność niechybnie
prowadzi ona do wypaczenia samej istoty kształcenia ogólnego”.

Aczkolwiek nie zakwestionował on wprost przysposobienia zawodowego w szkole
średniej, z jego rozważań można wnosić, iż absolutnie nie zadawała go obecny
system specjalizacji zawodowej w tej szkole. Tym bardziej więc dlatego furkacja,
prowadząca do zacieśnienia kształcenia ogólnego i podporządkowania go specjali-
zacji zawodowej, wydała mu się niedopuszczalnym odstępstwem od tradycji kształ-
cenia w średniej szkole ogólnokształcącej.

Znamienne, że tak samo ostro przeciwko próbom podporządkowania kształcenia
ogólnego specjalizacji zawodowej występuje znany teoretyk kształcenia politechnicz-
nego i przysposobienia zawodowego, prof. S. Szabałow. Podkreślając, iż prawdziwym
osiągnięciem reformy z 1958—1963 r. było przełamanie niechęci młodzieży do pracy
fizycznej, Szabałow twierdzi jednak, że ta reforma nie stworzyła jeszcze właści-
wego modelu szkoły średniej. Jego zdaniem główną wadą wielu nowo powstałych
szkół średnich jest to, że po prostu kopiują one nie najlepsze wzory szkół zawodo-
wych, nie zapewniając ani gruntownego wykształcenia ogólnego i politechnicznego,
ani też prawdziwej pracy produkcyjnej. Szabałow domaga się, żeby nauczanie było
nauczaniem, a praca musi być pracą¹. Często obserwowane przypadki mechanicz-
nego łączenia kształcenia ogólnego i politechnicznego z przysposobieniem zawodo-
wym i pracą produkcyjną uczniów średniej szkoły ogólnokształcącej grożą bowiem
niebezpiecznym obniżeniem poziomu nauczania i wychowania².

W obliczu piętrzących się trudności, związanych z reformą szkoły średniej
w Związku Radzieckim, na miejsce nadmiernego optymizmu, towarzyszącego w la-
tach 1956—1958 eksperymentalnym próbom łączenia kształcenia w szkole średniej
z pracą produkcyjną młodzieży, już podczas reformy przyszła kolej na refleksje
na temat dalszych perspektyw rozwoju szkolnictwa średniego. A z tego punktu
widzenia okazuje się, że przed wprowadzeniem obowiązkowego kształcenia na po-
ziomie szkoły średniej konieczne są jeszcze istotne zmiany w dotychczasowym
systemie szkolnym. Samo zbliżenie szkoły ogólnokształcącej do życia i powiązanie
kształcenia ogólnego z zawodowym — mimo niewątpliwej doniosłości tego rodzaju
przemian — nie stwarza wystarczających podstaw dla upowszechnienia prawdzi-
wego wykształcenia średniego. Powszechna szkoła średnia w społeczeństwie socjali-

¹ S. M. Szabałow: O problemach wosпитания в проиэводствиенном обучении. *Szkoła i проиэводство* 1963, nr 11.

² Против кустарщины в проиэводствиенном обучении. *Szkoła i проиэводство* 1961, nr 1; W. A. Suchomlinskij: Uroki po limitu. *Komsomolskaja prawda* 1962, nr 108; P. Atutow: O politiechničeskoj naprawlennosti podgotowki školnikow. *Narodnoje obrazowanie* 1962, nr 1 i in.

stycznym musi być prawdziwą szkołą dokształcającą. Powinna ona zapewnić wszystkim prawdziwe wykształcenie średnie, konieczne zarówno dla tych, którzy bezpośrednio po jej ukończeniu przystępują do pracy zawodowej, jak i dla tych, którzy mają podejmować studia wyższe w celu osiągnięcia wyższych kwalifikacji zawodowych.

Perspektywy dalszych zmian w szkolnictwie radzieckim

Coraz częściej pojawiające się w prasie radzieckiej najrozmaitsze artykuły, krytycznie przedstawiające obecny stan szkolnictwa średniego i sugerujące konieczność dokonania nowej reformy szkolnej, są na pewno pierwszymi jaskółkami tej reformy, która już wkrótce będzie towarzyszyć realizacji programu KPZR w dziedzinie oświaty. Jak wiadomo bowiem, program KPZR z 1961 r. wysunął realizację powszechnego obowiązkowego kształcenia średniego na pierwsze miejsce wśród podstawowych zadań politycznych w dziedzinie oświaty i wychowania, aczkolwiek nie rozstrzygnął definitywnie zagadnień struktury i treści szkoły średniej, która ma zapewnić wszystkim wykształcenie na tym poziomie. Ten program zapowiada tylko, że należy „w ciągu najbliższego dziesięciolecia zrealizować obowiązkowe jedenastoletnie nauczanie średnie, ogólne i politechniczne dla wszystkich dzieci w wieku szkolnym oraz nauczanie w zakresie 8 klas tej części młodzieży, która jest zatrudniona w gospodarce narodowej i nie posiada odpowiedniego wykształcenia; w następnym dziesięcioleciu — zapewnić wszystkim możliwość zdobycia pełnego wykształcenia średniego. Powszechne obowiązkowe wykształcenie średnie zapewnione jest przez rozwój ogólnego i politechnicznego nauczania połączonego z udziałem uczniów w miarę sił w pracy społecznie pożytecznej, jak również przez znaczne rozszerzenie sieci szkół wieczorowych, dających średnie wykształcenie bez odcinania od produkcji”¹.

Dopiero z późniejszej interpretacji prezydenta Akademii Nauk Pedagogicznych RSFR, I. A. Kairowa, dowiadujemy się, że chodzi tu raczej o stworzenie jednolitej politechnicznej szkoły średniej. W roku 1963 Kairow pisał między innymi: „Jednym z centralnych problemów naszych czasów jest stworzenie jednolitej politechnicznej szkoły pracy, tj. zaprojektowanie szkoły dla społeczeństwa komunistycznego. W świetle nowego programu partyjnego trzeba rozpatrzyć perspektywy rozwoju systemu oświaty i określić, które spośród obecnie istniejących typów uczelni mają perspektywy i w jaki sposób powinny się dalej rozwijać, jaki powinien być stosunek w systemie oświaty między szkołami zwykłymi, całodziennymi i internatowymi. W związku z wprowadzeniem przysposobienia zawodowego do szkoły ogólnokształcącej i elementów kształcenia ogólnego do szkolnictwa zawodowego pojawiła się konieczność przemyślenia sprawy złączenia tych dwóch typów szkół w jedną politechniczną szkołę pracy”².

Ale na tym już kończy się rozważanie na ten temat. Kairow nie przeprowadził analizy złożonej problematyki struktury i treści przyszłej powszechnej szkoły średniej, pozostawiając tę problematykę do dyskusji i badań naukowych. Zresztą cytowana praca Kairowa ma w ogóle charakter raczej rozwiniętego programu badań naukowych, a nie naukowej analizy problematyki pedagogicznej. I chyba tylko tym można wytłumaczyć oczywisty relatywizm poszczególnych sformułowań.

Inicjując bardzo odpowiedzialne badania, Kairow widocznie nie chciał narzucić jakiegось arbitralnego stanowiska. Z jego wypowiedzi trudno wnioskować, czy przy-

¹ Projekt programu i statutu Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego. Warszawa KiW, 1961, s. 144.

² I. A. Kairow: Nowaja programma KPSS i zadaczi pedagogiczeskoj nauki. Moskwa 1963, Izd. Akademii Piedadogiczeskich Nauk RSFSR, s. 13.

sza obowiązkowa szkoła średnia będzie szkołą zupełnie nową, niepodobną do obecnie istniejących szkół średnich, czy na tym poziomie pozostanie tylko jedna szkoła średnia (na przykład odpowiednio do tego dostosowana „średnia ogólnokształcąca politechniczna szkoła pracy z nauczaniem produkcyjnym”), a szkoły zawodowo-techniczne, technika i inne szkoły zawodowe będą kształcić dalej tylko absolwentów tej szkoły średniej, czy też wreszcie dojdzie do połączenia całego obecnego szkolnictwa ponadpodstawowego w systemie jednolitej szkoły średniej? Każde z trzech cytowanych zdań z osobna nasuwa inne przypuszczenie, kontekst zaś jest niezupełnie wyraźny. Nie wyklucza on nawet możliwości jakiegoś pośredniego rozwiązania. Zresztą już w 1963 r. pojawiły się w Związku Radzieckim najrozmaitsze koncepcje nowej szkoły. Wśród nich są i takie, co faktycznie zwiastują odejście od obecnego modelu szkoły średniej w kierunku unifikacji kształcenia podstawowego na wzór dawnej „dziesięciolatki” z możliwością jeszcze większego niż dotychczas zróżnicowania kształcenia na nieco wyższym poziomie.

Na rzecz takiej właśnie przebudowy szkolnictwa przemawiają przede wszystkim względy natury ekonomiczno-społecznej. Podczas obecnej reformy okazało się bowiem, że na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych zbyt optymistycznie oceniano możliwości łączenia nauczania z pracą produkcyjną młodzieży. W 1963 r. redakcja czołowego czasopisma pedagogicznego w ZSRR, miesięcznika *Sowietskaja pedagogika*, podała wręcz, że „rozwój kształcenia wieczorowego napotyka znaczne przeszkody. We wszystkich klasach szkół wieczorowych w RSFRU uczy się około 370 tys. chłopców i dziewcząt w wieku 15—17 lat, w tym znaczna część — wbrew ustawie o kształceniu obowiązkowym dla wszystkich — przyszła tu przed ukończeniem szkoły ośmioletniej. Główna trudność w rozszerzaniu kształcenia wieczorowego młodzieży w wieku szkolnym polega na niemożności zatrudnienia absolwentów szkoły ośmioletniej”¹.

W znacznej części szkół nie ma warunków do prawidłowego zorganizowania przysposobienia zawodowego. Liczne rady gospodarki narodowej i przedsiębiorstwa produkcyjne nie wykazują jeszcze wystarczającej troski o stworzenie do tych celów bazy dydaktyczno-materiałnej: w tych przedsiębiorstwach uczniowie nie mają stałych miejsc roboczych i dlatego w dniach przeznaczonych na praktyki po prostu beczynn timerają czas².

Skoro więc dla młodocianych nie starcza miejsc w przedsiębiorstwach produkcyjnych i usługowych, a szkoły też mają zbyt wiele trudności w organizowaniu przysposobienia zawodowego na należytym poziomie, tylko przedłużenie okresu kształcenia podstawowego, zapewniającego łatwiejsze włączenie absolwentów szkoły dziewięcioletniej lub dziesięcioletniej do systemu przysposobienia zawodowego wydaje się najprostszym sposobem przezwyciężenia obecnych trudności w realizacji polityki oświatowej. Ale dotychczasowe doświadczenia reformy szkolnej w ZSRR przestrzegają przed pójściem na łatwiznę.

Słusznie więc Kairov zachęca do badań naukowych nad koncepcją przyszłej powszechnej szkoły średniej, nie narzucając z góry żadnego gotowego wzoru. Koncepcji szkoły średniej w naszych czasach nie można bowiem wyedukować bez dokładnego poznania wszelkich uwarunkowań rozwoju życia ekonomiczno-społecznego i kulturalnego kraju i wszystkich jego regionów. Takie właśnie badania zmierzające do wykrycia uwarunkowań i prawidłowości rozwoju oświaty na szerszą skalę w Związku Radzieckim już podjęto, ale na wyniki tych badań trzeba jeszcze poczekać.

¹ *Sowietskaja pedagogika* 1963, nr 12.

² *Ibid.* s. 9.

LEOKADIA DOKTÓR

AMERYKAŃSKA HIGH SCHOOL I JEJ WSPÓŁCZESNE
NIEPOKOJE¹

I. Druga połowa XX wieku na całym świecie, a szczególnie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, odznacza się intensywnością poszukiwań w zakresie nowych wartości i nowych form w dziedzinie twórczości artystycznej i etycznej, na polu nauki i techniki, w dziedzinie społecznej i politycznej.

Zawsze jednak tworzeniu nowych podstaw filozoficznych nowego sposobu interpretowania świata towarzyszy proces rozpadu dawniejszych form wychowania i nauczania. Jedne z nich ulegają przeistoczeniu, inne zaś zupełnie zanikają, ustępując miejsca innym, bardziej przystosowanym do życia i potrzeb społeczeństwa.

Dzieje się tak dlatego, że każda nowa cywilizacja, a dotyczy to także cywilizacji eratomowej, wytwarza zarówno pewne formy wychowania najbardziej odpowiadające duchowi czasu, jak również pewien typ szkoły, której zadaniem jest uświadomienie sobie nowych objawów życia społecznego i naukowego oraz odpowiednie przystosowanie się do pracy dydaktycznej i wychowawczej. Intensywny rozwój filozofii amerykańskiej w początkach XX wieku spowodował, że ruch pedagogiczny w tym okresie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej był ogromny. Myśl pedagogiczna tego okresu w Stanach Zjednoczonych kształtowała się zwłaszcza pod wpływem filozofii pragmatystycznej, którą na teren pedagogiki przede wszystkim wprowadził i rozwinął John Dewey. Konsekwencje tego przetrwały aż do lat ostatnich, które określały jako początki ery atomowej.

II. Pedagogikę opartą na przesłankach filozofii pragmatystycznej sformułowano jako pedagogikę wychodzącą od dziecka, pedagogikę swobody i twórczości dziecięcej, pedagogikę traktującą dziecko jako podmiot wychowawczych zabiegów. Szkoły organizowane według wskazań tej pedagogiki system klas zastąpiły zespołem pracowni, usiłowały zmieniać program nauczania i organizować naukę łączną oraz artystyczną działalność dzieci i młodzieży. Przewodnią myślą systemu pedagogicznego J. Deweya było w maksymalnym stopniu zbliżenie szkoły do życia.

Postępowość tego kierunku wychowania zawierała się przede wszystkim w pierwszej fazie jego działalności, tzn. w okresie nieubłaganej walki z pedagogiką herbertowską, i z tego okresu właśnie nosi ona miano tzw. pedagogiki progresywistycznej. W późniejszej fazie jej rozwoju miano to przestało odpowiadać reprezentowanej przez nią treści.

Pedagogika ta w całokształcie swych skutków przyczyniła się do obniżenia poziomu wykształcenia ogólnego na skutek niedociągnięć reprezentowanego przez nią systemu oświatowego, który nie wyszedłszy jeszcze ze sfery prób i eksperymentów wyraźnie stanął w dziedzinie dydaktyki, a więc w teorii i praktyce nauczania, na pozycji skrajnego liberalizmu i subiektywizmu. Ujawniło się to szczególnie w ciągu ostatnich kilku lat, gdy rola nauki w społeczeństwie amerykańskim niespodziewanie urosła.

Postawienie znaku równości między szkołą a życiem doprowadziło nie tylko do zwulgaryzowania roli i znaczenia programów szkolnych, systematycznego i gruntownego nauczania przedmiotów ogólnokształcących oraz negację klasycznych zasad nauczania, ale także do przekreślenia podstawowej roli nauczyciela jako kierownika pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole².

¹ Na marginesie książki Jamesa B. Conanta pt. „The American High School Today”, 1959.

² Zagadnienie to szeroko omówił prof. J. Szaniawski w swej książce pt. „Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły”. KiW 1962.

Niedostosowanie tej szkoły do aktualnych potrzeb społeczeństwa w dziedzinie społeczno-polityczno-ekonomicznej, przede wszystkim zaś w naukowej i technicznej można obserwować zwłaszcza obecnie, gdzie uzasadnione obawy o rozwój niektórych dziedzin techniki i nauki w Ameryce dają się mocno odczuć. W epoce, w której rola nauki, a więc także wiedzy i kształcenia urasta do pierwszorzędnej rangi, niepokój o gruntowność wykształcenia ogólnego i o losy szkoły ogólnokształcącej w Ameryce staje się czymś zupełnie uzasadnionym. Do niedawna jeszcze, to jest w latach poprzedzających nową rewolucję techniczną, nikt w Ameryce zbytnio się nie troszczył ani o szkołę, ani o nauczyciela.

III. Pedagogice opartej na przesłankach progresywistycznych zdecydowanie przeciwstawiał się inny nurt myśli pedagogicznej Ameryki, zwany esencjalizmem, którego zorganizowane wystąpienie przypada na koniec IV dekady naszego stulecia. Esencjaliści w głoszonym manifestie zwracają uwagę na pewne społeczne efekty będące wynikiem niedociągnięć szkoły amerykańskiej znajdującej się pod przemożnym wpływem deweyowskiej koncepcji wychowania i nauczania. Podkreślają szczególnie ostro to, że przeciętny uczeń podstawowej szkoły amerykańskiej, a zwłaszcza średniej, nie uzyskuje poziomu wykształcenia dorównującego poziomowi przeciętnego rówieśnika europejskiej szkoły średniej. Przyczyn tego stanu rzeczy, głoszą esencjaliści w manifestie, należy szukać przede wszystkim w wadliwym funkcjonowaniu od szeregu lat szkoły amerykańskiej, która przenosi zbyt przesadnie zainteresowanie ucznia nad jego wysiłek, swobodę nad karność, doświadczenie osobiste nad doświadczenie ludzkości, inicjatywę ucznia nad inicjatywę nauczyciela.

Całkowite uzasadnienie argumentacji esencjalistów przyniosło dopiero nadejście III fazy rewolucji przemysłowej, która ujawniła niedorozwój wielu dziedzin życia w Stanach Zjednoczonych, a zwłaszcza niedorozwój struktury i treści współczesnej szkoły amerykańskiej.

Wyrazem tej argumentacji może być artykuł jednego z redaktorów miesięcznika amerykańskiego *School Shop*, który pisze, że ostatnie przejawy technicznych osiągnięć i udoskonaleń w ZSRR, reprezentowanych zwłaszcza przez kolejne sputniki i statki kosmiczne, spowodowały „alarm” w społeczeństwie amerykańskim. My wszyscy, stwierdza on, czujemy przerażenie, kiedy uświadamiamy sobie, że pozwoliliśmy się wyprzedzić w naukowych umiejętnościach i pomysłowości.

Obecnie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej głośno pełne krytyki i niepokoju pod adresem amerykańskiego systemu oświatowego nie należą do rzadkości. Przykładem w tym względzie może być np. praca badawcza Jamesa B. Conanta nad współczesną amerykańską szkołą średnią, tzw. „high school”.

IV. James B. Conant jest postacią wybitną, otrzymał wykształcenie w zakresie nauk ścisłych, w szczególności zaś chemii, przez długie lata był rektorem Uniwersytetu Harwardzkiego. W tym czasie zajmował się pedagogiką porównawczą, prowadził intensywne studia w tym zakresie w Australii, Nowej Zelandii, Szwajcarii, a także w Niemczech i W. Brytanii. W późniejszych latach został mianowany Ambasadorem Stanów Zjednoczonych A. P. w Niemieckiej Republice Federalnej. Po odejściu ze służby dyplomatycznej rozpoczął studia badawcze nad współczesnym szkolnictwem amerykańskim, koncentrując się zwłaszcza na szkole średniej. Analizę wyników pierwszej fazy badań opublikował Conant w książce pt. „Współczesna amerykańska szkoła średnia” (*The American High School Today*).

Książkę wydało wydawnictwo McGraw-Hill Book Company, Inc., New York-Toronto-London w 1959 r. w nakładzie stu tysięcy egzemplarzy.

Książka ta o objętości 140 str. składa się z uwag wstępnych, czterech rozdziałów oraz licznych wykresów, tabel i zestawień. Uwagi wstępne Johna W. Gardnera, ówczesnego prezydenta Fundacji Carnegie, która finansowała prowadzone przez Conanta badania, wyjaśniają, że bodźcem do podjęcia tych badań stał się ogromny spadek w tym czasie autorytetu amerykańskich osiągnięć w zakresie różnych dzie-

dzin nauki. Sytuacja ta, pisze Gardner, wywołała w całym społeczeństwie amerykańskim niepokój, który zmusił wielu wybitnych ludzi oraz szereg instytucji do ponownego spojrzenia na funkcjonowanie systemu oświaty. Tocząca się w tej sprawie dyskusja przynosiła różnorakie dezyderaty, spora liczba zabierających głos domaga się radykalnych cięć. Krytykowano zwłaszcza tzw. Comprehensive High School, najliczniej reprezentującą amerykański system średniej edukacji, która ma ambicję przygotować w jednym i tym samym czasie niemal pod tym samym dachem młodzież do podjęcia w przyszłości pracy zawodowej (w tym względzie szkoła oferuje duże możliwości wyboru specjalizacji), do podjęcia dalszych studiów specjalistycznych w kolegiach lub na uniwersytetach. Poza tym niejako podstawowym założeniem tej szkoły jest dostarczenie wszystkim uczniom dobrych programów z zakresu przedmiotów ogólnokształcących, których dobre opanowanie warunkuje przyszłą postawę obywatelską uczącej się młodzieży. Istnieje dosyć powszechny pogląd w społeczeństwie amerykańskim, pisze Gardner, że szkoła ta, ogólnie biorąc, nie jest w stanie osiągnąć w dostateczny sposób tych trzech celów. Gardner podkreśla, że podjęcie badań w tym zakresie jest wyrazem ogólnego niepokoju społeczeństwa amerykańskiego o szkołę amerykańską, jej poziom i autorytet.

V. Poszczególne rozdziały książki Conanta zawierają w kolejności: ogólną charakterystykę amerykańskiego systemu oświatowego, charakterystykę tzw. Comprehensive High School, szczegółowe postulaty dla poprawy amerykańskiego systemu oświatowego oraz analizę trzech typów Comprehensive High School.

Rozdział pierwszy książki Jamesa B. Conanta zawiera rozważania autora na temat swoistego charakteru szkolnictwa amerykańskiego, który, uwikłany w historyczne procesy integracji społeczeństwa amerykańskiego, zachował doktrynę lokalnej, pozornej oczywiście niezależności.

Fakt ten powoduje to, iż szkoły funkcjonują w ścisłym powiązaniu ze strukturą gospodarczo-polityczną danego stanu czy okręgu, a szkolne rady nadzorcze mają duże możliwości decyzji i dużą swobodę zarządzania nimi, całkowicie niezależną od władz centralnych. Zdaniem Conanta przyszłość amerykańskiego systemu oświatowego zależy w dużym stopniu od aktywnej postawy, właściwego zainteresowania i pomocy finansowej niesionej szkołom przez społeczności lokalne. Jest to niejako wstępny etap na drodze do podniesienia rangi szkolnictwa amerykańskiego. Moment ten podkreśla Conant bardzo mocno.

Rozdział drugi poświęcony jest analizie materiałów badawczych, zebranych podczas wizytacji szkół średnich w 26 różnych stanach. Problem badawczy Conant sformułował następująco: Czy ogólnokształcąca szkoła średnia, tzw. Comprehensive High School, może spełnić jednocześnie trzy funkcje, tj. czy szkoła ta może w jednym i tym samym czasie dać dostatecznie gruntowne wykształcenie ogólne dla wszystkich uczniów, dać możliwość wyboru dla większości uczących się zdobycia zawodu i jednocześnie w dostateczny sposób objąć odpowiednim programem tych, którzy mają specjalne uzdolnienia i chcieliby poświęcić się studiom wyższym.

Badaniami objęto tylko typowe publiczne Comprehensive High School, tzn. takie, które skupiają całą młodzież danej społeczności lokalnej. Badania nie są jednak w żadnym sensie przeglądem tych szkół i nie dają odpowiedzi na pytanie, o ile zadowalająca jest współczesna amerykańska szkoła średnia w ogóle, gdyż, zdaniem Conanta, na 21 tysięcy amerykańskich szkół średnich próbka reprezentacyjna byłaby trudna do ustalenia. Badania mają jedynie charakter przyczynkowy.

Osobiście Conant zwiedził 56 szkół w 18 najliczniejszych stanach, przy czym nie badał szkół mieszczących się w bardzo dużych miastach ani też na przedmieściach. Najczęściej odwiedzał miasta o liczbie mieszkańców od 10 do 100 tys. Odpowiedź na postawione przez Conanta pytanie, w jakim stopniu Comprehensive High School spełnia postawione jej zadania w zakresie: 1) dostarczenia gruntownego wykształ-

cenia ogólnego dla wszystkich przyszłych obywateli; 2) dostarczenia dobrych programów kształcenia zawodowego dla tych, którzy po ukończeniu szkoły średniej pójdą pracować zawodowo; 3) dostarczenia zadowalających programów dla tych, których przyszłość zależeć będzie od dalszych studiów na poziomie wyższym, dając poniższe streszczenie końcowej partii rozdziału drugiego.

Z reguły na 22 z badanych szkół — 8 spełniało w dostatecznie dobry sposób cele stojące przed ogólnokształcącą szkołą średnią, tzn. w dostatecznie dobry sposób prowadzono w nich lekcje języka angielskiego i nauk społecznych. Natomiast sytuacja w dziedzinie nauczania języków obcych w żadnej z wizytowanych szkół nie była zadowalająca. Zauważono, że we wszystkich niemal wizytowanych szkołach większość utalentowanych chłopców i dziewcząt nie pracowała dostatecznie intensywnie, a nauczanie stenografii, maszynopisania, gospodarstwa domowego w wielu wypadkach wzięło górę nad nauczaniem przedmiotów podstawowych dla ogólnokształcącej szkoły średniej. Ponadto zbyt wiele czasu poświęcają szkoły różnym dyscyplinom sportu, zwłaszcza uwidacznia się przesada w tym kierunku tam, gdzie wchodzi w grę współzawodnictwo w tej dziedzinie z innymi szkołami, w grę wchodzi tu także umiejętności prowadzenia samochodu. Za dużo jest także, zdaniem Conanta, przeróżnych kół zainteresowań, a także angażuje się młodzież do zbyt czasochłonnych prac społecznie użytecznych. Dobrą opinię w świetle zebranych materiałów zyskały programy szkolenia zawodowego, które są na dobrym poziomie i dobrze prowadzone, oraz wyniki nauczania matematyki i nauk ścisłych. „Mogę stwierdzić, pisze Conant, że znalazłem z ogólnej liczby wizytowanych szkół zaledwie 8, które w dostateczny sposób spełniły trzy podstawowe zadania Comprehensive High School”.

Jeżeli 56 szkół, które zwiedził Conant, reprezentuje w jakiś sposób poziom amerykańskiego szkolnictwa średniego, to wówczas należy wysunąć jedną generalną uwagę, a mianowicie — uczniom nie stawia się zbyt wysokich wymagań, ich program jest zbyt ubogi. Chłopcy zbyt często specjalizują się wyłącznie w matematyce i naukach ścisłych, zaniedbując poziom i zakres przedmiotów takich, jak język angielski i studia społeczne. Dziewczęta natomiast unikają matematyki, nauk ścisłych, a także i języków obcych.

Niepokój, jaki w ostatnich latach obserwuje się w Ameryce pod adresem high school, w świetle wniosków Conanta wydaje się być uzasadniony. Poważne zastrzeżenia budzi zwłaszcza poziom wykształcenia ogólnego, rozumiany w europejskim znaczeniu tego słowa.

VI. Dla poprawy amerykańskiego systemu oświatowego Conant formułuje długą listę zaleceń, które dotyczą zarówno treści i metod nauczania przedmiotów cyklu ogólnokształcącego, jak i zawodowego, a także spraw natury dydaktycznej, jak i organizacyjnej. Mamy tu m.in. działy dotyczące: indywidualizacji programów nauczania, poradnictwa dla młodzieży, organizacji dnia szkolnego, wymagań dla uzyskania dyplomu absolwenta high school, zakresu obowiązkowych programów dla wszystkich uczniów, zróżnicowania programów dla kształcenia zawodowego chłopców i dziewcząt.

W podsumowaniu Conant w sposób bardzo umiarkowany wyraża pogląd, iż amerykański system oświatowy, a w szczególności amerykańska szkoła średnia o szerokim zakresie może być zadowalająca bez radykalnych zmian. Ogólnie biorąc, poprawę można osiągnąć stopniowo, poprzez odpowiednie zainteresowanie nią społeczności lokalnej oraz poprzez zwiększenie funduszy.

Ukazanie się tej książki potwierdziło ogólne chyba przekonanie o tym, że szkołę amerykańską gnębi szereg niedomagań odziedziczonych, sięgających swymi korzeniami między innymi do deweyowskiej koncepcji zbliżenia szkoły do życia.

Od ukazania się książki „The American High School Today” upłynęło już kilka lat. Pod wpływem tej książki władze stanowe, jak i władze centralne rozpoczęły dale-

kofalowe prace nad ulepszeniem stanu amerykańskiej edukacji. Dotyczy to zarówno finansowania szkół, jak i przebudowy programów oraz nowocześniejszego kształcenia nauczycieli. Ale wszystkie te prace są dopiero zapoczątkowane. O radykalnej zmianie faktycznego stanu rzeczy, i to w znaczeniu powszechnym, nie można jeszcze mówić.

Tym większego znaczenia nabiera kolejna książka Conanta poświęcona kształceniu nauczycieli.

TADEUSZ DOWJAT

SZKOLNICTWO ŚREDNIE W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

Rozbudowa kształcenia na poziomie średnim jest jedną z głównych cech sytuacji oświatowej w społeczeństwach współczesnych. Proces ten co do swego znaczenia i zasięgu staje się obecnie dla większości krajów tym, czym dla niektórych kilkadziesiąt lat temu lub dla wielu — kilkanaście lat temu — była sprawa upowszechnienia kształcenia na poziomie elementarnym i przedłużenia okresu nauczania w szkole początkowej. Jeszcze kilkadziesiąt lat temu przez termin „szkoła średnia” rozumiano szkołę ogólnokształcącą typu licealnego (lub gimnazjum), co było wynikiem tradycyjnego rozróżniania wykształcenia ogólnego będącego jedyną drogą prowadzącą do wyższych stopni poznania kultury, a także osiągnięcia wysokiej pozycji społecznej i szkolenia zawodowego przygotowującego do mniej skomplikowanych czynności zawodowych. Dopiero stosunkowo niedawno, np. w Europie w latach trzydziestych, kształcenie zawodowe zaczęło wywalczać sobie równorzędną pozycję ze szkołą średnią ogólnokształcącą, przede wszystkim w dziedzinie uprawnień do studiów wyższych. Obecnie już termin „szkolnictwo średnie” lub „szkolnictwo II stopnia” obejmuje obydwa kierunki kształcenia. Przyjęte przez UNESCO w latach pięćdziesiątych określenie wyjaśnia, że szkolnictwo średnie obejmuje formy kształcenia o okresie 4-letnim lub krótszym, następujące po ukończeniu szkoły podstawowej i dające wykształcenie ogólne, zawodowe lub obydwa te kierunki łącznie.¹ Stosując to określenie włączano do szkolnictwa średniego szkoły zawodowe, a także i wszelkie pośrednie formy organizacyjne, jak np. istniejące w niektórych krajach „niższe szkoły średnie”.

Znaczenie terminu „szkolnictwo średnie” zostało określone dokładniej przy opracowywaniu przez komisję ekspertów UNESCO materiałów do kolejnego, III tomu podstawowego wydawnictwa UNESCO p.n. „L'Education dans le monde” przedstawiającego stan i rozwój szkolnictwa średniego w latach pięćdziesiątych.

Autorzy tego tomu („Szkolnictwo w świecie. T. III. Kształcenie II stopnia”. UNESCO. Paryż, 1963 r.) opracowali informacje nadsyłane przez rządy państw — członków ONZ do Międzynarodowego Biura Wychowania (BIE) w Genewie lub składane na corocznych Międzynarodowych Konferencjach Wychowania organizowanych przez UNESCO i BIE. Informacje o organizacji szkolnictwa średniego, jego administrowaniu i podstawach materialnych, zasięgu kształcenia w poszczególnych typach szkół średnich, planach nauczania i programach zebrane przed 1. I. 1961 r. posłużyły do opracowania obszernego studium porównawczego składającego się z dwóch części. W pierwszej części znajdują się opracowania problemowe wprowadzające w wyniki analizy danych organizacyjno-programowych i statystycznych oraz zawierające próbę syntezy kierunków przemian w szkolnictwie średnim, w dru-

giej — informacje o szkolnictwie w każdym kraju. Autorzy opracowań, a zwłaszcza George W. Parkyn, dyrektor Rady Badań Pedagogicznych w Nowej Zelandii, który napisał najważniejsze rozdziały (IV—VII), pragnęli przedstawić etapy rozwoju szkolnictwa średniego i w tym celu wykorzystali głównie dane z lat trzydziestych, z r. 1953/54 i z 1957/58. Takiemu też zestawieniu danych odpowiadają opracowania nast. zagadnień w cz. I:

- I. Wychowanie w świecie w latach 1953—57,
- II. Liczba ludności w wieku szkolnym i liczba uczęszczających do szkół,
- III. Ewolucja szkolnictwa średniego od 1930 r. Aspekt ilościowy,
- IV. Ewolucja szkolnictwa średniego — zmiany struktury i organizacji,
- V. Rozwój zasięgu szkoły średniej,
- VI. Przejście z I do II stopnia kształcenia,
- VII. Programy szkoły średniej — aktualne tendencje.

Na zakończenie tej części podano szczegółowy wykaz publikacji periodycznych dotyczących szkolnictwa średniego wydawanych w poszczególnych krajach.

Przy tak obszernej problematyce zaplanowanej przez autorów wydawnictwa UNESCO konieczne było uwzględnienie możliwie wszystkich form kształcenia na poziomie średnim. Pozwalała na to właśnie rozbudowana definicja szkolnictwa średniego.

„Szkołnictwo II stopnia, czytamy w tym tomie, to drugi etap kształcenia przypadający na okres młodzieńczy i zawierający wszystkie kierunki wykształcenia udzielane na tym poziomie: wykształcenie ogólne, techniczne, zawodowe (w tym przysposobienie zawodowo-rzemieślnicze), pedagogiczne (tam gdzie przyjęcia do szkół pedagogicznych są zarezerwowane dla absolwentów I cyklu kształcenia średniego lub absolwentów pełnej szkoły początkowej), artystyczne.”² Widzimy więc, że do szkolnictwa średniego zaliczone zostały wszelkie formy systematycznego kształcenia absolwentów szkoły podstawowej. W ten sposób podkreślono znaczenie szkolnictwa zawodowego włączając do niego nawet najprostsze formy kształcenia rzemieślniczego. Stanowisko to jest odzwierciedleniem przemian w sytuacji oświatowej spowodowanych zapotrzebowaniem na kwalifikowane kadry pracownicze, zarówno w społeczeństwach zaawansowanych w rozwoju cywilizacyjnym, jak i w startujących dopiero po osiągnięciu niepodległości lub niepodległych już dawno, lecz pragnących podjąć skuteczną walkę z zacofaniem kulturalnym i gospodarczym. W tej właśnie dziedzinie ukazuje się tak wyraźnie decydująca rola wychowania w przygotowywaniu ludzi do tworzenia postępu cywilizacyjnego. Jednakże nie wszędzie ta nowa funkcja kształcenia zawodowego ma odpowiednie podstawy organizacyjne w systemie oświatowym, a także nie zawsze odpowiada jej znaczeniu stopień uznania w opinii społecznej. W wielu społeczeństwach tradycyjne nawyki myślenia i dawne formy organizacyjne w dalszym ciągu przyznają szkole ogólnokształcącej pozycję jedynie wartościowej drogi kształcenia średniego. Dzieje się tak w krajach, w których utrzymuje się nadal tradycyjny model oświatowy od wielu lat prawie nie zmieniany, jak np. w Anglii; w innych krajach, jak np. we Francji lub we Włoszech, podlega on dopiero ostatnio reformie. Próby zmiany struktury organizacyjnej szkoły średniej ogólnokształcącej lub podniesienia wartości szkolnictwa zawodowego są istotną treścią prawie wszystkich poważniejszych reform oświatowych przeprowadzanych w ostatnich 10 latach.

Próby reform szkolnictwa średniego wywołują w każdym społeczeństwie wiele bardzo żywych dyskusji. Świadczy to o znaczeniu przypisywanemu określonym rozwiązaniom organizacyjnym i programowym, składającym się na funkcję społeczną tego członu kształcenia. Lecz obok tego działają tu także jako swoiste stymulatory dyskusji różnorodne i często sprzeczne ze sobą czynniki wpływające na

sposób funkcjonowania szkoły średniej, np. kierownicze grupy gospodarcze, stowarzyszenia religijne i społeczne w wielu krajach kierujące poważną liczbą szkół, związki zawodowe i organizacje nauczycielskie, wojsko, instytucje naukowe itp. Ponadto brak większych doświadczeń w unowocześnianiu szkolnictwa średniego, szereg kryteriów zmienia swą treść, jak np. kryteria określające wykształcenie ogólne; wszystkie te zjawiska czynią nowe, wprowadzane lub postulowane rozwiązania w szkolnictwie średnim wielce dyskusyjnymi i utrudniającymi ich ocenę oraz przeprowadzanie porównań.³

Pomimo tej zmienności i złożoności elementów organizacyjnych i programowych szkolnictwa średniego możliwe jest przy pomocy analizy rozwoju ilościowego, strukturalnego i zestawień porównawczych wyodrębnienie kilku procesów charakterystycznych dla tej grupy zjawisk oświatowych w okresie ostatnich 30—40 lat.

Można więc stwierdzić przede wszystkim szybkie zwiększanie się zasięgu kształcenia na poziomie średnim poprzez rozbudowę sieci szkół tradycyjnie uważanych za „średnie”, zwiększanie się w nich liczby uczniów oraz powstawanie nowych typów szkół zdobywających szybko popularność. Rozwój ten osiąga w niektórych krajach stopień kwalifikujący się już do określenia jako upowszechnienie szkoły średniej. Cechą znamioną dla procesu upowszechnienia jest jego powiązanie ze zjawiskiem różnicowania się programowego w zakresie nauczania w różnych typach szkół średnich.

Różne przyczyny składają się na dynamikę rozwojową szkolnictwa średniego. W krajach rozwiniętych decydują o tym potrzeby gospodarcze i warunki demograficzne, w krajach zaś wchodzących na drogę rozwoju — zapotrzebowanie na własne, narodowe kadry zdolne do umacniania samodzielności państwowej i rozwijania kultury narodowej. Możliwości rozbudowy szkolnictwa średniego zależą w tych społeczeństwach nie tylko od warunków materialnych, ale i od liczby absolwentów szkoły elementarnej oraz liczby nauczycieli. W krajach socjalistycznych zasadniczą podstawę procesu upowszechnienia stanowi dążenie do demokratyzacji szkolnictwa oraz zapewnienia całemu młodemu pokoleniu możliwie pełnowartościowego wykształcenia, i to na coraz wyższym poziomie. Tendencją tą wyznacza kierunki planowej działalności państwa i stowarzyszeń społecznych w dziedzinie oświaty, wszystkie zaś inne czynniki określają możliwości szczegółowej jej realizacji.⁴

O rozmiarach rozwoju szkolnictwa średniego informuje nas szereg liczb. Otóż liczba uczniów w szkołach średnich w 1953/54 r. wynosiła 65 999 mln. (22,1% ogólnej liczby uczniów szkół wszystkich typów), zaś w 1957/58 r. — 70 939 mln. (20,8%). W tym roku ogólna liczba uczniów wzrosła do 341 453 mln., przy liczbie ludności w świecie wynoszącej 2 756 057 mln.⁵ W latach 1958—1960 i następnych wzrost liczby uczniów w szkołach średnich był również dynamiczny; np. w 1959/1960 r. średnia wzrostu liczby uczniów szkół średnich wynosiła 11,4% (w stosunku do poprzedniego roku)⁶, w 1960/61 r. — 13%, lecz w 1961/62 r. nastąpiło jej obniżenie (podobnie jak i w innych działach szkolnictwa). Jednakże szkolnictwo średnie wykazuje i tak większą dynamikę wzrostu, gdyż np. średnia wzrostu liczby uczniów w szkołach początkowych wynosiła w 1961/62 r. 8,12%.⁷

Wskaźniki te należy traktować jako wielkie syntetyczne skróty sytuacji oświatowej pozwalającej orientować się w rozmiarach omawianych tu procesów, obliczanie bowiem różnych wskaźników przy tak szerokich pomiarach procesów oświatowych należy do podstawowych trudności w pedagogice porównawczej.

Drugą podstawową cechą przemian w szkolnictwie średnim jest tworzenie powiązań między kształceniem na stopniu podstawowym (I stopniu kształcenia) a szkołami średnimi. W większości systemów oświatowych ukształtowały się podziały organizacyjne na drodze wiodącej ze szkoły początkowej do szkoły średniej,

występujące szczególnie ostro tam, gdzie działał wyraźny układ dualistyczny polegający na rozbudowywaniu przez szkołę średnią ogólnokształcącą dla swoich celów kształcenia początkowego. Przeznaczone ono było dla tych, którzy już na wstępie swej kariery szkolnej mieli być kierowani i doprowadzeni do wyższych studiów. Obok tego istniało umacniane przez tradycję przekonanie, że szkoły średnie są przeznaczone tylko dla niektórych grup absolwentów kształcenia początkowego odznaczających się wyraźnymi intelektualnymi uzdolnieniami i pochodzeniem ze środowiska rozwiniętego kulturalnie. Wobec rozwijających się dążeń egalitarnych w dziedzinie oświaty i postępującego upowszechnienia szkolnictwa średniego nastąpiło rozszerzenie się bazy rekrutacyjnej, co spowodowało odrzucenie lub daleko idące zmodyfikowanie założeń selekcyjnych w szkołach średnich. System przyjęć traci więc swe dawne zadanie — odrzucanie dużych grup kandydatów na rzecz ich właściwego poznania i zróżnicowania możliwości dalszego kształcenia.

Porównanie rozwoju szkolnictwa początkowego i średniego wskazuje na wyraźną zbieżność tych procesów. Dane z 77 krajów⁸ odnoszące się do 1955—57 r. wskazują, że największy odsetek uczniów szkół średnich (czyli procent upowszechnienia szkoły średniej) posiadały kraje osiągające również największy procent upowszechnienia kształcenia początkowego. I tak 16 krajów posiadało powyżej 50% młodzieży w szkołach średnich, 15 krajów — od 25—49%, a 46 krajów — mniej niż 25%. Wysokość odsetek w poszczególnych grupach odpowiadała wprost proporcjonalnie sytuacji istniejącej w tych krajach w szkolnictwie I stopnia. Z zestawienia lat nauczania w szkolnictwie średnim z osiągnięciami w szkolnictwie I stopnia wynika, że najdłuższy okres kształcenia — 6 i więcej lat — realizowano w 30 krajach; wszystkie te kraje osiągnęły ponad 60% upowszechnienia szkoły początkowej (brano tu zapewne pod uwagę kształcenie początkowe wynoszące od 4 do 6 lat). Zbieżność tych procesów rozwojowych wskazuje na konieczność umiejętnego wiązania obydwu stopni kształcenia, gdyż powstaje między nimi — „na ich styku” — szereg ważnych problemów pedagogicznych i w miarę upowszechniania szkolnictwa średniego ilość tych problemów będzie w każdym kraju wzrastać.

Trzecią cechą szkolnictwa średniego stanowi dynamika przemian programowych. Programy i plany nauczania podlegają częstym i zasadniczym zmianom dokonywanym pod wpływem postępu w dziedzinie nauki i techniki. Proces reform treści kształcenia jest szczególnie intensywny w ostatnich latach, o czym świadczy liczba krajów przeprowadzających zmiany programowe. W 1959 r. czyniło to 28% krajów składających sprawozdania do BIE, w 1960 r. — 31%, w 1961 r. — 34%, w 1962 r. — 37%. Podobnie zwiększała się liczba krajów, w których przeprowadzano zmiany w planach nauczania: od 26% w 1959 r. do 44% w 1962 r.⁹

Interesującą jest rzeczą, jakie przedmioty najczęściej włączano do planów nauczania jako nowe i na jakie przeznaczano większą liczbę godzin? Otóż w okresie ostatnich 5 lat w wyniku zmian w planach nauczania najczęściej dodawano lub rozszerzano zakres nauczania następujących przedmiotów: zajęcia techniczne (praktyczno-techniczne), języki obce, przedmioty przyrodnicze, wychowanie moralne, społeczne i obywatelskie, wychowanie fizyczne, język ojczysty, muzyka i śpiew. W 1961/62 r. szczególnie dużo krajów zwiększyło liczbę godzin na nauczanie języków obcych i wychowania fizycznego.¹⁰

Wymienione tu zmiany w zakresie treści kształcenia i w proporcjach między poszczególnymi przedmiotami są w dużej mierze związane z nową i rozwijającą się funkcją szkoły średniej ogólnokształcącej, tj. z przygotowaniem jej absolwentów nie tylko do studiów wyższych, ale i do pracy zawodowej. Stąd konieczność tworzenia wielokierunkowego układu treści kształcenia obejmującego przede wszystkim elementy przygotowania technicznego i najbardziej przydatne praktycznie treści kultury humanistycznej (opanowanie języków). Obok tego czyn-

nika — nazwijmy go „kryterium losów absolwentów” — działały na kształtowanie przemian programowych jeszcze i „kryterium wartości wychowawczych” (stąd walor przedmiotów takich, jak wychowanie moralne i obywatelskie) oraz „kryterium upowszechnienia podstaw wiedzy współczesnej” (zwiększanie znaczenia przedmiotów przyrodniczych).¹¹

Wiele reform programowych w szkolnictwie zawodowym miało na celu wprowadzenie nowych kierunków szkolenia i łączyło się z reorganizacją struktury szkolnictwa. Zwłaszcza w 1961/62 r. zwiększyła się liczba państw przeprowadzających zmiany w szkolnictwie technicznym. W niektórych krajach zmieniano przy tym czas trwania kształcenia i w tych przypadkach zawsze następowało przedłużenie okresu nauczania.¹²

W przemianach programowych tendencją generalną jest integracja elementów kultury i techniki. Jest ona realizowana nie tylko w istniejących formach szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego, lecz i poprzez próby łączenia kształcenia zawodowego i ogólnego, polegające na znoszeniu granic między istniejącymi od dawna dziedzinami szkolnictwa. Zanim jednak ten proces wykrystalizuje się i osiągnie uznanie wśród organizatorów oświaty, aktualnie dominującym zjawiskiem jest intensywna rozbudowa szkolnictwa zawodowego jako oddzielnego pionu kształcenia. Grępuje ono już w wielu krajach poważną część uczniów całego szkolnictwa średniego. Dane z 1955—57 r. wskazują, że jest to najczęściej trzecia część ogólnej liczby uczniów szkół średnich. Wówczas tylko niewiele krajów przekroczyło granicę 50%, jak np. Rumunia, Polska, Argentyna (za podstawę obliczeń brano liczbę uczniów techników i liceów zawodowych). Od tego czasu nastąpił poważny rozwój kształcenia zawodowego i obecnie ten stosunek zmienił się na korzyść szkolnictwa zawodowego.¹³

Dodatni wpływ na podniesienie znaczenia kształcenia zawodowego wywarła międzynarodowa konferencja z udziałem 77 państw w Genewie w 1959 r., poświęcona głównie udoskonaleniu rekrutacji oraz szkoleniu kadr technicznych i naukowych.

Wymienione tu i ogólnie scharakteryzowane trzy tendencje rozwojowe szkolnictwa średniego nie obejmują innych ważnych procesów oświatowych, jak np. kształcenie młodzieży pracującej oraz kształcenie w toku pracy i w zakładzie pracy, perspektyw i możliwości szkoły politechnicznej. Procesy te reprezentują tendencje rozwojową i mogą mieć znaczenie decydujące o przyszłości szkolnictwa średniego.¹⁴

PRZYPISY

¹ „L'Education dans le monde”. III. L'Enseignement du second degré. UNESCO 1963, s. 22.

² Ibidem, s. 12.

³ Por. m. in. M. Loi — „Le desartre scolaire”. Paris 1962 — książka polemizująca z założeniami i realizacją reformy szkolnictwa we Francji, memoriał H. Wilsona pt. „Labourzyści a rewolucja naukowa” — przedstawiony na Konferencji Labour Party w 1963 r. i zawierający obok krytyki obecnego systemu oświaty w Anglii propozycje reform; krytyka szkoły średniej w USA (m. in. przez J. B. Conanta), głosy krytyczne i nowe propozycje w sprawie programów szkoły średniej w ZSRR w 1963 r.

⁴ Ta cecha specyficzna dla państw socjalistycznych nie została wymieniona przez autorów. T. III „L'Education dans le monde”.

⁵ „L'Education dans le monde”. T. III., s. 18. Liczby te nie zawierają danych o szkolnictwie średnim w ChRL. w 1958 r. było w ChRL około 9 990 mln. uczniów szkół średnich.

⁶ *Annuaire International de l'éducation*. Vol. XXII. Paris 1960 UNESCO.

⁷ *Annuaire International de l'éducation*. Vol. XXIV, Paris 1962, s. V.

⁸ „L'Education dans le monde”. T. III., s. 23.

⁹ *Annuaire International de l'éducation*. Vol. XXIV 1962, UNESCO. BIE. Paris, s. XLIX i L.

¹⁰ *Ibidem*, s. XLIX. Dane odnoszą się przede wszystkim do szkolnictwa średniego ogólnokształcącego. Niestety, w żadnym sprawozdaniu nie można znaleźć informacji o usunięciu jakiegokolwiek przedmiotu.

¹¹ Por. propozycje w sprawie stosowania tych kryteriów w Polsce referowane w moim artykule: „Problemy reformy szkolnictwa w Polsce w publikacjach prasowych w 1960—62” — *Kwartalnik Pedagogiczny* 1962, nr 4 (26).

¹² *Annuaire International de l'éducation*. Vol. XXIV, 1962, s. LIV.

¹³ „L'Education dans le monde”. T. III., s. 24.

¹⁴ Por. I. Szaniawskiego „Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły”. KIW 1962, omawiająca wszechstronnie tę problematykę.

**REFORMA SZKOŁY ŚREDNIEJ OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ
W POLSCE I ZA GRANICĄ**

ZESTAWIENIE BIBLIOGRAFICZNE

Wyjaśnienia wstępne

Poniższa bibliografia została opracowana w Zakładzie Dokumentacji i Informacji Instytutu Pedagogiki. Obejmuje ona niektóre publikacje (książki i artykuły) autorów polskich z lat 1960—1964. Kilka pozycji pochodzi z lat wcześniejszych. Bibliografię uzupełniono także aktualną dyskusją prowadzoną w ZSRR na temat zróżnicowanego nauczania w szkole średniej.

Materiały ujęte zostały w następujące działy:

I. Zagadnienie reformy szkoły średniej w Polsce

1. Dyrektywy oficjalne
2. Opracowania ogólne
3. Zagadnienia treści i metod kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym
 - a) Prace syntetyczne o całości programu nauczania
 - b) Głosy w dyskusji nad projektem Ministerstwa Oświaty (zob. poz. 4), dotyczące nauczania poszczególnych przedmiotów
4. Problem realizacji reformy
5. Głosy młodzieży o reformie szkolnej

II. Zagadnienie reformy szkoły średniej za granicą

1. W krajach socjalistycznych
2. W krajach zachodnich.

Prace uporządkowano w układzie alfabetycznym nazwisk autorów. Czasopisma, z których zaczerpnięto artykuły, cytowane są w następujących skrótach:

<i>Głos Naucz.</i>	<i>Głos Nauczycielski</i>
<i>Kwart. Pedag.</i>	<i>Kwartalnik Pedagogiczny</i>
<i>Nar. Obr.</i>	<i>Narodnoje Obrazowanie</i>
<i>Naucz. Szkoła</i>	<i>Nauczyciel, Szkoła, Środowisko</i>
<i>Nowa Szk.</i>	<i>Nowa Szkoła</i>
<i>Przegl. Hist.-Ośw.</i>	<i>Przegląd Historyczno-Oświatowy</i>
<i>Przegl. Kult.</i>	<i>Przegląd Kulturalny</i>
<i>Ruch Pedag.</i>	<i>Ruch Pedagogiczny</i>
<i>Sov. Ped.</i>	<i>Sowietskaja Piedadogika</i>
<i>Učt. Gaz.</i>	<i>Ucitelskaja Gazieta</i>
<i>Wych. Techn. w Szk.</i>	<i>Wychowanie Techniczne w Szkole</i>
<i>Zycie Szk. Wyższ.</i>	<i>Zycie Szkoły Wyższej</i>

I. ZAGADNIENIE REFORMY SZKOŁY ŚREDNIEJ W POLSCE

1. Dyrektywy oficjalne

1. VII PLENUM KC PZPR: O reformie szkolnictwa podstawowego i średniego. 20—21 stycznia 1961 r. Warszawa 1961, „Książka i Wiedza”, ss. 249, 3 nlb.
Zob. też: **Pęcherski Mieczysław**: Reforma szkolnictwa podstawowego i średniego w Polsce. VII Plenum Komitetu Centr. PZPR *Przeł. Hist.—Ośw.* 1961, nr 2 (12), s. 243—251.
2. USTAWA z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania. *Dz. Ustaw* 1961 nr 32 poz. 160 s. 354—358.
3. USTAWA o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej. Materiały z dyskusji sejmowej. (Wyboru dokonała i wstępem opatrzyła Krystyna Kuligowska). Warszawa 1961, PZWS, ss. 146.
4. PLAN i zakres materiału nauczania w liceum ogólnokształcącym (opartym na 8-letniej szkole podstawowej). Projekt [oprac. przez Ministerstwo Oświaty]. *Nowa Szk.* 1962, nr 2, s. 2—11.
Toż: *Głos Naucz.* 1962, nr 3, s. 3—4.
Założenia organizacyjne i programowe ogólne oraz dotyczące poszczególnych przedmiotów.
5. TUŁODZIECKI WACŁAW: O socjalistyczną treść pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. *Nowa Szk.* 1963, nr 9, s. 1—18.

2. Opracowanie ogólne

6. DOWJAT TADEUSZ: Problemy reformy szkolnictwa w Polsce w publikacjach prasowych w okresie 1960—1962. *Kwart. Pedag.* 1962, nr 4 (26), s. 101—130.
W omawianych artykułach rozpatrywane są zagadnienia zasad reformy szkoły ogólnokształcącej, zakresu oraz doboru treści wykształcenia.
7. FAŁSKI MARIAN: W pilnej sprawie reformy szkolnej. *Nowa Kult.* 1959, nr 8 (465), s. 1, 6; nr 9 (466), s. 4, 5. Toż: *Nowa Szk.* 1959, nr 2, s. 17—24.
Treść: 1. Dwa zasadnicze zagadnienia (podniesienie poziomu szkoły podstawowej, upowszechnienie kształcenia na poziomie średnim). 2. Sprawa koniunktury populacyjnej. 3. Realizacja projektowanych reform.
Polem.: **Wojeński Teofil**: Czy wkraczamy na drogę reformy szkolnej. *Przeł. Kult.* 1959, nr 10 (340), s. 4; **Falski Marian**: Na bezdrożach dyskusji o reformie szkolnej. *Przeł. Kult.* 1959, nr 13 (343), s. 4.
8. FAŁSKI MARIAN: Założenia dyskusji o reformie szkolnej. *Kwart. Pedag.* 1963, nr 2 (28), s. 163—171.
Treść: 1. Podłoże społeczne zasadniczych reform szkolnych. 2. Reforma szkolna wobec postępów w nauce, technice i sztuce. 3. Reforma szkolna wobec zmian społeczno-gospodarczych. 4. Reforma szkolna wobec pozaszkolnych czynników wychowawczych. 5. Reforma szkolna wobec zainteresowań własnych młodzieży. 6. Przygotowanie dotychczasowe reformy szkolnej.
9. KOWALSKI STANISŁAW: O integrację szkolnictwa średniego. *Kwart. Pedag.* 1962, nr 3 (25), s. 215—224.
Treść: Proces upowszechnienia szkoły średniej. Niektóre problemy przekraczania progu szkoły średniej. Niektóre zagadnienia programowo-organizacyjne szkoły średniej, zwłaszcza klasy pierwszej. Propozycje.
10. KOZAKIEWICZ MIKOŁAJ: Upowszechnienie szkoły średniej — jak, kiedy, dlaczego? *Życie Warsz.* 1962, nr 133 (5793), s. 3.
Z dyskusji w Redakcji *Życie Warsz.* poświęconej zagadnieniu upowszechnienia szkoły średniej i tzw. równego startu młodzieży. Udział brali: **S. Dobosiewicz**, **M. Falski**, **B. Gołębiowski**, **B. Suchodolski**, **A. Tatoń**.
11. KUPISIEWICZ CZESŁAW: Koncepcja szkoły średniej. *Wychowanie* 1961, nr 10, s. 7—11.

O niektórych zagadnieniach niesprecyzowanych bliżej w Uchwale VII Plenum KC PZPR (jednolitość i drożność, orientacja zawodowa i selekcja). Propozycja zmian dotyczących struktury i organizacji szkolnictwa średniego.

12. PECHERSKI MIECZYŚLAW: Ogólnopolski plan badań naukowych na lata 1961—1965 związanych z reformą systemu oświaty. *Kwart. Pedag.* 1962, nr 4 (26), s. 150—159.
Plan tematyczny obejmuje: A. Opracowanie naukowych podstaw nowego ustroju szkolnictwa. I. Podstawy filozoficzne i społeczne nowoczesnego systemu wychowania. II. Ustrój i organizacja szkolnictwa. III. Treść kształcenia w szkołach ogólnokształcących. IV. Proces i metody nauczania. V. Podstawy psychologiczne nauczania i wychowania. VI. Wychowanie przedszkolne. VII. Oświata dorosłych. VIII. Szkolnictwo wyższe. IX. Kształcenie i doskonalenie kadr pedagogicznych. X. Budownictwo i wyposażenie szkół. XI. Szkolnictwo specjalne. B. Ustalenie najkorzystniejszych form i metod przygotowania młodzieży do pracy produkcyjnej. C. Opracowanie systemu, form i metod kształcenia politechnicznego. D. Zbadanie procesu kształtowania się naukowego poglądu na świat i wychowania w duchu moralności socjalistycznej. E. Analiza źródeł, osiągnięć i trudności w realizacji powszechnego obowiązku nauczania w zakresie pełnej szkoły podstawowej.
 13. PECHERSKI MIECZYŚLAW: Problem udostępnienia i upowszechnienia szkoły średniej. W: O reformę szkolnictwa i wychowania moralnego w Polsce. Warszawa 1957, *Kwart. Pedag. Zeszyty Problemowe*, nr 1, s. 103—148.
Toż: Materiały do Studiów Pedagogicznych. T. 5. Warszawa 1959, PZWS, s. 344—395.
Treść: Uwagi terminologiczne. Szkoła średnia — najtrudniejszy problem naszej epoki. Różne koncepcje rozwiązania problemu szkoły średniej. Uwagi końcowe.
 14. SUCHODOLSKI BOGDAN: Sprawy reformy szkoły średniej. *Życie Szk. Wyższ.* 1963, nr 4, s. 3—26. [Referat programowy wygłoszony na konferencji UW w dniu 23. I. 1963].
Treść: Charakter opinii uniwersytetu o wykształceniu średnim. Zagadnienia ustroju i organizacji szkoły średniej. Problem treści i metod kształcenia w liceum ogólnokształcącym. Zadania uniwersytetu.
Sprawozdania z dyskusji: Maciejak Mieczysław: Omówienie dyskusji na konferencji w sprawie reformy szkoły średniej. *Życie Szk. Wyższ.* 1963, nr 4, s. 27—38; Dąbrowska Eugenia: Konferencja uniwersytecka na temat reformy szkoły średniej. *Kwart. Pedag.* 1963, nr 3 (29), s. 125—133; Rybarezyk Maria: Zreformowana szkoła średnia. *Ruch Pedag.* 1963, nr 2, s. 85—88; M. R. Nad koncepcją szkoły średniej. *Głos Naucz.* 1963, nr 5, s. 3.
 15. SUCHODOLSKI BOGDAN, KRZYSZTOSEK ZOFIA: Jakie liceum ogólnokształcące jest potrzebne? *Nowa Kult.* 1962, nr 5 (619), s. 1, 11.
Koncepcja struktury szkoły średniej uwzględniająca podział liceów na typy.
3. Zagadnienie treści i metod kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym
- a) PRACE SYNTETYCZNE TRAKTUJĄCE O CAŁOŚCI PROGRAMU NAUCZANIA W SZKOLE ŚREDNIEJ
16. BARBAG JÓZEF: Reforma szkolna a treść nauczania. *Nowe Drogi* 1961, nr 3, s. 13—23.
Zmiany w zakresie planu nauczania w związku z reformą szkolną.
 17. BEAUFRÉRET M.: Humanizm w studiach klasycznych, matematyczno-przyrodniczych i technicznych. Tłum. B. Piwczyńska. W: Materiały do Studiów Pedagogicznych. T. 5. Warszawa 1959, PZWS s. 414—425.
Zagadnienie zharmonizowania i syntezy treści poszczególnych przedmiotów nauczania.
 18. GOETEL WALERY: Przeciw jednostronności [profilu szkoły średniej]. *Nowa Szk.* 1958, nr 5, s. 2—5.

19. INFELD L.: Ograniczyć materiał — pogłębić metody. *Nowa Szk.* 1961, nr 3, s. 6—7.
20. JAKUBOWSKI JAN ZYGMUNT: Humanistyczne refleksje nad reformą szkolnictwa. *Prz. Human.* 1961, nr 3, s. 1—8.
21. KLEMENSIEWICZ ZENON: Przyczynek dyskusyjny w sprawie ogólnego wykształcenia kandydatów na studia wyższe. *Zycie Szk. Wyższ.* 1958, nr 11, s. 8—16.
22. KOMOROWSKI BOGDAN: Rola przedmiotów humanistycznych w nowoczesnych programach nauczania. *Kwart. Pedag.* 1963, nr 4 (30), s. 117—132.
Treść: Założenia ustrojowo-społeczne warunkujące koncepcję programu nauczania. Wzór osobowy wychowania determinujący koncepcję programu nauczania. Problem integracji humanistyki, przyrodoznawstwa i techniki w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Postulaty nauk humanistycznych w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Propozycje dotyczące programu nauk humanistycznych.
23. KOTARBIŃSKI TADEUSZ: Niektóre postulaty humanistyki. *Nowa Kult.* 1961, nr 11.
O zachowanie właściwej propozycji między kształceniem humanistycznym i politechnicznym.
24. LAUWERYS J. A.: Zagadnienie treści nauczania w szkole średniej. *Kwart. Pedag.* 1958, nr 4 (10), s. 74—84.
O konieczności zasadniczej przebudowy programów szkolnych w aspekcie nowych warunków życia.
25. NOWACKI TADEUSZ: Praktyczno-życiowe użyteczności wiedzy w zakresie szkoły ogólnokształcącej. *Chowanna* 1959, zesz. 9/10, s. 487—505.
Konieczność zmiany istniejących programów szkolnych w kierunku praktyczno-życiowej użyteczności.
26. PĘCHERSKI MIECZYŚLAW: Różnicowanie treści kształcenia w szkole ogólnokształcącej. W: *Problemy kultury i wychowania*. Warszawa 1963, PWN, s. 397—411.
Problemy doboru treści kształcenia w szkole ogólnokształcącej, właściwego wyboru przez uczniów kierunku kształcenia, umożliwiającego maksymalne wykorzystanie uzdolnień oraz problemy różnicowania treści kształcenia.
27. RADWAN WŁADYSŁAW: Kryzys programowy szkolnictwa średniego ogólnokształcącego. *Kwart. Pedag.* 1962, nr 3 (25), s. 201—214.
Analiza sytuacji z punktu widzenia obecnych trudności wewnętrznych szkoły i z punktu widzenia nowych zadań, wynikających z rozwoju potrzeb społecznych.
28. SOŚNICKI KAZIMIERZ: Aby programy były „współczesne i życiowe”. *Nowa Szk.* 1961, nr 4, s. 7—10.
Omówienie zasad uwspółcześniania, jednolitości i strukturalności programu szkoły socjalistycznej. Postulaty cykliczności programu, powiązania teorii z praktyką oraz samodzielności myślenia u uczniów.
29. SUCHODOLSKI BOGDAN: Nowoczesne wykształcenie. *Przegl. Kult.* 1962, nr 17, s. 1, 3.
Społeczny zasięg i treść wykształcenia.
30. SUCHODOLSKI BOGDAN: O nowoczesną koncepcję wykształcenia ogólnego. *Nauka Polska* 1961, nr 3 (35), s. 13—22.
Artykuł był przedmiotem dyskusji na zebraniu Prezydium PAN.
Zob. też sprawozdanie z dyskusji: Gorzechowski Maciej: Udział PAN w pracach nad reformą szkolnictwa. Tamże, s. 233—238.
31. WĘGRZYNOWICZ JACEK: Rola przedmiotów ogólnokształcących w szkole ogólnokształcącej. *Wychow. Techn. w Szk.* 1963, nr 3 (18), s. 65—82.
32. WILK SŁAWOMIR: Problematyka politechnizacji procesu dydaktycznego w średnich szkołach ogólnokształcących. *Kwart. Pedag.* 1961, nr 4 (22), s. 59—8).

Treść: Wstęp. Metody politechnizacji. Problematyka „propedeutyki techniki” w liceum ogólnokształcącym.

33. WOJĘŃSKI TEOFIL: Reforma programu a reforma ustroju szkolnego. *Głos Naucz.* 1960, nr 21, s. 1.
O zasadniczych brakach dotychczasowej koncepcji programowej.
 34. WYS.: Profesorski dwugłos o reformie [szkoly średniej]. Za politechnizacją i za ... humanizacją. *Życie Warsz.* 1962, nr 59 (5719), s. 5.
Wypowiedzi prof. prof. Jerzego Bukowskiego i Kazimierza Lepszego.
- b) GŁOSY W DYSKUSJI DOTYCZĄCE NAUCZANIA POSZCZEGÓLNYCH PRZEDMIOTÓW W ZWIĄZKU Z PROJEKTEM MINISTERSTWA OŚWIATY „PLAN I ZAKRES MATERIAŁU”...**
(ZOB. POZ. 4)
35. BOGUCKI A.: Chemia nie może być kopciuszkiem. *Głos Naucz.* 1962, nr 8, s. 3.
 36. DYSKUSJA o problemach nauczania historii w szkole podstawowej i średniej. *Wychowanie* 1963, nr 5 (93), s. 12—29.
 37. DYSKUSJA o propedeutyce filozofii. *Wychowanie* 1962, nr 6, s. 8—20; nr 7, s. 12—21; nr 10, s. 9—16.
 38. GEMBICKI STEFAN: Uwagi do programu fizyki (na przykładzie polskiej i francuskiej szkoły średniej). *Nowa Szk.* 1962, nr 7/8, s. 30—32.
 39. GRUCHAŁA JAN: Nie usuwajmy łaciny z programów. *Głos Naucz.* 1962, nr 9, s. 6.
 40. HURWIC JÓZEF: Przekorne uwagi o nauczaniu chemii w szkole podstawowej i średniej. *Nowa Szk.* 1962, nr 11, s. 2—5.
 41. JESIONOWSKI ZYGMUNT: Nad projektem planu i programu nauczania języka polskiego. *Nowa Szk.* 1962, nr 7/8, s. 35.
 42. KULPA JAN: O programie języka polskiego w liceum ogólnokształcącym. *Głos Naucz.* 1962, nr 6, s. 3.
 43. KUPISIEWICZ CZESŁAW, SŁOMKIEWICZ STEFAN. Kształcenie politechniczne a nie prace ręczne. *Głos Naucz.* 1962, nr 13, s. 5.
 44. KUPISIEWICZ CZESŁAW: Przystosować liceum do potrzeb życia. *Wychowanie* 1962, nr 7 (74), s. 10—11.
Uwagi dotyczą w szczególności celów oraz programów nauczania „zajęć technicznych i przysposobienia zawodowego”.
 45. KARPOWICZ WANDA: W obronie ćwiczeń laboratoryjnych [w nauczaniu biologii]. *Nowa Szk.* 1962, nr 6, s. 44.
 46. LUBODZIECKA ROMANA: Ćwiczenia i jeszcze raz ćwiczenia [w nauczaniu biologii]. *Nowa Szk.* 1962, nr 7/8, s. 33—34.
 47. ORŁOWSKI STEFAN: O siatce godzin biologii i chemii. *Głos Naucz.* 1962, nr 5, s. 5.
 48. POLNY ROMAN: Kształcenie politechniczne w szkole średniej. *Wychowanie* 1962, nr 4 (71), s. 11—13.
 49. POLNY ROMAN: Nauczanie politechniczne przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. *Nowa Szk.* 1962, nr 6, s. 14—18.
 50. PYRZ MARIAN: Metodologia w projekcie nowego liceum. *Głos Naucz.* 1962, nr 20, s. 3.
 51. RZEWSKA IRENA: W obronie wychowania estetycznego. *Głos Naucz.* 1962, nr 6, s. 3.
 52. STASZYŃSKI EDMUND: Czy nowe programy odpowiadają aktualnym potrzebom wychowania. *Wychowanie* 1962, nr 5 (72), s. 13—15.
 53. WORONOWICZ WIKTOR: Trudno dyskutować nad materiałem cząstkowym. *Głos Naucz.* 1962, nr 9, s. 3.
 54. WÓJCIK TOMASZ: By uczeń wreszcie przemówił [w języku rosyjskim]. *Głos Naucz.* 1962, nr 8, s. 3.

4. Problemy realizacji reformy

55. BAŚCIK STEFAN: Zagadnienie orientacji szkolnej. (Uwagi na marginesie reformy szkolnej w Polsce). *Kwart. Pedag.* 1964, nr 1 (31), s. 171—178.
56. FALSKI MARIAN: O rytmie reformy oświatowej. (Artykuł dyskusyjny). *Zycie Warsz.* 1961, nr 40 (5399), s. 3, 4.
Kwestia powiązania zmian programowych i zmian organizacyjnych w okresie 1963—1968, preliminowanym na przeprowadzenie reformy.
57. GOLĄNSKI HENRYK: Zadania szkolnictwa wyższego w przygotowaniu reformy systemu oświatowego. (Referat wygłoszony na posiedzeniu Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego w dniu 27. III. 1961). *Zycie Szk. Wyższ.* 1961, nr 5, s. 25—41. Toż: *Nowa Szk.* 1961, nr 4. Dodatek „Materiały w sprawie reformy szkolnictwa” s. 7—12.
58. HEROK FERDYNAND: Rola nadzoru pedagogicznego w realizacji reformy szkolnictwa. *Chowanna* 1963, zes. 1, s. 1—10.
59. KWIATKOWSKI STANISŁAW: O udział świata technicznego w realizacji reformy szkolnej. *Szk. Zawod.* 1961, nr 3 (204), s. 1—6.
60. KWIATEK JÓZEF: Rola ZNP w realizacji reformy szkolnictwa. *Głos Naucz.* 1961, nr 30, s. 3, 5.
61. OZGA WŁADYSŁAW: Problem bazy materialnej [w dyskusji nad realizacją reformy szkolnej]. *Głos Naucz.* 1962, nr 11, s. 1, 5.
62. TUŁODZIECKI WACŁAW: Dezyderaty Ministerstwa Oświaty w sprawie udziału szkolnictwa wyższego w realizacji reformy szkoły podstawowej i średniej. *Nowa Szk.* 1961, nr 4. Dodatek „Materiały w sprawie reformy szkolnictwa” s. 2—6.

5. Głosy młodzieży o reformie szkolnej

63. BURSKA JADWIGA: Młodzież o reformie szkolnej (Z materiałów Ośrodka Badań Psycho-Pedagogicznych ZHP). *Kwart. Pedag.* 1963, nr 1 (27), s. 211—222. Analiza ok. 1000 wypowiedzi uczniów klas VII, IX i XI na tematy: a) zbliżenia szkoły do aktualnego życia, b) zwiększenia lub wprowadzenia nowych treści do programów, c) społeczności szkolnej.
64. GURYCKA ANTONINA: Szkoła, ale jaka? *Harcerstwo* 1961, nr 24, s. 18—26. Wypowiedzi młodzieży w ankiecie przeprowadzonej przez studentów III r. pedagogiki UW na temat reformy szkolnej.

II. ZAGADNIENIE REFORMY SZKOŁY ŚREDNIEJ ZA GRANICĄ

1. W krajach socjalistycznych

65. CIPRO MIROSŁAW: Reforma szkolna w Czechosłowacji. Dokumenty zebrał i opatrzył komentarzem... (Z czeskiego przełożył J. Siatkowski). Warszawa 1963, PZWS, ss. 271.
66. DĄBROWSKA EUGENIA: Oświata i wychowanie w innych krajach. Czechosłowacja. *Kwart. Pedag.* 1959 nr 1 (11), s. 285—287.
O projekcie reformy szkolnictwa średniego oprac. przez Komisję Oświaty przy KC KPCz.
67. DĄBROWSKA-ZEMBRZUSKA EUGENIA: Szkolnictwo w Czechosłowacji. Wrocław—Warszawa—Kraków 1963, Zakł. Nar. im. Ossol. Wyd. PAN, ss. 227.
68. JANEW SERGEJ: Reorganizacja szkolnictwa w Bułgarskiej Republice Ludowej. *Ruch Pedag.* 1960, nr 1, s. 50—62.
69. KUJAL BOHUMIR: Czechosłowacka szkoła ogólnokształcąca. *Chowanna* 1959, z. 7/8, s. 362—382.
70. MIELNIKOW M. A.: Eksperyment w zakresie nauczania zróżnicowanego w szkole średniej. *Kwart. Pedag.* 1963, nr 2 (28), s. 85—101.

Eksperyment szkoły nr 710 w Moskwie (laboratorium ANP) dotyczy systemu i treści kształcenia w szkołach średnich z nauczaniem produkcyjnym.

Zob. też tego autora: O zróżnicowanym kształceniu w radzieckiej szkole średniej. *Wychowanie* 1963, nr 19 (107), s. 9—10.

71. PEŁCHERSKI MIECZYŚLAW: Prace naukowo-badawcze związane z reformą szkolną w NRD, Czechosłowacji, na Węgrzech, w Bułgarii i Rumunii. *Kwart. Pedag.* 1964, nr 1 (31), s. 139—149.
72. PEŁCHERSKI MIECZYŚLAW: Problemy oświaty i wychowania w programie KPZR. *Naucz. Szkoła*, 1963, nr 2, s. 3—16.
73. PEŁCHERSKI M., TATOŃ A.: Więź szkoły z życiem w krajach socjalistycznych. Warszawa 1963, PZWS, ss. 252.
Treść: I. Założenia reform szkolnych w krajach socjalistycznych. II. Przebudowa treści kształcenia w ZSRR. III. Kształcenie produkcyjne w średnich ogólnokształcących politechnicznych szkołach pracy w ZSRR. IV. Więź szkoły z życiem i kształcenie produkcyjne w szkolnictwie zawodowym. V. Wyniki reformy szkolnej w RFSRR w latach 1958—1963 oraz wytyczne dalszej jej realizacji. Politechnizacja i więź szkół z życiem w innych krajach socjalistycznych. VII. Prace naukowo-badawcze związane z przebudową szkoły.
74. PLAN badań pedagogicznych w Niemieckiej Republice Demokratycznej na rok 1963. *Kwart. Pedag.* 1963, nr 4 (30), s. 150—158.
75. RUDNEV P.: K voprosu o „differenciacii obščego obrazovanija” v srednej škole. V porjadke obsużdenija. *Nar. Obr.* 1963, nr 1, s. 12—22.
Polem.: **Gončarov A. K.**: Ešče raz o differencirovannom obučenii v staršich klassach obščebrazovatel’noj školy. *Sov. Ped.* 1963, nr 2, s. 39—50; Po kolejnym obyčajam. *Učit. Gaz.* 1963, nr 41, s. 4; **Šibanov A.**: Differenciacija ne nužna. *Nar. Obr.* 1963, nr 6, s. 39—40; **Gubanov I. Jn.**: Odná iz progressivnych form rozvitija srednej školy. *Sov. Ped.* 1963, nr 6, s. 145—147; **Dubkowski E., Neginskij S.**: Vo vsej polnoje. *Nar. Obr.* 1963, nr 7, s. 63—70.
76. SZIMLESZA PERO: Reforma systemu szkolnego w Jugosławii. *Kwart. Pedag.* 1959, nr 1 (11), s. 65—92.
77. SVJAZ’ obučenija s trudom v srednej škole s differencirovannym obučeniem. Pod red. M. A. Mel’nikova. Moskwa 1962, APN RSFSR, ss. 244.
78. ŠKOŁA i trud. (Soedinenie obučenija s proizvoditel’nym trudom v srednej škole) Pod red. A. I. Janova i P. R. Atutova. Moskwa 1963, APN, ss. 352, 2 nlb.
79. SZKOŁA w Niemieckiej Republice Demokratycznej wraz z aneksem Rozwój Szkolnictwa w Niemczech Zachodnich w latach 1945—1959. *Chowanna* 1960, z. 7/8, s. 329—417.
80. USTAWA o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu szkolnictwa w ZSRR. *Głos Naucz.* 1959, nr 4. Dodatek s. 1—13.
81. WIŁOCH TADEUSZ: Dwie koncepcje średniej szkoły ogólnokształcącej w ZSRR. *Wychowanie* 1962, nr 5 (72), s. 28—30.
82. WIŁOCH TADEUSZ: Problemy szkoły radzieckiej (na łamach prasy radzieckiej). *Nowa Szk.* 1963, nr 9, s. 45—50.
83. WIŁOCH TADEUSZ: Szkoła radziecka na nowym etapie. *Kwart. Pedag.* 1963, nr 1 (27) s. 185—192.

2. W krajach zachodnich

84. DOWJAT TADEUSZ: Francja. Spór o kierunek wykształcenia średniego. *Kwart. Pedag.* 1961, nr 4 (22), s. 221—224.
85. DOWJAT TADEUSZ: Nowe formy kształcenia we Francji. *Kwart. Pedag.* 1963, nr 2 (28), s. 204—206.
Ogólne informacje o sytuacji w szkolnictwie średnim.
86. KING BEATRICE. Szkolnictwo średnie w Anglii — szkoła średnia nowego typu. (Tłum. L. B. i R. R.) *Nowa Szk.* 1957, nr 4, s. 337—351.
87. KONOPNICKI JAN: Comprehensive Schools i inne eksperymenty selekcyjne w Wielkiej Brytanii. *Kwart. Pedag.* 1963, nr 1-(27), s. 51—70.

- O sytuacji w szkolnictwie średnim. Zasady, na których opierają się „comprehensive schools”. Organizacja takiej szkoły na przykładzie szkoły w Woodberry Down.
88. KONOPNICKI JAN: Selekcja szkolna w Wielkiej Brytanii. *Kwart. Pedag.* 1958, nr 3 (9), s. 66—86.
89. KOTŁOWSKI KAROL: Szkoła angielska po drugiej wojnie światowej. Warszawa 1960, PZWS, ss. 170, 2 nlb.
90. KOTŁOWSKI KAROL: Współczesne tendencje rozwojowe szkolnictwa angielskiego. *Kwart. Pedag.* 1958, nr 3 (9), s. 39—65.
91. KRUSZEWSKI KRZYSZTOF: Nauczanie elementów nauk społecznych w szkołach Stanów Zjednoczonych. *Kwart. Pedag.* 1963, nr 2 (28), s. 191—203.
Treść: Treści nauczania. Materiały, metody, formy nauczania. Kierunki zmian i zalecenia. Wpływ współczesnej socjologii amerykańskiej na naukę o społeczeństwie.
92. KRUSZEWSKI KRZYSZTOF: Wychowanie społeczne w szkołach amerykańskich. *Kwart. Pedag.* 1963, nr 1 (27), s. 201—206.
Treść: Uwagi wstępne. Sposoby organizowania nauki o społeczeństwie. Cele i rola nauki o społeczeństwie.
93. MAŁECKA MARIA: O zasadach planowania treści nauczania w amerykańskim szkolnictwie średnim. *Chowanna* 1962, zes. 1, s. 80—96.
Przemiany w doborze i realizacji treści nauczania w szkołach średnich różnego typu.
94. MOŃKA-STANIKOWA ANNA: Szkolnictwo w Belgii współczesnej. Warszawa 1963, PZWS, ss. 227.
95. NAWROCZYŃSKI BOGDAN: Rozszerzona szkoła średnia (Comprehensive School). *Kwart. Pedag.* 1960, nr 4 (18), s. 3—14.
Założenia i rozwój „comprehensive school” w USA. Porównanie ze szkołami średnimi zachodnioeuropejskimi. Próby zakładania tego typu szkół z modyfikacjami w Szkocji, Anglii i Szwecji. Zalety i wady szkół średnich rozszerzonych.
96. PLAN reformy szkolnictwa niemieckiego w NRF. Przełożył z jęz. niemieckiego Czesław Kupisiewicz. *Kwart. Pedag.* 1961, nr 4 (22), s. 151—171.
97. PROJEKT reformy szkolnictwa w Anglii. W.: Materiały do Studiów Pedagogicznych. T. 5. Warszawa 1959, PZWS, s. 497—519.
Treść: Wychształcenie średnie dla wszystkich. Nowy kierunek działania. Zob. też J. Sylwestrowicza recenzje książki, pt. Angleterre et Pays de Galles. Ministry of Education. 15. to 18. London. Vol. I. 1959 ss. XXXI + 520; Vol. II. 1960 ss. 240. *Kwart. Pedag.* 1961, nr 4 (21), s. 209—218.
98. PROJEKT reformy szkolnictwa we Francji. W.: Materiały do Studiów Pedagogicznych. T. 5. W-wa 1959, PZWS, s. 472—496.
Treść: Idee przewodnie reformy. I. Ewolucja idei reformy. II. Rozszerzenie zasięgu nauczania. III. Demokratyzacja szkolnictwa. IV. Adaptacja szkolnictwa. V. Wprowadzenie w życie reform.
99. PURTON JOHN: Rozwój szkolnictwa w Anglii i Walii. Tłum. T. Kaczmarewicz. *Ruch Pedag.* 1963, nr 6, s. 11—23.
Rozwój szkolnictwa angielskiego w obliczu i pod naporem oświatowych potrzeb społeczeństwa. Walka, jaka się obecnie toczy o reformę szkolnictwa.
100. RZEWSKA IRENA: Ocena szkoły średniej we Francji. *Kwart. Pedag.* 1963, nr 1 (27), s. 207—210.
O wynikach badań przeprowadzonych przez Centre d'Études Sociologiques i Institut Pédagogique National wśród osób w wieku 20—30 lat na temat ich opinii o szkole średniej (jej organizacji, metodach i treści nauczania).
101. SUCHODOLSKI BOGDAN: Oświatowe i pedagogiczne problemy Francji. *Kwart. Pedag.* 1957, nr 1 (3), s. 158—165, nr 2 (4), s. 113—121.
102. WRÓBEL TADEUSZ: Niektóre zagadnienia reformy szkolnej w Szwecji. *Chowanna* 1962, zes. 1, s. 56—79.

**JAN SZCZEPAŃSKI: SOCJOLOGICZNE ZAGADNIENIA WYŻSZEGO
WYKSZTAŁCENIA**

Warszawa 1963, PWN, ss. 267

Zdawać by się mogło, że nie trzeba pisać i uzasadniać potrzeby studiów nad problemami wyższego wykształcenia w ogóle. Tak jednak jest tylko na pozór. W rzeczywistości pewne zaniedbania w tej dziedzinie sprawiły, że nie dysponujemy jeszcze naukowo opracowanymi danymi dotyczącymi istotnych spraw pracy wyższych uczelni, z których większość rozwiązywana jest na podstawie wycucia, tradycji czy przyzwyczajenia, a nie na podstawie naukowo zweryfikowanej wiedzy. W tych warunkach kapitałnego wręcz znaczenia nabiera konieczność zintensyfikowania wysiłków nad odrobieniem pewnych zaległości w tej dziedzinie.

Z tym większym więc uznaniem należy powitać pracę wybitnego polskiego socjologa prof. dra Jana Szczepańskiego pt. „Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia”. Praca ta jest wynikiem długoletnich studiów i badań autora prowadzonych w Zakładzie Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, w Zakładzie Badań Socjologicznych Polskiej Akademii Nauk oraz w Pracowni Badań nad Szkolnictwem Wyższym. Książka Jana Szczepańskiego — jak zresztą stwierdza sam autor — nie jest ani syntezą, ani próbą podsumowania wyników badań nad szkolnictwem wyższym, niczego też nie ocenia ani nie krytykuje, jest raczej utrzymana w kategoriach opisowych. Wysuwa ona szereg wątpliwości, wskazuje możliwe sposoby rozumowania i możliwe metody ich rozwiązywania, pobudza do refleksji i dyskusji. Czytelnik poznaje w niej mechanizm wyższego wykształcenia w całej jego złożoności. Chociaż podstawowym terenem zainteresowań autora jest szkolnictwo wyższe, to jednak zawarta w pracy problematyka posiada o wiele szerszy zakres. Stąd też użyteczność książki wykracza poza wyższe uczelnie. Rozważania np. na temat rekrutacji i selekcji mogą zainteresować szkolnictwo średnie oraz samych kandydatów na studia wyższe. Wreszcie zakłady pracy zatrudniające absolwentów wyższych szkół również mogą znaleźć interesujące je problemy. Książkę czyta się z zainteresowaniem. Logiczny i przejrzysty układ treści stanowi dodatkowy walor pracy.

Książka ujmuje przede wszystkim takie problemy, jak:

1) proces dążenia do wiedzy, 2) proces przekazywania i tworzenia wiedzy w wyższych uczelniach oraz 3) problem wykorzystania wiedzy absolwentów.

Dokonana analiza socjologiczna tych procesów dotyczy wszystkich typów uczelni, w których występują one w podobnej postaci. Ta obszerna problematyka zawarta jest w logicznie ułożonych ośmiu rozdziałach książki. Począwszy od ogólnych założeń socjologicznych, na których opiera się koncepcja społecznej funkcji wyższego wykształcenia, poprzez opis sił społecznych, kształtujących procesy rekrutacji i selekcji, sprawy doboru i prognozy sukcesów w studiach przyjętych na uczelnie studentów, następnie poprzez analizę procesów społecznych życia i pracy studentów oraz wpływu uczelni na osobowość studenta, dochodzi autor do zagadnienia roli społecznej pracowników nauki. Dla zrozumienia zjawisk życia i pracy wyższych uczelni wprowadza autor rozdział zatytułowany „Uczelnie jako sformalizowany system społeczny”. Książkę kończą rozważania nad życiem i pracą absolwentów, ujęte z punktu widzenia ulepszenia działalności wyższych uczelni.

Już samo wymienienie tej problematyki świadczy nie tylko o jej szerokim zakresie, lecz również o ciężarze gatunkowym, jaki każde z rozważanych zagadnień posiada.

We wstępie podaje autor interesujące dane dotyczące osiągnięć szkolnictwa wyższego w Polsce Ludowej. Np. liczba szkół wyższych wzrosła z 28 w roku akademickim 1938/39 do 75 w roku 1960/61. Liczba studentów z ok. 50 tys. w roku 1938 wzrosła do ok. 161 tys. w roku 1960. W tym też roku wszystkie uczelnie wyższe zatrudniały 35 034 pracowników nauki i administracji. W ciągu 20 lat okresu międzywojennego liczba absolwentów szkół wyższych wynosiła około 85 tys. W okresie powojennym z uczelni wyższych wyszło przeszło 276 tys. absolwentów. Liczby te są niewątpliwie wskaźnikami procesów społecznych i zmian, jakie się dokonały. Wskazują one na olbrzymi wysiłek władzy, która przekształca życie narodu. Za tymi liczbami kryją się również trudności i problemy wymagające rozwiązania.

W rozdziale pierwszym rozpatruje autor w sposób bardzo wnikliwy funkcje społeczne wyższego wykształcenia, rozumiejąc przez to pojęcie sposób, w jaki zaspokajają one potrzeby społeczne, intelektualne, kulturalne, polityczne jednostek, grup społecznych, klas i całego narodu oraz całokształt skutków wywoływanych przez działalność instytucji wyższego wykształcenia i działalność absolwentów wyższych uczelni. Bywają różne koncepcje wyższego wykształcenia, to znaczy różne wyobrażenia o celach i zadaniach instytucji wyższego wykształcenia oraz o ich organizacji. Koncepcje te znajdują swój wyraz w różnego rodzaju przepisach traktujących o formach działania wyższych uczelni, o ich organizacji, o toku, zakresie i czasie trwania studiów. Taka koncepcja funkcji określa cały zespół zadań instytucji, środki, jakie mają one do dyspozycji, oraz metody, jakimi należy się posługiwać, aby zrealizować zlecone zadania i uzyskać pożądane skutki. Jest to funkcja założona wyższego wykształcenia. Założenie takie winno się opierać przede wszystkim na rozeznaniu potrzeb społecznych i indywidualnych, jakie szkoły wyższe mają zaspokajać, następnie na wiedzy o zależnościach między metodami, zakresem nauczania i czasem trwania studiów a pożądanymi cechami absolwentów, które uczelnia ma w swych wychowankach rozwijać, oraz na wiedzy o zależnościach przyczynowych między ukształtowanymi już cechami absolwentów a ich wpływem na procesy ekonomiczne, polityczne, społeczne i kulturalne. Jednakże między postulatami, wynikającymi z potrzeb społecznych, gospodarczych, założonymi w formie koncepcji a skutkami rzeczywistymi wyższego wykształcenia występują mniejsze lub większe różnice. Powstają one w wyniku tego, że obok zjawisk przewidzianych i założonych występują w życiu społecznym zjawiska nieprzewidziane, wynikające z indywidualnych dążeń i reakcji jednostek oraz zróżnicowanych postaw występujących w różnych klasach, warstwach, zawodach. Zjawiska te nie są określane przez funkcję założoną. Ogół tych właśnie procesów, wynikających z zaspokojenia potrzeb indywidualnych i społecznych, przewidywanych jak i nieprzewidywanych, tworzy funkcję rzeczywistą wyższego wykształcenia. Autor wykazuje różnice między funkcjami założonymi a funkcjami rzeczywistymi, określa typy funkcji założonej oraz dokonuje analizy funkcji założonej wyższego wykształcenia w Polsce.

Uznając potrzebę określonych koncepcji funkcji założonej autor równocześnie podkreśla nieodzowność badania funkcji rzeczywistej. Istnieje bowiem np. konieczność przystosowania pracy szkół wyższych regulowanej decyzjami władz do wymagań, warunków, stylu życia obowiązującego w tych środowiskach, dla których uczelnie kształcą absolwentów. Drogą pozwalającą na dochodzenie do zgodnych wniosków na podstawie wspólnych kryteriów są badania naukowe, których wyniki należy porównywać z wnioskami wypływającymi z koncepcji funkcji założonej. Jest to najskuteczniejsza droga do zapobieżenia powstającemu zjawisku, które nazywamy potocznie „oderwaniem szkół wyższych od życia”, jest to droga prowadząca do zmniejszenia dystansu, jaki powstaje między funkcją założoną a funkcją rzeczywistą. Postulat powyższych badań wynika również z konieczności odpowiedniego rozeznania potrzebnego w takich dziedzinach, jak rekrutacja i selekcja studentów,

nauczanie i wychowanie, kształcenie pracowników nauki, przygotowanie absolwentów do pracy zawodowej itp.

W rozważaniach nad procesami rekrutacji i selekcji autor bardzo szeroko omawia zagadnienie doboru kandydatów na pierwszy rok studiów. Znajdujemy tu wszechstronnie przedstawioną problematykę elementów składowych procesu rekrutacji i selekcji oraz sił społecznych, które ten proces kształtują. Problematyka ta poparta jest danymi liczbowymi uzyskanymi na podstawie badań. Autor prowadzi rozważania nad procesami, które z kilku milionów młodzieży w wieku między 17 a 22 rokiem życia (jak również i starszych) doprowadzają corocznie przeszło 70 tys. kandydatów do zgłoszenia się w komisjach rekrutacyjnych z podaniem o dopuszczenie do egzaminu wstępnego, oraz procesami, które z tego zbioru kandydatów wyłaniają zbiór przyjętych na studia.

Zbiór ten powstaje wskutek działania procesów rekrutacji i selekcji. Całość zjawisk selekcji dzieli autor na trzy kategorie: selekcja przedegzaminacyjna, egzamin wstępny, selekcja poegzaminacyjna. Wnikliwa analiza sił działających w procesach selekcji i rekrutacji pozwala zrozumieć ten niezwykle skomplikowany mechanizm, w którym wiele zjawisk wymaga badań naukowych. Droga od pierwszej klasy szkoły podstawowej do pierwszego roku studiów jest bardzo daleka i wyznaczona głównie przez procesy zachodzące spontanicznie. Planowa ingerencja instytucji kierujących rekrutacją zaczyna się zbyt późno i obejmuje tylko część kandydatów. Dlatego siły działające w procesie selekcji znane są tylko częściowo.

W dalszym ciągu swej książki J. Szczepański charakteryzuje przyjętych na studia. Autor postuluje dokonanie porównania przyjętych z kandydatami. Porównanie takie dałoby podstawę do określenia roli, jaką odgrywają cechy społeczne przyjętej młodzieży w wyznaczaniu poziomu wyższych uczelni. Określenie takie na podstawie posiadanej obecnie wiedzy jest jednak raczej niemożliwe.

Można by problem ten odwrócić i sformułować: jaki typ studenta i jakie jego cechy zakładają istniejące programy i koncepcja zadań szkół wyższych. Programy bowiem i zadania zakładają określony poziom wiedzy, zdolności, inteligencji itp. Czy więc przyjęci na studia studenci odpowiadają tym wymaganom? I tutaj też napotykaemy trudności spowodowane tym, że brak określenia założonego profilu studenta pierwszego roku uniemożliwia prowadzenie postępowania badawczego. Mimo tych trudności samo porównanie cech przyjętych na studia z analogicznymi cechami kandydatów pozwala wyciągnąć wnioski o kierunkach działania mechanizmów selekcyjnych.

Autor przytacza ciekawe dane porównawcze cech społecznych kandydatów i przyjętych na studia. Dane te zebrane zostały przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego oraz przez Pracownię Badań nad Szkolnictwem Wyższym. Niestety jednak — jak podkreśla autor — na podstawie tych danych nie możemy jeszcze określić, czy dobrana młodzież sprostą zadaniom studiów wyższych. Cechy, na które zwracamy uwagę w czasie selekcji, nie łączą się z cechami umysłu, charakteru, co powoduje, że niezbyt wiele wiemy o zdolnościach i o tego rodzaju cechach, które posiadałyby wartości prognostyczne. W wyniku tego obserwujemy stosunkowo wysoki odsiew od razu na pierwszym roku studiów. Przewidywanie sukcesu w studiach wymaga więc uwzględnienia zarówno intelektualnych, jak i pozaintelektualnych cech osobowości studentów. Taki bowiem stan rzeczy powoduje, że w procesie nauczania i wychowania nie liczymy się z rzeczywistymi cechami studentów, lecz za podstawę bierzemy niejasno określony typ „studenta idealnego” przygotowanego do studiów według wyobrażeń szkoły wyższej, a nie według wyobrażeń, jakie o tym przygotowaniu posiada szkoła średnia.

W rozdziale piątym autor rozpatruje socjologiczną problematykę pierwszego roku studiów. Obejmuje ona takie zagadnienia, jak przyjmowanie roli studenta, tworzenie się nowych grup studenckich i wchodzenie do grup już istniejących, tworzenie

się stosunków wychowawczych między studentami a pracownikami nauki, przystosowanie się do nowego szerszego środowiska uczelnianego i pozauczelnianego. W ramach tych procesów dokonuje się rozwój cech osobowości, uczenie się, przyswajanie nauki, poglądów i idei. Od tych to czynników zależą sukcesy w studiach. Powyższa problematyka poparta jest interesującymi danymi liczbowymi uzyskanymi z Pracowni Badań nad Szkolnictwem Wyższym. Dane wskazują, że nowo przyjęci studenci mają jeszcze niejasne wyobrażenie o tym, czym będą studia dla ich przyszłej kariery. Dla wielu z nich studia są raczej jakąś wielką przygodą, wyrwaniem się spod kontroli i możliwością urządzenia się po swojemu. Niezbyt wielki tylko odsetek dostrzega w studiach wartości intelektualne. Na podstawie głębokiej analizy autor dochodzi do wniosku, że w pierwszym roku studiów student może wejść do społeczności akademickiej i przystosować się do jej wymagań, jeżeli znajdzie się w systemie wyraźnych stosunków wychowawczych, jeśli znajdzie się pod wpływem oddziaływań pracowników nauki, kiedy stanie się on przedmiotem zainteresowania nie jako członek anonimowego tłumu, lecz jako osobowość.

Istnieje przekonanie, że kształtujący wpływ uczelni na osobowość studenta zaczyna się w pełni realizować dopiero począwszy od drugiego roku studiów, że student drugiego roku rozumie już, czego się od niego wymaga, zna swą rolę. Wychojąc z tego założenia autor zastanawia się nad tym, jaki jest ideał studenta i ideał absolwenta, do którego realizacji dąży szkolnictwo wyższe, jakie stosuje metody dla osiągnięcia tego celu, wreszcie jakie zmiany zachodzą w osobowości studenta, w jego cechach intelektualnych, postawach i dążeniach dokonywanych pod wpływem środowiska, jakim jest uczelnia. W każdym systemie szkolnictwa wyższego można znaleźć pewien „wzór idealny” absolwenta, określający zespół cech uważanych za niezbędne. Ten „wzór idealny” wyznaczony jest przez funkcję założoną szkolnictwa wyższego. Autor szkicuje kilka typów idealnych studentów, powszechnie przyjmowanych. Bywa to typ „studenta-uczonego” lub „absolwenta-fachowca”, bywa też model „człowieka kulturalnego” lub „działacza społeczno-politycznego”. Wszystkie te tendencje zmierzające do określenia profilu absolwenta znajdują swoje odbicie w konstrukcji programów studiów. Wyłania się wobec tego ważny problem zależności między ideałem studenta a ideałem absolwenta. Przyjmuje się równocześnie, że sukces w studiach i sukces w życiu i pracy po studiach wyznaczone są jednakowymi czynnikami: cechami osobowości, wiedzy i umiejętności. W problematyce tej autor zastanawia się, po pierwsze — czy uczelnie rzeczywiście potrafią określić „ideał absolwenta” zrealizować w praktyce, oraz po drugie — czy ten ideał studenta rzeczywiście prowadzi do wychowania absolwenta, mogącego spełniać związane z nim oczekiwania. Powyższą problematykę analizuje autor bardzo szczegółowo, wskazując, że ten kompleks zagadnień wymaga długotrwałych badań eksperymentalnych. Badania takie, dotyczące głównie procesu nauczania, wychowania i konstruowania programów, powinny się łączyć z badaniami nad absolwentami. Chodzi tu bowiem o znalezienie takich metod pracy wyższych uczelni, które będą dobrze przygotowywały do pracy zawodowej. Badań wymaga mechanizm zależności między poziomem pracy profesora a poziomem pracy studenta. Konieczne są badania szeregu zjawisk wyznaczających pracę studenta, jak np. domów studenckich itp.

Dalsza grupa zagadnień, którą autor się zajmuje, dotyczy pracowników nauki i rozwoju młodej kadry naukowej. Na pierwszy plan wysuwa się tu stosunek profesora do asystenta oraz czynniki sprzyjające i hamujące rozwój naukowy asystenta. Autor podkreśla osobę profesora jako centralnej postaci w wyższej uczelni, jego kwalifikacje, zdolności twórcze i poczucie odpowiedzialności. Wysoki prestiż profesora w Polsce nie zawsze szedł jednak w parze z kwalifikacjami i poczuciem odpowiedzialności za sprawę uczelni. Dlatego podniesienie poziomu profesorów i ich pracy stawia autor jako warunek podnoszenia poziomu wszystkich dziedzin pracy

wyższych uczelni. Profesorowie jednak działają w uczelni, która stanowi pewien zorganizowany system, i elementy tej organizacji są doniosłym czynnikiem wyznaczającym ich pracę. Autor przechodzi do omówienia uczelni jako systemu społecznego, jej struktury, organizacji, władzy i administracji.

Końcowe rozważania autora dotyczą absolwentów. Ponieważ uczelnia pracuje dla społeczeństwa, to miarą jej wartości jest z jednej strony poziom pracy jej absolwentów, z drugiej natomiast wkład wyników jej badań do rozwoju nauki. Wynika stąd doniosły problem badań nad zatrudnieniem i wykorzystaniem wiedzy wyniesionej przez absolwentów ze szkół wyższych. Jest to ważne nie tylko dla sprawdzania wyników pracy samej uczelni, lecz także dla korygowania i opracowywania koncepcji wyższego wykształcenia. Dotychczas bowiem nie wiemy, w jakim stopniu sukces w studiach warunkuje sukces w pracy zawodowej, nie wiemy, w jaki sposób zakłady pracy wykorzystują pracę wyższej uczelni. Zbyt mało wiemy również o tym, jak absolwenci radzą sobie ze sprawami współżycia w środowiskach pracy, w jakim stopniu studia wyznaczają ich aktywność społeczną. Wreszcie rzecz najważniejsza, czy absolwenci rzeczywiście posiadają taki zakres wiedzy, jaki jest potrzebny, aby mogli wykonywać zadania wynikające z założonej funkcji naszego systemu szkolnictwa wyższego.

W społeczeństwie przemysłowym, o szybkim tempie rozwoju, szkoły wyższe powinny wyprzedzać wszystkie inne dziedziny życia i przygotowywać absolwentów do rozwiązywania przyszłych zadań. Powinny więc szybko zmieniać i racjonalizować swój tok pracy. Badania prowadzone nad tymi problemami są na razie raczej fragmentaryczne i w zasadzie nie rozporządzamy systematycznie zebranymi szerokimi materiałami na ten temat.

Praca J. Szczepańskiego stawia wiele zagadnień wymagających takich kompleksowych badań. Jest ona kopalnią problemów i tematów do naukowych prac badawczych. Niewątpliwie pobudzi ona do pracy nad wyeliminowaniem zjawisk ujemnych, pomoże zrozumieć warsztat pracy w wyższej uczelni i jego społeczne mechanizmy, przyczyni się tym samym do podniesienia poziomu pracy szkół wyższych. Taki też cel postawił sobie autor, pisząc swą pracę. Zwięzła rekapitulacja zawarta w „Zakończeniu” przypomina raz jeszcze węzłowe tezy tej ciekawej książki.

Jerzy Poznański

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Dużo pisze się o metodach pracy nauczyciela: jakimi sposobami osiągać jak najlepsze wyniki w zakresie wychowania, w jakim stopniu nauczanie programowane może zwiększyć skuteczność nauczania, jaka jest rola samokształcenia w doskonaleniu metod pracy. W sprawozdaniu zwrócić uwagę na te zagadnienia, omówione w trzech czasopismach: *Szkole Zawodowej*, *Kwartalniku Pedagogicznym* i *Chowannie*.

Metody wychowania moralnego

Cykl artykułów dra Mirona Krawczyka na ten temat wydrukowała *Szkola Zawodowa* (nr 7/8, 10 i 12). W trzech rozprawach autor omówił następujące zagadnienia: metoda oddziaływania wychowawczego poprzez właściwie zorganizowaną pracę szkoły, metoda przykładu i kierowania procesem samowychowywania się uczniów-wychowanków. W każdym artykule znajdują się cenne wskazówki i wytyczne, oparte na bogatym materiale badawczym.

1. Uczniowie nie zawsze wynoszą z domu nawyki kultury życia codziennego. Braki te musi usunąć szkoła przez odpowiednie wyposażenie umożliwiające utrzymanie ładu zewnętrznego na najwyższym poziomie. Autor cytuje napis, który widział w jednej ze szkół: „Jesteś w budynku, w którym kształcisz się i wychowujesz, uszanuj to miejsce i zdejmij czapkę z głowy”. Tego rodzaju sloganowe zalecenia są tylko wówczas skuteczne, gdy są z żelazną konsekwencją przestrzegane.

2. Analizując problem sprawnej organizacji pracy szkolnej autor zwraca uwagę na znaczenie samej lekcji i wyjaśnia: „Przez pojęcie właściwie przeprowadzonej lekcji rozumiemy tylko taką, która obok celów poznawczych osiągnęła w pełni również i cele wychowawcze. W wielu zaś lekcjach cel wychowawczy sprowadza się bądź do kształcenia pojęć, sądów, poglądów i przekonań moralnych, bądź do kształcenia cech woli i charakteru, bądź też wreszcie do jednoczesnego oddziaływania na wszystkie trzy strony życia psychicznego uczniów”. Inne zagadnienie związane z organizacją pracy — to zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne. Autor zwraca uwagę na ich strony negatywne i pozytywne; negatywne — jeśli rozluźniają dyscyplinę, nie przyzwyczajają do punktualności, do wykonywania wszystkich prac itd. A mogą przy dobrym ich zorganizowaniu wypełnić czas wolny uczniów i uspołecznic ich. Autor przestrzega przed zbyt wielkim rozbudowaniem tych zajęć, gdyż nie są one środkiem uniwersalnym na wszystkie trudności wychowawcze.

3. „W dobrze zorganizowanych szkołach atmosfera staje się nieomal fizycznie wyczuwaną siłą wywierającą duży wpływ wychowawczy na uczniów”. Chyba tak, na pewno! A atmosfera — to tradycja, styl pracy, takt, również współpraca z rodzicami i w ogóle z całym środowiskiem i w środowisku. Sprawę tradycji warto by gruntownie przedyskutować i pokazać na dobrze dobranych przykładach jej wpływ dodatni. Są szkoły, w których tradycja, nawet „nie pielęgnowana”, jest uznawana w całym środowisku. Są to szkoły, w których pracowali wybitni dyrektorzy i nauczyciele, które osiągają i osiągały nieprzerwanie dobre wyniki.

4. Podobnie jak w nauczaniu, również w wychowaniu moralnym obowiązuje zasada pogładowości. Realizuje się ona przez dostarczanie dzieciom i młodzieży pozytywnych wzorów postępowania ludzi, z którymi styka się bezpośrednio lub pośrednio za pomocą takich środków, jak radio, film, literatura, telewizja itd. W tym

znaczeniu przykład ma wszelkie dane, by traktować go jako metodę wychowania moralnego, co nie przez wszystkich jest uznawane. Autor omawia szczegółowo znaczenie przykładu rodziców, nauczycieli, rówieśników, dorosłych, wybitnych postaci historycznych, patrona szkoły i osób fikcyjnych. Z ostatnim sprawą nie jest prosta. Autor przestrzega słusznie: „Troska wychowawców powinna jednakże zmierzać zawsze w tym kierunku, aby fikcyjne postaci, których przykład chcą wykorzystać w procesie wychowania, nie tylko reprezentowały pozytywne wartości, ale przedstawione były w sposób pociągający. Urok tych postaci powinien zaćmiewać takich bohaterów zabaw dziecięcych, jak Antek-nożownik, Felek-doliniarz czy Kuba-rozpruwacz”.

5. Dorastająca młodzież jest z zasady bardzo ambitna i często przewrażliwiona na punkcie własnej osoby. Zwierza się tylko osobom, w stosunku do których ma pełne zaufanie. W związku z tym autor daje taką wskazówkę: „Prawdziwym wychowawcą nie można zostać z urzędu czy też tylko z osobistego, własnego wyboru — wychowawca musi zostać uznany przez wychowanków, w przeciwnym bowiem przypadku nie uda się spełnić wobec nich swojej zasadniczej roli. Nie lubiany nauczyciel może przy sprzyjających innych warunkach osiągnąć wystarczające, a nawet niekiedy dobre wyniki nauczania, ale taki nauczyciel nie będzie nigdy wychowawcą w ścisłym tego terminu znaczeniu”.

Twierdzenie to jest tak prawdziwe, a jednocześnie tak trudne do zrealizowania, że rodzi się pytanie, jak dojść do tego, żeby młodzież chciała uznać wychowawcę za swego przewodnika. Autor wymienia kilka środków pośredniego oddziaływania wychowawczego, zmierzających do pełnego wychowania młodzieży: zachęcanie do samowychowywania się, podsufanie wzniosłych ideałów, wskazywanie wartościowych perspektyw, wyrabianie poczucia odpowiedzialności, stwarzanie odpowiednich sytuacji, wykorzystywanie wpływów wychowawczych dzieł sztuki, wykorzystywanie wartości wychowawczych pracy organizacji uczniowskich.

Sygnalizując cykl bardzo interesujących artykułów Mirona Krawczyka na temat metod wychowania moralnego zwróć na zakończenie uwagę, że przez wszystkie przewija się podstawowy problem związany z wychowaniem moralnym: łączenie przekonywania z kształtowaniem przyzwyczajzeń. Jedność tych dwu grup metod gwarantuje skuteczność wychowania.

O nauczaniu programowym

W poszukiwaniu nowych metod nauczania i w dążeniu do zwiększenia skuteczności pracy nauczyciela zwraca się u nas coraz większą uwagę na nauczanie programowane i maszyny uczące. Pisze o tym Marian Mazur w numerze 1/64 *Kwartalnika Pedagogicznego*. Nowa technika nauczania, zwana „nauczaniem programowanym”, zmierza do usunięcia stron słabych dotychczasowych metod, zwanych przez autora klasycznymi. Wymienia trzy takie niedomagania: 1. Praca nauczyciela z klasą liczącą ok. 30 uczniów musi być z konieczności nastawiona na poziom uczniów najmniej pojętnych. 2. Wykład dla całej klasy jest monologiem: monolog monotony nuży i działa na ucznia usypiająco. Traci on kontakt z nauczycielem i musi nowy materiał opracować w domu sam z podręcznika. 3. Ilość nauczycieli wykwalifikowanych jest w stosunku do potrzeb niewystarczająca. Wykład przeciętnego nauczyciela jest często mierną improwizacją, która nie zainteresuje ucznia.

W tej sytuacji nauczanie programowane dąży do dostosowania nauczania do indywidualnych potrzeb ucznia, uaktywnienia go i podania materiału w sposób jak najbardziej odpowiadający wymaganiom dydaktyki. Autor podkreśla w sposób kategoryczny: „...podstawowym i jedynym kryterium, na którym opiera się nauczanie programowane, jest skuteczność nauczania, tj. stosunek opanowanego materiału do ilości czasu zużytego na naukę przez ucznia. Zgodnie z tym najskuteczniej-

szy jest sposób nauczania umożliwiający opanowanie danego materiału w najkrótszym czasie. Nauczanie programowane zmierza właśnie do uzyskania większej skuteczności nauczania, niż to jest możliwe przy stosowaniu dotychczasowych metod nauczania szkolnego. Natomiast nie wchodzi tu w grę takie czynniki, jak wychowawcze zadania szkoły, rola osobista zachowania się nauczyciela jako wzoru do naśladowania, wpływ środowiska, a więc kolegów, kształtujący m. in. poczucie solidarności z klasą jako grupą społeczną itp."

Środkami w nauczaniu programowanym są maszyny uczące, podręczniki i filmy programowane itp. Za ich pomocą nauczanie odbywa się bez pośrednictwa nauczyciela, całkowicie indywidualnie, z każdym uczniem osobno. Dzięki temu zastosowana jest pełna ekonomia czasu i wysiłku ucznia.

W dalszym ciągu M. Mazur omawia różnego typu maszyny uczące (Presseya, Skinnera). Wymagania, które Skinner stawia maszynom uczącym, określają jednocześnie zakres możliwości maszyny. Otóż, według Skinnera, maszyna ucząca powinna zapewnić stałe współdziałanie z uczniem (cybernetyczne sprzężenie zwrotne), doprowadzić go do zrozumienia danej kwestii przed przejściem do następnej, formułować kwestie, do których uczeń został przygotowany przez poprzednią, umożliwić uczniowi udzielenie trafnej odpowiedzi, skontrolowanie i upewnienie ucznia o trafności odpowiedzi. Wymagania są, łatwo zauważyć, daleko idące i trudne do zrealizowania w nauczaniu „klasycznymi” metodami.

Istotę w nauczaniu programowanym stanowi nie maszyna, lecz tekst, gdyż od jego sformułowania, układu, sposobu podania zależą wyniki. Wychodząc z tego założenia, opracowano w roku 1959 podręcznik programowany: po jednej stronie pytania dla ucznia, po drugiej — po odwróceniu kartki — odpowiedzi dla porównania z własną odpowiedzią. Autor podaje dla przykładu tekst programowany z książki W. A. Deterline'a. Zacytujemy tu, również jako ilustrację metody układania tekstów, kilka pytań i odpowiedzi z zakresu nauki o elektryczności:

	Pytanie	Odpowiedź
1	W przewodniku może płynąć prąd elektryczny. Materiał przewodzący prąd elektryczny nazywa się...	przewodnik
2	Druć miedziany może przewodzić prąd elektryczny, ponieważ miedź jest...	przewodnikiem
3	Przewodnik jest materiałem, który... prąd elektryczny. Guma nie jest przewodnikiem, toteż nie może...	przewodzi przewodzić prądu elektrycznego

Innym typem programowania tekstu jest system Crowdera, ilustrowany również w artykule. Oba systemy zakładają, że teksty powinny być tak układane, by zapewniły skuteczność nauczania. Nie jest ważna ani logiczność układu, ani „elegancja” sformułowania.

Wyniki nauczania programowanego były niejednokrotnie badane. Jedne z tych badań objęły 450 uczniów z 15 szkół. Wszyscy korzystali z klasycznych środków nauczania (wykłady, ćwiczenia laboratoryjne, filmy telewizyjne); prócz tego w jednej grupie szkół pozwolono uczniom dodatkowo na korzystanie ze zwykłych podręczników, w innej z podręczników programowanych. Wynik: uczniowie, którzy korzystali dodatkowo z podręczników programowanych, uzyskali lepsze rezultaty. Ciekawe było również inne doświadczenie. Jedna grupa uczyła się wyłącznie z pod-

ręczników programowanych, inna korzystała prócz tego z wykładów nauczyciela. W wynikach nie występowały istotne różnice. „Świadczy to — zauważa autor artykułu — że udział nauczyciela nie zwiększył wyników, jakie zapewnia sam podręcznik programowany”.

Nie znaczy to jednak, że nauczanie programowe może zastąpić nauczyciela. Stosunkowo łatwo programować przedmioty ściśle, trudno na przykład historię, wręcz niemożliwe literaturę piękną. „Nie jest wykluczone — pisze autor — że w praktyce najbardziej skuteczne okaże się nauczanie programowane skojarzone z wykładami... a wówczas utrzymałaby się rola nauczyciela jako wykładowcy”. „Skrócenie czasu nauczania przy użyciu tekstów programowanych umożliwi nauczycielowi rozwinięcie inicjatywy w organizowaniu dyskusji w zwolnionych w ten sposób godzinach i wzmoczenie osobistej opieki nad rozwojem poszczególnych uczniów, na co dotychczas przeciążenie nauczycieli z reguły nie pozwala”. Niezależnie od krytycznego ustosunkowania się do wielu spraw związanych z nauczaniem programowanym autor jest przekonany, że „można oczekiwać, iż idee, jakie ta technika nauczania wnosi, staną się doniosłym czynnikiem postępu w nauczaniu”.

Każda nowość budzi wątpliwości, zastrzeżenia, sprzeciwy. Tak będzie również przez dłuższy czas w stosunku do nauczania programowanego. Zwrócił na to uwagę jeden z twórców tego nauczania, Skinner: skoro mechanizuje się kuchnie i wyposaża mieszkania w odkurzacze, froterki, pralki itp., to szkoły chyba w nie mniejszym stopniu zasługują na mechanizację. Niby tak, a jednak dość to idzie opornie i nawet samo posiadanie aparatów przez szkołę nie powoduje ich zastosowania w nauczaniu. Uczenie posługiwania się nimi, uczenie zastosowania ich na lekcjach, wykazywanie ich skuteczności w osiąganiu wyników, stawianie wymagań przez kierowników i nadzór pedagogiczny — oto droga, którą trzeba będzie przejść, zanim będzie można na serio mówić o wprowadzeniu nauczania programowanego do naszych szkół.

Nauczanie programowane, zwróćmy na to uwagę, uczy, zmusza ucznia do bardzo intensywnej systematycznej pracy; uczy go koncentrowania uwagi, myślenia i przemyślenia, korzystania z tekstów, samodzielnego zdobywania wiedzy, mimo że ktoś dla niego przygotował teksty, ktoś mu je podsuwał. Tego nie da się w tym stopniu zrealizować w nauczaniu metodami „klasycznymi” — nawet przy najlepszym ich stosowaniu.

W tym samym numerze *Kwartalnika Pedagogicznego* jest artykuł Józefa Flesznera pt. „O możliwościach myślenia cybernetycznego w pedagogice”. Zwrócę tu uwagę jedynie na przewidywania autora w stosunku do funkcji nauczyciela. Dla J. Flesznera nie ma wątpliwości, że „procesy pedagogiczne będą w przyszłości cybernetycznie programowane”, nauczyciel zaś stanie się programistą i kontrolerem procesu, przeobrazi się też z gruntu model klasy szkolnej, gdyż przeobrazi się drogi obiegu informacji poznawczej. Artykuł swój traktuje Fleszner jako „cegiełkę do budowy cybernetycznej teorii nauczania”.

Problemy samokształceniowe

Zeszyt 4 *Chowanny* jest w całości poświęcony problemom samokształcenia. Franciszek Urbańczyk daje szkic historyczny samokształcenia w Polsce w ostatnich stu latach, Czesław Maziarz omawia ideowe założenia i wychowawcze wartości samokształcenia kierowanego i rolę podręcznika w tym samokształceniu, Józef Pieter pisze o psychologicznych podstawach samokształcenia. Interesujący przyczynek do problemu metod uczenia się daje Jan Starościek. Na przykładzie prac stosowanych na Studium Zaocznym Pedagogiki UW omawia prace pisemne. W procesie pisania prac wyodrębnia następujące momenty: wybór tematu, zaznajomienie się z odpowiednią literaturą, opracowanie koncepcji pracy, przeprowadzenie badań, opraco-

wanie wysuniętego w temacie pracy zagadnienia. Każdy punkt analizuje, daje konkretne wskazówki. Wyjaśnia też, że w początkowym okresie organizowania zaocznych form kształcenia na poziomie szkoły wyższej panowała ogólna tendencja wprowadzenia do planu studiów dużej liczby prac pisemnych. Obniżało to wartość prac pod względem naukowym. Biorąc to pod uwagę ograniczono liczbę prac pisemnych.

Nauczyciele, którzy studiują zaocznie, znajdują w artykule J. Starościaka wiele cennych wskazówek o sposobach opracowywania prac kontrolnych i magisterskich. Wartość artykułu podnosi to, że wskazówki są oparte na doświadczeniu i analizie prac kontrolnych Studium Zaocznego Pedagogiki UW.

*

Skuteczność czynności dydaktycznych i wychowawczych nauczyciela jest uzależniona od wielu czynników, nie zawsze zharmonizowanych i nie zawsze wzajemnie się wspierających. Doskonając metody zakładamy, że jednocześnie doskonalili swe umiejętności nauczyciel. I dlatego powiązanie problemu metod nauczania i wychowania z problemem samokształcenia wydaje się tak ważne i słuszne.

Stanisław Nowaczyk

O NIEKTÓRYCH PROBLEMACH NAUCZANIA PROGRAMOWANEGO

(na łamach radzieckich czasopism)

Programowane nauczanie jest jednym z najbardziej aktualnych i interesujących zagadnień dydaktyki. W ostatnich kilku latach ukazało się wiele opracowań na ten temat w czasopismach szeregu krajów, USA, ZSRR, Anglii, Niemiec Zach. i innych. Pojawiają się też książki. Możemy odnotować pierwsze pozycje w polskich czasopismach.

Na temat nauczania programowanego i zastosowania w nim maszyn uczących piszą inżynierowie, pedagodzy, psychologowie i inni specjaliści. Znajdujemy różne opinie co do roli i perspektyw zastosowania nowej metody nauczania. U techników przeważa pogląd optymistyczny, natomiast pedagodzy i psychologowie wyrażają wiele wątpliwości, zastrzeżeń, wskazują na istotne braki oraz ograniczone możliwości zastosowania tej metody.

Możliwość obiektywnej oceny wartości programowanego nauczania utrudnia fakt, że wprowadzono je w różnych krajach stosunkowo niedawno i nie nagromadzono jeszcze doświadczeń co do jego wartości i możliwości zastosowania.

W radzieckich czasopismach technicznych, pedagogicznych, filozoficznych, psychologicznych i innych pojawiają się od trzech lat artykuły na omawiany temat. Pomijając czasopisma techniczne należy zwrócić uwagę, że stosunkowo największą ilość artykułów zamieszcza czasopismo *Vestnik Vyższej Szkoły*, które zamieszcza specjalne artykuły w rubryce: „Na porządku dziennym — nauczanie programowane”. Szereg opracowań ukazuje się w takich czasopismach, jak: *Sowietskaja Pedagogika*, *Woprosy Filosofii*, *Woprosy Psichologii* i innych.

Chciałbym zwrócić uwagę na kilka wybranych artykułów z czasopism radzieckich poświęconych programowanemu nauczaniu.

Bardzo istotne problemy związane z programowanym nauczaniem omawia Ł. N. Łanda w jednym ze swych artykułów na łamach czasopisma *Woprosy Filosofii* (Ł. N. Łanda, O kibernetycznym podchodzie k teorii obuczenia, *Woprosy Filosofii* 1962, nr 9).

Postulując potrzebę bardziej głębokiego opracowania teorii nauczania autor wskazuje na konieczność zastosowania w pedagogice nowoczesnych idei i metod logiki, matematyki, cybernetyki i związanych z nimi nauk. Możliwość zastosowania cybernetyki w zakresie zjawisk pedagogicznych oparta jest na tym, że nauczanie (i wychowanie) można rozpatrywać jako określony rodzaj sterowania, a mianowicie sterowanie formowaniem i rozwojem psychicznych procesów i cech osobowości. Opracowanie teorii i metod takiego sterowania stanowi zdaniem autora artykułu jedno z najważniejszych zadań dydaktyki.

Analiza procesu nauczania z punktu widzenia zasad sterowania pozwala między innymi sformułować pewne wymagania w zakresie programowania nauczania. Ł. N. Łanda twierdzi, że programowanie nauczania nie może ograniczać się do zestawienia programu przedmiotu nauczania — ale powinno zawierać także programowanie procesów, za pomocą których ten materiał winien być opanowany (co należy formować u ucznia w toku nauczania) oraz programowanie samej działalności nauczania (jak należy formować). Podstawowym warunkiem planowania nauczania jako procesu „dobrego sterowania” jest właściwe programowanie jego rezultatów.

Rozważając problem, jak może być określona struktura procesów, które winny być przedstawione wykładowcy jako cele nauczania — autor artykułu uważa, że metodą ich określania (wykorzystywaną w innych naukach, a w szczególności w cybernetyce) jest metoda modeli. Prawidłowy model procesu myślowego winien przedstawiać to, co powinno być podane nauczycielowi jako program nauczania, co powinno występować u niego jako ściśle określony cel. Wśród różnych modeli procesów znaczne miejsce w dydaktyce winny zajmować modele algorytmów działalności umysłowej. Przy układaniu algorytmów, które będą wykorzystane w procesie nauczania, bardzo ważne jest uwzględnienie nie tylko logicznych, ale i psychologicznych czynników. Algorytmy winny być tak budowane, aby ich opanowanie i zastosowanie odpowiadało psychologicznym prawidłowościom formowania i przebiegu procesów psychicznych.

Autor uważa, że wiele dydaktycznych zadań może mieć określone algorytmy rozwiązań. Ważnym problemem w dydaktyce jest odkrycie i sformułowanie algorytmów rozwiązań zadań pedagogicznych. W pedagogice niezbędne jest widzenie typów dydaktycznych zadań i opracowanie ogólnych algorytmów ich rozwiązania. Ponieważ wiele zadań dydaktycznych może być rozwiązanych nie jakimś jednym sposobem, lecz wieloma — wobec tego istotnym problemem jest zbudowanie i obliczenie optymalnych algorytmów rozwiązania zadań dydaktycznych. Te algorytmy winny być ściśle opisane, sformułowane i włączone do podręczników dydaktyki i do konkretnych metodyk.

Omawiając organizację procesu pedagogicznego Ł. N. Łanda zwraca uwagę, że warunkiem możliwie pełnego sterowania działalnością psychiczną uczniów winno być właściwe sprzężenie zwrotne. Przy tradycyjnych metodach nauczania nie jest to możliwe. Jedynym wyjściem jest wprowadzenie do dydaktyki najnowszych urządzeń technicznych — w szczególności uczących urządzeń cybernetycznych. Autor omawianego artykułu twierdzi, że nauczanie za pomocą urządzeń cybernetycznych pozwoli znacznie podnieść aktywność uczniów, zwiększyć ciężar gatunkowy samodzielnej pracy, da możliwość indywidualizacji nauczania, pozwoli skrócić czas na opanowanie wiadomości, umiejętności i nawyków podnosząc równocześnie ich jakość.

Zastosowanie cybernetycznych urządzeń uczących nie zmniejszy roli nauczyciela w procesie pedagogicznym, zmienia się tylko jego funkcje. Uwolni się on od mało produktywnych prac, zwiększą się natomiast jego zadania w zakresie pracy indywidualnej ze słuchaczami, co wymagać będzie wyższych kwalifikacji metodycznych, psychologicznych i innych.

Ł. N. Łanda uważa, że zastosowanie cybernetyki i techniki cybernetycznej w dydaktyce nie powinno ograniczać się do maszyn uczących. Szerokie możliwości otwierają się w zakresie doskonalenia teorii i metodyki badań pedagogicznych. Zastosowanie do dydaktyki idei i metod matematyki, logiki matematycznej, teorii informacji, teorii gier i innych nauk ścisłych pozwoli w nowy sposób prowadzić badania pedagogiczne, da możliwość zbudowania takiej teorii nauczania, która stworzy warunki dla zdecydowanego podniesienia jej efektywności.

O zastosowaniu uczących maszyn w USA pisze A. I. Szestakow w czasopiśmie *Sowietskaja Piedadogika* (A. I. Szestakow: Opyt primienienija obučajuščich mašin w Sojedinionnych Štatach Amieryki, *Sowietskaja Piedadogika* 1962, nr 12).

W USA przywiązuje się dużą wagę do wprowadzania uczących maszyn. Jedną z przyczyn ich wprowadzenia, jak wskazują Amerykanie, był u nich odływ dużej ilości doświadczonych wykładowców do pracy w przemyśle, gdzie przy jednakowych kwalifikacjach wynagrodzenie za pracę było znacznie wyższe. Uważa się, że wprowadzenie maszyn pozwoli w pewnym stopniu zlagodzić brak doświadczonych wykładowców i przyciągnąć do opracowania programów nowe grupy kwalifikowanych specjalistów z różnych dziedzin nauki. Według danych prasy amerykańskiej około dwustu firm, instytucji i zakładów naukowych zajęło się opracowaniem i seryjną produkcją uczących maszyn, a także opracowaniem i rozmnożeniem programów.

W artykule A. I. Szestakowa opisane są niektóre typy amerykańskich uczących maszyn. Dzielią się one na proste maszyny typu mechanicznego lub elektromechanicznego oraz automatyczne urządzenia uczące, których podstawą jest elektronowa maszyna licząca. Najbardziej rozpowszechnione są proste maszyny. Szczegółowo omówione są dwa typy automatycznych urządzeń uczących, których podstawą są cyfrowe maszyny matematyczne: „PLATO” oraz „CLASS”. Urządzenia te pozwalają na zastosowanie w nauczaniu bardziej giętkiej logiki i stwarzają możliwości masowego nauczania. Jeden z rysunków przedstawia logikę programowania urządzenia typu „PLATO”. Prace nad wymienionymi urządzeniami mają jeszcze eksperymentalny charakter. W artykule są podane orientacyjne dane o efektywności zastosowania maszyn w nauczaniu w szkołach podstawowych, średnich oraz w wyższych uczelniach.

Dane wskazują, że rezultaty nauczania przy zastosowaniu programowanych materiałów i uczących maszyn dały na ogół pozytywne rezultaty. Uczniowie szybciej opanowywali materiał, wiadomości ich były bardziej trwałe niż przy nauczaniu metodą tradycyjną. Przeważająca większość uczniów szkół pozytywnie odniosła się do nowej metody nauczania. Przypuszcza się, że zastosowanie nowej metody pozwoli też obniżyć koszty nauczania.

Szereg zagadnień związanych z wprowadzeniem programowanego nauczania porusza T. I. Rostunow w czasopiśmie *Vestnik Vyższej Szkoły* (T. I. Rostunov: Jest predposylki k perechodu na novyje metody. *Vestnik Vyższej Szkoły* 1963, nr 1).

Na wstępie autor mówi o przesłankach wprowadzania programowanego nauczania, do których zalicza:

a) sprzeczności między wzrostem objętości materiału nauczania a możliwością opanowania go w określonym czasie,

b) istotne braki w dotychczasowych metodach nauczania:

- aktywna postawa na wykładzie tylko ze strony wykładowcy,
- brak informacji u wykładowcy, o tym, w jakim stopniu słuchający uczeń opanował materiał wykładu,
- brak możliwości prowadzenia zróżnicowanych grup ze względu na poziom studentów,
- brak możliwości sprawdzenia u studentów stopnia przygotowania do egzaminów,
- brak odpowiednich podręczników do samodzielnej nauki studentów,

- brak opracowanej logiczno-matematycznej teorii nauczania i optymalnych metod kierowania nią,
- tracenie dużej ilości czasu na przeprowadzanie egzaminów oraz odpytywanie studentów przed zajęciami laboratoryjnymi.

W usunięciu tych braków powinno pomóc programowane nauczanie, w którym istotne znaczenie posiada algorytm nauczania. W artykule omówiona jest jego istota.

Następnie T. I. Rostunow zajmuje się zastosowaniem uczących maszyn i dokonuje ich podziału według konstrukcji, zasady nauczania oraz działania sprzężenia zwrotnego. Obecnie podstawową rolę odgrywają małe maszyny uczące, które mogą realizować szereg zadań dydaktycznych. Autor podaje przykłady zastosowania maszyn uczących w kierowanej przez siebie Wyższej Uczelni Radiotechnicznej w Kijowie.

W dalszym ciągu artykułu omawia się wymagania wobec podręcznika programowanego oraz rolę wykładowcy w nowej metodzie nauczania. Uważa się, że kolejność postępowania przy przechodzeniu do programowanego nauczania winna być następująca:

- a) opracowanie algorytmów nauczania i programów,
- b) „ programowanych podręczników,
- c) „ maszyn uczących,
- d) zebranie doświadczeń.

Problemy wynikające z wprowadzania programowanego nauczania powinny być rozwiązywane wspólnym wysiłkiem szeregu uczelni i instytutów naukowo-badawczych.

Artykuł kończy optymistyczny akcent, że metoda programowanego nauczania znajdzie szerokie zastosowanie.

Pedagogiczne problemy programowanego nauczania omawia S. I. Zinowjew w artykule zamieszczonym w czasopiśmie *Vestnik Vyższej Szkoły* (S. I. Zinowjew: O niektórych pedagogicznych problemach programowanego obuczenia, *Vestnik Vyższej Szkoły* 1963, nr 12).

S. I. Zinowjew zwraca uwagę na żywiołowość procesu konstruowania maszyn uczących. Okazuje się, że najbardziej rozpowszechnionym typem wśród uczących maszyn jest urządzenie zwane „egzaminatorem”. Wynika to najwidoczniej z tego, że praktyczne przeznaczenie maszyn, jej zadania naukowe okazały się oczywiste dla konstruktorów i najbardziej dostępne dla technicznego rozwiązania. Jednakże maszyny tego typu, podobnie jak i wiele innych maszyn uczących, wymagają dalszego doskonalenia z uwzględnieniem szeregu psychologiczno-dydaktycznych wymagań.

Brańki maszyn uczących, niedoskonałość wielu ich typów można wyjaśnić przede wszystkim tym, że w większości były one tworzone przez techników bez udziału psychologów, pedagogów i innych specjalistów. W danym wypadku myśl techniczna określiła rozwiązania przedstawicieli innych dziedzin nauki. Między innymi te rozwiązania winny służyć jako podstawa dla określenia zasad konstruowania uczących maszyn. Autor artykułu zauważa, że w takim położeniu znaleźli się pedagodowie za granicą i cytuje znamienne wypowiedź amerykańskiego uczonego Jamesa D. Finna: „Działacze oświatowi zostali nagle zaatakowani przez inżyniera XX wieku”.

W związku z tym wysuwany jest następujący postulat. Zaczynając pracę nad uczącą maszyną konstruktor powinien z zasady otrzymać „zamówienie pedagogiczne” i dalej pracować wspólnie z pedagogami i psychologami. Wykładowcy są obowiązani powiedzieć konstruktorowi, do czego jest potrzebna ucząca maszyna, jakie zadania naukowe powinna ona rozwiązywać i jakie metody są tu stosowane.

Szereg pedagogów zauważa, że samodzielność pracy studentów przy zastosowaniu maszyn dotychczasowych konstrukcji jest tylko powierzchowna, maszyna zbyt-

nio „opiekuje się” studentem, nie tylko prowadzi, ale wprost „ciągnie” go za sobą, bez potrzeby podsuwając mu liczne odpowiedzi, nie pozwalając mu samodzielnie pomyśleć i znaleźć rozwiązania. Dlatego też zastanawiając się nad najbardziej potrzebnym typem uczącej maszyny S. I. Zinowjew uważa, że nie jest nią „egzaminator” czy „repetytor”, lecz winno to być urządzenie pobudzająco-reagujące („stimulirujušče-reagirujuščee ustrojstwo”), które dawałoby studentom niezbędną informację naukową i jednocześnie rozwijało ich aktywność.

Autor artykułu wypowiada się przeciwko zasadzie dzielenia programowanego materiału na niezmiernie małe porcje (jak to się dzieje w pewnych wypadkach w ZSRR i jako zasada w USA), skoro przy tym narusza się logikę przedmiotu i student przyzwyczaja się pobierać pokarm w postaci niedużych porcji, nie ogarniając przedmiotu w całości. Pod względem pedagogicznym bardziej celowe jest dzielenie materiału na logicznie zakończone części, które oczywiście będą różnej wielkości. Przy tym między poszczególnymi częściami winien być utrzymany ścisły logiczny związek.

Innym istotnym problemem dydaktycznym jest sposób odpytywania uczniów. W procesie kontroli uczniów (przy zastosowaniu maszyny typu „egzaminator”) daje im się prawo wyboru prawidłowej odpowiedzi spośród kilku (czasem wszystkie lub niektóre z nich są niesłuszne). Powstaje pytanie — pisze S. I. Zinowjew — na ile ten środek jest pożyteczny z pedagogicznego punktu widzenia? Wydaje się, że nie jest on pożyteczny, powoduje bowiem u uczniów chwiejność wiedzy, rodzi u nich niepewność. Co więcej — nie wiadomo, co pozostaje bardziej trwałe w pamięci — prawidłowa czy nieprawidłowa odpowiedź. W nauce trzeba wychodzić od pozytywnego, a nie od negatywnego. Technicznie można wyeliminować ten brak i w wielu maszynach już to się robi.

Przy ocenie programowanych podręczników najwięcej sporów wynika wokół zagadnienia sposobu ich budowania, rozmieszczenia materiału, charakteru i rozmiarów oddzielnych porcji materiału, charakteru pytań dla kontroli. Dotąd nie określono jeszcze pedagogiczno-psychologicznych podstaw opracowywania programowanych podręczników. Zdaniem autora artykułu najbardziej efektywnym byłby „kombinowany” podręcznik, w którym wszystkie wiadomości będą wykładane według tradycyjnego systemu, poszczególne zaś najtrudniejsze do opanowania, a) równocześnie łatwo poddające się programowaniu rozdziały — według systemu nauczania programowanego. Również mogłoby być celowe wydzielenie programowanego materiału jako dodatku do zwykłego podręcznika. To uwolniłoby studentów od konieczności opanowywania najprostszycy danych w rozwlekłej i czasem skomplikowanej formie. W podręcznikach z poszczególnych dyscyplin może przeważać programowany system budowy kursu, a w niektórych wypadkach może okazać się celowe nawet w całości utrzymanie podręcznika w systemie programowanym.

Artykuł S. I. Zinowjewa zawiera szereg uwag krytycznych co do stosowania programowanego nauczania i uczących maszyn w USA, niektóre tezy artykułu są dyskusyjne. Z pewnością zainteresuje on środowiska naszych dydaktyków.

Mieczysław Baraniuk

ZAGADNIENIA SYSTEMU WYCHOWANIA INTERNATOWEGO W CZASOPIŚMIE RADZIECKIM „S Z K O Ł A - I N T E R N A T”

W wyniku uchwał XX Zjazdu KPZR zorganizowano w 1956 roku nowy typ placówek szkolno-wychowawczych w Związku Radzieckim, „szkoły-internaty”. Powołanie do życia szkół internatowych jest częścią — przeprowadzanych od 1956 roku w ZSRR — przemian w różnych dziedzinach życia społecznego. Analizując warunki

przejścia od socjalizmu do komunizmu zwrócono uwagę na szczególną rolę systemu wychowania nowego człowieka. Z punktu widzenia nowych wielkich zadań wychowawczych stary system wydał się niewystarczający przede wszystkim dlatego, że „dotychczasowa szkoła radziecka była raczej instytucją kształcącą niż wychowującą; funkcje wychowawcze spełniała przeważnie rodzina, nie wywiązując się często należycie ze swoich obowiązków”¹.

Wśród motywów, które nasunęły myśl powołania szkół internatowych, można wyliczyć jeszcze inne: likwidacja szkół małych — „nisko zorganizowanych”, zapewnienie znacznej części młodzieży zamieszkałej w rzadka rozsianych osiedlach ludzkich dostępu do szkół średnich oraz integracja szkolnego i pozaszkolnego systemu oddziaływania pedagogicznego. Zorganizowanie szkół internatowych ma na celu również zwiększenie efektywności nauczania; przede wszystkim zaś — otoczenie szczególną opieką tej części młodzieży, której brak warunków do uzyskania odpowiedniego wykształcenia. Powstanie tych placówek jest więc ściśle związane z zagadnieniami realizacji postulatów upowszechnienia szkolnictwa średniego i kształcenia politechnicznego.

Szybki rozwój szkół-internatów, pierwsze doświadczenia w ich pracy oraz konieczność ich upowszechnienia stały się bezpośrednim przyczynkiem do tego, że z początkiem 1961 roku ukazało się w Związku Radzieckim nowe czasopismo pedagogiczne — *Szkoła-Internat*. Nowe czasopismo pedagogiczne wychodzi jako dwumiesięcznik Ministerstwa Oświaty RFSRR, przeznaczony dla nauczycieli i wychowawców szkół internatowych, szkół z przedłużonym dniem pracy i domów dziecka.

Podstawowym zadaniem pisma jest pomoc pedagogom-praktykom w codziennej pracy poprzez: a) upowszechnianie doświadczeń najlepszych szkół internatowych, szkół z przedłużonym dniem pracy i domów dziecka, b) informowanie o wynikach eksperymentów szkół-laboratoriów, c) publikowanie aktualnych wyników badań pedagogów-naukowców, d) wszczynanie dyskusji wokół wybranych zagadnień problemowych dotyczących pracy omawianych placówek, e) dostarczenie materiałów metodycznych nauczycielom i wychowawcom.

Wobec ogromu problemów, jakie porusza omawiane czasopismo w kolejnych siedemnastu numerach, w dalszym ciągu tego przeglądu zajmę się tylko niektórymi z nich.

1. Prezydent Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR I. Kairow w artykule pt. „Niektóre problemy rozwoju szkół-internatów” (nr 3, 1961 r.) m. in. stwierdza, że „szkoły-internaty mają swoją specyfikę i zasadniczo różnią się od innych typów szkół. Podstawową sprawą jest tutaj zagadnienie przejęcia przez państwo niemal całkowitej odpowiedzialności za rozwój fizyczny, umysłowy i wychowanie młodego człowieka. Oczywiście fakt ten nie zwalnia rodziców od obowiązku i odpowiedzialności za wychowanie swoich dzieci”. Szkoła internatowa nie ignoruje zasad współpracy z domem rodzinnym, raczej szuka jak najlepszych rozwiązań tej współpracy.

Szkoła internatowa, mając wielkie możliwości wszechstronnego i jednolitego oddziaływania na wychowanka, może i powinna zapewnić pełnowartościowy rozwój każdemu człowiekowi. Tak więc szkoła-internat to nie mechaniczne połączenie szkoły i życia społecznego, ale jakościowo nowy, wyższy typ placówki szkolno-wychowawczej, gdzie o wiele lepiej niż kiedykolwiek zharmonizowano nauczanie z wychowaniem.

W dalszym ciągu swego artykułu Kairow wskazuje na niewłaściwe stosowanie w szkołach internatowych metod i form pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły tradycyjnej, na bezkrytycyzm w przyjmowaniu „wszystkiego” od dawnej szkoły

¹ I. Kairow: „O treściach pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach-internatach”. *Sowietskaja Pädagogika*, nr 7, 1956.

tradycyjnej. „Wypracowanie własnych metod oraz racjonalizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego, wyrabianie aktywności, pobudzanie zainteresowań do nauki, samodzielność w zdobywaniu wiedzy, powiązanie szkoły z życiem” — to pierwszoplanowe zadanie stojące przed szkołami internatowymi.

2. Już w pierwszym numerze dwumiesięcznika *Szkoła-Internat* zapoczątkowano ciekawą dyskusję, która rozwinęła się wokół artykułu I. Swadkowskiego pt. „Wychowawca i jego wychowanek” (nr 1, 1961 r.), członka rzeczywistego ANP RFSRR. Autor w zasadzie rozważa problem systemu wychowawczego szkoły internatowej i wyboru odpowiedniej metody wychowania w tym systemie, chociaż — jakby się mogło wydawać na podstawie tytułu — sprawa dotyczy tylko roli wychowawcy w tym systemie.

Prof. Śwadkowski uważa, że są „dwie drogi realizacji zadań postawionych przed każdą szkołą: a) droga surowej dyscypliny (reżimu), polegająca na ścisłym określeniu praw, obowiązków i zadań uczniów i konsekwentnym wymaganiu ich realizacji, oraz b) droga świadomego i aktywnego udziału ucznia w procesie wychowania”. Metodą w pierwszym przypadku jest nakaz i zakaz, a rola wychowawcy sprowadza się do nadzorowania. Niewypełnienie przez ucznia danych mu poleceń, nieprzestrzeganie regulaminu pociąga za sobą wymierzenie odpowiedniej kary w rodzaju upomnienia, nagany, obniżenia oceny ze sprawowania itp. Trudno w tym wypadku mówić o świadomym udziale wychowanka w procesie wychowania, kiedy regulamin, rozkład dnia są uczniom z góry narzucone.

„Doświadczenia różnych typów zakładów wychowawczych, szczególnie z okresu rewolucji, pokazałyby bezsilność tego systemu wychowania. W niektórych dzisiejszych szkołach internatowych — pisze autor — pokutuje też nie wychowanie, a nadzór”. Wprowadza się często dyżury wychowawców-nauczycieli zamiast konkretnej zorganizowanej pracy, szczególnie w tzw. czasie wolnym wychowanków.

Ukształtowanie jednolitego charakteru wychowanka, wcielenie komunistycznego ideału człowieka przy pielęgnowaniu cech indywidualnych jego osobowości to zadanie nie dla wychowawcy nadzorującego. „Tylko w oparciu o wzajemne zaufanie między wychowankiem a wychowawcą można zrealizować zadania wyznaczone szkole internatowej. Przy tym konieczny jest aktywny i świadomy udział wychowanka w procesie jego wychowania”. Podobny pogląd reprezentuje kilku innych autorów, wśród nich m. in. I. N. Kabatczenko¹.

Innego zdania są m. in. J. Nożenkin², Ł. Żelonkin³ i A. Filatow⁴. Autorzy ci uważają, że w związku z naborem do szkół internatowych młodzieży często „trudnej”, zaniedbanej, istnieje konieczność stosowania systemu surowej dyscypliny opartej na metodach nakazu i zakazu. Dopiero po dłuższym okresie pracy na podstawie wyżej wymienionego systemu można przejść do wychowania na podstawie aktywnego i świadomego udziału wychowanka w procesie wychowania.

Trudno zgodzić się z takim postawieniem sprawy. Uważam, że nawet i z młodzieżą najtrudniejszą trzeba rozpocząć pracę od jej aktywnego udziału w procesie wychowania. Uczniowie inspirowani przez wychowawcę ustalają zasady współżycia i postępowania w zespole, określają swoje prawa i obowiązki, a następnie sami stoją na straży ich realizacji. Wychowawca jest jednym z członków rodzącego się kolektywu i nadaje mu odpowiedni kierunek na podstawie dużego doświadczenia, umiejętności i taktu pedagogicznego. Ustalone przez grupę wychowawczą regulamin, rozkład dnia itp. zostają przyjęte przez wychowanków jako ich własne, przez nich

¹ „Nie hodować a wychowywać”, nr 4, 1962 r.

² „Jesteśmy za surowym regulaminem”, nr 5, 1962 r.

³ „Czy rację ma prof. Swadkowski?”, nr 4, 1961 r.

⁴ „Podstawowe założenia procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach-internatach”, nr 2, 1962 r.

ustalone, a nie narzucone przez wychowawcę, nauczyciela lub kierownika. Wychowanek w następstwie przestrzega przepisów, które sam sobie narucił. Jest więc świadomym wykonawcą nałożonych na siebie obowiązków i zadań. Stąd też uważam, że stanowisko prof. Swadkowskiego jest słuszne i tylko ono jest możliwe do przyjęcia, jeśli szkoła internatowa ma wychowywać ludzi społecznie wyrobionych, zdolnych budować przyszłe społeczeństwo komunistyczne.

3. W centrum uwagi dyskusji nad systemem wychowania internatowego jest problem podnoszenia poziomu wiedzy wychowanków drogą ulepszania organizacji procesu dydaktycznego, polepszenia efektywności zajęć lekcyjnych i nauki własnej ucznia. Autorzy artykułu redakcyjnego pt. „Podniesienie poziomu wiedzy wychowanków — pierwszoplanowym zadaniem” (nr 4, 1962 r.) widzą następujące zadania w tym zakresie: a) podniesienie efektywności lekcji poprzez zmianę i lepszy dobór metod pracy nauczyciela na lekcji, b) budzenie i rozwijanie zainteresowań naukowych uczniów, c) uczenie młodzieży — „jak się uczyć”, drogą rozwijania aktywności i samodzielności uczniów na lekcji, d) podkreślenie roli nauczyciela, rady pedagogicznej i kierowniczej roli dyrektora w organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. W tym artykule położono nacisk na to, że „ważnym zadaniem jest sprawa aktywności ucznia na lekcji, jego samodzielnej pracy, poszukiwanie nowych metod oraz łączenie pracy na lekcji z życiem codziennym, ze środowiskiem”. Dla realizacji tego zadania duże znaczenie mają wycieczki organizowane do zakładów pracy, kolchozów, sowchozów, gdzie przeprowadza się lekcje na podstawie obserwacji konkretnych przedmiotów, maszyn, narzędzi, urządzeń i procesów wytwórczych. Nie mniejszą rolę odgrywa umiejętne wykorzystanie i powiązanie zdobytych przez ucznia wiadomości w zajęciach pozalekcyjnych z materiałem opracowanym na lekcji. Zapewnić to może tylko ścisła współpraca nauczyciela z wychowawcą w internacie.

Szczegółowo nad organizacją procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole internatowej zastanawia się T. Ogorodnikow w artykule pt. „Organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach-internatach” (nr 1, 1962 r.). Stwierdza on, że proces dydaktyczny w szkole internatowej składa się zasadniczo z dwóch części: a) nauki w szkole pod kierunkiem nauczyciela przedmiotu i b) nauki własnej pod kierunkiem wychowawcy w internacie. Przedstawiając osiągnięcia i braki niektórych szkół internatowych w zakresie właściwej organizacji procesu dydaktycznego prof. Ogorodnikow uważa, że „a) nauka własna nie może być przedłużeniem lekcji ani jej uzupełnieniem, b) wychowanek nie może siedzieć dziennie 7—9 godzin zajmując się tylko nauką; musi mieć czas na odpoczynek, czytanie lektury, zajęcia według swoich zainteresowań, pracę w organizacji itp.” Przy dotychczasowym systemie i organizacji nauczania i uczenia się nie tylko zanika samodzielność wychowanka, ale zabija się jego inicjatywę, obniża się odpowiedzialność ucznia za prawidłowe przygotowanie się jego do lekcji i udział w niej. Są szkoły internatowe, które szukają właściwego rozwiązania problemu — „lekcja a nauka własna”. Jednak brak doświadczeń w tym zakresie powoduje wiele błędów i wypaczeń i prowadzi często do niepożądanych rezultatów. Wszystkie te próby nie rozwiązują zasadniczego problemu — samodzielności ucznia w zdobywaniu wiedzy. Jakże więc rozwiązanie widzi autor artykułu? Jego zdaniem należy: a) zmienić strukturę lekcji i metody pracy nauczyciela tak, aby ten ucząc, mógł równocześnie podczas lekcji nauczyć, b) naukę własną wykorzystać na pogłębienie zdobytej wiedzy podczas lekcji, uczenie się wierszy, czytanie lektury i inne zajęcia zgodnie z zainteresowaniami. Uczeń na lekcji nie może być biernym słuchaczem, a powinien być aktywnym uczestnikiem, który sam zdobywa wiedzę przy pomocy nauczyciela i pod jego kierunkiem. Na lekcji nie ma stawiania ocen za pracę domową ucznia, stawia się zaś oceny za pracę na lekcji, za zdobyte wiadomości podczas lekcji. Tak pojęta organizacja procesu dydaktycznego jest wynikiem eksperymentu przeprowadzonego w Szkole-Internacie nr 14 w Moskwie pod kierunkiem N. A. Kujmowej w jednej z klas czwartych;

dał on w efekcie pozytywne rezultaty. Dalsze poszukiwania — stwierdza w zakończeniu Ogorodników — winny iść w kierunku jeszcze doskonalszej organizacji i ulepszenia struktury lekcji oraz metod pracy nauczyciela celem zwiększenia jej efektywności oraz rozwijania aktywności i samodzielności uczniów na lekcji.

4. Kierowniczą rolę w procesie wychowania odgrywa nauczyciel-wychowawca. Od jego pracy zależy poziom pracy szkół internatowych i to, czy placówki te spełnia zadania, jakie im wyznaczono. Począwszy od pierwszego numeru pisma w 1963 roku, rozwinęła się na jego łamach następna dyskusja na temat kwalifikacji wychowawców-nauczycieli w szkole internatowej. Zapoczątkował dyskusję A. Lewszyn artykułem pt. „Rozmyślenia o wychowawcy” (nr 1, 1963 r.). Na wstępie Lewszyn stwierdza, że nauczyciel-wychowawca winien w swej pracy widzieć nie tylko ucznia jako sumę osiągnięć i niepowodzeń młodego człowieka w szkole, w domu, w internacie itp. Uczeń to młody człowiek, który ma swe własne życie, swój własny świat. Stąd wypływają — zdaniem autora — podstawowe zadania dla wychowawcy w szkole internatowej: a) poznanie możliwie dokładnie i wszechstronnie każdego wychowanka, b) organizowanie kolektywu poprzez różne zabiegi wychowawcze i przykład osobisty wychowawcy, c) kierowanie kolektywem poprzez uczestnictwo w jego życiu i działalności oraz intelektualne i ideowo-moralne oddziaływanie na kolektyw.

Autor podważa przydatność takiego wychowania, w którym decydującą rolę odgrywa wychowawca, a która sprowadza się właściwie do nadzorowania. Z drugiej strony Lewszyn nie przecenia też roli kolektywu w kształtowaniu osobowości wychowanków. Hasło, że „wychowanie w kolektywie, przez kolektyw i dla kolektywu” powinno być dewizą każdego wychowawcy, nie przeciwstawia się kierowniczej roli wychowawcy w procesie wychowania — stwierdza autor. „Człowieka wychowuje społeczeństwo we wszystkich przejawach swej działalności. Ale społeczeństwo wychowuje przecież przez ludzi do tego powołanych i przygotowanych. Oni oddziałują na młodzież w imieniu całego społeczeństwa i nadają kierunek wychowania danej grupie wychowawczej, z którą pracują”. Formą ich oddziaływania jest kolektyw. W pierwszym etapie pracy z grupą wychowawca organizuje kolektyw, a potem kiedy kolektyw już okrzepnie i jest bardziej dojrzały, rola wychowawcy sprowadza się do ideowo-moralnego oddziaływania na niego swoją osobowością. Na tym zasadza się olbrzymie znaczenie autorytetu wychowawcy. Stąd też wypływają podstawowe wskazania dla wychowawców — ciągłe doskonalenie się, dokształcanie, poznanie szeroko życia, by nie stracić votum zaufania uczniów, z którymi się pracuje. Autorytet może posiadać człowiek głęboko ideowy, oddany w pełni sprawie komunizmu, oddziałujący na swych uczniów i środowisko szkolne nie tylko swoją wybitną pracą dydaktyczno-wychowawczą i organizacyjną, ale również oddziaływający swoją postawą i działaniem społeczno-politycznym na środowisko szkolne i pozaszkolne. Toteż — zdaniem autora — wychowawca powinien posiadać szereg cech szczególnych takich, jak wysokie zalety moralne, szczególną sympatię i miłość do dziecka, szeroką wiedzę i olbrzymie doświadczenie pedagogiczne, odwagę, zaradność, inicjatywę, a nade wszystko — wielkie oddanie pracy pedagogicznej i pełen oddania szacunek do pracy społecznej dla szkoły i środowiska.

Tak więc Lewszyn w swoim artykule podkreśla olbrzymie znaczenie osobowości wychowawcy w procesie wychowania młodego pokolenia nie negując znaczenia i roli kolektywu w tym procesie. Z takim stanowiskiem polemizuje m. in. Kuryndin w artykule pt. „Aktywność i jeszcze raz aktywność” (nr 4, 1963 r.). Zdaniem Kuryndina niesłuszne jest sprowadzanie roli wychowawcy do „oddziałującego na psychikę wychowanka swoją osobowością”. Brak w tym sformułowaniu funkcji organizatora pracy wychowawczej, jaką winien spełniać — zdaniem autora — wychowawca w szkole internatowej. Nie wystarczy oddziaływać, ale trzeba organizować proces wychowawczy i być aktywnym jego uczestnikiem. Wychowawca winien być kierownikiem i organizatorem kolektywu, stwierdza w zakończeniu Kuryndin.

Spór — moim zdaniem — ma charakter raczej teoretyczny. W praktycznym podejściu do zagadnienia nie ma zasadniczo między obydwoma autorami żadnej różnicy, o czym świadczy szerzej przedstawiony pogląd Lewszyna na zagadnienie roli wychowawcy w procesie wychowania internatowego.

Na powyższy problem wypowiada się jeszcze wielu autorów. Warto przytoczyć przynajmniej tytuły niektórych artykułów: „Rozmyślenia przedłużają się” — A. Rogaczewa (nr 3, 1963 r.), „Wychowawca — to brzmi dumnie” — G. Kołabaliny (nr 5, 1963 r.), „Sprawa główna — kochać dziecko” — S. Golicyna (nr 5, 1963 r.) oraz „Jakim powinien być wychowawca” — E. Słobodiakina i S. Sychowej (nr 3, 1963 r.).

Oceniając czasopismo *Szkola-Internat* za okres trzech lat należy stwierdzić, że spełnia ono doniosłą rolę w propagowaniu doświadczeń przodujących szkół internatowych oraz myśli i osiągnięć naukowej współczesnej pedagogiki. Momentem dodatnim jest duże zaangażowanie się pedagogów-naukowców w pracy pisma; ich rzetelna analiza publikowanych na łamach czasopisma doświadczeń szkół internatowych, pomaga wychowawcom i nauczycielom tych placówek w ciągłym ulepszaniu swojej pracy, w doskonaleniu różnych form i metod pracy tych szkół. Pewne zastrzeżenie budzi brak konsekwencji w prowadzeniu działów „Za granicą” i „Z historii wychowania internatowego”. Kilka artykułów w ciągu trzech lat nie może zadowolić uważnego czytelnika.

W sumie jednak warto, aby polski czytelnik zapoznał się z tym czasopismem. Szkoda tylko, że jest ono trudno dostępne dla ogółu czytelników.

Marian Balcerek

III WALNY ZJAZD ZHP

Związek Harcerstwa Polskiego, milionowa organizacja ideowo-wychowawcza dzieci i młodzieży, jest najbliższym sojusznikiem szkoły i nauczyciela w kształtowaniu socjalistycznej świadomości uczniów, aktywnym uczestnikiem ogólnego frontu wychowania nowego człowieka, którego przecież podstawowym i koordynującym ogniwem jest szkoła. ZHP, dzięki wprowadzeniu do pracy wychowawczej szkoły różnorodnych form społecznej działalności uczniów, form rozwijających ich aktywność i inicjatywę społeczną, wiąże szkołę z życiem, z pracą społeczno-polityczną środowiska i kraju.

Nic więc dziwnego, że III Walny Zjazd ZHP, który obradował w Warszawie w dniach od 3 do 5 kwietnia br., był ważnym wydarzeniem nie tylko w życiu organizacji harcerskiej, ale także całego naszego szkolnictwa.

Podczas trzech dni obrad kilkuset delegatów ZHP, wśród których znalazło się aż 230 nauczycieli, debatowało nad zagadnieniem podstawowym dla tej organizacji: co robić, by harcerstwo coraz lepiej spełniało swe zadania, jakie nań nakładają nasze czasy, co robić, by rozszerzyło swój wpływ na dzieci i młodzież, by aktywnie uczestniczyło w wychowaniu ludzi uczciwych, mądrych i oddanych sprawie socjalizmu.

W wyniku tych dyskusji, na podstawie wszechstronnej i głębokiej analizy dotychczasowej działalności — Zjazd uchwalił nowy statut, prawo i przyrzeczenie harcerskie oraz przyjął uchwałę o zadaniach społeczno-wychowawczych.

Podstawowym zadaniem ZHP na najbliższe lata jest rozszerzenie zasięgu oddziaływania ideowego i pogłębienie skuteczności wpływu wychowawczego na młodzież.

Harcerstwo oparło swój nowy program na zasadzie, iż wychowanie musi pomóc młodzieży znaleźć odpowiedź na pytanie, jak żyć.

„Dążymy do tego, aby harcerz:

- chciał brać udział w zmienianiu życia, socjalistycznych przemianach, wiążąc z nimi swoje dążenia, swój osobisty rozwój;
- umiał w nich brać udział własną pracą, a więc umiał pracować i posiadał odpowiednio kwalifikacje;
- rozumiał, co służy przemianom socjalistycznym, to znaczy zdobywał wiedzę o życiu społeczno-politycznym Polski i świata;
- brał odpowiedzialność za swoje życie i kształtował własną postawę”.

ZHP pragnie więc ułatwić młodym zrozumienie skomplikowanego obrazu życia, z którym spotykają się na co dzień, pomóc dostrzegać w nim, co piękne i postępowe, uczyć młodzież stawiać sobie cele na miarę perspektyw rozwijającego się społeczeństwa.

Wytyczne programowe, które uchwalił Zjazd, stawiają przed ZHP zadania — jak to określił nowy naczelnik ZHP, Wiktor Kinecki — daleko większej troski o sprostanie marzeniom dzieci i młodzieży co do ich organizacji, wymagania daleko większej uwagi dla spełnienia różnorodnych dziecięcych dążeń i potrzeb, stworzenia możliwości pełniejszego osobistego rozwoju, zachowania właściwych proporcji i większej różnorodności w doborze dziedzin i kierunków działania.

Formy i metody pracy harcerskiej muszą być uzależnione od konkretnych warunków, w jakich pracuje dana drużyna. Zupełnie inaczej muszą one wyglądać w dużym mieście, a inaczej na wsi. Formy te powinny być także determinowane przez możliwości i zainteresowania danej drużyny, potrzeby szkoły, na terenie której ona pracuje, itp. czynników.

Za podstawową zasadę wychowawczą ZHP uznaje wychowanie przez działalność społeczną oraz rozwijanie aktywności i inicjatywy każdego harcerza. Chodzi tu przede wszystkim o to, by stwarzać młodzieży sytuacje do społecznego działania, sytuacje, w których może ona rozwijać swoje uczucia, wolę, kształtować postawy i przekonania, wyrabiać własne zdanie o wielu problemach politycznych, ekonomicznych i kulturalnych.

Doświadczenia ubiegłych lat wykazały, że kształtowanie postaw ideowych jest procesem złożonym i próba upraszczania go daje, wbrew najlepszym nawet intencjom wychowawców, niepożądane wyniki: zamiast ideowości — sloganowość, zamiast działania — słowa, zamiast budowania — niszczenie.

Wychowanie ideowe nie polega bowiem tylko na wiązaniu emocjonalnym dzieci z ideami socjalizmu ani na wytworzeniu nawyków społecznego działania, ani nawet na kształtowaniu postawy moralnej. Wychowanie ideowe jest łączeniem wszystkich tych elementów w jedną integralną całość.

W dotychczasowej działalności wychowawczej ZHP kładziono przede wszystkim nacisk na wiązanie emocjonalne dziecka z pewnymi ogólnymi pojęciami, takimi jak „socjalizm”, „równość społeczna”, „klasa robotnicza” itp. Różny był efekt tych wysiłków. W dyskusji przedjazdowej zgodnie zauważono „wytarcie się” pewnych haseł, spłykanie i wulgaryzowanie ich treści, zniekształcenie ich sensu. Coraz częściej słyszano się głosy, że do socjalizmu już nie trzeba młodzieży ani przekonywać, ani namawiać, gdyż w socjalizmie wyrosła, w nim żyje i działa, przyjmując go na zasadzie oczywistości. Trzeba natomiast skoncentrować uwagę wychowawców na tym, by pewne ogólne, abstrakcyjne idee i treści przybliżyć dziecku, pokazać możliwość ich realizacji, wydobyć ich aspekt etyczny i moralny.

Taką właśnie funkcję ma spełniać nowe prawo harcerskie, uchwalone na Zjeździe. Tekst prawa zmierza do tego, aby ogólne idee i treści przybliżyć dziecku. Prawo ma być więc dziecięcym kodeksem postępowania, przetłumaczeniem założeń ideowych socjalizmu na język codziennych spraw harcerzy i wymagań stawianych przez Związki. Prawo stanie się dla dziecka kryterium oceny siebie i kolegów, a wychowawcy i drużynowemu da do ręki narzędzie, którym będą mogli się posługiwać przy egzekwowaniu wymagań od dziecka, zachęcaniu go do wysiłku, pobudzaniu do refleksji i samokontroli.

Szczególnie znaczenie posiada także fakt, że w nowym prawie znalazło się takie hasło: „Harcerz chce wiedzieć więcej, niż wie, umieć więcej, niż umie”, że prawo to akcentuje mocniej zaangażowanie harcerzy we współczesność.

Poważnym zadaniem ZHP jest ponadto rozwój ilościowy Związku do 2-milionowej organizacji. Dlatego też ZHP będzie dążyć w najbliższym czasie do rozszerzenia zasięgu oddziaływania ideowego i pogłębienia skuteczności wpływu wychowawczego na coraz większą liczbę młodzieży.

Głównym i podstawowym terenem działania harcerstwa jest szkoła. Dlatego też problem miejsca harcerstwa w szkole, współdziałania drużyny z gronem pedagogicznym jest zagadnieniem pierwszorzędnej wagi. Nic więc dziwnego, iż problem ten na Zjeździe wyraźnie wyeksponowano.

ZHP musi przede wszystkim pomagać szkole realizować podstawowe założenia reformy szkolnictwa.

Sekretarz KC PZPR, Edward Ochab, powiedział na Zjeździe między innymi: „Współdziałaj w realizacji tej reformy — to zadanie, jakie stoi przed

wszystkimi instytucjami i organizacjami działającymi na rzecz wychowania młodego pokolenia. Wasz Związek może i powinien odegrać szczególną rolę w dziele realizacji zadań wychowawczych, jakie stoją przed szkołą, a przede wszystkim w wianianiu procesu wychowania w szkole z życiem społecznym środowiska”.

Dlatego też istotne znaczenie posiada nowy statut organizacji, w którym czytamy: „ZHP współdziała ze szkołą — głównym ogniwem w jednolitym froncie wychowania — w realizacji wspólnych zadań wychowawczych, kształtując wśród dzieci i młodzieży aktywny stosunek do nauki i obowiązków szkolnych, pomagając im poznawać i rozumieć świat, zdobywać wiedzę i korzystać ze zdobyczy współczesnej techniki i kultury”.

A więc po kilku latach doświadczeń — pozytywnych i negatywnych — określono zadania harcerstwa wobec szkoły, sprecyzowane bliżej w dokumencie przyjętym przez Ministerstwo Oświaty i Główną Kwaterę ZHP w roku ubiegłym.

Harcerstwo ma do spełnienia w szkole szczególnie ważną rolę, gdyż działalność wychowawcza tej organizacji rozpoczyna się już w klasie II szkoły podstawowej i towarzyszy jej aż do poziomu II klasy wszystkich rodzajów szkolnictwa średniego.

Obecnie do harcerstwa należy 19 proc. uczniów szkół podstawowych i średnich. Procent zorganizowania w klasach II—IV wynosi około 14, a w klasach V—VII — około 26. W liceach ogólnokształcących do ZHP należy 12 proc. młodzieży, w zasadniczych zaś szkołach zawodowych — tylko 7 proc. uczniów.

Procenty te nie zadowolają. Dlatego też należy dążyć do znacznego zwiększenia liczby uczniów w drużynach zachowowych i harcerskich, do tego, by w każdej szkole 8-klasowej, w każdej szkole średniej ogólnokształcącej i zawodowej powstała drużyna harcerska, by skupiała ona odpowiednią liczbę młodzieży danej szkoły.

Wyjątkowo ważnym zadaniem jest znaczne zwiększenie liczby drużyn w SPR i zasadniczych szkołach przyzakładowych. W szkołach tych harcerstwo jest szczególnie potrzebne, gdyż będzie ono tutaj jedyną organizacją ideowo-wychowawczą. Aby jednak ZHP mógł odegrać w tych szkołach właściwą rolę — konieczne jest wypracowanie programu działania dostosowanego do zainteresowań i potrzeb tej młodzieży, uczniów SPR i zasadniczych szkół przyzakładowych, konieczne jest opracowanie nowych metod pracy z tą młodzieżą, odmiennych od tych, które stosuje się w szkole podstawowej.

Problem najistotniejszy — stosunek harcerza do nauki — jest bardzo silnie podkreślany w dokumentach zjazdowych. Stwierdzają one, że drużyna nie może być obojętna wobec podstawowego obowiązku ucznia, że ZHP wymaga od swoich członków aktywnego stosunku do nauki.

Już obecnie istnieje sporo drużyn stosujących ciekawe formy, które wpływają na podniesienie wyników nauczania i budzą zainteresowania młodzieży osiągnięciami nauki i techniki (inicjują sesje naukowe, organizują pomoc dla kolegów słabszych, uczą techniki pracy umysłowej oraz chcą poznać przyczyny słabych ocen kolegów — organizują zwiad harcerski). Formy te będą obecnie coraz bardziej upowszechniane.

Dążymy do realizowania warunków „równego startu” dzieci i młodzieży w zdobywaniu wykształcenia i zawodu — głosi nowy program organizacji. Znaczy to, iż drużyny harcerskie będą stwarzać taką atmosferę i stosunki koleżeńskie, aby niwelować poczucie niepełnowartościowości różnych grup dzieci i młodzieży w stosunku do innych; walczyć z wszelkimi przejawami wywyższania się i protekcyjnalizmu; stwarzać harcerzom i ich rówieśnikom możliwości do wyrównywania istniejących różnic w zakresie poziomu umysłowego, kulturalnego i fizycznego. Drużyny będą podejmować starania mające na celu polepszenie warunków nauki i życia młodzieży w domu rodzinnym, szkole i internacie.

Stosunkowo niedawno ZHP podjął zadanie ukazywania młodzieży perspektyw wyboru zawodu, prowadzenia preorientacji wśród uczniów klas siódmych. W najbliższym czasie zadanie to znajdzie się w centrum uwagi organizacji. Na podkreślenie zasługuje fakt, że ZHP skupi się głównie na kierowaniu zainteresowań młodzieży na zawody rolnicze. Wspólnie z ZMW podjął on hasło „Fachowcy dla wsi”.

Zjazd postulował, by organizacja — eksponując w swej działalności przygotowanie młodzieży do wyboru zawodu, zgodnego z osobistymi zainteresowaniami i możliwościami oraz społecznym zapotrzebowaniem — organizowała coraz więcej wycieczek do zakładów pracy, spotkań z przedstawicielami szkół zawodowych itp.

Szczególnie pilną potrzebą jest zwiększenie udziału harcerstwa w organizowaniu czasu wolnego uczniów. Tworzenie najlepszych warunków odpoczynku dla młodzieży szkolnej, kształtowanie poczucia odpowiedzialności samych dzieci i młodzieży za organizowanie tego wypoczynku, za tworzenie właściwych wzorców spędzania wolnego czasu — oto zadania wszystkich hufców i chorągwi.

„Każda wieś, każde podwórko — miejscem dobrej i pożytecznej zabawy” — to hasło, które musi przejąć każda drużyna. Ma ono wyjątkowe znaczenie właśnie dzisiaj, gdy wychowanie pozaszkolne znalazło się w centrum zainteresowania wielu pedagogów.

Podstawowym i decydującym warunkiem rozwoju liczby drużyn i harcerzy w tych drużynach jest wzrost kadry instruktorów. Aby uniknąć płynności kadr instruktorskich — angażowanie do pracy w ZHP nie może odbywać się w sposób przypadkowy, bez porozumienia i współdziałania z radą pedagogiczną i kierownictwem szkoły. Minister Tułodziecki, który wygłosił na Zjeździe przemówienie, zapewnił jego uczestników, że szkoły i administracja szkolna otoczą instruktorów harcerskich troskliwą opieką i udzielą im potrzebnej pomocy.

Niezbędnym warunkiem pełnej realizacji odpowiedzialnych i ambitnych zadań harcerstwa jest odpowiednio przygotowana kadra instruktorów. Dobrze się więc stało, że problem ten wyeksponowano na Zjeździe szczególnie silnie. Nierzadko padały z trybuny słowa, że drużynowi nie są najczęściej autorytetami dla młodszymi i starszych harcerzy, że brak im podstawowych wiadomości z zakresu psychologii. A przecież drużynowy powinien być wzorem osobowym dla dzieci, nosicielem tych wartości, które wypisane są na deklaracji ideowej, jaką jest prawo harcerskie. Wiadomo bowiem, że najlepszym wychowawcą jest osobisty przykład instruktora.

Szczególnej wagi nabiera więc problem przygotowania słuchaczy zakładów kształcenia nauczycieli do pracy w harcerstwie. O ile bowiem w liceach pedagogicznych problem ten jest właściwie rozwiązany, o tyle w SN pozostawia on jeszcze wiele do życzenia.

Właściwa praca drużyn w zakładach kształcenia nauczycieli musi być wspólną sprawą szkoły i organizacji. Trzeba pamiętać, że nie tylko harcerstwu potrzebna jest kadra pedagogów, ale i odwrotnie: przygotowanie do pracy w harcerstwie wzbogaca społeczne i zawodowe kwalifikacje przyszłych nauczycieli, pomaga im w nawiązaniu kontaktu z młodzieżą i środowiskiem, rozszerza zasób praktycznych umiejętności.

Na Zjeździe wyeksponowano także problem współdziałania wychowawczego organizacji młodzieżowych działających na terenie szkoły. Chodzi tu przede wszystkim o ciągłość wychowania, o możliwość pełnego rozwoju jednostki w ramach zbiorowości. Chodzi tu o przechodzenie młodzieży z ZHP do ZMS i ZMW w sposób pod względem wychowawczym prawidłowy. Trzeba zdążyć przygotować faktycznie do przejścia z organizacji do organizacji, należy zrobić wszystko, by harcerz, który ukończył 16 lat, znalazł się w szeregach ZMS lub ZMW. Tym właśnie celom ma służyć zawarte niedawno porozumienie między ZMS, ZMW i ZHP. Zjazd zwrócił

ponadto uwagę na ściślejsze współdziałanie organizacji młodzieżowych z radami pedagogicznymi i Związkiem Nauczycielstwa Polskiego.

Słusznie postulowano w dyskusji, by doświadczenia organizacji młodzieżowych sumować i zapoczątkować pracę nad pedagogiką związków młodzieży, która stałaby na płaszczyźnie koordynacji wychowania. ZMS, ZMW i ZHP mają bowiem specyficzne warunki działania i oddziaływania, specyficzne metody będące odbiciem pedagogiki społecznej.

Zjazd apelował więc do naukowców i nauczycieli, by brali aktywny udział w tworzeniu podstaw pedagogiki organizacji młodzieżowej.

III Walny Zjazd ZHP, który rozpoczyna nowy etap w rozwoju harcerstwa i całego naszego ruchu młodzieżowego — stawia więc przed każdą drużyną zadanie takiego udoskonalenia metod pracy ideowo-wychowawczej, aby znaleźć drogę do serca i umysłu każdego ucznia, aby w umysłach wszystkich harcerzy utrwaliła się prawda naszego nowego życia.

Henryka Witalewska

Z KURSU DLA WYKŁADOWCÓW PSYCHOLOGII W SN

W dniach od 16—21. III. 1964 r. został zorganizowany przez Departament Kształcenia Nauczycieli Ministerstwa Oświaty kurs dla wykładowców psychologii w SN w Miedzeszynie. (Ilość uczestników 89 na 92 zgłoszenia, co stanowi ponad 96%). Kurs, pomyślany jako forma podyplomowego szkolenia dla nauczycieli psychologii, miał na celu zapoznanie wykładowców z bieżącą problematyką badań psychologii oraz przedyskutowanie sposobów realizacji pierwszego programu psychologii dla SN. Wykłady dostarczyły wiele cennego, pobudzającego materiału.

Prof. Tadeusz Tomaszewski w wykładzie na temat współczesnych kierunków i tendencji rozwojowych psychologii wskazał na następujące przekształcenia, które się dokonują w tej dziedzinie nauki. W chwili obecnej powstają nowe gałęzie, których problematyka jest zaczerpnięta z pogranicza psychologii i innych nauk. Przykładowo można wymienić działy pograniczne między psychologią a naukami przyrodniczymi, np. farmakopsychologia, badająca zależność przebiegu procesów psychicznych od składu chemicznego organizmu; neuropsychologia, badająca zależności zachodzące między procesami psychicznymi a strukturą i funkcją systemu nerwowego itp.

Działem pogranicznym między psychologią a naukami humanistycznymi jest psychologia społeczna, której problematyka wiąże się równocześnie z psychologią i socjologią. Na pograniczu między psychologią a techniką powstała cybernetyka, której problematyka jest zaczerpnięta m.in. z zakresu psychologii i techniki urządzeń samosterujących; ergonomia, której przedmiotem jest m.in. analiza procesu pracy.

W metodologii badań psychologicznych dają się zaobserwować nowe tendencje, których wyrazem jest np. operacjonizm. Twórcy tego kierunku, wychodząc z założeń neopozytywistycznych, starają się określać pojęcia przy pomocy metod ich ustalania.

Równocześnie zaznacza się wyraźnie dążenie do uściślenia metod przez stosowanie pomiarów i matematycznych sposobów opisu. Przejawem tych tendencji jest modelowanie optymalnego sposobu rozwiązywania zadań.

W zakresie teorii obserwujemy dążenie do tworzenia teorii poszczególnych procesów psychicznych. W niektórych krajach powstaje nowa koncepcja psychologii.

Reprezentanci tego kierunku postulują rozpatrywanie zjawisk z funkcjonalnego punktu widzenia. Badania te mają na celu określenie roli, jaką odgrywa układ procesów psychicznych w przebiegu celowego działania.

Prof. dr Maria Zebrowska w swoim wykładzie na temat nowszych kierunków współczesnej psychologii wychowawczej wskazała na główne tendencje. Eksperymenty idą w kierunku sprawdzania uprzednich badań, m.in. w zakresie praw uczenia, zapamiętywania, roli uświadomienia celu w procesie uczenia, roli interioryzacji nagrody, warunków zachodzenia transferu itd. W wyniku ponownych badań potwierdzone zostały wnioski co do dużej motywacji uczenia, uświadomienia jego korzyści, znaczenia nagrody w postaci wewnętrznej satysfakcji itd. Zaznacza się także silne dążenie do modyfikacji programów nauczania z punktu widzenia współczesnego stanu nauki oraz możliwości rozwojowych dziecka. Prace mające na celu racjonalizację procesu nauczania i podniesienie jego efektywności są prowadzone w wielu krajach, m.in. w ZSRR oraz USA.

W ZSRR badania tego typu prowadzą Zankow i Kuźniecowa oraz Elkonin i Dawydow.

Zankow i Kuźniecowa stawiają postulat przyspieszenia rozpoczynania nauki przy równoczesnym podnoszeniu poziomu i zmianie treści programowych.

Elkonin i Dawydow stawiają postulat nauczania rozwijającego. Wychowanie powinno stawiać zadania rozwojowi umożliwiając jego akcelerację. Dotychczasowe metody i programy nauczania zaniżają możliwości rozwojowe dziecka.

Badania w USA są prowadzone przez takich uczonych, jak np. Holand, Skinner, Bruner. Idą one w kierunku maksymalnego wykorzystania możliwości rozwojowych i przyspieszenia procesu nauczania. Tak np. Bruner postuluje obniżenie poziomu wieku, od którego należy rozpoczynać systematyczne nauczanie. Skinner ułożył zasady programowania organizując poszczególne kroki (steps) uczenia. Równoczesne wykorzystanie maszyn uczących sprzyja staranniejszemu przemyśleniu oraz wzmoczeniu kontroli procesu nabywania wiedzy. Zasada akceleracji rozwoju wywołuje jednak wiele zastrzeżeń, które dotyczą m.in. spłylenia, powierzchowności i schematyzacji myślenia dziecka.

Alina Szemińska w wykładzie na temat współczesnych badań nad myśleniem omówiła rezultaty ostatnio przeprowadzonych eksperymentów. Badania te potwierdziły statystycznie wnioski Piageta odnośnie do stadiów myślenia. Następstwo etapów myślenia może ulec przyspieszeniu, lecz ich kolejność pozostaje niezmienna. Poziom myślenia zależy od treści i dziedziny, do której się odnosi.

Sposoby nauczania często nie uwzględniają prawidłowości rozwojowych. Nieodpowiednie są takie metody pogładowe, które zmuszają np. dziecko w wieku 7-12 roku życia do przenoszenia pojęć z jednych przedmiotów na inne. Np. zrozumienie analogii między krajaniem gliny na warstwy i dzieleniem góry na poziomicę jest trudne dla dziecka, które nie umie jeszcze stworzyć systemu operacji, dokonywać operacji na operacjach itd.

Mgr Longin Paluszkiewicz w swym wykładzie na temat zagadnień psychologii pracy omówił problem dostosowania człowieka do pracy zawodowej oraz dostosowania pracy do człowieka.

W chwili obecnej zostały zainicjowane badania nad zastosowaniem takiego sposobu pracy, konstrukcji maszyn, urządzeń sygnalizacyjnych, sterujących itd., które byłoby maksymalnie dostosowane do możliwości pracownika. Humanizacja pracy przyczynia się w zasadniczy sposób do podniesienia jej wydajności.

Dr Janusz Reykowski w wykładzie na temat zagadnienia osobowości omówił najważniejsze zmiany, które zaszły w tej dziedzinie wiedzy.

W chwili obecnej badanie osobowości dokonuje się najczęściej w płaszczyźnie analizy mechanizmów regulacji zachowania.

Wyodrębnia się trzy rodzaje mechanizmów: mechanizm motywacji, orientacji i kontroli. Mechanizm motywacji pobudza do zaspokajania potrzeb. Mechanizm orientacji pozwala na wychwytywanie informacji o świecie zewnętrznym. Mechanizm kontroli własnego zachowania zabezpiecza nas przed dezorganizacją. Osobowość można określić jako całokształt mechanizmów regulujących zachowanie.

Dr Jerzy Ekel w wykładzie na temat problemów cybernetyki i teorii informacji w psychologii współczesnej wskazał, że cybernetyka jest ogólną nauką, która pozwala na zastosowanie pewnych modeli do badań psychologicznych.

Zastosowanie cybernetyki do psychologii pozwala stawiać hipotezy odnośnie do procesów psychicznych (np. rozpatrywanie spostrzeżeń jako procesu przekazywania informacji). Dzięki cybernetyce powstaje nowa problematyka w zakresie badania granic możliwości poznawczych. Tak np. w wypadku stwierdzenia różnic między pracą maszyny i człowieka wysuwa się na podstawie cybernetyki pewne hipotezy odnośnie do przyczyny błędów, metod usprawniania pracy ludzkiej itd. Istnieje także możliwość wykorzystania mechanizmów biologicznych do budowy aparatów ułatwiających np. czytanie ociemniałym.

Mgr Józef Kozielski w wykładzie na temat psychologii myślenia omówił jedno z najważniejszych odkryć współczesnej psychologii procesów poznawczych dotyczących tzw. dysonansu poznawczego. Odkrycie to prowadzi do następujących wniosków. W wypadku gdy powstaje sprzeczność między przekonaniem i informacjami, wówczas człowiek odrzuca nie własne schematy myślowe, lecz obiektywne informacje, względnie interpretuje je w dogodny dla siebie sposób.

Autor programu psychologii dla SN dr Zbigniew Skorny wyjaśnił zasady doboru treści i ustosunkował się do szeregu pytań i wątpliwości. Uczestnicy kursu w zasadzie zaakceptowali program, wskazując jednocześnie na konieczność opracowania podręcznika psychologii dla SN.

W czasie ożywionych dyskusji wysunięto szereg postulatów odnośnie do realizacji programu oraz podniesienia poziomu nauczania. Tak np. wysunięto wniosek dotyczący stworzenia materialnych podstaw pracowni psychologicznej. W związku z tym należałoby ustalić nie tylko ogólne wytyczne, ale nawiązać ścisłą współpracę z CZS w celu zapewnienia nauczycielom pomocy naukowych. W sprawie organizacji procesu nauczania psychologii postulowano zarówno rozłożenie materiału na trzy semestry (2+2+2), jak też rozłożenie materiału na dwa semestry (4+2), względnie zwiększenie ilości godzin psychologii. Zwracano także uwagę na konieczność stałej organizacji kursów specjalistycznych dla nauczycieli psychologii. Organizując następne kursy należałoby umożliwiać nie tylko zaznajomienie się z dorobkiem różnych środowisk uniwersyteckich, ale także z warsztatem naukowym poszczególnych instytucji. Postulowano organizowanie wycieczek, hospicjacji zajęć z psychologii, zapoznanie się z badaniami eksperymentalnymi itd.

Podsumowując dyskusję Wiz. Mgr Stefania Mikołajczyk zwróciła uwagę na bardzo duże zainteresowanie, które wykazali uczestnicy kursu dla wielu problemów poruszanych w czasie zajęć.

Wprowadzenie nowego programu jeszcze w bieżącym roku szkolnym pozwoli na szybkie zebranie doświadczeń. Program ma charakter ramowy, dzięki czemu istnieje możliwość stopniowego wykorzystania najnowszych odkryć z dziedziny psychologii. Realizację tego postulatów może ułatwić zaznajomienie się przez uczestników kursu z bieżącą problematyką psychologiczną. Wprowadzony program ma w pewnym sensie charakter maksymalistyczny. Istnieje jednak możliwość jego zrealizowania w warunkach dobrej organizacji studiów, nasilenia momentów samodzielnej pracy słuchacza, budzenia zainteresowań itd.

Dyskusje prowadzone w czasie zajęć wskazywały na to, że fakt zorganizowania kursu został bardzo przychylnie przyjęty przez wykładowców SN.

Zainicjowanie nowej formy szkolenia nauczycieli określonej specjalności umożliwiło nawiązanie kontaktów naukowych oraz uzyskanie ogólnej orientacji w najnowszych osiągnięciach nauki. Nowoczesne formy pracy zastosowane na kursie (np. spotkanie z autorami podręczników) umożliwiły wyjaśnienie ważnych problemów teoretycznych.

Należy zwrócić uwagę na fakt, że po raz pierwszy została przełamana praktyka organizacji kursów szkoleniowych w miesiącu sierpniu. Organizując kurs w ciągu roku szkolnego Ministerstwo Oświaty kierowało się troską o umożliwienie pełnego wypoczynku w okresie wakacyjnym.

Kurs przyczynił się do stworzenia życzliwej atmosfery wokół pierwszego programu psychologii, którego realizacja sprzyjać będzie lepszemu przygotowaniu kadry dla zreformowanego szkolnictwa.

Halina Kasperowicz

СОДЕРЖАНИЕ

Выступление тов. Ювефа Циракевича на VIII Всепольском Съезде Союза Польских Учителей	1
---	---

СТАТЬИ

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ — Деятельность ученика и учителя в дидактической системе средней школы	10
ЯЦЕК ВЕНГЖИНОВИЧ — О некоторых проблемах оснащения общеобразователь- ных школ	34

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

МИРОСЛАВ НОВИЦКИ — Раздельное обучение	51
ТАДЕУШ Я. ВИЛЕХ — Советская средняя общеобразовательная школа перед лицом дальнейших преобразований	61
ЛВОКАДИЯ ДОКТУР — Американская high school и ее современные тревоги .	70
ТАДЕУШ ДОВЯТ — Среднее образование в современном мире	74

БИБЛИОГРАФИЯ

М. Я. — Реформа общеобразовательной средней школы в Польше и за грани- цей. Библиографическое составление	80
--	----

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ЕЖИ ПОЗНАНСКИ — Ян Щепаньски: Социологические задачи высшего обра- зования	88
---	----

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польских педагогических журналов	93
МВЧИСЛАВ БАРАНЮК — О некоторых проблемах программного обучения . .	97
МАРИЯН БАЛЬЦЕРЕК — Задача системы интернатного воспитания в совет- ском журнале „Школа-Интернат”	101

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ХЕЛЕНА ВИТАЛЕВСКА — III Всеобщий Съезд СПУ	107
ХАЛИНА КАСПРОВИЧ — С курсов преподавателей психологии в СН	111

CONTENTS

Comrade Cyrankiewicz's Speech at the 8th National Congress of the Polish Teachers' Union	1
--	---

ARTICLES

IGNACY SZANIAWSKI — Pupil's and Teacher's Activities in the Didactic System of the Secondary School	10
JACEK WĘGRZYNOWICZ — Some Problems Concerning the Equipment of the Schools of General Instruction	34

DISCUSSIONS AND POLEMICS

MIROŚLAW NOWICKI — Diversified Instruction —	51
TADEUSZ J. WIŁOCH — The Soviet Secondary School of General Instruction Facing Further Reforms	61
LEOKADIA DOKTÓR — The American High School and Its Contemporary Anxieties	70
TADEUSZ DOWJAT — Secondary Schools in Modern World	74

BIBLIOGRAPHY

M. J. — Secondary School Reform in Poland and Abroad. A Bibliographic Survey	80
--	----

BOOK REVIEWS

JERZY POZNAŃSKI — Jan Szczepański: Sociological Aspects of Higher Education	88
---	----

REVIEWS OF PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — A Review of Polish Pedagogical Periodicals	93
MIECZYŚLAW BARANIUK — Some Problems Concerning Programmed Education	97
MARIAN BALCEREK — Education in Boarding Schools as Presented by the Soviet Periodical „Szkoła-Internat”	97

POLISH CHRONICLE

HELENA WITALEWSKA — The Third General Congress of the ZHP . . .	107
HALINA KASPEROWICZ — Concerning the Course for Psychology Lecturers at Teacher's Colleges	111

SPIS TREŚCI

Przemówienie Tow. Józefa Cyrankiewicza na VIII Krajowym Zjeździe ZNP 1

ARTYKUŁY

IGNACY SZANIAWSKI — Czynności ucznia i nauczyciela w systemie dydaktycznym szkoły średniej	10
JACEK WĘGRZYNOWICZ — O niektórych problemach wyposażenia szkół ogólnokształcących	34

DYSKUSJE I POLEMIKI

MIROSŁAW NOWICKI — Nauczanie zróżnicowane	51
TADEUSZ J. WIŁOCH — Radziecka średnia szkoła ogólnokształcąca w obliczu dalszych przemian	61
LEOKADIA DOKTÓR — Amerykańska high school i jej współczesne niepokoje	70
TADEUSZ DOWJAT — Szkolnictwo średnie w świecie współczesnym	74

BIBLIOGRAFIA

M.J. — Reforma szkoły średniej ogólnokształcącej w Polsce i za granicą. Zestawienie bibliograficzne	80
---	----

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

JERZY POZNAŃSKI — Jan Szczepański: Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia	88
---	----

SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	93
MIECZYSLAW BARANIUK — O niektórych problemach nauczania programowanego	97
MARIAN BALCEREK — Zagadnienia systemu wychowania internatowego w czasopiśmie radzieckim, „Szkoła-Internat”	101

KRONIKA KRAJOWA

HELENA WITALEWSKA — III Walny Zjazd ZHP	107
HALINA KASPEROWICZ — Z kursu dla wykładowców psychologii w SN . .	111

