

# RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK VI (XXXVIII) LIPIEC — SIERPIEŃ 1964

---

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR  
Wacław Wojtyński

SEKRETARZ REDAKCJI  
Jerzy Misiewicz

KOMITET REDAKCYJNY  
Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Ignacy Szaniawski,

SEKRETARZ ORGANIZACYJNY  
Franciszek Kazubiński

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

ADRES REDAKCJI  
Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny” można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruchu” bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch” Warszawa, ul. Srebrna 12. Konto PKO Warszawa i 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 rzedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch” Warszawa, ul. Wilcza 46. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

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

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

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1964

Nakład 5737+150 egz. Ark. wyd. 13,5. Ark. druk. 10,25. Papier druk. sat. Kl. V, 70 g, 70×100/16. Odd. do skład. 4. VIII. 1964 r. Pośp. do druku 10. XI. 1964 r. Druk ukończ. w listopadzie 1964 r.

DO  
CZYTELNIKÓW I PRENUMERATORÓW  
„RUCHU PEDAGOGICZNEGO”

DO  
ZARZĄDÓW OGNISK  
ODDZIAŁÓW I OKRĘGÓW ZNP

Rok 1964 dobiega końca. Zaznaczył się on poważnym wzrostem abonentów „Ruchu Pedagogicznego”, których liczba osiągnęła 6 tysięcy.

Zarząd Główny ZNP i Dyrekcja Instytutu Wydawniczego „Nasza Księgarnia” zwraca się obecnie do wszystkich Czytelników, Nabywców i Prenumeratorów „Ruchu Pedagogicznego”, a także do licznych Koleżanek i Kolegów, którzy wprawdzie wiedzą, iż takie pismo istnieje, ale go jeszcze systematycznie nie czytają, aby zechcieli odnowić lub zamówić jego prenumeratę na rok 1965.

Redakcja „Ruchu”, który jest organem pedagogicznym Związku Nauczycielstwa Polskiego, pragnie coraz lepiej, wszechstronniej i skuteczniej służyć swoim Czytelnikom w ich studiach i samokształceniu. Kontakt z czasopiśmie naukowym tego typu jest obecnie szczególnie potrzebny nauczycielom i pedagogicznym działaczom związkowym. Realizacja reformy szkolnej nasuwa i nasuwać będzie wiele nader złożonych problemów pedagogicznych, których rozważaniu „Ruch Pedagogiczny” poświęcać zamierza nadal swoje łamy.

Plan redakcyjny na rok 1965 przewiduje utrzymanie dotychczasowych działów (artykuły, dyskusje i polemiki, bibliografię, kronikę krajową i zagraniczną) oraz powiązanie ich treści z aktualną problematyką, reformowanego szkolnictwa w Polsce, jak również wielostronnymi zadaniami nauczycielstwa w tym zakresie. Plan przewiduje także szeroką informację o przeobrażeniach jakie zachodzą w szkolnictwie innych krajów, jak również o postępie w dziedzinie nauk pedagogicznych w Polsce i za granicą.

Sprawne zaopatrzenie w „Ruch Pedagogiczny” zapewnia jedynie prenumerata. Przypominamy, że każdy indywidualny prenumeratorem otrzymuje książki pedagogiczne wartości ok. 50 zł jako bezpłatny dodatek do rocznej prenumeraty „Ruchu Pedagogicznego”.

Prenumeratę roczną w wysokości 48 zł należy wpłacać pod adresem: CENTRALA KOLPORTAŻU PRAŚY I WYDAWNICTW „RUCH” Warszawa, ul. Srebrna 12, konto PKO Warszawa, 1-6-100020, do dnia 10 grudnia 1964 r. (Załączamy blankiet PKO).

Przypominamy również, że prenumerata „Ruchu Pedagogicznego” jest spełnieniem jednego z warunków konkursu „Nasze ognisko dobrze pracuje”.

Zachęcamy do prenumeraty „Ruchu Pedagogicznego” w przeświadczeniu, że pismo to spełnia funkcję związkowego organu pedagogicznego. Przy pomocy czytelników — stałych współpracowników — rola ta będzie rosła, podnosząc rezultaty pracy wychowawczej szkoły i poziom pedagogiczny nauczycieli.

Dyrektor I. W. Nasza Księgarnia  
(—) Stanisław Mach

Prezes ZG ZNP  
(—) Władysław Ozga



**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****ALEKSANDER ZAWADZKI**

1899 — 1964

„...Odszedł od nas Człowiek, który całe swe życie oddał bez reszty wielkiej sprawie socjalizmu, który stopił w sobie w mολolityczną jedność gorący patriotyzm i proletariacki internacjonalizm, który umiłowanie swego narodu związał nierozzerwalnie z braterstwem wszystkich narodów, który życiem swym wpisał swe nazwisko do kart historii ruchu robotniczego i narodu, do kart historii Polski Ludowej.

Droga życiowa Aleksandra Zawadzkiego zawiera w sobie tak wiele elementów nierozłącznie związanych z najnowszą historią naszego kraju i narodu, z doniosłym, przełomowym rozdziałem w historii polskiego ruchu robotniczego i jego partii, że staje się niemal symbolem.

Z młodocianego górnika i bojownika rewolucji socjalistycznej wyrósł wybitny przywódca klasy robotniczej i narodu, mąż stanu, doświadczony działacz państwowy i międzynarodowy.

Jest symboliczna wymowa w fakcie, że syn robociarski pozbawiony prawa do nauki, dostępu do dóbr kulturalnych — później na najwyższych stanowiskach państwowych tak gorąco interesował się i żył sprawami pięknych i dumnych tradycji historycznych Tysiąclecia Polski, rozwojem jej kultury, sztuki i twórczości artystycznej.

Jest wielki sens historyczny w fakcie, że Ten, którego ruch i idee reakcja szkalowała jako antynarodową i antypolską, był przez długie lata nie tylko przewodniczącym, ale zarazem najgłębiej przekonany m rzecznikiem Frontu Jedności Narodu.

Z najgłębszym żalem, w bólu i żałobie, w imieniu Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, w imieniu Rady Państwa i rządu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej żegnam naszego towarzysza i współpracownika — Aleksandra Zawadzkiego,

wielkiego Syna Polski i działacza państwowego, komunistę i patriotę,

rewolucyjnego działacza klasy robotniczej — i orędownika jedności narodowej,

internacjonalistę — i Budowniczego Polski Ludowej.

Dobrze się zasłużył socjalizmowi i Ojczyźnie.

Dobrze się zasłużył klasie robotniczej, narodowi i Polsce”.

**CZEŚĆ JEGO PAMIĘCI**

(Z przemówienia tow. Wł. Gomułki na zgromadzeniu żałobnym w Warszawie w dniu 11. VIII. 1964).

## ALEKSANDER ZAWADZKI O OŚWIACIE I WYCHOWANIU

(*fragmenty przemówień  
do nauczycielstwa z okazji obchodów Dnia Karty Nauczyciela*)

„Budownictwo socjalizmu w zasadniczy sposób podniosło rangę oświaty i szkoły w życiu narodu. Nie tylko dlatego, że zrealizowaliśmy powszechność oświaty i udostępniili szkołę średnią i wyższą synom i córkom robotników i chłopów. Ale i dlatego, że szkoła musi dawać obecnie młodzieży więcej rzeczywistej i rzetelnej wiedzy, aby przygotować ją do życia, do pożytecznej pracy w szeroko rozwijającej się uspołecznionej planowej gospodarce. Szkoła winna więc wychowywać młode pokolenia w rozumieniu epoki historycznej, którą przeżywa ludzkość i nasz kraj, krzewić w młodzieży szacunek i umiłowanie pracy — zasadniczego źródła dóbr materialnych i kulturalnych narodu, podstawę społecznego uznania w naszym ludowym państwie. Szkoła winna więc kształcić ludzi światłych, wolnych od zaskorupiających nawyków, zabobonów i przesądów, ludzi godnych czasów niezwykłego rozwoju nauki i techniki w opanowaniu sił przyrody i wykrywania jej tajemnic na Ziemi i w przestrzeni kosmicznej. O tym, jak spełnia szkoła tę wielką misję społeczną, decyduje przede wszystkim nauczyciel. Dlatego władza ludowa i nasza partia wraz z jej politycznymi sojusznikami wysoko cenią trud i wysiłki tych, którzy od przedszkoli do dyplomów uniwersyteckich, od dzieciństwa do wieku dojrzałego uczą i wychowują młodzież”.

„Szkoła w Polsce Ludowej jest i powinna być wysuniętym posterunkiem kształtowania ideowego, światopoglądowego i etycznego oblicza społeczeństwa na dziś i na jutro.

Wpływ szkoły i nauczycieli nie ogranicza się więc tylko do młodzieży. Jest dobrą tradycją polskiego nauczycielstwa jego szeroka działalność społeczno-oświatowa, również wśród dorosłych. Szczególnie na wsi nauczycielstwo nasze stoi w obliczu zadań kulturalnych, oświatowych i ideologicznych znacznie wykraczających poza obręb szkoły, a zarazem nierozdzielnych z jej rolą i zadaniami w naszym państwie demokracji ludowej”.

18. XI. 1959

„Szkoła nasza powinna nieustannie ulepszać swą pracę dydaktyczną, nieprzerwanie doskonalić metody oddziaływania wychowawczego, pogłębiać wśród młodzieży rozumienie praw rządzących przyrodą i społeczeństwem, gruntować i rozwijać w dziecięcych i młodzieńczych duszach miłość do wielkich i bohaterskich kart jego ojczystego kraju, jego tradycji, kultury, rozumienia słuszności drogi, którą obrał w swym historycznym rozwoju”...

„Wskazując na rolę szkoły i nauczyciela, jako czynnika decydującego w nauczaniu i wychowaniu młodego pokolenia, musimy w należyтым

stopniu doceniać również obowiązki, jakie przypadają rodzicom i każdej rodzinie oraz całemu społeczeństwu w tworzeniu wspólnie z nauczycielstwem szerokiego frontu jednolitego oddziaływania wychowawczego na młodzież”.

18. XI. 1960

„Nowa socjalistyczna szkoła — to zarówno coraz lepsze gmachy i pracownie, lepsze programy, jak i coraz lepsi nauczyciele i wychowawcy. Pragniemy, abyście wszyscy byli najaktywniejszymi współtwórcami przyszłości narodu, abyście byli nieodzowni, bliscy i pomocni nie tylko młodzieży, lecz i jej rodzicom — ludziom pracy w mieście i na wsi, abyście byli w pełni świadomą swjej roli i misji nauczycielskiej podporą naszego państwa ludowego w jego przecież tak niełatwych zadaniach.

Jest na tej sali wielu doświadczonych pedagogów, którzy przez dziesiątki lat uczącają kolejne roczniki młodzieży, są też licznie reprezentowani młodzi nauczyciele, a wśród nich młode, wstępujące w życie i-zawód nauczycielki. I jednym, i drugim wypadało działać w czasach, gdy nieraz trudno myślać, rozumieniem dotrzymać kroku wydarzeniom i przemianom u siebie w kraju i świecie.

A więc samo życie zmusza nas do myślenia, do samokształcenia, do rozszerzania swej wiedzy o kraju i świecie, do rozszerzania swego horyzontu politycznego, wraz z tym pobudza ono energię, rodzi odczucia ideowe, patriotyczne, odczucia dumy z osiągnięć swego kraju oraz wytrwałość w walce z trudnościami, z własnymi i społecznymi wadami i brakami.

Kto nie nadąza — zostaje w tyle ze wszystkimi tego skutkami”.

18. XI. 1961

„Coraz wyższy poziom oświaty, kultury i wiedzy jest potrzebny nam jak chleb powszedni, jak powietrze. Był taki czas, kiedy rządili naszym krajem ludzie, którzy bali się oświaty dla ludu. My sami dzisiaj, sprawując rządy we własnym kraju, najbardziej boimy się ciemnoty, zacofania i zabobonu. Troska o nieustanny rozwój oświaty i kultury, o postęp powinna przyświecać zarówno naszym władzom państwowym i samorządowym, jak i nauczycielom, rodzicom i młodzieży, zwłaszcza tej, która osiąga w starszych klasach taki poziom, że może ponieść część odpowiedzialności za pracę wychowawczą z młodszymi klasami”...

„Dużo zrobiono w tej dziedzinie, ale nie jesteśmy jeszcze i chyba nie będziemy nigdy na takim poziomie uświadomienia, wykształcenia, kultury i wyrobienia społeczno-politycznego, abyśmy mogli sobie powiedzieć: dosyć, i spocząć na laurach. Bez wątpienia zawsze będzie w nas kołatać szlachetny niepokój, że nie zrobiliśmy jeszcze wszystkiego, że stoją przed nami znaczne zadania w zakresie pracy dydaktycznej i wychowawczej, pracy nauczycieli w oddziaływaniu na rodziców, na młodzież, w zakresie współpracy komitetów rodzicielskich i rodziców z nauczycielstwem, w dziedzinie oddziaływania starszych uczniów na swe młodsze koleżanki i kolegów”.

3. IX. 1963



WACŁAW WOJTYŃSKI

## METODY I WYNIKI BADAŃ PEDEUTOLOGICZNYCH

Rozprawy i artykuły o metodach badawczych pedeutologii w ciągu ostatnich lat pięćdziesięciu ogłosiło wielu autorów. W Polsce pisali na ten temat w okresie międzywojennym: W. Dzierzbicka, S. Baley, S. Schwarz, L. Bandura, I. Szaniawski, Z. Kallenbrun i inni. Szczególnie dwaj ostatni podali sporo udokumentowanych informacji o metodach i wynikach badań w tej dziedzinie, od J. Kerschensteinera i Fryderyka Schneidera aż po M. Keilhackera, Herrtwicha Wenera i in. Ogłoszone w przededniu wybuchu II wojny światowej rozprawy Szaniawskiego i Kallenbruna mogą być uznane za podsumowanie prawie 30 lat trwających zainteresowań badawczych problemem nauczyciela-wychowawcy<sup>1</sup>.

W okresie powojennym zajęto się tą problematyką na nowo. Podjęli ją L. Bandura, W. Okoń, M. Kozakiewicz, J. Kozłowski, T. Malinowski i inni. Także w Związku Radzieckim, na zachodzie Europy i w Ameryce ukazały się opracowania świadczące o niewygasłych zainteresowaniach badawczo-naukowych na tym odcinku. Wypadnie nam przeto przypomnieć zarówno istotę problematyki badawczej tamtego okresu, jak również ukazać jej stan aktualny.

## 1. METODY DEDUKCYJNE

Pierwsze prace o nauczycielu wyszły spod pióra osób, którym bliższy był dedukcyjny niż indukcyjny (empiryczny) sposób myślenia. Wprawdzie oprócz narzędzia, jakim było zwykle wnioskowanie dedukcyjne, rozporządzali oni często bogatymi zasobami własnych doświadczeń pedagogicznych i obserwacji psychologicznych, mimo to jednak nie da się zaprzeczyć, iż prace ich nie mają empirycznego charakteru. I. Szaniawski powiada, iż — jeśli chodzi o dedukcyjne prace o nauczycielu — można nawet ich wyliczenie zacząć od Platona i naszego Piramowicza. Uznaje się wszakże powszechnie, iż pierwszymi autorami, którzy podjęli problem nauczyciela-wychowawcy, byli: J. Wł. Dawid i J. Kerschensteiner<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Por. [I. Szaniawski] I. Sznajer: *Pedeutologia, jej rozwój i metody*, *Ruch Pedagogiczny*, 1938/39, nr 3, 4—5, 7, 8 jak również: [I. Szaniawski] I. Sznajer: *Rozprawa o metodzie opracowania autobiografii, pamiętników i dzienników nauczycieli*, *Pedagogium*, 1939, nr 3, s. 155—182, oraz Z. Kallenbrun: *Pojęcie sprawiedliwego nauczyciela-wychowawcy według opinii dzieci*, *Pedagogium*, 1939, nr 3, s. 319—280.

<sup>2</sup> Mamy oczywiście na myśli rozprawę J. Wł. Dawida: *O duszy nauczycielstwa*, ogłoszoną w *Ruchu Pedagogicznym* w r. 1912, oraz J. Kerschensteinera: *Die Seele des Erziehers u. das Problem der Lehrerbildung*, która ukazała się w r. 1921.

Choć prace ich na ten temat powstały niezależnie od siebie, treścią i charakterem są bardzo podobne. Obaj autorzy interesują się „duszą”, czyli zasadniczą istotą osobowości nauczyciela, obaj wyprowadzają jej główne właściwości z analizy procesu wychowania, jego założeń i celów. Obaj stawiają przed oczy czytelnika ideał wychowawcy i rozwijają hipotezę o jego zawodowym powołaniu. Wedle Kerschensteinera czynność wychowania jest funkcją dwóch zmiennych, skłonności i motywów. Motywami są wyobrażenia wartości lub wad, które należy bądź pielęgnować, bądź usuwać, skłonnością zaś jest sympatia i pociąg do dzieci. Dobrym wychowawcą, zdaniem Kerschensteinera, jest ten, którego cechuje bezinteresowna skłonność do kształtowania indywidualności, wrodzona zdolność do wczuwania się, dar obserwacji dusz ludzkich w ich indywidualnych przejawach oraz umiejętność trwałego wpływania na wychowanków w określonym kierunku. Kerschensteiner sądzi, iż te wywiedzione w sposób dedukcyjny cechy można sprawdzić na całym szeregu dobrych wychowawców w przeszłości i w teraźniejszości.

Podobnie postąpił Dawid, ale projektowany przezeń wychowawca — choć idealny i przeniknięty uczuciami miłości i poświęcenia względem dziecka — nie zapomina o realnych warunkach, nieodzownych do skutecznego wykonywania funkcji nauczycielskich. W części końcowej swej znanej rozprawy pisał, iż „nieustanna troska materialna, walka o chleb powszedni, wytężona praca do zupełnego wyczerpania umysłu — tłumi wszelką możliwość życia, prawdziwie ludzkiego, duchowego, a zatem w zarodku niszczy i te siły, które stanowią duszę nauczycielstwa”<sup>1</sup>.

Do prac o podobnym charakterze zaliczyć również należy wydaną w Genewie w 1931 roku Ad. Ferriere'a: „L'école sur mesure a mesure du maître”, a u nas T. Łopuszańskiego pt.: „O wyborze zawodu”. Łopuszański domaga się od nauczyciela postawy optymistycznej, ducha młodzieńczego oraz czynnej postawy wobec problemów moralnych. Uważa, iż bez tych właściwości dobrym nauczycielem być nie można.

Na temat nauczyciela-wychowawcy wypowiedziało się wielu innych autorów polskich przedwojennego okresu, oprócz Dawida także Z. Myślakowski, St. Baley, M. Kreutz, St. Szuman, Wł. Spasowski, M. Grzegorzewska. Jakkolwiek nie poddawali oni również tego problemu określonemu naukowemu badaniu, to jednak na podstawie znajomości specyficznych właściwości nauczycielskiego zawodu, znajomości instytucji szkolnej oraz literatury tego zagadnienia wypowiedzieli szereg poglądów, które zaważyły na ówczesnej jego interpretacji i popularyzacji. Postawa tych autorów była zatem postawą indukcyjno-dedukcyjną. Główny przedmiot ich refleksji stanowiła nie tyle kwestia powołania nauczycielskiego, ile sprawa specyficznych uzdolnień wychowawczych, talentu pedagogicznego.

<sup>1</sup> J. Wł. Dawid: O duszy nauczycielstwa. W tomie: Osobowość nauczyciela. Warszawa 1963, PZWS, s. 50.

Jednym z dylematów rozważań uczynili oni pytanie dotyczące istnienia takiego talentu i jego ewent. wrodzoności.

Ale hipoteza ta nie okazała się hipotezą płodną. Przyjęcie jej musiałoby przecież prowadzić w praktyce do doboru kandydatów na nauczycieli tylko pod takim kątem widzenia, co w warunkach wielkiego zapotrzebowania na kadry nauczycielskie we współczesnym szkolnictwie, obejmującym na wszystkich szczeblach masy dzieci i młodzieży, nie jest możliwe do przeprowadzenia. Echa dyskusji na temat talentu pedagogicznego przetrwały do czasów ostatnich w postaci różnych odmian teorii o predestynacji, doborze i selekcji kandydatów do zawodu nauczycielskiego oraz o różnych sposobach badania owej predestynacji.

Nie też dziwnego, że w krajach socjalistycznych, gdzie troska o szeroki zasięg wykształcenia dla wszystkich obywateli spłótła się nierozzerwalnie z troską o wysoki jego poziom, teoria o talencie i specjalnych cechach predestynujących rzekomo z góry pewnych kandydatów do zawodu nauczycielskiego musiała ustąpić miejsca tezie racjonalnej o dostępności tego zawodu każdemu, kto tego pragnie i kto tylko zdoła osiąść konieczne w tym zawodzie wiadomości i umiejętności. Hipoteza o talencie pedagogicznym musiała ustąpić miejsca założeniu o możliwości zdobycia przez każdego nauczyciela wysokiego stopnia pedagogicznego mistrzostwa pod warunkiem, iż nie poprzestanie on na tym, co zdobył w zakładzie kształcenia, lecz będzie nieustannie pogłębiał zdobytą wiedzę, doskonalił metodę i jej technikę. Pogląd taki był szczególnie bliski A. Makarence. Ten wybitny pedagog radziecki niejednokrotnie wyrażał zdanie, płynące zarówno z własnego doświadczenia, jak i z głębokiego przemyślenia sprawy, że umiejętności potrzebne w zawodzie nauczycielskim są rzeczą, której się nie dziedziczy, lecz nabywa. Ubolewał, iż tradycyjna filozofia pedagogiczna ograniczała się do formułowania postulatów, do stwierdzania tego, co powinno być, a nie liczyła się z tym, co istnieje, że „technika pedagogiczna” dopiero ostatnio zyskała sobie w pedagogice prawo obywatelstwa. Perspektywę rozwoju pedagogiki jako nauki wiązał z pielegnowaniem cennych ognisk doświadczalnych i z szacunkiem dla ich zdobywczy, gdyż „decyzje o środkach, ograniczające się do stwierdzenia tego, co powinno być, ignorujące natomiast to, co istnieje, nieuchronnie skazane są — jego zdaniem na — obumarciu”. Zresztą „o rozwiązaniu zagadnienia decyduje nie wybór środków, lecz sposób ich łączenia, ich wzajemnego rozmieszczenia, ich wspólny, zharmonizowany kierunek i co najważniejsze — ich istotna treść klasowa, a więc to, czego źródłem jest nie pedagogika, lecz polityka, co jednak powinno być organicznie związane z pedagogiką”<sup>1</sup>. Każdy środek nabiera dopiero wartości w związku z celem, któremu służy, z systemem, jakiemu został podporządkowany, oraz w związku z wynikami, jakie dzięki niemu zostały osiągnięte.

<sup>1</sup> A. Makarenko: Dzieła, t. V. PZWS. Warszawa 1956, por. s. 464 i 466.

Jeśli staniemy na gruncie pedagogiki jako nauki opierającej swe rezultaty na badaniach oraz na studiach działalności dydaktyczno-wychowawczej szkół, nie możemy przyjmować hipotezy zakładającej istnienie czynnika irracjonalnego. Doświadczenie potwierdza tezę, że nauczyciel należycie uzbrojony w oręż wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, w umiejętności analizowania trudności dydaktycznych i wychowawczych, znacznie skuteczniej przewyżcza trudności niż nauczyciel przygotowany do pracy powierzchownie, choć nie pozbawiony koniecznych w tej dziedzinie właściwości psychofizycznych. Tego samego zdania jest G. Gonobolin, który stwierdza, iż „ludzie nie rodzą się utalentowanymi pedagogami, lecz stają się nimi, przy czym proces rozwoju, który muszą przejść, jest dosyć długi, często zaczyna się w latach młodzieńczych (a nawet dziecięcych) i trwa nadal nawet u nauczyciela z dużą praktyką pedagogiczną, jeśli nie przerywa on pracy nad sobą”<sup>1</sup>.

W związku z przemianami, jakie wnosi do szkolnictwa nowoczesne życie, a zwłaszcza życie krajów rozwijających się na zasadach socjalistycznych, zasada planowania dalszego rozwoju gospodarczego i kulturalnego, w tym także planowania rozwoju oświaty, szkolnictwa, kształcenia nauczycieli itp., stanowi zasadę podstawową.

Równocześnie na gruncie przeobrażeń dyktowanych przez postęp w dziedzinie nauki i techniki, a obejmujących również nauki pedagogiczne (dydaktykę, psychologię), zjawia się w tych naukach pojęcie modelu nauczyciela, czyli syntezy określonego profilu wykształcenia specjalistycznego, teoretycznego i praktyczno-zawodowego przygotowania pedagogicznego, wiedzy o życiu współczesnym, celach, perspektywach, warunkach i jego postępie, przygotowania do działalności społecznej i kulturalnej w środowisku oraz umiejętności przeobrażania zastanej rzeczywistości wychowawczej. Struktura owego modelu nie jest strukturą ogólną, jednolitą, lecz zróżnicowaną tak dalece, jak zróżnicowaną staje się szkoła, jej ustrój, organizacja, jak zróżnicowaną staje się nauka i kultura, życie samo.

## 2. METODY INDUKCYJNE

### a) Ankieta o nauczycielu wśród nauczycieli

Zdecydowana większość autorów omawiających problem nauczycielski czyni to na podstawie empirycznej. Najpopularniejszym narzędziem badawczym okazała się w tym przypadku ankieta. W niektórych przypadkach przybierała ona postać wielopytaniowych kwestionariuszy osobowościowych, w innych ograniczała się tylko do kilku, z natury rzeczy ogólniejszych, zagadnień. Popularność swoją zawdzięcza przede wszystkim

<sup>1</sup> G. Gonobolin: Osobowość nauczyciela radzieckiego. Szkic psychologiczny. Warszawa 1953, s. 61.

możliwości szerokiego i szybkiego, względnie łatwego zastosowania, czego nie można np. powiedzieć o różnych postaciach eksperymentu lub o materiałach autobiograficznych, pamiętnikach i dziennikach nauczycieli lub o tzw. metodzie historycznej i o innych metodach, wymagających mozolnych przygotowań, cierpliwych obserwacji i prób. Badacze posługujący się ankietą stwierdzają niejednokrotnie, iż nie daje ona oczekiwanych rezultatów z różnych powodów. Do najważniejszych zaliczają sugestywność pytań, brak osobistego kontaktu z badanymi i związany z tym brak elementu kontroli oraz wcale nierzadko występującą fałszywość zeznań. W. Stern wskazywał na wstrzemięźliwość wypowiadających się na tematy związane z jego osobą, na zahamowania płynące z „psychicznego wstydu” (psychische Scham), występującego zwłaszcza wśród natur skromnych, żywiących niechęć i abominację do mówienia, a tym bardziej do pisania o sobie.

Krytyczne opinie na temat ankiety płyną również stąd, iż okazuje się ona po prostu niewystarczająca dla celów, jakie sobie poszczególnej badacze zakładają. Tak np. I. Szaniawski przeprowadził w r. 1935/36 wśród nauczycieli-studentów jednej z wyższych uczelni w Warszawie ankietę w sprawie stosunku nauczyciela do własnego zawodu, założywszy, iż w stosunku tym występuje ewolucja poglądów. Ale już wstępna analiza materiału ankietowego upewniła go co do tego, że praca oparta wyłącznie na ankiecie może doprowadzić do wniosków powierzchownych, schematycznych, nie odpowiadających, jak pisze, rzeczywistości psychologicznej i socjologicznej zawodu nauczycielskiego. Szaniawski uważa, iż ankietę sugeruje ujęcie cyfrowe wyników badań, a interpretacja danych cyfrowych, choćby najbardziej dokładna i wszechstronna, będzie zwykle niewystarczająca. Dla uniknięcia tego niebezpieczeństwa autor wyznaczył ankiecie miejsce drugorzędne, szukając zaś źródeł obszerniejszych, sięgnął do materiału biograficzno-pamiętnikarskiego<sup>1</sup>.

Do pierwszych badań ankietowych poświęconych analizie zawodu nauczycielskiego zalicza się badania T. Jonckheere'a, C. Huguenina i Fr. Schneidera, w Polsce zaś ankietę M. Lipskiej-Librachowej, która wyprzedziła o kilka lat szerzej znane badania W. Dzierzbickiej<sup>2</sup>. Spośród 35 uczniów, którzy wzięli udział w ankiecie Jonckheere'a, żaden nie obrał zawodu nauczycielskiego z powołania, natomiast kierował się przy jego

<sup>1</sup> Por. [I. Szaniawski] I. Sznajer: Rozprawa o metodzie opracowania autobiografii, pamiętników i dzienników nauczycieli, *Pedagogium*, 1939, nr 3.

<sup>2</sup> W. Dzierzbicka omawia szerzej badania T. Jonckheere'a, przeprowadzone wśród uczniów I kursu seminarium nauczycielskiego w Brukseli. („Devient on instituteur par vocation”, *Archives de psychologie*, Tome VIII. Octobre 1908, Genève), C. Huguenina (ogłoszone w *l'Intermediaire des Educateurs*, III année, Juin, Juillet 1915, Genève), który usiłował przekonać się o istnieniu tzw. powołania nauczycielskiego, dr Marty Ulrich, arkusze wydawnictwa wiedeńskiego z r. 1922 poświęcone zawodowi nauczycielskiemu, a opracowane przez Wilhelma Lorentza i L. Battiste'ę oraz ankietę Marii Librachowej, ogłoszoną po raz pierwszy w *Ruchu Pedagogicznym*, 1920 nr 5/6. (Por. W. Dzierzbicka: O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy, Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1926, rozdz. I).

wyborze motywami natury materialnej, radami rodziców itp. Również żądza wiedzy, pobudki natury idealnej i społecznej nie odegrały żadnej roli. C. Huguenin stwierdza natomiast, że powołanie nauczycielskie istnieje, ale niekoniecznie charakteru wrodzonego, gdyż mają na nie wpływ także różne czynniki zewnętrzne, jak przykład dobrych wychowawców, umiejętne zainteresowanie dzieckiem, ukazanie piękna i pożytku pracy nauczycielskiej itp. Ankieta Librachowej, składająca się z 10 pytań, nastawiona była głównie na intelektualne właściwości nauczyciela. Wyniki jej nie zostały, niestety, przez autorkę opracowane.

Również Fr. Schneider przeprowadził badania za pomocą dwóch ankiet. Pierwszą przeprowadził wśród 150 uczniów seminarium nauczycielskiego. Zależało mu przede wszystkim na przekonaniu się, czy istnieje jakiś specjalny talent pedagogiczny i ewentualnie jakie właściwości psychiczne nań się składają. W r. 1920 ogłosił drugą ankietę, złożoną z 5 pytań, za pośrednictwem której usiłował zbadać inteligencję, pilność oraz inne dyspozycje i uzdolnienia. Odrębną ankietę skierował nadto do uczniów ostatniego roku seminarium pytając ich, które swoje właściwości fizyczne i psychiczne uważają w praktyce na terenie szkoły ćwiczeń za przydatne, które zaś za szkodliwe<sup>1</sup>.

Książkę Schneidera zaliczono słusznie do najwszechstronniejszych prac, jakie się ukazały na temat nauczyciela w początkowym okresie rozwoju pedeutologii. Szkicując historię psychologii zawodu nauczycielskiego i jej metodologię, w dalszych partiach omówił duchowe przymioty nauczyciela-wychowawcy, przedstawił badania nad problemem „miłości pedagogicznej”, taktu pedagogicznego, utrzymywania karność i nad typami psychicznymi nauczycieli. Do wyników jego badań nawiązują niemal wszyscy późniejsi badacze.

Równoległe z tym dość wartkim nurtem ankietowych badań niemieckich przybierał stopniowo na sile również wysiłek badaczy polskich. Godne uwagi są przede wszystkim w tej mierze poczynania W. Dzierzbickiej. Jej ankieta rozesłana do szeregu osób, głównie do byłych wychowanek Seminarium Nauczycielskiego im. E. Orzeszkowej w Warszawie, ilościowo dała wynik niewielki. Autorka otrzymała zaledwie 35 odpowiedzi (od 8 mężczyzn i 27 kobiet). Większość odpowiedzi była jednak bardzo wyczerpująca. W ankiecie Dzierzbicka ograniczyła się tylko do psychicznych właściwości nauczyciela. Nie poruszyła w niej ani cech fizycznych, ani również specjalnie właściwości moralnych, uznając je — zgodnie z poglądem M. Ulrich — za cechy niezbędne nie tylko dla nauczyciela, lecz w ogóle dla każdego dobrego obywatela. Ankieta Dzierzbickiej zawierała 20 pytań.

<sup>1</sup> Fr. Schneider: *Psychologie des Lehrerberufes*, 1926. Warto nadmienić, iż Schneider próbował również metody historycznej. Usiłował on przedstawić obraz wzorowego nauczyciela, kończąc go psychogramem obejmującym właściwości wymagane od nauczyciela w przyszłości. Metodą historyczną posługiwali się także: Ernst Vowinckel („Pädagogische Typenlehre”, München—Leipzig 1923), J. W. Spasitsch (*Die Lehrfrage in der neuen Schule*”, Weimar 1927) i inni.

Zależało jej na poznaniu zapatrywań nauczycieli na pracę wychowawczą i na wnikięciu nieco w psychikę odpowiadających na ankietę, na wyjaśnieniu, czemu nauczyciel zawdzięcza swoją zdolność wczuwania się w duszę dziecka, na ocenie takich właściwości intelektualnych, jak dar obserwacji rzeczy, zjawisk, ludzi, jak zakres uwagi i zdolności jej rozdzielania, jak łatwość i trwałość pamięci, jak żywa wyobraźnia. Interesował również Dzierzbicką problem temperamentu wychowawcy, czy jest on powolny, czy żywy, popędliwy czy umiarkowany.

Dzierzbicka wyznaje, iż była zawsze zdania, że „nie można być dobrym wychowawcą, nie mając wiary w wartość i piękno życia i nie będąc przekonanym, że przez wychowanie można rozbudzić i potęgować lepsze pierwiastki duszy ludzkiej” (str. 19). Na 35 odpowiedzi 31 osób oświadczyło, iż wierzą głęboko, że przez wychowanie można wiele osiągnąć. To autorkę upewniło w słuszności jej założenia. Podkreśla więc, że wychowawca musi być optymistą, że bez wiary w skuteczność pracy wychowawczej praca ta może być powierzchownie poprawna, lecz nie będzie w niej siły, która płynie z wewnętrznego przekonania. Na podstawie danych ankiety autorka uszeregowała motywy wyboru zawodu następująco: 1) powołanie, 2) zamiłowanie do nauczania, 3) zamiłowanie do pracy naukowej, 4) użyteczność społeczna, 5) względy materialne, 6) największa dostępność, 7) wola rodziców i tradycja rodzinna, 8) wstręt do pracy biurowej, 9) bez wyraźnych motywów.

Badania Dzierzbickiej zaprzeczyły pogładowi Elzy Voigtländer, że ludzie nie posiadający skłonności do panowania i rozkazywania nie mogą być wychowawcami. Większość zeznających uznała to zjawisko za przeszkodę w pracy wychowawczej. Zdaniem Dzierzbickiej wnioski E. Voigtländer należałoby odwrócić, tzn. uznać, że sam zawód sprzyja rozwojowi tej tendencji, jeśli miłość do dziecka i oddanie sprawie wychowania nie stanowią skutecznej przeciwwagi, a nie jej wrodzoność.

W odpowiedziach badani podali wiele cech, którymi ich zdaniem powinien się odznaczać wychowawca (cierpliwość, wyrozumiałość, wytrwałość, pracowitość, sumiennosc, szczerosc, prawosc, uczciwosc itp.). Dzierzbicka opatruje je charakterystyczną refleksją, iż dużo stawia się wymagań wychowawcy, absorbując całkowicie jego czas dla wychowanków. Jest to jednak dążenie zgubne. „Wychowawca — pisze — nie może całego swojego czasu poświęcać jedynie młodzieży, właśnie dla dobra tej młodzieży. Jego światem nie może być wyłącznie szkoła, bo w takim razie będzie to środowisko ciasne bez szerszego tchnienia tak potrzebnego dla młodzieży. Nauczyciel powinien być nie tylko ścisłymi węzłami związany z życiem swojego narodu, rozumieć jego potrzeby i przewodnie dążenia, ale winien w tym życiu brać czynny udział... Przyczyniając się do wzrostu i rozwoju dusz innych, nauczyciel musi dbać o uprawę duszy własnej — musi interesować się tym, co dotyczy człowieka — zagadnienia literackie, filozoficzne, społeczne, sztuka nie mogą być mu obce, bez względu na to,

w jakiej dziedzinie głównie pracuje. Im ze starszą młodzieżą ma do czynienia, tym jego zainteresowania muszą być wszechstronniejsze i żywsze, jeżeli chce na młodzież istotny wpływ wywierać”<sup>1</sup>.

W miarę rozwijania się tego narzędzia badawczego rosły również związane z nim aspiracje. Ankieta usiłowana obejmować coraz większy zakres właściwości zawodowych nauczyciela, opracowując już nie kilku- czy kilkunastopytaniowe zestawy, lecz szczegółowe inwentarze i kwestionariusze, obejmujące wszystkie możliwe do przewidzenia psychofizyczne jego cechy.

Tak np. E. Hylla skierował do nauczycieli za pośrednictwem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht w Berlinie kwestionariusz o 103 pytaniach<sup>2</sup>. W. Meyer-Dinkgräfe zebrał od 230 nauczycieli-mężczyzn w różnym wieku odpowiedzi na ankietę zawierającą 130 pytań szczegółowych na temat różnych czynników i właściwości nauczyciela z punktu widzenia jego psychologii zawodowej. Nauczyciele wezwani przez W. Meyera-Dinkgräfe do zajęcia stanowiska wobec czynników, które najbardziej utrudniają im pracę zawodową i należyte przygotowanie się do niej, na pierwszym miejscu postawili przeciążone liczebnie izby szkolne i pozostający w związku z tym element wyczerpania nerwowego, wynikający przede wszystkim z konieczności stałego angażowania się fizycznego i psychicznego w toku codziennej pracy<sup>3</sup>.

Zasługują również na uwagę badania Fr. Müllera, który obok metod innych stosował także ankietę wśród nauczycieli robót w seminariach oraz wśród uczestników kursów robót ręcznych. Interesował go problem psychologii i etyki zawodu nauczycielskiego, który usiłował zbadać na przykładzie tego rodzaju nauczycieli<sup>4</sup>.

Psychologicznymi aspektami osobowości nauczycielskiej zajmował się także Werner Herrtwich. W wyniku zebranych odpowiedzi na skierowane do nauczycieli pytanie: „skąd pan wie, że pański stosunek do zawodu zmienia się z upływem czasu” wyróżnił trzy stadia, przez które przechodzi jakoby każdy nauczyciel w swym zawodowym rozwoju, a mianowicie: wzywianie się w zawód (Einleben), dojrzewanie zawodowe i starzenie się zawodowe<sup>5</sup>.

Godna wzmianki jest również ankietą Rudolfa Lochnera, który zainteresował się pytaniem, dotyczącym przedmiotów, których nauczyciele uczą z największym zamiłowaniem, oraz tych, których uczą najmniej

<sup>1</sup> W. Dzierzbicka: O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1926, s. 52.

<sup>2</sup> E. Hylla: Vorfragen zum Problem der psychischen Eignung für den Lehrerberuf. In: Die deutsche Schule, 1918.

<sup>3</sup> W. Meyer-Dinkgräfe: Der Lehrerstand. Berufspsychologische Erhebungen und Untersuchungen. Göttingen 1928.

<sup>4</sup> Fr. Müller: Der Werklehrer. Ein Beitrag zur Psychologie und Ethik des Lehrerberufes.

<sup>5</sup> Werner Herrtwich: Die Wandelbarkeit in der Berufseinstellung des Lehrers". *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 1932.



chętnie. Na podstawie 305 zebranych odpowiedzi opracował typologię nauczyciela niemieckiej szkoły powszechnej<sup>1</sup>.

Charakteryzując pierwsze prace na temat nauczyciela i zawodu nauczycielskiego, wskazywaliśmy, iż rozwijały one głównie hipotezę o powołaniu jako podstawowym elemencie tego zawodu. Stanowisko takie zajmowali także pedagogowie polscy, jak St. Dobrowolski, Łopuszański, Dzierzbicka, Ziemnowicz, Mirski i inni. Jednak już pod koniec lat dwudziestych, co stwierdziliśmy na przykładzie badań W. Meyera-Dinkgräfe, a w jeszcze silniejszym stopniu w latach trzydziestych i po wojnie, pojawia się na ten temat liczne wątpliwości. Rozwinie się w związku z tym wśród psychologów długa dyskusja na temat talentu pedagogicznego i rzekomej jego wrodzoności. Zjawiają się wszakże i autorzy, którzy podadzą w wątpliwość to, czy tzw. nauczyciel z powołania pracuje wydajniej i wychowuje bardziej świadomie i konsekwentnie od zwyczajnych, trzeźwych, inteligentnych nauczycieli, dla których motywem obrania zawodu była nieukrywana chęć zarobkowania. I. Szaniawski wątpi np. w to, czy zamiłowanie i powołanie uznać można za czynnik w ciągu życia nauczyciela niezmienny, czy nie stygną one po pewnym okresie pracy. Czy wskutek upadku sił fizycznych, przepełnionych klas szkolnych, złych i ciężkich warunków materialnych rzecz ta nie podlega ewolucji?

Autor przeprowadził, jak wyżej wspominaliśmy, ankietę wśród nauczycieli studiujących na jednej z przedwojennych uczelni warszawskich. Ankieta objęła 14 pytań. Interesowało go, w którym roku życia odpowiadający powziął decyzję pójścia do zawodu nauczycielskiego, co sądzi — jako nauczyciel — o roku, w którym obrał swój zawód, w jakich okolicznościach go obrał, co myśli dzisiaj o tych okolicznościach, co było ostatecznie głównym motywem obrania zawodu, co motywami dalszymi, czy w ciągu pracy nauczycielskiej zamiłowanie do pracy nauczycielskiej obudziło się, czy wzrosło, czy też osłabło i zmalało? Co na to wpłynęło? Czy zmieniłby dzisiaj zawód, gdyby to od niego zależało, i jakie w takim razie obrałby sobie stanowisko lub zajęcie, co go głównie interesuje poza pracą zawodową, czy wierzył w skuteczność pracy wychowawczej, rozpoczynając zawód i czy wierzy w nią nadal? W czym upatrywał najwyższe zadania i cele nauczyciela szkoły powszechnej w pierwszych latach pracy? Jeśli zaszły jakieś zmiany w tych poglądach, to w czym się one wyrażają? Czy dzisiejsza organizacja szkoły powszechnej wystarcza do zrealizowania tych zadań i celów? Co należałoby w niej zmienić? Jakkolwiek autor nie zdążył opublikować wyników uzyskanych za pośrednictwem tej ankiety, to jednak zaprzeczyć się nie da, iż jego stosunek do tzw. idealnych motywów, które, zdaniem wielu badaczy, miały rozstrzygać przy wyborze zawodu nauczycielskiego, jest sceptyczny. Nie sądzi on również, aby

<sup>1</sup> R. Lochner: Die Anteilnahme des Volksschullehrers an den Unterrichtsfächern. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 1926.

w ciągu życia w stosunku nauczyciela do zawodu nie zachodziły zmiany na gorsze pod wpływem deformujących ten stosunek obiektywnych i subiektywnych warunków życia<sup>1</sup>.

Nie można się dziwić, iż II wojna światowa oraz przeobrażenia w warunkach pracy szkół i nauczycieli, jakie w wielu krajach po wojnie nastąpiły, spowodowały dalszy wzrost realistycznych tendencji badawczych. Wprawdzie ankiety jako środka badawczego nie porzucono, nadano jej jednak inny kierunek i charakter. Elementy metafizyczne i introspekcyjne ustępować zaczęły miejsca trzeźwemu, rozumowemu osądowi rzeczywistości. Dostrzec to można nie tylko w krajach, które podjęły po wojnie dzieło budowy ustroju socjalistycznego, lecz także w krajach kapitalistycznych.

Godna wzmianki jest przede wszystkim przeprowadzona w USA w 1947 roku próba badawcza G. W. Hartmanna ze 110 nauczycielami. Pozwoliła ona ocenić wpływ pracy zawodowej na osobowość nauczyciela. Badania polegały na dokonaniu przez tych nauczycieli samooceny w odniesieniu do najbardziej charakterystycznych zmian, jakie wniosła w ich życie praca w zawodzie nauczycielskim. Postawiono im trzy pytania. W pierwszym poproszono o podanie zauważonych u siebie zmian wywołanych pracą nauczycielską, przy czym podsunęto listę 26 takich charakterystycznych cech (13 pozytywnych i 13 negatywnych). Pytania — drugie i trzecie wymagały odpowiedzi wolnych, służyły do kontroli oraz do rozszerzenia odpowiedzi na pytanie pierwsze. Pytanie drugie brzmiało więc: co zyskała Twoja osobowość dzięki dotychczasowej działalności?

Przedstaw dokładnie wszystko, pomijając zmiany, które mogły być wywołane naturalnym procesem starzenia się. Pytanie trzecie celowało natomiast świadomie w ujemne skutki pracy nauczycielskiej. Brzmiało więc: Jakie z wartości ludzkich utracił pan w toku swej pracy nauczycielskiej? Rezultaty badań wykazały, iż spośród trzech grup wiekowych od 1/2 do 3 lat; od 4 do 7 lat i od 8 do więcej lat pracy przedstawiciele grupy najstarszych dostrzegli u siebie więcej cech negatywnych niż pozytywnych, mimo iż twierdzili równocześnie, że w trakcie swej wieloletniej pracy nauczycielskiej stali się cierpliwszi. Spośród wszystkich badanych 65,90% stwierdziło, że dzięki swej pracy zawodowej zyskało, 15,80% oceniło jej wpływ na siebie negatywnie, reszta zaś, tj. 18,20%, nie dała odpowiedzi żadnej<sup>2</sup>.

Zagadnienie warunków sprzyjających bądź niesprzyjających owym zmianom nie zostało w badaniach G. W. Hartmanna postawione. W odróżnieniu od jego badań angielski autor, J. Gabriel, rozpatrzył zarówno

<sup>1</sup> [I. Szaniawski] I. Sznajer: Rozprawa o metodzie opracowania autobiografii, pamiętników i dzienników nauczycieli. *Pedagogium*, 1939, nr 3, s. 155—182.

<sup>2</sup> G. H. Hartmann: Beeinflusst der Lehrerberuf den Charakter des Erziehers? In: *Mitteilungen der Pädagogischen Arbeitsstelle Stuttgart*. Oktober/November 1948, s. 25—26.

czynniki utrudniające zawodową pracę nauczyciela, jak i źródła jego dobrego samopoczucia, czyli czynniki pozytywne. Badania swoje przeprowadził Gabriel na 2550 nauczycielach wszystkich rodzajów szkół, dzięki czemu uzyskał 736 odpowiedzi, z czego połowę (372) od nauczycieli szkół podstawowych (primary school).

Ankieta Gabriela dzieliła się na 6 części. Część pierwsza dotyczyła danych osobowych, które miały umożliwić zorientowanie się w ocenie nauczycieli poszczególnych rodzajów szkół. Część druga obejmowała 20 pytań odnoszących się do szkolnych i pozaszkolnych czynników utrudniających pracę nauczyciela. Odpowiadający przy określaniu stopnia intensywności lub częstotliwości występowania danego czynnika posługiwali się zaproponowaną w ankiecie skalą.

Trzecia część ankiety — również skalowana — dotyczyła stopnia intensywności i częstotliwości występowania czynników pozytywnych, m. in. takich, jak dobra współpraca nauczyciela z uczniami, jak uznawanie wysiłków i sukcesów pedagogicznych nauczyciela itp.

Część czwarta dotyczyła konsekwencji wynikających ze złego zachowania się uczniów, przy czym chodziło o danie odpowiedzi na 16 pytań szczegółowych, przy użyciu pięciostopniowej skali określającej zarówno stopień ostrości występowania tych faktów, jak i cech częstotliwości.

W piątej części ankiety autor zapytywał o stanowisko wobec określonych reform oraz zmian w metodach pracy, jak również interesował się tym, czy na te nowe drogi w szkole odpowiadającego już wkroczone.

Wreszcie część szósta umożliwiała uczestnikom ankiety sformułowanie spostrzeżeń i uwag dodatkowych.

Badania Gabriela uwydatniły nadto fakt, iż kobiety-nauczycielki w swej działalności zawodowej czują się silniej ograniczane i hamowane niż mężczyźni. Młodzi nauczyciele natomiast głęboko niepokoją się swoimi trudnościami w zakresie dyscypliny, jakkolwiek, według Gabriela, trudność ta po 3—5 latach pracy jest na ogół przezwyciężana<sup>1</sup>.

Do najświeższych publikacji dotyczących interesującego nas tematu należy niewątpliwie wydana w 1962 r. książka Eduarda Schuha — „Der Volksschullehrer”<sup>2</sup>. W części pierwszej podsumowuje ona dorobek dotychczasowych badań, dawniejszych i ostatnich, związanych z osobowością nauczyciela, w części drugiej zaś przedstawia problematykę, metodę i rezultaty badań własnych, które autor ukierunkował pod kątem dwóch interesujących go aspektów: tzw. czynników hamujących, komplikujących i utrudniających nauczycielowi jego zawodową działalność (Störfaktoren)

<sup>1</sup> Gabriel John: An analysis of the emotional problems of the teacher in the classroom. Melbourne 1957.

<sup>2</sup> Schuh Eduard: „Der Volksschullehrer”, Berlin—Hannover—Darmstadt, 1962, s. 239. Ale jest też praca pt. „Die Volksschullehrerin”. Sozialgeschichte und Gegenwartslage pióra Ilse Gahlings i Elle Moering, wydana w Heidelbergu w r. 1961 przez E. Lemberga. O pracy E. Schuha pisałem obszerniej w *Ruchu Pedagogicznym*, 1963, nr 3 („Zwrot ku realizmowi w badaniach nad nauczycielem”).

oraz pod kątem możliwych w praktyce przeciwdziałań na drodze kształtowania właściwej postawy i odpowiedniego stosunku nauczyciela do swego zawodu. Nauczyciele sądzą, iż zawód nauczycielski ich zmienia, przekształca i poniekąd deformuje. Czy istnieje wyjście z tej sytuacji? Wyjście to jest, zdaniem autora, możliwe jedynie pod warunkiem, iż pozna się dokładnie realną sytuację, warunki pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczyciela, słowem, jego realistyczny obraz i na tym tle dopiero zechce się uczynić jego działalność pedagogiczną i społeczną bardziej skuteczną. Autor twierdzi, iż duża rozbieżność, jaka istniała i istnieje po dziś dzień między tzw. ideałem nauczyciela a jego obrazem realistycznym, nie wpływa dobrze na samopoczucie nauczyciela. Badania, jakie przeprowadzono w krajach zachodnich, odsłaniają prawdę, iż zawód nauczycielski jest zawodem angażującym całą osobowość człowieka. Wymaga tym samym odeń dużej witalności. Gdy nowoczesna technika, pisze autor, przynosi wszystkim zawodom daleko idące ułatwienia, to zawodowi nauczycielskiemu na odwrót, stwarza warunki i problemy coraz trudniejsze i coraz bardziej nerwowo go wyczerpuje.

Zagadnienia, które znalazły uwzględnienie w rozpisanej przez E. Schuha ankiecie, dadzą się sprowadzić do następujących:

1. Jakie czynniki utrudniające i komplikujące pracę występują w zawodzie nauczycielskim?
2. Które z nich zdają się być najbardziej obciążające?
3. Czy są wśród nich czynniki, które w sposób szczególnie utrudniają pracę tylko pewnych grup nauczycieli?
4. Które z czynników utrudniających pracę nauczyciela są do uniknięcia lub czy jest możliwe osłabienie ich wpływu?
5. Jakie właściwości, zalety, nastawienia i wartości psychiczne z punktu widzenia zawodu nauczycielskiego zdają się być najważniejsze?
6. W jakim stopniu nasilenia powinien nauczyciel te właściwości posiadać, w jakim po 10 i więcej latach pracy?
7. W jakich zakresach nauczyciel wedle własnego osądu rozwija się pozytywnie, w jakich zaś negatywnie, w których nie zmienia się w ogóle?
8. Czy występują różnice w ocenie tych zjawisk wśród różnych grup nauczycielskich?
9. Jeśli tak, to jakie po temu istnieją powody?
10. Czy istnieje widoczny związek między czynnikami utrudniającymi a obserwowanymi zmianami, czy da się on stwierdzić we wszystkich przypadkach, czy tylko w niektórych?
11. Jakie wnioski wyniknąć mogą z rezultatów tego rodzaju badań, które mogłyby być wykorzystane dla polepszenia sytuacji nauczyciela szkoły podstawowej?
12. Jak dalece sam nauczyciel jest w stanie przeciwdziałać wpływowi owych czynników ograniczających i utrudniających działalność zawodową

oraz co może zmienić w tym sensie w zakresie higieny psychicznej własnej osobowości?

Jak wygląda problem interesujących autora obciążeń i zahamowań w zakresie stanu fizycznego nauczycieli i w sferze ich charakteru? Meyer-Dinkgräfe pisał, iż nadmierne obciążenie nerwowe nauczycieli Volksschule, ich życiowe samopoczucie (Lebensgefühl) jest najściślej związane z pełnym i nieustannym zaangażowaniem fizycznym tych nauczycieli. Fakt ten potwierdziły również badania E. Schuha. Rzeczywiście, stan ów odbija się ujemnie na ich zdrowiu i samopoczuciu. Jest rzeczą zrozumiałą, iż jest on na pewno w jakimś stopniu funkcją ogólnego procesu starzenia się, ale w porównaniu z wynikami badań nad kontrolną grupą leśników okazało się, iż zachodzące u siebie procesy zmian nauczyciele przeżywają znacznie silniej niż leśnicy. Zachodzi zatem uzasadnione przypuszczenie, iż w odniesieniu do nauczycieli występuje zupełnie specyficzny proces narastania wyczerpania fizycznego i psychicznego, co zostało potwierdzone porównawczymi badaniami Schuha.

W konkluzji Schuh formułuje szereg rad charakteru organizacyjnego i psychologicznego. Sądzi, iż sytuacja zawodowa nauczyciela dzisiejszej niemieckiej Volksschule wymaga przede wszystkim obniżenia liczby dzieci w klasach oraz takich rozwiązań urbanistycznych, które by nie tylko umożliwiały pracę nauczyciela z mniejszymi zespołami dzieci, ale również prowadzenie z nimi zajęć w salach specjalnych, gabinetach, pracowniach, w warsztatach oraz na wolnym powietrzu. Nadto znaczna liczba trudnych wychowawczo dzieci wymaga opieki specjalnej.

Autor zwraca również uwagę na obowiązujący nauczycieli wymiar zajęć i sądzi, iż jest on obecnie za wysoki. Powinien być sprowadzony maksymalnie do 28 godzin tygodniowo. Każdy nauczyciel powinien mieć możliwość odbycia za zwrotem kosztów mniej więcej co 7 lat jednosemestralnego przeszkolenia. Powinno mu się wreszcie stworzyć szersze perspektywy życiowego awansu. Natomiast psychohigieniczne zalecenia autor sprowadza do konieczności wypracowania realistycznego obrazu zawodu nauczycielskiego i równie realistycznego wzoru nauczyciela, do stworzenia warunków dla pełnej realizacji w nauczaniu szkolnym zarówno w odniesieniu do ucznia, jak i w stosunku do nauczyciela wskazań higieny psychicznej<sup>1</sup>.

Godna wzmianki jest próba badań, przeprowadzonych w 1954/55 roku z 7500 nauczycielami szkół podstawowych we Francji w Departamencie

<sup>1</sup> Na zagadnieniu przeciążenia psychofizycznego, występującego w zawodzie nauczycielskim, skupili uwagę również dwaj inni badacze niemieccy, Bernhard Herwig i Hellmut Kreissel („Gutachten über die Frage der Bemündungsuntersuchungen”. In: Material und Nachrichtendienst der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, 1951, nr 14). Porównali oni zmęczenie w ciągu dnia pracy nauczycieli i urzędników. Przekonali się, iż stopień zmęczenia nauczycieli jest znacznie wyższy niż urzędników. W tym fakcie tkwią, ich zdaniem, źródła częstych skarg nauczycieli na zmęczenie fizyczne i napięcie nerwowe, powodujące stopniowy spadek ich sił życiowych (Vitalitätsverlust).

Sekwany przez Idę Berger<sup>1</sup>. Wyniki jej zdają się również potwierdzać niektóre podane wyżej wnioski. Stwierdza ona, iż na nieszczególne samopoczucie nauczycieli tej grupy mają przede wszystkim wpływ: stosunkowo niskie wynagrodzenie, szczególnie niskie wynagrodzenie nauczyciela młodego, pogarszające się warunki przy złym stanie budynków szkolnych i przepełnieniu klas, nikłe możliwości poprawy sytuacji (zawód nauczyciela porównuje autorka ze ślepym zaułkiem, z którego nie można wyjść na szersze szlaki życiowe), spadek prestiżu zawodu nauczycielskiego, zaznaczający się specjalnie ostro w dużych miastach.

Do analogicznego wniosku doszedł także Hasso von Recum<sup>2</sup>, który stwierdza, iż spadek prestiżu społecznego zawodu nauczycielskiego i obserwowane braki w zakresie młodego narybku nauczycielskiego pozostają w ścisłym ze sobą związku. Powody są znacznie głębsze. Tło ich z dużą dozą trafności odmalowuje Helmut Schelsky w swoich dwóch książkach (*Die skeptische Generation*, Düsseldorf, Köln 1957 i w „*Schule und Erziehung in der industriellen Gessellschaft*”, Würzburg 1957). Młodą generację cechuje realistyczna postawa, trzeźwe spojrzenie na życie, w tym również na zawód nauczycielski i perspektywy, jakie on przed ludźmi otwiera.

Przechodząc na grunt polski pragnęlibyśmy zwrócić uwagę na niektóre próby powojenne, świadczące o podejmowaniu przez naszych pedagogów zarówno starych, jak i nowych wątków. Tak np. L. Bandura poddał badaniu w latach 1946—47 przy pomocy inwentarza osobowościowego Bernreutera 257 osób, które weszły dopiero co do zawodu nauczycielskiego, uzupełniając je opiniami kierowników szkół i inspektorów szkolnych. Stwierdził, iż nauczycieli-introwertyków cechuje miły stosunek do dzieci, oparty na sympatii i przywiązaniu, że pracują oni z głębszych pobudek, ekstrowertycy zaś porzucają często zawód nauczycielski<sup>3</sup>.

W roku 1959 rezultaty własnych badań ogłosił T. Malinowski. Zebrał on opinie od 440 nauczycieli na podstawie ankiety, zawierającej 20 pytań. Autor zrelacjonował wyniki odpowiedzi tylko na pytanie pierwsze. Brzmiało ono: „Kto — zdaniem kolegi — najbardziej nadaje się do pracy pedagogicznej ze względu na wiek, płeć, umysłowość, usposobienie, charakter, dążenia, doświadczenia życiowe itp.? Wyniki te jednak charakteryzuje duża rozbieżność sądów. Tak np. na temat niezależności materialnej jako warunku skutecznego pełnienia obowiązków nauczycielskich wypowiedziało się tylko 5,7% badanych, na temat cech fizycznych tylko 3,4%, cechy umysłu wymieniło 14%, cechy światopoglądu tylko 7,7%. Autor konkluduje jednak, iż zasadnicze cechy człowieka, który najbar-

<sup>1</sup> Eerger Ida: *Le malaise socio-professionnat des instituteurs français*. In *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1957 nr 3, s. 335—346.

<sup>2</sup> Recum Hasso: *Soziale Strukturwandlungen des Volksschullehrerberufes*. In: „*Kölner Zeitschrift für Sociologie der Schule*”, 1959, s. 108—119.

<sup>3</sup> L. Bandura: *Rozwój badań nad nauczycielem*. *Chowanna*, 1961, nr 2.

dziej nadaje się do pracy pedagogicznej, to cechy następujące: wiek średni, płeć w zasadzie obojętna, człowiek o żywym temperamencie, nieprzećietnej umysłowości i systematycznie doksztalcający się, człowiek ideowy z wyraźnie określonym światopoglądem, zrównoważony, spokojny i opasowany, o wysokich walorach moralnych, silnej woli, stałym charakterze i pogodnym usposobieniu, stanowczy i konsekwentny, wyrozumiały, wrażliwy na krzywdę, kochający dzieci, sumienny i obowiązkowy, pracowity, rozmiłowany w pracy pedagogicznej, posiadający powołanie do tej pracy, o szerokich zainteresowaniach, gruntownym wykształceniu ogólnym i pedagogicznym oraz bogatym doświadczeniu życiowym i zawodowymi”<sup>1</sup>.

### b) Ankieta o nauczycielu wśród uczniów

Przedstawiony typ ankiety dotyczył nauczyciela i do niego się zwracał, apelując o samoobserwację i autowypowiedzi. Miał z nim niejako związek podwójny. Ale w ten sposób gromadzona wiedza o nauczycielu, od niego samego wyłącznie pochodząca, musiała być uznana za wiedzę jednostronną, raczej psychologiczną niż pedagogiczną. Nic też dziwnego, iż szereg badaczy zwrócił swój wzrok na ucznia, który ma przecież możność nieustannego obserwowania swych nauczycieli-wychowawców w toku pracy pedagogicznej oraz doświadczania na sobie jej skutków. Analiza cech i właściwości nauczyciela może dać wyniki, jeśli uwzględni się — jak pisał H. Rowid — „nie tylko właściwości zawodowe, które sam nauczyciel uważa za wartościowe, lecz i zalety, które w swoim nauczycielu najbardziej cenią uczniowie”<sup>2</sup>.

Jakkolwiek pierwszy rodzaj ankiety wystąpił historycznie wcześniej, to jednak trzeba stwierdzić, że i drugi ma za sobą już niemałą przeszłość i popularność.

Jedną z pierwszych tego rodzaju prób była próba F. E. Schultzego, opracowana przez F. Gerharda. Zebrał on od byłych uczniów szkół średnich, wówczas studentów I i II semestru uniwersytetu, charakterystyki nauczycieli. Studenci odpowiedzieli na dwa postawione im pytania: Jak wyobraża sobie uczeń swojego nauczyciela? oraz Jakim go chce widzieć? Odpowiedzi studentów miały być całkowicie swobodne. Fakt, iż piszący nie byli już uczniami szkoły średniej, miał przesądzić o pozbyciu się przez nich jakichkolwiek uprzedzeń względem przedmiotu swoich wypowiedzi<sup>3</sup>.

Inaczej postąpił H. Voigt. Uprzystępniał on 16-letnim uczennicom gimnazjum w ciągu 1 godziny typologię struktur psychicznych Sprangera i na-

<sup>1</sup> T. Malinowski: Wzór osobowy nauczyciela według opinii samych nauczycieli. *Wychowanie*, 1959, nr 6—7, s. 18.

<sup>2</sup> H. Rowid: *Psychologia pedagogiczna*. Warszawa—Kraków, 1930, s. 362.

<sup>3</sup> Friedrich Gerhard: *Wie denken und wünschen sich die Schüler ihre Lehrer*. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 1922.

stępnie polecił im napisać odpowiedzi na 5 pytań, z których pierwsze trzy żądały określenia głównej, pobocznej oraz brakujących struktur własnej osobowości, dwa zaś pozostałe podania struktury nauczyciela, którego nie chciały być uczennicą.

Wszakże spośród niemieckich badań tego typu najbardziej znane są badania Martina Keilhackera. Metoda, jaką zastosował Keilhacker, była nie tyle metodą ankiety w ścisłym tego słowa znaczeniu, ile metodą wypracowań. Autor w odpowiedzi na pytanie: „Jakiego pragnąłbym mieć nauczyciela” zebrał 3967 wypracowań, napisanych przez dzieci i młodzież od 10 do 25 lat, uczęszczających do różnych typów szkół. Keilhackera interesował nauczyciel idealny. Doszedł do wniosku, iż ideał nauczyciela jest zależny od wielu czynników, głównie zaś od wieku uczniów, od czasów, w jakich się tę kwestię rozpatruje, oraz od panujących tzw. podstawowych pojęć o nauczycielu. Młodzież pragnie, zdaniem Keilhackera, ażeby nauczyciel był sprawiedliwy, ale zarazem „dobry” i „przyjacielski”. Dziewczęta zwracają uwagę (w większym stopniu niż chłopcy) na zewnętrzny wygląd nauczyciela, na estetykę jego ubioru<sup>1</sup>. Na marginesie badań Keilhackera pisał Baley, iż przeprowadzona przed wojną przez Zakład Psychologii Wychowawczej UW ankieta potwierdziła na ogół rezultaty badań Keilhackera. Uczniowie często wyraźnie żądali, ażeby nauczyciel był surowy. Chcieli poza tym, ażeby nauczyciel równocześnie potrafił być wesoły i rozumiał się na żartach<sup>2</sup>.

Metodą wypracowań posłużyli się u nas: J. Pawlikowski, który zebrał odpowiedzi od 200 uczniów wyższych klas szkoły średniej nt. „Jakie zalety powinien posiadać nauczyciel” i H. Leleszówna, która 20 uczennic klasy VII gimnazjum pytała o zalety, jakie chciałyby posiadać, i o wady, jakich chciałyby uniknąć, aby być dobrymi nauczycielkami. H. Rowid w ciągu kilku lat przeprowadził badania ankietowe wśród uczniów i uczennic Państwowego Pedagogium w Krakowie. Stawiał im 5 następujących pytań: 1) Dlaczego obieram zawód nauczycielski i co mnie skłoniło do zapisania się do pedagogium? 2) Czy sam(a) już uczyłem(am), np. udzielając lekcji prywatnych, jakie napotykałem(am) wtedy trudności i czy praca ta budziła we mnie zadowolenie i zainteresowanie, czy też przeciwnie doznawałem(am) uczuć przykrych i niechęci? 3) Jakie zalety w nauczycielu cenię najbardziej, jakie wady raziły mnie najczęściej u nauczycieli? 4) Co według mnie przywiązuje uczniów do nauczyciela, a co ich od niego odstręcza? 5) Próba charakterystyki dodatniego i ujemnego typu nauczyciela na podstawie osobistych wspomnień i doświadczeń.

Na ankietę tę odpowiedziało z początkiem r. 1928/29 ogółem 81 osób (47 uczniów i 34 uczennice), a w latach poprzednich 151 osób. Uwzględni-

<sup>1</sup> M. Keilhacker: *Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schule. Eine experimentelle Untersuchung.* Freiburg im Breisgau 1932.

<sup>2</sup> Por. S. Baley: *Psychologia wychowawcza w zarysie*, wyd. III. Warszawa 1958, PWN, s. 228.



wszy przede wszystkim dane ankiety z roku 1928/29 Rowid stwierdza, iż w odniesieniu do zalet nauczyciela niektórzy uczniowie wysuwają na plan pierwszy właściwości intelektualne, u innych natomiast górują tendencje do wywierania wpływu wychowawczego i związane z nimi zainteresowanie życiem duchowym dziecka, jego stroną uczuciową i charakterem. Uczniowie — stwierdza Rowid — zdają sobie też sprawę z cech ujemnych nauczyciela, do których zaliczają najczęściej: niepoważne traktowanie zawodu, mierną inteligencję, powierzchowną znajomość przedmiotu, niedbalstwo w nauczaniu i nieobowiązkowość, opryskliwość i niecierpliwość, gburowatość i chorobliwą nadętość, sztywność i oschłość urzędową, złośliwość i wyśmiewanie ucznia połączone z ironią. Natomiast nauczyciela zamiłowanego w swym zawodzie darzą szacunkiem, żywią dlań miłość i wprost uwielbienie, nie tylko w czasach szkolnych, ale i w życiu późniejszym<sup>1</sup>.

Listę polskich autorów przedwojennych, którzy podejmowali tego typu badania, zamyka Z. Kallenbrun. Postawił on sobie zadanie zebrania wypowiedzi o nauczycielu od dzieci szkoły powszechnej, w wieku od 8 do 10 lat. W stosunku do dzieci najmłodszych posłużył się metodą wypytywania i rozmowy. Wybrał jedną, zdaniem jego, nader istotną cechę dla zawodu nauczyciela, mianowicie „sprawiedliwość”. Zbadał 100 dzieci (50 chłopców i 50 dziewcząt), uczniów i uczennic klas I, II, III, IV i V warszawskich szkół powszechnych, posługując się 8 pytaniami. Wnioski, płynące z badań, sprowadził do następujących: wedle opinii dzieci nauczyciel rozporządza trzema głównymi narzędziami szkolnej, pozytywnej sprawiedliwości, tj. karą, zabiegiem wychowawczym pozytywnym oraz możliwością odwołania się do instancji rodzicielskiej.

Przegląd ten wypada zakończyć rzutem oka na materiał najświeższy. Przynoszą go badania Jadwigi Zaleskiej, Mikołaja Kozakiewicza, Stefana Pieńkowskiego i Jana Bohuckiego.

Badania Zaleskiej różnią się tym od pozostałych, iż rozdała ona uczniom kartki z rejestrem pozytywnych cech nauczyciela, natomiast Kozakiewicz, Pieńkowski i Bohucki zebrali swoje dane w drodze wypowiedzi lub wypracowań uczniów na zadane im pytania. Zwłaszcza techniki Badań Kozakiewicza i Pieńkowskiego pod tym względem są bardzo sobie bliskie, natomiast o metodzie, jaką się posłużył Bohucki w zebraniu materiału od 1100 uczniów klas od I do XI, nic bliższego nie wiemy, gdyż nas o tym nie informuje<sup>2</sup>.

Kozakiewicz przeprowadził swoje badania w r. 1958. Oparł się on na

<sup>1</sup> Por. H. Rowid: *Psychologia pedagogiczna*, Kraków 1928, Gebethner i Wolff, s. 336.

<sup>2</sup> Por.: J. Zaleska: *Sprawozdanie Towarzystwa Naukowego w Toruniu*, zeszyt 1—4, 1953 M. Kozakiewicz: *Ideał nauczyciela w oczach uczniów*, *Nova Szkoła*, 1958, nr 7—8 S. Pieńkowski: *Nauczyciel w oczach uczniów swojej szkoły*, *Chowanna*, 1961, z. 2. s. 179—216, J. Bohucki: *Rozwój krytycyzmu młodzieży w stosunku do osobowości nauczyciela*, *Chowanna*, 1961, z. 2.

wypracowaniach pisemnych 502 uczniów szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (203 chłopców i 299 dziewcząt). Temat wypracowania brzmiał: „Jakiego nauczyciela chciałbym mieć i dlaczego?” oraz „Jakiego nauczyciela nie chciałbym mieć i dlaczego?”. Wypracowania składały się z dwóch części, z których każda była poświęcona odpowiedzi na inne pytanie. Kozakiewicz nie należy do entuzjastów tej metody badań, przestrzega dlatego przed zbyt dosłownym i dogmatycznym stosunkiem do wyników ankiety, która, jego zdaniem, „może mieć tylko wartość przybliżonego sondowania problemu”. Przekonał się zresztą o tym sam zmuszony do wyłączenia szeregu wypracowań z liczby analizowanych, ponieważ nie były wypowiedziami samodzielnymi. Jak zatem wygląda obraz idealnego nauczyciela według zdania większości biorących udział w badaniu? Oceniając rezultaty badań Kozakiewicza, W. Okoń trafnie spostrzega, iż uczniowie cenią najwyżej zalety moralne i charakterologiczne nauczyciela, a jednocześnie dostrzegają i najostrzej piętnują jego braki moralne. „Można sądzić — pisze Okoń — że wpływ nauczyciela jest najbardziej właściwy, gdy on w codziennym obcowaniu z uczniami postępuje sprawiedliwie, lecz jednocześnie odnosi się od nich z cierpliwością i wyrozumiałością, gdy stawia im zdecydowane wymagania, a przy tym okazuje serdeczność i przyjazne uczucia. Jest w tych wymaganiach swoista równowaga chwiejna, jakaś „złota droga”, którą wychowawca musi z uwagą podążać, aby być nie tylko sprawiedliwym, lecz i wyrozumiałym, nie tylko (jak pisał Makarenko) stawiać wymagania, lecz także okazywać szacunek i zaufanie”<sup>1</sup>.

S. Pieńkowski usiłował wysondować opinię uczniów od klas piątych do jedenastych w stosunku do jednego z czterech tematów. Tematy te podał na tablicy w postaci pytań: 1) Co najbardziej cenię w moich nauczycielach(lu)? 2) Jakiego nauczyciela chciałbym mieć? 3) Mój najlepszy nauczyciel. 4) Czy chciałbyś(abys) być nauczycielem(ka)? Jeśli tak, to dlaczego, jeśli nie — podaj powody. Uczniowie mieli 5 minut czasu na przygotowanie, a 15 minut na samą wypowiedź. Do przeprowadzenia badań zaprosił studentów III i IV roku pedagogiki. Objął ogółem 15 oddziałów (6 na szczeblu podstawowym, 9 na licealnym), zbierając 401 wypowiedzi. Jak ocenia wyniki tych badań? Wyniki ankiety na stopniu podstawowym wskazują na dominujące stanowisko nauczyciela w klasie i w szkole. Autora uderzyła „seryjność” wypowiedzi pozytywnych w swoim wyrażeniu, brak wypowiedzi zróżnicowanych, kwestionujących lub podważających autorytet nauczyciela. Jego rola kierownicza jest tutaj na ogół uznawana. Natomiast materiały z klas licealnych potwierdzają narastanie nastrojów i ocen krytycznych. Najostrzej wygląda to w klasach dziesiątych. Autor tłumaczy to zmianami biologicznymi, zwiększoną pobudliwością układu nerwowego młodzieży w tym wieku.

<sup>1</sup> W. Okoń: Osobowość nauczyciela. *Nowa Szkoła*, 1959, nr 1, s. 15.

Pieńkowski zauważył, iż wyniki jego badań odbiegają w swych niektórych treściach od wyników Kozakiewicza. W oczach uczniów objętych ankietą Pieńkowskiego nie znalazły uznania specjalne wymagania co do zewnętrznego wyglądu nauczyciela, jego właściwości biologicznych i fizycznych. Również nie potwierdziło się w pełni uszeregowanie cech ujemnych nauczyciela, w związku z czym autor pisze, iż nie przypomina ono „ponurego obrazu atmosfery szkolnej, przedstawionego przez M. Kozakiewicza”<sup>1</sup>. Autor zdobywa się również na szereg rad. Sądzi mianowicie, iż zdobycie wpływu na współczesną młodzież jest uzależnione od poznania jej psychiki i dostosowania do niej różnych skutecznych metod oddziaływania. Autorytet nauczycielski oparty jest często na zasadzie izolowania się od młodzieży, na zasadzie dystansu, nakazów, „unieruchamiania uczniów dwójami”. Badania przekonały go o potrzebie w zawodzie nauczycielskim nie tylko wiedzy specjalistycznej, dotyczącej treści przedmiotu nauczania, ale również wiedzy ogólnej, szczególnie psychologicznej i pedagogicznej.

Identycznego tematu dotyczą badania Bohuckiego. Nie zatrzymując się nad nimi dłużej, podkreślimy jedynie to, co przynoszą ich konkluzje. Przeanalizowawszy rozwój krytycyzmu młodzieży wobec osobowości nauczyciela, Bohucki wyróżnia trzy jego fazy, a mianowicie: 1) fazę wstępnego krytycyzmu, obejmującą dzieci klasy I—III, od 7 do 9 roku życia, polegającą na stwierdzeniu pewnych pozytywnych lub negatywnych właściwości nauczyciela, ale bez ich motywacji i krytyki, 2) fazę subiektywnego krytycyzmu (Całość uwag krytycznych dotyczy w tej fazie przede wszystkim stosunku nauczyciela do ukochanej przez niego młodzieży. Faza ta obejmuje klasy IV—VII, sięgając od 10 do 13 roku życia), 3) fazę obiektywnej krytyki, obejmującą lata 14—19, czyli klasy od VIII do XI. Krytycyzm młodzieży w tym wieku wychodzi poza krąg stosunku nauczyciela do uczniów, a dotyczy jego cech i wartości osobowych, które wpływają na całokształt pracy pedagogicznej.

### c) Ankieta o nauczycielu wśród pracowników nadzoru pedagogicznego

Ten typ badań ankietowych otwierają na terenie pedeutologii badacze amerykańscy: W. W. Charters i D. Waples, którzy zwrócili się do wizytatorów, inspektorów i kierowników szkół z szeregiem list cech zestawionych z różnych punktów widzenia. Zasadnicza lista zawierała tych cech 83. Na pierwszych piętnastu miejscach znalazły się cechy następujące: dokładność, przystosowalność, czujność, ambicja, żywość, skłonność do wyrażania uznania (pochwały), przystępność, pociągająca powierzchow-

<sup>1</sup> S. Pieńkowski: Nauczyciel w oczach uczniów swojej szkoły. *Chowanna* 1961, nr 2, s. 208.

ność, szerokość zainteresowań, zrównoważenie (opanowanie), troskliwość, pogodne usposobienie, czystość, czynność i stałość<sup>1</sup>.

W Polsce podjął podobną próbę w r. 1955/56 L. Bandura. Zainteresowany pracą absolwentów Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku odniósł się do dyrektorów szkół i wydziałów oświaty 4 województw północnych, aby wyrazili swoją opinię o absolwentach tej uczelni. Ale stosunek Bandury do tej metody jest krytyczny. Nie jest to — jego zdaniem — metoda, która gwarantuje zupełną obiektywność wyników. Opinia wizytatorów i inspektorów, a nawet dyrektorów, nie jest pozbawiona, podkreśla Bandura, momentów subiektywnych, opiera się przecież na dorywczych spostrzeżeniach osoby nadzorującej, na podstawie których dokonuje ona pewnej ogólnej charakterystyki. Twierdzenia nie zawsze są poparte faktami, odzwierciedlają raczej ogólne mniemanie o nauczycielu aniżeli gruntowną jego znajomość.

Mając to na względzie Bandura starał się konfrontować opinie dyrektorów szkół o danym nauczycielu z wypowiedziami inspektorów, pracowników wojewódzkiego ośrodka doskonalenia kadr i z opiniami wydanymi przez uczelnię w chwili kończenia studiów. Występująca przy takim porównaniu zbieżność opinii pozwoliła dopiero autorowi przyjąć z pewnym prawdopodobieństwem, iż są one zgodne z rzeczywistością.

Wyniki badań Bandury pozwoliły zwrócić uwagę na pewne cechy nauczyciela-wychowawcy, które należy wykształcić w czasie studiów i pierwszych lat pracy zawodowej. Bandura wskazuje na potrzebę rozwijania obok „zręczności dydaktycznej i wychowawczej” aktywności społecznej, płynącej z poczucia odpowiedzialności za wykonywaną pracę, z ukształtowanego i kształtującego się nadal światopoglądu. Ale nie każdy przejaw aktywności prowadzi do dobrych wyników. Potrzebny jest zatem młodemu nauczycielowi krytyczny stosunek do własnej pracy, umiejętność twórczych poszukiwań, zdyscyplinowanie wewnętrzne, konsekwencja w działaniu i silna wola, nie dopuszczająca do załamania się pod wpływem trudności. Cechy te, stwierdza Bandura, pokrywają się z modelem opracowanym przez Gonobolina<sup>2</sup>.

#### d) Analiza wytworów nauczycieli

Tak szerokiego zastosowania ankiety nie równoważyły wyniki, na jakie liczono. Powody tego są na ogół znane. Nie da się zaprzeczyć, iż ankieta z natury rzeczy izolowała wypowiadających się nauczycieli ze splotu uwarunkowań pedagogicznych i społecznych, czyniła ich wyłącznie odpowiedzialnymi za wyniki nauczania i wychowania, co stwarzało wrażenie wszechmocy tzw. idealnego nauczyciela. Niezależnie od subiek-

<sup>1</sup> W. W. Charters i D. Waples: *The Commonwealth Teacher-Training Study*. Chicago 1929, s. 223 i nast.

<sup>2</sup> L. Bandura: *Model nauczyciela w społeczeństwie budującym socjalizm*. *Nowa Szkoła*, 1957, nr 2, s. 173.

tywizmu, jak i cechował ankietyowe wypowiedzi nauczyciela o sobie, albo uczniów lub zwierzchników o nim, materiał tą drogą zdobywany był z reguły materiałem fragmentarycznym i powierzchownym. Na niedosyt, wynikający ze stosowania metody ankietyowej, zwracali już dość dawno uwagę niektórzy badacze, wskazując na konieczność uzupełniania gromadzonych w ten sposób informacji materiałami bardziej analitycznymi o charakterze autobiograficznym, pamiętnikarskim, dziennikowym, listowym itp.<sup>1</sup>

Już W. Döring podkreślał w swoim czasie rolę badań znacznie wszechstronniejszych. Większą niż do ankiety przywiązywał on wagę do samoceny nauczycieli, oceny prac uczniów i spojrzenia przez ich pryzmat na wysiłek nauczyciela, oceny uzdolnień nauczycieli itp. Posłużył się przy tym, jak wiadomo, typologią sprangerowską, uznając za najistotniejsze cechy duchowe nauczyciela jego upodobanie estetyczne i społeczne<sup>2</sup>.

Krytycyzm współczesnych psychologów względem ankiety jest nieporównanie silniejszy. Ich zdaniem, popularność ankiety pochodzi stąd, że różni jej autorzy opierają się na schemacie teoretycznym, który na przełomie XIX i XX wieku był podstawą psychologii introspekcyjnej. Polegał on na tym, że obiektywne warunki życia kształtują świadomość ludzi, słowa są wyrazem tej świadomości, zatem można je traktować po prostu jako „uzewnętrzną świadomość”. Ale od tego rodzaju introspekcjonizmu upłynęło już wiele wody. Nowoczesna teoria „odbicia” poucza nas, że ani aktualne wypowiedzi słowne nie są jednoznacznie określone przez treść świadomości, ani też aktualna treść świadomości nie jest w taki sposób określana przez warunki bytu. „Zasadnicza trudność wnioskowania z treści wypowiedzi o treści świadomości pochodzi stąd — pisał T. Tomaszewski — że treść wypowiedzi jest uwarunkowana wielorako i wobec tego ta sama, językowo rzecz biorąc, wypowiedź może mieć różne odpowiedniki w świadomości”<sup>3</sup>.

Cytowany wyżej I. Szaniawski podjął próbę uzupełnienia badań ankietyowych materiałem autobiograficzno-pamiętnikarskim. Wśród 70 prac nauczycieli 40 stanowiły opracowania bezrobotnych nauczycieli, 30 zaś wytwory nauczycieli pracujących. Pierwsze stanowiły odpowiedź na rozpisany przez ZNP w 1936 r. konkurs na pracę pt. „Marzenia i rzeczywistość”, pozostałe natomiast były odpowiedziami na ankietę na temat warunków pracy nauczyciela i ucznia, ogłoszoną rok wcześniej (*Głos Nauczycielski*, 1935, nr 26). Inicjatorom ankiety chodziło o to, ażeby przysłane na konkurs materiały „wyrzażały wszystko to, co w danej chwili sprawo-

<sup>1</sup> Por. [I. Szaniawski] I. Sznajer: Rozprawa o metodzie opracowania autobiografii, pamiętników i dzienników nauczycieli. *Pedagogium*, 1939, nr 3, s. 155—182.

<sup>2</sup> W. O. Döring: Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers. Leipzig, Quelle Meyer 1925, ss. VIII, s. 224.

<sup>3</sup> T. Tomaszewski: O czym można wiedzieć na podstawie ankiety. *Polityka*, 1962, nr 21.

zdawcę boli, martwi, cieszy lub choćby interesuje". Odpowiadający mieli oświetlić wpływ warunków bytowania nauczyciela na jego pracę szkolną (warunków materialnych, zdrowotnych, rodzinnych, odżywczych itp.), wzajemny stosunek nauczycielstwa oraz stosunek rodziców do nauczyciela. Jury prosiło o poruszenie wszelkich innych kwestii, pozostających w związku z życiem szkoły, nauczyciela lub ucznia, np. dlaczego zostałem nauczycielem, jakie otrzymałem wykształcenie, o samokształceniu, ciekawe momenty własnego życiorysu, zwłaszcza na odcinku pracy w zawodzie.

I. Szaniawski, któremu ZNP powierzył opracowanie materiałów, zapowiedział, iż dokona konfrontacji danych ankiety z danymi wynikającymi z analizy pamiętników. Uważał, iż przedmiotem porównywania mogłyby być wnioski uzyskane drogą analizy socjopsychologicznej materiału pamiętnikarskiego z odpowiednimi punktami ankiety, dzięki czemu miał uzyskać większą i szerszą podstawę do uogólnień.

Mówiąc o wytworach nauczycieli jako przejawach ich różnorodnej aktywności mamy na myśli przede wszystkim dokumenty pisane, obrazujące bądź całe życie, bądź tylko pewne jego fragmenty. Nie wszystkie okresy pełnią w biografii ludzkiej tę samą rolę. Prawdę tę potwierdzają znane szeroko pamiętniki nauczycieli-weteranów, pamiętniki nauczycieli-b. więźniów obozów koncentracyjnych, wspomnienia z okresu ostatniego XX-lecia itp., które skupiają uwagę na różnych, zarówno osobistych, jak i ogólnych sprawach<sup>1</sup>.

Specyficzny typ wytworów nauczycielskich stanowią tzw. „odczyty pedagogiczne”, które od kilkunastu lat zdobyły sobie również w Polsce prawo obywatelstwa. Jest to nowa, od niedawna dopiero znana w pedagogii, metoda wydobywania i upowszechniania pedagogicznego doświadczenia, przez jego pryzmat zaś poznania także samego nauczyciela.

Odczyty pedagogiczne powstają jako owoc wysiłku twórczego nauczyciela, zainteresowanego doskonaleniem metod i podnoszeniem wyników własnej pracy dydaktycznej i wychowawczej. Wysiłek nauczyciela związany z odczytem pedagogicznym obejmuje, jak wykazało doświadczenie, kilka etapów. Zaczyna się wyborem tematu, uwarunkowanym rodzajem własnych osiągnięć pedagogicznych. Zdarza się jednak, iż nauczyciel wybiera temat, o którym już pisali inni. Zachodzi zatem potrzeba zaznajomienia się z literaturą podejmowanego zagadnienia i teoretycznego przemyślenia tematu. Jest to drugi z kolei etap wysiłku nauczyciela-autora. Etap trzeci polega na zgromadzeniu materiału (wyciągów, notatek, zapisków, spostrzeżeń), faktów odpowiadających tematowi praktyki. Zebranie materiału faktograficznego ułatwia nauczycielowi podjęcie właściwej pracy nad odczytem, która polega przede wszystkim na starannym opisie własnego doświadczenia według przyjętego z góry planu. Plan odczytu

<sup>1</sup> Por. np. Pamiętniki nauczycieli-weteranów. Wstęp i obj. M. Kozakiewicza. Warszawa 1958.

uwzględnia zazwyczaj kolejne ogniwa rozwojowe pracy pedagogicznej i łączące je związki. Ale fakty same, choćby najstaranniej dobrane, nie mówią jeszcze wiele. „Fakt — pisał M. Gorki — to jeszcze nie cała prawda, to tylko surowiec. Hołdowanie samym faktom prowadzi do tego, że miesza się rzeczy przypadkowe i nieistotne z istotnymi i typowymi. Trzeba nauczyć się odrzucać nieistotną powłokę faktów i wydobywać z nich ich sens”<sup>1</sup>.

Żeby to uczynić, należy fakty poddać analizie i uogólnieniu. Doświadczenie pedagogiczne daje się dzielić na prostsze człony, na poszczególne fakty i zjawiska. W tej postaci stanowić może przedmiot badania, analiz pedagogicznych i psychologicznych. W tej postaci może też być analizowane przez swego twórcę. W analizie faktów pedagogicznych bardzo istotne jest porównywanie, zwłaszcza zestawianie wyników pracy ze stosowanymi metodami, co pozwala na uchwycenie zasadniczego związku przyczynowego, na dotarcie do źródeł, które powodują poprawę lub pogorszenie się wyników. Porównywanie może dotyczyć także dwóch różnych okresów pracy tego samego nauczyciela. Analiza i wysnute w jej toku twierdzenia ogólne stanowią ostatni etap wysiłku autora odczytu pedagogicznego.

Zdarza się często, iż nauczyciele nie ukazują dokładnie procesu przezwycięzania trudności, nie ujawniają konfliktów i niepowodzeń, przedstawiają rzeczywistość wychowawczą statycznie. Dlatego metodyka pisania odczytów pedagogicznych tak wielką przywiązuje wagę do realiów, do przedstawiania przez nauczycieli faktycznego przebiegu procesu pedagogicznego i przezwycięzania towarzyszących temu procesowi trudności.

Jaka jest wartość pedeutologiczna tego rodzaju materiałów? Znaczenie ich jest niewątpliwe z dwóch powodów. Po pierwsze, wyzwalają one wśród nauczycieli postawę refleksyjną, budzą ducha nowatorstwa i twórczych poszukiwań, nawet badań. Po drugie, umożliwiają nawiązywanie i pogłębianie kontaktów z literaturą pedagogiczną i pracownikami nauki, torując drogę głębiej pojętej pracy samokształceniowej i samowychowawczej.

#### e) Żywa ankieta, obserwacja, eksperyment

Badania, o których tutaj powiemy, są daty stosunkowo świeżej lub zupełnie bliskiej. Dotyczą one psychologicznych i dydaktycznych aspektów pracy nauczycielskiej. Należy przy tym zauważyć rzecz charakterystyczną. Oto w miarę tego, jak badaczy przestawały zadowalać wyniki uzyskiwane drogą ankietową, usiłowali oni docierać nie tylko do nauczyciela lub ucznia, ale do złożonego mechanizmu szkolnego i trybów jego

<sup>1</sup> M. Gorki: O literaturze. *Sowietskaja literatura*. Moskwa 1953, s. 106.

działania oraz przez pryzmat tego działania patrzeć na nauczyciela i jego wartość. W ten sposób w sukurs ankiecie przyjąć musiały inne, nie tak może operatywne, ale skuteczniejsze metody, jak obserwacja pracy nauczyciela, planowa rozmowa z nim samym na temat jego pracy i eksperyment.

Spśród wymienionych jedynie eksperyment nie stał się jeszcze w pedagogii metodą popularną. Praca nauczyciela nie sprzyja jego szerokiemu stosowaniu. Ma ona przecież cechy szczególne, dotyczy bowiem mniej lub bardziej licznych zespołów uczniowskich, ale sama jako taka ma charakter jednostkowy, zindywidualizowany. Stosowanie eksperymentu musiałyby obejmować poszczególne, jednostkowe przypadki i wymagać odpowiednio długiego czasu. Mamy na myśli, oczywiście, eksperymenty przeprowadzane w naturalnych warunkach pracy nauczyciela, tzn. w warunkach szkolnych.

Wspomniane trudności sprawiły zapewne, iż znane z literatury pedagogicznej próby eksperymentalne zastosowane zostały w zakładach kształcenia nauczycieli, a więc w odniesieniu do względnie jednorodnych grup kandydatów, a nie do nauczycieli jako takich w miejscach ich zawodowej pracy.

W Polsce próby takie podjęli w latach trzydziestych St. Dobrowolski i J. Schwarz. Dobrowolskiemu przyświecała myśl podniesienia twórczości wychowawczej nauczyciela, a w związku z tym — wydajności ich pracy. Twórczość wychowawcza, jak każda twórczość — stwierdza Dobrowolski — zależy w pewnym stopniu od warunków pracy, ale przede wszystkim od indywidualności samego twórcy, od jego uzdolnień<sup>1</sup>. Rozwiązania tego zagadnienia szukano głównie w cechach charakterologicznych, Dobrowolski natomiast swoje badania nad tym problemem starał się ograniczyć do strony umysłowej nauczycieli, ponieważ intelekt uznał za główne narzędzie, którym prawdziwy nauczyciel musi się stale posługiwać. Postanowił stwierdzić doświadczalnie, jakie to właściwości umysłowe są potrzebne nauczycielowi do pełnienia jego czynności zawodowych.

Jako dyrektor Wyższego Kursu Nauczycielskiego przed II wojną światową i przewodniczący komisji egzaminacyjnej miał sposobność dokonywania obserwacji nad umysłowością nauczycieli ówczesnych szkół powszechnych, zdających egzaminy eksternistyczne. Poznawał ich wypowiedzi pisemne i ustne, asystował na większości przeprowadzanych przez nich lekcji, które szczegółowo protokołował. Uzyskał w ten sposób 357 zaprotokołowanych lekcji prowadzonych przez 276 nauczycieli. Niezależnie od tego materiału zdecydował się na eksperyment, który miał wszystkich badanych postawić w jednakowych warunkach. Polegał on na pisemnym opracowaniu przez studiujących na WKN nauczycieli obszernego planu lekcji na ten sam temat, a następnie na również pisemnej

<sup>1</sup> St. Dobrowolski: *Struktury umysłów nauczycieli*, Warszawa 1959, PZWS, s. 5.



krytycznej ocenie lekcji, przeprowadzonej przez jednego z uczestników eksperymentu. Dla nauczycieli, którzy lekcję prowadzili, eksperyment był trzyczęściowy, dla pozostałych zaś tylko dwuczęściowy. Tego rodzaju badania Dobrowolski przeprowadził w okresie dwóch lat trzykrotnie, otrzymując ogółem ponad 100 opracowań lekcyjnych wraz z krytycznymi uwagami. Spośród nich wybrał 10 najbardziej charakterystycznych, dzięki którym uzyskał pewien zarys typów umysłowych. Przekonał się, że lekcja jest wartościową próbą do badania umysłowości nauczycieli, zwłaszcza gdy temat jej pozwala na różnorodne, samodzielne ujęcia.

Badania te przeprowadził Dobrowolski przed wojną. Po 6 latach wrócił do nich w innym środowisku, gdzie zebrał ogółem 106 lekcji prowadzonych przez 76 osób. Otrzymane wyniki potwierdziły poprzednie doświadczenia. Dominujące cechy umysłowe okazały się zgodne. Analizą objęto wszystkie lekcje, biorąc pod uwagę ich poziom, tj. ogólną wartość w stosunku do wymagań pedagogicznych, w związku z czym wyrażano sąd o stopniu przydatności danej osoby do zawodu nauczycielskiego, oraz jej charakter, „styl”, określając na tej podstawie dominującą cechę umysłową prowadzącego lekcję.

Określenie dominujących cech umysłowych nauczycieli na podstawie prowadzonych przez nich lekcji pozwoliło autorowi na ustalenie bardziej złożonego pojęcia struktur umysłów albo typów umysłowych nauczycieli. Wyróżnił ich Dobrowolski sześć: umysły organizacyjne, wyobrazeniowe, intuicyjne, rozumowe, systematyczne i ekspresyjne. Dla ich opracowania musiał jednak sięgnąć bezpośrednio do przedstawicieli tych typów umysłowości. Zastosował w tym celu metodę żywej ankiety, czyli planowej rozmowy między osobą, która zgadzała się wziąć udział w badaniach, a autorem. Podstawę do rozmowy stanowiła specjalnie opracowana ankietą jednakowa dla wszystkich osób. W żywej ankiecie, która objęła ponad 200 pytań i 27 różnych zagadnień, wzięło udział 16 osób.

J. Schwarza zainteresowało inne zagadnienie<sup>1</sup>. Szukał on odpowiedzi na pytanie, czy pożądane właściwości psychiczne nauczyciela są wrodzone, czy są ewentualnie do zdobycia. Zależało mu na stwierdzeniu, które z pożądanych cech nauczyciela-wychowawcy są wykształcalne, które zaś nie, gdyż pozwoliłoby to — jego zdaniem — na bardziej celowy dobór kandydatów do zakładów kształcenia nauczycieli.

Schwarz w związku z tym przeprowadził dwa eksperymenty ze słuchaczami pedagogium toruńskiego. Pierwszy miał wykazać, że słuchacze II roku pedagogium lepiej oceniają inteligencję dzieci na podstawie fotografii niż ich koledzy z rocznika pierwszego, czyli że roczny pobyt w pedagogium wpłynął na polepszenie się wyników tej oceny. Próbę przeprowadzono przy użyciu fotografii dzieci o trzech różnych poziomach inteli-

<sup>1</sup> Jan Schwarz: Czy cechy dobrego nauczyciela są wykształcalne? *Pedagogium*, 1939, nr 2.

gencji (wybitna, normalna, głębokie upośledzenie). Następnie słuchacze wyjaśniali, czym się kierowali przy ocenie inteligencji oglądanych dzieci. Wyniki próby okazały się zgodne z oczekiwaniami, czyli potwierdziły hipotezę, że słuchacze II roku lepiej oszacowali inteligencję dzieci niż słuchacze roku pierwszego, co przemawiałoby za tym, iż u słuchaczy drugiego rocznika wykształcono tę właściwość w czasie ich pobytu w pedagogium.

Drugi eksperyment przeprowadzono z tymi samymi grupami słuchaczy, lecz po upływie kilku tygodni. Tym razem jednak liczba fotografii wyniosła aż 18. Słuchacze mieli określić, które z nich należą do dzieci o inteligencji przeciętnej, słabej lub dotyczą głębokiego upośledzenia. Ten eksperyment również potwierdził przyjętą przez autora hipotezę, że zdolność określania inteligencji na podstawie wyrazu twarzy jest wykształcalna i że została rozwinięta u słuchaczy w czasie ich studiów psychologicznych.

Pozostałe próby badań są daty znacznie świeższej. Należą one do S. Kaczmarka, M. Maciaszka i Ireny Jundziłł. Nawiązują w pewnym stopniu do problematyki badawczej St. Dobrowolskiego, podejmują bowiem zagadnienie kształtowania twórczej postawy pedagogicznej nauczyciela, ale u samego zarania jego drogi zawodowej, tzn. w zakładzie kształcenia nauczycieli. Prace te łączą nadto zgodne przekonanie o szczególnie istotnej w tym zakresie roli przedmiotów pedagogicznych, zwłaszcza odpowiednio prowadzonej praktyki.

Kaczmarek poddał badaniu proces formowania twórczej postawy studentów i uczniów, sposobiących się do podjęcia pracy szkolnej. Wystąpił z tezą, iż wiele w tym względzie uczynić można w toku praktycznego przygotowania do zawodu. Badania prowadził przez trzy lata, obejmując nimi corocznie ok. 400 studentów uniwersytetu i wyższej szkoły pedagogicznej. Nadto przez 1 rok badał to zagadnienie w grupie 35 uczniów liceum pedagogicznego. W badaniach stosował: obserwację, wywiady z kierownikami ciągłej praktyki pedagogicznej, z pracownikami dydaktycznymi kierującymi hospicjami i konferencjami pohospitacyjnymi oraz ze studentami; analizę konspektów lekcyjnych oraz sprawozdań z odbytych hospicjacji i ciągłych praktyk pedagogicznych; eksperyment.

Na tle przeprowadzonych badań omówił możliwości rozwijania u kandydatów twórczych nastawień pedagogicznych w toku hospitowania lekcji, w trakcie ich analizy, podczas zbiorowego przygotowywania zajęć oraz w czasie praktyki ciągłej. Zwłaszcza tej ostatniej jako etapowi swoistej syntezy przypisuje Kaczmarek duże znaczenie. W praktyce ciągłej dostrzega kilka kształcących elementów: pierwszy — to gromadzenie różnorodnych obserwacji i doświadczeń, co stanowi dobre podłoże dla rozwijania umiejętności twórczego stosowania wiedzy pedagogicznej w praktyce; drugi element — to osobowość nauczyciela. W czasie praktyki ciągłej kandydat zdobywa przekonanie, iż poziom intelektualny i moralny

młodzieży jest uzależniony przede wszystkim od poziomu intelektualnego i moralnego nauczyciela, od jakości jego pracy z młodzieżą; trzeci element dotyczy umiejętności pedagogicznych. Autor twierdzi, że przygotowywanie się do samodzielnego prowadzenia lekcji utwierdza kandydata w przekonaniu, że mistrzostwo pedagogiczne jest osiągalne jedynie na drodze wnikliwego studiowania teorii oraz rozwijania umiejętności stosowania jej w praktyce. Czynnikiem sprzyjającym kształtowaniu twórczego stosunku do pracy jest umiłowanie zawodu, tego rodzaju stosunek uczuciowy rozwija się przede wszystkim na drodze osobistego, bezpośredniego zaangażowania się w proces nauczania i wychowania. Niemalże znaczenie ma zetknięcie się praktykanta z nauczycielem-opiekunem na odpowiednio wysokim poziomie<sup>1</sup>.

Analogiczną tematyką zajął się M. Maciaszek<sup>2</sup>. Badania przeprowadził w Studium Nauczycielskim nr 1 w Warszawie w latach 1957/58 i 1958/59. Dokonana analiza pracy nauczycielskiej i osobiste doświadczenia doprowadziły go do hipotezy, że dydaktyczna umiejętność nauczycieli posiada dwie charakterystyczne dla jej istoty strony — *schematyczną i modyfikacyjną*. Jeśli nauczyciel odtwarza tylko pewne wzory, stosuje wyuczone schematy i środki, realizuje, zdaniem autora — *schematyczną stronę* umiejętności, jeśli zaś dostosowuje swe środki do aktualnej, zmieniającej się pedagogicznej sytuacji, stosuje wówczas drugą stronę umiejętności pedagogicznej, czyli stronę modyfikacyjną. Nauczyciel taki analizuje swoje działanie, ocenia jego skuteczność, stawia diagnozy, które prowadzą go do bardziej plastycznego modyfikowanego postępowania. Gdy działanie schematyczne jest działaniem jednokierunkowym, przebiega bowiem tylko od nauczyciela do ucznia, to działanie modyfikowane ma charakter dwukierunkowy, gdyż przebiega od nauczyciela do ucznia i od ucznia do nauczyciela. Maciaszek twierdzi, iż takie działanie można dopiero uznać za umiejętność, którą definiuje jako „*zdolność nauczyciela do sprawnego i skutecznego działania*”, w którym posługuje się on środkami odpowiednimi do aktualnie zmieniającej się sytuacji pedagogicznej<sup>3</sup>.

Analiza doprowadziła go również do wniosku, iż o skuteczności dydaktycznego działania nauczyciela przesądzają w zasadzie trzy czynniki, tj. korzystny dla tego zawodu typ osobowości, wiedza i doświadczenie. Eksperymentowi swemu postawił także zadanie zweryfikowania roli tych trzech czynników w kształtowaniu umiejętności. Eksperyment M. Maciaszka, przeprowadzony w normalnych warunkach szkolnych z jedną grupą kandydatów, objął swą treścią nie jakąś wybraną umiejętność dy-

<sup>1</sup> Stefan Kaczmarek: Kształtowanie twórczej postawy nauczyciela. Studium z badań nad przygotowaniem kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Wrocław 1960. Zakł. Nar. im. Ossolińskich, s. 174.

<sup>2</sup> Maksymilian Maciaszek: Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela. Warszawa 1963. PWN, s. 233.

<sup>3</sup> Op. cit., s. 59.

daktyczną, lecz globalną umiejętność prowadzenia lekcji z jej szczegółowymi elementami. Kierujący eksperymentem miał możliwość modyfikowania zarówno warunków procesu kształtowania umiejętności, jak i samej koncepcji przygotowania kandydatów do zawodu. Maciaszek zastosował również eksperyment laboratoryjny, czyniąc przedmiotem badań zmęczenie kandydatów, jakie odczuwali po przeprowadzeniu lekcji próbnej, obserwację, metodę ankiety i analizę dokumentów. Uzyskał on potwierdzenie swych hipotez oraz wysunął szereg wskazań natury praktycznej, podkreślających potrzebę rozbudowy w tym typie zakładu systemu ćwiczeń i różnych form próbnego działania, stworzenia warunków sprzyjających samodzielnej pracy, stosowanie obok selekcji wstępnej selekcji eliminującej, wprowadzenia instytucji nauczycieli-mentorów, pod których opieką kandydaci mogliby odbywać próbną pracę w szkole, i in.

Próba Ireny Jundziłł sprowadziła się — jak stwierdza sama autorka — „do właściwości myślenia młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego, a także sposobów kształcenia myślenia w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych”<sup>1</sup>. Materiał zbierała autorka w trakcie swej pracy w liceum pedagogicznym w Pułtusku, wiedzona intencją przygotowania twórczych, myślących nauczycieli. Główną metodą badawczą uczyniła obserwację przejawów myślenia uczennic klasy, którą uczyła przedmiotów pedagogicznych 4 lata (w r. 1954/55 uczono początków pedagogiki już w kl. II). Obserwację i notatki polekcyjne uzupełniała dodatkowymi zajęciami, różnymi formami praktyki, indywidualnymi rozmowami z uczennicami, celowo przydzielanymi wypracowaniami.

Autorka nie stawia wniosków, nie formułuje postulatów, lecz omawia sposoby, jakie wykorzystywała w kształceniu samodzielnego myślenia swoich uczniów na lekcjach, w pracy domowej, w różnych formach praktyki pedagogicznej i w pracy kółka pedagogicznego.

### 3. METODA BIOGRAFICZNA

Pisząc o badaniach St. Dobrowolskiego nad strukturami umysłów nauczycielskich pominieliśmy wśród stosowanych przez niego metod metodę biograficzną. Dobrowolski stosuje tę metodę, konfrontując przeprowadzone przez siebie analizy typów umysłowości: rozumowej, intuicyjnej i wyobraźniowej z charakterystykami postaci wielkich wychowawców i nauczycieli: Sokratesa, Pestalozziego i Rousseau, odpowiadającymi tym trzem typom. Dobrowolski uzupełnia różne metody indukcyjne metodą biograficzną, która polega na szczegółowej analizie psychiki znanych z historii reformatorów wychowania lub innych, nieraz nie tak głośnych,

<sup>1</sup> Irena Zaczeniuk-Jundziłł: Rola przedmiotów pedagogicznych w kształceniu nauczycieli. Warszawa 1963, PZWS, s. 3.

ale wybitnych nauczycieli i wychowawców. Opracowań monograficznych tego rodzaju jest niemało.

Do tej kategorii zaliczyć również należy rozsiane w prasie pedagogicznej oraz wydawane z okazji rocznic, jubileuszów i innych uroczystości, wspomnienia upamiętniające wybitnych profesorów i nauczycieli. Wspomnienia takie ogłosili w ostatnich kilkunastu latach w Polsce: L. Hirszfeld<sup>1</sup>, T. Kotarbiński<sup>2</sup>, I. Neverly<sup>3</sup>, wychowankowie Wł. Spasowskiego<sup>4</sup> i inni.

Ale słusznie zauważył ongiś S. Baley, iż nie postarano się dotychczas o syntetyczne opracowanie całego uzyskanego w ten sposób materiału i wyprowadzenie z niego pewnych ogólnych wniosków, dotyczących psychiki wychowawców<sup>5</sup>. Okazałoby się zapewne wówczas, iż właściwości nauczycielskie, cenione w jednej epoce, w epokach późniejszych tracą na swym znaczeniu, ustępując miejsca nowym, dyktowanym przez czas i warunki wymaganiom. Wartość gromadzonego w ten sposób materiału biograficznego nie polega jednak na tym, co jest w nim kruchego i zmiennego, lecz na tym, co się ostaje jako wartość trwała, nieprzemijająca.

Kończąc ten przegląd metod i wyników badań pedeutologii, łatwo można dostrzec fakt stopniowego rozszerzania się przedmiotu jej zainteresowań badawczych. W początkach była ona prawie wyłączną domeną psychologów, którzy — zgodnie z panującymi wtedy teoriami biologiczno-psychologicznymi — zajmowali się głównie specyficznymi zespołami właściwości, jakie powinny złożyć się na „duszę” nauczyciela-wychowawcy. Spostrzegł to niedawno trafnie W. Okoń, podkreślając, iż pierwsze badania polskie odnosiły się nie do osobowości, lecz do „duszy” nauczyciela, że po nich pojawiły się prace traktujące o instynkcie nauczycielskim (Iza Moszczeńska, Bolesław Kaprocki), potem rozprawy o talencie pedagogicznym, w końcu o osobowości jako takiej<sup>6</sup>. W drugim rzucie niejako zainteresowali się tym problemem pedagodzy, podejmując badania nad stosunkiem łączącym nauczyciela z uczniami i z tego stanowiska określając potrzebne mu walory. Najpóźniejszy etap dotyczy lat ostatnich, kiedy do głosu dochodzą coraz silniej społeczno-wychowawcze aspekty pracy nauczyciela. Na osobowość nauczyciela patrzeć więc dziś trzeba, uwzględniając zarówno psychologiczne, jak pedagogiczne i społeczno-polityczne właściwości jego zawodu, a to wymaga znacznie bardziej złożonej aparatury badawczej.

We współczesnym świecie krąg ludzi uczących i wychowujących

<sup>1</sup> L. Hirszfeld: *Historia jednego życia*. Czytelnik, Kraków 1946.

<sup>2</sup> T. Kotarbiński: *Sprawność i błąd*. Rozdział — *Nauczyciele sztuki nauczania*. PZWS, Warszawa 1960, wyd. III.

<sup>3</sup> J. Korczak. *Wybór pism*, t. I—IV. „Nasza Księgarnia”. Warszawa 1957. Wyboru dokonał i wstępem opatrzył Igor Neverly.

<sup>4</sup> M. Szulkin (red.): *Wspomnienia o Władysławie Spasowskim*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1961.

<sup>5</sup> S. Baley: *Psychologia wychowawcza w zarysie*, PWN, Warszawa 1958, s. 223.

<sup>6</sup> Por. W. Okoń *Osobowość nauczyciela*. *Nowa Szkoła*, 1950, nr 1.

znacznie się rozszerzył. Sprawy wychowania, nauczania i kształcenia nie dadzą się dziś zamknąć wyłącznie w murach instytucji szkolnej jednego typu. Słabnie tym samym możliwość wyraźnego ustalenia cech, o których można by powiedzieć, że są specyficznymi nauczycielskimi, które stanowiłyby — jak pisze Okoń — „rodzaj najbliższy i różnicę gatunkową” osobowości nauczyciela.

Cechy takie istnieją, ale można je dostrzec tylko w ścisłym powiązaniu z pracą zróżnicowanej szkoły i szerszymi zadaniami, jakie ta instytucja spełnia. Mieszczą się one w ogólniejszej strukturze, którą nazywamy modelem współczesnego nauczyciela. Na tle różnicującej się struktury wykształcenia (ogólne, politechniczne, zawodowe) oraz powstających licznych torów i kierunków specjalizacji, z jakimi spotykamy się w szkolnictwie zawodowym, model nauczyciela obok pewnych cech wspólnych zawierać musi i faktycznie zawiera liczne znamiona specyficzne w sferze wykształcenia kierunkowego, dydaktycznego, psychologicznego i in., różnicujące go pod względem profilu, zakresu oraz punktów odniesienia, czyli terenu przyszłej praktycznej działalności dydaktyczno-wychowawczej i społecznej.

Nie wystarczy zatem określić go apriorycznie, lecz trzeba również badać przy warsztacie pracy, wykorzystując w tym celu szerokie możliwości metod indukcyjnych.

ВАЦЛАВ ВОЙТЫŃСКИ

## МЕТОДЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДЕВТОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ (ИЗЛОЖЕНИЕ)

Автор обсуждает в хронологическом и проблемном порядке развитие исследовательских поисков, продолжающихся 50 лет в области науки об учителе, т. е. педевтологии. Начало этим поискам положили Я. Вл. Давид и Г. Кершенштайнер. Основное содержание статьи сводится к методологическим проблемам и результатам, к которым пришли отдельные исследователи в своих поисках на этом поприще. Автор выделяет методы: дедуктивный и индуктивный. Некоторые авторы педевтологических исследований, располагающие большим личным педагогическим опытом, занимали индуктивно-дедуктивную позицию.

В пределах индуктивных методов автор обсуждает: анкеты об учителе, проведенные среди учителей многочисленными авторами от Г. Джонкера, С. Гюенина, Фр. Шнейдера, М. Либраховой и В. Дзежбицкой до Е. Шуа; анкеты об учителях, проведенные среди учеников (К. Ровид, М. Кейльхакер, З. Калленбрун, Я. Залеска, М. Козакевич, Ст. Пеньковски и др.); анкеты об учителе, проведенные среди работников педагогического надзора (В. В. Чартерс и Д. Уопльс, А. Баидура); метод анализа работы учителей (автобиографические записки и дневники, педагогические отчеты), методы так называемой живой анкеты, наблюдения и эксперименты (Ст. Добровольски, И. Шварц, Ст. Качмарек, М. Мацяшек, И. Юндзилл); наконец, биографический метод, заключающийся в подробном анализе психики выдающихся педагогов и реформаторов воспитания.

Автор подтверждает факт постепенного расширения предмета исследовательских заинтересований педевтологией. Вначале она была исключительно областью психологов, которые занимались особенностями „души” учителя, потом занялись его инстинктом и талантом, затем вместе с педагогами были предприняты размышления над различными аспектами личности учителя-воспитателя, наконец в последнее время выступает тенденция к обсуждению образа современного учителя. Этой тенденции сопутствует реалистическая точка зрения на задачи, условия и квалификации, требуемые от учителя в разных типах школ и направлений обучения.

WACŁAW WOJTYŃSKI

### METHODS AND RESULTS IN PEDEUTOLOGICAL RESEARCH

In chronological order and according to problems discussed the author reviews the course of the 50 years of research in pedeutology or the science about the teacher. The research was originated by J. Wł. Dawid and J. Kerschesteiner. The article deals with the methodological problems and the results achieved by particular scholars in this field. The author distinguishes between deductive and inductive methods. Certain authors, experienced in the area of pedagogy were following the inductive-deductive approach.

In connection with inductive methods the author mentions questionnaires about teacher for teachers, prepared by such authors as T. Jonere, C. Huguenin, Fr. Schneider; questionnaires about the teacher for pupils (H. Rowid, M. Keilhacker, Z. Kallenbrun, J. Zaleska, M. Kozakiewicz, St. Pieńkowski and others); questionnaires about the teacher for superintendents (W. W. Charters and D. Waples, L. Bandura); analysis of the teacher's works (autobiographical materials, pedagogical lectures); the so-called life questionnaire; observation and experiment (St. Dobrowolski, J. Schwarz, St. Kaczmarek, M. Maciaszek, I. Jundziłł; and finally the biographical method or a detailed analysis of the psyche of outstanding teachers and educators.

The author records the fact of gradual extension of the limits of pedeutology. Originally an exclusive domain of psychologists preoccupied with the properties constituting the teacher's „soul”, later his instinct and talent, pedeutology has now become a science of interest for educators as well, who examine various aspects of the teacher's and educator's personality with a recent tendency to define a model of the contemporary teacher. This tendency is accompanied by a realistic outlook on the tasks, conditions, and qualifications that the teachers are up to in various types of schools and educational establishments.

## O PEŁNY PROGRAM I WŁAŚCIWE METODY NAUCZANIA CZYTANIA W SZKOŁACH

### T r e ś ć

- I. Uwagi wstępne (Cel pracy i informacja ogólna o jej treści)
- II. Czytanie, jego istota i podstawowa funkcja
  1. Trzy źródła naszego doświadczenia wewnętrznego i zarazem trzy czynniki indywidualnego rozwoju
  2. Czytanie jedną z podstawowych form uczenia się, kształcenia i wychowywania
  3. Funkcja społeczno-kulturowa i psychologiczno-rozwojowa procesu czytania a zagadnienie analfabetyzmu, czytelnictwa i kultury czytelniczej
- III. Badania porównawcze nad stanem nauczania czytania w szkołach krajów europejskich i pozaeuropejskich
  1. Charakterystyka przeprowadzonych badań
  2. Program nauczania czytania w szkołach podstawowych
  3. Charakterystyka metod nauczania czytania, stosowanych wspólnie
  4. Próby ulepszania metod nauczania czytania na stopniu elementarnym
  5. Nauczanie czytania dorosłych
- IV. Uwagi dotyczące programu oraz metod nauczania czytania na stopniu elementarnym, średnim i wyższym
  1. Krytyka dotychczasowego programu i dotychczasowych metod nauczania czytania w szkołach
  2. Potrzeba wielostronnego oddziaływania pedagogicznego na uczniów w procesie nauczania
  3. Zasadnicze cele nauczania czytania
  4. Kryteria poprawności metod nauczania czytania
  5. Podstawowe wytyczne w sprawie nauczania czytania reproduktywnego — Potrzeba stopniowego wdrażania młodzieży do czytania krytycznego
- V. Wnioski praktyczne

### I. Uwagi wstępne

#### (CEL PRACY I INFORMACJA OGÓLNA O JEJ TREŚCI)

Jaki jest stan nauczania czytania w szkołach: jakie są cele, metody i wyniki tego nauczania? Co się powinno czynić dla poprawienia tego stanu i tych wyników, w szczególności: jaki powinno się realizować program nauczania czytania w szkołach oraz jakie powin-



no się stosować metody nauczania przy realizowaniu tego programu? Dlaczego wreszcie powinno się realizować taki, a nie inny program oraz stosować takie, a nie inne metody?

Oto pytania, na które stara się odpowiedzieć niniejsza praca. Dla zorientowania czytelnika w stanie nauczania czytania — informuje ona o wynikach badań porównawczych, dotyczących programu oraz metod nauczania czytania, stosowanych współcześnie w szkołach krajów europejskich i pozaeuropejskich. Dla ukazania możliwości ulepszeń w tej dziedzinie — przeprowadza analizę krytyczną dotychczasowego programu i dotychczasowych metod nauczania czytania w szkołach, przedstawia projekt rozszerzonego programu i rozszerzonych zadań nauczania czytania w szkołach podstawowych, średnich i wyższych oraz formuluje wytyczne, dotyczące metod nauczania czytania przy realizowaniu tego programu na stopniu elementarnym, średnim i wyższym.

A jakie są główne tezy pracy?

Można by je ująć w największym skrócie, jak następuje:

Zagadnienie nauczania czytania ujmowane jest w większości wypadków jednostronnie. Zadania, jakie stawia sobie szkoła w tym zakresie, są ograniczone. Nie odpowiadają one wymaganiom współczesnego życia, nie są też dostosowane do potrzeb rozwojowych ucznia. Metody, stosowane przy realizowaniu tych ograniczonych zadań, są także najczęściej wadliwe. Ich wadliwość wynika głównie z błędnego ujmowania istoty procesu czytania i z niedość wyraźnego uświadamiania sobie podstawowej funkcji tego procesu. W rezultacie wyniki nauczania czytania nie są zadowalające. Absolwenci szkół podstawowych, średnich i wyższych nie wynoszą dostatecznej kultury czytelniczej: nie czytają dzieł, które powinni czytać; nie wykazują w dostatecznym stopniu potrzeby czytania; nie potrafią wyszukiwać tekstów, które mogłyby im się przydać w praktyce; nie posiadają umiejętności czytania tekstów w sposób racjonalny i dostatecznie sprawny.

Aby zmienić ten niezadowolający stan rzeczy, należy rozszerzyć program nauczania czytania na szkoły wszystkich typów i stopni. Traktując czytanie jako integralny składnik wszelkiego kształcenia, trzeba uczyć czytać nie tylko w niższych klasach szkoły podstawowej i nie tylko w ramach nauczania języka ojczystego, ale w procesie nauczania wszystkich przedmiotów w szkołach podstawowych i średnich oraz w trakcie studiowania różnych dziedzin wiedzy w szkołach wyższych. Trzeba uczyć młodzież czytania tekstów różnego typu, o różnym rodzaju trudności i na wszystkich poziomach kształcenia. Należy też zastosować na tych wszystkich poziomach takie metody nauczania czytania, które byłyby zgodne z podstawową funkcją tego procesu i które by były dosto-

sowane do rzeczywistych intelektualnych potrzeb i możliwości czytających.

Zakreślenie rozszerzonego programu nauczania czytania w szkołach oraz ustalenie wytycznych w sprawie metod nauczania czytania na poszczególnych stopniach szkoły oraz stopniach kształcenia wymaga uprzedniego wzięcia dokładnie pod uwagę tego, czym jest w swej istocie czytanie, czyje i jakie zaspokaja się „potrzeby istotne” poprzez czytanie<sup>1</sup>.

Analiza procesu czytania i jego podstawowej funkcji stanowi punkt wyjścia rozważań, zawartych w niniejszej pracy. W świetle wyników tej analizy dokonuje się krytyki dotychczasowego programu i dotychczasowych metod nauczania czytania w szkołach oraz przedstawia propozycje zmian w jednym i w drugim zakresie, pod jednym i pod drugim względem.

## II. Czytanie, jego istota i podstawowa funkcja

### 1. TRZY ŹRÓDŁA NASZEGO DOŚWIADCZENIA WEWNĘTRZNEGO I ZARAZEM TRZY CZYNNIKI INDYWIDUALNEGO ROZWOJU

Istnieją trzy główne drogi zdobywania wiedzy o rzeczywistości i ukierunkowywania działań ludzkich:

1) bezpośrednio, zmysłowo-spostrzeżeniowe, konkretne stykanie się z rzeczywistością przyrodniczą i społeczną, podleganie jej działaniu i praktyczne reagowanie na nią, wyrażające się w różnych naszych czynach i postępkach; oraz

2) pośrednio, wyobrażeniowo-pojęciowe, abstrakcyjne utrzymywanie łączności z rzeczywistością poprzez słuchanie mowy ludzkiej: tego, jak inni opisują w słowach swe bezpośrednio doświadczenia, jak przedstawiają przedmioty i zjawiska, które oglądali, fakty, sytuacje, z którymi mieli do czynienia; jak te doświadczenia, przedmioty, zjawiska, fakty, sytuacje interpretują i wyjaśniają; jakich wreszcie, w związku z posiadanym doświadczeniem i posiadaną wiedzą, udzielają nam wskazówek, rad i przestroż dotyczących działania; jak również

3) pośrednio, wyobrażeniowo-pojęciowe, abstrakcyjne poznanie przez nas rzeczywistości poprzez czytanie tekstów różnego rodzaju, w których zawarte i utrwalone zostało doświadczenie autorów: zdobyta przez nich wiedza, doznane przeżycia, posiadane odczucia, przeświadczenia, wyrażane oceny, przeprowadzane rozumowania oraz

<sup>1</sup> Por. prakseologiczne określenie pracy: „[...] praca — to splot czynów (w poszczególnym przypadku — pasmo czynów), mający charakter pokonywania trudności dla uczynienia zadość czymś potrzebom istotnym” (Tadeusz Kotarbiński: Traktat o dobrej robocie. Łódź 1955 s. 89).

wynikające z tych doświadczeń, przeżyć i różnego rodzaju doznań wskazówki, zalecenia i rady.

Zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio kontaktowanie się z rzeczywistością przyrodniczą i społeczną jest czynnikiem indywidualnego rozwoju psychicznego człowieka.

Bezpośrednie spostrzeganie rzeczy, faktów, sytuacji i związane z tym praktyczne działania dostarczają nam elementarnego, lecz podstawowego doświadczenia: pobudzają myśl, powodują określone przeżycia uczuciowe, wywołują określone sądy, skłaniają do postanowień — słowem — są czynnikiem naszego psychicznego życia i psychicznego rozwoju.

Słuchanie osób mówiących o swych doświadczeniach, przeżyciach, przekonaniach, poglądach przyczynia się do rozszerzania naszego elementarnego, podstawowego doświadczenia, naszych myśli, przeżyć, sądów wartościujących, poglądów i zapatrywań.

Czytanie tekstów, w których utrwalone są doświadczenia, myśli i poglądy różnych autorów, jest dalszym rozszerzaniem naszej świadomości, naszych horyzontów myślowych, doznań oraz ocen, dalszym czynnikiem naszego indywidualnego rozwoju.

Te trzy rodzaje kontaktowania się z rzeczywistością, realizujące się dzięki istnieniu trzech rodzajów bodźców psychicznych: rzeczywistości przyrodniczej i społecznej oraz języka ludzkiego, związanego z myśleniem o tej rzeczywistości, występującego w słyszanej przez nas mowie i w czytanych przez nas tekstach, są podstawowymi czynnikami rozwoju psychicznego, współdziałającymi i uzupełniającymi się wzajemnie. Wszystkie one dostarczają nam okazji do różnego rodzaju przeżyć psychicznych natury intelektualnej, emocjonalnej i wolicjonalnej, rozwijają zdolność myślenia, powodują pomnażanie doświadczenia i wiedzy, przyczyniają się do ukierunkowywania naszego działania. Dzięki nim funkcjonuje nasza psychika. Dzięki nim uczymy się, kształcimy i wychowujemy.

Nie wszystko, z czym się stykamy w swym bezpośrednim praktycznym doświadczeniu zmysłowym, jest równie ważne i istotne. Nie wszystko, co jest przez innych wypowiedane, przez nas zaś słyszane i rozumiane, zasługuje na równie poważne potraktowanie. Nie wszystkie też teksty, z jakimi się spotykamy, zawierają równie doniosłe treści i są równie wartościowe. Dlatego regulowanie wszystkich możliwych naszych kontaktów z rzeczywistością, a mianowicie: kontaktu bezpośredniego z przedmiotami, osobami i sytuacjami naszego realnego otoczenia oraz kontaktu pośredniego, realizowanego przy udziale mowy słyszanej oraz tekstów czytanych, traktujących o różnych

stronach rzeczywistości, posiada zasadnicze znaczenie dla rozwoju naszej psychiki.

Istnieją różne jakości, poziomy i zasięgi naszego kontaktowania się z rzeczywistością. Zależy to w dużej mierze od jakości naszej postawy, jaką tu zajmujemy. Nasze bezpośrednie kontakty z rzeczywistością oraz kontakty z nią pośrednie (przez słuchanie mowy i czytanie tekstów) mogą zachodzić bowiem przy różnym stopniu naszego świadomego zaangażowania się i naszej świadomej aktywności. Występują one niekiedy przygodnie i okolicznościowo, niezależnie od nas, wskutek czego udział nasz w nich jest mniej lub więcej bierny. Ale bywają i takie, które świadomie i celowo podejmujemy i w których udział nasz jest w pełni aktywny.

Tak na przykład: stykając się bezpośrednio z konkretnymi przedmiotami, mogę je jedynie spostrzegać i tak lub inaczej na nie reagować, a mogę je również analizować, badać i, dla ich lepszego poznania, przeprowadzać na nich eksperymenty naukowe. Słuchając wypowiedzianych zdań i poglądów czyichś, mogę ograniczyć się do odbiorczego ujęcia ich ogólnej treści, a mogę również ustosunkować się do nich krytycznie i analizować je szczegółowo od różnych stron i z różnych punktów widzenia. Podobnie, przy czytaniu tekstów mogę zajmować postawę mniej lub więcej bierną lub mniej lub więcej czynną.

Każde zetknięcie się nasze z rzeczywistością, zarówno bezpośrednie, zmysłowe, praktyczne, jak i pośrednie, wyobrażeniowo-pojęciowe, abstrakcyjno-teoretyczne, zostawia u nas zawsze jakiś ślad i wywiera na nas określony wpływ. Donioślejszy jest oczywiście ślad i wpływ eksperymentu, jaki przeprowadziliśmy w sposób świadomy i czynny na przedmiotach w konkretnej sytuacji, aniżeli wpływ, jaki mogłaby wywrzeć na nas tutaj jakaś nasza przygodna ich jedynie obserwacja.

Człowiek uczy się w życiu, przy okazji konieczności działania w konkretnych sytuacjach, przy okazji przygodnie zasłyszanej o czymś mowy, ale uczy się także i uczy się więcej, gdy nie ogranicza się do zwykłych, przypadkowych spostrzeżeń, lecz gdy sam eksperymentuje w praktyce. Uczy się więcej, gdy słucha o czymś nie przypadkowo, biernie i „od niechcienia”, lecz w sposób w pełni czynny, uważny, planowy, gdy stara się nie tylko dobrze zrozumieć mówiącego, lecz usiłuje dyskutować z nim, zmuszając go do dodatkowych wyjaśnień, uzupełnień, uzasadnień.

Podobnie rzecz się ma również z czytaniem tekstów. Mniej można wynieść korzyści z lektury, gdy czyta się teksty jakiegokolwiek, pierwsze z brzegu, lub gdy czyta się je tylko biernie, „dla zabicia czasu” niejako. Nieporównanie więcej korzysta się natomiast z czytania tekstów należycie dobranych i w odpowiedniej kolejności uszeregowanych oraz gdy czyta się je krytycznie, gdy czyta się je dla rozwiązywania określonych problemów.

## 2. CZYTANIE JEDNĄ Z PODSTAWOWYCH FORM UCZENIA SIĘ, KSZTAŁCENIA I WYCHOWYWANIA

Omawiając zasadnicze formy naszego kontaktowania się z rzeczywistością, staraliśmy się na razie pokazać przede wszystkim to, co je wspólnie charakteryzuje, co jest im wszystkim podobnie właściwe. Przystępując obecnie do scharakteryzowania czynności czytania, będącej jedną z dwóch form naszego pośredniego poznawania rzeczywistości, musimy wskazać wszystkie istotne cechy procesu czytania, zarówno te, które są wspólne dla procesu czytania i dla pozostałych form naszego kontaktowania się ze światem, jak i te, które są specyficzne dla niego, a nie przysługujące formom pozostałym.

Stwierdziliśmy, że bezpośrednie, praktyczne nasze stykanie się z rzeczywistością przyrodniczą i społeczną oraz dwie formy pośredniego naszego z nią kontaktu (przez słuchanie tego, co inni o niej mówią, oraz przez czytanie tekstów o niej traktujących) są głównymi drogami zdobywania przez nas wiedzy o świecie i ukierunkowywania naszego działania. Stanowią one główne źródła naszego doświadczenia wewnętrznego, stale pomnażanego; są zasadniczymi czynnikami indywidualnego psychicznego rozwoju. Wszystkie one polegają na doprowadzaniu nas do pewnych uświadczeń o rzeczywistości i umożliwianiu nam przeżywania określonych treści psychicznych, jakichś uczuć czy pragnień, dochodzenia do pewnych sądów, poglądów, zapatrywań, osiągania pewnych poczuczeń, postaw, dążeń, zasad itd. itp. Wszystkie umożliwiają jakieś uczenie się, kształcenie i wychowywanie.

Ujmując proces czytania na szerokim tle rozwoju psychicznego człowieka, musimy stwierdzić, że jego podstawową funkcją nie jest czynność odruchowo-warunkowa, polegająca na mniej lub więcej sprawnym zastępowaniu obrazów graficznych wyrazów i zdań ich odpowiednikami fonetycznymi artykułowanej mowy, lecz czynność psychiczna, polegająca na wnikaniu w treść tekstu, czytanego głośno lub jedynie w myśli, a więc: na rozumieniu poszczególnych wyrazów, zdań i wywodów, na uświadamianiu sobie treści intelektualnych, emocjonalnych i wolicjonalnych, jakie są utrwalone w tekście. Jak mówienie nie jest w swej istocie wydawaniem określonych dźwięków, tak czytanie nie jest też w swej istocie jedynie zamienianiem wyrazów i zdań, utrwalonych graficznie, na słowa i zdania, wyrażane dźwiękowo w mowie. Mówienie natomiast jest wyrażaniem określonych myśli i przeżyć psychicznych, czytanie zaś — wnikaniem w treść myśli oraz przeżyć, utrwalonych w tekście.

Kojarzenie układów graficznych wyrazów i zdań z ich odpowiednikami fonetycznymi artykułowanej mowy występuje w procesie czytania, lecz nie stanowi jego istoty, nie wypełnia jego właściwej funkcji. Nie zaspokaja

ono niczych potrzeb istotnych, jak by powiedział prakseolog. Jeśli jest tylko odcyfrowywaniem w słowach mówionych tekstu wydrukowanego czy napisanego, a nie jest wnikaniem w treść tekstu, nie realizuje właściwego celu czytania. Czytamy bowiem zawsze po to, by się czegoś dowiedzieć z czytanego tekstu, by się czegoś nauczyć, by coś przeżyć. Zastępowanie tego, co jest przedstawione graficznie, tym, co się wypowiada w artykułowanej mowie, nie jest realizacją takiego celu. Gdyby nie było przeżywania treści zawartej w tekście, mielibyśmy jedynie do czynienia z bezmyślną, odruchowo-warunkową, mechaniczną czynnością, a nie z właściwym czytaniem. „Czyta ten — pisze słusznie Jan Zborowski — kto prawidłowo kojarzy wymawiane znaki graficzne z odpowiadającymi im faktami i uogólnieniami [...] U wprawnego czytelnika punkt ciężkości w czytaniu przesuwają się od strony apercypcyjnej ku znaczeniowej [...] Proces spostrzegania zostaje podporządkowany ważniejszemu zadaniu — ujmowaniu treści zawartej w czytany tekście”<sup>1</sup>.

Zwracając uwagę czytelnika na to, że podstawową funkcją procesu czytania jest rozumienie treści tekstu, charakteryzujemy czynność czytania od strony najistotniejszej. Polega ona na przeżywaniu pewnych nowych treści psychicznych, zdobywaniu pewnych informacji, pewnych wiadomości i ukierunkowań. Zjawisko to występuje nie tylko w czytaniu, lecz stanowi cechę istotną także dwóch pozostałych form naszego kontaktowania się z rzeczywistością. Celem naszego bezpośredniego stykania się z przedmiotami otaczającego nas świata jest bowiem nie co innego, jak zdobywanie orientacji w tym świecie, poznawanie przedmiotów i zjawisk po to, by wiedzieć, co i jak czynić, jak zaspokajać swoje potrzeby, jak działać. Słuchanie zdań wypowiedzianych przez innych na jakikolwiek temat nie ma też na celu niczego innego, jak uzyskiwanie pewnych informacji o rzeczywistości i zdobywanie określonych ukierunkowań w działaniu. Podobnie rzecz się ma również z czytaniem tekstów. Służy ono także wzbogacaniu naszej wiedzy o rzeczywistości, naszemu uczeniu się, kształceniu i wychowywaniu.

Po podkreśleniu istotnej funkcji procesu czytania i wskazaniu na jej podobieństwo z funkcją pozostałych form naszego kontaktowania się z rzeczywistością, przejdziemy obecnie do wydobywania cech wyróżniających i specyficznych dla procesu czytania.

Nasze bezpośrednie, praktyczne stykanie się z rzeczywistością dostarcza nam wstępnej wiedzy konkretno-obrazowej o rzeczywistości, lecz ma ograniczony zasięg.

<sup>1</sup> Zob.: Jan Zborowski: Fizjologiczne i psychologiczne podstawy procesu czytania. W: Nauczanie języka polskiego w klasach I—IV. Pod red. Tadeusza Wróbla. Warszawa 1959 s. 53.

Dostarcza ono nam wprawdzie niezbędnych, elementarnych podstaw poznania, lecz stwarza niewielkie możliwości naszego wzbogacania się wewnętrznego i indywidualnego rozwoju.

Słuchanie osób mówiących o rzeczywistości i dzielących się z nami okolicznościowo lub w sposób zamierzony, planowy i systematyczny swoimi doświadczeniami, poglądami i wiedzą daje nam wprawdzie tylko pośrednie, lecz o wiele szersze możliwości zdobywania wiedzy o rzeczywistości. Szersze możliwości wynikają nie tylko z wielości osób, których możemy słuchać osobiście w bezpośrednim kontakcie lub za pośrednictwem technicznych urządzeń (telefonu, radia, telewizji), lecz także z różnorodności ich doświadczenia, specjalizacji, wiedzy i kompetencji.

Czytanie różnego rodzaju tekstów, w których utrwalone zostały osiągnięcia teoretyczne i praktyczne autorów rodzimych i obcych, żyjących i nieżyjących, współczesnych i należących do okresów minionych, otwiera przed nami najszersze możliwości pośredniego kontaktu z rzeczywistością, zdobywania wiedzy i ukierunkowywania naszego działania. W tekstach bowiem zawarta jest wiedza dotycząca różnych wycinków i różnych stron rzeczywistości, skumulowane jest doświadczenie ludzkości z różnych zakresów i o różnym charakterze. Osiągnięcia poznawcze, artystyczne i moralne całych pokoleń ludzkich, zawarte w tekstach, sprawiają to, że czytanie daje nam najszersze możliwości poznania świata i najszersze możliwości również naszego indywidualnego rozwoju psychicznego.

To, że czytanie dostarcza nam najszerszej drogi docierania do rzeczywistości i najszerszych możliwości wzbogacania się wewnętrznego, jest pierwszą cechą specyficzną tego procesu. Dalsze jego cechy specyficzne związane są z pozostałymi właściwościami tekstów, z tym mianowicie, że: po pierwsze, bogata i różnorodna treść, jaką one zawierają, podawana jest w różnych wersjach, w różnych wariantach, na różnym poziomie, dla różnego typu potencjalnych czytelników, przy czym treść ta, utrwalona graficznie, nie zmienia się z upływem czasu, lecz może być stale odnawiana w psychikach poszczególnych jednostek; po drugie, że treść ta stanowi wynik poznania określonej rzeczywistości i ustosunkowania się do niej względnie dojrzały, ponieważ w trakcie powstawania i przed swym utwaleniem musiał z reguły podlegać wielokrotnej kontroli, przeprowadzanej przez autora oraz przez tych, którzy decydowali o jego utwaleniu.

W tekstach gromadzony jest i przechowywany dorobek kulturalny, we wszystkich jego dziedzinach, współczesnego nam pokolenia i pokoleń minionych. Poprzez czytanie tekstów dorobek

ten może być przeżywany na nowo przez ludzi, przyswajany sobie przez nich, uzupełniany, pogłębiany i kontynuowany. Istnienie wielkiej różnorodności tekstów pod względem rozpatrywanej w nich tematyki, poziomu i sposobu jej rozpatrywania stwarza szerokie możliwości celowego doboru tekstów dla różnych kategorii osób o różnym zaawansowaniu w zakresie posiadanej wiedzy oraz o różnych potrzebach i możliwościach dalszego kształcenia się. Przez swe utrwalenie graficzne treść zawarta w tekstach pozostaje stale do naszej dyspozycji. Możemy się z nią zaznajamiać wtedy, kiedy chcemy: w dowolnym czasie, dowolną ilość razy i dowolnie długo.

Trwałość treści zawartych w tekstach stanowi o specyficznej wartości tych ostatnich jako źródła informacji o rzeczywistości i jako podstawy naszego rozwoju psychicznego. To, że teksty mogą być wydawane w większej ilości egzemplarzy, umożliwia większej ilości osób równoczesne zaznajamianie się z ich treścią. To, że treść, jaką zawierają, jest na ogół dojrzalszym produktem psychicznym od treści przeżyć, zachodzących doraźnie w naszej psychice przy okazji bezpośredniego kontaktu z rzeczywistością i praktycznego działania, oraz od treści, wyrażanych w mowie (w której brak jest zazwyczaj czasu na dokładniejszy namysł, kontrolę myśli i ściślejsze jej sformułowanie), stanowi o dodatkowej wartości tekstów, jako źródła informacji o rzeczywistości i indywidualnego, psychicznego rozwoju.

Tak więc, biorąc pod uwagę wszystkie wymienione wyżej właściwości tekstów, musimy uznać, że czytanie, polegające na wnikanii w treść tekstów i ich rozumieniu, jest czynnością o wielkiej doniosłości społecznej, kulturowej i psychologiczno-rozwojowej. Stwarza ono solidną podstawę jednolitej informacji i komunikacji myślowej w zbiorowości ludzkiej. Powoduje zacieśnianie się więzi międzyjednostkowych i wzmaga współpracę społeczną. Dostarcza szerokiej możliwości zaznajamiania się z osiągnięciami teoretycznymi i praktycznymi pokoleń minionych i pokolenia współczesnego w różnych dziedzinach działalności i twórczości ludzkiej. Zapewnia przeto realizację ciągłości rozwoju kulturalnego społeczeństwa. Stanowi formę najszerszego naszego dostępu myślowego do rzeczywistości.

Czytanie więc jest tą formą pośredniego poznawania rzeczywistości przyrodniczej i społecznej oraz ukierunkowywania działań ludzkich, która nie tylko ułatwia i wzbogaca proces kierowanego uczenia się, kształcenia i wychowywania uczniów w szkole, ale i w najszerszej mierze umożliwia wszystkim czytelnikom poza szkołą samouctwo, samokształcenie i samowychowanie.



### 3. FUNKCJA SPOŁECZNO-KULTUROWA I PSYCHOLOGICZNO-ROZWOJOWA PROCESU CZYTANIA A ZAGADNIENIE ANALFABETYZMU, CZYTELNICZTWA I KULTURY CZYTELNICZEJ

Przedstawiona przez nas charakterystyka ogólna procesu czytania rzuca pełne światło na tak dziś żywe i społecznie doniosłe sprawy, jak sprawa walki z analfabetyzmem lub zagadnienie rozwijania czytelnictwa oraz podnoszenia na wyższy poziom kultury czytelniczej w społeczeństwie.

Określając proces czytania, wskazując na jego istotę, podstawową funkcję i odgrywaną rolę w życiu i rozwoju poszczególnych jednostek oraz społeczeństwa, dostarcza ona tym samym należytej podstawy pojęciowej dla dokładnego uświadomienia sobie, jakim upośledzeniem indywidualnym i jakim brakiem, słabością i niedomogą społeczeństwa jest analfabetyzm, który należy stanowczo i konsekwentnie wszędzie zwalczać i przezwyciężać. Pozwala także na właściwą ocenę stanu czytelnictwa w społeczeństwie oraz na prawidłowe ujęcie jego zadań. Ułatwia też rozumienie istoty kultury czytelniczej, pojmowanie właściwe tego, czym ona jest, na czym polega, w czym się wyraża oraz w jakiej mierze stanowi o stanie czytelnictwa w społeczeństwie.

Zdobycie wyraźnej świadomości we wszystkich wymienionych wyżej sprawach, przy należytym równocześnie uwyrażeniu sobie występujących tu pojęć, prowadzić musi z kolei do prawidłowego ujęcia zadań oraz metod nauczania czytania w szkołach, do określenia właściwych sposobów stopniowego zaszczepiania i rozwijania systematycznie u młodzieży kultury czytelniczej. Wprowadzenie w życie poprawnie zakreślonego programu i odpowiednio ujętych metod nauczania czytania przyczynić się powinno do podniesienia z czasem w kraju na wyższy poziom czytelnictwa jego obywateli, a w konsekwencji także ogólnej kultury społeczeństwa.

Czytać, to rozumieć sens znaków graficznych, wnikać w treść tekstów. Umieć czytać zatem, to dysponować jednym z podstawowych źródeł informacji o rzeczywistości, jakim są wszelkiego rodzaju teksty, a więc korzystać ze wszystkich możliwości indywidualnego rozwoju: z bezpośredniego i obydwu form pośredniego poznawania rzeczywistości i rozwijania swego umysłu. Znaczy to: mieć możliwość korzystania ze stałych informacji, utrwalonych na użytek powszechny w różnego rodzaju napisach, oznaczeniach, wykazach, prospektach, instrukcjach, zawiadomieniach, ogłoszeniach, komunikatach, okólnikach, rozporządzeniach; mieć możliwość rozszerzonego kontaktu indywidualnego z różnymi instytucjami i osobami przy pomocy korespondencji; korzystać z szerokiej informacji, podawanej w prasie o wydarzeniach zachodzących w kraju i poza krajem; posiadać dostęp do osiągnięć kulturalnych, teoretycznych i praktycznych, zawartych

w książkach i czasopismach; mieć szeroko otwartą drogę uzupełniania, wzbogacania i pogłębiania swojej wiedzy ogólnej i zawodowej poprzez lekturę, możliwość samodzielnego uczenia się, kształcenia i wychowywania.

Być analfabetą, to być pozbawionym wymienionych możliwości zdobywania informacji i wiedzy oraz indywidualnego rozwoju, mieć poważne utrudnienia w życiu, pracy zawodowej i uczestnictwie społecznym, a mianowicie: być zależnym od innych osób w uzyskiwaniu elementarnych informacji, niezbędnych w życiu codziennym, a publikowanych w różnego rodzaju tekstach na użytek powszechny; być skazanym na komunikowanie się z innymi jedynie w bezpośrednim z nimi kontakcie przy pomocy mowy; mieć możliwość uzyskiwania wiadomości z kraju i ze świata jedynie od osób trzecich bezpośrednio lub za pośrednictwem radia i telewizji; nie mieć samodzielnego dostępu do osiągnięć kulturalnych, zawartych w książkach i czasopismach, ani zatem możliwości samodzielnego uzupełniania swojej wiedzy ogólnej i zawodowej przy pomocy tekstów, podnoszenia na tej drodze swoich kwalifikacji oraz rozszerzania posiadanych horyzontów umysłowych; być ograniczonym w możliwościach samouctwa, samokształcenia i samowychowania, a tym samym mieć ograniczone możliwości swego indywidualnego rozwoju.

Analfabeta, pozbawiony tych wszystkich możliwości, jest z konieczności jednostką kaleką, nie przygotowaną i niezdolną do brania pełnego udziału w życiu współczesnego, cywilizowanego, demokratycznego społeczeństwa. Nie posiadając umiejętności samodzielnego wnikańia w treść tekstów, nie jest w stanie przyswoić sobie niezbędnej wiedzy i osiągnąć potrzebnego poziomu umysłowego. Nie mając dostępu do nagromadzonej w tekstach wiedzy, stale rozbudowywanej, wzbogacanej i ulepszanej, analfabeta nie nadąza za postępem, nie doksztalca się w dostatecznej mierze i nie może odgrywać konstruktywnej roli w życiu i rozwoju swego społeczeństwa. Będąc zależnym od innych osób w uzyskiwaniu zarówno wiadomości praktyczno-użytkowych, jak i informacji o znaczeniu społecznym i państwowym, jakie ogłaszane są drukiem, nie może osiągnąć pełnej samodzielności i niezależności w działaniu ani stać się rzeczywistym współgospodarzem swego kraju.

Jest rzeczą oczywistą, że im więcej jest w społeczeństwie takich kalek, nie umiejących czytać obywateli dorosłych, tym trudniejsza jest organizacja życia tego społeczeństwa i mniej sprawne jego funkcjonowanie. Toteż walka z analfabetyzmem jest walką o zapewnienie jednego ze wstępnych, elementarnych warunków normalnego funkcjonowania i rozwoju społeczeństwa. Jest walką o jego postęp i rzeczywistą demokratyzację. Jest ona konieczna dla zapewnienia

wszystkim członkom społeczności ludzkiej podobnego startu, otwarcia przed nimi drogi prowadzącej do dorobku kulturalnego ludzkości, zawartego w tekstach, dania im możliwości uruchomienia wszystkich sił twórczych, wszechstronnego rozwoju indywidualnego, a także możliwości korzystania w pełni z przysługujących im praw demokratycznych oraz wypełniania wszystkich ciężących na nich obowiązków obywatelskich.

Skoro umiejętność czytania odgrywa tak doniosłą rolę w życiu i rozwoju jednostek i społeczeństwa, warto zainteresować się tym, jaki jest obecnie stan analfabetyzmu w świecie oraz jaki jest stan czytelnictwa osób nie będących analfabetami.

Jak wskazują dane statystyczne UNESCO z 1950 r., analfabeci stanowią około 50% ogółu ludzi w wieku od 15 lat, żyjących na kuli ziemskiej<sup>1</sup>. Procentowo najwięcej jest analfabetów na kontynencie afrykańskim (około 85% ogółu mieszkańców w wieku 15 i powyżej 15 lat życia), nieco mniej w krajach azjatyckich (około 65%), a jeszcze mniej w Ameryce Środkowej (około 44%) i w Ameryce Południowej (około 42%). Stany Zjednoczone i cała w ogóle Ameryka Północna posiada około 4% analfabetów w wieku 15 i więcej lat, Europa — około 9% ogółu ludności w tym wieku, gdzie w krajach południowych analfabeci stanowią około 21% ludności, w krajach środkowych — około 3%, a w krajach północnych — około 2%. W liczbach bezwzględnych najwięcej jest analfabetów w krajach azjatyckich (około 540 milionów), bardzo dużo w krajach afrykańskich (około 104 miliony), dużo w Ameryce Południowej (około 29 milionów), nieco mniej w krajach południowych Europy (około 20 milionów), niewiele mniej w Ameryce Środkowej (około 13 milionów), a znacznie mniej w Ameryce Północnej (około 4 i pół miliona), w środkowych krajach Europy (około 3 miliony) oraz w krajach północnoeuropejskich (około 2 miliony)<sup>2</sup>.

Wybitny znawca zagadnienia, autor licznych prac na temat nauczania czytania i pisania dzieci i dorosłych, profesor Uniwersytetu w Chicago, William S. Gray, stwierdza, że na podstawie istniejących danych niekompletnych, lecz miarodajnych, ilość wszystkich analfabetów łącznie z półanalfabetami, jacy znajdują się na ziemi, a więc tych, którzy nie uczyli się nigdy czytać lub których uczono zbyt krótko, by mogli zdobyć umiejętność czytania, można ocenić na „65 lub może nawet na 70%”<sup>3</sup> ogółu mieszkańców naszego globu w wieku 15 i więcej lat. Znaczy to, że blisko 2/3 ludności dorosłej na kuli ziemskiej, nie mając dostępu do dorobku kulturalnego ludzkości, utrwalonego w tekstach, ma ograniczone

<sup>1</sup> Zob.: L'analphabétisme dans le monde au milieu du XX siècle. Etude statistique. Paris 1957 UNESCO ss. 316.

<sup>2</sup> Ibidem s. 15.

<sup>3</sup> Zob.: William S. Gray: L'enseignement de la lecture et de l'écriture. (Paris) 1956 UNESCO s. 48.

możliwości swego rozwoju, gdyż jest skazana na zdobywanie wiedzy poprzez bezpośrednie stykanie się z rzeczywistością przyrodniczą i społeczną i praktyczne działanie oraz zdobywanie doświadczenia i wiedzy na drodze pośredniej jedynie za pośrednictwem mowy w bezpośrednim kontakcie osobistym z żyjącymi ludźmi. Olbrzymia zatem większość członków społeczeństw, jakie istnieją na wszystkich kontynentach, nie ma warunków pełnego rozwijania swych możliwości twórczych, przejmując zaledwie elementarne doświadczenia uzyskane przez starsze pokolenie, nie nadąża za rozwojem ludzkości, nie może brać należytego udziału w rozwijaniu warunków życia w społeczności, do której należy, nie jest w stanie korzystać w pełni ani z praw przysługujących obywatelom społeczeństw zorganizowanych według zasad demokratycznych, ani wywiązywać się w pełni ze wszystkich swych obowiązków.

Nie należy się też dziwić, że w dzisiejszych czasach zdumiewająco szybko rozwijającej się nauki i postępującej naprzód techniki, i związanej z tym demokratyzacji społeczeństw, likwidacja analfabetyzmu, jako zawady i hamulca na drodze postępu, staje się nakazem chwili i obowiązującym programem epoki. We wszystkich społeczeństwach, z wyjątkiem nielicznych terenów, stanowiących pozostałości okresu podbojów i wyzysku kolonizatorskiego ludności podbitej, walka z analfabetyzmem wysuwa się na czoło zagadnień państwowych. Jest ona organizowana obecnie w nowo powstających krajach afrykańskich, gdzie odsetek analfabetów jest olbrzymi, jako dziedzictwo kolonizatorskiej niewoli. Znaczną pomoc w tym zakresie, materialną i techniczną, przynosi tym krajom UNESCO, do którego zadań należy popieranie rozwoju oświaty, nauki i kultury we wszystkich krajach, a zwłaszcza w krajach nowo powstających, wyzwalających się spod obcego panowania i nie dość jeszcze rozwiniętych.

W społeczeństwach socjalistycznych, których celem jest zapewnienie wszystkim obywatelom potrzebnego dobrobytu materialnego oraz możliwości rzeczywistego uczestnictwa we współrzędzeniu krajem, walka z analfabetyzmem wysunięta została — jak wiadomo — jako jedno z pierwszych zadań państwowych o znaczeniu społeczno-politycznym, ekonomicznym i kulturalnym.

Podjęta ona została w ZSRR zaraz po Wielkiej Rewolucji Październikowej<sup>1</sup>. Podjęta i przeprowadzona została także po wyzwoleniu w Polsce Ludowej<sup>2</sup>. Podejmowana ona jest i prowadzona również w innych krajach socjalistycznych<sup>3</sup>. Należy dodać, że w krajach obozu socjalistycznego,

<sup>1</sup> Zob.: Eustachy Nowicki: Walka z analfabetyzmem w Związku Radzieckim w okresie 1917—1947 r. *Oświata i Kultura* 1948 nr 8 s. 342—367, oraz Joanna Landy-Tołwińska: *Analfabetyzm w Polsce i na świecie*. Warszawa 1961 Wiedza Powszechna s. 119—138.

<sup>2</sup> Tadeusz Pasierbiński: *Problemy likwidacji analfabetyzmu w Polsce Ludowej*. (Warszawa 1960) Książka i Wiedza ss. 197, 2 nrb, oraz Joanna Landy-Tołwińska: op. cit. s. 40—118.

<sup>3</sup> Joanna Landy-Tołwińska: op. cit. s. 145—150.

obok walki z analfabetyzmem, przeprowadzonej na szeroką skalę, zorganizowane jest w sposób stały i systematyczny kształcenie ludzi dorosłych w szkołach przykładowych, wieczorowych, korespondencyjnych różnego typu i w różnym zakresie, jak również kształcenie na poziomie wyższym, prowadzone systemem zaocznym, celem zapewnienia wszystkim członkom społeczeństwa, bez względu na wiek, pochodzenie, płeć, miejsce zamieszkania i rodzaj wykonywanej pracy, możliwości wszechstronnego rozwoju i społecznego awansu<sup>1</sup>.

Istotną jest rzeczą doprowadzenie do likwidacji analfabetyzmu w społeczeństwie, ale niemniej istotną jest też sprawą osiągnięcie tego, by wszyscy umiejący czytać czynili z tej umiejętności właściwy użytek. Obok walki z analfabetyzmem, istnieje doniosłe zagadnienie czytelnictwa w społeczeństwie, przygotowywania dzieci i młodzieży do czytelnictwa oraz stałego rozwijania go wśród obywateli dorosłych. Wiadomo bowiem, że nie wszystkie osoby, które uczyły się czytać, czytają później to, co jest dla nich dostępne i co powinny z pożytkiem dla siebie czytać. Ci, którzy nie nauczyli się dobrze czytać, a później nie czytają, popadają z czasem w powrotny analfabetyzm. Stanowią oni, zdaniem Graya, blisko 15% ogółu analfabetów na kuli ziemskiej. Ci zaś, którzy opanowali sztukę czytania w sensie formalnym, czyli przyswoili sobie w dostatecznym stopniu technikę sensomotoryczną odcyfrowywania w mowie wyrazów i zdań, utrwalonych graficznie, i potrafią czytać „płynnie i wyraziście” różne teksty, lecz nie czytają później w dostatecznej mierze literatury fachowej z zakresu swej specjalności, bo natrafiają na trudności wnikiwania w jej treść, rozumienia jej i wykorzystywania w praktyce, ci z reguły nie uzupełniają i nie pogłębiają zdobytej przez siebie wcześniej wiedzy ogólnej i zawodowej, nie idą za stopniowymi postępami nauki i techniki, nie dokształcają się poprzez lekturę, wskutek czego, po pewnym czasie, nie są w stanie wykonywać swej pracy na wysokim poziomie. Tego typu czytelników jest też dość dużo.

Jak wskazują potoczne obserwacje oraz świeżo przeprowadzane u nas badania nad czytelnictwem dzieci, młodzieży i ludzi dorosłych, istnieją poważne niedomagania pod tym względem nawet wśród nauczycieli. „Zdarzają się wśród nauczycieli — zauważa Tadeusz Nożyński — dość liczne jednostki, które unikają poważniejszych dzieł, przerażone ich objętością i «naukowością». Rozmowy z tymi osobami — dodaje on — prowadzone przez pracowników Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej, skłaniają do wniosku, iż ci nauczyciele po prostu nie umieją czytać trudniej-

<sup>1</sup> Jakie są możliwości kształcenia dorosłych w różnych krajach świata, o tym informuje świeżo wydana przez Międzynarodowe Biuro Wychowania oraz UNESCO publikacja pt.: *Alphabétisation et enseignement des adultes. Recherche d'éducation comparée*. Genève, Bureau International d'Education — Paris, UNESCO 1964 ss. 198.

szej literatury naukowej"<sup>1</sup>. Dokonując ogólnego przeglądu wyników badań nad czytelnictwem nauczycieli, Tadeusz Parnowski stwierdza m. in., że „aż 25% nauczycieli poświęca tygodniowo na czytanie pół i mniej godziny”<sup>2</sup>. A Wacław Pokojski, który te badania przeprowadzał, komunikuje nam, że „istnieje duża liczba nauczycieli (dochodząca do blisko 50%), której stan rzeczywisty czytelnictwa książek pedagogicznych jest niezadowolający” i słusznie konkluduje, iż „trudno [...] zgodzić się z faktem, ażeby w drugiej połowie XX wieku, w dobie kształtowania się współczesnej kultury socjalistycznej młodego pokolenia Polski Ludowej, kilkadziesiąt tysięcy nauczycieli w sposób niedostateczny korzystało z książki, podstawowego narzędzia własnej kultury, dokształcania się, doskonalenia zawodowego, usprawniania i unowocześniania procesu wychowawczego”<sup>3</sup>.

Wielką niedomogą społeczeństwa jest analfabetyzm jego obywateli, ale wielką słabością jest też niezadowolający stan czytelnictwa w społeczeństwie. Trzeba zwalczać analfabetyzm, ale i podnosić na wyższy poziom czytelnictwo. Rozwijać czytelnictwo, to oczywiście nie doprowadzać do tego, by czytano, na przykład, dla przyjemnego jedynie spędzania czasu wolnego, by czytano cokolwiek, byle jak, byle dużo. Postawić na należytych poziomie czytelnictwo w społeczeństwie, to sprawić, by wszyscy jego potencjalni czytelnicy, poprzez czytanie odpowiednio dobieranych tekstów dla siebie, dokształcali się stale, rozszerzali swoje horyzonty umysłowe, zdobywali samodzielnie wiedzę, szli za postęпами nauki, techniki i kultury, doskonalili się w swoim zawodzie, uprawiali na szeroką skalę s a m o u c t w o, s a m o k s z t a ł c e n i e i s a m o w y c h o w a n i e. Aby to mogli czynić, muszą posiadać odpowiednią kulturę czytelniczą. Nie należy liczyć na to, by osiągalni ją sami. Trzeba pomóc im w zdobyciu tej kultury wcześniej w szkole.

Jakie są najgłębsze przyczyny analfabetyzmu oraz niezadowolającego stanu czytelnictwa w społeczeństwie?

Przyczyną analfabetyzmu jest przede wszystkim niski poziom materialny i kulturalny społeczeństwa, prymitywna gospodarka oraz niesprawiedliwy ustrój społeczno-polityczny. Niezadowolający stan czytelnictwa w społeczeństwie wynika natomiast z niskiego poziomu kultury czytelnicznej jego obywateli, z braku należytego rozbudzenia u nich potrzeby uzupełniania i pogłębiania swej wiedzy oraz z niedostatecznego przygotowania ich w szkole do przyszłego samouctwa, samokształcenia i samowychowania.

<sup>1</sup> Tadeusz Nożyński: Czytelnictwo nauczycieli — problem wciąż otwarty. *Nowa Szkoła* 1964 nr 1 s. 53.

<sup>2</sup> Tadeusz Parnowski: Czytelnictwo młodzieży i nauczycieli jako jeden z warunków skuteczności pracy pedagogicznej. *Ruch Pedagogiczny* 1964 nr 2 s. 21.

<sup>3</sup> Wacław Pokojski: Czytelnictwo pedagogiczne nauczycieli. *Książka w Szkole* 1964 nr 2 s. 4.

Co sprzyja likwidacji analfabetyzmu, a co poprawieniu się stanu czytelnictwa w społeczeństwie?

Walka z analfabetyzmem podejmowana i przeprowadzana jest na coraz większą skalę wraz z odbywającym się postępowaniem nauki i techniki oraz w miarę zachodzenia zmian społeczno-politycznych w świecie w kierunku postępującej stopniowo naprzód demokracji społeczeństw.

Stopniowe zaś polepszanie się stanu czytelnictwa w społeczeństwie występuje wszędzie tam, gdzie dokonywane są zmiany na lepsze w programach nauczania oraz w organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli. O ile przeto sprawa walki z analfabetyzmem jest zagadnieniem głównie ekonomicznym i społeczno-politycznym, o tyle sprawa podnoszenia na wyższy poziom kultury czytelnictwa i czytelnictwa w społeczeństwie jest zagadnieniem głównie i przede wszystkim pedagogicznym.

Jakie należy wprowadzić zmiany w nauczaniu szkolnym w ogólności, a w programach i metodach nauczania czytania w szczególności, aby wywrzeć przez to nauczanie jak największy wpływ na ogólny rozwój intelektualny młodzieży w szkole, zaszczerpić jej odpowiednią kulturę czytelnictwa, umiejętność samodzielnego doboru tekstów oraz należytego z nich korzystania?

Zanim spróbujemy odpowiedzieć na to pytanie, zobaczmy przedtem, jaki jest aktualny stan nauczania czytania w szkołach; co w stosowanych programach i metodach nauczania czytania jest prawidłowe i zasługuje na kontynuowanie, a co jest wadliwe i powinno być odpowiednio zmienione i ulepszone. O aktualnym stanie nauczania czytania w szkołach dowiemy się z wyników badań porównawczych, przeprowadzonych w tym zakresie na terenie międzynarodowym. O błędach zaś w ujmowaniu celów i doborze metod nauczania czytania w szkołach w poszczególnych krajach przekonamy się, wykazując niezgodność ujęć programowych i metodycznych nauczania czytania, uznanych za wadliwe, z samą naturą czytania, jego istotą i podstawową funkcją, scharakteryzowaną przez nas wcześniej w niniejszej pracy.

### III. Badania porównawcze nad stanem nauczania czytania w szkołach krajów europejskich i pozaeuropejskich

#### 1. CHARAKTERYSTYKA PRZEPROWADZONYCH BADAŃ

W publikacji, poświęconej nauczaniu czytania, przygotowanej przeze mnie, przed piętnastu laty, na XII Międzynarodową Konferencję Oświatową w Genewie, a ogłoszonej drukiem przez UNESCO i Międzynarodowe Biuro Wychowania w wersji francuskiej, pt. „L'enseignement de la lecture”, i w wersji angielskiej, pt. „The Teaching of Reading”, przedstawiłem

stan nauczania czytania w szkołach podstawowych 45 krajów europejskich i pozaeuropejskich<sup>1</sup>.

Za podstawę opracowania posłużyły mi materiały dostarczone przez ministerstwa oświaty 19 krajów europejskich: Austrii, Belgii, Bułgarii, Czechosłowacji, Danii, Finlandii, Francji, Holandii, Islandii, Luksemburga, Norwegii, Polski, Portugalii, Szwajcarii, Szwecji, Turcji, Węgier, Wielkiej Brytanii i Włoch, oraz 26 krajów pozaeuropejskich: Afganistanu, Argentyny, Australii, Birmy, Boliwii, Chile, Dominikany, Egiptu, Ekwadoru, Filipin, Hondurasu, Indii, Iranu, Kanady, Kolumbii, Kostaryki, Kuby, Libanu, Meksyku, Pakistanu, Salwadoru, Syjamu, Stanów Zjednoczonych A. P., Syrii, Urugwaju i Związku Południowej Afryki. Materiały te, nadesłane w odpowiedzi na rozesłaną wcześniej za pośrednictwem Międzynarodowego Biura Wychowania ankietę w sprawie nauczania czytania, obejmowały, oprócz odpowiedzi ministerstw oświaty na poszczególne punkty kwestionariusza ankiety, także jeszcze dodatkowe oficjalne dokumenty, jak: obowiązujące w szkołach wymienionych krajów programy nauczania i instrukcje metodyczne dotyczące nauczania czytania, stosowane elementarze i pierwsze książki do czytania, a także inne pomoce.

Analiza wymienionych dokumentów pozwoliła na stwierdzenie tego, jakie miejsce zajmuje nauka czytania w planach nauczania i programach szkół podstawowych poszczególnych krajów, jakie stosowane są w szkołach tych krajów metody nauczania czytania, jakie są wprowadzane w tym zakresie ulepszenia oraz jak organizuje się nauczanie czytania dorosłych analfabetów. Uzyskane z przeprowadzonej analizy dokumentów dane przedstawione zostały w dwojaki sposób: w części ogólnej publikacji, ujętej zagadnieniowo — w sposób porównawczy, analityczny i zarazem syntetyczny, obrazujący stan nauczania czytania w świecie i dominujące w nim tendencje, w części zaś szczegółowej, ujętej krajami — w sposób sprawozdawczy jedynie, charakteryzujący zwięźle stosowane programy i metody nauczania czytania w szkołach poszczególnych krajów.

Opracowując zagadnienie na terenie międzynarodowym i dla celów współpracy międzynarodowej (w okresie mej pracy w Dziale Badań z zakresu pedagogiki porównawczej w Międzynarodowym Biurze Wychowa-

<sup>1</sup> Zob.: L'enseignement de la lecture. D'après les données fournies par les ministères de l'instruction publique. Introduction: Feliks Korniszewski. Paris, UNESCO — Genève, Bureau International d'Éducation ss. 148. (XIIe Conférence internationale de l'instruction publique convoquée par l'UNESCO et le B.I.E. Genève 1949) oraz: The Teaching of Reading. From information furnished by the Ministries of Education. Introduction: Feliks Korniszewski. Paris, UNESCO — Geneva, International Bureau of Education ss. 137. (XIIth International Conference on Public Education convened by UNESCO and the I.B.E. Geneva 1949).



nia w Genewie), musiałem ograniczyć się, zgodnie z przyjętymi zasadami, do podania w publikacji jedynie faktów, zaczerpniętych z oficjalnych dokumentów, odpowiednio uporządkowanych, a powstrzymać się od własnej ich interpretacji i oceny oraz od wydawania o nich jakichkolwiek własnych sądów wartościujących.

Ponieważ przedstawione przed piętnastu laty fakty nie uległy przedawnieniu<sup>1</sup>, lecz zdają się obrazować dobrze i obecny stan nauczania czytania w szkołach różnych krajów, możemy przystąpić do ich analizy krytycznej w chwili obecnej i spróbować uzupełnić charakter analityczno-opisowy publikacji, zrealizowanej na terenie międzynarodowym, rozważaniami normatywno-uzasadniającymi na temat nauczania czytania, podanymi w niniejszej pracy.

Przypatrzmy się jednak naprzód samym faktom. Zobaczmy, jaki jest stan nauczania czytania w szkołach różnych krajów.

## 2. PROGRAM NAUCZANIA CZYTANIA W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH

Przedstawiając rzecz najzwyczajniej, trzeba stwierdzić, że niejednakowe miejsce przeznacza się w szkołach podstawowych różnych krajów na naukę czytania. Stosuje się tu trzy rodzaje rozwiązań: nauczanie czytania ujęte jest w szkole jako osobne zajęcie i osobny przedmiot nauczania, traktowany równorzędnie z innymi przedmiotami; nauczanie czytania ujęte jest częściowo osobno, a częściowo w ramach nauczania języka ojczystego we wszystkich klasach, bądź tylko w klasach niższych, bądź tylko w klasach wyższych; oraz nauczanie czytania prowadzone jest wyłącznie w ramach programu nauczania języka ojczystego.

Jako wyodrębniony przedmiot nauczania, prowadzone ono jest zaledwie w kilku krajach na ogólną liczbę 45 krajów, które dostarczyły danych na ten temat. (Do takich krajów należy np. Francja, Kanada oraz Australia).

Najczęściej realizuje się je w ramach programu nauki języka ojczystego, nie przeznaczając dla tego celu, poza godzinami przeznaczonymi na język ojczysty, żadnych innych godzin zajęć. (Tak jest w 19 krajach, które dostarczyły odpowiedzi na ankietę).

Bywa też, że nauczanie czytania odbywa się osobno w klasach niższych, a w ramach programu nauczania języka ojczystego w klasach wyższych, co zachodzi stosunkowo często. Nieco rzadziej, bo zaledwie w kilku krajach spośród tych, które nadesłały materiały informacyjne, nauka czytania prowadzona jest — osobno i w ramach nauczania języka ojczystego, oraz w kilku — osobno w wyższych klasach, w niższych zaś w ramach nauki języka ojczystego.

<sup>1</sup> Potwierdza je pośrednio William S. Gray w swej książce-przewodniku, pt.: *L'enseignement de la lecture et de l'écriture*, op. cit., przygotowanej na użytek osób uczestniczących w akcji zwalczania analfabetyzmu wśród dorosłych.

Blisko w połowie krajów dzieci zaczynają uczyć się czytać w wieku 5—6 lat, a w połowie — w wieku 6—7 lat. Tam, gdzie nauczanie czytania odbywa się w ramach nauki języka ojczystego, poświęca się mu tygodniowo około 5 godzin w klasie, razem zaś z nauką języka — do 11 godzin tygodniowo w klasie. Gdzie zaś nauczanie czytania stanowi wyodrębniony przedmiot w planach nauczania i tygodniowym rozkładzie godzin lekcyjnych, przeznaczają nań więcej czasu, np. we Francji: 10 i pół godziny — w kursie przygotowawczym, 6 godzin i kwadrans — w każdej klasie kursu elementarnego (I—V kl.) oraz 3 i pół godziny — w każdej klasie kursu wyższego szkoły podstawowej.

We wszystkich krajach określa się ilość godzin przeznaczoną na nauczanie czytania w klasach niższych szkoły podstawowej, a nie we wszystkich podaje czas przeznaczony na ten cel w klasach wyższych. Na ogół wszędzie przewiduje się więcej godzin na naukę czytania w niższych klasach, niż na ćwiczenia w czytaniu tekstów w klasach wyższych. Niemal wszędzie w sposób mniej lub więcej wyraźny wysuwa się jako główny cel nauczania czytania doprowadzenie do opanowania przez uczniów techniki sensomotorycznej wiernego, szybkiego i potocznego odcyfrowywania w mowie wyrazów i zdań tekstu czytanego. Wzmianki o konieczności nauczania czytania ze zrozumieniem stanowią tylko pewnego rodzaju dekoracyjne uzupełnienie tego, co się traktuje jako zadanie główne, mianowicie: nauczenie uczniów biegłego, wyraźnego i odpowiednio modulowanego czytania. Nie wspomina się też wcale o środkach, które by ułatwiały wnikanie w treść tekstów, gdyż nie czyni się z tej sprawy ważnego zagadnienia, zasługującego na to, by je wysunąć na pierwszy plan w programie nauczania czytania.

### 3. CHARAKTERYSTYKA METOD NAUCZANIA CZYTANIA STOSOWANYCH WSPÓLCZEŚNIE

Wszystkie znane historycznie metody nauczania czytania dadzą się ująć w trzech grupach: w grupie metod syntetycznych, wśród których można wymienić metodę sylabizowania, historycznie najstarszą, oraz metodę głoskową i sylabową; w grupie metod analitycznych, obejmujących metodę wyrazową, zdaniową oraz metodę biorącą za punkt wyjścia kilkuzdaniowy tekst jako całość; oraz w grupie metod pośrednich, analityczno-syntetycznych, wśród których należy wymienić, jako najbardziej typową, metodę wyrazów podstawowych.

Wymienione rodzaje metod nauczania czytania dotyczą nauczania umiejętności czytania na stopniu elementarnym. Służą one dla opanowania

przez uczniów techniki sensomotorycznej odcyfrowywania w mowie wyrazów i zdań, ujętych graficznie, z większym lub mniejszym pomijaniem sprawy wnikanania w treść tekstów czytanych, z większym lub mniejszym przywiązywaniem wagi do rozumienia tego, co jest odczytywane.

Stosowanie metod syntetycznych polega na zaznajamianiu uczniów naprzód z elementami języka mówionego i pisanego (głoskami, literami oraz sylabami), a następnie ćwiczeniu ich w łączeniu ze sobą tych elementów (nazw liter — w metodzie sylabizowania, głosek — w metodzie fonetycznej, głoskowej, oraz sylab w całości wyrazowe — w metodzie zgłoskowej lub sylabowej) i w ten sposób doprowadzaniu ich do opanowywania stopniowo techniki czytania wyrazów, zdań i dłuższych tekstów.

Przy stosowaniu metod analitycznych nauczanie czytania przypomina proces opanowywania mowy ojczystej. Uczeń styka się tu naprzód z całymi wyrazami, zdaniami i krótkimi tekstami, powiązanych treściowo z jego bezpośrednim doświadczeniem, zainteresowaniami, potrzebami i działalnością codzienną, a po przyswojeniu sobie w sposób praktyczny, całościowy, globalny określonej ilości wyrazów, zdań i ich powiązań, oraz dostrzeżeniu między nimi różnych podobieństw częściowych i występujących w nich powtórzeń sylabowych i literowych, przechodzi z czasem także do ich analizy, do zaznajomienia się z ich budową i składowymi ich elementami i w ten sposób przyswojenia sobie sensomotorycznej techniki czytania. Technika czytania nie jest tu początkowym, głównym i jedynym celem, jak w metodach syntetycznych nauczania czytania, lecz jest produktem ubocznym pracy myślowej i sensownej aktywności ucznia.

Przy zastosowaniu metod analityczno-syntetycznych nauki czytania mamy do czynienia z próbą połączenia metod analitycznych z syntetycznymi, a zatem wiązania nauki czytania z przeżyciami, myśleniem i działaniem praktycznym ucznia, a równocześnie zaznajamiania go w sposób systematyczny z techniką sensomotorycznego odcyfrowywania w mowie wyrazów i zdań, utrwalonych graficznie. Przez odpowiedni dobór wyrazów podstawowych i należyte ich ustąpienie, ze względu na ich językową strukturę i rodzaj występujących w nich elementów, a także ze względu na tematykę i treść zajęć umysłowych uczniów, z którymi mogą być one powiązane, nauczyciel stara się tu mieć na celu zarówno rozwijanie ucznia, jego kształcenie i wychowywanie, jak i równoczesne zaznajamianie go z mechanizmem czytania.

Z materiałów, nadesłanych przez ministerstwa oświaty różnych krajów, wynika, że wszystkie rodzaje metod nauczania czytania są jeszcze dziś stosowane w świecie. Najbardziej roz-

powszechnione są metody syntetyczne, a spośród nich głównie metoda fonetycznej nauki czytania. Stosowane są one w sposób mniej lub więcej ekluzywny w 17 krajach, a w 10 innych — konkurencyjnie z innymi metodami. W mniejszej ilości krajów używa się metod analityczno-syntetycznych, zaś metody analityczne zdają się zyskiwać coraz więcej i częściej na popularności. Stosowane są one w 13 krajach, na 45 krajów uczestniczących w ankiecie, a w 12 innych czyni się początkowe próby w ich stosowaniu.

Zależnie od rodzaju stosowanych metod nauczania czytania, używa się w szkołach takich, a nie innych tekstów do czytania oraz takich, a nie innych dodatkowych środków pomocniczych, jak np.: alfabetu ruchomego względnie perforowanego lub kart ilustrowanych z odpowiednimi wyrazami i zdaniem; tarczy zegarowej z literami wskazywanymi przy pomocy wskazówek dużej i małej lub drukowanych na kartkach wyrazów i zdań przeznaczonych do wycinania i układania nowych tekstów; drukarenek szkolnych itd. itp.

#### 4. PRÓBY ULEPSZANIA METOD NAUCZANIA CZYTANIA NA STOPNIU ELEMENTARNYM

Choć najbardziej dziś rozpowszechnione są jeszcze w świecie syntetyczne metody nauczania czytania, a w niektórych krajach są traktowane nawet odgórnie jako obowiązkowe dla nauczyciela (np. w Iranie, Argentynie i Portugalii), to jednak metody bardziej nowoczesne, jakimi są metody analityczne i analityczno-syntetyczne, zyskują stopniowo w świecie coraz większe prawo obywatelstwa. Są one najbardziej zgodne z zasadniczą funkcją procesu czytania i dostosowane do psychiki ucznia. Umożliwiają też najlepiej realizowanie właściwych zadań nauczania czytania, jeśli stosowane są przez nauczyciela odpowiednio przygotowanego. Brak należytego przygotowania nauczycieli do posługiwania się tymi metodami stanowi główną przeszkodę w ich upowszechnieniu i całkowitym wyeliminowaniu metod syntetycznych.

Podjęmowane z inicjatywy nauczycieli wielu krajów próby stosowania metod analitycznych uwieńczane są przeważnie powodzeniem. Doświadczenia przeprowadzone w szkołach belgijskich doprowadziły do wniosku, że wszyscy nauczyciele mogą bez większego wysiłku, a z dobrym skutkiem, stosować w nauczaniu te metody. We Francji, gdzie dopuszcza się wszelkie metody, z metodą sylabizowania włącznie, byleby „doprowadzały nauczyciela do należytych wyników”, jak głoszą oficjalne instrukcje metodyczne w sprawie nauki czytania, zdecydowano się na usuwanie jednak, pod wpływem metod analitycznych, zdań skonstruowanych sztucznie (z nagromadzeniem w nich np. wyrazów rozpoczynających się od tej samej litery, w rodzaju: „Jean a joué avec le jujube de Jojo”).

Przechodząc od sztucznych metod nauczania czytania, jakimi są metody syntetyczne, do naturalnych metod analitycznych i analityczno-syntetycznych, coraz mniej ujmuje się naukę czytania w ramach określonej ilości godzin, przeznaczonych na ćwiczenia i wprawki, a coraz więcej łączy z myśleniem i zdobywaniem przez ucznia wiedzy, w związku z wykonywaniem przez niego określonych zadań szkolnych i przerabianiem konkretnych przedmiotów szkolnych.

Pod wpływem metod analitycznych, zgodnych z wynikami i wymaganiami psychologii, kładzie się coraz większy nacisk na dobór wyrazów w tekstach przeznaczonych do nauki czytania, wyrazów, dostosowanych do zasobu słów ucznia i jego rzeczywistego doświadczenia życiowego; bierze się też pod uwagę, przed przystąpieniem do nauki czytania, sprawę intelektualnej i sensomotorycznej dojrzałości ucznia do rozpoczęcia tej nauki (*reading readiness*); przeprowadza się też na wstępie odpowiednie ćwiczenia w mówieniu, słuchaniu, spostrzeganiu wzrokowym i wykonywaniu czynności manualnych, w związku z wycieczkami, zwiedzaniem i praktycznym działaniem. Postępując w ten sposób doprowadza się do tego, że czytanie przestaje być czynnością sztuczną, trudną i pozbawioną dla ucznia sensu, lecz staje się środkiem naturalnym i interesującym, bo prowadzącym do pożądanego celu i związanym z wewnętrznymi przeżyciami ucznia i jego konkretnym działaniem.

Wszędzie, gdzie podjęto próby stosowania metod analitycznych różnego rodzaju (globalnej, wyrazowej i zdaniowej, metody *look-and-say*, *story method*, *experience method* itp.), osiągnięto wyniki zachęcające do dalszych prób. Jedynie w Urugwaju, jak wskazuje odpowiedź nadeszła z tego kraju, próba zastosowania metody globalnej nie dała wszystkich oczekiwanych od niej korzyści. W Holandii, jak głosi oficjalna odpowiedź na ankietę, obok zadowalających wyników, sygnalizuje się również szczególne trudności stosowania tej metody, jednakże, choć tradycyjne metody nadal się utrzymują, skazane są one raczej — zdaniem władz oświatowych tego kraju — na wyeliminowanie i stopniowe zastąpienie globalną metodą nauczania czytania.

## 5. NAUCZANIE CZYTANIA LUDZI DOROSŁYCH

Na kursach dla analfabetów stosuje się również wszystkie metody nauczania czytania, zarówno syntetyczne, jak analityczne i analityczno-syntetyczne, z tą jednak różnicą, że metody syntetyczne stosuje się tu najrzadziej, a metody analityczne i analityczno-syntetyczne o wiele częściej niż przy nauczaniu czytania dzieci.

Przy nauczaniu czytania ludzi dorosłych przestrzega się też tego, aby tematyka poruszana w tekstach, od których się wychodzi i na których ćwiczy się dorosłych w opanowywaniu przez nich techniki czytania, była związana z ich praktycznym doświadczeniem życiowym i była dostosowana do ich indywidualnych zainteresowań. W tym duchu napisał William S. Gray swój udokumentowany naukowo poradnik dla osób mających organizować nauczanie czytania dorosłych analfabetów, o którym wyżej już wspomniałem<sup>1</sup>.

#### IV. Uwagi dotyczące programu oraz metod nauczania czytania na stopniu elementarnym, średnim i wyższym

##### 1. KRYTYKA DOTYCHCZASOWEGO PROGRAMU I DOTYCHCZASOWYCH METOD NAUCZANIA CZYTANIA W SZKOŁACH

Po zorientowaniu się w stanie nauczania czytania, scharakteryzowanym ogólnie na podstawie badań ankietowych i oficjalnych dokumentów, jakimi są programy nauczania, instrukcje metodyczne, elementarze i pierwsze książki do czytania, używane w szkołach różnych krajów, możemy teraz dokonać oceny tego, czy i w jakiej mierze nauka czytania, prowadzona w szkole, przygotowuje młodzież do korzystania z tekstów, stanowiących doniosłe źródło pośrednio zdobywanej wiedzy o rzeczywistości przyrodniczej i społecznej przez człowieka, czy i w jakiej mierze przyczynia się do zaszczepiania uczniom potrzeby korzystania z tekstów i wytwarzania u nich kultury czytelniczej, czy i w jakiej mierze przygotowuje zatem młodzież szkolną do przyszłego samouctwa, samokształcenia i samowychowania oraz przyczynia się do podniesienia na wyższy poziom przyszłego stanu czytelnictwa w społeczeństwie.

Aby dokonać tej oceny, trzeba ocenić zarówno program, jak i metody nauczania czytania, stosowane w szkole. Trzeba zobaczyć, czy realizowany w szkołach program nauczania czytania jest zgodny z istotą i podstawową funkcją procesu czytania oraz czy stosowane w szkołach metody nauczania czytania są dostosowane do natury właściwych celów tego nauczania, wynikających z samej istoty procesu czytania, i czy uwzględniają potrzeby, mechanizm psychiczny i możliwości intelektualne uczniów uczących się czytać.

Chociaż niejednakowe miejsce — jak widzieliśmy — zajmuje nauka czytania w planach nauczania i programach szkolnych różnych krajów, to jednak wszędzie zajmuje ona miejsce za skromne. Uprawiana jest ona zasadniczo głównie w klasach niższych szkoły pod-

<sup>1</sup> William S. Gray: *L'enseignement de la lecture et de l'écriture*, op. cit.

stawowej. W klasach wyższych poświęca się jej w szkołach podstawowych poszczególnych krajów coraz mniej godzin lekcyjnych i coraz mniej uwagi. Jest to konsekwencja, dość naturalna, ograniczonego, jednostronnego i błędnego ujmowania istoty procesu czytania i jego podstawowej funkcji: traktowania go mianowicie jako sensomotorycznej czynności odcyfrowywania w mowie wyrazów i zdań, utrwalonych graficznie, a nie głównie jako wnikania w treść wyrazów i zdań napisanych czy wydrukowanych w celu zdobywania potrzebnych informacji, wzbogacania i pogłębiania posiadanej wiedzy, samodzielnego uczenia się i docuczania, samodzielnego kształcenia i dokształcania.

Nie mając wyraźnie w świadomości tego, że czytanie jest jedną z głównych dróg pośredniego poznawania rzeczywistości, zaznajamiania się z dobrem kulturalnym ludzkości i rozszerzania własnego doświadczenia, a zatem niezmiernie doniosłym czynnikiem indywidualnego rozwoju psychicznego, nie czyni się ze sprawy nauczania czytania w szkole doniosłego zagadnienia pedagogicznego. Zapominając o istocie i podstawowej funkcji procesu czytania, o tym, że czytanie jest dziś niezbędnym zabiegiem, ogniwem i formą wszelkiego kształcenia, nie zapewnia się uczniom we wszystkich klasach, na wszystkich poziomach i w ramach wszystkich przedmiotów nauczania w szkole dostatecznych ukierunkowań oraz pomocy w zdobywaniu przez nich odpowiedniej kultury czytelniczej: poznawania racjonalnych zasad sprawnego wnikania w treść tekstów różnego rodzaju, zdobywania coraz większej wprawy i umiejętności w tym zakresie oraz zyskiwania przyzwyczajień i coraz szerszych i głębszych zainteresowań czytelniczych.

Ujmując proces czytania w sposób jednostronny i ograniczony, zakreśla się też nauczaniu czytania w szkole jednostronne i ograniczone zadania.

Jednostronnością jest poświęcanie stosunkowo dużej ilości czasu na naukę czytania w klasach niższych szkoły podstawowej, a niewielkiej ilości w klasach starszych.

Jednostronne jest kładzenie nacisku na ćwiczenie uczniów w opanowywaniu mniej lub więcej mechanicznym techniki sensomotorycznego odcyfrowywania w mowie wyrazów i zdań w klasach niższych oraz dalszego udoskonalania tej techniki przez ćwiczenie uczniów w klasach wyższych w czytaniu biegłym, płynnym i z należytą intonacją, a niewysuwania w pierwszym i drugim wypadku na plan pierwszy zaprawiania ich do wnikania w treść tekstów.

Jednostronnym jest też — jak nas informują odpowiedzi ministerstw oświaty różnych krajów — powierzanie sprawy nauczania czytania jedynie nauczycielom języka ojczystego i uczenie ucz-

niów czytania w szkole tylko beletrystyki: poezji i prozy beletrystycznej, a nie wymaganie od wszystkich nauczycieli, by uczyli w szkole czytać teksty z zakresu swej specjalności, by młodzież uczyła się pod ich kierunkiem wnikania w treść tekstów zarówno zadań matematycznych przy ich rozwiązywaniu, jak i wnikania w treść opisów przyrodniczych, opowiadań i interpretacji historycznych, uzasadnień i dowodów matematycznych itd. itp.

Czytanie w szkole beletrystyki jest uczeniem czytania jednego jedynie typu tekstów i poznawania ich różnych wartości. Jest ono potrzebne, ale nie może zastąpić nauki czytania tekstów innego typu oraz rościć pretensji do wyłączności. Jest zagadnieniem programowym i metodycznym nauczania czytania beletrystyki, a nie zagadnieniem nauczania czytania w ogóle. Jeśli zagadnienia programowe i metodyczne czytania beletrystyki rozwiązywane są wadliwie, czytanie beletrystyki nie tylko nie uczy czytania, ale i zniechęca młodzież do niego osiągając rezultaty odwrotne do tych, do jakich pragnie zmierzać szkoła. W takim wypadku nauczyciel języka ojczystego nie przyczynia się do wytwarzania u młodzieży potrzebnej kultury czytelniczej, a tym samym i do poprawienia stanu przyszłego czytelnictwa w społeczeństwie.

Badania nad czytelnictwem młodzieży szkolnej wskazują na to, co jest złe i co należałoby zmienić w doborze lektury beletrystycznej w szkołach podstawowych i średnich naszego kraju. Na pytanie ankiety „Płomyczka” i „Płomyka”: Co wolisz czytać: wiersze czy też utwory pisane prozą? — 72% dzieci opowiedziało się za prozą, 17% — za wierszami, a 11% — za wierszami i prozą<sup>1</sup>. Na nieodpowiedni dobór obowiązkowej lektury beletrystycznej w szkołach wskazują badania A. Przecławskiej, wedle których okazuje się, że młodzież liceów ogólnokształcących środowisk wielkomiejskich nie czyta książek, które lubi, w 77%, młodzież liceów pedagogicznych w tych środowiskach — w 83%, a młodzież techników zawodowych — w 66%, przy czym nie czyta dlatego, że musi czytać obowiązkową, nielubianą lekturę beletrystyczną szkolną<sup>2</sup>. W związku z tym słuszne czyni spostrzeżenie dr T. Parnowski, że „za mało poświęca się uwagi przy układaniu list lekturowych na to, czy młodzież naszego czasu je trawi i czy przymusowe żywienie aż w takiej dawce wychodzi nam wszystkim na zdrowie”<sup>3</sup>. Jednostronność i ograniczoność w ujmowaniu zadań nauki czytania w szkole łączy się często z wadliwością stosowanych metod nauczania czytania tak na stopniu elementarnym, jak i na stopniu wyższym.

<sup>1</sup> Stanisław Aleksandrak: Większe i mniejsze sprawy literatury dziecięcej. *Nowa Szkoła* 1964 nr 4 s. 14.

<sup>2</sup> Anna Przecławska: Przegląd wyników badań czytelnictwa dzieci i młodzieży. *Ruch Pedagogiczny* 1964 nr 2 s. 72.

<sup>3</sup> Tadeusz Parnowski: Czytelnictwo młodzieży i nauczycieli jako jeden z warunków skuteczności pracy pedagogicznej, op. cit., s. 21.



Fakt, że w większości krajów stosuje się dotychczas syntetyczne metody nauczania czytania na stopniu elementarnym, jest następstwem błędnego, mianowicie jednostronnego i niepełnego, ujmowania istoty procesu czytania, jako głównie sprawności sensomotorycznej, a także nieliczenia się przy doborze metod z wynikami psychologii ogólnej i rozwojowej, brania mianowicie pod uwagę tylko jednej strony psychiki ucznia, a nieliczenia się z psychiką jego jako całością organiczną, jej naturą, strukturą wewnętrzną i podstawową funkcją, nieliczenia się z potrzebami i zainteresowaniami ucznia ani z jego intelektualnymi możliwościami, z naturą spostrzegania, myślenia i działania.

Podobnie jak sprowadzanie zadań nauki czytania na stopniu elementarnym do zdobywania przez uczniów techniki sensomotorycznej wyrażania w mowie wyrazów i zdań, utrwalonych graficznie, oraz stosowanie syntetycznych metod nauczania czytania, jako psychologicznie nienaturalnych, nie wiedzie do zaszczepiania elementów kultury czytelniczej u młodzieży, tak nie przyczynia się również do wytwarzania tej kultury w klasach wyższych realizowanie jedynie beletrystycznych lektur, jako specyficznych rodzajów tekstów, zwłaszcza gdy nie są one dostosowane do zainteresowań i dojrzałości psychicznej uczniów, wprowadzane są do programu szkolnego w nadmiernych dawkach oraz gdy metody ich opracowywania sprowadzają się do dokonywania analiz i interpretacji czysto literackich, przy równoczesnym niedostatecznym przeprowadzaniu analizy i interpretacji zawartej w nich treści moralnej, społecznej, politycznej itp.

Wszystkie błędy programowe oraz wadliwości metodyczne nauki czytania w szkole wynikają z błędów i wadliwości pojmowania — z jednej strony — istoty czytania i jego podstawowej funkcji, z drugiej zaś — natury, potrzeb i możliwości psychicznych ucznia.

O istocie i podstawowej funkcji procesu czytania była już mowa w drugim rozdziale niniejszej pracy. Teraz należy podać jeszcze podstawowe dane dotyczące psychiki ludzkiej, jej struktury, podstawowej funkcji i wpływu na postępowanie człowieka. Uświadomienia z tego zakresu ułatwią nam dokładniejsze sformułowanie celów nauczania czytania w szkole oraz sprecyzowanie postulatów, dotyczących metod nauczania czytania na stopniu elementarnym, średnim i wyższym.

## 2. POTRZEBA WIELOSTRONNEGO ODDZIAŁYWANIA PEDAGOGICZNEGO NA UCZNIÓW W PROCESIE NAUCZANIA

Czytanie jest zbyt doniosłym procesem i odgrywa zbyt dużą rolę w życiu człowieka, by jego zdobywanie mogło sprowadzać się jedynie do wytwarzania zmian w najniższych warstwach

psychiki uczniów, mianowicie w sferze sensomotoryki, i by miało jedynie polegać na zdobywaniu przez nich systemu odruchów warunkowych, określonych stereotypów dynamicznych. Gdyby tak było, nauczanie czytania byłoby jedynie zwykłym uczeniem, wyuczaniem i tresurą, czymś w rodzaju uczenia jazdy na rowerze czy pisania na maszynie, nie byłoby zaś ani kształceniem, ani wychowywaniem i nie stawiałoby sobie takich zadań; nie wiązałoby się z oddziaływaniem na wyższe sfery psychiki ucznia, nie zmierzałoby do wytwarzania kultury czytelniczej u uczniów, co nie może przecie polegać tylko na ćwiczeniu i tresurze; nie mogłoby mieć też pretensji do wywierania wpływu na stan czytelnictwa w społeczeństwie.

Jeśli zaś tak nie jest i nie powinno być, to na jakie strony psychiki powinniśmy oddziaływać i jakie zmiany psychiczne powinniśmy wytwarzać poprzez nauczanie czytania? Jakiego rodzaju cechy psychiczne wytwarzamy poprzez poprawne i skuteczne nauczanie czytania?

Na całość psychiki ludzkiej składa się określona ilość dyspozycji psychicznych, ukierunkowujących zachowanie się człowieka, oraz określona ilość właściwości psychicznych, umożliwiających mu działania i wykonawstwo. Jedne cechy psychiczne są zatem wewnętrznym motorem zachowania się człowieka, drugie — wewnętrznym narzędziem tego zachowania się i działania. Jedne są typu kierunkowego, dynamicznego, drugie — typu instrumentalnego, narzędziowego. Jedne stanowią niejako wewnętrzne sprężyny działania, wyznaczają kierunki naszych działań, powodują powstawanie określonych celów naszego działania, są źródłem wewnętrznym motywacji naszego zachowania się. Drugie stanowią jedynie o jakości przebiegu oraz sprawności działań i zachowania się.

Cechy psychiczne typu kierunkowego, to wszelkiego rodzaju popędy, skłonności, zainteresowania, upodobania, przyzwyczajenia, postawy, poczucia moralne i estetyczne, zasady i normy postępowania. Jedne z nich są zasadniczo wrodzone, inne głównie nabyte, wytworzone w życiu pod wpływem warunków i okoliczności zewnętrznych. Jedne są natury emocjonalnej i posiadają naturalną swoją dynamikę, inne — natury intelektualnej względnie sensomotorycznej i posiadają mniejszą dynamikę. Wszystkie są podobne pod tym względem, że stanowią podłoże naszych pragnień i różnego rodzaju impulsów wewnętrznych do działania; wyznaczają kierunki działania, są cechami kierunkowymi, pełniącymi podobną funkcję.

Drugi rodzaj cech psychicznych, zwanych cechami instrumentalnymi, to wszelkiego rodzaju zdolności i umiejętności, ogólne

i specjalne, wrodzone i nabyte w życiu, a także związane z nimi i przy ich udziale uzyskane wiadomości, pojęcia, uświadomienia, przeświadczenia. Umożliwiają one nam orientację w otoczeniu i stanowią razem o takiej lub innej sprawności i skuteczności działania; wszystkie pełnią funkcję wykonawczą, są psychicznymi narzędziami działania.

Każdego człowieka możemy scharakteryzować w sposób pełny, gdy potrafimy wskazać, do czego on dąży, a czego unika — z jednej strony, z drugiej zaś — co potrafi, a czego nie potrafi, gdy wskażemy zatem wszystkie jego cechy kierunkowe, stanowiące o rodzaju jego dążeń, aspiracji, pragnień i impulsów wewnętrznych do działania, oraz wszystkie jego cechy instrumentalne, stanowiące o jego zdolnościach, umiejętnościach, sprawnościach, doświadczeniu, wiedzy i możliwościach działania.

W obrębie sfery dynamicznej psychiki oraz w obrębie sfery instrumentalnej występują składniki zasadnicze, istotne, podstawowe oraz składniki wtórne, dodatkowe, drugorzędne. Istotnymi, zasadniczymi składnikami sfery dynamicznej psychiki są, na przykład, instynkty, poczucia moralne, wola itp., drugorzędnymi natomiast i mniej istotnymi są, na przykład, specjalne przyzwyczajenia lub szczegółowe zasady postępowania dotyczące specjalnych okoliczności i warunków zewnętrznych. Istotnymi składnikami sfery instrumentalnej psychiki człowieka są podstawowe zdolności intelektualne, jak na przykład: inteligencja, krytycyzm, wyobraźnia, pamięć lub podstawowe wiadomości i pojęcia; drugorzędnymi natomiast i mniej istotnymi są, na przykład, specjalne sprawności czy mechaniczne nawyki wykonawcze określonych szczegółowych czynności, czy jakieś szczegółowe wiadomości lub pojęcia dotyczące mniej ważnych przedmiotów.

Podjęwając działania pedagogiczne zmierzamy do tego, by osiągnąć określone możliwie trwałe zmiany w psychikach naszych uczniów i wychowanków. Chodzi nam przeto o wytwarzanie nowych lub zmienianie posiadanych przez nich dyspozycji, właściwości psychicznych oraz o dostarczanie im takich, a nie innych określonych nabytków intelektualnych w postaci wyobrażeń, pojęć, sądów i poglądów.

Ponieważ istnieją dwa zasadnicze rodzaje właściwości psychicznych, właściwości kierunkowe i narzędziowe, przeto istnieją również dwa zasadnicze rodzaje zmian psychicznych, wytwarzane przez dwa zasadnicze rodzaje oddziaływań pedagogicznych. Działania pedagogiczne, wywołujące zmiany w sferze kierunkowej psychiki uczniów, są wychowywaniem, a działania, wytwarzające zmiany w sferze instrumentalnej, są nauczaniem;

jeśli zaś powodują zmiany w obydwu równocześnie sferach w pewnym punkcie na siebie zachodzących, stanowią nauczanie wychowujące. Czynności pedagogiczne skierowane na istotne składniki sfery kierunkowej lub sfery instrumentalnej, lub powodujące powstawanie takich istotnych składników w jednej lub drugiej sferze, nazywają się odpowiednio kształcącym wychowywaniem oraz kształcącym nauczaniem; jeśli zaś powodują zmiany w obydwu sferach równocześnie i pod istotnymi względami, stanowią nauczanie kształcące i wychowujące zarazem.

Istnieją różnego rodzaju działania pedagogiczne, skierowane na różne strony psychiki i mające na celu uzyskiwanie zmian w różnych partiach psychiki. Są one działaniami o różnym zasięgu i różnej doniosłości praktycznej. Im bogatsze są zmiany psychiczne, wywoływane przez odpowiednie działania pedagogiczne, tym donioślejsze są te działania. Wychowanie w najszerszym rozumieniu obejmuje działania pedagogiczne skierowane na całość psychiki człowieka pod wszystkimi względami. Powoduje ono zmiany w obydwu sferach psychiki: kierunkowej i instrumentalnej, i we wszystkich częściach obydwu sfer: w zasadniczych i mniej zasadniczych jej częściach. Obejmuje zatem zarówno zwyczajne wychowanie, jak i zwyczajne nauczanie, a także: nauczanie kształcące, nauczanie wychowujące, kształcenie wychowujące oraz nauczanie kształcące i zarazem wychowujące.

Jakie zmiany w psychice ucznia powinniśmy wytwarzać poprzez nauczanie czytania w szkole? Jakie są cele nauczania czytania?

### 3. ZASADNICZE CELE NAUCZANIA CZYTANIA

Gdy się ma wyraźną świadomość tego, czym jest czytanie, jaką pełni ono funkcję i jaką odgrywa rolę w życiu, działalności i rozwoju jednostki i społeczeństwa, oraz gdy jest się zorientowanym w strukturze i funkcjonowaniu psychiki ludzkiej, nietrudno jest sformułować wtedy dokładnie cele nauczania czytania oraz, przekładając je na język psychologii, wskazać, o jakie zmiany psychiczne chodzi przy ich realizowaniu. Z charakterystyki procesu czytania i jego podstawowej funkcji wynikają w sposób naturalny cele nauczania czytania, których zrealizowanie jest niczym innym, jak osiągnięciem takich zmian w psychikach uczniów, które stanowią, od strony czytających, warunek wystarczający pełnej realizacji istoty czytania, jako procesu społeczno-kulturowego i psychologiczno-rozwojowego.

Jakież to są cele i jakie zmiany psychiczne mamy wytwarzać przez ich realizowanie?

Aby przygotować jednostkę do tego, by mogła czynić i czyniła właściwy użytek z czytania, trzeba osiągnąć dwa zasadnicze cele: dopro-

wadzić ją do zdobycia umiejętności czytania i zaszczepić jej potrzebę czytania. Obok tych dwóch zasadniczych celów konieczne jest jeszcze zaszczepienie jej potrzeby i umiejętności doboru odpowiednich dla niej tekstów do czytania.

To są cele nauczania czytania, sformułowane najogólniej. Ujmując je nieco szczegółowiej, musimy powiedzieć, że umiejętność czytania, to umiejętność wnikania w treść tekstów, rozpatrujących zagadnienia w sposób dostosowany do poziomu umysłowego, doświadczenia i wiedzy czytającego. A umiejętność wnikania w treść tekstu jest osiągnięciem złożonym o różnej jakości, obejmującym, obok zdolności koncentracji uwagi na temacie rozpatrywanym i sposobie jego omawiania w tekście, osiągniętą na zasadzie kojarzenia także sensomotoryczną, odruchowo-warunkową sprawność kojarzenia i zastępowania obrazów graficznych wyrazów i zdań ich odpowiednikami fonetycznymi artykułowanej mowy, poznanie sposobów racjonalnego i dokładnego wnikania w treść tekstów czytanych oraz zdobycie wprawy w ich stosowaniu, zdobycie potrzebnych uświadomień w sprawie struktury tekstów, ich różnych odmian i zastosowań.

Zaszczepić zaś w uczniu potrzebę czytania, to rozbudzić lub wytworzyć w nim odpowiednie zainteresowania, smak i upodobania czytelnicze, doprowadzić go do zdobycia przyzwyczajęń w tym zakresie, dać świadomość praktycznej użyteczności tekstów, świadomość celowości i konieczności ich czytania.

Wytworzenie w uczniu potrzeby i umiejętności doboru właściwych tekstów do czytania nie byłoby znów możliwe bez dostarczenia mu odpowiednich uświadomień w sprawie istnienia różnego typu tekstów (jak np. tekstów beletrystycznych, naukowych i popularnonaukowych, lub publikacji typu encyklopedycznego, podręcznikowego, kompendialnego i monograficznego, lub dzieł o charakterze informatorów, bibliografii ogólnych i specjalnych itd.), w sprawie istnienia zbiorów różnego typu tekstów (bibliotek, archiwów), ich urządzeń i organizacji wewnętrznej umożliwiającej docieranie do tekstów poszukiwanych, a także bez pewnego praktycznego wdrożenia go w szkole do wynajdywania potrzebnych mu dzieł i czynienia z nich właściwego użytku.

Osiągnięcie tych wszystkich celów stanowi o wytworzeniu kultury czytelniczej i właściwym przygotowaniu jednostki do czytelnictwa, do uzupełniania i pogłębiania swej wiedzy poprzez czytanie odpowiednio dobranych tekstów, do samodzielnego dokształcania i doskonalenia się, do samouctwa, samokształcenia i samowychowania.

Aby osiągnąć te cele, nie wystarczy oddziaływać w sposób jednostronny na psychikę ucznia i wytwarzać w niej ograniczone

zmiany, sprowadzające się np. do zmian jedynie typu odruchowo-warunkowego, wytwarzając w uczniu np. jedynie sprawność sensomotoryczną biegłego i płynnego odcyfrowywania wyrazów i zdań tekstu w artykułowanej mowie. Zrealizowanie tych celów wymaga wielostronnego oddziaływania na psychikę ucznia i wytworzenia w niej bogatych, różnorodnych zmian: tak w sferze kierunkowej, jak i w sferze instrumentalnej; tak w sferze sensomotorycznej, jak i w sferze intelektualnej, emocjonalnej i wolicjonalnej.

Zaszczepianie i rozwijanie umiejętności wnikania w treść tekstów i związane z tym wytwarzanie sensomotorycznej sprawności odcyfrowywania w mowie wyrazów i zdań tekstu, utrwalonych graficznie, oraz dostarczanie wszelkich uświadczeń, dotyczących tekstów, ich rodzajów, struktury wewnętrznej, sposobów gromadzenia w różnych księgozbiorach, sposobów wynajdywania potrzebnych tekstów przy pomocy różnego typu katalogów i sposobów ich czytania, a także wytwarzanie sprawności i wprawy w stosowaniu racjonalnych metod wnikania w treść tekstów — wszystko to jest nic innego, jak wytwarzanie różnego rodzaju zmian w instrumentalnej sferze psychiki ucznia.

Budzenie zaś w uczniu potrzeby czytania i korzystania z tekstów przy rozwiązywaniu konkretnych zagadnień i zadań, rozwijanie zainteresowań czytelniczych, wytwarzanie określonych upodobań i przyzwyczajzeń w tym zakresie, jak również wszczepianie mu przeświadczeń i poglądów na temat doniosłości czytania, czytelnictwa i potrzeby ich uprawiania — wszystko to jest wytwarzaniem zmian w sferze kierunkowej psychiki, stanowiącej podstawę impulsów wewnętrznych do działania, pobudzających w tym wypadku do tego działania, które jest właśnie czytaniem odpowiednich tekstów.

Nauczanie czytania, poprawnie ujęte i właściwie realizowane, nie jest więc wąskim, jednostronnym i ograniczonym w swych zadaniach wytwarzaniem zmian jedynie w sferze sensomotorycznej psychiki, jak to mają na celu syntetyczne metody nauczania czytania na stopniu elementarnym, lecz — przeciwnie — jest ono bogatym, wielostronnym oddziaływaniem na różne jej strony, zarówno na jej stronę kierunkową, dynamiczną, jak i na jej stronę instrumentalną, narzędziową, a więc tak na sferę skłonności, zainteresowań, upodobań, postaw, zasad, przyzwyczajzeń, poczuć i dążeń, jak i na sferę zdolności, umiejętności, sprawności, poznania, pojęć i wiadomości. Poprawnie ujęte nauczanie czytania nie jest przeto tylko zwyczajnym uczeniem, typu mechanicznego i niejako tresurowego, lecz jest przede wszystkim uczeniem pogłębionym, związanym ściśle z myśleniem i dążeniem do konkretnego zawsze celu,

jest kształceniem oraz wychowywaniem. Poprawnie ujęte nauczanie czytania jest nauczaniem czytania zatem kształcącym i wychowującym.

Jak je realizować? Jakie metody należy stosować przy jego realizowaniu?

#### 4. KRYTERIA POPRAWNOŚCI METOD NAUCZANIA CZYTANIA

Metody nauczania czytania powinny być zgodne z podstawową funkcją procesu czytania, być dostosowane do natury celów nauczania czytania oraz do właściwości psychicznych ucznia. Dominującą ich cechą powinno być takie organizowanie nauczania czytania, by uczeń miał skierowaną uwagę zawsze na treść tekstu, by czytanie tekstu było środkiem prowadzącym do interesującego go celu lub samo było dlań celem interesującym oraz by tekst, przeznaczony do czytania, był dostosowany do potrzeb i zainteresowań ucznia, a także do jego doświadczenia, posiadanej wiedzy i posiadanych intelektualnych możliwości.

O poprawności lub wadliwości stosowanych metod nauczania czytania można sądzić zatem według tego, czy i w jakiej mierze stwarzają one uczniom warunki dla należytego wnikania przez nich w treść tekstów, a więc: czy i w jakim stopniu wywołują u nich potrzebę czytania ze zrozumieniem, czy i w jakim stopniu aktywizują ich w tym kierunku oraz czy i w jakiej mierze dają im możliwość czytania ze zrozumieniem. Są to zasadnicze kryteria poprawności metod nauczania czytania, mające zastosowanie na wszystkich poziomach nauczania: od poziomu elementarnego, zatem od klasy pierwszej szkoły podstawowej lub nawet od przedszkola, kiedy to dzieci zaczynają dopiero uczyć się czytać, do poziomu uniwersyteckiego, gdzie studenci wdrażani są do samodzielnego studiowania tekstów w sposób reprodukcyjny oraz w sposób krytyczny.

Zobaczymy, jak wygląda zastosowanie tych kryteriów na poziomie nauczania elementarnego. Posłużymy się tu przykładem lekcji czytania przeprowadzonej przez Zofię Słobodzian w zgodzie z tymi kryteriami. Zacytujemy tu charakterystyczne fragmenty własnego jej sprawozdania z lekcji na temat polskiego morza, jakie nam ona przedstawia, wśród sprawozdań z wielu innych jej lekcji, w swojej książce<sup>1</sup>.

„Lekcję o morzu — pisze Zofia Słobodzian — poprzedza gruntowniejsze przygotowanie. Uprzednio oglądamy z klasą artystyczne obrazy i ilustracje o morzu. Są to widoki morza w różnych porach dnia i nocy, morze gładkie jak lustro i morze falujące, morze łagodne i groźne w czasie burzy i sztormu. Na morzu widzimy okręty i różne statki motorowe i żaglowe, kutry rybackie i małe żagłówki [...]

<sup>1</sup> Zofia Słobodzian: *Twórcza praca dziecka. Działanie jako droga poznania i rozwoju*. Warszawa 1961 PZWS ss. 125, 2 nlb., ilustr.

Chodzi o to, by dzieci oglądając morze w obrazach wielkiego malarstwa wzruszały się jego pięknnością i potęgą bez żadnych słów. Niech przemawia do ich uczucia i rozumu artyzm swoim osobliwym językiem. Niech dziecko patrzy na obraz morza — cieszy się pięknem barw, harmonią kształtów — odkrywa wartości, których jeszcze w tej chwili umysłem ogarnąć nie potrafi, a które zachwycają jego oczy — niech uczy się wpatrywać głębiej w otaczający świat. Chodzi tu o konkretność i śmiałość widzenia, o wyrabianie wrażliwości i uczucia w zetknięciu z dziełami sztuki [...].

Gdy rozpoczynamy lekcję o naszym morzu, mamy już za sobą radosne przeżycia i niezwykle spostrzeżenia z uprzednich naszych kontaktów z malarstwem marynistycznym.

Lekcję zaczynam od zapowiedzi:

Dziś będziemy malować morze. Aby jednak wiedzieć, jak je przedstawić w naszych malowankach, przedtem musimy przeczytać tekst, opisujący wygląd polskiego morza.

Będziemy czytać bardzo uważnie, bo od tego zależy powodzenie rysunku. Im więcej zapamiętamy z czytania, tym ładniejszy będzie nasz obrazek. Zobaczymy, kto z nas najlepiej namaluje to, o czym przeczyta. Czytamy wszyscy po cichu. Jeżeli ktoś nie będzie rozumiał jakiegoś wyrazu lub zdania — poprosi o wyjaśnienie. A oto tekst:

Morze zielone jak szkło butelki,  
Na piasku plaży — białe muszelki.  
Zielona fala przyplywa z dala,  
A za nią druga i trzecia fala!  
A każda fala płynąc do brzegu  
Włożyła czepek bielszy od śniegu.  
Czepek prześlicznie został utkany  
Z bryzgów bieluńskiej, puszystej piany.  
Na statkach flaga czerwono-biała  
Na samym szczycie masztów powiała.  
A głos syreny płynąc w przestworza,  
Mówi o pięknie polskiego morza<sup>1</sup>.

[...] Otrzymany tekst dzieci czytają kilkakrotnie dla lepszego zrozumienia i zapamiętania jak największej ilości szczegółów. Pytają o niezrozumiałe wyrazy i trudniejsze zwroty i czytają całość ponownie.

Ćwiczą się w czytaniu bez żadnej ingerencji, bez żadnego przymusu z zewnątrz. Kieruje nimi ich osobista potrzeba zdobycia jak największej ilości rzeczowych danych do frapującej działalności, jaką stanowi perspektywa malowania morza. Czytając cicho kilkakrotnie dany tekst, starają się nagromadzić jak najwięcej wiadomości, by je potem bardzo bogato odtworzyć na papierze.

Sam fakt czytania jeszcze ich nie interesuje. On jest w tej chwili ważny dla nauczyciela.

Wywoławszy natomiast zainteresowanie morzem pokazem artystycznych obrazków i zapowiedzią malowanki, przeniosłam to zainteresowanie na czytanie tekstu, a rysunek wykorzystałam jako środek do osiągnięcia lepszych wyników w czytaniu. Czynność malowania zaprzęgam w służbę czytania, wysuwając je w oczach dziecka na plan pierwszy.

<sup>1</sup> Z. Obniski: Święto morza. *Swierszczyk* 1955 nr 43 s. 674 (fragmenty — częściowo zmienione).



Po dokładnym zapoznaniu się dzieci z treścią czytanego utworu i po otrzymaniu kilku niezbędnych informacji, zabierają się do malowania.

Mają w pamięci słowa wiersza:

Zielona fala przyplywa z dala,  
A za nią druga i trzecia fala!

[...] Jedna zielona fala, druga i trzecia... Pod rękami dziecka ożywają fale, oddycha morze — czytane słowo zamienia się w barwny ślad, czytane słowo obleka się w konkretny kształt jego wyobrażeń.

I znowu oczy dziecięce śledzą litery druku. Jak tam piszą o tych falach? — głowy ponownie pochylają się nad czytany tekstem.

— Aha! Każda fala ma czepek z bielutkiej piany...

[...] Widać, że dzieci niezwykle interesuje malowany temat. Wykonują go z niesłychaną swobodą i radością [...] Ręka kładzie kolory beztrąsko, a rytmiczne kreski układają się rozsądnie i tworzą morze.

Jest przy tym duża ścisłość i zdecydowanie, świadomość i twórcze skupienie. Całość jest wyrazem przyjemności, jaką sprawia dziecku dobieranie farb i ruch pędzla [...].

Głowy dzieci pochylają się znowu nad tekstem.

Czytają: „Na statkach flaga czerwono-biała na samym szczycie masztów powiała”.

Muszą być na morzu namalowane jeszcze statki i flagi.

Wyrastają spod pędzla okręty, statki i łodzie. Wykwitają flagi biało-czerwone, bo przecież to polskie statki, na polskim morzu [...]

Dzieci upraszczają morskie środki lokomocji, unikają zawłości i skomplikowania, odrzucają szczegóły, które by mogły przejrzystość całości przesłonić.

Malowanka odtwarzająca polskie morze bardzo się dzieciom podoba. Nie tylko dzieciom — urzeka nawet dorosłych [...].

Gdy wspólnie z dziećmi przeprowadzamy analizę ukończonych prac, przeżywamy znowu wszystko to, co nasze malowanki mają do powiedzenia. Przyjemność oglądania prac pod koniec lekcji pozwala odkrywać wciąż coś nowego, coś, co cieszy oczy i karmi umysł.

Najwyżej oceniana jest przez dzieci trafność odtworzenia treści czytanego tekstu.

...bo przecież tam jest tak napisane...

I po raz któryś z rzędu zaczyna się czytanie z jednakową ciekawością i porównywanie słów drukowanych z ich przedstawieniem plastycznym.

Dzieci nawet nie spostrzegły, kiedy bez najmniejszego przymusu z niegasnącym zainteresowaniem nauczyły się czytać i rozumieć treść dużego odcinka drukowanego słowa.

Ciche czytanie osiągnęło swój cel. Tekst został zrozumiany. Dzieci potrafiły śledzić słowa tekstu i przetłumaczyć zawarty w nich sens na samodzielną formę plastyczną. Dokonanie tego wymagało intensywnej pracy umysłowej. Aby zaznaczyć w rysunku wszystkie szczegóły, o których dziecko czytało w tekście, musiało ono przywołać na pamięć całą swoją dotychczasową wiedzę o danym temacie. Występuje tutaj jeszcze coś więcej. Poważny proces myślowy dziecka, obejmujący szczegółową analizę słowną, a doprowadzający do uogólnionego, plastycznego opisu rzeczy i zjawisk<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Zofia Słobodzian: Twórcza praca dziecka, op. cit., s. 109—112.

Powiedzieliśmy wyżej, że metoda nauczania czytania jest poprawna, jeśli stwarza warunki dla wnikania przez uczniów w treść tekstów, przeznaczonych dla nich do czytania. A warunki takie stwarza wtedy, gdy: wzbudza u uczniów potrzebę czytania takich tekstów, wywołuje u nich maksymalne zaangażowanie i aktywność w tym kierunku, a treść tekstów jest dostosowana do możliwości rozumienia jej przez uczniów.

W przytoczonym przykładzie wszystkie te warunki zostały wypełnione. Dzieci chciały czytać dany im tekst, chętnie go czytały i były w stanie wnikać w jego treść. Choć tekst nie był dla nich zbyt łatwy, czytały go wielokrotnie, nie przymuszane do tego, gdyż pragnęły uchwycić i zapamiętać jak najwięcej z tego, co zawierał w swej treści. A pragnęły to osiągnąć, bo było im to potrzebne dla należytego wykonania interesującego ich zadania, jakim było dla nich malowanie morza. Czytanie było dla nich środkiem wiodącym ich do interesującego celu i ułatwiającym im jego realizowanie. Toteż czytanie sprawiało im przyjemność w miarę, jak coraz dokładniej udawało im się wychwytywać wszystkie szczegóły, zawarte w tekście.

W procesie tak zaaranżowanego czytania dzieci nie tylko opanowywały sensomotoryczną technikę odcyfrowywania wyrazów i zdań w mowie i usprawniały ją przez wielokrotne czytanie tekstu, lecz zdobywały przez cały czas potrzebne im informacje, myślały, rozumowały i czyniły zastosowania ze zdobywanych wiadomości, a równocześnie, uzyskując z czytania ten pożądany przez nie praktyczny efekt, rozbudzały i utrwały swoje zamiłowanie do czytania. Tak zorganizowane czytanie na lekcji było nauczaniem czytania kształcącym i wychowującym zarazem.

Funkcją czytania jest zawsze wnikanie w treść tekstu czytanego. Poprawną metodą nauczania czytania jest zawsze natomiast stwarzanie warunków, które pobudzają czytających do wnikania w treść tego, co czytają, i ułatwiają im rozumienie tekstu. Ponieważ czytanie jest jedną z podstawowych form zdobywania wiedzy, wewnętrznego naszego wzbogacania się i rozwoju, przeto stwarzanie uczniom w szkole warunków, pobudzających ich do należytego wnikania w treść tekstów wszelkiego rodzaju, praktykowane powinno być na wszystkich poziomach kształcenia. W im wyższym stopniu stwarza takie warunki określona metoda pedagogicznego działania, tym bardziej jest ona poprawna.

O tym, jak uczył czytać dzieła filozoficzne Kazimierz Twardowski i w jaki sposób stwarzał warunki pobudzające studentów do wnikania w treść studiowanych przez nich tekstów, dowiadujemy się z jubile-

uszowego przemówienia Tadeusza Kotarbińskiego o swoich nauczycielach<sup>1</sup>.

Przywiązując wielką wagę do jasności i wyraźności myśli, Kazimierz Twardowski kształcił swoich studentów w ścisłości myślenia i wypowiedzania się poprzez wszystkie formy pracy, m. in. i poprzez lekturę. „Aby wyrobić w uczniach jasność myśli i wypowiedzi — wspomina Tadeusz Kotarbiński — stosował [on] z predylekcją metodę streszczeń. Wszak chcąc streścić cudzą myśl, trzeba ją oddać własnymi słowami, a w tym celu trzeba ją dobrze zrozumieć. Po to jednak, by cudzą myśl dobrze zrozumieć, częstokroć trzeba ją wyklarować, trzeba ją rozczłonkować i wysłowić nieraz wnikliwiej i dokładniej, niż to uczynił autor streszczanego dzieła. Przez klarowanie tedy cudzych myśli za jego przewodem — klarowało się myśli własne [...]. Toteż wychowywał Twardowski rzesze swych uczniów — dodaje Tadeusz Kotarbiński — na ludzi wprawnych w rozumieniu cudzych myśli i sprawnych w wypowiedzaniu myśli własnych, zaprawiając ich przeto do dobrze nauczycielskiego rzemiosła”<sup>2</sup>.

Wychowywał — dodajmy — m. in. poprzez stwarzanie warunków, w których wnikanie w treść czytanego dzieła filozoficznego było dla studenta koniecznym środkiem wykonania przez niego konkretnego zadania, a mianowicie: streszczenia własnymi słowami przeczytanego tekstu filozoficznego.

Zestawiając razem obydwie przykłady nauczania czytania, praktykowanego na poziomie uniwersyteckim i na poziomie elementarnego nauczania, możemy stwierdzić, że metoda postępowania pedagogicznego, stosowana na uniwersytecie przez Kazimierza Twardowskiego, podobna jest pod istotnymi względami do metody pracy, stosowanej w kl. I przez Zofię Słobodzian. W obydwu wypadkach mamy do czynienia z tym samym zjawiskiem i tą samą prawidłowością: ze skierowaniem uwagi czytających na treść tekstu, wywołaniem u nich potrzeby wnikania dokładnego w tę treść i pobudzeniem ich aktywności w tym kierunku, na skutek stworzenia takiej sytuacji, w której czytanie staje się dla czytających racjonalnym i koniecznym środkiem prowadzącym ich do uznanego przez nich celu, środkiem niezbędnym dla osiągnięcia tego celu. Obydwie przykłady są ilustracją zastosowania poprawnych metod nauczania czytania, odpowiadających sformułowanym wyżej kryteriom.

Jeśli chodzi o nauczanie czytania na stopniu elementarnym, to tzw. syntetyczne metody nauczania czytania (sylabizowania, głoskowa i zgłoskowa) nie spełniają tych kryteriów, natomiast speł-

<sup>1</sup> Tadeusz Kotarbiński: *Sprawność i błąd (Z myślą o dobrej robocie nauczyciela)*. Warszawa 1956 PZWS (Zob. rozdz. 1: Nauczyciele sztuki nauczania s. 6—15).

<sup>2</sup> *Ibidem* s. 12.

niają je w znacznym stopniu metody analityczno-syntetyczne, a zwłaszcza analityczne, jeśli są stosowane w sposób prawidłowy. Może to mieć miejsce w poprawnym realizowaniu systemu nauczania łącznego na tym szczeblu nauczania lub w poprawnym zastosowaniu metody tzw. ośrodków zainteresowań, metody projektów itp.

##### 5. PODSTAWOWE WYTYCZNE W SPRAWIE NAUCZANIA CZYTANIA REPRODUKTYWNEGO — POTRZEBA STOPNIOWEGO WDRAŻANIA MŁODZIEŻY DO CZYTANIA KRYTYCZNEGO

Ze względu na zasadniczą funkcję procesu czytania i jej doniosłość społeczno-kulturową i psychologiczno-rozwojową, scharakteryzowaną wcześniej w niniejszej pracy, czytanie powinno być uprawiane przez uczniów pod kierunkiem nauczycieli uczących wszystkich przedmiotów. Jest ono bowiem jedną z form uczenia się, kształcenia i wychowywania. Powinno być wykorzystywane przez wszystkich nauczycieli dla zwiększania skuteczności prowadzonej przez nich pracy pedagogicznej w szkole. Wszyscy też powinni partycypować solidarnie w stopniowym zaszczipianiu i rozwijaniu kultury czytelniczej u swoich uczniów i przygotowywać ich do przyszłego samouctwa, samokształcenia i samowychowania poprzez kierowanie ich lekturą w zakresie swych specjalności.

Wdrażanie do czytania i kierowanie czytaniem uczniów, w ramach nauczania wszystkich przedmiotów, powinno odbywać się w zgodzie ze sformułowanymi wyżej kryteriami poprawności metod nauczania. Tylko wtedy może być pożyteczne i prowadzić do właściwego celu. Jeśli zaś nie jest tak stosowane, odbywa się to ze szkodą dla skuteczności nauczania każdego przedmiotu. Wystarczy tu, dla ilustracji tego twierdzenia, zwrócić uwagę na fakt, iż jedną z istotnych przyczyn natrafiania na trudności przy nauczaniu matematyki jest niedostateczne przywiązywanie niejednokrotnie wagi przez nauczycieli do dokładnego czytania przez uczniów tekstu zadań, które mają rozwiązywać, oraz pozwalanie uczniom na czynienie prób rozwiązywania ich bez uprzedniego upewnienia się, czy zrozumieli oni należycie rzeczową treść zadań i czy potrafią, na dowód tego, przedstawić ją wiernie, ale własnymi słowami. Jest rzeczą oczywistą, że dokładne uchwycenie treści rzeczowej zadania jest wstępnym, elementarnym warunkiem możliwości samodzielnego jego rozwiązania. Dla wypełnienia tego warunku konieczne jest naprzód należyte przeczytanie i zrozumienie tekstu, czyli wniknięcie w treść zadania.

W procesie nauczania występować mogą i powinny dwa rodzaje czytania: czytanie reproduktywne i czytanie krytyczne.

Czytanie reproduktywne zmierza do wniknięcia w treść tekstu i jej należytego odtworzenia własnymi słowami. Czytanie krytyczne zmierza natomiast do uchwycenia treści zawartej w tekście i jej reprodukcji, przy równoczesnym krytycznym do niej ustosunkowaniu się własnym, przy równoczesnym zajęciu stanowiska w sprawach, jakie są omawiane w tekście i w określony sposób rozwiązywane.

Szkoła powinna przygotowywać swych uczniów do obydwu rodzajów czytania. W tym celu powinna im dostarczyć odpowiednich uświadczeń w sprawie istnienia tekstów różnego typu, od artykułów, rozpraw, felietonów poprzez podręczniki, informatory, encyklopedie do monografii, bibliografii i różnego rodzaju innych publikacji, wskazując do czego służą, jaki z nich można wynieść pożytek i jak należy z nich korzystać. Obok informacji na ten temat, szkoła powinna dawać uczniom częste okazje do korzystania z różnego typu publikacji, przy okazji nauczania poszczególnych przedmiotów, i przez częste praktyczne zastosowania starannie przygotowywać uczniów do korzystania w przyszłości samodzielnie z tekstów różnego rodzaju, do umiejętnego ich doboru i do czynienia z nich właściwego użytku.

Dla umiejętnego doboru dzieci potrzebna jest uczniom świadomość istnienia publikacji różnego rodzaju o niejednakowym znaczeniu. Dla czynienia z dzieł właściwego użytku natomiast potrzebne im są zarówno elementarne uświadczenia na temat struktury dzieła i poszczególnych jego rodzajów, jak i znajomość elementarnych zasad, którymi powinni się kierować przy czytaniu dzieł wszelkich i dzieł poszczególnych rodzajów.

Uczniowie powinni w szkole poznać teoretycznie i praktycznie strukturę książki: funkcję tytułu, podtytułu, przedmowy, wstępu, spisu treści, tytułów rozdziałów, wyodrębnionych w ich ramach paragrafów i ustępów, a także rolę spisu literatury oraz indeksów alfabetycznych przedmiotowego i autorskiego.

Powinni być wdrażani w szkole także do czytania wszelkich tekstów w sposób celowy, rozumny, planowy. Należy ich uczulać na potrzebę posiadania zawsze wyraźnej świadomości tego, jakiego rodzaju tekst mają przed sobą, jaki mogliby, a jaki pragną z niego uczynić użytek. Powinni być też uczulani jak najbardziej na sformułowania tytułów, którymi są opatrzone czytane przez nich teksty różnego typu, od drobnych artykułów do obszernych dzieł. Powinni być zaprawiani do dostrzegania w tytułach ukrytych tematów oraz zagadnień i pamiętać o nich w trakcie czytania dzieła. Ułatwi im to wnikanie w treść tekstu, jej reprodukowanie i krytyczną analizę.

Powinni być też wdrażani do podejmowania rozumnej decyzji, w jakim zakresie mają korzystać z poszczególnych

książek. W tym celu, biorąc książkę do ręki, muszą: rozszyfrowywać tytuł, podtytuł; brać pod uwagę tematykę poszczególnych rozdziałów, przytoczonych w spisie treści; konfrontować tytuł książki ze spisem treści, zaznajamiać się z przedmową i ze wstępem. Wszystko to dla zorientowania się w problematyce rozpatrywanej w książce i zdobycia świadomości, na ile ta problematyka może ich aktualnie interesować i być im przydatna.

W wypadku niezupełnej przydatności całości dzieła, a przydatności jego częściowej, konieczne jest jeszcze przeanalizowanie wstępne tematyki poszczególnych części i rozdziałów celem wyboru do czytania odpowiednich fragmentów książki. W wypadku studiowania całości dzieła trzeba koncentrować uwagę na problemie centralnym, dostrzec podporządkowane mu problemy podrzędne, zaznaczone w tytułach poszczególnych rozdziałów, mieć je wszystkie w świadomości zaznajamiając się z tekstem, dążąc do coraz pełniejszego rozwiązania sobie problemu głównego i problemów mu podporządkowanych. Przy częściowym korzystaniu z dzieła trzeba studiować wybrany jego fragment, korzystając z indeksów dla odszukania dodatkowo, poza czytany fragmentem i tych miejsc w książce, w których dana sprawa czy zagadnienie są jeszcze omawiane.

W miarę posuwania się naprzód w swym rozwoju i przechodzeniu na coraz wyższe szczeble kształcenia, uczniowie powinni być wdrażani w coraz wyższym stopniu do czytania dzieł krytycznego, zdobywając do tego potrzebne uświadczenia i odpowiednią zaprawę praktyczną. Powinni wiedzieć, że czytanie krytyczne ma głównie na celu poddanie próbie własnych poglądów i własnego stanowiska, a zatem: poszukiwanie w tekście argumentów przemawiających za tymi poglądami i stanowiskiem lub przeciw nim, pogłębianie i umacnianie się w swych twierdzeniach, uzupełnianie i korygowanie ich, względnie odrzucanie.

Przystępując do czytania krytycznego muszą, podobnie jak przy czytaniu reproduktywnym, analizować naprzód tytuł dzieła, wnikać w problematykę, jaką w sobie kryje, porównywać tytuł ze spisem treści, badać przedmowę i wstęp, a po zorientowaniu się w tym, co można znaleźć w tekście i na jakim poziomie teoretycznego ujęcia, uświadomić sobie, w czym lektura całości dzieła czy wybranego jego fragmentu może mu pomóc, by rozwiązać własne problemy dotychczas niecałkowicie rozwiązane, by poddać własne poglądy tymczasowe dodatkowej kontroli, by znaleźć dla nich pełniejsze uzasadnienie względnie dostateczne argumenty dla ich całkowitego odrzucenia lub częściowego zmodyfikowania.

Przy czytaniu krytycznym konieczne jest nastawienie się na lojalne uchwycenie właściwego stanowiska autora, jego głównej tezy i stopnia uzasadnienia jej przez autora. Wymaga to uważnego prze-

śledzenia toku wywodów i jakości przytaczanych przez niego argumentów z punktu widzenia ich poprawności i wystarczalności. Dla wiernego ujęcia poglądów autora trzeba korzystać z uzupełniających wyjaśnień poszczególnych spraw, zawartych w różnych miejscach książki. Przewodnikiem pozwalającym odszukać miejsca, gdzie omawiane są dodatkowo poszczególne tematy, jest skorowidz przedmiotowy. Czytając krytycznie całość dzieła lub niektóre tylko jego fragmenty, trzeba ustosunkować się nie tylko do głównych twierdzeń autora i sposobów ich uzasadniania przez niego, lecz także do poszczególnych zdań i twierdzeń, do języka, jakim autor się posługuje, do używanych terminów i reprezentowanych przez nie pojęć itp.

Zarówno przy czytaniu reproduktywnym, jak i przy czytaniu krytycznym uczniowie powinni być wdrażani do sporządzania sobie notatek trojakiemu rodzajowi: starać się uchwycić i sformułować główną myśl autora oraz myśli podrzędne i uzupełniające ją, oraz czynić to i zajmować także własne stanowisko w tym względzie; starać się streścić czytane dzieło z wydobyciem głównych myśli i odtworzeniem toku uzasadniania ich przez autora, albo czynić to i wyrażać nadto własny sąd krytyczny w sprawie i tych myśli, i sposobu ich uzasadniania przez autora; wypisywać najbardziej reprezentatywne dla całości dzieła urywki jako ilustrację stanowiska autora, albo czynić to i zajmować własne stanowisko w danej sprawie oraz rejestrować dla ilustracji inne, mniej reprezentatywne urywki, uważane za błędne, lub takie, wobec których zachowujemy większą lub mniejszą rezerwę. Notatki, tak lub inaczej sformułowane, świadczą o tym, czy i w jakiej mierze czytający dzieło wniknął w treść tekstu czytanego. Mogą być podstawą do dalszej pracy pedagogicznej w celu pogłębienia procesu kształcenia uczniów w szkole w ramach nauczania poszczególnych przedmiotów.

## V. Wnioski praktyczne

W pracy tej dokonaliśmy analizy psychologicznej i socjologicznej procesu czytania i w świetle tej analizy rozpatrzyliśmy zagadnienie stanu nauczania czytania w szkołach, zagadnienie analfabetyzmu, kultury czytelniczej i czytelnictwa w społeczeństwie, poddaliśmy krytyce dotychczasowy program i dotychczasowe metody nauczania czytania w szkołach, zarysowaliśmy ogólny projekt rozszerzonego programu nauczania w tym zakresie, jak również sformułowaliśmy ramowe wytyczne, dotyczące metod nauczania czytania na stopniu elementarnym, średnim i wyższym.

Przeprowadzona charakterystyka procesu czytania pociągnęła za sobą szereg praktycznych wniosków, które, przedstawione w streszczeniu, brzmią, jak następuje:

czytanie, którego podstawową funkcją jest wnikanie w treść tekstów, powinno zajmować więcej niż dotychczas miejsca w procesie nauczania, kształcenia i wychowywania młodzieży;

metody nauczania czytania na stopniu elementarnym powinny być od początku zgodne z podstawową funkcją tego procesu, zatem wyeliminowane ze szkoły, jeśli nie spełniają tego warunku;

uczniowie powinni w szkole więcej czytać i w większym stopniu czerpać wiedzę z książek, niż czynią to obecnie, przy czym powinni czytać wnikliwie teksty różnego rodzaju, nie tylko zatem pod kierunkiem nauczycieli języka ojczystego, ale i pod kierunkiem wszystkich innych nauczycieli w szkole;

czytanie, właściwie ujęte, powinno stać się jedną z podstawowych form uczenia się młodzieży w szkole i być drogą, prowadzącą nie tylko do zwiększenia skuteczności nauczania poszczególnych przedmiotów szkolnych i uzyskiwania w ich ramach lepszych wyników, ale i do poprawienia jakości kształcenia i wychowywania młodzieży w szkole;

poprzez upowszechnienie tej formy pracy uczniów i stosowanie jej w procesie nauczania wszystkich przedmiotów szkolnych, przy solidarnym, aktywnym współdziałaniu kierowniczym wszystkich nauczycieli, można doprowadzić do zaszczerpienia młodzieży w szkołach większej kultury czytelniczej, niezbędnej w późniejszym samodzielnym jej kształceniu się, doksztalcaniu i doskonaleniu.

Dla zapewnienia lepszej realizacji tego, co wyrażają sformułowane wyżej wnioski i zarazem postulaty pedagogiczne, konieczne jest szerokie uświadomienie teoretyczne nauczycielstwa w rozpatrywanej tu problematyce, która mogła być przedstawiona i naświetlona w tej pracy jedynie w sposób ramowy. Konieczne jest poświęcenie tej problematyce więcej miejsca w programie kształcenia nauczycieli w liceach pedagogicznych, w studiach nauczycielskich, w wyższych szkołach pedagogicznych i na uniwersytecie. Trzeba ją też uczynić przedmiotem rozważań na kursach i konferencjach nauczycielskich, w procesie doksztalcania, samokształcenia i doskonalenia się nauczycielstwa. Szerokie uświadomienie nauczycieli w tym zakresie przyczyni się z pewnością do lepszej realizacji reformy szkolnej w duchu określonym wytycznymi VII, XI i XIII Plenum KC PZPR.



ФЕЛИКС КОРНИШЕВСКИ

## О ПОЛНОЙ ПРОГРАММЕ И ПРАВИЛЬНЫХ МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ В ШКОЛАХ

Работа содержит критику актуального положения обучения чтению в школах, а также обосновывает проект их программных и методических усовершенствований.

Автор доказывает, что задачи, которые ставит себе школа в объеме обучения чтению, являются ограниченными и односторонними. Они не отвечают требованиям современной жизни и не приспособлены к возрастным потребностям ученика. Методы, применяемые при реализации этих задач, очень часто порочны, т. к. опираются на неправильном подходе к сущности чтения и его основной функции. Не содержание текста, не потребности и психологические возможности ученика часто играют в них главную роль, а только внешняя, техническая сенсомоторическая сторона процесса чтения. В результате, при ограниченном и одностороннем подходе к задачам, а также порочно применяемых методах обучения, ученики покидают школу, не обладав соответствующей читательской культурой: их читательские потребности ограничены, они не умеют находить нужные тексты и не умеют их читать эффективно, рационально и критически.

Чтобы изменить это неудовлетворительное положение вещей, автор предлагает и обосновывает определенные программные и методические усовершенствования. Трактую чтение, как интегральный компонент всякого образования и основную форму дальнейшего самообучения и самообразования, автор придерживается мнения, что учить читать надо не только в начальной школе и не только в рамках изучения родного языка, но и в процессе обучения всем предметам на всех уровнях начальной, средней и высшей школы. Необходимо предлагать для чтения тексты различного типа и с различной степенью трудности. Необходимо применять методы обучения чтению согласно с основной функцией этого процесса, всегда приспособленные к потребностям и уровню развития читающих.

Эта работа носит аналитическо-описательный и нормативно-обосновывающий характер. Психологический и социологический анализ процесса чтения является исходным пунктом содержащихся в ней рассуждений. В свете этого анализа автор оценивает результаты сравнительных исследований состояния обучения чтению в школах европейских и неевропейских стран, критикует действующую программу и действующие методы обучения чтению и формулирует постулаты, касающиеся как программы, так и методов обучения чтению на элементарной, средней и высшей ступени.

FELIKS KORNISZEWSKI

### FOR THE FULL SYLLABUS AND PROPER METHODS IN TEACHING OF READING IN SCHOOLS

The article contains criticism of the present state of teaching of reading in schools and presents a justified project of improvements in syllabi as well as in teaching methods in this area.

The author states that the objects of the school, as far as teaching of reading is concerned, are too limited and onesided. They do not keep up with the demands of the contemporary life and do not meet the developmental needs of the pupil. The teaching methods applied are often inappropriate as they are based on a faulty

interpretation of the reading process and its fundamental function. The stress is laid on the form, technique, and sensomotoric aspect of the reading process instead of the meaning of texts as well as of the needs and psychic possibilities of the pupil. In consequence of those limited and onesided objects and faulty teaching methods, the pupils leave schools of all the types and grades without having acquired necessary reading culture. They have limited reading demands, they do not know to look for what they want to read and they cannot read the texts efficiently, rationally and critically.

The author suggests and justifies certain improvements in the syllabi as well as in the teaching methods. He finds reading to be an integral part of any teaching process and the fundamental part of prospective self-instruction and is of the opinion that reading should be taught not only in the primary school during the lessons of the native language, but in the process of teaching of all subjects at all levels of the primary, secondary and higher schools. Students should be accustomed to read diverse texts representing diverse grades of difficulty. Proper methods in accordance with the fundamental function of the reading process should be applied and adapted to the needs of the readers and their developmental level.

The article has a character of an analytical and descriptive as well as of a normative and argumentative work. A psycho-sociological analysis of the reading process is a starting point for the discussion. In the light of the results of this analysis the author compares the actual state of the teaching of reading in European and non-European schools, criticizing the syllabi and teaching methods and suggesting improvements concerning both the syllabi and the methods of teaching of reading at primary secondary and higher levels.

## ROLA KIEROWNIKA W DOSKONALENIU PRACY SZKOŁY PODSTAWOWEJ

### 1. Osobowość kierującego

Kierownikowi szkoły przypada zasadnicza rola w tworzeniu właściwej atmosfery pracy, koordynowaniu wszystkich poczynań składających się na całość życia szkolnego, realizowaniu i egzekwowaniu programów nauczania, zabezpieczaniu materialnych warunków pracy szkoły, wypracowaniu najlepszych wzorów i tradycji szkoły oraz reprezentowaniu jej na zewnątrz.

Istotną wartość dla doskonalenia pracy szkoły posiada nie tylko bezpośrednia praca kierownika, ale również współdziałających z nim sojuszników, między innymi: rady pedagogicznej, organizacji partyjnej i związkowej, komitetu rodzicielskiego i organizacji uczniowskich działających na terenie szkoły.

W środowisku szkolnym opierającym swą działalność na zasadzie wzajemnej odpowiedzialności i podporządkowania nie może być podziału na kierujących i wykonawców. Organizacja życia szkolnego wymaga, by wszyscy pracownicy szkoły i uczniowie wykazali się niezbędną aktywnością i samodzielnością oraz umiejętnością pokierowania pracą na powierzonym odcinku.

W pełni świadome i sprawne kierownictwo oparte na zasadzie demokratycznego współdziałania stanowi czynnik decydujący o pomyślnej realizacji podejmowanych przez szkołę zadań.

Kierownika szkoły powinny wyróżniać na tle współpracującego z nim zespołu ogólna inteligencja, rzetelna wiedza, stała aktywność i odpowiedzialność, wytrwałość w dążeniu do wyznaczonego celu, zdolność do jawnej i sprawiedliwej oceny, skromność i uprzejmość, a jednocześnie stanowczość oraz łatwość nawiązywania kontaktu z ludźmi. Istotny czynnik stanowi również odpowiednia praktyka pedagogiczna, przywiązanie do zawodu, uspołecznienie i troska o dobro młodzieży.

Ze stanowiskiem kierownika szkoły wiążą się określone uprawnienia i odpowiedzialność za powierzoną placówkę. Kierownik jako przełożony wszystkich pracowników szkoły zobowiązany jest do przestrzegania praworządności, stałego uwzględniania w działalności szkoły interesu społecznego, dążenia do uzyskiwania coraz lepszych rezultatów w pracy dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej.

W środowisku szkolnym istotnym elementem jest wytworzenie właściwej kultury pracy wyrażającej się: wspólnym dążeniem pracującego zespołu do osiągnięcia zamierzonego celu, umiejętnością współzycia, ścisłym i rzetelnym przestrzeganiem ustalonych norm postępowania.

W praktyce szkolnej spotykamy się z różnymi postawami ludzi zajmujących stanowiska kierownicze. Postawy te uzależnione są od środowiska społecznego, przygotowania zawodowego kierownika, jego doświadczenia, osobistej kultury i uczuciowego powiązania z wykonywaną pracą. Kierownicy słabo przygotowani starają się jedynie dostosować do stawianych odgórnie wymagań, niechętnie odnoszą się do wszelkich inicjatyw współpracowników, widzą w nich rywali, boją się obnażyć swoją słabość i brak przygotowania. Oczywiście, trudno obciążać za taką postawę kierowników szkół, jest ona często wytworem panujących w danym środowisku stosunków, wynikiem fałszywych ocen stosowanych przez czynniki nadzorujące pracę kierowników szkół.

Jeżeli więc chcemy rzeczywiście doskonalić pracę szkół, to winniśmy zagwarantować niezbędne warunki do prawidłowego i sprawnego kierownictwa; właściwe kwalifikacje, stałe doskonalenie zawodowe, upowszechnianie doświadczeń, zagwarantowanie trwałości i ciągłości pracy kierownika, pozostawienie niezbędnej samodzielności w działaniu i podejmowaniu decyzji stanowić będą najlepszą gwarancję sprawnego działania. Funkcję nadzoru i kontroli powinna przejmować stopniowo sama szkoła — jej czołowy aktyw, współdziałający na co dzień i korygujący wszelkie poczynania kierującego.

## 2. Tworzenie kierowniczego kolektywu

Doświadczenia szeregu szkół np. w Związku Radzieckim wskazują na celowość powoływania kierowniczego kolektywu szkoły. Stworzenie takiego kolektywu leży w interesie samego kierownika i władz szkolnych sprawujących nadzór pedagogiczny nad szkołą. Na podstawie doświadczeń niektórych szkół m. st. Warszawy można stwierdzić, że niewątpliwie w skład takiego kolektywu winni wejść — obok kierownika — sekretarz podstawowej organizacji partyjnej, przewodniczący organizacji związkowej, przewodniczący komitetu rodzicielskiego, zastępca kierownika, kierownik świetlicy oraz lekarz szkolny.

Niewątpliwie o sukcesach zadecyduje morale tego kolektywu, jego bezinteresowność w pracy, życzliwość dla pracowników, gotowość do sumiennego wykonywania obowiązków.

Trudno ustalić, jak często i dla jakich spraw winien się zbierać wymieniony kolektyw. Częstotliwość spotkań wyznaczać będą aktualne problemy życia szkolnego wymagające zespołowej decyzji, m. in. organizacja nowego roku szkolnego i jego zakończenie, przygotowywanie uroczystości szkolnych, wycieczek, wczasów, podejmowanie decyzji dotyczących higieny i bezpieczeństwa dzieci, funkcjonowania świetlicy i stołówki szkolnej, wyposażenia szkoły w sprzęt i pomoce naukowe.

Kolektywnej decyzji wymagają również sprawy socjalno-bytowe nauczycieli i innych pracowników szkoły, a mianowicie: nagrody, zapomogi, wnioski o mieszkania, kierowanie na studia, kursy dokształcające i inne. Spotykane są również przykłady systematycznych narad na początku lub na końcu tygodnia w celu omówienia ważniejszych zadań podejmowanych przez szkołę w ciągu tygodnia.

Niezależnie od częstotliwości spotkań kolektyw kierowniczy, aby osiągnąć powodzenie, powinien mieć na uwadze: zapewnienie korzystniejszych warunków wszystkim pracownikom, gwarantowanie wzajemnego dobrego współzycia i poszanowania, obiektywne rozwiązywanie ewentualnych konfliktów, ukazywanie perspektyw rozwojowych szkoły, stałą troskę o młodzież i jej wychowanie.

Świadomość kierownika szkoły, że kolektywna decyzja nie osłabia, lecz umacnia jego autorytet, budzi zaufanie pracowników, stwarza warunki jawnej i obiektywnej oceny podejmowanych zadań, sprzyja rozwijaniu i umacnianiu demokratycznego kierownictwa.

### 3. Planowanie pracy szkolnej

W obecnych warunkach nieodzownym elementem w pracy szkolnej jest planowa realizacja przyjętych zadań.

Plan zawierający programowe zadania, wskazujący środki ich realizacji, odpowiedzialne osoby i terminy wykonania, powinien być przydatny w codziennym działaniu. Konkretność zadań, możliwości wprowadzania zmian i uzupełnień sprawiają, że plan stanowi podstawę działania kierownika szkoły i współdziałającego z nim zespołu.

Z omawianym przez nas planem nie mają nic wspólnego spotykane w wielu szkołach szablony „na pokaz”. Często mylna interpretacja wytycznych władz oświatowych dotyczących planowania pracy sprawia, że kierownicy są zdezorientowani, pomijają użyteczność planu na rzecz strony czysto formalnej wyrażającej się w kolejności zadań, ilości rubryk itp. Zgodnie z zaleceniami Ministerstwa Oświaty kierownik szkoły jest zobowiązany opracować projekt planu pracy szkoły, ująć w nim zadania własne, rady pedagogicznej, główne zadania podejmowane przez komitet rodzicielski, świetlicę szkolną, organizacje uczniowskie. W rocznym planie powinna być podana tematyka oraz terminy sześciu obowiązujących posiedzeń rady pedagogicznej. Plan wymaga zatwierdzenia przez radę pedagogiczną — na pierwszym posiedzeniu poświęconym przygotowaniu rozpoczęcia roku szkolnego.

Zadania szczegółowe będą realizowane w okresowych planach: wychowawców klas, świetlicy, biblioteki-czytelnia, organizacji uczniowskich i kół zainteresowań. Zmieniony został natomiast obowiązek innych nie wymienionych wyżej planów. Doświadczeni kierownicy szkół stwierdzają, że osiągnięte w pracy szkolnej sukcesy były wynikiem systematycznie powta-

rzanych w ciągu szeregu lat zadań podejmowanych przez wszystkich pracowników szkoły. Wprowadzane co roku zadania tylko pozornie się powtarzają, wzrosło przecież doświadczenie szkoły, zmienia się młodzież i ogólne warunki pracy szkoły. Wzbogacenie pracy szkoły nowymi treściami i formami realizacji nie podważa zasady zachowania ciągłości podejmowanych zadań. Chodzi jedynie o to, by „moda na nowoczesność” nie przysłoniła istotnej treści pracy dydaktyczno-wychowawczej.

pozytywne przykłady pracy szkół wskazują, że dokładne poznanie potrzeb środowiska szkolnego, ustalenie konkretnych zadań, wcześniejsze pozyskanie do ich realizacji nauczycieli i rodziców są czynnikami ułatwiającymi kierownikowi prawidłową i pełną realizację przyjętego planu pracy.

#### 4. Praca kierownika z radą pedagogiczną

Szczególnie odpowiedzialnym zadaniem kierownika jest współpraca z radą pedagogiczną — stanowiącą często przypadkowo dobrany zespół ludzi, z którymi trzeba realizować trudne i odpowiedzialne zadania. Postawa kierownika ma zasadniczy wpływ na wzajemne stosunki i styl pracy rady pedagogicznej. Ale jednocześnie rada pedagogiczna skupiająca wiele ludzi o wysokich kwalifikacjach, dużym doświadczeniu wpływa w sposób widoczny na pozytywną lub negatywną postawę kierownika. W normalnych warunkach pracy szkoły zasadniczy ton nadają nauczyciele doświadczeni, dobrze przygotowani i aktywni, którzy potrafią pobudzić do działania pozostałych. Doświadczony kierownik zabiega w pierwszym rzędzie o pozyskanie do współpracy tej właśnie grupy nauczycieli.

Kierownik szkoły z urzędu jest przewodniczącym rady pedagogicznej. Przysługuje mu prawo organizowania posiedzeń, przewodniczenia im, powoływania komisji obejmujących część członków rady pedagogicznej, ma również prawo zawieszania wykonania uchwał i decyzji rady pedagogicznej sprzecznych z zarządzeniami władz szkolnych. W tym przypadku w ciągu trzech dni przesyła do decyzji bezpośredniej władzy szkolnej uchwałę wraz z motywami swego stanowiska.

Jednocześnie kierownik jako przewodniczący ma obowiązek:

- dbać o atmosferę życzliwości, koleżeństwa i zgodnego współdziałania nauczycieli w podnoszeniu poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły,
- pilnować należytego wykonania zadań i podjętych uchwał,
- udostępniać materiały, które będą przedmiotem obrad rady pedagogicznej,
- uzasadniać zgodnie z obowiązującymi przepisami decyzje kierownika szkoły, udzielać wyjaśnień na zebraniach ogólnych, jak również w rozmowach indywidualnych,
- przedkładać do zatwierdzenia radzie pedagogicznej projekty planów,

— składać sprawozdania z wykonania uchwał rady pedagogicznej.

Rada pedagogiczna, jako organ wewnętrzny szkoły powołany do rozważania, opracowywania i rozstrzygania spraw związanych z nauczaniem i wychowaniem oraz administracją szkoły, zobowiązana jest do współdziałania z kierownikiem szkoły i udzielania mu systematycznej pomocy, między innymi w:

- opracowaniu rocznego planu pracy i budżetu szkoły, planu zakupu pomocy naukowych, niezbędnego sprzętu szkolnego oraz uzupełnianiu księgozbioru biblioteki szkolnej,
- przygotowywaniu projektu organizacji szkoły, przydzielaniu wychowawstw, przedmiotów nauczania, rozdzielaniu społecznych funkcji opiekuńczo-wychowawczych, organizacji dyżurów nauczycieli oraz opracowywaniu planu lekcji i innych zajęć organizowanych w szkole, egzekwowaniu postanowień regulaminu uczniowskiego,
- przeprowadzaniu klasyfikacji i promowaniu uczniów, opracowywaniu analiz i wniosków zmierzających do zwiększenia sprawności nauczania,
- zapewnieniu należytej opieki uczniom mającym trudności w nauce, rozwijaniu aktywnej działalności organizacji uczniowskich,
- udzielaniu pomocy radom klasowym komitetu rodzicielskiego, podejmowaniu różnych form współpracy ze środowiskiem.

Powyższe zadania mogą być realizowane przez całą radę pedagogiczną lub przez poszczególne jej komisje, powoływane przez kierownika szkoły.

W szkole podstawowej 225 w Warszawie podjęta została próba przygotowywania i przeprowadzania posiedzeń rady pedagogicznej według ściśle ustalonego na dany okres szkolny tematu, m. in.:

1. „Wychowawcze znaczenie i organizacja pracy domowej ucznia”.
2. „Podniesienie dyscypliny w szkole i zacieśnienie współpracy z rodzicami podstawą osiągnięć dydaktyczno-wychowawczych naszej szkoły”.
3. „Zagadnienie bezpieczeństwa młodzieży — zapobieganie nieszczęśliwym wypadkom w szkole”.
4. „Sprawność nauczania podstawowym kryterium naszej pracy”.

Dla uniknięcia wielogodzinnych posiedzeń, poświęconych wystawianiu ocen, oraz ogólnych dyskusji, a nawet sporów pomiędzy członkami rady pedagogicznej, przyjęto ogólną dyrektywę, że oceny — niedostateczne i obniżone oceny ze sprawowania — omawiane będą w komisjach, a na posiedzeniu rady pedagogicznej wychowawca danej klasy (oddziału) przedstawi w imieniu komisji wnioski do zatwierdzenia.

Główny nacisk położono na posiedzeniach rad pedagogicznych na gruntowną analizę ustalonego wcześniej zagadnienia. Każdy nauczyciel miał możliwość wcześniejszego przygotowania swych spostrzeżeń i wniosków i zreferowania ich w ciągu kilku minut. Nauczyciele tej szkoły sami stwierdzają, że do wystąpień przygotowują się starannie.

Wszelkie sprawy nie wymagające udziału całej rady pedagogicznej mogą być omawiane w komisjach, np.:

- Komisja wychowania i opieki nad młodzieżą dokonuje przydziału wychowawstw, opracowuje regulamin uczniowski, dokonuje podziału zadań wśród organizacji uczniowskich, pomaga w organizacji świetlicy i dożywiania, wnioskuje o przyznanie zapomóg, stypendiów dla uczniów, podejmuje wnioski w sprawie uczniów niedorozwiniętych umysłowo.
- Komisja programowo-metodyczna opracowuje plan lekcji i innych zajęć, plan dyżurów nauczycieli, uzgadnia zmiany wynikające z programów nauczania, ustala zasady prowadzenia i kontroli zeszytów, uzgadnia organizację wycieczek oraz sposób wykorzystania w pracy dydaktycznej środków audiowizualnych, pomocy naukowych, ustala zasady gromadzenia i upowszechniania najlepszych doświadczeń, podejmuje próby i eksperymentów.
- Komisja imprez artystycznych i propagandy wizualnej podejmuje problemy wychowania estetycznego w szkole, przygotowuje dekoracje stałe i okolicznościowe, organizuje apele, uroczystości szkolne, zbiorowe uczęszczanie do teatru, kina.
- Komisja zdrowia i higieny interesuje się zapewnieniem warunków sanitarno-higienicznych w pomieszczeniach szkolnych, kontroluje jakość posiłków w stołówce, nadzoruje okresowe badania uczniów, zgłasza ubezpieczenia, czuwa nad prawidłowym rozwojem fizycznym młodzieży, zgłasza uwagi w sprawie wychowania fizycznego i przysposobienia sportowego, zabiega o właściwy sprzęt dla szkoły.

W pracy z radą pedagogiczną obok doskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej kierownik powinien pamiętać o kształceniu i doskonaleniu samych nauczycieli. Szczególne obowiązki ma kierownik w stosunku do młodych nauczycieli podwyższających swe kwalifikacje drogą samokształcenia i studiów zaocznych.

Stwarzanie warunków nauczycielom studiującym do jednoczesnego łączy z zdobyciem wiedzy z codzienną pracą ma niewątpliwą wpływ na osiągnięte wyniki nauczania w szkole.

## 5. Kierowanie procesem nauczania

Mówiąc o procesie nauczania, o wynikach nauczania wiążemy zazwyczaj te zagadnienia z osobą nauczyciela. Nie docenia się natomiast roli, jaką w tym zakresie odgrywa kierownik szkoły. Tymczasem praktyka wielu szkół potwierdza, że wyniki nauczania są w poważnej mierze konsekwencją właściwej lub niewłaściwej pracy kierownika z radą pedagogiczną. Kierownikowi szkoły przypada szczególny udział w zakresie podejmowanych przez radę pedagogiczną wysiłków zmierzających do osiągnięcia pozytywnych efektów dydaktycznych. Sprowadzenie zatem roli kierownika szkoły do zabiegów o charakterze czysto organizacyjnym i porządkowym wydaje się poważnym nieporozumieniem i „splyceniem” zagadnień kierownictwa w zakresie pracy dydaktycznej.



Ogólne zadania kierownika szkoły w zakresie pracy dydaktycznej określili minister oświaty na krajowym zjeździe inspektorów szkolnych zalecając:

- Polepszenie organizacji pracy dydaktycznej, pełną realizację materiału nauczania, przestrzeganie ustalonych planów lekcyjnych, dyscypliny i higieny pracy.
- Zwiększenie troski o prawidłowe wyposażenie szkół w pomoce naukowe i materiały do zajęć oraz celową realizację budżetu na zakup pomocy naukowych.
- Rozwijanie pracy instrukcyjnej, zwłaszcza z nauczycielami młodymi i niedoświadczonymi, zwiększenie liczby hospitacji, przeprowadzenie rozmów z nauczycielami.
- Objęcie opieką uczniów nie nadających w nauce, zorganizowanie odrabiania lekcji z dziećmi, które nie mają zapewnionej opieki domowej, organizowanie zajęć pozalekcyjnych w pracowniach szkolnych, wycieczek do muzeów, zakładów pracy, placówek kulturalnych i miejsc zabytkowych.
- Budzenie zainteresowania dla spraw szkoły ze strony rad narodowych i społecznych organizacji oświatowo-wychowawczych, mobilizowanie środków na polepszenie warunków lokalowych i sanitarno-higienicznych, wyposażenie w pomoce naukowe i książki do lektury, organizowanie pomocy dla sierot i dzieci rodzin wielodzietnych.

W wielu szkołach mimo zbliżonych warunków lokalowych i kadrowych procent uczniów nie promowanych jest krańcowo różny, np. w czasie wizytacji szkół w dzielnicy Żolibórz stwierdzono najniższy 1,70% i najwyższy 9,40% nie promowanych. Pełne gorczy skargi rodziców — mimo całego subiektywizmu — wskazują często na nieodpowiedzialną postawę nauczycieli, np. jedna z matek pisze: „Nauczyciele zadają i sprawdzają, a rodzice, czy umieją, czy nie — muszą uczyć, wyklądać, nabijać głowy swych dzieci wiadomościami. Najwyższy czas, by nauczyciel zrozumiał, że wystawiając cenzury, wystawia je przede wszystkim sobie”.

Mimo podejmowanych wysiłków znaczny procent uczniów w każdej szkole nie jest w stanie opanować materiału nauczania przewidzianego programu, wpływa na to między innymi: brak warunków do nauki w domu ucznia oraz nadmierna liczba uczniów w oddziale.

Niedoświadczony nauczyciel nie potrafi na bieżąco sprawdzić, jak uczniowie opanowali materiał nauczania, czy systematycznie przygotowują się do lekcji i odrabiają zadania domowe.

W celu zmniejszenia zjawiska drugoroczności w szkołach Ministerstwo Oświaty zezwoliło na: organizowanie odrębnych oddziałów dla uczniów opóźnionych w nauce, zwiększenie wymiaru godzin do 36 dla tych oddziałów, przy jednoczesnym zmniejszeniu liczby uczniów do 24 oraz obniżenie o 4 godziny tygodniowego wymiaru godzin nauczania uczącemu w tego rodzaju oddziale.

Zasygnalizowane zagadnienia mogą ułatwić kierowanie pracą dydaktyczną szkoły oraz sprzyjać zwiększeniu sprawności nauczania pod warunkiem, że kierownik szkoły z pełną znajomością zagadnienia wykorzysta w codziennej pracy wszystkie środki będące w dyspozycji szkoły.

## 6. Organizacja pracy opiekuńczo-wychowawczej

Kierownik szkoły z racji zajmowanego stanowiska jest głównym wychowawcą całej młodzieży w powierzonej mu szkole, odpowiada za prawidłowy kierunek i rozwój pracy opiekuńczo-wychowawczej. Odpowiedzialność ta nakłada w pierwszym rzędzie na niego obowiązek wyznaczenia kierunku pracy, a następnie zabezpieczenie właściwych środków do jego realizacji. Mimo wielu opracowań i wskazań dotyczących pracy opiekuńczo-wychowawczej realizacja tej pracy napotyka w szkole poważne trudności. Pierwszą trudnością jest zapewnienie ciągłej i jednolitej działalności opiekuńczo-wychowawczej, drugą dobór właściwych treści — wynikający z braku programu wychowawczego szkoły. O ile realizacji treści nauczania — zawarta w programach poszczególnych przedmiotów — zagwarantowana jest w sposób ciągły przez nauczyciela w ramach wyznaczonych na ten cel godzin nauczania, odpowiednich pomieszczeń, pomocy naukowych, podręczników i innych środków oddanych do dyspozycji nauczyciela, o tyle realizacja treści wychowania, formułowanych zazwyczaj w sposób bardzo ogólny, pozostawiona jest nauczycielowi do interpretacji i wykonania przy znacznie skromniejszych środkach będących w dyspozycji szkoły. Prowadzi to do zachwiania równowagi w zakresie realizowanych treści dydaktycznych i wychowawczych.

W praktycznej realizacji zadań wychowawczych szkoła napotyka jeszcze jedną trudność. Zadania dydaktyczne realizuje na podstawie programu nauczania jeden nauczyciel — przynajmniej w zakresie danego przedmiotu — natomiast zadania opiekuńczo-wychowawcze realizuje cały zespół ludzi na terenie szkoły i poza szkołą. Stwierdzonym i powszechnie uznanym faktem jest, że działalność wychowawczą podejmują: rodzice i wychowawcy, instytucje, jak: radio, telewizja, kino, teatr, placówki wychowania pozaszkolnego, organizacje młodzieżowe i cały szereg innych czynników i instytucji. A jednak mimo tak szeroko zakrojonej działalności, jeśli mówimy o niedostatecznym przygotowaniu młodzieży do życia, mamy na myśli przede wszystkim niedostateczną — lub przynajmniej niedostatecznie skuteczną — działalność opiekuńczo-wychowawczą.

## 7. Koordynowanie działalności organizacji uczniowskich w szkole

Świadome uczestnictwo młodzieży w podejmowanych zadaniach, stwarzanie warunków aktywnego wychowania w konkretnym działaniu, sprzyja również rozwijaniu różnorodnej działalności organizacji uczniowskich.

Mają one pełną swobodę w doborze form i metod oddziaływania na swych członków, mają więc szczególnie korzystne warunki do podejmowania pracy wychowawczej.

Istnieją obecnie niezbędne warunki, by organizacje uczniowskie nie tylko rozwinęły swój program działania, ale także objęły wpływami większą niż dotychczas liczbę uczniów w poszczególnych szkołach.

Wskazanie radzie pedagogicznej, a szczególnie komisji wychowania, możliwości włączenia organizacji uczniowskich do zadań wychowawczych, wskazanie potrzeby stałej koordynacji podejmowanych zadań należy do ważnych czynności kierownika szkoły. Potrzebne jest określenie zasad współdziałania i podporządkowania we wzajemnej pracy. Postulat zbliżenia wychowania do potrzeb życia może być szczególnie skutecznie realizowany w ramach działalności organizacji uczniowskich. Organizacje uczniowskie mają warunki do samorządnej działalności młodzieży. Podstawową dyrektywą w działalności organizacji uczniowskich jest podejmowanie zadań w oparciu o treści społeczno-gospodarcze zawarte w programie szkoły oraz programach instancji, organizujących działalność młodzieży, jak również w oparciu o zagadnienia typowe dla danego środowiska — miasto, wieś, środowisko przemysłowe i inne.

Podejmując działalność społeczno-wychowawczą na terenie szkoły i środowiska każda z organizacji dąży do zapewnienia warunków samorządnej działalności, podejmowania prac zgodnie z zainteresowaniami swych członków i ustalonym programem, a jednocześnie wymaga zapewnienia pomocy i opieki ze strony wychowawców. Kierownik szkoły i rada pedagogiczna powinni przestrzegać zasady, że niezależnie od przynależności uczniów do tej czy innej organizacji, w stosunku do wszystkich uczniów ma zastosowanie wspólny element podporządkowania się obowiązkom wynikającym z regulaminu ucznia.

W praktyce szkolnej spotykamy się ze zjawiskiem nadmiernego ingerowania w samorządną działalność uczniów lub też nieinteresowania się tą działalnością i niestwarzania warunków dla jej rozwoju.

Liczne głosy krytyczne wypowiedane — na łamach prasy, na konferencjach — w sprawie działalności organizacji uczniowskich na terenie szkoły jako jedną z przyczyn zastoju w pracy tych organizacji wskazują źle pojętą pomoc i współpracę kierownika szkoły z opiekunami i przedstawicielami władz organizacji. Organizacje dążą do uzyskania maksymalnej swobody działania, a właściwie maksymalnej niezależności działania na terenie szkoły, natomiast kierownicy szkół mając świadomość odpowiedzialności za całokształt pracy z młodzieżą starają się podporządkować działalność organizacji ogólnym zadaniom szkoły i obowiązującym zwyczajom.

Nie pomniejszając znaczenia samorządnej działalności młodzieży ani odpowiedzialności kierownika szkoły trzeba szukać słuszych rozwiązań na płaszczyźnie wspólnej realizacji zadań i wspólnej odpowiedzialności.

W tym celu wydaje się niezbędne określenie miejsca i zadań oraz zakresu uprawnień i obowiązków danej organizacji na terenie szkoły.

W szkole podstawowej pracują organizacje uczniowskie związane bezpośrednio z treścią pracy szkoły, jej strukturą i organizacją i podlegają wyłącznie kierownikowi szkoły oraz radzie pedagogicznej, należą do nich: samorząd uczniowski, spółdzielnia uczniowska, szkolna kasa oszczędności, szkolne koło turystyczno-krajoznawcze oraz wszelkie koła zainteresowań i koła przedmiotowe. Niezależnie od liczby członków i zakresu podejmowanej pracy wymienione organizacje uczniowskie wchodzi w skład samorządu uczniowskiego, który jest powszechną organizacją uczniów danej szkoły.

Poza wymienionymi działającą na terenie szkoły organizacje uczniowskie nie związane bezpośrednio ze strukturą i programem pracy szkoły, mają one własne programy i strukturę określoną statutami. Podlegają organizacyjnie swoim zarządom i instancjom posiadającym charakter „Stowarzyszeń Wyższej Użyteczności”, należą do nich na terenie szkoły podstawowej: Związek Harcerstwa Polskiego, Szkolne Koła Przyjaciół Związku Radzieckiego, Szkolne Koła Polskiego Czerwonego Krzyża, Szkolne Koła Społecznego Funduszu Odbudowy Stolicy i Kraju, Młodzieżowa Służba Ruchu. Szanując w pełni prawo tych organizacji do samodzielnej działalności i stosowania właściwych sobie form pracy, kierownik szkoły i wyznaczeni przez niego opiekunowie powinni zapoznawać aktyw tych organizacji oraz przedstawicieli instancji z zamierzeniami wychowawczymi szkoły, uzgadniać główne kierunki działania każdej z tych organizacji, by zapewnić jednolite pod względem wychowawczym i skuteczne oddziaływanie na całą młodzież.

Płaszczyznę współdziałania stanowią wspólne cele wychowania. Szczegółowe zadania tych organizacji określają zarządzenia i instrukcje władz szkolnych oraz instancje nadrzędne tych organizacji (przyp. 58), jednak kierownikowi szkoły przypada szczególna rola koordynatora wszelkich poczynań podejmowanych na terenie szkoły. Zwiększenie oddziaływania wychowawczego szkoły na młodzież będzie tym skuteczniejsze i bardziej wszechstronne, im bardziej kierownik szkoły, stojąc na stanowisku demokratycznego sprawowania kierownictwa, zabezpieczy podstawowe warunki dla samorządowego działania, przygotowywania młodzieży do świadomego i aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym szkoły — środowiska i kraju.

## 8. Współdziałanie z komitetem rodzicielskim i zakładowym komitetem opiekuńczym

Właściwie rozumiany interes społeczny i dobro dziecka wymagają zacieśnienia współpracy szkoły z rodzicami. Jest to tym bardziej konieczne, że szkoła przyjmując nowe zadania wynikające z reformy szkolnictwa nie

będzie w stanie skutecznie rozwijać działalności opiekuńczo-wychowawczej.

Poważne trudności finansowe, kadrowe, a także lokalowe, z jakimi boryka się szkoła, wymagają większego zainteresowania pracą wychowawczą dorosłego społeczeństwa, a szczególnie rodziców jako najbliższych sojuszników szkoły.

Dążenie do współpracy rodziny i szkoły wyrasta z potrzeb wielu środowisk, jest jednocześnie wyrazem ogólnej polityki oświatowej. Oficjalne dokumenty ustalające program reformy wyznaczają jednocześnie główne kierunki dla podejmowanej pracy opiekuńczo-wychowawczej.

W artykułe 22 ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania czytamy: „Rodzice i opiekunowie współdziałają ze szkołami i prezydiami rad narodowych w organizowaniu kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży”.

Szkoła z racji swej funkcji społecznej winna być koordynatorem wszelkich poczynań i zabiegów opiekuńczo-wychowawczych. Szkoła jest zainteresowana umacnianiem pozycji rodziny, wyrabianiem szacunku młodzieży dla rodziców i ludzi starszych. Z drugiej strony, szkoła zabiega o to, by rodzina swój wpływ na młodzież wykorzystywała dla umacniania jej autorytetu, wyrobienia u młodzieży właściwego stosunku do nauki, do obowiązujących w szkole norm postępowania i zwyczajów. Szczególna rola przypada tu rodzicom i wychowawcy klasy. W praktyce szkolnej przyjęły się zasadniczo dwa kierunki działania: w przypadku podejmowania pracy z pojedynczym uczniem powstaje potrzeba indywidualnych kontaktów z rodzicami, przy podejmowanej pracy z całym zespołem uczniów danej klasy nawiązywane są kontakty z zespołem rodziców. O ile kontakty indywidualne wynikają zazwyczaj z potrzeby wyrównania pewnych opóźnień wychowanka, o tyle kontakty z zespołem rodziców ułatwiają wychowawcy realizację ogólnych zadań wychowawczych. Należy przekonać rodziców, że praca opiekuńczo-wychowawcza nie może wyłącznie opierać się na wysiłku nauczyciela, że sprawa wyników nauczania i wychowania, rozwijanie zainteresowań i dążeń dziecka jest wspólną sprawą szkoły i rodziny.

W warunkach dobrze organizowanej pracy opiekuńczo-wychowawczej nie wystarczą sporadyczne kontakty poszczególnych rodziców z wychowawcą klasy, potrzebne jest stałe współdziałanie, wymiana spostrzeżeń i doświadczeń w ramach trwałej organizacji reprezentującej interesy rodziców — w codziennej pracy szkoły. Zadanie to coraz skuteczniej spełniają organizowane na nowych zasadach komitety rodzicielskie.

Organizacja nowych komitetów pomyślana jest w ten sposób, by rodzice swoją pomoc dla szkoły okazywali głównie w bezpośredniej pracy z dziećmi własnymi lub dziećmi sąsiadów, by działalność swą podejmowali w środowisku dla siebie najbardziej znanym i dostępnym. W zakresie organizacji pracy komitetu rodzicielskiego pozostawiano kierownikowi szkoły

i prezydium komitetu swobodę doboru form organizacyjnych i kierunków pracy opiekuńczo-wychowawczej najbardziej celowych i pożytecznych dla środowiska, w którym szkoła pracuje. Szczególną uwagę zwraca się na organizowanie działalności rodziców wspólnie z wychowawcą klasy, do której uczęszczają dzieci współpracującej grupy rodziców.

Wypróbowanym sojusznikiem szkoły są również komitety opiekuńcze, które z pełnym zrozumieniem i poparciem wychodzą naprzeciw potrzebom szkoły. Organizują dla dzieci wczasy, zapewniają środki lokomocji dla organizowanych wycieczek, udostępniają zakładowe kluby i świetlice na organizację różnych imprez, udzielają pomocy w organizacji i wyposażeniu pracowni, podejmują poprzez specjalistów pracę z dziećmi w kołach zainteresowań.

Dużą pomoc okazują komitety opiekuńcze dzięki oddziaływaniu na niektórych rodziców, których dzieci sprawiają szkole szczególne trudności wychowawcze. Doświadczenia szkół wskazują, że szczególnie korzystnie kształtuje się współpraca z zakładowymi komitetami opiekuńczymi, znajdującymi się w najbliższym sąsiedztwie ze szkołą, gdy przynajmniej część uczniów to dzieci załogi danego zakładu. Bezpośrednie sąsiedztwo choćby z małym zakładem ułatwia kontakty i wzajemne świadczenia. Z inicjatywą współpracy oraz programem pomocy dla szkoły winien występować w pierwszym rzędzie kierownik szkoły, gdyż właśnie w jego interesie leży uzyskanie pomocy dla szkoły, natomiast prezydium komitetu rodzicielskiego będzie kontynuowało w jego imieniu nawiązane kontakty z komitetem opiekuńczym.

## 9. Hospitacje kierownika szkoły

Omówione wyżej zagadnienia wskazują na doniosłą rolę kierownika szkoły w zakresie planowania i organizowania pracy oraz zabezpieczenia niezbędnych warunków sprawnego działania powierzonej mu placówki. Poważny wpływ na doskonalenie pracy szkoły ma również sprawowany nadzór pedagogiczny oraz stosowana ocena wartościująca skuteczność działania. Kierownikowi przypada zasadnicza rola w zakresie badania efektów pracy szkoły zgodnie z ustalonymi planami i obowiązującymi wymaganiami.

Kierownik sprawuje nadzór głównie przez hospitację zajęć. Na podkreślenie zasługuje fakt, że hospitacja nie wiąże się z atrybutem władzy, stosuje ją kierownik szkoły jedynie jako przełożony, jako współdziałający kolega. Szczególne warunki, w jakich się hospitacja odbywa, wymagają od kierownika dużej ostrożności i taktu. Chodzi, z jednej strony, o zbadanie efektów pracy dydaktycznej i wychowawczej, z drugiej — o dostosowanie się do atmosfery pracy uczniów (rodziców) i nauczyciela. Obecność kierownika na zajęciach nie powinna ujemnie wpływać na samopoczucie „hospitowanych”, nie powinna również powodować zakłóceń w prowadzo-

nym toku zajęć. W praktyce szkolnej spotykamy się z różną interpretacją hospitacji oraz rodzajów zajęć, których hospitacja powinna dotyczyć.

W zasadzie w szkołach umacnia się przekonanie, że hospitacja powinna obejmować lekcje poszczególnych przedmiotów nauczania danej klasy oraz inne zajęcia dydaktyczne i wychowawcze podejmowane z młodzieżą, między innymi: zajęcia szkolne w świetlicy szkolnej, czytelnicy i bibliotece, zajęcia kół przedmiotowych, kół zainteresowań, samorządu uczniowskiego, organizacji uczniowskich, godziny do dyspozycji wychowawcy, a nawet zebranie komitetu rodzicielskiego i różnych komisji. Można by więc stwierdzić, że atmosfera hospitacji — „bywania” — powinna być przenoszona możliwie na wszystkie odcinki pracy dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej szkoły.

Poza hospitacjami kierownik szkoły podejmuje kontrole różnych odcinków pracy szkoły, np. kontrolę prowadzenia dokumentacji ucznia, realizacji obowiązku szkolnego, warunków sanitarno-higienicznych i bezpieczeństwa młodzieży w szkole, kontrolę działalności administracyjno-gospodarczej, zabezpieczenia sprzętu szkolnego i pomocy naukowych, zagospodarowania działki.

Jednak hospitacja ma w pracy kierownika szkoły decydujące znaczenie, ułatwia badanie przygotowania się nauczyciela do lekcji, wykorzystania pomocy naukowych, stosowania metod nauczania, ułatwia zapoznanie się z wynikami pracy dydaktycznej i wychowawczej w poszczególnych klasach.

Dzięki hospitacjom kierownik może: systematycznie obserwować rozwój uczniów, badać postępy w nauce i zachowaniu, wskazywać nauczycielowi-wychowawcy zauważone niedociągnięcia, ustalać z nim środki zapobiegawcze, odwoływać się do pomocy sojuszników współpracujących ze szkołą.

Kierownik, chcąc przekazać nauczycielowi swoje spostrzeżenia i zalecenia, powinien je dokładnie i na „zimno” przemyśleć, wydobyć na plan pierwszy troskę o poprawę wyników pracy, a nie autorytet władzy, która może „wytykać” i zalecać.

Często obawy nauczycieli przed hospitacją lub wizytacją wynikają głównie z tego, że jak sami stwierdzają: „nie przeraża to, co mówi przełożony, ale jakim tonem mówi”. Z szeregu rozmów z nauczycielami na temat — czego oczekują od hospitującego, jak hospitacja pomaga im w pracy — można wyprowadzić następujące wnioski:

- Nauczyciel oczekuje wnikliwego zbadania pracy, wysłuchania jego opinii, udzielenia konkretnych i życziwych rad, dokonania sprawiedliwej oceny nie tylko uzyskanych efektów, ale głównie włożonego przez nauczyciela wysiłku.
- Hospitujący nie powinien na podstawie jednorazowego pobytu na zajęciach wyciągać zbyt daleko idących wniosków o pracy nauczyciela.

Wyprowadzane wnioski i zalecenia powinny opierać się na faktach, a nie na przypuszczeniach.

- Hospitacja nie powinna nauczyciela zaskakiwać, powinien być o niej powiadomiony, a nawet psychicznie przygotowany — nastawiony. Ustalona ocena powinna odnosić się do pracy, nie zaś do osoby nauczyciela.
- Nauczyciel chętnie przyjmuje uwagi i zalecenia kierownika, jeżeli uznaje jego autorytet i wiedzę w badanym przedmiocie. Oczekuje jednocześnie obiektywnej oceny w różnych okolicznościach, między innymi w czasie wizytacji szkoły. Wyżej ceni zalecenia poparte przykładami pracy własnej kierownika, wskazaną literaturą aniżeli zalecenia ustalone wyłącznie na podstawie obserwacji.
- Jeżeli hospitujący pragnie egzekwować podane zalecenia, powinien jednocześnie sam wywiązywać się z obietnic, wychodzić naprzeciw wnioskowi i prośbom nauczyciela.
- Kierownik powinien sam poczuwać się do odpowiedzialności za pracę szkoły, umieć dzielić się sukcesami i niepowodzeniami, nie przypisywać sukcesów wyłącznie sobie, a braków i niedomagań nauczycielom.

Powyższy rejestr podany w zwięzłym skrócie wskazuje, że nauczyciele w zasadzie prawidłowo pojmują rolę kierownika w szkole i odnoszą się ze zrozumieniem do pracy hospitacyjnej. Znaczenie hospitacji jako formy pomocy dla nauczyciela, a jednocześnie kontroli i oceny jego pracy staje się szczególnie doniosłe w okresie intensywnego doskonalenia pracy szkoły i zabezpieczania warunków do wprowadzenia reformy.

*ЮЗЕФ ШИМАНЬСКИ*

## РОЛЬ РУКОВОДИТЕЛЯ В УСОВЕРШЕНСТВОВАНИИ РАБОТЫ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Полностью сознательное и четкое руководство, основанное на демократическом взаимодействии, является решающим фактором в успешной реализации предпринимаемых школой задач.

Руководителя школы на фоне взаимодействующего с ним коллектива должна отличать общая интеллигентия, добросовестные знания, постоянная активность и ответственность, способность к явной и справедливой оценке, скромность и вежливость, а одновременно требовательность и умение легко навяывать контакты с людьми.

Особенно ответственным заданием руководителя школы является совместная работа с педагогическим советом — органом, призванным разрешать вопросы, связанные с обучением и воспитанием, а также с администрацией школы.

Руководитель школы должен заботиться об улучшении организации работы, о ритмическом и старательном выполнении заданий всеми работницами, о постоянном снабжении школы новыми наглядными пособиями и материалами для занятий.

Важное влияние на усовершенствование работы школы имеет осуществляемый руководителем педагогический надзор и оценка результатов, достигнутых отдельными



учителями. Руководителю школы принадлежит главная роль в области исследования эффектов дидактической и воспитательной работы. Испробованной формой, применяемой руководителями школ, является вольнослушание лекционных и позалеционных занятий.

Вольнослушание должно охватывать лекции отдельных предметов обучения в данном классе, а также другие дидактические и воспитательные занятия, проводимые с молодежью.

При помощи вольнослушания руководитель школы знакомится с подготовкой учителя к занятиям, применяемыми методами, использованием наглядных пособий, успехами учеников в учёбе и поведении.

JOZEF SZYMAŃSKI

### THE ROLE OF THE SCHOOLMASTER IN IMPROVING THE WORK IN PRIMARY SCHOOLS

Fully conscious and efficient management based on the principal of democratic cooperation is one of the elements which decide in the successful fulfilment of the tasks of the school.

The schoolmaster as head of the cooperating group of teachers should distinguish himself by general intelligence, honest knowledge, constant activity and responsibility, ability to pass open and just estimates, modesty and politeness and at the same time peremptoriness added to ease with which to establish contacts with other people.

Cooperation with the pedagogical council, an organ for solving problems of teaching, education and school administration, is a particularly important aspect of the schoolmaster's tasks.

The schoolmaster should take care of the planning, rhythmical fulfilment of the tasks of all the members of the staff, constant increase of the number of aids and teaching materials at the school's disposal.

Pedagogical supervision and the appraisal of the results achieved by particular teacher in their work have a considerable influence on the improvement of the work of the school. The schoolmaster is particularly responsible for examining the effects of the didactic and educational work. Inspection of the classes and extracurricular activities is a well-trying form of supervision practise by schoolmasters.

Inspections should cover all the subjects taught in a given form as well as other educational and didactic meetings with the pupils as participants.

Thanks to inspections the schoolmaster becomes aware of the teacher's preparation to his classes, methods he applies, aids he uses, and results he achieves.

LUDWIK BANDURA  
Gdańsk

### PRZEGLĄD WSPÓŁCZESNYCH ZAGADNIEŃ PEDEUTOLOGICZNYCH

Różni autorzy podkreślali już<sup>1</sup>, że we współczesnych badaniach nad nauczycielem zaznacza się zwrot ku realizmowi, że o ile w początkach obecnego wieku zaczęły się one od rozważań na temat idealnego nauczyciela, o tyle obecnie zajmują się rzeczywistymi nauczycielami i ich warunkami pracy. Przedmiot badań przesunął się zatem z postulowania ideału ku analizie sytuacji współczesnych nauczycieli. W tym zwróceniu ku realizmowi zaznacza się jeszcze inna tendencja — przejście od maksymalizmu do minimalizmu, wyrażające się rezygnacją z całościowego opracowania osobowości nauczyciela, mającej dać klucz do zrozumienia jego powodzenia w pracy, a opracowaniem zagadnień bardziej szczegółowych, przyczynkowych, naświetlających tylko pewne strony działalności nauczyciela i jego pozycji w zawodzie.

W artykule niniejszym pragnę dać przegląd niektórych zagadnień szczegółowych, którymi zajmuje się współczesna pedeutologia.

Jednym z takich zagadnień jest to, kto trafia do zawodu nauczycielskiego, oraz jakie są motywy jego wyboru. Pytania takie stawiano sobie już dawniej. Jeszcze w początkach tego wieku Jonckheere wśród uczniów seminarium w Brukseli stwierdził, że ani jeden z nich nie dokonał wyboru z powołania<sup>2</sup>. Kiedy droga do zawodu rozpoczyna się zbyt wcześnie, a tak jest w zakładach typu średniego, o wyborze szkoły decydują najczęściej rodzice.

U nas zajął się tym problemem w okresie międzywojennym Henryk Rowid, który na podstawie danych statystycznych stwierdził, że do zakładów kształcenia nauczycieli trafiają na ogół chłopcy z warstw społecznych o niższych zarobkach, podczas kiedy dziewczęta raczej z warstw lepiej sytuowanych, głównie z inteligencji pracującej. Wskazywałoby to, że rodzice wybierając dzieciom szkołę, a z nią przyszły zawód, liczyli się z awansem społecznym chłopców, podczas kiedy dla dziewcząt mieli dość ograniczone możliwości wyboru zawodu. Część rodziców znów traktowała pracę zawodową dziewcząt za okres przejściowy do chwili ich zamążpójścia, stąd nie chcieliłożyć zbyt wiele na ich wykształcenie. Kryteria ekonomiczne decydowały o wyborze zawodu.

Po ostatej wojnie na całym świecie zaznaczyło się ogromne zapotrzebowanie na nauczycieli, a w związku z tym łatwość przejścia do tego zawodu. Jednocześnie w związku z rozwojem techniki powstały wielkie możliwości zatrudnienia w przemyśle i komunikacji dla ludzi ze średnim i wyższym wykształceniem, powstały też nowe zawody usług. Rynek pracy stał się bardzo chłonny, a możliwości wyboru zawodu większe niż kiedykolwiek. Bruce i Holden stwierdzili w Stanach Zjednoczonych Ameryki, że do zawodu nauczycielskiego garnie się raczej ta młodzież,

<sup>1</sup> Waclaw Wojtyński: Zwrot ku realizmowi w badaniach nad nauczycielem. *Ruch Pedagogiczny*, 1963, nr 3.

Ludwik Bandura: Rozwój badań nad nauczycielem. *Chowanna*, 1961, nr 2.

<sup>2</sup> T. Jonckheere: Devent-on instituteur par vocation? *Archive de Psychologie*. *Rocznik VIII*. Cytuję za Claparèdem: *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1927.

której ojcowie zarabiają poniżej przeciętnej krajowej. Warunki ekonomiczne czynnych już nauczycieli są na ogół wyższe od tych, jakie mają ich rodzice. Wymienieni autorzy stwierdzają, że tabela płac jest w Ameryce istotnym środkiem selekcyjnym, który eliminuje zdolniejszych z zawodu nauczycielskiego. Kiedy nauczycielka wychodzi za mąż, pozycja jej męża jest też zazwyczaj wyższa od pozycji jej ojca. Wprawdzie Bruce i Holden zauważają i inne niż ekonomiczne motywy wyboru zawodu nauczycielskiego, jak np. chęć służby społecznej i zamiłowania naukowe, jednak motywy te występują częściej u kobiet aniżeli u mężczyzn.<sup>1</sup>

W innych krajach zwrócono uwagę na występowanie takich motywów jak chęć zapewnienia sobie stałej pracy i zamiłowanie do dzieci<sup>2</sup>, zamiłowanie do instruowania innych, pociąg do przyjsicia z pomocą słabszym, dłuższe niż w innych zawodach wakacje<sup>3</sup>.

W Polsce również występują motywy ekonomiczne, choć nie tak radykalnie jak w Ameryce. Nie uzewnętrzniają się one u absolwentów szkół wyższych wobec planowego zatrudniania absolwentów (nakazy pracy do niedawna, stypendia fundowane obecnie). Stwierdzono, że w opinii społecznej zawód nauczycielski ma wysoką rangę, jednak jeśli wziąć pod uwagę swobodny wybór, to również i w naszym kraju studia prowadzące do zawodu nauczycielskiego są raczej omijane, zwłaszcza przez młodzież męską, na korzyść zawodów zapewniających większy dochód i szybszy awans.

To zjawisko ucieczki od zawodu, dość powszechnie w świecie, prowadzi do feminizacji zawodu nauczycielskiego. Tabela na str. 96, zestawiona na podstawie materiału z roczników Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie, przedstawia udział kobiet w zawodzie nauczycielskim w różnych krajach.

Porównanie obu kolumn wykazuje, że w większości krajów kobiety liczniej reprezentowane są na stopniu podstawowym aniżeli średnim. Sądzę, że nie jest to przejawem większego powołania kobiet do zajmowania się dziećmi młodszymi, ile raczej wyrazem tendencji do wypierania kobiet z lepiej płatnych zawodów.

W związku ze stale wzrastającą feminizacją zawodu nauczycielskiego zaczęto się zastanawiać nad tym, jaki wpływ wywiera to na wychowanie dzieci. Odkryto pewne zjawiska dodatnie obok negatywnych. I tak Thompson, który przeprowadził w Anglii porównawcze badania mężczyzn i kobiet pracujących w szkole, stwierdził, że kobiety są bardziej czułe, bardziej uspołecznione, bardziej postępowe w stosowanych metodach nauczania i wychowania, ale i bardzo religijne od swych kolegów<sup>4</sup>. Wyniki tych badań pokrywają się z wynikami uzyskanymi przez Gabriela w Australii. Według niego mężczyźni mają do zawodu stosunek bardziej rzeczowy, kobiety zaś wkładają do zawodu więcej uczucia i jakiś bardziej ludzki stosunek, więcej też przejmują się brakami uczniów<sup>5</sup>. M. Birkinshaw znów w związku ze stale pogarszającymi się warunkami pracy w szkolnictwie państw kapitalistycznych stwierdził, że kobiety łatwiej się męczą. Wywołuje to u nich stany niezadowolenia i narzekania na warunki pracy, zwłaszcza na przepełnienie klas.

<sup>1</sup> William F. Bruce and John A. Holden: *The Teacher's Personal Development*. New York. Holt Co. b. d. (1957), str. 218—232.

<sup>2</sup> M. B. Tudhope: *Motives for the choice of the teaching profession by training college students*. „British Journal of Educational Psychology”. 1944, str. 129—141.

<sup>3</sup> T. Veness: *School Leavers: their aspirations and expectations*. London. Methuen. (1962).

<sup>4</sup> J. W. Thompson: *A Factorial Study of the Values and Attitudes of Graduate Teachers in Training*. „The British Journal of Educational Psychology”. 1958, str. 182—183.

<sup>5</sup> Ph. D. Gabriel: *An Analysis of the Emotional Problems of the Teacher's in the Classroom*. Melbourne. Cheshire (1957), str. 92.

	z wykształceniem	
	średnim	wyższym
	%	
Austria	62,9	58,7
Belgia	67,3	73,1
Dania	100	45,9
Francja	51	
Hiszpania	58,3	
Włochy	86,5	
Holandia	100	
Norwegia	54,9	75,3
Anglia		24
Polska	81,3	42,7
Czechosłowacja	88,8	63,2
Węgry	70	57,7
Jugosławia	66,7	41,7
NRD		62,1
NRF		60,9
Stany Zjednoczone		52,1
Kanada		82,1
Argentyna	87,2	85,2
Brazylia	91,1	73,4
Izrael	86,9	89
Japonia		33
Australia		62,5
Ghana	29,2	30,4
Zjedn. Rep. Arabska	44,7	37,6
Unia Płd. Afrykańska		62,5

Mężczy je kontakt ze zbyt wielkimi zespołami. Kiedy porównują swój zawód z innymi, odczuwają poczucie małowartościowości. Nie wpływa to dodatnio na ich pracę w szkole<sup>1</sup>. Mężczyźni znowu według stwierdzeń dwóch innych autorów angielskich<sup>2</sup> utyskują na niskie pobory i ograniczone stosunki towarzyskie, jakie stwarza zawód nauczycielski. Kobiety są bardziej obowiązkowe i bardziej skłonne do stosowania w pracy nowoczesnych metod, toteż dotkliwie odczuwają braki w wyposażeniu szkoły, które narzucają im powrót do metod werbalnych. Odczuwają one też większe trudności z utrzymaniem dyscypliny w przepełnionych klasach.

Nie ustaly poszukiwania cech dobrego nauczyciela. Coraz powszechniejsze staje się przekonanie, że nie są one wrodzone i że nie ma takich testów, które pozwoliłyby je ujawniać. Coraz częściej pojawiają się głosy, że cechy te są wykształcalne i że pod wpływem dobrej pracy wychowawczej szkoły mogą wystąpić już w stosunkowo młodym wieku. Roger Cousinet stwierdza, że skłonności opiekuńczo-wychowawcze ujawniają się w działaniu i można je zaobserwować u młodzieży aktywizującej się w samorządzie szkolnym, w zajęciach

<sup>1</sup> M. Birkinshaw: *The Successful Teacher*. Hogarth Press. 1935.

<sup>2</sup> W. G. A. Rudd and S. Wiseman: *Sources of dissatisfaction among a group of teachers*. „*The British Journal of Educational Psychology*”. 1962, str. 275—291.

pozalekcyjnych, na koloniach i obozach wakacyjnych<sup>1</sup>. Wśród tej młodzieży zaleca rekrutować kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

W kolegiach nauczycielskich w Anglii wypracowano specjalne metody uchwycenia cech ułatwiających pracę nauczyciela. W czasie hospitowania lekcji próbnych prowadzonych przez kandydatów wypełnia się dla każdego arkusz, zawierający taki zestaw cech:

- 1) robi dobre wrażenie,
- 2) ma pociągającą powierzchowność, }
- 3) ma przyjemny głos,
- 4) jest uprzejmy,
- 5) ma poczucie humoru,
- 6) jest dojrzały,
- 7) jest wrażliwy,
- 8) jest szczery,
- 9) ma zdolności ustnego wyrażania,
- 10) umysł ruchliwy,
- 11) entuzjasta,
- 12) wykazuje głębokie zainteresowania,
- 13) wydaje się dobrze przystosowany,
- 14) wydaje się właściwym człowiekiem do zaopiekowania się dziećmi,
- 15) posiada zdolności nauczania.

W czasie hospitowania lekcji prowadzonej przez kandydata obok każdej z wymienionych cech wpisuje się jedną z pięciu ocen: zgadza się nadzwyczajnie (1), zgadza się (2), nie bardzo odnośnie wrażenie (3), nie zgadza się (4), zupełnie się nie zgadza (5). Cytowany powyżej arkusz wskazuje, że przy tego rodzaju selekcji w czasie pobytu ucznia w zakładzie kształcenia nauczycieli zwraca się uwagę na pewne cechy zewnętrzne, na właściwości intelektu, na cechy osobowości. Doświadczenia wykazały, że cechy zewnętrzne i właściwości intelektu mają zasadnicze znaczenie dla prognozy umiejętności nauczania, cechy osobowości zaś dla prognozy umiejętności wychowawczych<sup>2</sup>.

Poznanie cech dobrego nauczyciela jednak nie dlatego wydaje się ważne, by mogło pomóc w właściwym doborze do zawodu, jak to sądzili kilkadziesiąt lat temu pedeutologowie pod wpływem psychotechniki. Idzie raczej o to, by na tej podstawie móc opracować racjonalny program kształcenia nauczycieli, który uwzględniłby wytworzenie pożądaných umiejętności, skłonności, cech osobowości.

Prace w tym kierunku zostały podjęte w Polsce. Maciaszek na podstawie eksperymentu naturalnego wykazał, że przez odpowiedni układ programu i odpowiednie ćwiczenia można wykształcić umiejętności, które wymagane są w zawodzie nauczycielskim<sup>3</sup>.

W zaniku są tak częste w pierwszej fazie rozwoju pedeutologii poszukiwania drogą spekulacji cech idealnego nauczyciela. Pojedynczo spotyka się je jeszcze w Niemieckiej Republice Federalnej. Dla przykładu wymieniam Hartmuta von Hertiga, który usiłuje ideał nauczyciela wydedukować z filozofii Cassirera, czołowego przedstawiciela szkoły marburskiej. Według niego człowiek jest „animal symbolicum”, tzn. istotą jego jest umiejętność posługiwania się symbolami, głównie mową. Zgodnie z tym założeniem podstawowe zadania nauczyciela sprowadzają

<sup>1</sup> Roger Cousinet: *La formation de l'éducateur*. Paris. Presses Universitaires de France. 1952, str. 107—110.

<sup>2</sup> G. E. R. Burroughs. *A Study of the Interview in the Selection of Students for Teacher Training*. „The British Journal of Educational Psychology”, 1958, nr 1, str. 37—46.

<sup>3</sup> Maksymilian Maciaszek: *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela*. Warszawa. Państw. Wydawn. Naukowe, 1963.

się: 1) do przekazywania umiejętności potrzebnych uczniowi w życiu, 2) do rozwijania możliwości rozwojowych dziecka, 3) do włączania ucznia poprzez rozmowę do poszukiwania prawdy. Nauczyciel spełniający powyższe zadania nie może być dla ucznia skończonym wzorem, bo przecież sam musi pracować ustawicznie nad własnym doskonaleniem. Musi być przywiązany do uczniów, nie wolno mu jednak być w nich zakochanym, bo taki pigmalionizm odbija się ujemnie na samodzielnym ich rozwoju. Nauczyciel może być dla ucznia jedynie wzorem jako człowiek poszukujący prawdy, sądzący i rozstrzygający wątpliwości. Nauczyciel musi mówić z przekonaniem, dlatego musi w coś uwierzyć, wyznawać idee, ale winien przy tym zachować postawę tolerancyjną<sup>1</sup>. Nietrudno się zorientować, że ta sucha konstrukcja logiczna jest oderwana od życia, stąd mało przekonywająca.

Daleko częstsze są prace oparte na badaniach empirycznych i na analizie współczesnego życia społecznego. Nadal w tych badaniach stosowana jest metoda ankiety, wsparta obserwacją kierowaną.

Metody te m. in. stosował badacz francuski Marchand. Za jedną z istotnych cech dobrego nauczyciela uważa on umiejętność wytworzenia ciepłej atmosfery w klasie. Nauczyciel nie może być zbyt surowy, bo wtedy łatwo wzbudza resentymenty. Jest konieczne, by zachował równowagę między czułością pobłażliwą a afekcją dręczącą się każdym drobnym nawet przewinieniem dziecka. Musi mieć poczucie humoru. Dziecko nowo wstępujące do szkoły, onieśmielone nowym środowiskiem, czule słowa nauczyciela pobudzają do pracy i współpracy. Nauczyciel nie może też pozostawać obojętnym wobec zajęć dzieci poza szkołą. Musi żyć życiem dziecka, chronić się przed „lenistwem umysłu i serca”, by je dobrze rozumieć i nie oddalać się od niego. Im dłużej pracuje w zawodzie, tym uczucia jego stają się mniej świeże, tym trudniej mu się przystosować do zmiennej rzeczywistości, ale tym łatwiej też utracić mu związek z dziećmi. Staje się to źródłem konfliktów. Dzieci zaczynają wówczas negatywnie ustosunkowywać się do jego świata i jego moralności. Zachowanie więc świeżej postawy poznawczej i świeżości uczuć jest koniecznym warunkiem pomyślnego ułożenia się wzajemnych stosunków między nauczycielem a dziećmi<sup>2</sup>.

Badacz angielski Cattell rozesał do nauczycieli uchodzących za dobrych praktyków, pozostających już dłuższy czas w zawodzie nauczycielskim i mających znaczne doświadczenie, listę cech, na której polecił respondentom wyróżnić 22 cechy, jakie należy uznać za niezbędne w pracy zawodowej nauczyciela. W odpowiedzi otrzymał taki zestaw cech, w którym liczby w nawiasie oznaczają kolejność według ilości otrzymanych odpowiedzi twierdzących:<sup>3</sup>

- 1) silna wola,
- 2) inteligencja,
- 3) sympatia i takt,
- 4) inicjatywa,
- 5) poczucie humoru,
- 6) idealizm życiowy,
- 7) kultura ogólna,
- 8) uprzejmość,
- 9) zamiłowanie do pracy,

<sup>1</sup> Hartmut von Hertig: *Der Beruf des Lehrers. Neue Sammlung*. 1963. str. 216—235.

<sup>2</sup> M. Marchand: *Hygiène affective de l'éducateur*. Paris. Presses Universitaires de France. 1956, str. 111—124.

<sup>3</sup> R. B. Cattell: *The Assessment of Teaching Ability*. „The British Journal of Educational Psychology”. 1931, str. 48—71.

- 10) znajomość pedagogiki i psychologii,
- 11) zręczność metodyczna,
- 12) spostrzegawczość,
- 13) samokontrola,
- 14) przedsiębiorczość,
- 15) dokładność,
- 16) znajomość przedmiotu,
- 17) szeroki zakres zainteresowań,
- 18) zdrowie fizyczne,
- 19) dobra prezencja,
- 20) przystosowanie społeczne,
- 21) otwarty umysł,
- 22) stałość uczuć.

Uderza w tym zestawieniu, że za ważniejsze — skoro zostały częściej wymienione — uchodzą cechy charakteru aniżeli umiejętności i wiedza. Z tej opinii wypływałby wniosek, że w systemie kształcenia nauczycieli konieczne jest wytwarzanie takich sytuacji wychowawczych, w których mogłyby się kształcić wola i charakter. Zestaw wymienionych cech obejmuje całą osobowość, podczas gdy poprzednio wzmiankowany Marchand ogranicza się tylko do cech charakteryzujących stosunek nauczyciela do uczniów.

Inny badacz anglosaski Steward zwrócił się do 107 ekspertów, pracowników nadzoru pedagogicznego, by przypomnieli sobie najlepszego nauczyciela, którego wzywali w czasie ostatnich sześciu miesięcy, i na podstawie dokumentacji oraz własnych wspomnień wymienili te cechy jego osobowości, które zapewniły mu powodzenie w zawodzie. Wśród nadesłanych odpowiedzi najczęściej powtarzały się takie cechy: umiejętne planowanie i dobra organizacja zajęć, dobre stosunki z ludźmi, dobra znajomość przedmiotu, dobrze rozwinięta umiejętność instruowania, umiejętność panowania nad klasą i utrzymania dyscypliny.<sup>1</sup> Wymienione tu zostały cechy, które inspektorom rzucają się w oczy i do których przywiązują wagę. Są to niewątpliwie cechy ważne, jednak raczej zewnętrzne i nie najbardziej istotne. Zestaw jest więc uboższy od przygotowanego przez Cattella, mniejszą też posiada wartość do wykorzystania w toku kształcenia nauczycieli. Podkreśla umiejętności, które się doskonalały w toku nabywania doświadczeń pedagogicznych, a zatem powinien je mieć na oku kierownik szkoły opiekujący się nauczycielami swojej szkoły, pomija natomiast zupełnie cechy osobowości.

Na ogół trzeba stwierdzić, że poszukiwania cech dobrego nauczyciela nie wniosły wiele nowego do osiągnięć dawnych pedeutologów. Trudno rozpatrywać osobowość nauczyciela w oderwaniu od stosunków społecznych, w jakich się rozwija i w jakich działa. Osobowość nauczyciela nie jest raz na zawsze dana, rozwija się pod wpływem warunków społecznych, a jeśli one są niekorzystne dla rozwoju, podlega deformacji. Zainteresowania współczesnych pedeutologów zdają się odwracać od ustalania inwentarza cech dobrego nauczyciela-wychowawcy i coraz częściej zwracają się ku zjawiskom związanym z przekształcaniem się osobowości nauczyciela w toku wykonywanego zawodu.

Zależność kształtującej się osobowości od stosunków społeczno-politycznych, deformowanie się jej pod wpływem niesprzyjających warunków zrozumiał już David przeszło pół wieku temu. Pisał o ówczesnych stosunkach zaborczych: „Nauczyciel stale głodujący, niepewny o przyszłość swoją i najbliższych, przeciążony pracą obowiązkową, która pochłania wszystkie siły i nieustannie myśl jego za-

<sup>1</sup>L. H. Steward: A study of critical Training Requirements for Teaching Success. „I. Educational Research”, 1956. str. 651—662.

przątą, terroryzowany i poniżany przez zwierzchników, nauczyciel taki w najlepszym razie staje się apatycznym, na wszystko obojętnym, bardzo często — złym, złośliwym, ucznia swego nie przyjacielem i bratem, ale wrogiem i prześladowcą”<sup>1</sup>.

Współcześni badacze, zwłaszcza w krajach o daleko posuniętej gospodarce, podkreślają znaczenie zdrowia psychicznego i wykazują, jak pod wpływem słabnącego zdrowia przekształca się osobowość, a wraz z nią stosunek nauczyciela do dzieci. W zawodzie nauczycielskim, który wymaga stałego obcowania z dziećmi, dobre zdrowie psychiczne jest koniecznym warunkiem powodzenia w pracy. Jest ono zaś uwarunkowane interakcją takich sił wewnętrznych, jak przekonania, postawy, dążenia, lęki, nadzieje, uczucia, konflikty, skrupuły, wątpliwości, a zewnętrznymi siłami społecznymi<sup>2</sup>.

Pierwsi badaj, którzy te interakcje badali, to Amerykanin Wickmann i Australijczyk Gabriel. Przedstawiali oni badanym nauczycielom listę różnych form zachowania się uczniów wykraczających przeciwko regulaminowi szkolnemu, żądając, by podkreślali te formy, które były dla nich najbardziej przykre.

Z badań tych wynika, że pod wpływem wzrastającego napięcia oraz złych warunków pracy u nauczycieli wzrasta zniechęcenie do zawodu. Nauczyciele szkoły podstawowej najbardziej niepokoją się niespokojnym zachowaniem się dzieci, ich brakiem uwagi, agresywnością, nauczyciele szkół średnich złymi stopniami uczniów i ich brakiem zainteresowań nauką szkolną. Początkujący nauczyciel najwięcej żmartwień ma z powodu braku dyscypliny i niezadowolenia przełożonych. Im starszy nauczyciel, tym bardziej dokuczliwy staje się dla niego hałas dzieci. Narzekania na hałasy występują najczęściej w szkole o przepełnionych klasach, w których liczba dzieci przekracza 50. W klasach mniejszych nauczyciele najbardziej przykro odczuwają słabe wyposażenie szkoły. Im większe miasto i im bardziej jest ono uprzemysłowione, tym większe są narzekania nauczycieli na hałasy i niekarne zachowanie się uczniów, tym bardziej też są dla nich upragnione wakacje, co świadczy o postępującym zmęczeniu nerwowym. W wielkim mieście, w którym nauczyciel dojeżdża do szkół nieraz z odległych dzielnic i właściwie oderwany jest od tła społecznego, w którym wychowują się uczniowie, jego stosunek do nich staje się rzeczowy i pozbawiony jest więzi uczuciowych.

Gabriel słusznie podkreśla, że zawód nauczycielski wymaga pełnego zaangażowania osobowości i jej energii. Jednak pod wpływem wzrastającego z wiekiem zmęczenia nauczyciele niechętnie oddają się zajęciom dodatkowym, nie lubią organizować wycieczek i imprez, ponieważ okupione są dodatkowym wydatkowaniem energii nerwowej. Nauczyciel nie dzieli już radości dzieci, tym samym jednak kręci bicz przeciwko sobie, stwarza przez to źródło konfliktów utrudniające mu na przyszłość pracę. Zapędza siebie w ślepe koło, w którym zatracą dawny zapał do pracy<sup>3</sup>.

Inny badacz amerykański, Pearce, stwierdza, że powodzenie w pierwszym roku pracy nauczyciela zależy przede wszystkim od własnych starań, ale bodaj w większej mierze od oparcia, opieki i spokoju, jakiego potrafi mu dostarczyć kierownik szkoły i najbliższe władze<sup>4</sup>.

Badania pedeutologów europejskich bardziej odsłaniają mechanizm deformacji nauczyciela. Szwajcar Beat Imhof wychodzi z założenia, że każda praca zawodowa

<sup>1</sup> Jan Władysław Dawid: O duszy nauczycielstwa. Warszawa. „Nasza Księgarnia”, 1946, str. 29.

<sup>2</sup> Eric A. Allen: Professional training of teachers. „Educational Research”. 1963, str. 201.

<sup>3</sup> John Ph. D. Gabriel: An Analysis of the Emotional Problems of the Teacher in the Classroom. Melbourne, Cheshire b. d. (1937).

<sup>4</sup> W. M. Pearce: A follow-up study of training college students. „Education for Teaching”. 1959, str. 41—48.



jest czynnikiem osobowo-twórczym, może jednak działać deformująco, gdy środowisko zawodowe stwarza konflikty i hamulce. Czynniki deformujące mogą też tkwić w sytuacji rodzinnej, słabym zdrowiu, w małych zdolnościach i nie spełnionych dążeniach życiowych.

Na podstawie ponad tysiąca odpowiedzi ankietowych Imhof stwierdza, że czynnikami hamującymi rozwój osobowości nauczyciela są złe stosunki z rodzicami uczniów, obojętność rodziców wobec wychowania własnych dzieci i brak zrozumienia dla zadań szkoły, brak zrozumienia władz lokalnych dla potrzeb szkoły, przeciążenie klas i uczniowie sprawiający trudności, nadmiar przepisów i obciążenia administracyjne. Nauczyciele czujący się źle w szkole szukają zajęć ubocznych. Są one próbą ucieczki ze świata dziecięcego i próbą sił nie zaspokojonych w szkole. Jeśli tych zajęć jest zbyt dużo, prowadzą do przemęczenia, pobudliwości, nerwowości.

Pod wpływem niekorzystnych warunków pracy u nauczyciela występują reakcje obronne przeciwko przeciążeniu. Niektóre popędy, których sublimacja nie udało się, rozhamowują się, tym tłumaczy Imhof tak często spotykane u kierowników szkół nadużywanie władzy. Zaznaczają się takie deformacje jak pedanteria i małostkowość. U niektórych nauczycieli zauważa taką postawę, która wyraża, że zawsze mają rację, że wszystko wiedzą najlepiej. Ponieważ na wsi nauczyciel często jest jedynym człowiekiem wykształconym, wytwarza się u niego poczucie przewagi i niezastąpioności. Gdy jednak środowisko społeczne jest do niego wrogo ustosunkowane, łatwo powstaje poczucie niepewności i małej wartości, które drogą kompensacji wyraża się w przesadnej samoocenie i w przesadnym podkreślaniu własnego prestiżu. Przy braku kontaktu z dorosłymi nauczyciel staje się jednostronny i oderwany od życia. Następstwem tego jest osamotnienie i izolowanie się od środowiska społecznego, co z kolei osłabia skuteczność jego oddziaływań wychowawczych. Krytyka i zazdrość ze strony innych mogą ten stan wzmocnić. Rozczarowanie i słabe wyniki pracy prowadzą do zgorzknienia i przygnębienia. Nauczyciel obojętniejsze na sprawy szkoły, stopniowo też tępieją jego uczucia wobec dzieci. Zobojętnienie to z czasem przenosi się na własną rodzinę, co zaznacza się zaniedbaniem wychowania własnych dzieci.

Ta linia rozwoju prowadząca do kompletnego rozpadu osobowości nie jest jednak koniecznością ani regułą. Obok tego przedstawia Imhof, jak pod wpływem samokształcenia, sukcesów w pracy, dobrych stosunków z rodzicami, własnego harmonijnego współżycia rodzinnego następują korzystne przeobrażenia osobowości, wyrażające się wzmocnieniem ruchliwości umysłowej, łatwością wypowiedzania się, pewnością w wystąpieniach publicznych, wzmocnieniem charakteru, zachowaniem świeżości uczuć, co ułatwia mu podniesienie efektywności pracy.

Niemniej stwierdza Imhof na podstawie danych zebranych w państwach zachodnich, że warunki pracy szkolnej ostatnio się pogarszają. Wzrasta przepelnienie klas, większe są trudności z utrzymaniem dyscypliny, słabe są wyniki nauczania. Stałe pogarszające się warunki pracy szkolnej prowadzą do chronicznego przemęczenia nauczycieli i przeciążenia układu nerwowego. Zaznacza się to na zdrowotności nauczycieli. O ile np. w poprzedniej generacji choroby dróg oddechowych uchodziły za chorobę zawodową nauczycieli, o tyle obecnie naczelniejsze u nauczycieli zajmują choroby nerwowe, a na drugie miejsce wysunęły się choroby serca i krążenia. Choroby układu oddechowego spadły na trzecie miejsce<sup>1</sup>.

Czynniki deformujące osobowość nauczyciela zaznaczają się szczególnie silnie w Niemieckiej Republice Federalnej. Po wojnie pod wpływem klęski i załamania się hitleryzmu u młodzieży rozchwał się autorytet pokolenia dorosłych, szczególnie

<sup>1</sup> Beat Imhof: Die Prägung der Lehrerpersönlichkeit im Berufsalltag. *Schule und Psychologie*, 1963, nr 9—10.

nauczycieli, którzy w większości poparli ruch hitlerowski i współdziałali z nim. Brak rozprawienia się z przeszłością, czego w przeciwieństwie do NRF dokonano w Niemieckiej Republice Demokratycznej, nie pozwolił wyzwolić się różnym siłom osobowościowym prowadzącym do odnowy szkoły i odbudowy autorytetu nauczyciela. Powszechne są w prasie pedagogicznej narzekania na brak entuzjazmu, rozczarowanie i nieufność do wielkich słów u nauczycieli, udzielające się z kolei młodzieży.

Pedagog niemiecki Wolfgang Brezinka, analizując tę sytuację, wymienia cztery główne przyczyny, które doprowadziły do zubożenia nauczycieli i działają hamująco na rozwój ich osobowości:

1) Społeczeństwo stawia szkole i nauczycielstwu coraz większe wymagania. Rodzice w pogoni za użytkowaniem dóbr, których im dostarcza współczesna cywilizacja, zaniedbują wychowanie dzieci i obowiązki te przerzucają na szkołę. Za wszelkie niepowodzenia wychowawcze obwiniają szkołę, w czym im prasa często pomaga.

2) Projekty reform szkolnych są jednostronne i prowadzą do coraz większego przeładowania programów. Twórcy reform dostosowują programy i instrukcje do poziomu uczniów najlepszych i do możliwości idealnego nauczyciela, tymczasem większość z nich nie jest w stanie sprostać tym wymaganiom.

3) Przesadne akcentowanie charakteru zawodu nauczycielskiego, apele do powołania, poświęceń, ofiarności i miłości nauczyciela, jakie wypowiada się publicznie w związku z przeprowadzaniem różnych akcji społeczno-politycznych, zniechęcają, bo prowadzą do wyczuwania fałszu w wysuwanych deklaracjach. W następstwie tego wytwarza się rozdział między nauczycielstwem a społeczeństwem. Rozdzwięk ten występuje i wtedy, kiedy nauczyciel identyfikuje się z tymi podniosłymi hasłami i usiłuje zgodnie z nimi postępować. Staje wówczas „na świeczniku”, chodzi „na koturnach”, wyodrębnia się tym samym w otoczeniu społecznym, izoluje się, tracąc wpływ wychowawczy na otoczenie.

4) Różne formy zależności od państwa zmuszają nauczyciela do dostosowania się do każdorazowej koniunktury politycznej. Wbrew pozorom demokracji musi w swej pracy reprezentować stanowisko partii rządzącej, jeśli nie chce ściągnąć na siebie przesładowania.

A więc również Brezinka dostrzega jakieś błędne koło, w którym tkwi zachodni-niemiecki nauczyciel doznający frustracji. Co może go z tego zakłętą kręgu wyprowadzić? Autor niemiecki dochodzi do stwierdzenia, że nauczyciel dzisiejszy musi mieć bogatszą i rozleglejszą wiedzę, aniżeli miał dotychczas. Dostrzega, że dawny ideał kształcenia nauczycieli, domagający się przede wszystkim przyswojenia wiedzy psychologicznej i pedagogicznej oraz kształtowania umiejętności praktycznych, tak wysoko ceniony przez szkołę genewską<sup>1</sup>, zbankrutował. Zdaniem Brezinka obok tego nauczyciel musi dziś posiadać dobrą znajomość teoretyczną i praktyczną psychologii społecznej, socjologii, antropologii filozoficznej, ekonomii i polityki. Takiego pełnego wykształcenia nie da mu żadna uczelnia, musi je zdobywać i uzupełniać przez całe życie drogą samokształcenia.

Takie wykształcenie, które będzie przekroczeniem ciasnej, a przez to często jałowej pedagogiki szkolnej, ułatwi nauczycielowi nawiązanie szerokich kontaktów społecznych i udział w kształtowaniu życia społecznego. Tak przygotowany nauczyciel będzie miał dość siły, by przeciwstawić się ujemnym wpływom<sup>2</sup>.

Przytoczone poglądy pedagogów zachodnich są ilustracją znanej nam w peda-

<sup>1</sup> Ed. Cyaparède: *Wychowanie funkcjonalne*. Lwów — Warszawa. Książnica-Atlas b. d. (193), str. 198.

<sup>2</sup> Wolfgang Brezinka: *Die Bildung des Lehrers*. „Beiträge zur Menschenbildung”. 1960.

gogice socjalistycznej prawdy, że osobowość jest odbiciem stosunków społecznych i historycznych. Inaczej układają się one w państwach socjalistycznych, w których stworzone zostały nie spotykane dotychczas siły osobowotwórcze. Szersza, choć może niewystarczająca ze względu na lata studiów, jest u nas baza materiałowa kształcenia nauczycieli (wiedza filozoficzna, polityczna, politechnizacja). Nauczyciel biorący udział w życiu społecznym i na równi z robotnikiem, chłopem i inteligentem włączający się do budowy socjalizmu nie musi się izolować ani odczuwać swego osamotnienia. Jeśli obok wyzwolonych sił, działających pobudzająco na rozwój osobowości (ludzie „rosną” w pracy), działają wpływy hamujące, to mają one zupełnie inne źródło.

Nie żyjemy w czasach gnuśnych. Dość często zadania przekraczają możliwości poszczególnych ludzi, stąd odpowiedzialne prace muszą niejednokrotnie wykonywać ludzie formalnie do nich nie przygotowani. Zmusza to do stałego podnoszenia swych kwalifikacji, a zmieniająca się rzeczywistość wymaga stałego dokonywania jej analizy i podejmowania trafnych decyzji odnośnie dalszego postępowania. Odczuwa to szczególnie nauczyciel, który — działając przeciw społecznie — stoi w ogniu konfliktów rodzących się w obliczu tworzenia się nowych form życia. Praca jego jest niewątpliwie i trudna, i odpowiedzialna, i bardziej męcząca, aniżeli to było kiedykolwiek. Stąd pewne objawy zaobserwowane u nauczycieli zachodnich mogą występować również u niektórych naszych nauczycieli.

Nasz dorobek naukowy w dziedzinie badań nad kształtowaniem się osobowości nauczycieli w toku pracy zawodowej jest jeszcze skromny. Początki zostały jednak dokonane. I tak Winklewski zwrócił uwagę na wpływ stosunków międzyludzkich w gronie nauczycieli na rozwój młodych nauczycieli. Na podstawie przeprowadzonych obserwacji stwierdził, że młody nauczyciel rozwija się i doskonali tam, gdzie otacza go życzliwa atmosfera grona i poparcie kierownika. Umie się wtedy zdobyć na znaczny nawet wysiłek i wykazać gotowość do poświęceń. Zapal jego gaśnie, a w rozwoju występuje wyraźny regres, gdy trafia pod autorytatywne kierownictwo nie dopuszczające do współdziałania w zakresie zarządzania szkołą, a zarówno grono, jak i kierownik nie służą życzliwą radą w wypadkach trudności, zazdrośnie natomiast spoglądają na dyplom wyniesiony z wyższej uczelni<sup>1</sup>.

Wpływ zarządzania szkołą na wytworzenie atmosfery grona nauczycielskiego badała również Romana Miller. Autorka stwierdziła, że u autorytatywnych kierowników, dbających bardziej o własny prestiż niż o dobro dziecka, w gronie nauczycielskim zamiast współpracy zjawia się rywalizacja, do której pobudzają różne akcje międzyszkolne. Rywalizacja ta prowadzi do niemilej walki między nauczycielami, do wzajemnego obniżania autorytetu, czasami nawet wobec dzieci. Grono nauczycielskie rozбивa się na grupki antagonistyczne, najczęściej na uprzywilejowanych przez kierownika i na opornych. W tych warunkach zmienia się motywacja pracy nauczycieli, troska o wychowanie dziecka spada na dalszy plan, a na czoło wysuwa się dostosowanie się do upodobań kierownika lub walka z nim. W tej atmosferze rozбивają się ideały młodego nauczyciela, jego zapal do pracy maleje, a inicjatywa zostaje stłumiona.

Umiejętne kierownictwo natomiast, dbające o zapewnienie warunków pracy nauczyciela, prowadzi do integracji zespołu nauczycielskiego, sprawia, że skupia on swe wysiłki na sprawach wychowania i nauczania, doskonali metody pracy. Atmosfera takiej szkoły wpływa pobudzająco na rozwój pracujących w niej nauczycieli<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Jan Winklewski: Praca dydaktyczna nauczyciela geografii a jego przygotowanie do zawodu. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1964, nr 1, str. 104—111.

<sup>2</sup> Roman Miller: Zarządzanie szkołą a stosunki między ludźmi w radach pedagogicznych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1962, nr 2, str. 175—201.

Rola kolektywów nauczycielskich w wytwarzaniu właściwej atmosfery wychowawczej, choć dostrzeżona już kilkadziesiąt lat temu przez Makarenkę, nie stała się jeszcze problemem badawczym współczesnej pedeutologii. Skoro zatem osobowość kształtuje się przez całe życie, a obok własnej aktywności duży wpływ na jej kształtowanie mają warunki społeczne, należałoby większą niż dotąd uwagę zwrócić na właściwy dobór gron nauczycielskich i kierowników. Najlepszy zakład kształcenia nauczycieli może swoim absolwentom jedynie zapewnić startowanie w zawodzie; świątły kierownik, dobry organizator, umiejący grono nauczycielskie zespolic w kolektyw, pobudzi ich rozwój i wyzwoli w nich siły ułatwiające doskonalenie się w zawodzie.

KAZIMIERZ KIREJCZYK

## RESOCJALIZACJA DZIECI KARŁOWATYCH

### I. GENEZA KARŁOWATOŚCI

Karłowatość jest zaburzeniem wzrostu. Zaburzenia wzrostu mogą spowodować nadmierny rozwój całego ustroju lub jego poszczególnych części oraz zmniejszenie wzrostu. Karłowatość (*nanosomia*) jest zmniejszeniem wzrostu. Może ona wyrażać się w postaci ogólnego, harmonijnego zmniejszenia wszystkich narządów i tkanek, zmniejszenia, niedorozwoju pewnych tylko tkanek i narządów i wreszcie w postaci zmniejszenia poprzednio prawidłowo rozwiniętych narządów i tkanek, czyli ich zaniku.

Pojęcia niskiego wzrostu i karłowatości nie zostały ściśle do tej pory określone ani zróżnicowane. Są propozycje uznania za karły tych, których wzrost jest niższy co najmniej 20% od wzrostu normalnego przypadającego na dany wiek u danej kategorii osobników. Dzieci i ludzie o mniejszej różnicy wzrostu nazywa się najczęściej nisko roslymi, względnie o małym wzroście.

Trudno jest ustalić liczbę dzieci karłowatych, gdyż zależy ona od wielu, często zmieniających się przyczyn.

Rozsiew osobników o różnych wymiarach ciała cechuje w każdej populacji czy to ludzkiej, czy zwierzęcej, czy też roślinnej określa prawidłowość. Mniej więcej dwie trzecie populacji stanowią osobnicy o wymiarach ciała przeciętnych, jedną trzecią natomiast osobnicy o wymiarach mniej typowych. Połowę tych mniej typowych stanowią niscy i bardzo niscy, drugą połowę wysocy i bardzo wysocy. Osobnicy przeciętni znajdują się w granicach tzw. jednego odchylenia standardowego, osobnicy o wymiarach skrajniejszych w granicy dwu i trzech odchyień standardowych. Cała populacja objęta trzema odchyleniami standardowymi, chociaż różni się dość znacznie wymiarami ciała, stanowi zespół osobników normalnych i całkowicie zdrowych, rozwijających się zgodnie z prawami natury. W każdej więc szkole i klasie nie tylko mogą, lecz muszą znaleźć się w większości dzieci o wymiarach przeciętnych i poszczególni osobnicy o długości ciała bliższej skrajności dodatniej lub ujemnej.

Niskie wymiary ciała dziecka muszą zwrócić szczególnie baczną uwagę rodziców i nauczycieli, gdy przyrost ciała (wzrostu i wagi) nie jest prawidłowy, zgodny z ogólnie przyjętymi normami, lub gdy dziecko ma jakiegokolwiek objawy chorobowe

i równocześnie występuje niski wymiar lub zahamowanie przyrostu ciała, co z reguły jest sygnałem zaburzeń w jego stanie zdrowia.

Przyczyny zahamowania prawidłowego wzrostu mogą być dziedziczne lub nabyte.

Karłowatość lub niski wzrost dziedzicznie przekazywane zależne są od mutacji w chromosomach, które przenoszą informację genetyczną na następne pokolenia. Jest to z reguły karłowatość wrodzona. Znane są przekazywane dziedzicznie wrodzone wady szkieletu prowadzące do karłowatości, jak np. wrodzona łamliwość kości lub nieprawidłowość dojrzewania chrzęstnego (*chondrodystrophia foetalis*). Karły tego typu cechują prawidłowy rozwój umysłowy. Czasami posiadają one nawet wybitną inteligencję.

Karłowatość nabyta występuje w związku z rozwojowymi schorzeniami wewnętrznymi: serca, nerek, wątroby..., chorobami uszkadzającymi szkielet: gruźlica, kiła, zapalenie szpiku kostnego itp.

Przyczyną zahamowania procesu wzrastania może być także schorzenie gruczołów dokrewnych.

Do takich schorzeń należy niedoczynność przysadki natury idiopatycznej (dziezicznej), będącej następstwem uszkodzeń na skutek ucisku guzów w sąsiedztwie przysadki lub w samym gruczole. Niedoczynność przysadki jest stosunkowo rzadko spotykana, choć często rozpoznawana wadliwie. W szkole normalnej dzieci z karłowatością przysadkową spotykane są stosunkowo często, gdyż ośrodkowy układ nerwowy jest u tych karłów prawidłowo rozwinięty, w związku z czym ich rozwój umysłowy jest również prawidłowy i dzieci najczęściej uczą się dobrze. Obniżony poziom inteligencji występuje u nich rzadko. Dzieci tego typu bywają zamknięte w sobie i wstydlive. Niechętnie rozbierają się do gimnastyki i badań lekarskich. Przeważnie występuje u nich brak zainteresowania pięcią odmienną.

Znacznie częściej spotykana jest w klinikach karłowatość powstająca w następstwie niedoczynności tarczycy, która u tych dzieci jest zanikła i najczęściej zwłókniała. Dzieci te rzadko spotyka się w szkołach normalnych, lecz znacznie częściej w specjalnych dla upośledzonych umysłowo. Rozwój ich inteligencji jest przeważnie w mniejszym lub większym stopniu zahamowany. W przypadkach krańcowych zahamowanie dochodzi do idiotyzmu, znanego pod nazwą matolectwa.

Jak z powyższego wynika, ostateczna wielkość wymiarów ciała u człowieka jest wypadkową wielu momentów: różnorodnych dziedzicznych czynników wewnątrzustrojowych regulujących wzrost i dojrzewanie człowieka, chorób oraz rasy, klimatu i sposobu bytowania.

Dlatego przy doszukiwaniu się przyczyn złego rozwoju dziecka należy również brać pod uwagę fakt, że wadliwe żywienie pod względem jakości czy ilości pociąga za sobą zahamowanie wzrostu. Dużą również rolę odgrywa brak potrzebnej do rozwoju ilości tlenu. Niedotlenienie ustroju wywołane chorobami (płuc i serca) czy przebywanie w źle wietrzonym pomieszczeniu może także spowodować w efekcie obniżenie wzrostu dziecka.

## II. ODCHYLENIA W PSYCHICE DZIECI KARŁOWATYCH

Na podstawie opracowań teoretycznych oraz przeprowadzonych w Instytucie Matki i Dziecka obserwacji i badań psychologicznych można w sposób nieulegający wątpliwości stwierdzić, że wśród różnych dzieci karłowatych oraz niskiego, podobnie jak wśród normalnego, wzrostu rozróżniamy (najczęściej w zależności od przyczyn powodujących karłowatość) jednostki o normalnym rozwoju umysłowym i jednostki upośledzone umysłowo. Ustalenie stopnia rozwoju umysłowego: wysokiego, przeciętnego, względnie niskiego jest problemem zasadniczej wagi, gdyż wyjaśnia w większości wypadków sprawę anatomicznego czy też funkcjonalnego

uszkodzenia centralnego układu nerwowego, zwłaszcza kory mózgowej i wynikających stąd odchyień od normy w rozwoju i funkcjonowaniu innych cech osobowości. W toku własnych badań inteligencji u dzieci karłowatych spotykaliśmy zarówno wypadki debilizmu i imbecylnizmu, jak też wysokiego rozwoju, a nawet wybitnych uzdolnień. Określenie stopnia rozwoju umysłowego i uzdolnień u dzieci karłowatych (poprzez obserwację i badania psychologiczne) powinno być podstawową czynnością, gdyż określa ono w sposób zasadniczy drogę resocjalizacji każdego nieomal dziecka karłowatego.

Z literatury i własnych obserwacji dzieci karłowatych różnych typów wynika, że część z nich (zwłaszcza karły pochodzenia przysadkowego i karły achondroplastyczne) posiada w większości wypadków prawidłowy rozwój umysłowy, a nawet bywa wybitnie uzdolniona. Tylko mniejszość zdradza ociężałość umysłową, wypadki upośledzenia umysłowego są jeszcze rzadsze, a głębokie upośledzenia umysłowe spotyka się bardzo rzadko.

Inaczej jest z jednostkami karłowatymi na tle niedoczynności tarczycy i gargoлизmu. Rozwój umysłowy tych jednostek najczęściej jest opóźniony, częste są wypadki debilizmu, a nawet głębokiego upośledzenia umysłowego w stopniu imbecylnizmu i idiotyzmu znanego u karłów tarczycowych pod nazwą kretynizmu. U tych dzieci występuje bardzo często powolność i bezwolność w postępowaniu, nieuzasadniona wesołkowatość i objawy zalegania afektów. Są one w charakterystyce swej zbliżone do dzieci umysłowo upośledzonych na tle innych przyczyn.

O rozwoju umysłowym dzieci karłowatych innego pochodzenia trudno jest (na skutek braku wystarczających badań) coś pewnego powiedzieć. W tej chwili stwierdzić można tylko, że duży odsetek tych dzieci rozwija się całkowicie prawidłowo, jak i to, że są wśród nich dość liczne wypadki ociężałości, a nawet zdecydowanego upośledzenia umysłowego. Do tej pory nie zróżnicowano bliżej tych dzieci i nie opracowano dokładnie ich cech psychicznych.

Przy rozpatrywaniu rozwoju psychicznego i kształtowania się osobowości dzieci karłowatych należy zaznaczyć, że wszystkie nieomal dzieci karłowate od pewnego wieku oraz dojrzały osobnicy karłowatego i niskiego wzrostu różnią się najczęściej od jednostek o normalnym wzroście niektórymi właściwościami psychicznymi. Przyczyną zróżnicowania staje się przeważnie uświadomienie różnicy we wzroście oraz powstający na tym tle kompleks niższości, niewłaściwe często formy jego kompensacji i zaburzenia nerwicowe.

Obserwacje i bliższe badania wskazują, że w pierwszych latach życia, mniej więcej do roku piątego, uświadomienie różnicy wzrostu ani kompleks małowartościowości i związane z nim zaburzenia na ogół nie są spotykane. Pierwsze dostrzeżenie różnicy, i to raczej rzadko występujące, pojawia się dopiero w 5 i 6 roku życia. Bywa, że na tle wspólnego pobytu dziecka w przedszkolu, na tle wypowiedzi kolegów, rodziców, wychowawców, czasami lekarzy lub innych osób dorosłych pojawia się w tym czasie uświadomienie różnicy we wzroście i zaczynają rodzić się pierwsze nerwice, które przy niewłaściwym dalszym postępowaniu mogą rozwijać się i nasilać.

Jeszcze trudniejszy jest pod tym względem wiek szkolny. W tym okresie każde dziecko karłowate uświadamia sobie, względnie pogłębia i utrwała świadomość odrębności, różnicy zachodzącej między nim a pozostałymi dziećmi. Szczególnie niebezpieczne jest pod tym względem pierwsze zetknięcie się dziecka karłowatego z zespołem dzieci uczących się w tej samej klasie, a nawet szkole, gdyż następują wtedy przykre i poniżające przeżycia, powodujące w konsekwencji wzrost nerwic. W tym też czasie powstają często u tych dzieci pierwsze mechanizmy kompensacyjne. Napotykanie przykrości starają się dzieci wyrównać sobie i wynagrodzić w różny, dostępny im w tym wieku sposób: stają się złośliwe, dokuczliwe, agresywne lub też nadskakująco uprzejme, kłamią, czasami skarżą na innych i szkodzą

im w ukryciu lub po prostu uciekają do dzieci młodszych wiekiem i tam próbują się wyżyć.

Omawiane zjawisko tworzenia się mechanizmów kompensacyjnych ujemnych pod względem społecznym nasila się w psychice dzieci karłowatych jeszcze bardziej w okresie dorastania i w pierwszych latach młodzieńczości, kiedy dziecko zaczyna zastanawiać się nad swoją przyszłością. Odczucie wielkiej krzywdy i kalectwa może być przyczyną kształtowania się trwałych, ujemnych cech charakteru i osobowości u tych osób. W tych latach występują jednak w psychice dziecka szczególne wartości. Są to przede wszystkim rozrastające się zainteresowania dziecka zjawiskami naukowymi, zawodowymi, społecznymi, moralnymi i innymi. Zainteresowania te łącznie z pogłębiającą się w tych latach wiedzą o otaczającym świecie oraz umiejętnością logicznego myślenia powinny być w pracy wychowawczej we właściwy sposób wykorzystane.

Obserwacja dorosłych osobników o karłowatym wzroście wskazuje, że zapobieganie przykrym przeżyciom, poczuciu odrębności i małowartościowości, tworzeniu się mechanizmów kompensacyjnych i nerwic nie jest łatwe. Spotykamy bowiem wśród jednostek karłowatych dojrzałych ludzi o bezpośrednim kontakcie z otoczeniem, uspołecznionych i rozwijających stosunkowo szeroką i zróżnicowaną działalność, a więc wydawałoby się w pełni zadowolonych z życia, gdy tymczasem przy bliższym ich poznaniu w procesie psychoterapii okazuje się, że są to ludzie nieszczęśliwi, zmęczeni ciągłym udawaniem, szukający ciepła, zrozumienia i normalnego traktowania ich przez społeczeństwo.

Wszystko wskazuje, że wiele z powyższych spostrzeżeń i stwierdzeń dotyczy nie tylko karłów i ludzi o niskim wzroście, lecz i innych kalek, jak np. dzieci i ludzi dorosłych garbatych, krzywych, kulawych, oszpeconych, a nawet niedowidzących i niedosłyszących oraz innych odbiegających w rażący sposób od społeczeństwa, w którym żyją. Problem więc jest poważny i wystarczająco szeroki, by stał się przedmiotem uwagi i dyskusji.

### III. WYCHOWANIE DZIECI KARŁOWATYCH — ICH ADAPTACJA SOCJALNA

#### I. Problem karłowatości dzieci w wieku poprzedzającym okres obowiązku szkolnego

Sprawa wczesnego wykrywania zwłaszcza konstytucjonalnej karłowatości w ciągu pierwszych lat, a nawet miesięcy ich życia ma większe znaczenie dla lecznictwa niż dla pedagogiki. Wczesne wykrycie zwiększa szanse medycyny w przyjsciu z pomocą dziecku w wyrównywaniu jego wzrostu. Dlatego endokrynolodzy w kraju i za granicą szukają sposobu wczesnego ustalenia, które z dzieci zagrożone jest karłowatością i jakie są jej przyczyny?

Z pedagogicznego punktu widzenia wczesne ustalenie karłowatości jest ważne przede wszystkim ze względu na konieczność wczesnego rozpoczęcia specjalnej pracy z rodzicami dzieci karłowatych i ich opiekunami, którzy będą nieomal wyłącznie wychowywali je do chwili wstąpienia ich do przedszkoli i do szkół.

Rodzice i opiekunowie powinni zdawać sobie dokładnie sprawę z różnych i skomplikowanych konsekwencji karłowatości, z wpływu jej na zdrowie, siłę i odporność organizmu na trudy, wpływu na rozwój umysłowy, kształtowanie się charakteru i całej osobowości dziecka, na wybór zawodu i przebieg pracy zawodowej oraz na kształtowanie się atmosfery otaczającej dziecko w ciągu całego jego życia. Równocześnie powinni oni uświadomić sobie, że los ich dziecka i jego warunki życia w znacznie większym stopniu niż los i życie dziecka normalnego zależą od nich samych, od sposobu postępowania z dzieckiem, od ich świadomego i celowego wpływu wychowawczego. Wszystko to może uświadomić rodzicom w poradni endokryno-



logicznej lekarz, psycholog lub najlepiej odpowiednio wykształcony i doświadczony pedagog specjalista, który wręczając im odpowiednią literaturę do przeczytania i przemyślenia omówi ją z nimi przy następnej wizycie.

W indywidualnej pracy z dziećmi karłowatymi w tym okresie należy przede wszystkim na podstawie rozpoznania lekarskiego zwracać uwagę na rozwój fizyczny i psychiczny, a zwłaszcza na zdrowie, rozwijanie siły i zręczności oraz odporności na trudy, na kształtowanie umiejętności spostrzegania, uwagi, pamięci, myślenia i mowy, na łatwy kontakt z otoczeniem, a zwłaszcza z rówieśnikami i na rozwijanie zaradności. Rozwój wymienionych cech nie zabezpieczy wprawdzie dziecka od przykrych, a nawet być może wstrząsających przeżyć związanych z uświadomieniem karłowatego wzrostu i niewłaściwego stosunku ludzi normalnych, lecz spowoduje zmniejszenie tych przykrości i ułatwi w przyszłości, mimo niesprzyjających warunków, kształtowanie się pozytywnych cech osobowości u tych osobników.

## 2. Kształcenie ogólne i zawodowe dzieci karłowatych

Wstępną czynnością przy kierowaniu i przyjmowaniu dzieci karłowatych do szkoły powinno być, jak o tym była mowa, określenie stopnia rozwoju umysłowego tych dzieci. Ustalenie poziomu inteligencji (o ile zdrowie, siły i odporność na trudy nauki nie odbiegają daleko od normy) jest problemem zasadniczej wagi, gdyż umożliwia wybór właściwej drogi adaptacji socjalnej, w tym wypadku skierowanie dziecka do odpowiedniej dla niego szkoły.

Karłowate dzieci o normalnym rozwoju umysłowym mogą być i są już stosunkowo często kierowane do szkół i przedszkoli dla dzieci normalnych, a dzieci upośledzone umysłowo do odpowiednich placówek nauczania dla umysłowo upośledzonych o normalnym rozwoju fizycznym. Tworzenie specjalnych placówek wychowawczych dla dzieci karłowatych nie jest konieczne ani pożądane, gdyż utrudniłoby one tylko wejście tym dzieciom w życie, między ludzi o normalnym wzroście i na równych z nimi prawach. Metody nauczania (przekazywania wiadomości) również nie muszą w zasadzie odbiegać od metod powszechnie stosowanych w tych placówkach.

Przeprowadzone w tym względzie obserwacje wskazują, że dzieci niskiego wzrostu właściwie skierowane do szkół normalnych radzą sobie w nich zupełnie dobrze, kończąc nie tylko szkoły podstawowe i średnie, lecz nawet wyższe — o ile w stosunku do nich nie zostaną popełnione błędy wychowawcze. To samo dotyczy karłowatych dzieci umysłowo upośledzonych skierowanych do odpowiednich szkół specjalnych z tym, że dzieci głęboko umysłowo upośledzone, imbecyle i idioci, powinny być skierowane do zakładów zorganizowanych dla głęboko upośledzonych. Postępowanie takie jest możliwe przy wprowadzeniu powszechnych badań rozwoju inteligencji u dzieci karłowatych.

Bywają jednak dzieci niskiego wzrostu o opóźnionym rozwoju umysłowym w stosunku do wieku życia. U niektórych z nich opóźnienie wynikło np. ze złych warunków życia lub ze zbędnego odraczania obowiązku szkolnego i tym trzeba jedynie zabezpieczyć odpowiednio dłuższy okres uczęszczania do szkoły.

Nie zawsze jednak sprawa jest tak prosta. Bywają jednostki karłowate o zwolnionym (z różnych względów) tempie rozwoju, zwolnionym tempie opanowywania przewidzianych programem wiadomości i umiejętności. Dzieci te nie są upośledzone, gdyż mogą one osiągnąć normalny poziom rozwoju umysłowego, lecz muszą mieć więcej na to czasu. Wypadki takie, chociaż rzadziej, występują również u dzieci normalnych pod względem wzrostu. I te właśnie dzieci są najbardziej pokrzywdzone w naszym ustroju szkolnym, opartym na ściśle określonym programie oraz usztywnionych okresach wystawiania ocen i dokonywania promocji do klas następnych. Im najbardziej grozi krzywdząca je drugoroczność. Na zorganizowanie dla



tych dzieci koniecznej pomocy pedagogicznej i lekarskiej należy zwrócić nauczycielom szczególną uwagę.

Najwłaściwsze byłoby rozluźnienie sztywnego systemu szkolnego i umożliwienie przechodzenia do klas następnych w ciągu roku szkolnego, po przerobieniu przewidzianego programem materiału nauczania. Ponieważ jednak rozwiązanie takie w naszych warunkach jest niemożliwe, przeto słuszne wydaje się postawienie wniosku kierowania omawianych jednostek do szkół eksperymentalnych pracujących systemem problemowo-zespołowym. Ten sposób pracy umożliwi większą indywidualizację nauczania i stwarza bardziej sprzyjające warunki do osiągnięcia dobrych wyników w nauce. Jest to możliwe jednak tylko w środowiskach wielkomiejskich, w których są tego rodzaju szkoły. We wszystkich środowiskach, w których stosowany jest tradycyjny system nauczania, należy roztoczyć nad tymi dziećmi szczególną opiekę umożliwiając im pomoc w odrabianiu lekcji, np. na zajęciach pozalekcyjnych, a nawet rozważyć koncepcję przyznania przez Ministerstwo Oświaty nauczycielom pracującym z tymi dziećmi, np. 2 godzin tygodniowo na dodatkową pomoc w uzyskaniu zadowalających wyników w nauce.

Konieczne wydaje się odrębne zwrócenie uwagi na sprawę lekcji wychowania fizycznego. Dzieci karłowate nie są najczęściej w stanie dorównać w zakresie sprawności fizycznej dzieciom o normalnym wzroście. W ten sposób powstają warunki sprzyjające tworzeniu się kompleksów i nerwic. Wymagania nauczyciela w tej dziedzinie muszą być wyjątkowo odmienne od wymagań stawianych dzieciom normalnym i dostosowane do mniejszych możliwości dzieci karłowatych. Od taktu i umiejętności pedagogicznych nauczycieli prowadzących ten przedmiot zależy właściwe, bez poniżeń i przykrości, ustawienie tego zagadnienia wobec całego zespołu ćwiczącego i zlikwidowanie w ten sposób jednego z najbardziej niebezpiecznych źródeł stałego poczucia mniejszej wartości u dzieci karłowatych i tworzenia się w ten sposób lub też pogłębiania powstałych już na tym tle nerwic.

Niezależnie od spraw tutaj poruszonych należy jeszcze nadmienić, że w społeczeństwie naszym do dnia dzisiejszego spotyka się dość często pogląd, że dzieci karłowate nie nadają się do szkoły i w związku z tym należy im odraczać obowiązek szkolny.

Bywają oczywiście wypadki u dzieci niskiego, podobnie jak i u dzieci normalnego wzrostu, że z uwagi na brak dojrzałości psychicznej lub na zły stan zdrowia obowiązek szkolny należy na pewien okres czasu odroczyć. Odraczenie jednak obowiązku szkolnego dzieciom karłowatym, dojrzałym psychicznie, wystarczająco zdrowym i odpornym na trudy nauki, jest niesłuszne i krzywdzące. Obserwowane zjawisko odraczania obowiązku szkolnego wiąże się w dużej ilości przypadków z trudnością zapewnienia tym dzieciom odpowiednich warunków do pracy. Najczęściej brak jest dostosowanych do wzrostu ławek, stolików i krzesełek, dzieciom karłowatym trudno pisać na tablicy wysoko umieszczonej, istnieje także obawa wyrządzenia im krzywdy przez rozbrykaną młodzież. Trudności te i niepokoje są niestety w poważnym stopniu uzasadnione, lecz mimo to nie mogą one i nie powinny powodować pozostawiania dzieci karłowatych poza szkołą. Pożądane wydaje się w tych warunkach opracowanie i wspólne wydanie przez Ministerstwo Oświaty oraz Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej specjalnego pisma względnie instrukcji wskazującej: kiedy i po przeprowadzeniu jakich badań możliwe jest odroczenie obowiązku szkolnego, w jaki sposób mają postępować szkoły i skąd brać kredyty na zapewnienie właściwych warunków pracy oraz jak mają organizować właściwą opiekę nad tymi dziećmi. Rozesłanie do szkół takich wytycznych powinno omawiane trudności poważnie zmniejszyć, a niektóre z nich nawet całkowicie usunąć. Do chwili wydania tych wytycznych kierownicy szkół i nauczyciele, kierując się zdrowym rozsądkiem i interesem dzieci, samodzielnie muszą rozwiązywać te trudności.

Przygotowanie jednostek karłowatych do pracy zawodowej jest jeszcze bardziej

skomplikowane niż kształcenie ich w szkołach podstawowych. Tutaj istotną rolę będzie odgrywał nie tylko rozwój umysłowy, lecz zdrowie i odporność na trud związane z pracą zawodową oraz zainteresowanie i uzdolnienie tych jednostek.

Przed wszystkim występują dość często trudności w przyjęciu dzieci karłowatych do średnich szkół ogólnokształcących i zawodowych. Bywa, że dzieci karłowate, kończąc szkołę podstawową na skutek późniejszego wstąpienia do niej, mają przekroczone wiek umożliwiające przyjęcie ich do szkoły średniej. W tym jednak wypadku, z uwagi na obniżony wiek rozwojowy tych dzieci, lata życia nie powinny stanowić poważniejszej przeszkody. Gorzej, że do dnia dzisiejszego istnieją jeszcze, nawet wśród nauczycieli, zastrzeżenia w sprawie przydatności w pracy zawodowej dzieci i ludzi małego wzrostu. Nauczyciele dobierający uczniów do szkół średnich (ogólnokształcących i zawodowych) spośród wielkiej liczby zgłaszających się kandydatów decydują się najczęściej, przy równych wynikach egzaminacyjnych, na przyjęcie młodzieży dobrze rozwiniętej fizycznie. Sprawia to, że wstąpienie dziecka karłowatego do szkoły średniej, któremu z reguły szkoła ta jest bardziej niż normalnemu potrzebna, staje się często sprawą nieosiągalną.

Tymczasem przygotowanie do pracy zawodowej jednostek karłowatych o normalnym rozwoju umysłowym nie powinno być trudne, a nawet jest łatwiejsze od przygotowania umysłowo upośledzonych. Jednostki niskiego wzrostu o normalnym rozwoju umysłowym mogą bowiem uczęszczać do szkół ogólnokształcących i do wielu normalnych szkół zawodowych, a po uzyskaniu odpowiedniego przygotowania zawodowego pracować nie tylko w precyzyjnej mechanice, poligrafice, księgowości w charakterze urzędników, lecz i w innych zawodach, w których mały wzrost nie stanowi zasadniczego przeciwwskazania. Ten sposób rozwiązywania, wprawdzie nieśmiało, lecz jest już stopniowo stosowany praktycznie w życiu.

Znacznie trudniejsze jest zorganizowanie przygotowania do pracy zawodowej debiłków, czyli jednostek łagodnie umysłowo upośledzonych o niskim wzroście. Wąski zakres możliwości wykształcenia zawodowego umysłowo upośledzonych, nadających się przede wszystkim do niezbyt skomplikowanej pracy fizycznej, ograniczony jest w tym wypadku dodatkowo małą najczęściej siłą fizyczną, zmniejszoną odpornością na trudy i karłowatym wzrostem. W stosunku do tych dzieci zagadnienie jest skomplikowane. Powinno ono być przedmiotem indywidualnej analizy w odniesieniu do każdego osobnika.

Kierowanie dzieci o niskim wzroście do szkoły zawodowej powinno być z reguły przedmiotem indywidualnych rozważań na temat doboru konkretnego zawodu, a przynajmniej kierunku pracy zawodowej dla każdej jednostki. Najwłaściwsze byłoby wykorzystanie w tym celu istniejących już dzisiaj na terenie całego kraju poradni zawodowych po uprzednim zwróceniu im uwagi na specyfikę, trudności i komplikacje związane z kierowaniem tych osobników do zawodu i poinstruowaniu ich o właściwym sposobie postępowania. Badania stosowane w poradni powinny być możliwie wszechstronne i dokładne. Muszą one obejmować nie tylko psychologiczne badania rozwoju umysłowego, zainteresowań, uzdolnień i osobowości dzieci, lecz uwzględnić dokładny wywiad w domu i szkole oraz szczegółowe badania lekarskie. Dopiero pełne i gruntowne poznanie każdej jednostki o niskim wzroście pozwoli na skierowanie jej na naukę odpowiedniego zawodu. Właściwe zorganizowanie poradnictwa zawodowego może zapobiec wielu przykrym przeżyciom i załamaniom się oraz przyczynić się do włączenia tych osób w nurt twórczości całego społeczeństwa.

Na marginesie dalszego (przeważnie zawodowego) kształcenia należy zwrócić uwagę na fakt, że dzieci karłowate na skutek kierowania ich do odpowiednich szkół muszą przeważnie, zwłaszcza te, które pochodzą z małych miejscowości, wyjeżdżać do większych miast. Pociąga to za sobą konieczność zdobycia miejsca w internacie i pokrywania związanych z pobytem w nim kosztów. Przy niskich zarobkach rodzi-

ców i niekiedy niewłaściwym ich stosunku do tych dzieci rozwiązanie takie staje się niemożliwe. Konieczne wydaje się w związku z tym otoczenie sprawy kształcenia dzieci karłowatych w szkołach średnich specjalną opieką poprzez wydanie przez Ministerstwo Oświaty zlecenia: a) pierwszeństwa w przyjmowaniu tych dzieci do szkół po skierowaniu ich przez poradnie i uzyskanie równorzędnych wyników w egzaminach oraz b) zapewnienie im, jak innym upośledzonym, pokrywania przez państwo kosztów kształcenia z zachowaniem odpłatności na zasadach obowiązujących w szkolnictwie specjalnym i w domach dziecka.

### 3. Problemy wychowawcze

Odrębna nieomal oraz w pewnym sensie najważniejsza i najtrudniejsza jest sprawa zorganizowania właściwego oddziaływania wychowawczego na dzieci karłowate, stworzenie atmosfery umożliwiającej prawidłowo ukształtowanie ich osobowości i charakteru.

Jednostki o niskim wzroście napotykają niestety w swych codziennym życiu nie tylko wielką ilość czynników powodujących wypaczenie się osobowości i charakteru, lecz niekiedy nawet całkowite załamanie się, utratę wiary we własne możliwości i sens całego życia. Stosunek społeczeństwa do karłów jest inny niż do ludzi i dzieci o normalnym wzroście, i co gorsze, bardzo często niewłaściwy. Rażąca, częstokroć nieprzyzwoita ciekawość i zainteresowanie, jawne okazywanie współczucia i politowania z jednej strony, a z drugiej szydercze uśmiechy i drwiny lub lekceważenie i całkowite nieliczenie się z tymi dziećmi i ludźmi nie tylko nie sprzyjają normalnemu rozwojowi uczuć, zainteresowań, charakteru i osobowości, lecz często je w sposób zdecydowany wypaczają.

Odpowiedzialnością do pewnego stopnia za ten stan rzeczy należy obciążyć nas wszystkich, ponieważ nie wykorzystaliśmy wydawnictw, prasy, radia, telewizji i innych środków masowego oddziaływania na społeczeństwo. Społeczeństwo nie zna problemu karłów. W jego wyobrażeniach karłowatość z reguły wiąże się z upośledzeniem umysłowym i innymi ujemnymi cechami. Konieczna jest celowa i zorganizowana akcja zmierzająca do podważenia tych błędnych poglądów.

Do sprawy wychowania dzieci karłowatych można, teoretycznie rzecz biorąc, podchodzić w dwojaki sposób: uświadamiać je na temat różnicy zachodzącej między nimi a dziećmi o normalnym wzroście lub wychowywać w nieświadomości. Wychowanie w nieświadomości jest właściwie nierealne, gdyż wbrew naszym staraniom i zabiegom uświadomienie i tak nastąpi, tylko poza nami, bez naszego udziału i naszej kontroli, w warunkach mało sprzyjających i bardziej przykrych dla dziecka. Dlatego jedynie możliwe do przyjęcia postępowanie w sprawie karłów to uświadomienie dzieci karłowatych w sprawie różnicy zachodzącej między nimi a pozostałymi dziećmi.

Najpoważniejsze niebezpieczeństwa w stosunku do tych dzieci tkwią, jak o tym była mowa, w szkole i w klasie. Dlatego szkoła i nauczyciel mają największe możliwości przeciwdziałania. W poczynaniach tych należy zwrócić uwagę na moment zetknięcia się dziecka o niskim wzroście z kolegami oraz na stworzenie właściwej atmosfery i warunków pracy w życiu codziennym. Pierwsze zetknięcie się z dużym zespołem przyszłych kolegów niepokoi dzieci, a nawet ludzi dorosłych. Szczególnie obawiają się go dzieci karłowate, które z doświadczenia wiedzą, że może ono być dla nich przeżyciem bardzo przykrym. Dlatego nauczyciel wychowawca, zanim zjawi się dziecko karłowate w jego klasie (podobnie kalekie, niedowidzące, głuche itp), powinien przygotować dzieci na jego przyjęcie, zapobiec atmosferze sensacji lub uszczypliwym uwagom i związanym z nimi ujemnym skutkom w postaci kompleksów i nerwic. To samo dotyczy klas, z którymi dziecko będzie stykało się, a nawet całej szkoły do pewnego stopnia.

Wychowanie jednak i nauczanie zarówno dzieci, jak i całego społeczeństwa właściwego stosunku do ludzi o niskim wzroście (i do innych kalek) jest procesem skomplikowanym i przewlekłym, nie zawsze rokującym osiągnięcie pozytywnych wyników w krótkim czasie. Dlatego bardzo poważnie trzeba się liczyć z wypadkami szkodliwego postępowania otoczenia w stosunku do jednostek karłowatych. Konieczne więc jest w tych warunkach celowe uodpornianie przez szkołę. Należy stopniowo, w naturalny sposób i zgodnie z prawdą wyjaśniać przyczyny niewłaściwego stosunku ludzi normalnych do nich, rozbudowywać wartości moralne i uspołeczniające.

Najtrudniejszy jest jednak w życiu jednostek karłowatych okres dorastania, obejmujący ostatnie klasy szkoły podstawowej i lata szkoły średniej. W tym czasie następuje w całej, a nawet w przesadnej grozie uświadomienie kalectwa i konsekwencji płynących z niego dla przyszłego życia, co prowadzi niejednokrotnie do załamania się dziecka i może bardzo poważnie zaciążyć na kształtowaniu się charakteru i innych cech osobowości. Ponieważ okres ten, jak o tym była mowa, znamionuje rozwój poważnych uczuć i zainteresowań społecznych, przeto należy w pracy wychowawczej wykorzystać je w całej rozciągłości.

Całokształt postępowania wychowawczego w toku codziennej pracy powinien zmierzać do stworzenia wokół jednostek karłowatych atmosfery normalnego życia. Nauczyciel powinien pamiętać o konieczności zarysowania przed takimi dziećmi perspektywy przyszłego wartościowego i użytecznego społecznie życia, o konieczności budzenia w nich chęci dorównania, a nawet przewyższenia ludzi o normalnym wzroście w wybranych, cenionych przez społeczeństwo i równocześnie dostępnych im w pełni dziedzinach życia.

Marginesowo należy jeszcze zwrócić uwagę na postępowanie lekarzy (zwłaszcza szkolnych) w stosunku do dzieci niskiego wzrostu. Oni w wypadku bezwzględnych, często szokujących, wypowiedzi mogą również powodować i powodują kompleksy małej wartości i przewlekłe nerwice. Ostrożność w postępowaniu i wypowiedziach lekarzy jest tutaj bardzo pożądana. Przy omawianiu spraw niskiego wzrostu z dziećmi należy pamiętać o indywidualnych różnicach w zakresie wysokości i czasu wzrastania, a więc o odchyleniach zachodzących jeszcze w granicach normy i o możliwości zmniejszenia, a nawet wyrównania istniejących różnic. Łagodne i stopniowe przygotowanie dzieci i dorosłych nawet do najgorszych kalectw przy równoczesnym rysowaniu przed nimi perspektyw użytecznego życia w społeczeństwie zmniejsza ilość rodzących się kompleksów i nerwic oraz niebezpieczeństwo trwałego wypaczenia cech charakteru i osobowości.

Szczególną rolę w pracy tej poza nauczycielem-wychowawcą i rodzicami może odgrywać psycholog. Przygotowany odpowiednio do zrozumienia psychiki dziecka, jego przeżyć i potrzeb, powinien on dopomóc nauczycielom i rodzicom w ustaleniu najlepszych sposobów postępowania, samym dzieciom zaś wyjaśnić wiele gnębiących je i przerażających się w kompleksy problemów. Psychologów nie mamy wprawdzie w szkołach, lecz są oni w poradniach wychowawczych i poradniach zdrowia psychicznego i tam należy się do nich zwracać. W wypadku braku psychologa wiele z tych spraw może korzystać rozwiązać dobry i doświadczony wychowawca-nauczyciel.

Dużą pomocą byłoby poza tym wydanie popularnonaukowej pracy obejmującej najważniejsze problemy związane z istotą karłowatości i sposobem resocjalizacji dzieci karłowatych. Praca taka powinna znaleźć się we wszystkich szkołach i rodzinach posiadających tego typu dzieci.

Przedstawione postępowanie, przy równoczesnym rozwoju intelektualnym oraz zaawansowaniu w zakresie wiadomości i umiejętności zawodowych, doprowadzi jednostki karłowate do wyzbycia się kompleksu niższości, pozwoli im osiągnąć zadowolenie w życiu i stać się wartościowymi członkami społeczeństwa.

# DO ŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JÓZEF SOSNOWSKI

## PRASA W RĘKACH NAUCZYCIELI

(Informacja na temat wyników badań)

Badania, których wyniki podajemy w niniejszym sprawozdaniu, miały na celu ukazanie, jaką rolę spełnia prasa „ogólna” i pedagogiczna w życiu intelektualnym nauczycieli jako krzewicieli kultury — nie tylko wśród dzieci i młodzieży, ale również wśród dorosłych. Oni to bowiem prowadzą u nas oświatę dorosłych w szkołach dla pracujących, jak również stanowią około 80% pracowników kulturalno-oświatowych zatrudnionych w placówkach oświaty pozaszkolnej (domy kultury, świetlice itp.)

Sprawę czytelnictwa prasy periodycznej, jak i pedagogicznej wśród nauczycieli wypadło mi uwzględnić przy okazji badań o szerszym zasięgu, mianowicie: zainteresowań i zamiłowań kulturalnych grupy 826 nauczycieli różnych typów szkół.<sup>1</sup>

W niniejszym sprawozdaniu z badań czytelnictwa prasy przez nauczycieli nie ma wprawdzie wielu wiadomości o badanych nauczycielach, trybie ich życia codziennego itp., które również w pewien sposób oddziałują na sprawę czytelnictwa prasy, to jednak samo ustalenie stanu faktycznego w tej dziedzinie może okazać się interesujące.

Wydaje się bowiem, że nawet bez uwzględnienia tego szerokiego tła przedstawione tu wyniki badań w zakresie czytelnictwa prasy „ogólnej” i pedagogicznej przez dużą grupę nauczycieli świadczą o ich zainteresowaniach politycznych, społecznych, kulturalnych i zawodowych, pedagogicznych. Szczególnie w związku z tym symptomatyczne będą odpowiedzi osób badanych na pytanie: jakiego rodzaju wiadomości szukają one w prasie, jakie rodzaje publikacji są przez nie najchętniej czytane? Czytelnictwo prasy pedagogicznej, którą można podzielić na ogólną, pedagogiczną oraz metodyczną (z zakresu nauczanego przedmiotu), może świadczyć o zainteresowaniach czytelników problematyką wychowawczą w ogóle oraz nauczaniem tylko swego przedmiotu.

Badania wykazały, że spośród 826 nauczycieli 96 nie czyta prasy ogólnej wcale lub tylko „od czasu do czasu”. Jako najczęstsze powody takiego stanu rzeczy przytaczano: „brak czasu” oraz „trudność zdobycia prasy” (na wsi).

W dwóch przypadkach osoby badane jako powód przytoczyły nieufność żywną do wiadomości i publikacji zamieszczanych w prasie codziennej, co mogłoby wskazywać na ich zacofanie polityczne, gdyby nie to, że te same osoby oświadczyły, że czytają jednak w sposób regularny periodyki. Jednocześnie szereg osób spośród tych, które nie czytają prasy codziennej, oświadczyło, że zastępuje im tę prasę regularne słuchanie dzienników radiowych. Oprócz wymienionej wyżej liczby osób nie czytających prasy codziennej — 63 osoby nie wypełniły odpowiedniej rubryki w ankietach, można więc przypuszczać, że i one nie czytają dzienników w sposób

<sup>1</sup> Badaniem objęto (w latach 1958—1960) nauczycieli szkół podstawowych: 478; średnich ogólnokształc.: 184; zawodowych: 164. Ze względu na miejsce zamieszkania osoby badane można podzielić na nast. grupy: a) mieszk. na wsi — 389; b) w małych miastach — 261; c) w dużych miastach — 176.

regularny. Spośród pozostałych 667 osób, które oświadczyły, że czytają dzienniki w sposób regularny, prenumeruje je tylko 270. Pozostałe osoby kupują je w kioskach, czytają „przygodnie” w świetlicach lub szkołach.

Osoby badane oświadczyły, że czytają stale następujące dzienniki:

Tytuł dziennika:	Ilość stałych czytelników w procen.	
Życie Warszawy	182	22
Express Wieczorny (i jego mutacje prowincjonalne)	145	17,8
Pisma lokalne (np. Trybuna Mazowiecka, Dziennik Zachodni, Słowo Pomorskie, Gazeta Pomorska itd.)	132	16,4
Trybuna Ludu	110	13,7
Kurier Polski	34	4,11
Sztandar Młodych	33	4
Słowo Powszechne	31	3,75

Na pytanie, „jaki rodzaj artykułów (materiałów prasowych) w dziennikach najbardziej Pana(ia) interesuje” odpowiedziało z liczby 826 osób badanych, bez względu na to, czy prasę tę prenumerują, czy też nie, czy czytają ją stale, czy też nie — 402 osoby.

Nomenklatura tematyki tych artykułów w odpowiedziach jest swoista, określono ją np. tak: „czytam takie artykuły, które zaciekawiają mnie swym tytułem” lub „o wykrytych nadużyciach”, lub — „o rozbudowie stolicy i kraju”. Mimo to można, w pewnym przybliżeniu, rodzaje wymienionych w odpowiedziach publikacji ująć w następujące kategorie:

Rodzaj publikacji:	Ilość stałych czytelników w procen.	
Wiadomości i artykuły polityczne (z kraju i ze świata)	361	43,7
Wiadomości i artykuły z dziedziny kultury, sztuki, oświaty	281	34
Wiadomości i artykuły gospodarcze	240	29
Kronika spraw kryminalnych, ciekawostki, sensacje	236	28,6
Wiadomości i artykuły popularnonaukowe (w tym z dziedziny techniki)	160	19,4
Wiadomości i artykuły z własnego regionu	151	18,3
Wiadomości i artykuły sportowe	141	17,05
Sprawozdania (recenzje z teatru, kina, wystaw, książek)	110	13,3

Niektóre osoby wymieniali jednocześnie kilka interesujących je rodzajów publikacji.

Z powyższego zestawienia rodzajów czytanych publikacji można wnosić, że największą poczytnością cieszą się wiadomości i artykuły polityczne, co może świadczyć, w pewnej mierze, o czynnej postawie politycznej osób badanych.

Wysunięcie się na drugie miejsce publikacji oświatowo-kulturalnych tłumaczy się rodzajem zawodu osób czytających jako, w szerszym tego słowa znaczeniu, pracowników kulturalno-oświatowych. Duże zainteresowanie się publikacjami typu ekonomicznego zdaje się świadczyć, że czytające je osoby rozumieją ściśle związek, jaki zachodzi między naszym ustrojem i jego podstawami gospodarczymi. Lektura wszelkiego rodzaju spraw kryminalnych, ciekawostek i sensacji może świadczyć, że wiele osób w prasie szuka zaspokojenia swej ciekawości tymi właśnie stronami bieżącego, otaczającego ich życia.

Konieczność stosowania pewnego rodzaju „płodozmianu” w pracy umysłowej uzasadnia się, w pewnym stopniu, względami psychologicznymi. W prasie codziennej dość duża liczba nauczycieli szuka zaspokojenia zainteresowań swym regionem, w którym mieszka i do którego żywi zapewne szczere przywiązanie. Szerokie zainteresowanie wśród nauczycieli budzi też sport. Również interesują się oni recenzjami teatralnymi, filmowymi oraz z innych dziedzin sztuki. Trzeba jednak stwierdzić, że powyższe wnioski dotyczą tylko stosunkowo niewielkiego kręgu wymienionych wyżej osób, które systematycznie czytają prasę codzienną. Na pytanie bowiem, kiedy i w jakich warunkach czytają prasę, zaledwie 8 osób badanych odpowiedziało, że przeznaczają na to o określonej porze dnia pół godziny lub godzinę, najczęściej w czasie obiadu lub bezpośrednio po nim.

Większość natomiast oświadczyła, że prasę czyta w różnych porach dnia, niekiedy w tramwaju, w pokoju nauczycielskim, podczas przerw<sup>1</sup> itd.

Oprócz omawianej prasy codziennej miernikiem zainteresowań kulturalnych osób badanych może być czytelnictwo prasy periodycznej. Zbadano, mianowicie, poczytność wśród nauczycieli trzech rodzajów periodyków: 1) literacko-społecznych, 2) pedagogicznych i 3) technicznych. Wobec tego że wszystkie periodyki, wymienione przez odpowiadających, mają wyraźnie określony charakter i poziom redakcyjny, samo ich wyliczenie, według ilości czytelników, będzie już pewnego rodzaju miernikiem kulturalnych zainteresowań badanych.

Tak więc spośród 826 osób badanych 672 oświadczyło, że czyta czasopisma w spo-

Tytuł czasopisma	Ilość stałych czytelników	%
Przekrój	462	55,9
Świat	342	41,4
Panorama	281	34
Przyjaciółka	263	31,6
Dokoła Świata	236	28,6
Nowa Kultura	211	25,6
Przegląd Kulturalny	184	22,3
Kulisy	180	21,8
Tygodnik Powszechny	175	21,2
Nowa Wieś	174	21,0
Mówią Wieki	160	19,4
Poznaj świat	140	16,95
Kobieta i życie	130	15,7
Dokoła świata	126	15,3
Zwierzciadło	111	13,45

<sup>1</sup> Niektóre szkoły prenumerują dla nauczycieli i młodzieży po kilka dzienników.

sób regularny lub względnie regularny, tzn. żywo interesuje się ich treścią. Pozostałe 154 osoby oświadczyły, że czytają czasopisma „od czasu do czasu” lub że nie mają na ich lekturę w ogóle czasu. W tej ostatniej liczbie 84 osoby nie wypełniły odnośnej rubryki ankiety, można więc przypuszczać, że nie czytają one w sposób regularny tych czasopism. Na rzecz poszczególnych czasopism przypada następująca ilość stałych czytelników: (patrz tabelka str. 115).

Tytuł czasopisma	Ilość stałych czytelników	%
Nowe Drogi	110	13,3
Uroda	80	9,7
Polityka	69	8,35
Horyzonty Techniki	69 <sup>1</sup>	8,35
Argumenty	39	4,85
Życie Gospodarcze	28 <sup>2</sup>	3,4
Radioamator	21 <sup>3</sup>	2,54
Teatr	12	1,45
Ekran	10	1,21
Film	9	1,09

Niektóre osoby, jak to wynika z powyższego zestawienia liczbowego, czyta dwa, a niekiedy i więcej czasopism.

Wymienione wyżej czasopisma różnią się między sobą stopniem popularyzacji zamieszczonej w nich treści. Największą ilość głosów uzyskały czasopisma o dużym stopniu popularyzacji wiedzy, względnie obfitej treści rozrywkowej (*Przekrój*, *Świat*, *Panorama*, *Kulisy*). Wytłumaczyć to można tym, że duży odsetek czytelników szuka również w lekturze czasopism wytnienia, odpoczynku, rozrywki. Periodyki, których lektura jest trudniejsza (*Nowa Kultura*, *Przegląd Kulturalny*), znalazły się na środkowym miejscu powyższego wykazu. Stała lektura niektórych z wymienionych wyżej czasopism może świadczyć o ukierunkowanych zainteresowaniach ich czytelników. I tak: lektura czasopism tzw. kobiecych (*Przyjaciółka*,

Tytuł czasopisma	Ilość stałych czytelników	%
Głos Nauczycielski	164	34
Życie Szkoły	121	25,1
Nowa Szkoła	70	14,5
Psychologia Wychowawcza	46	9,55
Szkoła i Dom	39	8,1
Ruch Pedagogiczny	38	7,8
Kwartalnik Pedagogiczny	37	7,68
Przegląd Historyczno-Oświatowy	34	7,05
Klasy Łączone	20	4,15
Rodzina i Szkoła	18	3,74
Tzw. pisma przedmiotowe (Polonistyka, Biologia w Szkole, Fizyka w Szkole)	15	3,12

<sup>1</sup> W tym 56 nauczycieli szkół zawodowych

<sup>2</sup> Nauczyciele szkół zawodowych

<sup>3</sup> W tym 16 nauczycieli szkół zawodowych.



Kobieta i Życie, w pewnym stopniu Uroda) świadczyć może o zainteresowaniach pracą kobiet, estetyką życia codziennego. Czytanie *Teatru, Filmu, Ekranu* — o zainteresowaniach teatrem lub kinem, *Mówią wieki* — o zainteresowaniach historycznych, *Argumentów, Tygodnika Powszechnego* — religijnych, *Nowych Dróg, Polityki* — politycznych, wreszcie — *Dookoła świata* oraz *Poznaj świat* — o zainteresowaniach geograficznych.

Pewne wnioski o zainteresowaniach zawodowo-pedagogicznych osób badanych wysnuć można z ich lektury czasopism pedagogicznych. Do stałego czytania tych czasopism przyznało się zaledwie 316 osób na ogólną liczbę 826 badanych. Czytelnicstwo pism pedagogicznych, w trzech grupach osób badanych, przedstawia się, jak następuje:

W grupie nauczycieli szkół podstawowych: (patrz tabelka str. 116 u dołu).

Oczywiście, szereg osób badanych czyta po kilka czasopism.

W grupie nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących<sup>2</sup>.

Tytuł pisma	Ilość czytelników	%
Głos Nauczycielski	91	49,5
Ruch Pedagogiczny	72	39,1
Kwartalnik Pedagogiczny	71	38,6
Nowa Szkoła	68	37
Polonistyka <sup>3</sup>	61	33,2
Psychologia Wychowawcza	52	28,3
Przegląd Historyczno-Oświatowy	41	22,3
Życie Szkoły	10	5,45
Dom Dziecka	6	3,26
Rodzina i Szkoła	6	3,26
Z pism „przedmiotowych”: (Chemia w Szkole, Fizyka w Szkole, Wiadomości Historyczne, Biologia w Szkole itd.)	łącznie 49	26,6

W grupie nauczycieli szkół zawodowych kolejność czytanych pism pedagogicznych przedstawia się, jak następuje<sup>2</sup>: (patrz tabelka str. 118).

Z zestawień tych wynika, że w grupie nauczycieli szkół podstawowych największą ilość czytelników posiadają pisma pedagogiczne, ujmujące swą treść w sposób popularny, bardzo przystępny.

Do pism tych należy: *Głos Nauczycielski, Życie Szkoły* (zajmujące się głównie problemami wychowania i nauczania w szkole w sposób praktycystyczny) oraz *Nowa Szkoła*. Następnie, w zestawieniu tym (po *Polonistyce*) następuje dość gwałtowny skok w liczbie czytelników, który tłumaczy się tym, że pozostałe czasopisma są mniej przystępne, mają charakter naukowy, są być może, dla nauczycieli za trudne. Należy zanotować, że z 34 czytelników *Przeglądu Historyczno-Oświatowego*,

<sup>1</sup> Na ogólną liczbę 478 badanych nauczycieli szkół podstawowych czyta prasę pedagogiczną 185 nauczycieli.

<sup>2</sup> Na ogólną liczbę 184 badanych nauczycieli szkół średnich czyta prasę pedagogiczną 94 nauczycieli.

<sup>3</sup> *Polonistyka* należy do grupy pism „przedmiotowych”, tu została wyodrębniona ze względu na stosunkowo dużą ilość czytelników i wykraczającą poza jeden przedmiot nauczania jej tematykę.

<sup>4</sup> Na ogólną liczbę 164 badanych nauczycieli szkół zawodowych czyta prasę pedagogiczną tylko 37!

Tytuł pisma	Ilość czytelników	%
Głos Nauczycielski	32	20,1
Szkoła Zawodowa	30	18,9
Ruch Pedagogiczny	28	17,6
Kwartalnik Pedagogiczny	27	17
Psychologia Wychowawcza	26	16,35
Z pism „przedmiotowych”: Chemia w Szkole, Fizyka w szkole, Geografia w Szkole Białgia w Szkole Nowa Szkoła.	25	15,7
Przegląd Historyczno-Oświatowy	24	15
Rodzina i Szkoła	23	
	2	1,26

jak zdołano ustalić, 29 jest nauczycielami przedwojennymi, których problematyka historyczno-oświatowa z natury rzeczy bardziej interesuje niż nauczycieli młodych. Stosunkowo niewielkie zainteresowanie w tej grupie „pismami przedmiotowymi” tłumaczy się tym, że pisma te w większej mierze przeznaczone są dla nauczycieli szkół średnich. Pismo, pt. *Klasy Łączone*, czytają wyłącznie nauczyciele wiejscy, prowadzący naukę w tego rodzaju klasach.

W grupie nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich ilość czytelników poszczególnych czasopism jest bardziej wyrównana. Nie notuje się tu większych skoków w ilości czytelników. *Zycie Szkoły*, jak wspomniano, jest poświęcone tematyce szkoły podstawowej, a mimo to znalazło również kilku czytelników wśród nauczycieli szkół średnich.

Ci ostatni chętniejsi nauczyciele szkół podstawowych czytają tzw. „pisma przedmiotowe”, znajdując w nich wiele rad i wskazań do swej pracy dydaktycznej. Mała ilość czytelników *Rodziny i Szkoły* mogłaby świadczyć o słabym zainteresowaniu nauczycieli omawianej kategorii sprawą stosunku szkoły do domu i odwrotnie, gdyby nie to, że w czasopiśmie tym zamieszczane są artykuły o wzajemnych stosunkach rodziców i szkoły podstawowej, rzadziej średniej.

W grupie nauczycieli szkół zawodowych zwraca uwagę przede wszystkim niska liczba (37!) czytelników czasopism pedagogicznych. Powodem tego stanu rzeczy wydaje się być zacieśnienie zainteresowań większości tych nauczycieli tylko do spraw swojego przedmiotu i stosunkowo mniejsze ich zainteresowanie sprawami wychowania i nauczania w ogóle.

Uogólniając przedstawione wyżej wyniki badań, możemy stwierdzić, że zarówno prasa ogólna, jak pedagogiczna częściej znajduje się w rękach nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących, o wiele rzadziej, niestety, jest czytana przez nauczycieli szkół podstawowych, a niepokojąco rzadko — przez nauczycieli szkół zawodowych.

#### Załącznik

Pytania w ankiecie dotyczące czytelnictwa prasy przez nauczycieli miały następujące sformułowania:

- 1) Czy czyta Pan(i) prasę codzienną w sposób:
  - a) regularny (to znaczy codziennie)
  - b) „od czasu do czasu”
  - c) nie czyta w ogóle
- 2) Tytuł dziennika (wzgl. dzienników), które czyta Pan(i) stale

- a) stale  
b) „od czasu do czasu”
- 3) Czy prenumeruje Pan(i) jakiś dziennik, kupuje go w kiosku, korzysta z niego w inny sposób (np. prenumeruje szkoła)?
  - 4) W jakich warunkach czyta Pan(i) dziennik (w domu, w godzinach, w szkole, w świetlicy itp.)?
  - 5) Przyczyny, które skłaniają Pana do uprawiania lektury, dziennika codziennie, „od czasu do czasu”, nieczytania jej wcale?
  - 6) Jakie rodzaje artykułów (materiałów prasowych) najbardziej Pana(ią) interesują?  
UWAGA: Na pytanie to prosimy odpowiedzieć bez względu na to, czy dziennik czytuje się, czy też nie, czy się go prenumeruje, czy też nie.
  - 7) Jakie czytuje Pani(i) periodyki (tygodniki, miesięczniki) — podać tytuły.
  - 8) Jakie pismo(a) pedagogiczne (wliczając w to tzw. przedmiotowe) czytuje Pan(i) w sposób: regularny, „od czasu do czasu”? — podać tytuły.

ZBIGNIEW KSIĄŻCZAK

### ZAINTERESOWANIA MŁODZIEŻY POLONIJNEJ ORAZ JEJ POSTAWA WOBEC POLSKI

#### W s t ę p

Co roku podczas wakacyjnych miesięcy setki polskich dziewcząt i chłopców urodzonych na obczyźnie przebywa na koloniach i obozach wypoczynkowych w najpiękniejszych zakątkach Polski. Pobyt w ojczyźnie rodziców tych dzieci ma dwójakie cele: zdrowotne i wychowawcze. Zapewnia więc wypoczynek zdrowotny i wzmacnia ich więź uczuciową z krajem przez poznanie go w czasie wycieczek, przez odczuwanie jego piękna, poznanie jego kultury — pieśni, literatury, tańców, pamiątek narodowych, poprzez poznanie współczesności i zetknięcie się z nią, a także pogłębienie znajomości języka polskiego.

Określenie — „wzmacnia więź uczuciową z krajem” jest jak najbardziej słuszne. Wzmacniać należy to, co już istnieje. Młodzież ta wszak związana jest z Polską poprzez rodziców. Wiele rodzin polskich na obczyźnie pięćdziesięciu lat kultury polskiej i przekazuje ją dzieciom.

Konfrontacją powyższych stwierdzeń były obserwacje czynione przeze mnie, jako wychowawcę jednej z grup młodzieży męskiej, podczas 6-tygodniowego pobytu na obozie wypoczynkowym w Aninie k. Warszawy w 1960 r.

Poważnym rozszerzeniem tych obserwacji były wyniki anonimowej ankiety przeprowadzonej wśród 36 chłopców z Francji i 5 z Anglii spędzających wakacje w Aninie oraz wśród 51 dziewcząt z Francji i 5 z Anglii przebywających na obozie w Radości k. Warszawy w tym samym czasie.

Ankieta pozwoliła zorientować się w sytuacjach rodzinnych i społecznych tej młodzieży, wydobyć elementy ich wiedzy o Polsce, zarejestrować wrażenia wyniesione z pobytu w kraju oraz zorientowała nas, jaki stosunek mają dzieci do Polski i do kraju zamieszkiwanego obecnie.

## CELE I ZADANIA WYCHOWAWCZE

Przewodnym motywem pracy wychowawczej obozu w Aninie było Tysiąclecie Państwa Polskiego. Występował ten motyw we wszystkich formach i rodzajach zajęć, szczególnie w zajęciach krajoznawczych i kulturalno-rozrywkowych. Praca programowa w dużym stopniu uwzględniała sprawy związane z historią i rozwojem kultury polskiej, tradycjami, zwyczajami i obyczajami.

W pracy wychowawczej wydobywano i podkreślano te wszystkie więzy przyjaźni, współpracy i tradycji, jakie łączą naród polski z narodami Francji i Anglii, z narodami, wśród których urodziły się i żyją badane dzieci Polonii Zagranicznej.

Praca wychowawcza prowadzona była w trzech zasadniczych działach programowych: wychowanie fizyczne, zajęcia krajoznawcze i zajęcia kulturalno-rozrywkowe.

Wychowanie fizyczne zajmowało poczesne miejsce w pracy wychowawczej na obozie. Różnorodnie i atrakcyjnie zajęcia z tego zakresu stwarzały warunki dobrego wypoczynku młodzieży.

Zajęcia krajoznawcze miały na celu zaznajomienie młodzieży z pięknem naszego kraju, z jego zabytkami i z postępową przeszłością, z dokumentami polskości Ziemi Zachodnich, z dotychczasowym dorobkiem w dziedzinie przemysłowania i budownictwa oraz z osiągnięciami kulturalnymi, oświatowymi i socjalnymi.

Zadania te realizowano przez wycieczki do Warszawy, Krakowa, Nowej Huty, Zakopanego, Torunia, Grunwaldu, Gniezna, Kruszwicy i Gdańska.

Zajęcia kulturalno-oświatowe zapoznawały dzieci z pięknem i bogactwem polskiej kultury i wiązały uczuciowo z naszą postępową tradycją i bieżącym życiem. Temu celowi służyły głównie zajęcia świetlicowe oraz oglądane spektakle teatralne, seanse filmowe oraz wycieczki do muzeów.

Wyraźnym efektem zajęć kulturalnych było rozśpiewanie młodzieży, przyswojenie jej wielu pieśni ludowych i młodzieżowych oraz kilku tańców ludowych.

Biblioteczka obozowa, zawierająca dostosowane na ogół do poziomu młodzieży pozycje literackie, zapewniała kontakt z dorobkiem kultury polskiej w tym zakresie, umożliwiała pogłębienie znajomości języka polskiego wśród młodzieży.

W dniu święta narodowego Francji (14 lipca) i święta narodowego Polski (22 Lipca) młodzież przedstawiła program artystyczny, będący wspólnym „dorobkiem obozowym”. Ukoronowaniem zdobytej wiedzy historycznej o Polsce była zgaduj-zgadula, poświęcona Tysiącleciu Państwa Polskiego.

Młodzież z Francji i Anglii prowadziła własne pamiętniki opisując w nich i ilustrując wrażenia wyniesione w czasie pobytu w Polsce.

Trwałą wartością pobytu tych dziewcząt i chłopców w Polsce było poszerzenie i pogłębienie znajomości języka polskiego w mowie i piśmie.

## WYNIKI ODPOWIEDZI ANKIETOWYCH

Celem ankiety było poznanie sytuacji rodzinnej i społecznej badanej młodzieży, jej zainteresowań oraz stosunku do kraju zamieszkiwanego obecnie.

## A. Środowisko rodzinne młodzieży i jej pozycja społeczna

1. Młodzież, o której mowa, stanowiła pod względem wieku na ogół mało zróżnicowaną grupę. Wiek dziewcząt wynosił 14—16 lat, chłopców — 13—16 lat. Była to młodzież dobrze rozwinięta fizycznie, o żywym temperamencie, silnie zindywidualizowana, niechętna w zasadzie do działania w grupie.

2. Spośród 87 dziewcząt i chłopców z Francji dzieci górników stanowiły 55%. Półsierot („ojciec nie żyje”) — 13%. Dzieci robotników fabrycznych niewykwalifi-

kowanych i robotników niefabrycznych stanowiły 19%. Dzieci robotników kwalifikowanych — 8%. Młodzież ze środowisk inteligenckich stanowiła 3%; dzieci robotników — 2%.

Wśród 11 osób z Anglii obok córki doozrycy czy magazyniera były dzieci lekarza, malarza-artysty, profesora, właścicieli sklepów.

Około 50% młodzieży pochodziło z rodzin wielodzietnych (troje i czworo rodzeństwa).

3. Spośród 98 respondentów tylko 10 wskazało, że ich matki pracują — w szpitalu, w sklepie (własnym), jako sprzątaczką, kucharką, na roli itp.

4. Małe miasta, miasteczka, osady reprezentowało 58% badanej młodzieży. Z dużych miast (Paryż, Londyn, Dijon, Nottingham, Marsylia) przybyło do Polski 22%, a ze wsi — 20%.

5. W 52 odpowiedziach młodzieży z Francji wskazano, że ojciec i matka — urodzeni są (oboje) w Polsce. W pozostałych przypadkach dzieci pochodzą z małżeństw mieszanych.

Młodzież z Anglii wywodziła się głównie z rodziców „mieszanych”. Tylko w jednym przypadku ojciec i matka byli Polakami urodzonymi w kraju.

Te sytuacje mają duży wpływ na znajomość spraw Polski, języka polskiego wśród tej młodzieży i na jej zaangażowanie uczuciowe w sprawy polskie.

6. Spośród 36 chłopców z Francji nie należy do żadnej organizacji 14 (około 39%). Pozostali należą do nich. Najwięcej, bo 12, zrzeszonych jest w polonijnych zespołach tanecznych i śpiewaczych (m. in. Zespół Pieśni i Tańca „Warszawa” w Dijon, Zespół Tańca „Polonia” w Montluçon, Kółko Śpiewacze i Taneczne w Liceum Polskim w Paryżu). Czterech chłopców podaje swą przynależność do organizacji religijnych (Jeunesse Etudiante Chretienne, Jeunesse Ouvrier Chretienne).

25 dziewcząt z Francji nie należy do żadnej organizacji (około 50%). Pozostałe zorganizowane są również w zespołach pieśni i tańca, w zespołach folklorystycznych. Kilka z nich należy do skautów, klubów sportowych, jedna do Sodalicii.

Dziewczęta z Anglii nie należą do żadnej organizacji. Trzech chłopców zrzeszonych jest w Klubie Młodzieży Polskiej, jeden w organizacji pod nazwą „Przewodnik Młodzieży Chrześcijańskiej”.

7. Spośród 98 respondentów 16 nie wie, czy rodzice należą do jakiejś organizacji. 66 odpowiedziało, że żadne z rodziców nie należy do organizacji. W 5 przypadkach ojciec lub matka należą do różnych organizacji.

Rodzice dzieci z Anglii w większym stopniu są zrzeszeni, m. in. w Polskim Klubie Lotniczym, w związku Kombatantów i w zrzeszeniach katolickich.

## B. Polska i jej sprawy w percepcji młodzieży polonijnej

23% młodzieży z Francji nie uczęszcza do szkół polskich, bierze jednak żywy udział w pracach polskich zespołów śpiewaczych lub tanecznych. Czworo było uczniami Liceum Polskiego w Paryżu. Pozostali byli uczniami szkół polskich (uczęszczając do nich od 2 do 7 lat).

Spośród 11 osób z Anglii siedmioro (w tym wszyscy chłopcy) w ogóle nie uczęszczało ani nie uczęszcza do szkół polskich czy na kursy języka polskiego. Pozostali (4) chodzą do „sobotnich” szkół w Anglii.

Sytuacja rodzinna tej młodzieży, jej uczestnictwo w jakimkolwiek systemie oddziaływania elementów polskości (zespoły folklorystyczne, szkoły polskie) implikują w jakimś stopniu sprawność językową.

W czasie pobytu w Polsce tylko około 10% młodzieży posługiwało się językiem polskim sprawnie w mowie i piśmie, 20% wykazywało całkowitą nieporadność językową. Przeważająca większość ankietowych odpowiedzi pisemnych udzielanych

przez dziewczęta i chłopców tak z Francji, jak i z Anglii jest w języku niepolskim (np. na 51 odpowiedzi danych przez dziewczęta z Francji, 47 napisanych jest w języku francuskim).

A jaką pozycję zajmuje język polski w życiu tej młodzieży na obczyźnie? Około 70% chłopców na pytanie, czy w domu rodzinnym mówi się po polsku na co dzień, odpowiedziało, że tak. („Tak, po polsku na co dzień”, „Stale, zawsze po polsku”, „Zawsze z rodzicami”). W tym 50% odpowiedzi na piśmie udzielanych jest w języku francuskim.

17% chłopców stwierdza, że w domu nie mówi się na co dzień po polsku (odpowiedzi również głównie w języku francuskim). Pozostali chłopcy (13%) wskazują, że w domu porozumiewają się z rodzicami „trochę po polsku, trochę po francusku”.

Dziewczęta z Francji w 22% twierdzą, że językiem polskim posługują się w domu na co dzień w rozmowach z rodzicami. 12% dziewcząt wskazuje, że rodzice mówią tylko po polsku, one i po polsku, i po francusku. 55% dziewcząt posługuje się językiem polskim i francuskim zarówno w domu, jak i poza nim.

Spośród 5 chłopców z Anglii trzech mówi w domu po polsku, dwaj — według ich odpowiedzi — czasami. Jednak trzech spośród piątki zupełnie nie rozumiało języka polskiego. Porozumiewano się z nimi przy pomocy tłumacza.

Na 6 dziewcząt z Anglii tylko 4 podaje, że mówią po polsku w domu.

Pozorna niekonsekwencja wyrażająca się w tym, że licznym twierdzeniom o posługiwaniu się językiem polskim w domu na co dzień towarzyszy posługiwanie się przy udzielaniu odpowiedzi pisemnych językiem obcym — wynika z opanowania języka polskiego tylko w mowie. I to mowie żywej, tradycjonalistycznej, wyniesionej przez rodziców z ziemi śląskiej czy mazowieckiej. Środowisko tej młodzieży w sposób świadomy lub siłą inercji posługuje się w swych kontaktach językiem polskim. Edukacja w „szkółkach” i na kursach polskich, na które młodzież uczęszczała, nie mogła wpłynąć na przeciwstawienie się asymilacji językowej.

Charakterystyczne dla omawianej sprawy są wypowiedzi dwóch dziewcząt: „Tatuś z mamusią kłóci się po francusku”, „Jak jestem w dobrym humorze, to mówię po polsku, jak zła to po francusku”.

Około 40% młodzieży przebywało w Polsce w czasie wakacji już wiele razy (dwa-, trzy- i czterokrotnie). Jest to młodzież o silniej wykształconym poczuciu polskości. Trudno osądzić, jaki udział jest w tym uczuciowym związku z krajem — pobytu w nim, a jaki domu rodzinnego.

67% młodzieży z Francji i pięć osób z Anglii było w Polsce po raz pierwszy.

Zaskakująco podzielało na młodzież pytanie: „Czy jesteś zadowolona(ny), że urodziłaś(eś) się we Francji — w Anglii?”

Spośród 51 dziewcząt z Francji 47 odpowiedziało „tak”. Motywacja faktu zadowolenia z urodzenia się we Francji była różnorodna. Najliczniejsze były zdawkowe stwierdzenia w rodzaju „jestem szczęśliwa”, „bardzo zadowolona”, „urodziłam się we Francji i nie żałuję tego”, lecz znalazły się i takie wypowiedzi: „Jestem zadowolona, lecz lubię być w Polsce”, „Wszystko mi jedno, ale teraz lubię więcej mieszkać we Francji”. Dwie dziewczynki piszą: „Urodziłam się w Niemczech i jestem zadowolona”, „Urodziłam się w Niemczech, lecz dobrze być we Francji”.

Tylko jedna dziewczynka dała negatywną odpowiedź na pytanie formułując ją następująco: „Urodziłam się we Francji, lecz nie jestem zadowolona, albowiem mam rodzinę w Polsce”.

Spośród pięciu dziewcząt z Anglii dwie dały pozytywną odpowiedź (bez motywacji) i dwie negatywną („Chciałabym urodzić się w Polsce, bo ludzi lubię, ale sklepy i warunki złe”, „Chciałabym być urodzona w Polsce, ale warunki są za ciężkie dla mnie”). Jedna z dziewcząt nie odpowiedziała w ogóle. Jedna odpowiedź: „Cieszę się, że urodziłam się we Włoszech”.

Na to samo pytanie odpowiedziało 36 chłopców z Francji i 5 z Anglii.

Tylko 9 chłopców z Francji wyraziło niezadowolenie z urodzenia się poza granicami Polski. Niezadowolenie to określali m. in. tak: „Wolałbym urodzić się w Polsce, w kraju rodzinnym”, „Jestem urodzony we Francji, w kraju mało ważnym”, „Niezadowolony jestem, że urodziłem się w Niemczech, chciałbym urodzić się w Polsce”.

Pozytywną odpowiedź na pytanie wyraziło 22 chłopców. M. in. spotykamy i taką motywację: „Nie żałuję, że urodziłem się we Francji, znam jeden język więcej, stąd większe możliwości uczenia się” (były uczeń Liceum Polskiego w Paryżu, obecnie studiujący w Polsce).

Pozostałych 5 chłopców odpowiedzi swe formułuje niezdecydowanie. Oto one: „Zadowolony jestem, lecz wolałbym urodzić się w Polsce, w Poznaniu” (?), „Tak, lecz chciałbym urodzić się w Zielonej Górze”, „Zadowolony jestem tak sobie i — za późno — pragnąłbym bardzo zatrzymać się w Polsce, ponieważ szczerze lubię Gomułkę”. Wszyscy chłopcy z Anglii wyrażają zadowolenie z faktu urodzenia się na obczyźnie.

Jedno z następnych pytań ankiety wymagało odpowiedzi będącej jakby opinią i sądem o Polsce. Chodziło o to, żeby dziewczęta i chłopcy odpowiedzieli, co w ich środowisku mówi się o Polsce, z czego w ich otoczeniu słynie nasz kraj. Była to odpowiedź zamykająca w sobie kwintesencję ich wiedzy o kraju, wiedzy często schematycznej, ograniczonej dziecięcym widzeniem zjawisk i faktów.

Wypowiedzi skupiły się w kilku zasadniczych grupach. Najliczniej — wśród dziewcząt — reprezentowane są uwagi dotyczące kultury i sztuki polskiej. („We Francji Polska słynie z pięknych tańców, pieśni i strojów ludowych”).

Drugą grupę wypowiedzi stanowią opinie i sądy o ludziach w Polsce, o ich charakterach. „Polacy kochają swój kraj rodzinny” — pisze wiele dziewcząt. Jednak najwięcej uwag dotyczy usposobień Polaków: „We Francji słyszymy, że w Polsce ludzie lubią ładnie się ubierać...”. Jedna z wypowiedzi, zacytowana dosłownie brzmi: „Polska znana jest z honorowych i wesołych ludzi, lecz ludzie ci nie są bardzo szczęśliwi”. Wypowiedź ta w swoim uzasadnieniu łączy się z następną grupą uwag zawierającą pewną sumę wiedzy o wojnie i jej skutkach dla Polski. Oto niektóre z nich: „Polska bardzo ucierpiała podczas wojny, szczególnie Warszawa”, „Parę lat temu słyszałam, że Polska jest bardzo zniszczona, a teraz widzę, jak się odbudowała”, „Ludzie mówią, że Polska jest biedna, ale za parę lat będzie w Polsce jak w innym kraju. Wojna jest temu winna”, „Polska jest krajem nie poddającym się wrogom”.

Czwartą grupę stanowią wypowiedzi wskazujące na pracowitość Polaków, szczególnie górników. „Polska jest znana we Francji z dobrej pracy wykonywanej przez Polaków w kopalniach, gdyż Polacy zawsze najwięcej pracują” — pisze jedna z dziewcząt. Inna tak wyraża myśl: „Polscy robotnicy są pracowici, są bardzo poszukiwani”.

Następną kwestią wypowiedzaną przez dziewczęta są sprawy turystyki i piękna Polski: „Polska słynie z wielu zabytkowych miast”, „Kraj polski jest sławny przez piękne miasta”.

Forma i treść tych wszystkich wypowiedzi uzależnione są w dużym stopniu od środowiska rodzinnego, miejsca zamieszkania (wieś, miasto), uczęszczania do szkoły polskiej czy na kurs języka polskiego, czy wreszcie od poprzednich pobytów w Polsce.

\*  
\*  
\*

Grupy tematyczne wypowiedzi udzielonych przez chłopców z Francji układają się podobnie jak dziewcząt. Najwięcej miejsca zajmują sądy o kulturze i sztuce polskiej.

U przeszło 20% chłopców utrwała się opinia o Polsce, jako o kraju słynącym z gościnności szczerzej, prawdziwej, niemalże rodzinnej. („Polska jest gościnna, przyjmuje ona z radością wszystkich turystów i emigrantów”). Inni mówią o Polsce „dzielnych i bohaterских ludzi”. Słowo „patriotyzm” w ich wypowiedziach odmieniane jest niemal przez wszystkie przypadki. Ta grupa wypowiedzi nie występowała zupełnie u dziewcząt. Dziewczęta również niewiele wiedziały lub nie pisały o sporcie polskim. Chłopcy poświęcają temu wiele słów (podają nazwiska sportowców, daty imprez, wyniki, fakty).

Spośród chłopców wielu zwraca uwagę na Warszawę, na to, co jest dumą nie tylko Polaków w kraju, ale i tych rozsianych po świecie. Wypowiedzi te (będące wynikiem własnych obserwacji młodzieży i pracy wychowawczej) wyrażają pozytywny osąd o prężności naszej państwowości, o optyimizmie społeczeństwa, które po klęskach wojny dźwignęło z ruin Warszawę.

Ten sam podziw wyrażany dla współczesności wyczuwa się w uwagach dotyczących ostatniej wojny, a nawet dawniejszej historii. Często te dwa problemy — zniszczenia wojenne i odbudowa, przeszłość i teraźniejszość wiążą się ściśle ze sobą u tych chłopców. Oto wyrazy tego związku: „Polska słynie z oporu podczas wojny i z szybkiego powstania z ruin”. Historia Polski tak zaważyła na opiniach o kraju i tak je kształtuje wśród młodzieży: „Polska jest znana u nas sławną przeszłością historyczną”, „...heroicznymi czynami żołnierzy”, „...zabytkami historycznymi, zachowaniem mowy polskiej podczas tylu lat niewoli”, „Polska jest znana z tego, że nie jest zasobna, lecz słynie z równości, demokracji”.

Bardzo skąpo reprezentowana — w porównaniu z dziewczętami — jest grupa wypowiedzi o pięknie Polski, jej krajobrazach, walorach turystycznych.

Wypowiedzi małej grupki (11-osobowej) dziewcząt i chłopców z Anglii nie są zawsze bezpośrednimi odpowiedziami na postawioną kwestię („Z czego słynie Polska w Twoim środowisku?”), lecz bywają osobistym sądem stworzonym już podczas pobytu w kraju, w Polsce.

Oto opinie dziewcząt (15—17 lat) przytoczone dosłownie: „Polska to piękny kraj, szczęśliwi, uprzejmi i szlachetni ludzie”, „Polacy są bardzo gościnni, kraj jest przepiękny. Ludzie są bardzo mili i są weseli”, „Słyszałam, a teraz zauważyłam sama, że ludzie w Polsce są przyjemni i gościnni i nie zimni jak Anglicy. Kraj jest śliczny”, „Warszawa jest bardzo interesująca, szczególnie tam, gdzie budują się nowoczesne mieszkania i sklepy”, „Polska słynie ze swej historii — pięknej i tragicznej, a także z narodowych strojów i tańców”.

Wypowiedzi chłopców (13—14 lat) są bardziej skąpe: „Polska słynie z ładnych miast, które były wybudowane po wojnie”, „Polska znana jest z postępowości”, „...z miłości do ludzi”, „Słynna jest na świecie polska kuchnia i alkohol”(!).

### C. Zainteresowania osobiste młodzieży

„Co najbardziej lubisz robić?” Celem tak postawionego pytania było uzyskanie orientacji, w jakich kręgach zainteresowań tkwi ta młodzież, czym zajmuje się w wolnych chwilach.

W odpowiedziach dziewcząt z Francji najwięcej miejsca, bo 29% ogólnej ilości wskazanych ulubionych zajęć, zajmują tańce, zabawy, bale. 18% ulubionych czynności dziewcząt stanowi czytanie książek. W dalszej kolejności występują: oglądanie filmów (12%), kąpanie się, pływanie (około 11%), szycie (około 10%), śpiew i teatr (7,3%), uczenie się (5,5%). W równej proporcji występują takie zajęcia, jak wycieczki, podróże, sport, praca w domu (4,2%). 3% wskazanych zajęć to spacerowanie, słuchanie radia, konie (wyścigi).

Dziewczęta z Anglii jako najmilsze zajęcia wymieniają: czytanie książek, podróże, zabawy taneczne, teatr, pływanie, telewizję.



Chłopcy z Francji na czoło ulubionych czynności wysuwają sport, szczególnie grę w piłkę nożną (25%). (31% chłopców należy do klubów sportowych we Francji). Równorzędnie — po 11% wypowiedzi — wymienione są wycieczki, podróże, zbieranie znaczków pocztowych, lektura książek. Jako następne czynności wykonywane z przyjemnością występują: zabawy, tańce i oglądanie filmów (8,7%), 4,3% wśród tych czynności zajmuje teatr; 4% muzyka, gra na instrumencie. W dalszej kolejności wymienione są: telewizja, jazda na rowerze, majsterkowanie, żeglarsstwo, rysowanie, uczenie się.

Chłopcy z Anglii też twierdzą, że ulubionym ich zajęciem jest sport. Poza tym wymieniają jeszcze zbieranie autografów, fotografowanie, modelowanie samolotów.

#### D. Czytelnictwo

Jednym z popularnych zajęć tej młodzieży jest czytelnictwo, głównie książek. Na pytanie: „Podaj tytuł książki, którą ostatnio przeczytałeś” — 14% dziewcząt nie pamiętało tytułów, a 22% w ogóle nie odpowiedziało. Wśród chłopców tylko 6% respondentów nie pamiętało.

Książki w języku polskim czytało 12% dziewcząt, w języku francuskim — 52%. Odpowiednie wskaźniki dla chłopców wynoszą — 19% i 75%.

Jakie to książki? Jeśli chodzi o polskie (w języku polskim) to obok naszej klasyki — Sienkiewicza („Potop”, „Qvo vadis”), Mickiewicza („Pan Tadeusz”), Kopnickiej („O krasnoludkach i sierotce Marysi”) oraz Makuszyńskiego występuje Dumas, Verne, Dickens.

Obok Stendhala, Corneille’a Dickensa, Hugo w języku francuskim występuje wiele miernoty, szmiry w rodzaju: „La blonde inchanteresse”, „Les impudiques” i inne.

Młodzież z Anglii wskazuje głównie na ten ostatni typ literatury jako dopiero czytanej (najczęściej już w kraju, w Polsce). Są to „Spy of Germany”, „The Fellowship of the Ring” itp.

Literatura ta była w dużym stopniu przypadkową. Istnieje konieczność kierowania czytelnictwem podczas 6-tygodniowego pobytu tej młodzieży w Polsce, włączenia problematyki czytelnictwa w program wychowania obozu wypoczynkowego.

#### E. Wypowiedzi młodzieży o pobycie w Polsce

O stosunku dziewcząt do pobytu w Polsce najlepiej świadczą ich wypowiedzi: „Na kolonii podoba mi się, lecz na nieszczęście czas ucieka. Mam nadzieję na przyszły rok przyjechać do Polski; zwłaszcza do Radości”, „Podoba mi się bardzo tutaj, bawię się dobrze”, „Chcielibyśmy jeszcze wrócić tutaj, gdyż naprawdę podoba mi się bardzo”. „Żałuję bardzo, że będę musiała wracać do domu”. Łzy przy rozstaniu były dowodem szczerości wypowiedzi.

W wypowiedziach tych wiele miejsca zajmuje wyrażany różnorodnie stosunek do regulaminu obowiązującego na obozie, do zajęć programowych, do porządku dnia. Na ogół regulamin porządkowy został akceptowany przez większość, lecz zdarzały się sporadyczne głosy tego rodzaju: „Lubię wolność, którą tracimy na obozie, gdyż nie możemy wychodzić same do miasta”, „Tutaj jest niezłe, lecz nie chciałabym wrócić, gdyż ... nie ma dosyć spacerów, zabaw, piosenek”, „Tęsknię za domem, za Francją, tam zabaw więcej...”, „Za dużo gimnastyki”.

Obok powyższych uwag powtarzają się najczęściej takie: „Czuję się swobodnie”, „Zażywam w pełni swobody”, „Uroczą się spacerami, wycieczkami po kraju, w czasie których zwiedzamy piękne miasta”, „Dobrze czuję się po gimnastyce, powinno jej być więcej”, „Podobają mi się gry łączące nas, zabawy wspólne z chłopcami”, „Bawimy się dobrze na często urządzanych balach”, „Nauczyliśmy się wielu pięknych piosenek”.

Zwrócono również uwagę na wyżywienie. Kontrowersyjne wypowiedzi i tu miały miejsce. „Kuchnia jest dobra i zdrowa”, „Lubię polskie jedzenie, lecz czasami nie podoba mi się”.

Personel wychowawczy otrzymał same hymny pochwalne: „Kierownik i kierowniczką są mili, łaskawi”, „Wychowawczynie nie są surowe, tylko jedna...”.

Chłopcy natomiast wyostrzyli swe ołówki w celu bardziej krytycznego spojrzenia na sprawę obozu w Aninie. Przytoczone poniżej wypowiedzi są niejednokrotnie sprzeczne w swej ocenie, lecz podaję je dla pełniejszego obrazu.

„Na kolonii jest bardzo dobrze; przyjazd do Polski jest bardzo kształcący”, „Wakacje są miłe... Tyle jedzenia w Aninie”, „Kolonie są bardzo dobrze zorganizowane... Jestem zachwycony jedzeniem polskim”, „W Aninie jest bardzo pięknie, bawimy się dobrze. Kierowniczką jest bardzo miła. Wychowawcy są także mili. Jednak niektórzy...”. „Dobrze jemy i dobrze śpimy”.

„Nie mamy dosyć wolnego czasu... Wstawaliśmy za wcześnie i za prędko”, „Gimnastyka mi się nie podoba, jest za męcząca”. „Warunki za surowe. Sam nikt nigdzie nie mógł pójść. Za mało zabaw, za dużo pisania w pamiętnikach i śpiewania... Byłoby lepiej gdyby kierownikiem obozu był pan, nie pani”, „Niedobre jedzenie...”.

#### UWAGI O NIEKTÓRYCH ASPEKTACH PRACY WYCHOWAWCZEJ

Pobyty tej młodzieży w Polsce osiągnął nakreślone cele. Zajęcia kulturalno-oświatowe obok rozrywki zawierały wiele elementów kształcących i wychowawczych. Wieczory świetlicowe, nauka recytacji i piosenek wraz z konkursem śpiewaczym, nauka tańców regionalnych — oto krótki, suchy rejestr spraw, które wzbogaciły pewne umiejętności tej młodzieży.

„Pamiętniki z pobytu w ojczyźnie” — to osobna niepośledniej rangi sprawa. To wieczysty niejako dokument ich pobytu w Polsce. Po wielu latach, gdy niejeden z uczestników obozów weźmie do ręki pamiętnik i przebiegnie oczami jego kartki, odżyją chwile spędzone radośnie w ojczyźnie rodziców. Wielu z nich pisało te pamiętniki z myślą o babci czy mamie.

Wśród młodzieży (szczególnie żeńskiej) niesłabnącym zainteresowaniem cieszyły się gawędy i wspomnienia o nowej Polsce, o Polsce walczącej. Prawie każdy wywiózł z kraju „kawał” historii Polski zawartej czy to w legendzie, opowiadaniu, baśni czy w faktach, zabytkach i miejscach związanych z naszymi tysiącletnimi dziejami. „Polska słynie przeszłością historyczną” — to stwierdzenie dominuje wśród młodzieży.

\*  
\*  
\*

W czasie pobytu młodzieży polonijnej w Polsce za mało jest integralnie związanych z pracą wychowawczą kontaktów ze „współczesnością”. Zwiedzanie Warszawskiej Fabryki Motocykli, Zakładów Graficznych, obejrzenie z okien autobusu huty „Warszawa” czy nowego ośrodka mieszkaniowego — wobec przytłaczających wrażeń „historycznych” — nie przybliżyła w dostatecznym stopniu Polski współczesnej do młodzieży z zagranicy. Również przypadkowe oglądanie filmów i sztuk teatralnych nie pozwala młodzieży ujrzeć najwartościowszych osiągnięć w tym zakresie. „Wycieczki” do kina, teatru, muszą być z góry zaplanowane.

Formom „masowym” (zabawy, wycieczki, sport) nie towarzyszyły w dostatecznej mierze zajęcia zaspokajające indywidualne zainteresowania. Postulat bardziej elastycznego programu zajęć wydaje się konieczny. Również konieczna jest dobra znajomość psychiki młodzieży przez cały personel pedagogiczny obozu wycieczkowego.

## AKTUALNE PRĄDY W ZACHODNIM SZKOLNICTWIE ŚREDNIM

(Wybrane prace w języku angielskim z lat 1953—1963)

## 1. Wyjaśnienia wstępne

Bibliografia poniższa stanowi uzupełnienie zestawu ogłoszonego w poprzednim numerze *Ruchu Pedagogicznego*, pt. „Reforma szkoły średniej w Polsce i za granicą”.

W zestawieniu korzystano z materiałów Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie (*Service International de Fiches Pédagogiques*) oraz z Centralnego Katalogu Książek Zagranicznych (*Nowe Nabytki w Bibliotekach Polskich*). Przy tych ostatnich zaznaczono w skrócie na końcu adnotacji informację, która z polskich bibliotek posiada daną książkę.

## 2. Zestawienie bibliograficzne

1. ALEXANDER W. M., SAYLOR J. G.: *Modern secondary education*. Basic principles and practices. 4 ed. New York 1959 Rinehart and Co. ss. XIII, 765, fig., tabl., bibl.  
Szczegółowa analiza średniego szkolnictwa amerykańskiego pod kątem różnorodnych zagadnień. Porównanie amerykańskich programów nauczania w szkole średniej z programami innych krajów.
2. ANGLETERRE ET PAYS DE GALLES, MINISTRY OF EDUCATION. 15 to 18. Report of the Central Advisory Council for Education. London Her Majesty's Stationery Office. Vol. I: *Report*, 1959, ss. XXXI, 520; Vol. II: *Surveys*. 1960 ss. 240. Tom 1 obejmuje sprawozdanie Głównej Komisji Doradczej dotyczące problemów kształcenia młodzieży w wieku 15 do 18 lat. Tom 2 poświęcony jest omówieniu wyników przeprowadzonych badań w tym zakresie:  
Rec: Sylwestrowicz Jerzy. *Kwart. pedagog.*, 1962, nr 2, s. 277—279.
3. ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT. *What shall the high schools teach?* New York 1956 ss. 230.  
Rocznik Towarzystwa poświęcony badaniom programów szkolnictwa średniego Stanów Zjednoczonych.
4. BENT R. K., KRONENBERG H. H.: *Principles of secondary education*. New York 1955 Mc Graw Comp. ss. X, 542.  
Charakterystyka szkolnictwa średniego w Stanach Zjednoczonych. Analiza porównawcza programów szkolnych w Stanach Zj. z programami innych krajów. (Bibl. Pozn. U. (341302 II).
5. BOSSING N. L.: *Principles of secondary education*. 2 ed. Englewood Cliffs 1955 Prentice-Hall ss. 534.  
Cele i zadania, zasady i cechy szkolnictwa amerykańskiego w odróżnieniu od szkolnictwa średniego europejskiego.
6. CLARK L. H., STARR I. S.: *Secondary school teaching methods*. New York 1959 Macmillan ss. XII, 340.  
Wskazania metodyczne ilustrowane przykładami. Bibl. Inst. Pedagogiki (B-27295)
7. CHAUBE Sarayu Prasad: *Secondary education for India*. 2 ed. Delhi 1956 Atma Ram ss. 227.  
Obecna sytuacja szkolnictwa średniego w Indii. Sugestie potrzebnych zmian. Raport dwóch komisji badających problemy szkolnictwa średniego Indii.

8. CHESHIRE EDUCATION COMMITTEE. *The secondary modern school*. London 1958 Univers of London Press. ss. 151.  
Relacja opracowana przez dyrektorów szkół, rozważająca zadania współczesnej szkoły średniej.
9. CHISHOLM L. L. *The work of the modern high school*. New York 1953 Macmillan ss. 542.  
Postulaty dotyczące nauczania we współczesnej demokratycznej szkole średniej.
10. CHETWYND H. R.: *Comprehensive school*. The story of Woodberry Down. London 1960 Rondledge and Kagan P. ss. VII, 168.  
Sprawozdanie dyrektorki z 4 pierwszych lat działalności szkoły, która obejmuje różnorodne kierunki kształcenia i pierwsze 3 klasy traktuje jako diagnostyczne.
11. CONANT J. B.: *The American high school today*. New York 1959 Mc Graw-Hill Book Co., ss. 140.  
Charakterystyka dzisiejszej średniej szkoły amerykańskiej. Postulaty dotyczące organizacji i programów. Bibl. U.A.M. (371612/II) Bibl. U.M.C.S. (B-71184).
12. CONANT J. B.: *Slums and suburbs. A commentary on schools in metropolitan areas*. New York-London 1961 Mc Graw-Hill ss. VIII, 147.  
Niebezpieczeństwo kontrastu między możliwościami kształcenia dzieci przedludnionych „slumsów” a dzieci bogatych dzielnic burżuazyjnych. Konieczność zapewnienia dzieciom różnych środowisk jednakowych warunków kształcenia.
13. CONNELL W. F.: *The foundation of secondary education*. Melbourne 1961 Australian Council for Educational Research ss. X, 127.  
Monografia szkoły średniej w Australii.
14. CROW L. D., RITCHIE H. E., CROW A.: *Education in the secondary school*. New York 1961 Americ. Book Co. ss. 414.  
Funkcje wychowawcze średniej szkoły amerykańskiej.
15. GOLD MILTON J.: *Working to learn*. General education through occupational experiences. New York 1951 Columbia University.  
O meliorację programów szkół średnich w kierunku wzbogacenia treści kształcenia o elementy pracy.
16. GRAMBS J. D., IVERSON W. J., PATTERSON F. K.: *Modern methods in secondary education*. New York 1958 Holt and Comp. ss. XVI, 700.  
Współczesne metody nauczania w szkolnictwie średnim.
17. GWYNN J. MINOR: *Curriculum principles and social trends*. 3d. ed. New York 1960 Macmillan Comp. ss. XX, 695.  
Zagadnienia związków między programami szkół podstawowych i średnich a istniejącą sytuacją społeczną.
18. KLAUSMEIER H. J.: *Teaching in the secondary school*. A revision of „Principles and practices of secondary school teaching.” New York 1958 Harper Brothers ss. XII, 499.
19. KRUG E. A.: *The secondary school curriculum*. New York 1960 Harper ss. XI, 555.  
Szczegółowe omówienie programów nauczania wszystkich przedmiotów z uwzględnieniem zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych.
20. MASON ST. C.: *The Leicestershire experiment and plan*. A new venture in the organisation of secondary education. London 1960 Councils and Education Press ss. 36.  
Z doświadczeń próbnej szkoły średniej.
21. MILLER T. W. G.: *Values in the comprehensive school*. An experimental study. Edinburgh-London 1961 Oliver and Boyd ss. 118.  
Uzasadnienie wartości szkół „comprehensive” na podstawie przeprowadzonych badań eksperymentalnych.

22. McNALLY HAROLD J., PASSOW A. HARRY: **Improving the quality of public school programs.** New York 1960 Bureau of Publication Teachers College, Columbia University ss. XVII, 331.
23. NATIONAL UNION of TEACHERS: **Inside the comprehensive school.** London 1958 The Schoolmaster Publishing Co. ss. 235.  
Opinie 17 dyrektorów o szkołach typu „comprehensive”.
24. NOAR G.: **The junior high school today and tomorrow.** Englewood Cliffs N. J. 1961 Prentice-Hall ss. IX, 406.  
Problemy dotyczące amerykańskiej niższej szkoły średniej (programy i metody nauczania i wychowania).
25. NORDBERG H., BRADFIELD J. M., ODELL W. C.: **Secondary school teaching.** New York 1962 Macmillan ss. X, 401. Bibl. Inst. Pedagog. (B-300076).
26. PATTERSON F.: **High schools for a free society.** Education for citizenship in American secondary schools. Glencoe Ill 1960. ss. 93.  
Wychowanie obywatelskie w średniej szkole Stanów Zjednoczonych. Bibl. U. W.
27. PEDLEY ROBIN: **The comprehensive school.** Harmondsworth, Middlesex 1963 Penguin Books ss. 222.  
Krytyka egzaminu selekcyjnego praktykowanego w krajach Wielkiej Brytanii w wieku lat 11, jedynej drogi wstępu do „grammar schools”, a tym samym następnie na uniwersytet. Dane statystyczne wyników nauczania z 239 angielskich szkół „comprehensive” wskazujące na skuteczną rywalizację tego typu szkół ze szkołami tradycyjnymi.
28. PREPARATION of general secondary school curricula. A study in comparative education. Paris 1960 ss. 330.  
Studia z zakresu pedagogiki porównawczej na temat programów szkół średnich ogólnokształcących. Bibl. U. Ł. (232441) Wrocław, Bibl. Ossol. (370279 I)
29. THE PROBLEMS of secondary education today. London 1955 Evans Brothers Limit. ss. 156.  
Z konferencji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Londyńskiego. Bibl. Inst. Pedagogiki (A-7040).
30. RIVLIN HARRY N.: **Teaching adolescents in secondary schools.** The Principles of effective teaching in junior and senior high schools. New York 1961 Appleton Century Crofts ss. XIV, 479.  
Cechy charakterystyczne amerykańskiego szkolnictwa średniego w porównaniu z innymi typami szkół. Problemy metodyczne, organizacja lekcji, techniki pedagogiczne i pomoce nauczania, ocena pracy ucznia, egzaminy.
31. SAUNDERS H. N.: **The teaching of general science in tropical secondary schools.** London 1955 Oxford Uniwers. Press ss. 379. Bibl. Inst. Pedagogiki (B-26975)
32. SECONDARY modern science teaching. A report on the teaching of science in secondary modern schools. Cz. 1, 2. London 1957 ss. 171 + ss. 168. Bibl. U. Ł. (207247)
33. STEVENS FRANCES: **The living tradition.** The social and educational assumptions of the grammar school. London 1960 Hutchinson Comp. ss. 304.  
Wyniki ankiety na temat roli i aktualnych wartości angielskich „grammar schools”.
34. SWIFT R. N.: **World affairs and the college curriculum.** Washington 1959 ss. 194.
35. TAYLOR WILHELM: **The secondary modern school.** London 1963 Faber and Faber ss. 254. bibl. ss. 10.  
Analiza funkcji angielskiej szkoły średniej „modern” w świetle ewolucji społecznej, ekonomicznej i przemysłowej ostatnich lat.
36. UMSTATTD J. B.: **Secondary education in Europe.** The proceedings of seminar

- conferences with European educators during the summers of 1954 and 1955. Austin Texas 1956 The Univers. of Texas Cooperat. Society ss. 172.
- Streszczenie sprawozdań dotyczących systemów wychowawczych (w szczególności w szkolnictwie średnim), stosowanych w sześciu krajach europejskich (Anglia, Szkocja, Francja, Niemcy, Holandia, Norwegia).
37. VENABLE TOM C.: *Patterns in secondary curriculum*. New York 1958 Harper Brothers ss. XII 236.
- Podstawy socjologiczne, psychologiczne i filozoficzne oraz zasadnicze typy programów amerykańskich.
38. THE WORLD SURVEY OF EDUCATION. III. *Secondary education*. Paris 1961 Unesco ss. 1482.
- Przegląd organizacji szkolnictwa średniego w skali światowej. Zawiera opracowanie ogólne zagadnienia oraz 200 opracowań monograficznych organizacji szkolnictwa średniego w poszczególnych krajach z uwzględnieniem aktualnych tendencji, problemów i prądów. Bibl. U. W., Wydz. Ped. (20638/III)

*Maria Jakielowa*

# RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

KAZIMIERZ SOŚNICKI: PORADNIK DYDAKTYCZNY

Warszawa 1963 PZWS ss. 212

## 1. Przedmiot pracy

Nie wszystkie sprawy, związane z pracą nauczyciela w szkole i wykonywanym przez niego zawodem, rozpatrywane są w dotychczasowych podręcznikach pedagogiki i dydaktyki. Wiele z tych spraw pomija się zwykle w teorii, nie czyni przedmiotem systematycznej, społecznie kontrolowanej refleksji. Rozwiązywane one być muszą przede wszystkim przez poszczególnych nauczycieli samodzielnie, lepiej lub gorzej, na podstawie własnego bezpośredniego doświadczenia pedagogicznego i własnej jednostronnej praktyki szkolnej.

Autor *Poradnika dydaktycznego*, zdając sobie sprawę ze szkodliwości tego stanu rzeczy, pragnie „ukazać niektóre ważniejsze z na ogół pomijanych stron pracy nauczyciela” w szkole. Ujmując pracę dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela w sposób całościowy, rozpatruje najbardziej zasadnicze jej etapy oraz charakterystyczne warunki. Mowa jest więc w *Poradniku dydaktycznym* zarówno o tych czynnościach nauczyciela, które powinien on wykonywać przy pierwszym swym zetknięciu się ze szkołą, w której ma pracować, oraz przy pierwszym swym zetknięciu się z nowym środowiskiem, jak i o tych, które złożą się potem i składają się normalnie na jego codzienną, bezpośrednią pracę dydaktyczną z uczniami w klasie i stanowią o jego codziennym, lepszym lub gorszym, wychowawczym na nich oddziaływaniu.

## 2. Struktura i treść pracy

Problematyka *Poradnika dydaktycznego* rozpatrywana jest w dwóch częściach. Część pierwsza, objętościowo krótsza (s. 13—56), traktuje o „czynnościach przygotowawczych do pracy w szkole”, część druga natomiast, znacznie obszerniejsza (s. 57—212), omawia „pracę nauczyciela w szkole”.

Czynności przygotowawcze nauczyciela do pracy w szkole, rozpatrywane w dwóch rozdziałach części pierwszej, dzieli Autor na „ogólne” i „szczegółowe”.

Do „ogólnych czynności przygotowawczych” zalicza: 1) poznanie przez nauczyciela własnej szkoły, jej budynku, zaopatrzenia, grona nauczycielskiego, personelu szkolnego, organizacji nauczycielskich, uczniowskich, rodzicielskich i społecznych, środowiska szkoły, jej organizacji i panującej opinii o niej oraz 2) poznanie uczniów, ich psychiki, ich domowych i społecznych warunków życia, a także klasy jako grupy społecznej, do której oni należą.

Do „szczegółowych czynności przygotowawczych” nauczyciela w szkole zalicza natomiast: planowanie pracy dydaktycznej i wychowawczej przez nauczyciela, a także przygotowywanie przez niego lekcji oraz pracy domowej uczniów.

Przy omawianiu „pracy nauczyciela w szkole”, której poświęcona jest część druga *Poradnika dydaktycznego*, Autor rozpatruje w rozdziale pierwszym — „ogólne czynności związane z pracą na lekcji”, a w rozdziale drugim — „szczegółowe czynności związane z pracą na lekcji”. Dalsze rozdziały tej części poświęcone są rozpatrzeniu „procesów uczyć i woli na lekcjach” (rozd. 3) oraz „pozalekcyjnej pracy nauczyciela” (rozd. 4).

Omawiając „ogólne czynności” nauczyciela, związane z jego pracą na lekcji, rozpatruje Autor zagadnienie wpływu na jakość pracy dydaktyczno-wychowawczej

nauczyciela z talentem, nauczyciela z doświadczeniem oraz nauczyciela z wiedzą pedagogiczną, jak również zagadnienie wpływu życia osobistego nauczyciela i wyznaczanych przez niego zasad postępowania, właściwości jego uwagi, postawy wobec uczniów, języka, jakim się posługuje na co dzień — na jakość i wyniki jego pracy w szkole.

Do „szczegółowych czynności związanych z pracą nauczyciela na lekcji” zalicza Autor pracę nauczyciela nad budową lekcji i kształtowaniem procesów myślenia uczniów na lekcji, działania dotyczące organizacji klasy i utrzymywania należytej karności uczniów w czasie zajęć, wysiłki związane ze stwarzaniem odpowiednich warunków w pracy lekcyjnej dla rozwijania samodzielności uczniów, wdrażania ich do samokontroli, utrwalania ich wiadomości, urozmaicania im nauki. Wśród „szczegółowych czynności związanych z pracą na lekcji” omawia się też tu takie czynności nauczyciela, jak stawianie uczniom pytań na lekcji, zadawanie im pracy domowej, przeprowadzanie kontroli tej pracy i jej ocenianie.

Przy omawianiu „procesów uczyć i woli na lekcjach” Autor zastanawia się nad znaczeniem przekonań, wartości estetycznych; gospodarczych i moralnych w wychowaniu młodzieży w szkole. Specjalną uwagę poświęca wartościom związanym z tokiem nauki, jej uporządkowaniem, właściwym zaplanowaniem i przeprowadzaniem we właściwym tempie, jak również zagadnieniu wychowawczego wpływu osobowości nauczyciela w procesie nauczania oraz zagadnieniu moralnej atmosfery klasy, pracy i odpoczynku szkolnego oraz sensownych przepisów szkolnych.

W rozdziale ostatnim, rozpatrującym „pozaekcyjną pracę nauczyciela”, jest mowa o kontakcie nauczyciela z uczniami poza lekcjami, o pomocy uczniom w pracy domowej przez organizowanie dla nich różnego rodzaju konsultacji, o kołach zainteresowań, ich zadaniach i działalności, o uroczystościach szkolnych, o wycieczkach, o pracy społecznej uczniów, świetlicy, gazetce i kronice szkolnej, o odwiedzinach uczniów oraz kontaktach szkoły z byłymi absolwentami.

### 3. Ogólna charakterystyka pracy

Rozpatrując szeroki wachlarz zagadnień dotyczących całości pracy nauczyciela w szkole w jego kontakcie z uczniami i oddziaływaniu na nich, książka prof. K. Sośnickiego ma charakter wybitnie praktyczny. Autor nazwał ją poradnikiem dydaktycznym. Nie jest to jednak zwyczajny poradnik typu praktycystycznego. Nie jest to też poradnik wyłącznie dydaktyczny. Obok bowiem praktycznych zaleceń i wskazań znajduje w tej książce czytelnik, przy wielu okazjach, również teoretyczne analizy, wywody i uzasadnienia. A obok ukierunkowań praktycznych typu dydaktycznego spotka się on w niej także często z zaleceniami praktycznymi o charakterze wychowawczym.

Čzytając *Poradnik dydaktyczny* stwierdza się stałą troskę Autora o to, by nauczanie było kształcące i wychowujące, by uczono w szkole tego, co jest potrzebne i pożyteczne, ale by nie tylko uczono, lecz również kształcono, rozwijano umysł, inteligencję i indywidualne uzdolnienia uczniów oraz by wychowywano, rozwijano zainteresowania i upodobania młodzieży, zaszczepiano w niej poczucia moralne i estetyczne, wyltworzano u niej właściwe przekonania, postawy i poglądy. Choć zagadnienia nauczania stanowią główny przedmiot rozważań, zagadnienia wychowawcze nie są tu bynajmniej pomijane, lecz omawiane są najczęściej łącznie z zagadnieniami dydaktycznymi. W jednym z rozdziałów, mianowicie w rozdziale, poświęconym „procesom uczyć i woli na lekcjach”, wysuwają się one na pierwszy plan, jako zagadnienie główne.

Drugą cechą charakterystyczną książki prof. Sośnickiego (poza tym, że jest ona poradnikiem nie wyłącznie dydaktycznym, lecz dydaktyczno-wychowawczym) jest także to, że jest ona poradnikiem dydaktyczno-wychowawczym teoretycznie uza-



sadnionym. Autor dokonuje w swej książce bogatego przeglądu różnych sytuacji dydaktycznych i wychowawczych w szkole, różnych typowych zachowań się nauczycieli w tych sytuacjach, zachowań się prawidłowych i nieprawidłowych, lecz przy ocenie tych sytuacji i zachowań się nauczycieli nie odwołuje się jedynie do bezpośredniego, praktycznego doświadczenia i intuicji czytelnika, lecz, dla wyraźnego i przekonującego ukazania dróg wiodących do skutecznego nauczania i wychowywania młodzieży w szkole oraz uchronienia nauczyciela przed wstępowaniem na drogi błędne, pokazuje mu, w uzasadnieniu głoszonych zaleceń i przestroóg, mechanizm wchodzących tu w grę procesów i występujących w nich prawidłowości. Dokonując analizy pewnych ważnych pojęć, jak samodzielność i jej rodzaje, wartość i jej rodzaje itp., dochodzi do wskazań, rad i dyrektyw dydaktycznych i wychowawczych, logicznie i psychologicznie konsekwentnych, racjonalnych, przekonujących.

#### 4. Uwagi końcowe

Czy można by coś zakwestionować w omawianej książce?

Co do merytorycznej treści *Poradnika dydaktycznego*, to nie budzi on w czytelniku żadnych zastrzeżeń ani żadnych wątpliwości. Nic nie chciałoby się zmieniać w jego treści. Można by natomiast zgodzić się na wprowadzenie tu i ówdzie pewnych zmian w sformułowaniach słownych, przy pomocy których ta treść jest wyrażana lub tylko oznaczana i nazywana.

Tak, na przykład, słusznie mowa jest w części pierwszej *Poradnika dydaktycznego* o czynnościach przygotowawczych nauczyciela do pracy w szkole, do których należą, zdaniem prof. Sośnickiego, takie czynności, jak: poznawanie przez nauczyciela szkoły, w której ma pracować, poznawanie jej grona nauczycielskiego, budynku, ogólnej organizacji, poznawanie uczniów i ich środowiska społecznego, przygotowywanie przez nauczyciela planów pracy dydaktycznej i wychowawczej, przygotowywanie lekcji, pracy domowej uczniów itp. Można jednak mieć pewne wątpliwości, czy słuszne jest nazywanie jednych spośród wymienionych wyżej czynności przygotowawczych nauczyciela do pracy w szkole czynnościami jego „ogólnymi”, a drugich — czynnościami „szczegółowymi”.

Dla niżej podpisanego, ogólne jest jedynie omawianie tych różnych czynności przygotowawczych nauczyciela, same zaś te czynności, zarówno jedne, jak i drugie, są czynnościami przygotowawczymi szczegółowymi. Szczegółowość jednych polega na poznawaniu przez nauczyciela szkoły i uczniów, w której i z którymi ma on później pracować, a szczegółowość drugich — na planowaniu przez niego pracy dydaktycznej i wychowawczej oraz przygotowywaniu przez niego w ramach planu swoich lekcji, a także pracy domowej uczniów. Jedne i drugie czynności przygotowawcze nauczyciela do pracy w szkole są równie konkretne i szczegółowe. Pierwsze nie są ogólniejsze od drugich, lecz są skierowane na co innego i powinny być wykonywane przed drugimi. Wszelako pierwszeństwo w kolejności wykonania nie jest równoznaczne i nie musi iść w parze z wyższym stopniem ogólności.

Dlatego, uznając słuszność dokonanego przez prof. Sośnickiego podziału czynności przygotowawczych nauczyciela do pracy w szkole na „poznawanie szkoły i uczniów” oraz na „przygotowywanie pracy lekcyjnej”, jak również uznając słuszność omawiania tych czynności nauczyciela w wymienionej wyżej kolejności, wolałby jednak niżej podpisany nie nazywać pierwszych czynności przygotowawczych „ogólnymi”, a drugich — „szczegółowymi”.

Ale to jest sprawa formy i języka, a nie sprawa treści. Jak zostało to już powiedziane wyżej, treść książki nie budzi u czytelnika żadnych zastrzeżeń. Przeciwnie, spotyka się ona u niego z pełną aprobatą i zyskuje w nim przekonanego zwolennika.

Pragnąc służyć pomocą ogółowi nauczycielstwa w należytym wypełnianiu obowiązków dydaktycznych i wychowawczych w warunkach powszechnie praktykowanego w naszych szkołach systemu klasowo-lekcyjnego, prof. Sośnicki napisał książkę będącą poradnikiem dydaktycznym i ogólną dydaktyką, poradnikiem pedagogicznym i teorią wychowania szkolnego w istotnych jej fragmentach. Omawia w niej bowiem całość pracy nauczyciela, formułuje zalecenia, wskazania i rady dotyczące zarówno czynności przygotowawczych nauczyciela do pracy w szkole, jak i czynności, wykonywanych przez niego na lekcjach w bezpośrednim kontakcie z uczniami. Obok bogactwa treści dydaktyczno-wychowawczej typu praktycznego książka zawiera dużo pogłębionej myśli, okolicznościowych analiz i teoretycznych uzasadnień. Toteż kształcić się na niej powinni zarówno kandydaci na nauczycieli, jak doskonalić się przy jej pomocy także nauczyciele czynni. Znalazłszy się w ich rękach, pomagać im ona będzie w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej przez swą praktyczną treść i konkretne zalecenia, a przez swe analizy i teoretyczne uzasadnienia przyczyniać się ona będzie zarazem do podnoszenia na wyższy poziom ich świadomości i ogólnej kultury pedagogicznej.

*Feliks Korniszewski*

### JADWIGA WALCZYNA: MYŚLENIE I DZIAŁANIE PEDAGOGICZNE

Warszawa 1964 PZWS s. 168.

#### I. Nauczanie przedmiotów pedagogicznych w liceach pedagogicznych

Trudna i niewdzięczna była praca nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w liceach pedagogicznych w Polsce w ubiegłych 10 latach. Pedagogika i psychologia jako nauki par excellence społeczne najmocniej chyba (obok teorii literatury) dotknięte były uproszczeniami i ograniczeniami minionego okresu. Nasza wiedza o dziecku i jego wychowaniu bardzo się skurczyła. Większość dawnych solidnych podręczników (np. Bałeya, Szumana, Kota, Nawroczyńskiego, Sośnickiego, Jeleńskiej) objęto anatimą, a nowych tej miary (poza „Zarysem dydaktyki” prof. W. Okonia) nikt nie potrafił lub nie odważył się napisać.

Łatwiej napisać było program nauczania. Poszczególne nauki ujęto w nim w mniej lub bardziej zwarte systemy dedukcyjne. Na czele stanęły zagadnienia metanauki (jej przedmiot, cele, metody badań), następnie wykład głównych założeń jej materialistycznego ujęcia, przegląd zagadnień i wnioski praktyczne, metody i organizacja oddziaływania wychowawczego).

Programom nauczania z 1950 roku trzeba oddać sprawiedliwość; porządkowały one przejrzyście zasadnicze pojęcia, uczyły niedwuznacznego rozróżnienia między socjalistyczną i burżuazyjnymi koncepcjami wychowania. A władze szkolne dość skrupulatnie kontrolowały, czy wiedza teoretyczna, którą podaje uczniom pedagog, psycholog i metodyk, odpowiada tezom programu nauczania.

Po kilku latach okazało się, że młodzi absolwenci liceów pedagogicznych nie są dostatecznie przygotowani do pracy w zawodzie. Czego im braknie? Szczegółowego i operatywnego systemu wiedzy pedagogicznej, systemu twierdzeń o średniej ogólności, najbardziej w praktyce użytecznych. Opuścili szkołę uzbrojeni tylko w dwa fragmenty wiedzy: określoną ilość tez najogólniejszych, wyabstrahowanych, światopoglądowych i tyle „recept” postępowania pedagogicznego, ile podpatrzeć ich zdołali w szkole ćwiczeń lub przekazał im „między wierszami” wykładów nauczyciel przedmiotów pedagogicznych (o ile sam kiedyś uczył w szkole podstawowej).

Rzucono wtedy hasło „wiązania teorii z praktyką” w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych. Nie przyniosło ono jednak spodziewanych rezultatów: utrudniał jego realizację sztywny, schematyczny program nauczania i nadal wyraźnie niedostatek szczegółowej i naukowej „teorii” (np. teorii wychowania moralnego).

W końcu 1957 roku prof. Bogdan Suchodolski wraz z najbliższymi współpracownikami wystąpił z projektem nowego programu nauczania przedmiotów pedagogicznych. Miał on układ całościowy (m. in. bez podziału na teorię wychowania i dydaktykę), indukcyjny, z propedeutycznym cyklem nauczania w kl. III liceum, systematycznym w klasie IV i monograficzno-zawodowym w klasie V, maturalnej. Nauczanie przedmiotów pedagogicznych zaczynać się miało od obrazów z przeszłości szkolnictwa, obserwacji rozwoju dziecka i analizy rozwoju kultury materialnej i duchowej we współczesnym świecie. Na tych podstawach nauczyciel wspólnie z uczniami powinien budować stopniowo gmach uogólnień coraz wyższych stopni, by dojść, na samym końcu kursu IV klasy, do określenia kardynalnych pojęć pedagogicznych i pedagogiki jako nauki. W ostatniej klasie liceum kandydat na nauczyciela zastępuje gotowy już system wiedzy w działaniu (metodyka nauczania początkowego) i wdroży się do pogłębiania teorii przez samokształcenie.

Nowy program wprowadzono dla próby w 15 liceach pedagogicznych (w tym 5 liceów dla wychowawczyń przedszkoli) w latach 1958—61, jako tzw. „II wariant”. Warto tu dodać, że pamiętano także, by wyposażać uczniów i nauczycieli tych szkół w potrzebne podręczniki (skrypty).

W roku szkolnym 1961—62 „II wariant” z niewieloma poprawkami zatwierdzono jako obowiązujący we wszystkich liceach pedagogicznych i liceach dla wychowawczyń przedszkoli w całym kraju.

Duża część nauczycieli pedagogiki była raczej zdezorientowana zmianami i na ogół niechętnie do nich nastawiona. Pracowicie skompletowany rzeczowy materiał lekcji, z trudem wypracowane pomysły metodyczne i logiczne straciły swą wartość i trzeba było rozpocząć poszukiwania od nowa. A i podręczniki dla uczniów ukazywać się zaczęły dopiero w 1963 roku.

Po 2—3 latach nauczania według nowych programów większość pedagogów zrozumiała ich wartość. Niejeden rozsmakował się w swobodzie, jaką mu program zostawia, i w konsekwentnej przystępności materiału dla uczniów, którą wnosi. Dziś, śmiało to możemy powiedzieć, nie znajdziemy już u nas pedagogów, którzy woleliby wrócić do „starych” programów. Ale, oczywiście, argumentów dowodzących ich przydatności trzeba szukać przede wszystkim gdzie indziej.

Indukcyjna systematyzacja programu nauczania przedmiotów pedagogicznych w średnim zakładzie kształcenia nauczycieli jest eksperymentem na skalę światową. Zastanówmy się przez chwilę nad jego znaczeniem. Sądzi się powszechnie, że nauki w swym rozwoju zdążają niechybnie w kierunku systemu dedukcyjnego. Jednak większość nauk przyrodniczych i społecznych daleka jest jeszcze od tej doskonałości, a z pewnością każdej nauce bardzo zaszkodzi przedwczesne zamknięcie się w niedostatecznie jeszcze uogólnionym i rozbudowanym systemie. Mówimy wtedy, że nauka „odrywa się od życia”. Zastosowanie w niej metody indukcyjnej otwiera znowu szerokie wrota, przez które wkracza „życie”. Wiele jeszcze hipotez i teorii postępowych uczonych z całego świata, wiele potocznych doświadczeń nauczycieli i licealistów zmieści się obok tego, czego dotychczas nauczaliśmy, by razem stworzyć operatywny system wiedzy młodego nauczyciela. A przecież w wielu krajach na świecie nadal „wykłada się pedagogikę jako naukę”, a przyczyny „usztynienia” jej systemu są różne.

Aspekt dydaktyczny nowego programu nauczania, tzn. jego przystępność dla ucznia, także jest ważnym motywem dokonanej zmiany i autorzy projektu wiele o tym pisali.

Rozstrzygającym dowodem wartości dokonanej zmiany będą wyniki badania pracy absolwentów liceów stosujących „II wariant” programowy. Badania te obiecała przeprowadzić w latach 1961—1963 Katedra Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Warszawskiego, a więc ten zespół uczonych, który nowe programy opracował.

W eksperymentach i dyskusjach programowych prawą ręką prof. Suchodolskiego była dr Jadwiga Walczyzna, doświadczony nauczyciel liceów pedagogicznych i SN, były kierownik Sekcji Przedmiotów Pedagogicznych ODKO, obecnie pracownik naukowy Katedry Pedagogiki Ogólnej UW. O pierwszej części prac podjętych przez nią teraz właśnie otrzymaliśmy recenzowaną książkę.

## II. Treść książki

Już wstęp („Od autora”) świadczy o tym, że wiele w książce znajdziemy not krytycznych. Dr Walczyzna pragnie, by pedagodzy (nauczyciele przedmiotów pedagogicznych) „...krytycznie spojrzeli na dotychczasową działalność i zapoczątkowali inne, bardziej aktywizujące sposoby przygotowania młodzieży do pracy pedagogicznej”.

Rozdział pierwszy przypomina nam o osiągnięciach i nowych zadaniach budowy socjalizmu na świecie i w Polsce, o nieodzownym wzroście zadań nauczyciela. Na tym tle próbuje autorka nakreślić „obraz pracy młodych nauczycieli wykształconych w Polsce Ludowej”. Dominują w nim ciemne barwy. Młodzi nauczyciele ogólnikowo rozumieją własne zadania („budowniczy socjalizmu”, „motor postępu”, „wychowawca narodu”, „inżynier dusz ludzkich”), bardzo źle znają naszą gospodarkę, społeczeństwo i kulturę, ograniczają swoją działalność do pracy wewnątrz szkoły. Są bezradni wobec trudności wychowawczych, schematyczni w planowaniu i prowadzeniu zajęć lekcyjnych, niezdolni do zastosowania w praktyce teorii, w którą wyposażono ich w szkole.

Materiałami, na których opiera autorka ten pesymistyczny obraz pracy młodych nauczycieli, są wypowiedzi ankietowe (243), obserwacje, sprawozdania inspektorów szkolnych i „luźnie zgromadzone opinie o młodych nauczycielach zanotowane na różnorodnych konferencjach”. Wszystkie te materiały pochodzą z lat 1954—57.

W rozdziale drugim autorka książki omawia krótko najbardziej znaną polską literaturę podjętego przez nią zagadnienia, następnie charakteryzuje przedmiot swych badań jako „proces zawodowego kształcenia kandydatów na nauczycieli w liceach pedagogicznych” oraz informuje o zasadniczym materiale badań (innym niż materiał „obrazu” z poprzedniego rozdziału): jest nim 255 stenogramów lekcji prowadzonych przez pedagogów i licealistów. O wyborze takiego typu materiału badań zadecydował postulat konkretności poznawanych sytuacji społecznych, „...ponieważ pojęcia nauk historycznych odnoszą się do jednorazowych zdarzeń, nawet gdy dotyczą zjawisk powszechnie występujących” (s. 43).

Rozdział trzeci zawiera krytyczną analizę budowy programu nauczania przedmiotów pedagogicznych z 1950 roku, i, co roku zmieniających się, planów nauczania tych przedmiotów w liceach pedagogicznych w latach 1954—57. Dr Walczyzna przekonywająco tu dowodzi, że w dedukcyjnym (określenie moje — BN) systemie nauczania pedagogiki i psychologii „...sens zasady łączenia teorii z praktyką sprowadzono do ilustrowania pojęć i sądów przykładami z praktyki. Ilustrowanie oznacza właściwie lekceważenie naukowej drogi poznania, bo na dobrą sprawę można zawsze wyszukać przykłady »pasujące« nawet do błędnych twierdzeń” (s. 71).

U większości pedagogów błędna koncepcja programowa „odbija się w działaniu jak stempel, jednakowo, schematycznie”. Nie mają własnego zdania, powołują się na program. Nauczyciel „jest anonimem”.

A oto typowa budowa lekcji pedagoga:

1. Nauczyciel odczytuje albo wygłasza z pamięci określone definicje.

2. „Omawia zagadnienie”, tzn. wyjaśnia słowa za pomocą innych, bardziej znanych wyrazów.

3. Wspólnie z uczniami wyszukuje przykłady pasujące do tych definicji.

W efekcie licealiści często mylą poznane pojęcia (np. „forma” — „metoda” — „zasada”). Potrafią powtórzyć tylko definicje i poprzednio podane przykłady. W działaniu (praktyce pedagogicznej) poszukują rozpaczliwie gotowych schematów (konspektów, wzorów lekcji z *Zycia Szkoły*).

Rozdział piąty rozpoczyna krytyka burżuazyjnych teorii poznania (sensualistyczno-empirycznej i pragmatystycznej).

W oparciu o psychologię Pawłowa usiłuje autorka wprowadzić rozróżnienie między poznaniem („rozumienie określające” — termin dr Walczyny) i rozumieniem rzeczywistości („rozumienie dynamizujące”, wyrażone w działaniu).

Starając się pogłębić interpretację leninowskiej teorii odzwierciedlenia dr Walczyna zwraca uwagę na pierwszy z jej członów: „bezpośredni i aktywny kontakt z rzeczywistością”. Od rzeczy do pojęć prowadzą ważne dla rozwoju myślenia ucznia operacje: porównywanie, analiza, synteza, abstrahowanie. Autorka przeciwstawia się koncepcjom Konstantego Lecha (s. 109), który postuluje wyposażenie ucznia w gotowy system wiedzy, aby nauczyć potem stosowania jego w praktyce. Ze względu na złożoność sytuacji społecznych nie można, jej zdaniem, zamknąć prawidłowości pedagogicznych „w umownych znakach i wzorach”, uczeń powinien aktywnie je poznawać („rozumienie dynamizujące”), nie tylko rozpoznać.

Rzeczywistość pedagogiczną powinniśmy poznawać całościowo i problemowo, gdyż „...każde zjawisko, czy każda sytuacja pedagogiczna zawierają jakiś problem” (s. 127). Problem ten rozwiązują uczniowie w konkretnym działaniu. Działanie pedagogiczne stanowi zespół praktycznych czynności opartych na poznaniu i rozumieniu zjawisk pedagogicznych i dlatego nie można zastosować w nim żadnych „recept”.

W rozdziale piątym zatytułowanym „Wnioski” autorka referuje założenia nowych programów przedmiotów pedagogicznych opracowanych przez zespół pod kierunkiem prof. B. Suchodolskiego.

### III. Uwagi krytyczne

Nie ulega wątpliwości, że książka dr Walczyny jest oryginalna, wartościowa i potrzebna naszym pedagogom i działaczom oświatowym. Z obowiązku recenzenta poczynimy na jej marginesie następujące uwagi krytyczne:

1. „Myślenie i działanie pedagogiczne” ukazuje się co najmniej o 3 lata za późno. W latach 1959—62 książka miałaby szanse stanąć w centrum dyskusji na temat programów nauczania przedmiotów pedagogicznych, zaważył na podjętych przez władze decyzjach. Dzisiaj ma już znaczenie w pewnym sensie historyczne, bo o programy nauczania w liceach pedagogicznych nikt się nie spiera. Obraz pracy młodych nauczycieli zawarty w pierwszym rozdziale jest już nieaktualny, a nawet mylący (np. rzadko dziś spotykamy sloganową bufonadę młodych, zupełny brak inwencji w dziedzinie poszukujących metod nauczania, niechęć do podejmowania studiów pedagogicznych i psychologicznych).

O drugim, eksperymentalnym etapie prac autorki nad zagadnieniami programów nauczania w liceach pedagogicznych informuje zwięźle jeden z rozdziałów (wcześniej wydanej!) książki pod redakcją prof. W. Okonia „Praca eksperymentalna w szkole” (Warszawa 1963 PZWS).

2. Książka jest nierówna. Wprowadzenie jest mało pomysłowe, sloganowe, zakończenie także mówi nam o wielu znanych już skądinąd rozwiązaniach. Naj-

bardziej przekonuje nas krytyka stanu przygotowania licealistów z lat 1954—1957 do pracy w zawodzie nauczycielskim.

Rozdział trzeci zawierający treści tytułowe urasta do roli samodzielnej, wartościowej i trudnej rozprawy filozoficzno-psychologicznej. Szkoda, że w stosunkowo małym stopniu jednak tezy jego wynikają z danych ustalonych w poprzednich rozdziałach.

3. Autorka informuje nas raczej o przeprowadzonych badaniach, niż prezentuje nam ich przebieg i wyniki. Brak w książce zestawień ilościowych i jakościowych materiału badań, wyboru bardziej typowych fragmentów wywiadów i stenogramów lekcji. Uniemożliwia to powtórzenie przez czytelnika drogi, jaką przebyła autorka stopniowo uogólniając fakty.

Największe zastrzeżenia budzi z socjologicznego punktu widzenia sposób konstruowania obrazów pracy pedagogów i ich młodych wychowanków. Autorka pisze, że badania „...nie były związane z wybranymi liceami pedagogicznymi lub nauczycielami, nie łączyły się z określonymi treściami programowymi, nie zostały także zamknięte w pewnym ściśle ograniczonym czasie” (s. 43). Nie badając żadnej określonej reprezentacji ogółu uzyskuje dr Walczyna obraz jednolicie negatywny, podczas gdy rzeczywistość jest z pewnością bardziej urozmaicona i można w niej wyróżnić pewne klasy jakościowe postawy (modele) nauczycieli.

Brak także jasno zdefiniowanego układu odniesienia „obrazu”. Którzy i kiedy nauczyciele pracowali lepiej od badanych? Porównywanie stanu faktycznego zachowań ludzkich li tylko z naszymi wyobrażeniami o właściwie wypełnionych odpowiednich rolach społecznych w każdej nauce społecznej może się okazać bardzo zawodne.

4. Autorka dba na ogół o przystępny dla czytelnika język. Najtrudniej to było, rzecz jasna, osiągnąć w abstrakcyjnym i filozoficznym rozdziale IV książki. Z niego wynotowaliśmy dwa potknięcia na tle (udanej poza tym) obrazowości zdania: 1 — „Ogólnie mówiąc kontakty wychodzą i idą od podmiotu, a przedmiot tylko pasywnie je odbiera” (s. 134), 2 — „W tej sytuacji czynności pedagogiczne przechodzą jak gdyby z podmiotu na przedmiot, ten ostatni przejmując je po to, by przeprowadzić je osobiście na sobie samym” (s. 139). (W ogóle autorka nadużywa pojęć „podmiot” i „przedmiot” w tej części książki).

Zaletą ogólnej budowy poszczególnych rozdziałów książki jest umieszczanie resume w kilku ostatnich zdaniach każdego z nich. To znacznie ułatwia orientację w treści książki, gdyż nie praktykuje się u nas dołączania streszczeń w języku polskim w zakończeniach dzieł.

5. Ze względu na historyczną wartość książki dr Walczyny żałować należy, że wydawca nie załączył do niej pełnych tekstów lub przynajmniej obszernych fragmentów programów nauczania w liceach pedagogicznych z 1950 i 1961 roku.

Bolesław Niemierko

## ZAGADNIENIA PEDAGOGICZNE W CZASOPISMACH

„Pedagogika na usługach szkoły” — to tytuł nowej książki, która ukazała się niedawno na półkach księgarskich. Porusza ona stale aktualny problem, jak teoria pedagogiczna może (i musi) przenikać praktykę, wzbogacając jej treści i formy, i jak z tej praktyki wychodząc rozwija się i kształtuje nowe prawidłowości.

W niniejszym przeglądzie zwrócę uwagę na zagadnienia bliskie wymienionej problematyce: najpierw omówię sprawę rozwoju badań pedagogicznych, potem problem doskonalenia pracy zawodowej nauczycieli i w związku z tym wykorzystywania czasu wolnego przez nauczyciela. Wykorzystam trzy czasopisma: *Chowanę*, *Wychowanie* i kwartalnik *Kultura i Społeczeństwo*.

## O rozwoju nauk pedagogicznych

Prof. W. Okoń dał w numerze 1 *Ruchu Pedagogicznego* ogólną charakterystykę badań pedagogicznych w Polsce. Podobny temat omawia w *Chowanie* (zeszyt 1/1964) Maria Bolechowska. Autorka zajmuje się przede wszystkim okresem poprzedzającym pierwszą wojnę światową i okresem dwudziestolecia międzywojennego; naukom pedagogicznym w okresie po drugiej wojnie światowej poświęca mało miejsca. Ponieważ prof. Okoń zwrócił uwagę przede wszystkim na rozwój pedagogiki w Polsce Ludowej, oba artykuły wzajemnie się uzupełniają, stanowiąc wartościową informację.

We wstępie autorka zaznacza, że dotychczas nie ma kompletnej bibliografii nauk pedagogicznych. Dwa tego rodzaju wydawnictwa obejmują jedynie pewne okresy, na przykład „Bibliografia” Karbowiaka — lata 1901 do 1910, a „Polska Bibliografia Pedagogiczna” — lata 1944—1951. Inne wydawnictwa mają charakter bardziej specjalny, na przykład Czerniewskiego „Rozwój dydaktyki polskiej w latach 1918—1954”. W tej sytuacji przeglądy dokonywane w związku z XX-leciem Polski Ludowej mają za zadanie zorientowanie zainteresowanych w kierunkach, tendencjach i stanie dotychczasowych nauk pedagogicznych w Polsce. Temu celowi służy nie tylko artykuł M. Bolechowskiej, lecz cały wymieniony zeszyt *Chowanny*.

Początek badań pedagogicznych w zakresie psychologii i pedagogiki oraz historii wychowania widzi autorka w końcu wieku XIX. „Pedagogika polska czasów niewoli — pisze — posiadała charakter wybitnie prospektywny. Mimo ciężkich warunków politycznych stale przyświecała jej idea pracy dla szkoły polskiej wyzwolonej spod ucisku zaborców. Dowodów na to można by cytować wiele — choćby fakt, że w 1849 r. z inicjatywy Ewarysta Estkowskiego, założyciela pierwszego Towarzystwa Pedagogicznego w Poznaniu, zaczęto wydawać pierwsze czasopismo pedagogiczne *Szkoła Polska*. Miało ono być »zwierciadłem czasowym całego dzisiejszego stanu edukacji we wszystkich częściach ojczyzny«. Nie bez znaczenia było również, że współpracownikiem tegoż wydawnictwa był znakomity filozof i działacz społeczny Karol Libelt”.

Jako dalsze etapy w zdobyczach na polu oświatowym autorka wymienia założenie *Rocznika Pedagogicznego* w roku 1881 i *Przeglądu Pedagogicznego* w roku 1882, a w roku 1885 czasopisma *Muzeum*. Dominowała w nich refleksja pedagogiczna, cenna w rozwoju nauk pedagogicznych, niewystarczająca, jeśli idzie o pogłębianie problematyki i ustalanie prawidłowości. Badania takie podjął Jan Władysław Dawid; jego praca pt. „Zasób umysłowy dziecka”, wydana w roku 1896, oparta na

szerokich badaniach, jest wartościowa zarówno dla teorii, jak i praktyki pedagogicznej. Dodajmy, że inicjatywę zaktualizowania wyników badań opartych na kwestionariuszu Dawida podjął niedawno prof. W. Okoń.

Inna praca Dawida, która wniosła poważny wkład w nauki pedagogiczne — to „Inteligencja, wola i zdolność do pracy”, wydana w roku 1911. Charakterystyczne, że opisana przez Dawida metoda przyczyn i skutków została rozpowszechniona — jak informuje autorka — pod nazwą metody Ziehena w Niemczech, a w Belgii jako metoda Decroly'ego.

Badaczy takich, jak Dawid i Szyćówna, było pod koniec XIX wieku niewiele. Przyczyną tego był m. in. brak placówek naukowych. Tak na przykład do wybuchu pierwszej wojny światowej istniały na ziemiach polskich jedynie trzy pracownie psychologiczne (Lwów, Kraków, Warszawa). Trudności tych nie mogły pokonać nieliczne towarzystwa naukowe zajmujące się problemami pedagogicznymi. W roku 1868 powstało we Lwowie Towarzystwo Pedagogiczne, w roku 1910 — Towarzystwo Pedologiczne.

Czasy międzywojenne — to dominacja tzw. pedagogiki narodowej, propagowanej w okresie tworzenia się szkolnictwa polskiego przez Lucjana Zarzeckiego w takich książkach, jak „O wychowaniu narodowym” (1917), „O idei naczelnej polskiego wychowania” (1919), „O zadaniach nauczyciela polskiego” (1919), „Wychowanie narodowe” (1926). Innym systemem jest wychowanie obywatelsko-państwowe, związane z działalnością ministra Sławomira Czerwińskiego i ministrów Janusza i Wacława Jędrzejewiczów. W okresie tym rozwijała się również pedagogika kultury.

Postęp w zakresie nauk pedagogicznych umożliwiał powstawanie placówek pedagogicznych. W roku 1921 powstaje Studium Pedagogiczne pod kierunkiem prof. Wł. Heinricha, pierwszą katedrę pedagogiki objął w roku 1924/25 prof. Z. Mysłakowski, katedrę psychologii wychowawczej powierzono prof. S. Szumanowi. Sumując autorka informuje: „W roku 1935 istniały katedry i studia pedagogiczne w pięciu uniwersytetach państwowych i dwu prywatnych — a to: 5 katedr pedagogiki (1 w Krakowie, 3 w Warszawie i 1 w Lublinie); 2 katedry psychologii pedagogicznej (w Krakowie i Warszawie — od 1928 r. kierował nią St. Baley) i 1 katedra historii wychowania (we Lwowie). W 1935 roku powstała również katedra psychologii na Uniwersytecie St. Batoiego w Wilnie, a niedługo przed wojną katedra pedagogiki we Lwowie (B. Suchodolski). Badania pedagogiczne prowadziły nadto niektóre katedry socjologii”.

W okresie do roku 1935 ukazało się wiele dzieł pedagogicznych tłumaczonych z języków obcych, które wywarły niemały wpływ na rozwój pedagogiki i psychologii polskiej. Były to tłumaczenia dzieł Piageta, Claperède'a, Ch. Bühlera, Deweya, Buckinghama, Kerschensteinera i innych.

Łącznikiem między laboratorium, szkołą i życiem, między twórczą myślą naukową a twórczym urzeczywistnieniem szkoły współczesnej (jak „Polskie Archiwum Psychologii” określiła Józefa Joteyko) były wydawane wówczas podręczniki i czasopisma pedagogiczne — takie jak Sośnickiego „Zarys dydaktyki”, Mysłakowskiego „Pedagogika ogólna”, Zarzeckiego „Wstęp do pedagogiki”, Baranowskiego „Dydaktyka” i „Pedagogika” i inne.

Analizując badania pedagogiczne tego okresu autorka wymienia zagadnienie doboru pedagogicznego („Uczeń i klasa” Nawroczyńskiego), samorządu uczniowskiego („Samorząd uczniów w szkole” Rowida), zainteresowania, czytelnictwa, trudności wychowawczych, osobowości nauczyciela, samodzielnej pracy ucznia, pomocy naukowych, metod nauczania. Autorka zauważa przy tym: „Piśmiennictwo dotyczące specyfiki nauczania w zakładach kształcenia nauczycieli, w szkołach zawodowych i w szkołach wyższych było znacznie uboższe. Znaczny dorobek posiadało szkolnictwo dla dorosłych”.



Po scharakteryzowaniu badań w zakresie historii wychowania w okresie międzywojennym oraz nauk pedagogicznych w pierwszych latach po wojnie światowej autorka kończy artykuł taką uwagą ogólną: „...nauki pedagogiczne na przestrzeni lat ostatnich zaczęły się rozwijać w sposób o wiele bardziej intensywny, niż miało to miejsce poprzednio. Coraz częściej pojawiają się pozycje nie posiadające wyłącznie charakteru opisowego, ale stanowiące relacje z wyników badań naukowych”.

Jakkolwiek artykuł M. Bolechowskiej ma jedynie charakter bardzo ogólnej informacji, to jednak stanowi wartościowy przegląd i może być punktem wyjścia przy podejmowaniu prac bardziej szczegółowych. Wspomniana rozprawa prof. Okonia jest analizą bardziej krytyczną i wytyczeniem perspektyw rozwojowych nauk pedagogicznych.

Działalność ośrodków naukowych została omówiona w tym samym zeszycie *Chowanny* w oddzielnych artykułach przez prof. J. Pietera, prof. W. Okonia, doc. J. Zborowskiego, prof. M. Siemińskiego i dra J. Kurpisa. Zawarte w tych artykułach dane stanowią uzupełnienie informacji M. Bolechowskiej.

### Z badań nad studiami zaocznymi

Studia zaoczne odgrywają coraz znaczącą rolę w doskonaleniu zawodowym nauczycieli. W numerze 1/64 kwartalnika *Kultura i Społeczeństwo* ukazał się artykuł Ludwika Bandury na temat skuteczności studiów zaocznych. Autor prześledził losy 79 studentów studiów zaocznych WSP w Gdańsku, którzy złożyli w terminie wszystkie egzaminy i bez jakiegokolwiek opóźnienia przedstawili prace magisterskie, uzyskując dyplomy. W wyniku analizy zebranych materiałów dochodzi do interesujących wniosków. Oto niektóre z nich:

1. Najwięcej absolwentów rozpoczęło studia w wieku 26—35 lat; dla mężczyzn najbardziej efektywne są studia rozpoczęte po 26 roku życia. Największy odsiew zaznacza się w najmłodszych grupach wieku. Gdy na przykład przy rozpoczęciu studiów było 37,8% mężczyzn i 62% kobiet w wieku 20—25 lat, to ukończyło w tej grupie studia w terminie tylko 6,7% i 28,2%.

2. We wszystkich grupach wieku studenci uzyskali dobre wyniki egzaminów, a więc zarówno w grupie najmłodszych, jak najstarszych. Wniosek: zdolność przyswajania wiedzy nie maleje z wiekiem.

3. Nauczyciel pracujący na wsi ma większe trudności w ukończeniu studiów zaocznych; przyczyny tego — trudniejszy dostęp do książki naukowej, gorszy dojazd do uczelni i placówek naukowych, mniej podnieć pobudzających do podnoszenia kwalifikacji.

4. Pozytywnie na skuteczność studiów działa stabilizacja życiowa studentów. Tak na przykład słuchacze w stanie wolnym częściej odpadają w ciągu pięciu lat studiów.

5. Wśród słuchaczek przeważają kobiety bezdzietne. Słuchaczki, które posiadały więcej niż dwoje dzieci, zazwyczaj nie kończyły studiów.

6. Obciążenie pracą zawodową wpływa niekorzystnie na wyniki studiów. Wykazują to procentowe dane. Im więcej godzin pracy — tym mniej absolwentów: 31,2% — przy 30 godzinach, 12,1% — przy 41—50 godzin.

Autor wysuwa na zakończenie sugestię, w jaki by sposób usunąć utrudnienia w osiąganiu dobrych wyników studiów zaocznych: większe uwzględnianie w bibliotekach zakupu książek naukowych, normowanie w obciążeniu pracą, stworzenie pomyślnego klimatu pracy dla studiujących, organizowanie opieki nad dziećmi dla matek studiujących.

Jakkolwiek artykuł dotyczy jednej tylko uczelni i określonej grupy słuchaczy, to jednak zawarte w nim dane mają charakter pewnych jakby prawidłowości i mogą stanowić materiał porównawczy. Optymistyczny wniosek co do tego, że zdolność

pryswajania wiedzy nie maleje z wiekiem, może stanowić zachętę dla starszych w podejmowaniu studiów tak ważnych w doskonaleniu umiejętności zawodowych i stwarzających bodźce dla przeciwdziałania kostnieniu form pracy.

### Nad pedagogiką wolnego czasu

Badania nad pedagogiką wolnego czasu są w powijakach i każdy przyczynek może być punktem wyjścia do dalszych badań. Przyczynkiem takim jest artykuł Jana Daneckiego „Czas wolny nauczycieli” (*Wychowanie*, nr 9/64). Materiały, które autor analizuje, pochodzą z konkursu *Głosu Pracy i Nowej Kultury*. Na czas wolny inaczej patrzy młodzież, inaczej patrzą ludzie dorośli; młodzież narzeka na nadmiar wolnego czasu, dorośli — na brak czasu. Jeśli idzie o nauczyciela — rzecz jest dość skomplikowana. Danecki ujmuje to następująco: „Nauczyciel stoi więc — można powiedzieć — na granicy obu »problemów wolnego czasu«; jeden z nich absorbuje go najżywiej jako człowieka pracy, jako ojca czy matkę rodziny (w mniejszym stopniu dotyczy to tych nauczycieli, którzy nie założyli jeszcze własnej rodziny), drugi zaś — jako wychowawcę. Nauczycielskie głosy konkursowe dają wyraz tej dwoistości zainteresowań”.

Nauczyciele ostro odcinają się w swych wypowiedziach od poglądu, jakoby czas wolny — to czas po ukończeniu pracy zawodowej. „Nie mam zamiaru — pisze jeden — nudzić czytelnika opisami swojej pracy zawodowej w szkole i jej dalszym ciągiem w domu nad stertami zeszytów, poprawianie których przyspiesza proces łysienia pedagogicznej czaszki. Nie będę rozwodził się również nad »dodatkami« pracy pedagogicznej, jakimi są: obowiązki wobec szkolnej organizacji młodzieżowej i partyjnej, zebrania i zebranka, praca dodatkowa uzupełniająca budżet. Chcę tylko powiedzieć, że na nauczyciela ludowego należy patrzeć jako na człowieka posiadającego często pracującą zawodowo żonę oraz nie pracującą wprawdzie, ale wymagającą pracy i opieki dzieci. Rzadko który nauczyciel może pozwolić sobie, aby jego małżonka była tylko tzw. gospodynią domową. A współczesne pracujące żony owiane duchem socjalistycznej emancypacji, dającej im wieloraką niezależność — żądają od swych mężów (chyba zresztą słusznie) spełniania obowiązków małżeńskich w szerszym znaczeniu, niż się to w Polsce potocznie rozumie. W takiej sytuacji ja się właśnie znajduję. I w takiej sytuacji zmęczenie i znużenie dają często znać o sobie”.

W tej sytuacji, uznając w zasadzie słuszność tego rodzaju postawy, autor artykułu stawia postulat nie tylko poprawy plac, lecz również ograniczenia tego, co w wypowiedziach nazywa się „złodziejem wolnego czasu” — mianowicie pełnego gadulstwa zebrzań, archaicznej nieraz organizacji usług itp.

Czas istotnie wolny przeznaczają na różne zajęcia. W wypowiedzi St. Pestki z Gdańska brzmi to następująco: „Zawsze mam poważne zaległości, lecz nawet przy tych zaległościach niejednokrotnie nawracam do klasyków, by ich odczytywać po raz któryś. W ogóle muszę zaznaczyć, że czytam bardzo wolno i najchętniej na głos (oczywiście nie wszystko). I w tym miejscu chciałbym podkreślić wielką rolę prasy tzw. kulturalno-społecznej i »czysto« literackiej. Tu zestaw tytułów będzie dosyć duży. W tramwaju dzienniki. I oczywiście czasopisma przedmiotowe. Rolę prasy podkreślam dlatego, że ratuje mnie ona, przy ograniczonym czasie, przed zagubieniem się, wypadnięciem z wartkiego nurtu aktualności. Prasę czytuję najczęściej w toku pracy bibliotecznej. Nie czytam wszystkiego, ale przynajmniej przejrzę. Samo czytanie jednak nie wystarcza. Konieczne są kontakty z ludźmi i dyskusja. Widzę poważne niebezpieczeństwo w zasklepianiu się nauczycieli tylko w kręgu swoich spraw. Krąg tych spraw powinien być bardzo szeroki, a tymczasem bywa niestety bardzo wąski”.

O tym, że sprawa wycieczki nie jest beznadziejna, jakby się mogło z niektórych wypowiedzi wydawać, świadczy interesujący głos Andrzeja Wierzbłowskiego: „Zajęciem, które sprawia mi najwięcej radości, jest chyba fotografowanie. Z fotografią zetknąłem się sześć lat temu na mojej pierwszej posadzie. Na zaniebane dzisiaj często ślady przeszłości zacząłem zwracać uwagę w czasie wycieczek fotograficznych. Zgromadziłem dzięki ówym wycieczkom wiele monet, emblematów i akt cechowych, trochę broni starej, poznałem ciekawe zabytki architektury. Byłem świadkiem odnalezienia w Złotnikach księgi metrykalnej z 1700 r., w której odnotowano chrzest Konarskiego. Oglądałem w Goleniowach kopię starego portretu Kochanowskiego... Ciekawych pamiątek mam już tyle, że chyba wkrótce otworzymy tu, w moim mieście, stałą wystawę muzealną”.

W jednej wypowiedzi są wymienione czytane książki. Charakterystyczne, że w spisie nie ma ani jednej pedagogicznej, jest jedynie wzmianka: „Czytam także książki Kozakiewicza, nowości dydaktyczne dotyczące języka polskiego, historii i książki psychologiczne o dzieciach trudnych”. O książce pedagogicznej nie ma wzmianki w żadnej wypowiedzi — mimo akcentowanej w wypowiedziach potrzeby kształcenia, doksztalcania i dotrzymywania kroku rozwojowi nauki.

Artykuł Daneckiego, jak również analiza zamieszczonych wypowiedzi wskazują, iż problem wolnego czasu jest dla nauczycieli bardziej skomplikowany aniżeli dla innych pracowników, nauczyciel musi bowiem uczyć organizowania wolnego czasu i sam swój czas organizować; uczyć musi nie tylko uczniów, lecz również rodziców, którzy nie widzą w wolnym czasie swego dziecka problemu pedagogicznego.

Pedagogika na usługach szkoły — to, jak widać, zarówno teoria, jak i praktyka, wiedza i umiejętność, chęć, zapał, daleka perspektywa i siły do pokonywania trudności. Myślę, że na miejscu jest tu, jako zakończenie, zdanie z „Czarnej róży” Strykowskiego, że „nie można żyć samym składaniem dni bez sensu, bez celu”.

*Stanisław Nowaczyk*

## PROBLEMY PEDAGOGICZNE VIII KRAJOWEGO ZJAZDU ZNP

ZNP liczy ponad 350 tys. członków. Zrzesza w swych szeregach, jak wiemy, pracowników oświaty, wychowania i nauki, od przedszkola po szkoły wyższe i PAN włącznie. Członkami ZNP są zatem zarówno nauczyciele szkół podstawowych, średnich, asystenci, profesorowie szkół wyższych, wychowawczynie przedszkoli, wychowawcy domów dziecka, placówek oświatowo-wychowawczych, jak również woźni, pracownicy administracyjni, pracownicy nadzoru pedagogicznego. Nic więc dziwnego, że na każdym Zjeździe Delegatów tej wielkiej organizacji występuje masa problemów, dotyczących najrozmaitszych spraw poszczególnych grup zawodowych. Tak było i na ostatnim Zjeździe. Nie jest naszym zamiarem omawianie wszystkich problemów poruszonych podczas obrad. Czytelnicy *Ruchu Pedagogicznego* mogą się zapoznać z nimi poprzez lekturę „Materiałów VIII Krajowego Zjazdu Delegatów ZNP”, które wydane zostały w formie książkowej przez „Naszą Księgarnię”. W artykule niniejszym chcemy skoncentrować naszą uwagę na sprawach, które dominowały na Zjeździe. Były to sprawy dotyczące szkoły, jej roli i funkcji w naszym społeczeństwie, kierunków oraz teorii i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli. Już na wstępie obrad sprawy te wystąpiły szczególnie mocno i wyraźnie w przemówieniu premiera Cyrankiewicza.

„System szkolnictwa, treść nauczania, ideologia wychowania i poziom oświaty stanowią znakomite zwierciadło treści klasowej i panującego ustroju społecznego. Co więcej stanowią odbicie tendencji rozwojowych i perspektyw lub brak perspektyw...”

Potwierdzeniem tej tezy jest obraz rozwojowy szkolnictwa i oświaty w Polsce w okresie dwóch 20-leci.

Bilans osiągnięć Polski Ludowej w dziedzinie oświaty w zestawieniu z zacofaniem kulturalnym i zastojem w rozwoju szkolnictwa w latach międzywojennych — nakreślony przez Premiera, przedstawiony został następnie w referacie sprawozdawczo-programowym wiceprezesa ZG ZNP Wł. Ozgi, w przemówieniu ministra oświaty W. Tułodzieckiego oraz w wielu głosach w dyskusji.

„Możemy dziś sobie powiedzieć z poczuciem dobrze spełnionego obowiązku, że wykonaliśmy i w tej dziedzinie program, który proklamowano przed dwoma dziesiątkami lat, Manifest Lipcowy Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego — jeden z największych 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” — stwierdził premier Cyrankiewicz.

Zjazd dokonał nie tylko podsumowania rozwoju oświaty w okresie 20-lecia. Nakreślił również zadania, jakie stoją obecnie przed szkołą i nauczycielem.

Zadania te wypływają z potrzeb współczesnego życia. Tempo rozwoju współczesnej nauki, techniki jest tak szybkie, że zasób wiedzy zdobytej w szkole szybko dezaktualizuje się. Dlatego też jednym z podstawowych zadań szkoły jest rozwijanie u młodzieży umiejętności samodzielnego myślenia i chęci samodzielnego kształcenia się. Drugim czynnikiem decydującym o zadaniach szkoły to nowe treści wychowawcze odpowiadające nowemu ustrojowi społecznemu, który tworzymy dzisiaj w naszym kraju.

„Szkoła musi pomóc swym wychowankom we właściwej selekcji wartości ideowych i moralnych, musi ich umocnić we właściwych postawach życiowych, odpowiadających ideałom społeczeństwa socjalistycznego” — mówił premier Cyrankiewicz. W związku z tym poruszył również problem stosunku do tradycji. Dzieje naszego narodu, to dzieje społeczeństwa klasowego, w przeszłości naszej są zatem pierwiastki postępu i wsteczności, patriotyzmu i nacjonalizmu, sprawiedliwości i krzywdy oraz gwałtu. „Historia może być wielką nauczycielką, ale wtedy gdy młodzież nasza potrafi ją krytycznie odczytać”. Idzie więc o to, aby w trakcie pobytu w szkole młodzież nauczyła się rozróżniać obce nurty w naszej historii i wiedziała, co w tej historii było wielkie i piękne, uczyła się miłości ojczyzny oraz pracy dla niej.

Nowe zadania szkoły zawarte są, jak wiemy, w programie reformy szkolnej. Mamy za sobą etap przygotowań do realizacji założeń reformy. Władze oświatowe opracowały nowe programy dla 8-letniej szkoły podstawowej, nowe budynki, pracownie, pomoce naukowe. Wkraczamy stopniowo w okres, kiedy sprawy reformy szkolnej będą rozstrzygane w każdej szkole, na każdej godzinie zajęć. Stąd też w wielu przemówieniach na zjeździe podkreślono konieczność rozwijania postawy twórczej, nowatorstwa i aktywizacji ogółu nauczycieli oraz stworzenia warunków dla doskonalenia jego metod pracy dydaktycznej i wychowawczej.

„Nie znam nauczyciela, który by chciał źle uczyć, ale mimo to znam wiele szkół, które naprawdę nie najlepiej pracują” — mówiła kol. Kr. Kuligowska, dyrektor Centralnego Ośrodka Metodycznego.

„Do wprowadzenia nowego programu nauczania w naszej pracy dydaktyczno-wychowawczej nastąpiły poważne zmiany, jednak zasięg tych zmian jest ograniczony. Wiele przyczyn tego stanu widzę w niezharmonizowaniu wszystkich czynników decydujących o powodzeniu nowatorstwa. Powodzenie to uzależnione jest w największym stopniu od wykorzystania osiągnięć myśli pedagogicznej, inspiracji władz oświatowych i ośrodków metodycznych oraz własnych poszukiwań nauczycieli” — stwierdzał kol. J. Zarzycki z woj. białostockiego.

Jakie czynności i niedomagania występują obecnie w tej dziedzinie, dowiedzieliśmy się m. in. z głosu kol. Kamińskiej, przewodniczącej sekcji szkół ogólnokształcących: „Wielki ruch nowatorstwa pedagogicznego... jest bardziej popierany przez komitety partyjne, które organizują na ten temat narady, wymianę doświadczeń, natomiast mniej jest dostrzegany przez władze oświatowe... Eksperymenty szkolne są ograniczane do problemów dydaktycznych, a przeciw wychowanie stało się naczelnym postulatem w naszym szkolnictwie. Szkoła jako instytucja ze wszech miar demokratyczna powinna dawać nauczycielom możliwość wyrażenia myśli, szerokiej dyskusji ze zwierzchnikami. Tymczasem wydaje się nam, że administracja szkolna nie wykazuje inicjatywy w angażowaniu szerokiej opinii społecznej dla rozwiązywania problemów pracy szkolnej... Na naradzie wskazywano na konieczność opracowania przy udziale jak najszerszych grup nauczycielskich koncepcji programowej szkoły średniej, ogólnokształcącej oraz zwrócenia szczególnej uwagi na sprawy szkolnictwa zawodowego.

Znalazły one potem wyraz w przyjętej przez Zjazd uchwale, w której m. in. czytamy:

„Do najważniejszych zadań, jakie stoją przed członkami ZNP, należy obecnie ich aktywny udział w realizacji reformy szkolnej...”

W związku z tym należy:

- rozwijać wśród nauczycieli twórczość pedagogiczną, pobudzać i rozwijać inicjatywę zmierzającą do stworzenia nowego, lepszego systemu dydaktyczno-wychowawczego,
- organizować stopniowo coraz szerszą sieć szkół wiodących,
- upowszechnianie osiągnięcia przodujących szkół i nauczycieli,

- otoczyć opieką i pomocą twórcze poczynania nauczycieli szkół wiodących i szkół eksperymentalnych oraz zapewnić im warunki dla prowadzenia swej pracy,
- do dalszych prac nad opracowaniem struktury oraz programów nauczania szkoły średniej, ogólnoszkolącej oraz szkół zawodowych wciągać jak najszerze masy nauczycieli..."

Centralnym problemem, który wybijał się w czasie obrad — na tle zadań zreferowanej szkoły — był problem nauczyciela: jego przygotowania zawodowego, wartości ideowo-moralnych i postawy politycznej.

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

Temat „nauczyciela” przewijał się prawie przez wszystkie wystąpienia dyskusyjantów. Odnosiły się one najpierw do samego systemu kształcenia nauczycieli: „Mimo utworzenia studium nauczycielskiego nie zostały w pełni rozwiązane problemy przygotowania nauczycieli do pracy w zakresie 8 klas szkoły podstawowej.. Zachodzi pilna potrzeba przeanalizowania struktury SN, uwzględnienia głosów terenu i poczynienia w porę takich zmian, które by gwarantowały dobre przygotowanie...” — mówił kol. J. Kolbusz z Rzeszowa.

„Powtarzamy to od lat i postulujemy kształcenie nauczycieli szkół podstawowych w trzyletnich wyższych szkołach nauczycielskich” — kol. Wł. Drobny ze Szczecina. Przemawiając w imieniu sekcji szkolnictwa zawodowego, kol. K. Kartasińska stwierdziła: „Pragnę wreszcie poruszyć problem kształcenia nauczycieli w systemie oświaty... Jest to zadanie ogromnej wagi i dlatego wybór właściwych dróg kształcenia nowego nauczyciela staje się sprawą podstawową”. Wszyscy dyskusjanci domagali się ulepszenia systemu kształcenia nauczycieli, pełnego rozwiązania problemu drożności, stworzenia możliwości zdobycia wyższego wykształcenia przez jak największą liczbę nauczycieli.

Najpełniej problem ten ujął prof. Henryk Jabłoński, sekretarz naukowy PAN: „Skoro nauczyciel tak wiele, choć bardzo w swoisty sposób, »inwestuje« w człowieka, opłaca się wiele »zainwestować« w jego przygotowanie, innymi słowy — w szkolnictwo pedagogiczne. Oczywiście, zrobiono w tym względzie bardzo dużo, ale do stanu pełnego zadowolenia chyba jeszcze daleko.

Jest przecież bezsporne, że trzeba uczynić wszystko, by zapewnić dopływ do szkół pedagogicznych możliwie najlepszych, najbardziej ideowych jednostek oraz ułatwić stałe podnoszenie kwalifikacji nauczycielom już pracującym. Na to potrzebna jest odpowiednia sieć szkół i odpowiednie działania, ale nie są one w pełni możliwe bez wyraźnego określenia miejsca poszczególnych typów szkół w systemie kształcenia nauczycieli. Np. jeśli chodzi o studia nauczycielskie — Zarząd Główny podaje w sprawozdaniu, że zajmował się sprawą drożności systemu kształcenia nauczycieli — nie wiemy jednak, jaki jest tego efekt. Usłyszeliśmy tylko sam postulat »drożności«, ale nie wiemy, czy Zarząd Główny wysunął jakąś koncepcję rozwiązania sprawy.

Rozumiem wszystkie istniejące w tym względzie trudności, doceniam wszelkie komplikacje, ale jakoś mi się wierzyć nie chce, by nie można było np. stworzyć eksperymentalnie jednej WSP o specjalnym programie, która byłaby — jak to się popularnie mówi — »czapką« nad SN, w której absolwenci SN mogliby zdobywać dalsze, wyższe kwalifikacje bez nadmiernej straty czasu, przy pełnym wykorzystaniu tego, czego się poprzednio nauczyli.

Przywiązuję do tego zagadnienia wagę przede wszystkim dlatego, że takie rozwiązanie sprawy ułatwi dopływ do SN celniejszego, a może i bardziej ambitnego, jeśli chodzi o perspektywy zdobywania wiedzy, elementu ludzkiego. Po drugie —

należyte rozwiązanie tej sprawy ułatwi dalsze zaoczne studia najbardziej wartościowym absolwentom SN pracującym w szkołach.

Przydałoby się chyba więcej odwagi w wysuwaniu koncepcji rozwiązania tego ważnego zagadnienia”.

Na wszystkich zjazdach i naradach, które odbywały się przed krajowym zjazdem, bardzo wiele miejsca zajmowały sprawy nauczycieli studiujących zaocznie. Podobnie było i na samym Zjeździe. Dyskutanci podkreślali, że równoległe z ogromnym rozwojem ilościowym studiów zaocznych powinny być rozwijane niezbędne formy pomocy dla nauczycieli studiujących. Postulowano więc, ażeby w pierwszym rzędzie w szkole i w administracji oświatowej stworzyć życzliwą i przychylną atmosferę wokół nauczycieli studiujących. Wyrażać się to powinno w dogodnym podziale zajęć szkolnych, odciążeniu od prac społecznych i dodatkowych, udzielanie zniżek godzin, należnych im — bez większych zachodów — urlopów, zwrotu kosztów podróży, przydzielaniu nagród, wyróżnień, wczasów.

Zasadnicze trudności w studiowaniu stanowi brak podręczników, lektur, literatury naukowej i materiałów pomocniczych. „Mówiliśmy o tym szeroko na poprzednich dwóch zjazdach — stwierdził kol. Drobny. — Jak się okazuje bezskutecznie. Nauczycielstwo nasze wciąż czeka na podręczniki, są możliwości ich nabycia w księgarniach, traci dużo czasu i energii na ich wypożyczanie. To zniechęca do pracy. Zagadnienie to może być załatwione przez nasze władze centralne. Im szybciej — tym lepiej. Ale i związek nasz mógłby podjąć inicjatywę w tej sprawie”. Sprawy studiów zaocznych zostały uwzględnione w uchwale zjazdowej. Umieszczono tam m. in. również postulat zrównania w uprawnieniach słuchaczy studiów eksternistycznych i wieczorowych — ze słuchaczami studiów zaocznych.

W udziale wiele miejsca zajęły również sprawy pracy ideowo-pedagogicznej prowadzonej wśród nauczycieli przez ZNP. Pozytywnie oceniona została działalność konferencji rejonowych. Zalecono, ażeby w dalszym ciągu doskonalić pracę samokształceniową w oparciu o dotychczasowe doświadczenia z pracy, rejonowych konferencji pedagogicznych, ognisk ZNP oraz zespołów w okresie międzykonferencyjnym. „Pracę samokształceniową ZNP w najbliższych latach winny wyznaczyć zasady organizacyjne i trzyletni program opracowany przez ZNP — czytamy w Uchwale. Instancje ZNP i władze szkolne winny ściśle współpracować nad zapewnieniem w samokształceniu nauczycieli odpowiednich warunków organizacyjnych, materialnych i zaopatrzenia w materiały pomocnicze. Postulat koordynacji pracy samokształceniowej wymaga przede wszystkim korelacji programów samokształcenia opracowanych przez ZNP i ośrodki metodyczne. Władze oświatowe powinny zapewniać trzy dni wolne od zajęć szkolnych na przeprowadzenie konferencji rejonowych”. Takie sformułowanie tej części uchwały wynikało z treści wielu przemówień aprobowanych przez delegatów. Podawano liczne przykłady dobrej organizacji, zajęć na konferencjach rejonowych, wykazywano, jak ważne role spełniają one w kształtowaniu świadomości nauczycieli i ich postawy ideowo-pedagogicznej.

„Konferencje stwarzają płaszczyznę do wymiany poglądów, do prób określenia swego stosunku w wielu zagadnieniach ideologicznych i związkowych do uzewnętrznienia postaw” — mówił kol. S. Wronski z woj. opolskiego.

„Prowadzone przez nas konferencje rejonowe odpowiadają zainteresowaniom i potrzebom rzesz nauczycieli, gdyż wiążą się ściśle z pracą w szkole i w środowisku” — kol. J. Pasieka z Łodzi.

„Piętnaście lat systematycznej pracy związku w dziedzinie szkolenia ideowo-pedagogicznego nauczycieli daje rezultaty. W ostatnim czasie konferencje rejonowe są dla pewnej grupy nauczycieli jedyną formą takiego szkolenia. Należy tu podkreślić, że praca Związku w dziedzinie ideowej jest najbardziej naturalną formą oddziaływania na nauczycieli. Jest bowiem oparta na zasadzie dobrowolności i na

Dział trzeci obejmuje dwie prace: Cz. Kupisiewicz — Eksperymenty szkolne; W. Wojtyński — Rola pedagogiki w kształceniu i dokształcaniu nauczycieli.

Zebrań nie miało charakteru generalnej dyskusji nad problematyką rozwoju nauk pedagogicznych w minionym XX-leciu, dyskutowano nad kilku wybranymi tekstami autorskimi. Przede wszystkim nad rozprawką prof. Okonia, prof. Konopnickiego i Zborowskiego, pracą Z. Łapińskiej, M. Demela oraz dra Muszyńskiego.

W dyskusji można było wyróżnić dwa główne nurty. Jeden dotyczący samej edycji, obracający się wokół wad i zalet publikacji zbiorowej, i drugi głębszy nawiązujący do dorobku naszej pedagogiki w ogóle i słabych wyników rozwoju pewnych jej dziedzin oraz wynikających stąd zadań na najbliższą przyszłość.

Podział poszczególnych zagadnień między specjalistów w dużym stopniu ułatwił wszechstronne spojrzenie na każdy problem i dał w sumie prawidłowy obraz dorobku polskiej pedagogiki. Jednakże w pracach tego rodzaju nie da się, niestety, uniknąć takich wad, jak: różnica w ocenie tych samych zjawisk i faktów, wielorakość terminów w rozmaitych znaczeniach, dublowanie problemów przy równoczesnym pominięciu innych równie ważnych zagadnień. Książka nie uwzględni wszystkich zdobyczy nauk pedagogicznych, ponieważ ogranicza się tylko do przeglądu opartego na dorobku przedstawionym w pracach, które już ukazały się w druku. Niemniej jest ona poważną próbą zbilansowania tego dorobku. Potrzeba takiej publikacji jest bezsporna, ponieważ nauki pedagogiczne w minionym XX-leciu, a zwłaszcza w ciągu ostatnich 10 lat, uczyniły wyraźny krok naprzód.

Prof. Wojciechowski ustosunkowując się do referatu prof. Okonia podniósł zagadnienie zasadniczej wagi, zagadnienie krytyki, z jaką pedagogika spotyka się ze strony władz nadrzędnych, to znaczy PAN; wysuwają one jako zarzut słaby związek nauk pedagogicznych z rzeczywistością oraz słabą służebność nauki. Nie ulega wątpliwości, że porównanie z okresem Polski burżuazyjnej wypadnie na korzyść pedagogiki współczesnej, że jest ona zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym bogatsza i ciekawsza. W okresie powojennym dokonaliśmy w tej dziedzinie poważnego skoku naprzód. Nielatwo było dogonić pedagogikę światową walcząc równocześnie o jej własne socjalistyczne oblicze. W zestawieniach międzynarodowych pedagogika polska zajmuje dziś miejsce korzystniejsze liczbowo niż w okresie międzywojennym. Nie oznacza to jednak, że nie ma w niej żadnych luk. Na pewno niedostatecznie opracowuje się zagadnienie oświaty zawodowej, dziś przecież ogromnie ważnego działu szkolnictwa. Brak też w pedagogice odrębnego potraktowania spraw wychowawczych i oświatowych w miastach liczących powyżej 100 tysięcy ludności. Ta dziedzina czeka na zbadanie i opracowanie.

Nie mamy też zbyt wielkich osiągnięć, jeżeli chodzi o metodykę nauczania dorosłych. W tej dziedzinie ZSRR zostawia nas daleko w tyle. W referacie prof. Okonia zagadnieniom oświaty dorosłych poświęcono, zdaniem prof. Wojciechowskiego, zbyt mało miejsca. Oświata dorosłych boryka się z wielu trudnościami, jak brak podreceptników, brak metodyk nauczania dorosłych, brak wreszcie uogólnień teoretycznych dotyczących wychowania dorosłych uczniów.

Niepokojące również wydają się sygnały odbierane od nauczycieli, którzy przyznają się, że często nie rozumieją treści współczesnych książek pedagogicznych. Znać nie są one dostatecznie jasne dla naszych czytelników. Należałoby zająć się tą sprawą przy pomocy ogniw Związku Nauczycielstwa Polskiego, które na pewno są zainteresowane w podnoszeniu kwalifikacji i doskonaleniu swoich członków.

W dyskusji szczególnie interesująca była wypowiedź prof. Siemińskiego, który zwrócił uwagę na konieczność rozszerzenia pedagogiki na inne środowiska. Nauka ta ma w świecie nowoczesnej cywilizacji i techniki do spełnienia nowe zadania, nieporównywalne z przeszłością, zadania adaptacji człowieka do nowych warunków życia. Ta pedagogika, którą reprezentujemy, zawężona do środowiska szkolnego nie



da się dostosować do innych środowisk. Tu trzeba wypracować nową teorię na podstawie faktów, zdarzeń i procesów, jakie mają miejsce w obecnej zmienionej rzeczywistości. Tymczasem poza prof. Suchodolskim, który jest nie tylko pedagogiem, ale i filozofem kultury, wszyscy pedagogowie badają sprawy wyłącznie szkolne. Coraz bardziej ujawnia się zapotrzebowanie społeczne na pedagogikę, która by np. wychowywała inżynierów, dyrektorów fabryk, tymczasem brak nam zupełnie zasad pracowania z ludźmi dorosłymi o różnych zainteresowaniach, brak jakiegos kompleksowego ujęcia tych zagadnień.

W każdym razie wyjście poza szkołę jest sprawą niezmiernie wagi, zwłaszcza że w tej dziedzinie pedagogika polska pozostaje w tyle za pedagogikami innych krajów. WSP, których celem jest, jak wiadomo, kształcenie nauczycieli, powinny pracować nad dydaktyką i pedagogiką młodych lat, natomiast katedry uniwersytetów mogłyby w większej mierze niż dotychczas koncentrować swoją uwagę na różnych pedagogikach społecznych (pedagogika przemysłowa, rolnicza, ekonomiczna, antropologia pedagogiczna). Chodziłoby również o pełniejszą integrację pedagogiki z innymi naukami, zwłaszcza socjologią. Byłoby rzeczą celową organizowanie wspólnych zebrań z przyrodnikami biologami, przedstawicielami przemysłu i techniki, co w dużym stopniu pomogłoby naukowcom w pracy badawczej przy opracowywaniu nowych koncepcji, a nawet nowych metod badań.

Prof. Okoń mówiąc o trudnościach, jakie napotykali autorzy omawianej publikacji, zwrócił uwagę na brak dokumentacji ukazujących się prac badawczych. Można by ułatwić dotarcie do nich, gdyby *Kwartalnik Pedagogiczny* drukował rozszerzone streszczenia, a Instytut Pedagogiki w *Biuletynie* publikował rokrocznie spisy prac doktorskich i habilitacyjnych, podobnie jak robi to Instytut Badań Literackich.

Prof. Olewickiego zainteresował w referacie prof. Okonia przede wszystkim fragment, w którym autor wspomina o wynikach prac dotyczących psychologii i pedagogiki więziennej. Zagadnienia te, zdaniem profesora, zasługują na coś więcej niż na krótką wzmiankę. Więzienie zmienia obecnie swoje oblicze, na całym świecie postuluje się przekształcanie go w instytucję resocjalizującą, instytucję, której zadaniem jest wtórne uspołecznienie więźnia. W wielu krajach ukazują się na ten temat prace. Stany Zjednoczone, przodujący w wielu dziedzinach kraj, przyjmuje te idee racjonalizacji z dużymi oporami. U nas w Polsce i w ogóle w krajach demokracji ludowej mamy niesłychany atut za sobą — poparcie władz. Więzienia coraz częściej zwracają się do naukowców z prośbą o badania, które posłużyłyby do wypracowania sensownej praktyki racjonalizacyjnej. We wszystkich więzieniach zaczynają pracować pedagogowie i psychologowie.

Na uwagę zasługuje eksperyment prowadzony od r. 1958 w więzieniu dla młodocianych przestępców w Szczypiornie. Od roku włączyła się do tej pracy Katedra Psychologii i Pedagogiki, a ostatnio Katedra Socjologii. Główny nacisk kładzie się tu na naukę. Po kilkuletnich doświadczeniach eksperyment zaczyna wchodzić w bardzo konkretne fazy. Wydaje się, że mimo iż polityka resocjalizacyjna nie jest jeszcze reprezentowana większą ilością prac drukowanych, powinna być w dyskutowanej publikacji bardziej wyraźnie zasygnalizowana.

Profesor Suchodolski podsumowując dyskusję podkreślił, że bilans XX-lecia, jakiego dokonali autorzy tej nowej edycji, nie tylko pozwoli zorientować się w osiągnięciach ostatniego okresu w dziedzinie nauk pedagogicznych, ale również pomoże do ustalenia zadań na najbliższą przyszłość. Pozwoli zobaczyć osiągnięcia, ale też i braki pedagogiki w różnych przebojach i różnych dziedzinach, pozwoli odkryć czynniki hamujące rozwój i pomoże do ich osiągnięcia. Książka zatem mimo swoich wad i usterek, na które zwracano uwagę w dyskusji, będzie pozycją bardzo cenną.

## O KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI NA WĘGRZECH

Niewiele jest krajów, które mogą się poszczycić tak wielkimi osiągnięciami w dziedzinie oświaty, jak Węgierska Republika Ludowa. Wprowadzenie obowiązku szkolnego w zakres ośmioletniej szkoły podstawowej w 1946 r. zapoczątkowało pasmo doniosłych przeobrażeń w całym węgierskim systemie oświatowo-wychowawczym, w wyniku czego już w 1961 r. parlament węgierski miał wszelkie podstawy do tego, żeby przyjąć ustawę o przedłużeniu obowiązku szkolnego dla wszystkich dzieci od 6 do 16 lat, i o całym kompleksie zmian zmierzających do upowszechnienia wykształcenia średniego<sup>1</sup>. Wśród przesłanek rozwoju całego systemu oświaty i wychowania czołowe miejsce zajmuje korzystne rozwiązywanie problemów związanych z kształceniem i zatrudnieniem kadr nauczycielskich.

## Stan kadr pedagogicznych na Węgrzech

Mimo nieustannego zwiększania się liczby uczniów i wychowanków w różnych typach szkół i placówek oświatowo-wychowawczych na Węgrzech na ogół nie odczuwa się ostrego niedoboru kadr pedagogicznych. Przeciętna liczba uczniów i wychowanków na jednego pedagoga jest znacznie niższa niż w wielu krajach o dobrze rozwiniętych systemach oświatowo-wychowawczych. Oto liczby: W przedszkolach o liczbie dzieci 177 752 w roku 1962 pracowało 9311 wychowawczyń. To znaczy, że na jedną wychowawczynię przypadało przeciętnie 19,1 wychowanków<sup>2</sup>. W szkolnictwie podstawowym o liczbie uczniów 1 472 742 w roku szkolnym 1962/63 pracowało 59 921 nauczycieli. To znaczy, że przeciętnie na jednego nauczyciela przypadało 24,6 uczniów<sup>3</sup>. W dziennych szkołach średnich o liczbie uczniów 187 454 pracowało 9619. To znaczy, że na jednego nauczyciela przypadało przeciętnie 19,5 uczniów<sup>4</sup>. Stosunek liczby uczniów i nauczycieli w innych typach szkół układał się na ogół również korzystnie.

Można więc stwierdzić, że pod względem ilościowym stan kadr pedagogicznych na Węgrzech przedstawia się zupełnie dobrze. Ilość nie zawsze jednak idzie w parze z jakością. Nie ma tam wprawdzie nauczycieli bez kwalifikacji pedagogicznych. Nie wszyscy jednak nauczyciele mają kwalifikacje właściwe. Chociaż obecnie władze oświatowe przestrzegają zasady, że na stanowisku nauczyciela przedmiotu można zatrudnić tylko absolwenta wyższej szkoły pedagogicznej lub uniwersytetu o specjalnym przygotowaniu do nauczania danego przedmiotu, w roku szkolnym 1963/64 tylko 57,2% nauczycieli w klasach od piątej wzwyż w szkole podstawowej miało takie właśnie kwalifikacje<sup>5</sup>. Znaczna część nauczycielstwa, głównie starszego

<sup>1</sup> 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről. „Művelődésügyi Közlöny a Művelődésügyi Minisztérium Hivatalos Lapja”. 1961, nr 22.

<sup>2</sup> Statisztikai Időszaki Közlemények. Kulturstatistikai adattár 1962. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal, 1963, s. 16.

<sup>3</sup> Tamże, s. 23.

<sup>4</sup> Magyar statisztikai zsebkönyv. 1963. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1963, s. 160.

<sup>5</sup> Oktatásügyünk továbbfejlesztéséről. Ilku Pál elvtárs előadása az MSZMP Politikai Akadémiáján. „Nepszabadság”. 1964, nr 100.

pokolenia, ma kwalifikacje odpowiednie tylko do nauczania w klasach początkowych. Również wśród nauczycieli klas początkowych jest jeszcze zbyt dużo takich, którzy mają wykształcenie uzyskane niegdyś w szkole pedagogicznej, będącej odpowiednikiem naszego liceum pedagogicznego. Na Węgrzech takie kwalifikacje uważa się za niewystarczające. Nauczyciel powinien mieć wykształcenie przynajmniej półwyższe. Zresztą takiego też poziomu wykształcenia wymaga się od wychowawczyń przedszkoli i wszelkich pracowników pedagogicznych.

Ustabilizowany na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych nowy system kształcenia nauczycieli i wychowawców w pełni odpowiada aktualnym wymogom.

### System kształcenia kadr pedagogicznych na Węgrzech

Na Węgrzech już w 1959 r. zlikwidowano ostatnie średnie szkoły pedagogiczne kształcące wychowawczynie przedszkoli (Ovónöképző) i nauczycieli klas początkowych (Tanítóképző). Odąd każda kandydatka na stanowisko wychowawczynie przedszkola musi uzyskać wykształcenie półwyższe w specjalnie zorganizowanych w tym celu instytutach przedszkolnych wyższego stopnia (Felsőfoku Óvónöképző Intézet), a kandydaci na nauczycieli klas początkowych powinni mieć wykształcenie w zakresie instytutu nauczycielskiego wyższego stopnia (Felsőfoku Tanítóképző Intézet), zaś kandydaci na nauczycieli w klasach od piątej wzwyż muszą mieć pełne wykształcenie wyższe, uzyskane w wyższych szkołach pedagogicznych (Tanárképző Főiskola) lub uniwersytetach (Tudományegyetem).

Instytut przedszkolny wyższego stopnia jest szkołą dwuletnią, przeznaczoną dla takich absolwentek gimnazjum, które wyróżniają się zainteresowaniami pedagogicznymi i uzdolnieniami koniecznymi do pracy wychowawczej w przedszkolu. Na Węgrzech istnieją trzy takie instytuty w następujących miejscowościach: Kecskemét, Sopron i Szarvas<sup>1</sup>. Instytuty te są zorganizowane na wzór szkół wyższych. Wybitni specjaliści zgrupowani są tam w katedrach, prowadzących nie tylko działalność dydaktyczną, lecz również naukowo-badawczą. Prestiż tych uczelni jest dość wysoki, co ma duży wpływ na to, że o przyjęcie do instytutu ubiegają się zazwyczaj dobre kandydatki i wynoszą stamtąd gruntowne wykształcenie pedagogiczne oraz staranne przygotowanie praktyczne. Mimo zaledwie pięcioletniego okresu swojego rozwoju węgierskie instytuty przedszkolne stały się już autentycznymi ogniskami kultury wychowania przedszkolnego. Z licznych seminariów i konsultacji indywidualnych korzystają tam również pracujące wychowawczynie przedszkoli, zaś przedszkola ćwiczeniowe przy instytutach stały się faktycznie przedszkolami wiodącymi.

Podobną funkcję spełniają instytuty nauczycielskie wyższego stopnia. Są to uczelnie trzyletnie, przygotowujące wyłącznie nauczycieli klas początkowych. Takich instytutów jest jedenaście. Znajdują się one w następujących miejscowościach: Baja, Budapeszt, Debrecen, Esztergom, Győr, Jászberény, Kaposvár, Nyiregyháza, Sárospatak, Szeged i Szombathely. Wszystkie te instytuty mają klasy ćwiczeniowe, przeważnie zorganizowane tak, jak małe szkoły wiejskie, funkcjonujące na zasadzie klas łączonych. Ze względu bowiem na swoistości terenowe Węgier system klas łączonych jest jeszcze bardzo rozpowszechniony. 11% ogółu uczniów szkół podstawowych uczy się w klasach łączonych. Niekiedy są nawet połączone po trzy, a nawet w poręczonych przypadkach i po cztery klasy. Na ogólną liczbę 6220 szkół podstawowych (pełnych ośmioletnich lub tylko z klasami od I do IV) w roku szkolnym 1962/63 zaledwie 2332 szkoły nie miały klas łączonych, zaś 1131 miały klasy częściowo łączone, a pozostałe szkoły o 3 nauczycielach (248), o dwóch nauczycielach (1351) i o jednym nauczycielu (1158) miały wyłącznie klasy łączone<sup>2</sup>. I właśnie

<sup>1</sup> Nazwy miast podajemy w wersji węgierskiej.

<sup>2</sup> Kulturstatisztikai adattár 1962, Budapeszt 1963, s. 24.

tym szkołom przede wszystkim są potrzebni tacy nauczyciele, jakich kształcą obecnie instytuty nauczycielskie. Większość z nich obejmuje stanowiska nauczycielskie obok pracujących tam nauczycieli, ażeby nawet w najmniejszej szkole było przynajmniej dwóch lub trzech nauczycieli. Niektórzy obejmują stanowiska po ustępujących nauczycielach, odchodzących na emeryturę lub przenoszonych do szkół wyżej zorganizowanych.

Całkowite zlikwidowanie klas łączonych na razie wydaje się niemożliwe nie tylko ze względu na niedobór nauczycieli o odpowiednich kwalifikacjach do pracy w szkołach terenowych, co przede wszystkim ze względu na nikłość grup dzieci przypadających na poszczególne klasy. Na przykład w tych 1158 „jednoklasówkach” ogółem uczy się 28 306 dzieci, czyli przeciętnie na jedną szkołę przypada 24,4 uczniów; w 1351 „dwuklasówkach” uczy się 73 283 dzieci, czyli na jedną szkołę przypada przeciętnie 54,4 uczniów; w 248 „trzyklasówkach” uczy się 22 011 dzieci, czyli na jedną szkołę przypada przeciętnie 88,8 uczniów<sup>1</sup>.

Z punktu widzenia norm organizacyjnych w szkołach o takiej liczbie uczniów czterech lub ośmiu klas nie można zatrudnić tylu nauczycieli, ilu byłoby potrzeba bez łączenia klas. (W grę wchodzi zresztą sprawa izb lekcyjnych). Przede wszystkim ze względów ekonomicznych zachodzi więc konieczność łączenia dwóch, trzech, a niekiedy nawet czterech klas, żeby stworzyć przynajmniej piętnastoosobowe klasy łączone, z którymi pracuje na raz jeden nauczyciel<sup>2</sup>.

Nauczyciele węgierscy w klasach łączonych osiągają na ogół dobre wyniki w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Podczas pobytu na Węgrzech miałem sposobność poznać dokładniej jedną z takich szkół, w której dwoje nauczycieli pomyślnie realizuje cały program nauczania w zakresie ośmioletniej szkoły podstawowej. To szkoła na chutorach Bordány w okręgu Szegedzkim. O poziomie pracy w tej szkole świadczy fakt, iż absolwenci klasy ósmej skutecznie kontynuują naukę w szkołach średnich.

Oczywiście, uzyskanie dobrych wyników w takiej szkole jest nadzwyczajnym osiągnięciem pedagogicznym. Może ono być udziałem tylko wybitnie uzdolnionych i znakomicie przygotowanych nauczycieli. Dobrze, że w węgierskich instytutach nauczycielskich właśnie na to kładzie się szczególnie mocny nacisk. Te instytuty, przygotowując wyłącznie kandydatów na nauczycieli do klas początkowych — od pierwszej do czwartej — bardzo starannie przygotowują wszystkich do pracy w klasach łączonych, chociaż znaczna część młodych nauczycieli po ukończeniu takiego instytutu podejmuje pracę w szkołach, gdzie nie ma klas łączonych. Pedagogowie węgierscy słusznie jednak stoją na stanowisku, iż to swoiste mistrzostwo, które jest konieczne do pracy w klasach łączonych, powinno być opanowane przez każdego nauczyciela jako warunek skutecznej pracy w klasie, wymagającej indywidualizacji ze względu na różnorodność uzdolnień i doświadczeń dzieci.

Na to zagadnienie zwraca się również uwagę w wyższych szkołach pedagogicznych (Tanárképző Főiskola), przygotowujących nauczycieli wyższych klas szkoły podstawowej. Są to czteroletnie uczelnie wyższe o charakterze akademickim. Absolwenci tych uczelni otrzymują dyplomy uprawniające do nauczania dwóch przedmiotów. (Do 1964 r. była tam specjalizacja w zakresie trzech przedmiotów, ale ze względu na nadmierne przeciążenie studentów realizacja tak bardzo rozszerzonego programu studiów pozostawała zbyt wiele do życzenia i dlatego ograniczono profil studiów do dwóch kierunków).

<sup>1</sup> Ibidem.

<sup>2</sup> Progresywiata amerykański, G. Saylor, głosi wręcz, że organizowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej w dużych grupach można wytłumaczyć tylko względami ekonomicznymi. Por. G. Saylor: What Changes in School Organisation Will Produce Better Learning Opportunities for Individual Students? „The Bulletin of the National Association of Secondary School Principals” 1960, vol. 46, nr 275.

Trzy spośród czterech obecnie istniejących wyższych szkół pedagogicznych mają bardzo bogaty dorobek w dziedzinie kształcenia nauczycieli, a także dość ambitne początki pracy badawczej na katedrach. Są to wyższe szkoły pedagogiczne w Egerze, Pécsu i w Szegedzie. Te uczelnie prowadzą studia zwykłe i korespondencyjne. Czwarta uczelnia, w Nyiregyházie, znajduje się w stadium rozwojowym, studiów korespondencyjnych nie prowadzi. Zresztą wszystkie te uczelnie można nazwać szkołami rozwojowymi. Z roku na rok wzrasta tam liczba studentów i rozszerza się zakres prac naukowo-badawczych, zwłaszcza w różnych dziedzinach pedagogiki oraz metodyk nauczania i wychowania. Węgierskie wyższe szkoły pedagogiczne w mniejszym bowiem stopniu niż nasze WSP kultywują tradycje uniwersyteckie. Znajduje to szczególnie wyraz w rezygnacji z zasadniczych badań kierunkowych na korzyść badań bezpośrednio związanych z pracą nauczycieli szkół podstawowych. Uniwersytety zaś dbają o zharmonizowanie pracy naukowo-badawczej w podstawowych kierunkach z kształceniem nauczycieli szkół średnich.

Wydaje się jednak, że na uniwersytetach węgierskich jest, na ogół biorąc, lepszy niż u nas klimat dla kształcenia nauczycieli. Istniejący tam system skierowań do pracy wyraźnie przesądza losy zawodowe studentów z kierunków „nauczycielskich”. Zdając sobie z tego sprawę studenci większą wagę przywiązują do tego, co jest związane z ich przygotowaniem do pracy pedagogicznej. Zresztą cała organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej na kierunkach „nauczycielskich” jest ściśle podporządkowana tym celom. Chodzi tu nie tylko o dość szeroki zakres kształcenia pedagogicznego w postaci wykładów i ćwiczeń z dyscyplin pedagogicznych, ale także o rozwinięty system praktyk. Z punktu widzenia kwalifikacji nauczycielskich rozpatruje się również treść studiów kierunkowych. Uniwersytety węgierskie, tak samo jak wyższe szkoły pedagogiczne, specjalizują kandydatów na nauczycieli w zakresie dwóch przedmiotów, przewidzianych w planie nauczania gimnazjum lub wyższych klas szkoły podstawowej.

Takie rozszerzenie profilu studiów uniwersyteckich z naciskiem na praktyczne przygotowanie do zawodu nauczycielskiego ma uzasadnienie w tym, że znaczna część absolwentów uniwersytetów otrzymuje skierowanie do pracy w prowincjonalnych szkołach podstawowych i gimnazjach o zbyt małym wymiarze godzin nauczania poszczególnych przedmiotów. W tych szkołach nauczyciele chemii, biologii, geografii i innych przedmiotów, zwłaszcza zaś takich, jak psychologia oraz podstawy wiedzy światopoglądowej, z reguły nie mają wystarczającego przydziału godzin z jednego przedmiotu. Specjalizacja w zakresie dwóch przedmiotów przeważnie gwarantuje im pracę zawodową zgodnie z kierunkami ich studiów uniwersyteckich.

Słabą stroną tego rodzaju studiów jest ogólne przeciążenie studentów, co w poszczególnych przypadkach prowadzi także do obniżenia poziomu wykształcenia. Ten stan rzeczy niepokoi czasem profesorów i pomocniczych pracowników nauki, zainteresowanych wykształceniem studentów w tych dziedzinach wiedzy, które oni sami reprezentują. Z reguły najwięcej jest utyskiwań na to, że stosunkowo dużo czasu przeznaczają się na przedmioty pedagogiczne i praktyki. Wszelkie próby reform programowych nie wnoszą jednak istotnych zmian w tej dziedzinie, ponieważ podczas szczegółowego rozpatrywania programów wydaje się wszystko ważne i niezbędne. Nikt nie może zbagatelizować czegokolwiek, co jest potrzebne do wykształcenia nauczycieli. W tej sprawie istnieje zasadnicza zgodność wśród całej kadry nauczycielskiej.

Nie bez znaczenia jest zresztą i ten fakt, że na Węgrzech — tak samo zresztą jak w Bułgarii, Czechosłowacji i Rumunii — uniwersytety i inne wyższe uczelnie podlegają temu samemu ministerstwu co szkoły podstawowe i średnie. Ministerstwo Kultury i Oświaty, znając dobrze całokształt potrzeb kadrowych oraz warunków ich zaspokojenia, wywiera istotny wpływ na realizację programów kształ-

cenia na uniwersytecie i w innych uczelniach przygotowujących kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Poza trzema uczelniami, które zasadniczo są odpowiednikami naszych uniwersytetów (Eötvös Lóránd Tudományegyetem w Budapeszcie, József Attila Tudományegyetem w Szegedzie i Kossuth Lajos Tudományegyetem w Debrecenie) a kandydatów na nauczycieli przygotowują — co prawda na razie w niewielkim zakresie — także inne uczelnie akademickie, nazywane tam również uniwersytetami (np. politechnika i wyższa szkoła ekonomiczna). Ale te wymienione trzy uniwersytety stały się faktycznie głównymi zakładami kształcenia nauczycieli szkół średnich, pod wieloma względami przypominającymi nasze wyższe szkoły pedagogiczne.

Rozpatrzymy pokrótce treść kształcenia nauczycieli w poszczególnych uczelniach węgierskich.

### Treść wykształcenia pedagogicznego

We wszystkich węgierskich uczelniach pedagogicznych — począwszy od instytutów przedszkolnych i nauczycielskich, a kończąc na uniwersytetach — plany studiów przewidują jako osobne przedmioty następujące dyscypliny pedagogiczne: psychologię ogólną, psychologię rozwojową i psychologię wychowawczą (pedagogiczną), dydaktykę, teorię wychowania i organizację szkolnictwa oraz instytucji wychowawczych.

W instytucie nauczycielskim na psychologię przeznaczają się trzy kolejne semestry (po semestrze na każdą dyscyplinę) po dwie godziny tygodniowo, na dydaktykę w jednym semestrze 4 godz. tygodniowo, na teorię wychowania w ciągu całego roku po 3 godz., na historię wychowania w ciągu całego roku po 2 godz. i na organizację szkolnictwa w ciągu jednego semestru po 1 godz. tygodniowo. Poza tym są tam zajęcia z zagadnień pracy oświatowej (po 2 godz. w ciągu całego roku), ochrony zdrowia (po 2 godziny w ciągu semestru), z metodyki wszystkich przedmiotów, a także z dyscyplin pomocniczych (np. z logiki). Przygotowanie praktyczne do pracy w klasach początkowych szkoły podstawowej rozpoczyna się już na pierwszym roku. Poza hospitacjami zleca się studentom funkcje pomocnicze w szkole ćwiczeń. Praktyki pedagogiczne są na drugim i trzecim roku studiów. Na drugim roku na praktyki przeznaczają się 6 godz. tyg. (dwa razy po 3 godz.). Na trzecim roku są praktyki ciągłe, naprzód w szkole ćwiczeń, a potem półroczna praktyka terenowa, przeważnie w tych szkołach, w których kandydaci na nauczycieli mają pracować po ukończeniu instytutu. Studia kończą się obroną pracy dyplomowej.

Przygotowanie praktyczne do zawodu w wyższych szkołach pedagogicznych również rozpoczyna się na pierwszym roku studiów w formie hospitacji szkoły ćwiczeń oraz spełniania funkcji pomocniczych, np. w kółku przedmiotowym. Na drugim roku w związku ze studiami psychologicznymi studenci dokonują obserwacji uczniów i spełniają ściśle określone funkcje pomocnicze w szkole ćwiczeń. Na III roku po odbyciu cyklu hospitacji w drugim semestrze przeprowadzają lekcje próbne, po trzy z każdego przedmiotu w zakresie specjalizacji. Na IV roku są praktyki ciągłe. Naprzód studenci przeprowadzają po 10—15 lekcji z każdego przedmiotu swojej specjalności, a potem pracują po dwa tygodnie w szkołach na wsi. W końcu studiów przeprowadzają lekcje popisowe w szkole ćwiczeń.

Poza tym studenci wyższych szkół pedagogicznych — tak samo jak studenci instytutów nauczycielskich i uniwersytetów — uczestniczą w praktykach wakacyjnych na koloniach i obozach pionierskich.

Zresztą w ogóle praktyki studentów uniwersytetu są zupełnie podobne do praktyk studentów wyższych szkół pedagogicznych. Ich program jest tylko nieco szerszy, bo obejmuje również hospitacje i lekcje próbne w gimnazjum. Na podkreślenie zasługuje to, że uniwersytety — tak samo jak instytuty nauczycielskie i wyższe

szkoły pedagogiczne — mają własne szkoły ćwiczeń, które są całkowicie podporządkowane władzom uczelni. Uczelnia na wniosek katedry pedagogiki angażuje cały zespół nauczycieli, a dyrektor szkoły wchodzi w skład katedry pedagogiki, zaś asystenci i adiunkci katedry pedagogiki mają zazwyczaj godziny zlecone w szkole.

Ścisłe powiązanie personalne szkoły ćwiczeń z zakładem kształcenia nauczycieli, zwłaszcza z katedrami pedagogiki i metodyk nauczania, wywiera dodatni wpływ zarówno na pracę szkoły, jak na życie uczelni i przebieg procesu kształcenia nauczycieli. Szkoła ćwiczeń korzysta przede wszystkim z pomocy naukowej, aczkolwiek czasem cenna jest również ta praktyczna pomoc studentów w organizacji procesu wychowawczego w szkole. Dla katedr zaś szkoła ćwiczeń jest prawdziwym laboratorium w badaniach naukowych i w przygotowaniu studentów do zawodu nauczycielskiego.

Dodatkowe zobowiązania nauczycieli wobec uczelni są wynagradzane w ten sposób, że mają oni mniejszy wymiar godzin lekcyjnych (od 10 do 14 godz. tygodniowo) oraz otrzymują dodatki w wysokości około 350 forintów, co wobec tylko nieznacznie wyższego niż u nas poziomu wynagrodzeń nauczycielskich odgrywa istotną rolę. Dlatego o stanowiska w szkołach ćwiczeń ubiegają się najwyżej kwalifikowani nauczyciele. Z tego powodu węgierskie szkoły ćwiczeń są z reguły dobrymi szkołami. Studenci mają więc sposobność przyswoić sobie godne naśladowania wzory pracy pedagogicznej. Pod troskliwą opieką katedr i wysoko kwalifikowanych nauczycieli na ogół dobrze przygotowują się do przyszłych zadań dydaktyczno-wychowawczych.

*Tadeusz J. Wiloch*

## XX KONGRES MIĘDZYKARODOWY SZKOŁY NOWOCZESNEJ PEDAGOGIKI FREINETA WE FRANCJI (1—5. IV. 1964 r.)

W dniach 1—5 kwietnia 1964 r. odbył się XX Kongres Międzynarodowy Szkoły Nowoczesnej Pedagogiki Freineta we Francji. Głównym organizatorem tego Kongresu był znany w skali światowej pedagog francuski Freinet. W Kongresie powyższym brało udział około 800 osób, w tym około 600 delegatów z Francji — głównie nauczycieli szkół podstawowych i średnich oraz około 200 delegatów zagranicznych. Delegacja polska również uczestniczyła w tym Kongresie.

W pierwszym dniu Kongresu po przemówieniach przedstawicieli instytucji naukowych, gości i delegacji wygłosił wykład inauguracyjny Freinet na temat zadań współczesnej szkoły i nauczyciela w przełomowej epoce współczesnej w dziejach świata. W tym odpowiedzialnym dla dziejów okresie przypada szkole i nauczycielowi rola przodująca. Aby te nowe zadania — wprowadzenia ludzkości w nową epokę dziejową — mogła wypełnić szkoła z nauczycielem, cała szkoła i jej działalność dotychczasowa zwrócona w przeszłość tradycyjną muszą ulec przebudowie i mają być skierowane ku przyszłości — ku nowemu tworzącemu się życiu i nowej rodzącej się kulturze. W związku z tym dotychczasowa szkoła tradycyjna zapatrzona w przeszłość, opóźniona w swym rozwoju, nie przystosowana do czasów dzisiejszych, ma być przebudowana i zwrócona ku przyszłości. Próbą śmiałych poszukiwań nowych dróg dla przyszłej szkoły i nauczycieli jest we Francji nowoczesna szkoła eksperymentalna Freineta z jego postępową pedagogiką i dydaktyką, nawiązująca do myśli pedagogicznej oświeceniowej, do Rousseau'a i Pestalozziego. Przyszła szkoła —



to szkoła pracy, przygotowująca do życia, dla życia przez pracę. Powojenne wychowanie — mówi Freinet — znalazło się w wielu krajach na bezdrożu. Dotychczasowe teorie pedagogiczne, które służyły ustrojowi burżuazyjnemu, zawodzą i praktyka dydaktyczna oparta na nich jest bezradna wobec aktualnych potrzeb życia mas pracujących. Stary program nauczania nie odpowiada już ani stylowi życia, ani potrzebom klasy robotniczej i ludzi pracy, bo szkoła tradycyjna nie jest skierowana ku przyszłości ani ku teraźniejszości. W związku z oderwaniem szkoły od życia proces kształcenia dzieci i młodzieży, przygotowania jej do pracy i do udziału w życiu społecznym, poznawanie z perspektywami przyszłości odbywają się poza szkołą. Z każdym dniem rośnie przepaść między społeczeństwem a szkołą tradycyjną związaną jeszcze z demokracją kapitalistyczną. Dotychczasowa szkoła tradycyjna nie ma zrozumienia dla ludzi pracy i dąży do wychowania i kształcenia młodego pokolenia na miarę przeszłości, a nie na miarę przyszłości. Nauczyciele wychowawcy obowiązani są — mówi Freinet — wyjść naprzeciw nowej epoki, podjąć wysiłki w kierunku zmodernizowania szkoły oraz wychowania i nauczania szkolnego, dostosować szkołę do współczesnego życia, do wymagań współczesnej techniki i potrzeb życia epoki atomowej i epoki socjalizmu.

Jednym z podstawowych problemów pedagogicznych XX Kongresu Międzynarodowego Szkoły Nowoczesnej Freineta był problem „Chorób szkolnych”. Freinet poświęcił temu zagadnieniu drugi swój podstawowy referat na sesji plenarnej wieczorowej w pierwszym i drugim dniu narad kongresowych. Zarówno w referacie Freineta na powyższy temat, jak i w szerokiej i wyczerpującej dyskusji przeanalizowane zostały choroby współczesnej szkoły tradycyjnej, która jest wrogiem pełnej aktywności dziecka i przekształca szkołę w koszary zarówno z powodu przestarzałych form organizacyjnych pracy, jak i z powodu braku zrozumienia psychiki i zainteresowań dziecka. Czysto zewnętrzna dyscyplina „groźnych” nauczycieli wywołuje niejednokrotnie nerwicę u uczących się dzieci i młodzieży. Szkoła tradycyjno-werbalna zeszała w dużym stopniu na drogę scholastycznej dydaktyki, która uczy powtarzania słów bez ich rozumienia i bez powiązania z rzeczywistością. Nauczanie w szkole nowoczesnej Freineta dąży do wyzwolenia aktywności uczniów stosownie do rozwoju naturalnego i zainteresowań dziecka. W szkole nowoczesnej nauczyciel przez dogłębne poznanie psychiki dziecka zmienia swą postawę pedagogiczną i dydaktyczną i staje się przyjacielem uczniów. Nowoczesna szkoła dąży do stwarzania sytuacji dydaktycznych dostosowanych do wieku i stopnia rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży, wyzwalając pełną i samodzielną aktywność poznawczą uczniów. Szkoła nowoczesna zapewnia w ten sposób nie tylko osiągnięcie wiadomości i wiedzy przez uczniów, ale rozwija przede wszystkim umiejętności poznawcze, samodzielność myślenia, krytycyzm i sprawności praktyczne przez stosowanie metod heurystycznych w nauczaniu.

Nowoczesnym metodom nauczania poświęcono też na Kongresie specjalne posiedzenie nie tylko w ramach sekcji, ale także posiedzenie plenarne, na którym Freinet wygłosił referat krytyczny o nauczaniu programowym w USA. Nowoczesna szkoła, wykorzystując zdobycze współczesnej techniki, wprowadza również do nauczania metody audiowizualne, wizualne i audytywne, wykorzystując do tego film dźwiękowy, niemy i magnetofon z dużą korzyścią w nauczaniu, jeśli te pomoce naukowe są właściwie wykorzystywane przez szkołę i nauczyciela, który zna technikę ich obsługi i wykorzystania dydaktycznego.

Nauczanie programowane jednak, propagowane przez wielu dydaktyków i pedagogów w USA, jest dla szkoły nowoczesnej — twierdzi Freinet — często szkodliwe, ponieważ zabija aktywność i samodzielność uczniów w procesie dydaktycznym, podając gotowe słowne sformułowania pojęć sądów i wniosków po pokazie. Nauczanie programowane nazwał Freinet metodą neoscholastyczną. Nowoczesna technika i nowoczesna maszyna wymagają dziś samodzielnego i mądrego człowieka oraz



dobrze przygotowanego do życia w nowych warunkach współczesnej kultury, ale tego problemu nie rozwiąże sama maszyna w szkole, nie zastąpi ona nigdy nauczyciela, a zwłaszcza jego działalności pedagogicznej oraz funkcji dydaktycznych rozwijających samodzielną postawę i funkcje poznawcze. Przy nauczaniu programowanym, opartym na maszynach uczących, dzieci przestają się interesować pracą i są nastawione na bierne i bezkrytyczne przyjmowanie gotowych wiadomości. Nauczanie programowane na maszynach uczących hamuje rozwój funkcji poznawczych i sprawnościowych, zabija samodzielną postawę uczniów i całe nauczanie zostaje sprowadzone do mechanicznego werbalnego powtarzania i bezkrytycznego zapamiętywania treści przekazanych przez maszynę. Maszyny nauczające nie zastąpią nauczycieli, ale mogą być pomocne nauczycielowi w nauczaniu przy właściwym ich wykorzystaniu dydaktycznym przez nauczyciela. Nie da się jednak stosować nauczania programowanego przy rozwiązywaniu problemów, bo te wymagają już samodzielnego myślenia uczniów pod kierunkiem nauczyciela. Również nie przy wszystkich przedmiotach nauczania da się stosować nauczanie programowane mechaniczne, jak np. przy nauce fizyki. Nauczanie programowane, oparte na maszynach uczących, wprowadza monotonię, zabija zainteresowania i samodzielną postawę uczniów.

Najwięcej jednak w całości prac kongresowych poświęcono uwagi pracom w sekcjach, a zwłaszcza w sekcjach nauczania w klasach-pracowniach, w klasach kształcących przez stosowanie tekstu swobodnego, tworzonych samodzielnie przez dzieci i w sekcji techniki swobodnej ekspresji dziecka — rysunku, malarstwa.

Klasy-pracownie mają stwarzać naturalne sytuacje i wyzwalać pełną aktywność uczniów, którzy mają w klasie-pracowni wiązać teorię z praktyką. Do tak pojętej pracy dydaktycznej w szkole podstawowej nowoczesnej przygotowuje już przedszkole. Rysunek dziecięcy, swobodna ekspresja artystyczna stanowią przygotowanie dla późniejszej metody opartej na tekście swobodnym — układanym i redagowanym przez dzieci. Również dużą rolę odgrywa w nauczaniu szkoły nowoczesnej Freineta metoda kompleksowych zainteresowań, praca z kartoteką zagadnieniową, tzw. „fichier”, w czym bardzo pomocne są opracowywane przez dzieci gazetki tematyczne, wycinki pism ilustrowanych. Dziecko, wychodzące z przedszkola i przychodzące do szkoły, jest już dostatecznie rozwinięte ruchowo, umie wyrażać swoje przeżycia przez rysunek, mimikę, śpiew i umie żyć w zespole. Szkoła nowoczesna w ujęciu Freineta ma być ośrodkiem wspólnych zespołowych poszukiwań na drodze doświadczenia, a nie ośrodkiem podawanych werbalnie wiadomości zapisywanych mechanicznie przez uczniów. Tak pojęta szkoła — to ośrodek aktywności uczniów. W szkole tej spotykamy się z salami szkolnymi przekształconymi w klasy-pracownie, w których nauczyciel ma bezpośredni kontakt z uczniami pracującymi w zespołach, najczęściej po czterech uczniach. W takich klasach miejsce tradycyjnych ławek szkolnych zajmują stoliki wygodne tak do pracy, jak i do pisania i rysunków, a dawna katedra w klasie, odzielająca nauczyciela od uczniów, zastąpiona zostaje stolikiem łączącym nauczyciela z uczniami w jeden organiczny zespół.

Współczynnikami dynamizującymi uczniów w klasach-pracowniach są warsztaty szkolne organicznie związane z klasami-pracowniami, a mianowicie:

- a) cztery pracownie dla podstawowej pracy ręcznej:
  1. praca w polu, hodowla
  2. kuźnia i stolarnia
  3. tkactwo, przędzalnictwo, szycie, kuchnia, gospodarstwo domowe
  4. konstrukcje mechaniczne, handel,
- b) cztery pracownie aktywności wyższej zajęć społecznych i zintelektualizowanych:
  1. poszukiwanie wiadomości, dokumentacja
  2. eksperymentowanie

3. ekspresja twórcza graficzna

4. ekspresja twórcza artystyczna.

Powysze pracownice, zwane też popularnie przez Freineta — głównymi ośrodkami technik życia (techniques de vie), mają za zadanie zapoznać dzieci w szkole z różnymi rodzajami pracy, ale nie dają przygotowania zawodowego. Przez wprowadzenie do pracowni szkolnych podstawowych narzędzi pracy, prostych maszyn, jak np. maszyny drukarskiej i urządzeń drukarskich — stwarza szkoła pomost do realnego przyszłego życia w społeczeństwie i pozwala zrozumieć jedność pracy fizycznej z pracą umysłową w dobie współczesnej kultury technicznej.

O dynamice i pełnej aktywności szkoły nowoczesnej Freineta świadczy uczestnictwo uczniów na równi z nauczycielem we wszystkich dziedzinach życia szkolnego, powiązanego ściśle z życiem społecznym środowiska. Program nauczania szkoły nowoczesnej obejmuje kurs wstępny, elementarny i wyższy. Plany ogólne roczne oraz plany miesięczne pracy przygotowują nauczyciele, natomiast uczniowie biorą już czynny udział w opracowaniu planów tygodniowych, czuwają nad ich realizacją oraz przeprowadzają kontrolę ich wykonania. Podstawą oceny wykonania planu dydaktycznego są z góry ustalone minimalne wymagania i kryteria z każdego przedmiotu. O ile uczniowie wykonają plany robocze dydaktyczne wcześniej, przed terminem, wówczas dopuszczalne jest dowolne wykorzystanie czasu przez uczniów stosownie do ich zainteresowań w danej klasie. Zajęcia dydaktyczne w klasach-pracowniach Freineta są zespołowe — wspólne, a poza tym mogą też mieć charakter indywidualny. Zadaniem głównym nauczyciela jest kierowanie prawidłowym procesem poznawczym uczniów przez umiejętne stwarzanie sytuacji dydaktycznych, aktywizujących cały proces nauczania. Nauczyciel pomaga uczniom w procesie nauczania, wprowadza ich w umiejętne rozwiązywanie problemów wyrastających z kontaktu z życiem. Obserwacja i doświadczenie, pytanie i dyskusja oraz praca laboratoryjna są podstawowymi metodami nauczania szkoły nowoczesnej Freineta. Metody te nie tylko zapewniają samodzielne zdobycie przez uczniów wiadomości i wiedzy, ale kształcą i rozwijają umiejętność rozumienia faktów i sensu zjawisk nasuwających się z życia. Tematy zajęć szkolnych czerpią uczniowie szkoły nowoczesnej z życia codziennego i codziennych doświadczeń związanych z życiem bieżącym. Zwykle na początku tygodnia, w poniedziałki, dokonują uczniowie wraz z nauczycielem zestawień pytań i problemów, które w ciągu tygodnia nasunęło im życie, a następnie układają wspólnie plan tygodniowy do opracowania w określonej kolejności wysuniętych tematów. Po opracowaniu poszczególnych zagadnień gromadzą materiały opracowane w formie kartoteki (fichier), przy czym uczą się korzystać z encyklopedii, słowników, opracowań, czasopism ilustrowanych czy popularnonaukowych.

Punktem więc wyjściowym nauczania szkoły nowoczesnej Freineta jest życie, bo szkoła ta jest „dla życia, przez życie i przez pracę”, tak w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych, stosowanych, jak i humanistycznych w ramach naturalnych zainteresowań dziecka.

W pracy szkoły nowoczesnej dominują zajęcia zespołowe, a obok nich niekiedy zajęcia indywidualne w miarę potrzeby. Ostatnia godzina dnia pracy w szkole Freineta jest zwykle przeznaczona na sprawozdanie z całości wykonanych prac w ciągu dnia na zebraniu ogólnym. Na tej godzinie ogólnego zebrania otrzymują też uczniowie korespondencję międzyszkolną oraz rozwiązują wspólnie problemy najważniejsze i dają odpowiedzi na pytania pisane przez dzieci rano do księgi pytań. Przy trudniejszych problemach i pytaniach, jeśli spotkają się z wątpliwościami, zapada zwykle uchwała, aby zwrócić się o wyjaśnienie trudniejszych problemów do innych szkół czy też do ludzi nauki. Ta forma pracy jest cenna, bo uczy dzieci krytycznej postawy i przygotowuje do przyszłego uczestnictwa w tego rodzaju formach życia spotykanych w życiu społecznym ludzi dorosłych.

Freinet przez zbliżenie życia do szkoły poprzez nowoczesne techniki pedagogiczne i dydaktyczne otworzył bramy szkoły tradycyjnej przekształcając ją w szkołę nowoczesną i prowadząc dzieci i młodzież do życia w społeczeństwie przyszłości, a nie przeszłości. Również szkoła nowoczesna Freineta zrywa ze starymi tradycyjnymi formami kontroli i oceny ucznia, zrywa z tzw. klasówkami, odpytywaniem werbalnym uczniów z opanowanego mechanicznie materiału, wprowadza natomiast ocenę postępów uczniów przez ocenę samych uczniów pod opieką i kontrolą nauczyciela. Przy ocenie wyników swej pracy uczniowie biorą pod uwagę nie tylko wyniki pracy, wiadomości i wiedzę oraz umiejętności i sprawności operatywne, ale także stopień włożonego wysiłku. W ocenie też bierze udział obok zespołu klasy pod kierunkiem nauczyciela sam zainteresowany uczeń, który dokonuje wykresu wykonania planu indywidualnego własnego w swym dzienniczku, w którym są podstawowe dane dotyczące jego osobowości i rodziny, natomiast nauczyciel prowadzi jeszcze „profil życiowy ucznia”. W ten sposób znika w klasie podział uczniów na dobrych i złych, natomiast każdy ma swoje realne miejsce oceny w swej grupie klasy szkolnej i szkoły.

Do podstawowych jednak tzw. technik szkoły nowoczesnej poza wymienionymi wyżej technikami zalicza Freinet swobodną ekspresję dziecka. Cała siła w pracy dziecka może być wyzwolona odpowiednimi metodami pracy szkoły. Cenne są obecnie w pracy szkolnej — jak już była o tym mowa — film, radio, magnetofon, telewizja, ale najwięcej użyteczną może być drukarnia w szkole, bo pełną wartość dydaktyczną ma dopiero tekst ułożony przez samych uczniów, a następnie przez nich wydrukowany, czyli tzw. tekst dowolny (*texte libre*), wyrosły z psychiki dziecięcej i pobudzający aktywność innych dzieci. Obok tekstu dowolnego i rachunku swobodnego, czerpanego z życia, podobna rola przypada ekspresji rysunkowej i malarskiej — artystycznej dziecka. Przez techniki ekspresji życiowej dziecko najlepiej jest wprowadzane w kontakt samorzutny ze światem przyrodniczym, społecznym i z życiem zespołowym.

Swobodna ekspresja dziecka wedle Freineta ma olbrzymie walory pedagogiczne i dydaktyczne. W różnych formach ekspresji kształtuje najlepiej dziecko swe funkcje poznawcze i swój czynny stosunek do rzeczywistości, wrastając w nią stopniowo.

Obecnie szkoła nowoczesna Freineta promieniuje na całe postępowe szkolnictwo nie tylko we Francji, ale i w wielu krajach europejskich i pozaeuropejskich.

Idee pedagogiczne Freineta są bliskie i związane z ideologią socjalistyczną.

W ostatnim dniu Kongresu po dokonaniu syntezy dorobku szkoły nowoczesnej Freineta, po wielu pożegnalnych i gorących przemówieniach przedstawicieli wszystkich delegacji i również delegata polskiego, zamknięto Kongres uchwałą zwołania następnego międzynarodowego Kongresu Pedagogicznego w Cherburgu we Francji w 1965 r. w okresie wiosennym dla kontynuacji dalszych prac na polu nowoczesnego postępowego wychowania i nauczania młodego pokolenia poprzez zbliżenie coraz większe szkoły do życia i życia do szkoły.

*Henryk Smarzyński*

## СОДЕРЖАНИЕ

### СТАТЬИ

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ — Методы и результаты педевтологических исследований . . . . .	5
ФЕЛИКС КОРНИШЕВСКИ — О полной программе и правильных методах обучения чтению в школах . . . . .	36
ЮЗЕФ ШИМАНЬСКИ — Роль руководителя в усовершенствовании работы начальной школы . . . . .	79

### ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

ЛЮДВИК БАНДУРА — Обзор современных педевтологических проблем . . .	94
КАЗИМЕРА КИРЕЙЧИК — Ресоциализация карликовых детей . . . . .	104

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ЮЗЕФ СОСНОВСКИ — Пресса в руках учителей . . . . .	113
ЗБИГНЕВ КСЕНЖЧАК — Заинтересования молодежи Польши заграничной и ее отношение к современной Польше . . . . .	119

### БИБЛИОГРАФИЯ

М. Я — Актуальные течения в западном среднем народном образовании . .	127
---	-----

### РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ К КНИГАМ

ФЕЛИКС КОРНИШЕВСКИ — Казимеж Сосьпицки: Дидактический справочник	131
БОЛЕСЛАВ НЕМЕРКО — Ядвига Вальчина: Педагогическое мышление и действие . . . . .	134

### ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Педагогические проблемы в журналах . . . . .	139
--	-----

### ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

КАЗИМЕЖ ВОЙЦЕХОВСКИ — VIII Всепольский Съезд СПИ . . . . .	144
ДАНУТА ВУКАЛОВА — Педагогические и психологические науки о-XX-летия ПНР . . . . .	149

### ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ТАДЕУШ ВИЛЕХ — О подготовке учителей в Венгрии . . . . .	152
ХЕНРИК СТАЖИНЬСКИ — XX Международный Конгресс Современной Школы Фрейле во Франции . . . . .	157

## CONTRIBUTIONS

### ARTICLES

WACŁA WOJTYŃSKI — Methods and Results in Pedeutological Research . . . . .	5
FELIKS KORNISZEWSKI — For the Full Syllabus and Proper Methods in Teaching of Reading in Schools . . . . .	36
JÓZEF SZYMAŃSKI — The Role of the Schoolmaster in Improving the Work in Primary Schools . . . . .	79

### DISCUSSIONS AND POLEMICS

LUDWIK BANDURA — A Review of Contemporary Pedeutological Problems	94
KAZIMIERZ KIREJCZYK — The Resocialization of Undersized Children . . . . .	104

### EXPERIENCES, TESTS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

JÓZEF SOSNOWSKI — Press in the Hands of Teachers . . . . .	113
ZBIGNIEW KSIĄŻCZAK — The Interests of the Polish Youth Abroad and Its Attitude to Poland . . . . .	119

### BIBLIOGRAPHY

M. J. — Current Trends in Western Secondary School System . . . . .	127
---	-----

### CRITICAL BOOK REVIEWS

FELIKS KORNISZEWSKI: Kazimierz Sośnicki — Didactic guide . . . . .	131
BOLESŁAW NIEMIERKO: Jadwiga Walczyna — Pedagogical thinking and action . . . . .	134

### REVIEWS OF PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — Pedagogical Problems in Periodicals . . . . .	139
--	-----

### HOME CHRONICLE

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI — The 8th National Congress of the ZNP	144
DANUTA BUKAŁOWA — Pedagogical and Psychological Sciences during the 20 Years of People's Poland . . . . .	149

### FOREIGN CHRONICLE

TADEUSZ WILOCH — Teacher's Education in Hungary . . . . .	152
HENRYK SMARZYŃSKI — The 20th International Congress of Freinet's School of Modern Pedagogy in France . . . . .	157

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY

WACŁAW WOJTYŃSKI — Metody i wyniki badań pedeutologicznych . . .	5
FELIKS KORNISZEWSKI — O pełny program i właściwe metody nauczania czytania w szkołach . . . . .	36
JÓZEF SZYMAŃKI — Rola kierownika w doskonaleniu pacy szkoły podstawowej . . . . .	79

### DYSKUSJE I POLEMIKI

LUDWIK BANDURA — Przegląd współczesnych zagadnień pedeutologicznych	94
KAZIMIERZ KIREJCZYK — Resocjalizacja dzieci karłowatych . . . . .	104

### DOSWIADCZENIA, PROBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JÓZEF SOSNOWSKI — Prasa w rękach nauczycieli . . . . .	113
ZBIGNIEW KSIĄŻCZAK — Zainteresowania młodzieży polonijnej oraz jej postawa wobec Polski . . . . .	119

### BIBLIOGRAFIA

M. J. — Aktualne prądy w zachodnim szkolnictwie średnim . . . . .	127
---	-----

### RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

FELIKS KORNISZEWSKI — Kazimierz Sośnicki: Poradnik dydaktyczny . .	131
BOLESŁAW NIEMIERKO — Jadwiga Walczyna: Myślenie i działanie pedagogiczne . . . . .	134

### SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Zagadnienia pedagogiczne w czasopismach . .	139
--	-----

### KRONIKA KRAJOWA

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI — Problemy pedagogiczne VIII Krajowego Zjazdu ZNP . . . . .	144
DANUTA BUKAŁOWA — Nauki pedagogiczne i psychologiczne w XX-leciu PRL . . . . .	149

### KRONIKA ZAGRANICZNA

TADEUSZ WIŁOCH — O kształceniu nauczycieli na Węgrzech . . . . .	152
HENRYK SMARZYŃSKI — XX Kongres Międzynarodowy Szkoły Nowoczesnej Pedagogiki Freinet'a we Francji . . . . .	157



