

RUCH PEDAGOGICZNY

5

ROK VI (XXXVIII) WRZESIEŃ — PAZDZIERNIK 1964

W A R S Z A W A · N A S Z A K S I Ę G A R N I A

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

ADRES REDAKCJI
Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadstanych 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 Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch” Warszawa, ul. Wilcza 46. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

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

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

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1964

Nakład 5739+150 egz. Ark. wyd. 9,7. Ark. druk. 6,5. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Odd. do skład. 22. X. 1964 r. Podp. do druku 30. XII. 1964 r. Druk. ukończ. w styczniu 1965 r.

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K**ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO****SZKOLNICTWO I WYCHOWANIE
W UCHWALE IV ZJAZDU PZPR**

IV Zjazd Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej stał się najważniejszym wydarzeniem obecnego dwudziestego już roku istnienia Polski Ludowej. Dokonał on bardzo istotnych rzeczy. Zanalizował i ocenił osiągnięcia w zakresie gospodarki i kultury narodowej na przestrzeni minionego okresu, porównując je z tym, czego dokonała polska burżuazja w dwudziestu latach między wojnami, wytyczył i uchwalił program dalszego działania narodu polskiego w pięcioletnim planie 1966—1970.

W sprawozdawczym referacie Biura Politycznego, wygłoszonym przez I sekretarza KC, tow. Wł. Gomułkę, jak również w licznych wystąpieniach delegatów, ukazano imponujący bilans naszego budownictwa socjalistycznego w tym dwudziestoleciu w porównaniu z mizernymi efektami gospodarczymi rządów sanacyjnych i w zestawieniu z towarzyszącymi im zjawiskami bezrobocia, zacofania kulturalnego i oświatowego.

Oświata i szkolnictwo stanowią jedno z najbardziej wymownych świadectw burzliwego postępu, jaki dokonał się w kraju naszym po II wojnie światowej. Ofiarnym wysiłkiem państwa i społeczeństwa w tysiącach miejscowości wyremontowano, odbudowano i wzniesiono nowe gmachy szkolne, w których odbywa naukę ponad 8,2 miliona dzieci i młodzieży. Nie ma już dziś w Polsce powiatu lub większej miejscowości, gdzie nie oddano by ludności pięknych architektonicznie, nowoczesnie rozwiązanych i wyposażonych obiektów szkolnych ze szkołami-pomnikami Tyśiąclecia włącznie.

Równocześnie z szeroką działalnością na polu budowy i odbudowy szkół dokonał się w Polsce Ludowej proces głębokich przeobrażeń w zakresie ich ideowego oblicza, wewnętrznej organizacji, treści oraz metod nauczania i wychowania. „W okresie 20 lat władzy ludowej szkoła polska przeszła — czytamy w uchwale IV Zjazdu — trudny, złożony proces eliminowania starych, burżuazyjnych treści nauczania i wychowania oraz

wprowadzania na ich miejsce nowych treści, zgodnych z socjalistycznym rozwojem Polski Ludowej”¹.

Między III a IV Zjazdem doszło do przyjęcia zasadniczych decyzji w sprawie reformy szkoły podstawowej i średniej. IV Zjazd potwierdził te decyzje, uznawszy, iż nieodłącznym warunkiem dalszego rozwoju gospodarczego powinien być stały postęp w dziedzinie nauki i oświaty, podniesienie poziomu wykształcenia całego społeczeństwa, że wydatki na te cele „stanowią ważny element kształtowania się poziomu życia ludności”. „Największe znaczenie dla podniesienia poziomu ogólnego wykształcenia społeczeństwa mieć będzie — podkreślił Zjazd — przekształcenie w nadchodzącej pięcioletniej 7-klasowej szkoły podstawowej w szkołę 8-klasową”.

Podniósł tę sprawę przed rozpoczęciem bieżącego roku szkolnego w przemówieniu do nauczycieli Minister Oświaty, Wacław Tułodziecki. Powiedział on:

„Od 3 lat prowadzone są prace nad przygotowaniem jak najlepszych warunków organizacyjnych i programowych, lokalowych i kadrowych dla 8-klasowej szkoły podstawowej. Na podstawie dotychczasowych osiągnięć oraz wytycznych na lata 1966—1970 w zakresie inwestycji szkolnych, wyposażenia szkół, przygotowania nauczycieli, nowych programów nauczania i podręczników szkolnych, można stwierdzić, że przekształcenie szkoły 7-klasowej w 8-klasową zostanie zakończone pomyślnie. Szkoła 8-klasowa, mimo trudności lokalowych, jakie przejściowo wystąpią na niektórych terenach, będzie pracowała w lepszych warunkach lokalowych i kadrowych aniżeli obecnie szkoła 7-klasowa. Nowe programy nauczania i nowe podręczniki szkolne, które od 3 lat wprowadzane są do szkół podstawowych, zapewnią uczniom tych szkół lepsze przygotowanie do dalszej nauki, do zdobywania kwalifikacji zawodowych, umożliwią rozszerzenie i pogłębienie socjalistycznego wychowania młodzieży.

Na szczególne podkreślenie zasługuje to, że w zasadzie zostały już pokonane trudności kadrowe, jakie od lat kilku przeżywało wskutek szybkiego rozwoju szkolnictwa podstawowe. W latach 1964—1965 zapotrzebowanie nauczycieli szkół podstawowych wyniesie ok. 22—23 tys. osób, w latach tych zaś opuści licea pedagogiczne i studia nauczycielskie ok. 28 tys. absolwentów. Równocześnie w okresie tym ukończy wieczorowe i zaoczne studia nauczycielskie około 32 tys., a WSP ponad 2 tys. nauczycieli pracujących.

Z danych tych wynika, że obecna sieć liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich oraz liczba absolwentów tych szkół zaspokoi już w zasadzie potrzeby kadrowe szkolnictwa podstawowego, a sieć wieczorowych i zaocznych studiów nauczycielskich oraz studia zaoczne w WSP

¹ Uchwała IV Zjazdu PZPR (Wkładka do *Trybuny Ludu*), s. 23. Rozdz. „Wychowanie w szkole, nauki społeczne, kultura”.

i uniwersytetach umożliwią czynnym nauczycielom stałe podnoszenie poziomu swych kwalifikacji.

Obecnie, w odniesieniu do szkoły podstawowej, wzmoczone wysiłki nauczycielstwa i administracji szkolnej koncentrować się powinny przede wszystkim na pełnej i prawidłowej realizacji nowych programów nauczania, na systematycznym podnoszeniu poziomu nauczania i sprawności kształcenia, na stałym unowocześnianiu procesu nauczania, budzeniu i rozwijaniu wśród ogółu nauczycielstwa szerokiego ruchu nowatorstwa metodycznego, na jak najpełniejszym wykorzystaniu treści programowych dla kształtowania socjalistycznej świadomości młodzieży¹.

Uchwała IV Zjazdu PZPR ustala, iż do roku 1970 zasadnicze i średnie szkoły zawodowe mają objąć dalszą nauką ponad 60% absolwentów szkół podstawowych, co oznacza, iż łącznie z młodzieżą, która przejdzie do liceów ogólnokształcących, powinno uczyć się dalej ok. 80% absolwentów szkół podstawowych.

Jest to dyrektywa wyjątkowej wagi społecznej. Zawiera ona przecież zapowiedź wysokiego, a wkrótce nawet całkowitego, upowszechnienia kształcenia na wyższym niż 8-letni poziomie. Dowodzi ona, iż czynimy w tym zakresie krok i wysiłek ogromny, w czym szkolnictwo zawodowe odgrywa i odgrywać będzie zasadniczą rolę.

Stwierdzić należy, iż szkolnictwo zawodowe nie pokrywa jeszcze w pełni zapotrzebowania zakładów pracy na kwalifikowanych robotników. Pokrycie to sięga zaledwie 70%, przy czym jest ono nierównomierne na wszystkich terenach i we wszystkich działach gospodarki. W okresie następnego planu pięcioletniego liczba absolwentów zasadniczych szkół zawodowych pozwoli na szersze pokrycie potrzeb kadrowych zakładów pracy, a liczba absolwentów średnich szkół zawodowych zwiększy się prawie dwukrotnie. Z tego względu uchwała IV Zjazdu poleca opracowanie zgodnego z potrzebami poszczególnych gałęzi gospodarki narodowej i poszczególnych regionów kraju ogólnokrajowego długofalowego planu kształcenia kadr, przygotowanie nowych programów, udoskonalenie praktyki produkcyjnej uczniów, przyśpieszenie tworzenia zasadniczych i licealnych szkół przyzakładowych.

Już w roku przyszłym — zapowiedział Minister Oświaty w cytowanym wyżej przemówieniu — zostanie opracowany długofalowy plan kształcenia kadr w szkołach zawodowych w przekroju zawodowym i terytorialnym, obecna zaś sieć i organizacja szkolnictwa zawodowego, programy nauczania i podręczniki zostaną dostosowane do zadań wynikających z tego planu. „Zmiany organizacyjno-programowe w szkolnictwie zawodowym — podkreślił Minister — zmierzać będą do utrzymania szerokiego profilu kształcenia zawodowego, ze specjalizacją, w zakresie praktyki produkcyjnej i wstępnego stażu pracy, do unowocześnienia treści

¹ Głos Nauczycielski, 1964, nr 36, s. 1.

nauczania w związku z postępem nauki i techniki, do zacieśnienia więzi szkolnictwa z zakładami pracy, przez dalszy rozwój szkół zawodowych przyzakładowych, przez przenoszenie praktyki zawodowej uczniów do zakładów pracy, które dysponują nowoczesną techniką oraz wysoko kwalifikowanymi kadrami inżynieryjno-technicznymi”¹.

Szczególne uwaga musi być zwrócona, jak chce uchwała IV Zjazdu, na przygotowanie mechaników, zwłaszcza precyzyjnych, elektrotechników, elektroników oraz innych fachowców, niezbędnych dla dalszego rozwoju przemysłu maszynowego oraz obsługi maszyn i urządzeń eksploatowanych w różnych gałęziach gospodarki narodowej.

Osobny problem stanowi przygotowanie do pracy zawodowej części młodzieży wiejskiej, która po szkole podstawowej pozostaje w rolnictwie. Powinna ona być możliwie najlepiej przygotowana do swej pracy i życia na wsi. Przygotowanie to powinna otrzymać w szkołach przysposobienia rolniczego, które urosły w ostatnich kilku latach do nader ważnego społecznie i kulturalnie działu szkolnictwa w Polsce. Słabość tych szkół jest jednak nadal widoczna. Dotyczy ona poziomu i organizacji nauczania, wyposażenia i kadry nauczycielskiej, zwłaszcza braków w zakresie kwalifikowanej kadry nauczycieli-instruktorów zoo- i agrotechników. Uchwała IV Zjazdu formułuje tutaj odpowiednią dyrektywę dalszego działania. Trzeba szkoły te nadal rozwijać, wzmacniać organizacyjnie, materialnie i kadrowo. Dostrzega się powszechnie, iż tkwią w nich jeszcze poważne rezerwy, których pełne wykorzystanie powinno być ambicją współczesnej wsi polskiej, jej organizacji młodzieżowych oraz jej oświatowych i kulturalnych działaczy. Poprawa dotyczyć powinna sieci szkolnej w poszczególnych powiatach, liczby uczniów w szkołach i klasach, różnicowania i ulepszenia programów i innych spraw.

Pewna część absolwentów szkoły podstawowej podejmuje corocznie naukę w liceum ogólnokształcącym, stanowiącym wciąż jeszcze główną bazę rekrutacyjną szkolnictwa wyższego. Liczba uczniów tego liceum w następnym planie pięcioletnim nie ulegnie zasadniczej zmianie. Pozostanie ona na dotychczasowym poziomie. Liceum ogólnokształcące kończyć będzie corocznie ok. 65—70 tys. absolwentów, spośród których jednak tylko ok. 45 tys. (tj. ok. 65%) podejmować będzie studia wyższe lub wstępować do różnych szkół pomaturalnych typu zawodowego.

Uchwała IV Zjazdu podkreśla znaczenie liceum ogólnokształcącego i wskazuje na konieczność polepszenia składu społecznego młodzieży w tym typie szkoły średniej. „Rekrutacja młodzieży do szkół średnich — czytamy w niej — oraz jej rozdział między szkolnictwo zawodowe i ogólnokształcące nie może przebiegać żywiołowo. Obowiązkiem władz szkolnych jest aktywnie wpływać na wybór przez młodzież dróg kształcenia”. Rozpoczęły się już prace nad organizacyjno-programową reformą liceum

¹ *Głos Nauczycielski*, 1964 r., nr 36, s. 1.

ogólnokształcącego, jakkolwiek jego profil programowy nie został jeszcze ostatecznie wykrystalizowany. Najtrudniejszym problemem w tej szkole jest niewątpliwie problem stosunku kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego, w szczególności zaś charakteru i stopnia jej uzawodowienia.

Nowe liceum ogólnokształcące, jakie powstanie w wyniku reformy szkolnej — powiedział ostatnio do nauczycieli Minister Oświaty, W. Tułodziecki — powinno zapewnić młodzieży już w trakcie nauki szkolnej — oprócz przygotowania do studiów w szkołach wyższych — szerokie wykształcenie politechniczne oraz takie przysposobienie do pracy zawodowej, w oparciu o własną bazę szkoły lub o najbliższy zakład pracy, jakie pozwoli tej części młodzieży, która po ukończeniu liceum nie podejmie dalszych studiów, podjęcie pracy zawodowej i dokwalifikowanie się w obranych zawodach na specjalistycznych kursach. W szczególności będzie to pożądane i możliwe w zawodach wymagających szerszej ogólnej podbudowy, a krótszego okresu przygotowania zawodowego, uzupełnionego stażem w zakładzie pracy. Praca organizacyjno-programowa w tym zakresie została już podjęta, zmierza ona do otwarcia przed uczniami liceów ogólnokształcących perspektywy pracy zawodowej i do zapewnienia gospodarce narodowej jeszcze jednego źródła dopływu kwalifikowanej kadry¹.

Poczynania te odpowiadają duchowi dyrektyw zjazdowych, które zalecają zapewnienie absolwentom liceów ogólnokształcących perspektywy zawodowej w wypadku, jeśli nie podejmą oni dalszego kształcenia w szkołach wyższych.

Wiele uwagi IV Zjazd poświęcił problemom socjalistycznego wychowania młodego pokolenia. „Zasadniczą funkcją szkół wszystkich typów — mówi pierwsze zdanie III rozdziału Uchwały — jest wychowanie młodzieży w duchu socjalistycznym”, nieco zaś dalej znajduje się wiele znaczące stwierdzenie, że „proces kształtowania nowego, socjalistycznego oblicza szkoły... nie został jeszcze doprowadzony do końca”. Na działalność wychowawczą szkoły partia nasza liczy nadal, uważa ją za potrzebną i nieodzowną. „Cały proces dydaktyczny w szkole i praca wychowawcza nauczycieli — czytamy w Uchwale — służyć powinny wraz z przekazywaniem młodzieży wiedzy, umacnianiu więzi młodego pokolenia z partią i narodem, kształtowaniu naukowego poglądu na świat, patriotycznych i socjalistycznych postaw młodzieży”².

Nowe programy, stanowiące trzon ideowy reformy szkoły podstawowej, jak również tzw. programy przejściowe przedmiotów ogólnokształcących, które weszły w życie we wrześniu 1964 r. w szkołach średnich, ukierun-

¹ *Głos Nauczycielski*, 1964, nr 36, s. 1.

² Uchwała IV Zjazdu PZPR (Wkładka do *Trybuny Ludu*), s. 23. Rozdz. „Wychowanie w szkole, nauki społeczne, kultura”.

kują wysiłek wychowawczy nauczycielstwa, jakkolwiek jest rzeczą wiadomą, iż nie one, lecz nauczycielstwo zdecydować może o tym, na co tak liczył IV Zjazd, podejmując swoją uchwałę.

W okresie lat 1966—1970 wejdzie w wiek produkcyjny 3 mln 260 tysięcy młodzieży. Uchwała IV Zjazdu partii przewiduje stworzenie odpowiedniej liczby nowych stanowisk pracy, by zapewnić jej pełne zatrudnienie. Stąd jest tak ważne, aby młodzież ta została dobrze przygotowana do czekającego ją samodzielnego życia i działania, do swej nieuniknionej twórczej roli w naszym państwie i społeczeństwie.

Zadania ideowo-wychowawcze szkoły, nauczycielstwa, ruchu młodzieżowego, domu rodzicielskiego uznał IV Zjazd za fundamentalne dla dzieła budowy socjalistycznego społeczeństwa.

TADEUSZ J. WILOCH

„LEARNING BY RESEARCH” ZAMIAST „LEARNING BY DOING”¹⁾**(O próbach nowego podejścia do reformy szkolnictwa)**

Problematyka reform szkolnych zapewniła już sobie na całym świecie stałą pozycję nie tylko w periodykach społeczno-pedagogicznych, lecz również w prasie codziennej. Coraz częściej ukazują się też poważniejsze studia naukowe, bezpośrednio lub przynajmniej pośrednio dotyczące tej problematyki. Mimo różnorodności metodycznej tych studiów można się w nich doszukać wartościowego tworywa dla poniekąd żywiołowo kształtującej się teorii reform systemów oświatowo-wychowawczych. Zaistniały wszak warunki po temu, żeby pełnego ujawnienia się takiej teorii oczekiwać jeszcze w bieżącym dziesięcioleciu. Nie ma już bowiem kraju, w którym konieczność reformowania systemu oświatowo-wychowawczego pozostawałaby poza sferą zainteresowań oświatowców i badaczy naukowych. Dla wielu pedagogów problematyka reform — jeśli nie całych systemów, to przynajmniej niektórych ich ogniw — staje się głównym przedmiotem badań opisowych, doświadczalnych i porównawczych. Rozwój tych badań, towarzyszących częściowym, acz niekiedy bardzo istotnym zmianom w poszczególnych systemach w naszych czasach, stanowi obiecujący zaczątek nader potrzebnej teorii, która powinna wywrzeć dobroczynny wpływ na przebieg już rozpoczętych reform, a tym bardziej na projektowanie i realizację reform przyszłych dziesięcioleci, które ostatecznie wyprowadzą poszczególne systemy z chronicznego kryzysu.

Można się spodziewać, iż bardzo istotny udział w kształtowaniu owej teorii reform systemów oświatowo-wychowawczych przypadnie Amerykanom. Już dziś bowiem pod względem zasięgu i intensywności badania amerykańskie w tej dziedzinie zasługują na baczny uwagę. W ciągu siedmiu lat, licząc od 1957 r., w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej badania nad stanem i warunkami rozwoju szkolnictwa oraz całego systemu oświatowo-wychowawczego stały się bardzo eksponowaną dziedziną zainteresowań wielu sław naukowych, firmujących coraz szerzej promieniujący ruch społeczno-pedagogiczny. Najgłośniejsze dziś nazwiska Conanta i Rickovera stały się zaiste żywymi symbolami tego ruchu, który po 1957 r. daleko wyszedł poza granice wyznaczone mu w 1938 r. przez ówczesnych ideologów esencjalizmu: W. Bagleya, J. S. Brubachera, M.

¹⁾ „Uczenie się przez badanie” zamiast „uczenia się przez działanie” (red.).

Demiashkevitcha, I. L. Kandela i F. A. Shawa. Jakże bowiem skromnie na tle dzisiejszej działalności badawczej i reformatorskiej przedstawia się przedwojenny program powrotu do systematycznego nauczania przedmiotowego i dostosowania pracy uczniów do tradycyjnych wymagań programowych. Dzisiejszym przywódcom ruchu reformatorskiego chodzi bowiem o coś bardziej doniosłego — o odnowę całego amerykańskiego systemu oświatowo-wychowawczego. A tego nie można przecież dokonać według zasad zamerykanizowanego herbartyzmu, reprezentowanego przez przedwojennych esencjalistów. Dziewiętnastowieczny — w swojej istocie — herbartyzm nie znał bowiem problemów, które w naszych czasach musi rozstrzygać pedagogika, odpowiedzialna za postęp w dziedzinie oświaty i wychowania w kraju wysoko cywilizowanym.

Współzależność powszechności oświaty i modelu szkolnictwa

Herbartyzm nie był — i ze względu na swoją genezę nie mógł być — teorią powszechnego kształcenia na wszystkich poziomach systemu oświaty, włącznie ze studiami wyższymi. Był on po prostu tylko teorią nauczania klasowo-lekcyjnego w szkole elementarnej i elitarnym gimnazjum, przygotowującym do studiów wyższych, a więc teorią w zupełności dostosowaną do założeń starego systemu oświatowego, funkcjonującego w społeczeństwie bardzo zróżnicowanym zarówno pod względem materialnym, jak i kulturalnym. Dlatego już w pierwszej fazie kształtowania się masowego szkolnictwa średniego w burzliwie rozwijającym się społeczeństwie amerykańskim na przełomie XIX i XX wieku okazał się niewystarczający, a potem w ogóle nieprzydatny jako podstawa teoretyczna nowego modelu szkolnego, mającego w nowych warunkach służyć nowym potrzebom życia.

Z potrzeb wysoko cywilizowanego życia wynikała konieczność zorganizowania szkolnictwa, w którym wszyscy mogliby się kształcić dopóty, dopóki tylko zechcą. Już na początku XX wieku stało się oczywiste, że standard tego wykształcenia rychło wykroczy poza poziom elementarny. A zatem już nie tylko szkoła elementarna, lecz również średnia musiała się dostosować do różnych uzdolnień, przede wszystkim zaś do zainteresowań i życzeń młodzieży. Zainteresowania młodzieży stały się oczywiście głównym regulatorem organizacji szkolnictwa, doboru treści i całej „technologii” kształcenia.

Dostosowując się do kapryśnych zainteresowań młodzieży, szkoła amerykańska musiała, oczywiście, zrezygnować z tych rygorów programowych, które czynią kształcenie się trudnym obowiązkiem. Młodzież nie ma ochoty wkuwać łaciny — trzeba więc zrezygnować z nauczania tego przedmiotu; nie chce się uczyć języków obcych — też nie można jej zmuszać do tego; ciężko jej idzie matematyka — także należy jej ulżyć; niezadowolona z fizyki — nie dręczyc jej tym przedmiotem! ... Niech się

zajmie tym, na co ma ochotę! Okazuje się, że najbardziej jest zadowolona z rozmaitych zajęć praktycznych. A więc zamiast nieprzydatnej w życiu łaciny niech będą prace w ogrodzie, zamiast wzorów matematycznych — co najwyżej rozwiązywanie zadań wziętych wprost z życia, zamiast obarczania pamięci prawami fizycznymi niech będzie praktyczne poznawanie zjawisk fizycznych i właściwości materii podczas prac w plenerze, w warsztacie lub w specjalnie do tego dostosowanym laboratorium... Byleby młodzież była zadowolona! Zresztą rezygnacja z tradycyjnego nauczania przedmiotów „ogólnokształcących” miała również inne uzasadnienie: filozofia pragmatyczna lansowała przecież tezę, iż prawdziwe jest to, co wynika z praktyki i ma zastosowanie praktyczne. I dobrze, że młodzież w ten sposób — praktycznie — przygotowuje się do życia. W pełni odpowiada to również życzeniom dorosłych, zainteresowanych włączeniem się młodzieży do realizacji konkretnych zadań społecznych.

W takich oto okolicznościach ukształtował się w USA model systemu oświatowego o charakterystycznej strukturze i treści szkoły średniej. Europejczykom, przyzwyczajonym do tradycyjnych systemów szkolnych i hołdującym klasycznym wzorom kulturowym, model ten zrazu wydał się nieomal parodią szkoły. Amerykanie zaś przyjęli go, ogólnie biorąc, aprobując, a nawet z wyraźnym zadowoleniem. Wymodelowane w ten sposób szkolnictwo miało wszak dwa nader istotne walory: 1) mogło być łatwo upowszechnione i 2) praktycznie przygotowywało młodzież do życia.

Jeśli dziś przeciętny poziom wykształcenia dorosłej ludności amerykańskiej wynosi prawie 10,5 roku nauki szkolnej, statystyczny Amerykanin zaś w wieku 24—29 lat ma poza sobą 12,3 lat nauki, a w związku z tym wykształcenie średnie przestało być wyróżnieniem warstwy inteligencji, to tak poważne zmiany socjalne są niewątpliwie wymownym osiągnięciem szkolnictwa, które przeszło pół wieku rozwijało się pod przemożnym wpływem modelu ukształtowanego w początkach naszego wieku. Tylko ten system szkolny w warunkach amerykańskich mógł spełnić tak doniosłą rolę.

Amerykańska szkoła średnia (high school) stała się faktycznie szkołą powszechną. Już w 1958 r. uczyło się w klasach VII—XII tej szkoły 89,3% młodzieży w wieku odpowiadającym temu poziomowi kształcenia. Obecnie w tych klasach uczy się już ponad 90% młodzieży. Wzrasta bowiem z roku na rok liczba młodzieży 16—17-letniej, uczącej się w wyższych klasach szkoły średniej. Wzrost ten wyraża się następującymi wskaźnikami: w roku 1956 uczyło się 78,4%, w 1956 — 80,6%, w 1960 — 82,6%, a w 1962 już 84,3% ogółu młodzieży w tym wieku.

Mniej więcej 50% absolwentów szkoły średniej kształci się dalej w uczelniach wyższych. Wraz z upowszechnieniem szkoły średniej wzrasta więc liczba studentów. W roku 1956 we wszystkich uczelniach wyż-

szych (łącznie z kolegami ogólnokształcącymi i technicznymi) studiowało 3 mln 50 tys., w roku 1960 — 3 mln 600 tys., a na rok 1970 przewidyuje się wzrost liczby studentów do 7 mln.

Można więc stwierdzić, iż w tym samym czasie, kiedy w czołowych krajach europejskich następuje upowszechnianie szkolnictwa średniego, w Stanach Zjednoczonych daleko zaawansowany jest już proces upowszechniania szkolnictwa wyższego. Stany Zjednoczone wyprzedziły zatem Europę w upowszechnianiu oświaty o całą fazę rozwojową. Z tego punktu widzenia należałoby dodatkowo ocenić amerykański model systemu szkolnego. Spełnił on swoją funkcję tak, jak chcieli jego twórcy.

Czyżby więc nie mieli racji ci, którzy coraz bardziej krytycznie wyrażają się o współczesnym szkolnictwie amerykańskim i żądają gruntownej reformy całego systemu? Bynajmniej. Dodatnia ocena funkcjonowania amerykańskiego modelu systemu oświaty z punktu widzenia warunków upowszechnienia szkolnictwa średniego i powiązania kształcenia z życiem w pierwszej połowie naszego wieku absolutnie nie oznacza, iż ten model jest bezwzględnie dobry.

Przedwojennych esencjalistów zaniepokoiło to, że młodzież kończąca szkołę średnią ma zbyt mało wiadomości z poszczególnych dziedzin wiedzy ogólnej. To niewątpliwie słuszne spostrzeżenie. Przeciętny absolwent amerykańskiej high school z dawna wynosił z tej szkoły znacznie mniejszy zasób wiadomości niż absolwent europejskiego gimnazjum lub liceum. Ale ten fakt nie dyskwalifikował ostatecznie samego modelu systemu oświaty. Jego zwolennicy mogli przecież z powodzeniem szermować sugestywnym argumentem, iż upowszechnienie szkolnictwa średniego w zupełności rekompensuje straty wyrażające się w ograniczeniu zasobów wiadomości z poszczególnych przedmiotów „ogólnokształcących” w wykształceniu absolwentów szkoły średniej. Wszak mimo owej „ograniczonej” przeciętnej poziomu ogólnej kultury społeczeństwa był tam i tak wyższy niż w tych krajach, w których elitarne, selekcyjne systemy oświaty zamykały drogę do kultury olbrzymiej większości społeczeństwa. Włączenie zaś do wykształcenia ogólnego treści wiążących proces kształcenia w szkole średniej z przygotowaniem młodzieży do życia praktycznego było również niezmiernie ważnym atutem amerykańskiej high school. Pod tym względem amerykańska szkoła średnia przewyższała zgoła każdą europejską szkołę średnią.

Przedwojennym esencjalistom zabrakło istotniejszych argumentów do dyskwalifikowania modelu szkoły masowej. Nie dostrzegli oni bowiem wewnętrznych sprzeczności tego modelu. Ujawniły się one dopiero wtedy, gdy na porządku dziennym stanęła sprawa upowszechnienia studiów wyższych. Do ujawnienia tych sprzeczności przyczynił się w najwyższym stopniu nie pedagog zawodowy, lecz inżynier, „ojciec atomowej łodzi podwodnej”, admirał H. G. Rickover. On bowiem pierwszy — już w 1956 r. —

na podstawie wnikliwej analizy przyczyn odsiewu studentów, z kierunków inżyniersko-technicznych dostrzegł, iż ten model systemu oświatowego, który zapewnił upowszechnienie szkoły średniej, uniemożliwia dalsze upowszechnienie studiów wyższych. Absolwenci szkoły średniej są zupełnie nie przygotowani do studiów, zwłaszcza zaś do studiów teoretycznych w zakresie dyscyplin przyrodniczo-matematycznych.

Stawiając słuszną diagnozę, Rickover nie potrafił jednak zaproponować nowego, radykalnego sposobu przewyciężenia antynomii amerykańskiego systemu oświaty. Ograniczył się do powtórzenia starego hasła esencjalistów. Wydawało mu się, że wprowadzenie obowiązkowego nauczania przedmiotów „ogólnokształcących”, przede wszystkim zaś przyrodniczo-matematycznych, doskonale rozwiąże cały problem. -

Oczywiście, przyjęcie sugestii Rickovera oznaczałoby faktycznie zmianę typowo amerykańskiego modelu szkolnictwa masowego na europejski model szkolnictwa, wymagającego od ucznia podporządkowania się tradycyjnym rygorom programowym. Zresztą Rickover do tego wręcz nawoływał, przytaczając jako przykład radziecką „dziesięciolatkę”, której maturzyści w 1947 r. na ogół dobrze dali sobie radę z takimi pytaniami egzaminacyjnymi, na które — według jego opinii — mogłoby odpowiedzieć nie więcej niż 2% abiturientów amerykańskiej high school.

Jednakże zalecenie Rickovera nie w pełni akceptowano w USA. I to z tego samego powodu, z którego w ZSRR już w 1957 r. podjęto przygotowania do reformy, zasadniczo zmieniającej model systemu szkolnego. W Związku Radzieckim wówczas już przekonano się, że dotychczasowy model szkolnictwa po prostu nie nadaje się do upowszechnienia, albowiem szkoła średnia, która na ogół nieźle przygotowywała młodzież do egzaminów, niezbyt dobrze przygotowywała ją do studiów wyższych, a już zupełnie niezadowalająco — do życia społeczno-gospodarczego.

W 1957 r. podjęto w ZSRR próby stworzenia nowego modelu systemu szkolnictwa powszechnego. W tym celu położono nacisk na wdrażanie młodzieży do pracy produkcyjnej z uwzględnieniem zainteresowań samej młodzieży i potrzeb środowiskowych. Ale mimo pewnych osiągnięć w tej dziedzinie, dotąd nie udało się pedagogom radzieckim ostatecznie rozwiązać tego problemu. Decyzja władz radzieckich z sierpnia 1964 r. w sprawie skrócenia okresu kształcenia młodzieży w szkole średniej z trzech do dwóch lat i zredukowania do połowy tzw. nauczania produkcyjnego jest oczywistym następstwem niepowodzeń związanych z nagłą zamianą starego systemu, zaniedbującego przygotowanie młodzieży do życia, na nowy, w którym przygotowywaniu młodzieży do życia podporządkowano cały tok pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Prawdopodobnie dalsze badania i doświadczenia radzieckie doprowadzą do stworzenia pożądanego modelu systemu szkolnego. Wygląda na to, że na dobrej drodze są również pedagodzy amerykańscy.

Amerykańskie badania problematyki reform

Niepodobna wyczerpująco opisać całokształtu amerykańskich badań związanych z reformą szkolnictwa, gdyż mają one nader wielostronny charakter. Uczestniczą w nich tysiące pedagogów i specjalistów z różnych dziedzin wiedzy. Sprawa reformy szkolnictwa stała się bowiem przedmiotem żywego zainteresowania Amerykańskiej Akademii Nauk, wiodących uniwersytetów i instytutów naukowo-badawczych oraz licznych stowarzyszeń społeczno-oświatowych. Specjalnie w tym celu zorganizowano Narodową Radę Obywateli Walczących o Polepszenie Szkolnictwa. Instytucje naukowe, stowarzyszenia, a także indywidualni badacze, zajmujący się tą problematyką, już od 1958 r. korzystają ze specjalnych subsydiów przyznawanych rokrocznie przez Kongres, a także z fundacji Forda, Carnegiego i in.

Badania idą w kilku kierunkach. W pierwszej fazie (od roku 1957 do 1959) przeważały badania porównawcze. Wówczas to przedmiotem szczególnego zainteresowania było szkolnictwo radzieckie, a także niektóre systemy szkolne krajów europejskich. Typowym przykładem tych badań są studia A. S. Trase'a na temat: Co zna Iwan, a czego nie zna John (What Ivans knows, that Johnny doesn't oraz: Can Ivan Read Better than Johnny?). Z tego okresu pochodzi też głośna książka J. B. Conanta: „The American High School Today A First Report to Interested Citizens”, w której wyraźnie znać ślady studiów porównawczych nad szkolnictwem z okresu pobytu jej autora na stanowisku ambasadora USA w NRF. W tym okresie liczne grupy badaczy specjalnie wyjeżdżały do różnych krajów europejskich, przede wszystkim zaś do Związku Radzieckiego, celem dokładnego zapoznania się ze szkolnictwem, jego organizacją oraz treścią pracy dydaktyczno-wychowawczej, a także z wynikami tej pracy.

Badania te okazały się bardzo interesujące i płodne. Wyrosły z nich liczne monografie, cieszące się dotąd wielką poczytnością. Zresztą badania tego typu są nadal tam prowadzone. Zataczają one coraz szersze kręgi i stają się znacznie wnikliwsze od poprzednich.

Ale właśnie te badania porównawcze dowiodły, iż nie ma nigdzie takiego systemu, na którym należałoby się wzorować w Stanach Zjednoczonych, gdzie problematyka społeczno-pedagogiczna ma swoisty, zgoła niepowtarzalny charakter. Dlatego już od 1959 r. biorą tam górę bardzo szczegółowe badania nad aktualnym stanem poszczególnych amerykańskich instytucji oświatowo-wychowawczych, ich funkcjonowaniem i tendencjami rozwoju. Główny ton tym badaniom nadaje stale J. B. Conant. Na przykład jego najświeższa książka, poświęcona problematyce kwalifikacji nauczycieli („The Education of American Teachers”), stała się w 1963 r. prawdziwym bestsellerem. Na podstawie dwuletnich badań, prowadzonych przy współudziale dziewięciu asystentów i licznych po-

mocników, Conant sprecyzował w tej książce wnioski, iż „podstawą ulepszenia systemu szkolnego może być tylko prawdziwy przewrót w kształceniu nauczycieli”. Autorytet 70-letniego Conanta sprawił, iż powszechnie znane sprawy stały się przedmiotem ogromnego zainteresowania i prawdopodobnie doczekają się rychło rozwiązań praktycznych.

Główny jednak nacisk od 1961 r. położono na systematyczne badania nad treścią wykształcenia. Właśnie jesienią 1961 r. odbyła się w Teachers College Columbia University w Nowym Jorku wielka konferencja, poświęcona zagadnieniom szkolnictwa ogólnokształcącego. Uczestniczyło w niej ponad dwustu wybitnych pedagogów i przedstawicieli różnych dziedzin wiedzy ze Stanów Zjednoczonych i Kanady. Konferencja ta, która była areną dla podsumowania dotychczasowych badań w tej dziedzinie, wyjaśniła wiele istotnych problemów, związanych z doбором treści kształcenia.

Uczni szukali tam odpowiedzi na pytanie, jak ułożyć programy, ażeby zawrzeć w nich najważniejsze wyniki wiedzy współczesnej. Zakres wiedzy rozszerza się bowiem nieustannie, w coraz szybszym tempie. O ile pierwsze podwojenie zakresu wiedzy naukowej od początku nowej ery dokonało się w ciągu 1750 lat, następne zaś w ciągu 150 lat (od 1750 do 1900 r.), trzecie w ciągu 50 lat (od 1900 do 1950 r.), to ostatnie już w ciągu tylko 10 lat (od 1950 do 1960 r.). Co z tego bogactwa wiedzy wybrać, ażeby wykształcić człowieka współczesnego?

Na tej konferencji przeważała opinia, iż dotychczasowy minimalizm programowy nie może być dalej kultywowany. Człowiek współczesny musi być gruntownie i wielostronnie wykształcony. Zarówno do specjalistycznych studiów wyższych, jak i do pracy zawodowej na podrzędnym stanowisku, a także do życia osobistego niezbędne jest gruntowne kształcenie w szkole średniej. Trzeba więc odstąpić od dotychczasowej tradycji uczenia się przez działanie (learning by doing), ponieważ jest to mało efektywny system kształcenia. Poznawanie wiedzy nie może być — jak dotychczas — tylko incydentem w rozwiązywaniu zadań praktycznych, podejmowanych przez młodzież wedle jej życzeń. Dążenie do poznania jak najpełniejszej wiedzy musi się stać myślą przewodnią całej pracy szkolnej.

Pedagodowie amerykańscy nie chcą jednak powtarzać błędów szkolnictwa europejskiego. Dlatego starają się uniknąć przeciążenia pamięci uczniów nadmiarem informacji. Jeden z najwybitniejszych psychologów amerykańskich, profesor Uniwersytetu Harvard, J. Bruner (którego książkę pt. „Proces kształcenia” możemy już przeczytać również w przekładzie polskim) kładzie główny nacisk na zrozumienie „struktury” nauki, tzn. związków wzajemnych zjawisk i procesów objętych przez poszczególne dziedziny wiedzy. Proces kształcenia — według niego — na każdym poziomie powinien tak znacznie upodobnić się do badania naukowego, ażeby wynik owego „badania” mógł być punktem wyjścia do nowego „badania”.

Proces kształcenia zatem powinien być raczej procesem swoistego „badania”. Jego podstawę musi stanowić rozwiązywanie zadań kształcących. Bruner podkreśla jednak, iż wszelkie zadania muszą tworzyć system sprzyjający zrozumieniu struktury wiedzy.

Mimo licznych zastrzeżeń, jakie w Stanach Zjednoczonych wzbudzają poszczególne sugestie Brunera, jego koncepcja wywiera dość znaczny wpływ na aktualne prace programowe, w których uczestniczy w różnych ośrodkach około 20 tys. osób. O rozmachu tych prac może świadczyć przykład opracowywania programu fizyki dla szkoły średniej. Uczestniczyło w tych pracach około tysiąca osób. Wśród nich znaleźli się profesorem fizyki w szkołach wyższych, nauczyciele tego przedmiotu w szkołach średnich, pedagogowie, psychologowie, technicy różnych specjalności oraz przedstawiciele różnych dziedzin życia społecznego. Ośrodkiem koordynującym stał się Instytut Technologiczny w Massachusetts.

Zasługuje na uwagę sama organizacja prac programowych. Naprzód wybitni uczeni analizowali najpopularniejsze podręczniki, konfrontując ich treść z najnowszymi wynikami badań naukowych. Podczas wakacji ci uczeni zapraszali na uniwersytet lub do instytutu nauczycieli z pobliskich szkół i wspólnie z nimi układali nowe programy, opracowywali konspekty podręczników i projekty pomocy naukowych. Poza tym nauczyciele słuchali wykładów o najnowszych osiągnięciach z poszczególnych dyscyplin naukowych oraz uczyli się metod zastosowania nowych treści w pracy szkolnej.

W ciągu dwóch lub trzech lat nowe programy i świeżo opracowane podręczniki oraz pomoce naukowe wypróbowano w wybranych szkołach, wprowadzając od razu niezbędne poprawki. Skalę eksperymentów rozszerzało zastosowanie różnych podręczników (ponieważ nauczyciele z reguły mieli do dyspozycji dwa lub trzy podręczniki), a także różnych zestawów pomocy naukowych (włącznie ze środkami wzrokowo-słuchowymi), różnych wariantów ćwiczeń zespołowych (w pracowniach) i indywidualnych. Przy pomocy testów sprawdzano postępy poszczególnych uczniów nie tylko do ich oceny, lecz również do oceny programów, podręczników, pomocy naukowych i całego systemu pracy dydaktyczno-wychowawczej.

W ten sposób opracowano już nowe wersje programowe matematyki, chemii, biologii, astronomii, ekonomiki, geografii, języka angielskiego i języków obcych, a także wspomnianej fizyki.

Nowe programy i podręczniki

Bardzo interesujący jest program biologii. Spodziewając się, iż w naukach przyrodniczych w najbliższym dziesięcioleciu dokona się przełom tak znaczny, jak w latach trzydziestych i pięćdziesiątych w dziedzinie fizyki i matematyki, programowcy amerykańscy dążyli do tego, żeby

wiedzę biologiczną uczynić „organiczną i istotną częścią wykształcenia każdego kulturalnego człowieka”. Zabrakło im jednak zgodności co do struktury programów biologii. Opracowali więc dla szkoły średniej trzy wersje programowe: „zieloną”, „żółtą” i „niebieską” (określone tak według kolorów okładek podręczników). Te wersje są oparte na różnych podstawach naukowych: „zielona” zasadza się na podstawach ekologicznych, „żółta” — na ewolucjonizmie, „niebieska” zaś — na molekularnej teorii fizjologiczno-biochemicznej.

Wersja „zielona” wyróżnia się przede wszystkim tym, że najszerzej oświetlono w niej zagadnienie klasyfikacji roślin i zwierząt wedle ich wzajemnego współistnienia w przyrodzie i w środowisku. Natomiast zagadnienia pochodzenia życia i jego podstaw fizjologiczno-biochemicznych najwięcej miejsca zajęły w wersji „niebieskiej”. W tej wersji również najlepiej przedstawiono zagadnienia metodologii badań przyrodniczych. Wersja zaś „żółta” najpełniej ujmuje zagadnienia ewolucji, świetnie przedstawiając m. in. życie mikroobów.

Mimo tak różnych podstaw te trzy wersje łączy wspólna myśl przewodnia. Jednakowo konsekwentnie odcinają się one od tradycyjnego systemu podawania wiadomości (dotyczących głównie anatomii organizmów od ameby i całej grupy pierwotniaków, do gadów), kładąc nacisk na prace laboratoryjne, poprzez które młodzież poznaje funkcje żywych organizmów, ich związek ze środowiskiem oraz jedność struktury i funkcji. Wokół tych „studiów” laboratoryjnych — połączonych z rozpatrywaniem całego materiału dowodowego — koncentruje się cały proces uczenia się.

Cały program tworzy siedem „bloków”: 1. Życie i rozwój zwierząt, 2. Życie i rozwój roślin, 3. Mikroby, ich życie, rozwój, mutacja i wzajemne oddziaływanie, 4. Związek wzajemny struktury i funkcji, 5. Ekologia roślin i zwierząt, 6. Zachowanie się zwierząt, 7. Regulacja życia roślin za pośrednictwem hormonów.

Trzy wersje programowe różnią się tylko tym, na co kładzie się główny nacisk, podstawowe zaś działy programów są takie same: 1. Zmiany istot żywych w czasie — idea ewolucji, 2. Różnorodność typów i jedność życia, 3. Genetyczna ciągłość życia, 4. Dopełnianie się wzajemne i współdziałanie organizmów i środowiska, 5. Biologiczne uwarunkowanie zachowania się, 6. Harmonijność współdziałania struktury i funkcji, 7. Regulacja i stała równowaga w przyrodzie, podtrzymywanie i ciągłość życia mimo jego zmian, 8. Swoistość biologii jako nauki, rola badań teoretycznych i eksperymentalnych w biologii, 9. Historia podstawowych pojęć i koncepcji przyrodniczych.

Do wszystkich wersji programowych starano się wprowadzić najnowsze materiały, a także — zarys historii różnych odkryć naukowych, rozwój metodologii badań naukowych w dziedzinie biologii oraz informacje biograficzne o najwybitniejszych przyrodnikach.

Tę samą zasadę zastosowano przy układaniu programu matematyki. Jedną z wersji programowych można by streścić następująco: w klasie IX — wprowadzenie do algebry, włącznie z pierwiastkami drugiego stopnia oraz — fakultatywnie — statystyka opisowa i stosunki trygonometryczne trójkąta równoramienne; w klasie X — wprowadzenie do geometrii, włącznie z planimetrią, stereometrią i początkami geometrii analitycznej; w klasie XI — wiedza z algebry, geometrii analitycznej i trygonometrii ujęta w następujących tematach: podstawowe właściwości liczb wymiernych, funkcja liniowa, znaki pierwiastka, funkcja drugiego stopnia, równania kwadratowe, system dwóch lub trzech równań pierwszego stopnia o dwóch lub trzech niewiadomych, funkcja wykładnikowa i logarytmy, postęp arytmetyczny i geometryczny, liczby rzeczywiste i zespolone, wektory na płaszczyźnie i ich zastosowanie w geometrii, wzory trygonometryczne, twierdzenia sinusów i cosinusów, sprzężenie liczb zespolonych; program klasy XII obejmuje następujące tematy: zbiór i kombinatoryka, indukcja matematyczna, zależność funkcyjna, wielomian, równania, funkcja wykładnikowa i logarytmiczna oraz odwrotne funkcje trygonometryczne, a w drugim półroczu — do wyboru: albo wprowadzenie do teorii względności z zastosowaniem statystyki, albo wprowadzenie do współczesnej algebry, obejmujące grupy, pierścienie i pola itp. W niektórych szkołach wprowadza się do klasy XII również rachunek różniczkowy i całki.

Osobliwością tego programu jest integracja tematyczna całej wiedzy matematycznej bez podziału na osobne kursy stereometrii, algebry, trygonometrii itp. Według tej samej zasady są opracowane podręczniki dla uczniów oraz dla nauczycieli, a najważniejszym zagadnieniom poświęcono nawet specjalne monografie dla nauczycieli.

Cała akcja unowocześnienia treści kształcenia w USA — w odróżnieniu od tradycyjnych prac programowych — dość konsekwentnie zmierza do kompleksowego rozwiązania zagadnień treści i metod kształcenia z uwzględnieniem najnowszych osiągnięć wiedzy, jej dostępności i możliwości zainteresowania uczniów. Amerykanie nie bagatelizują zainteresowań. Ale inaczej niż dotychczas rozpatrują sam problem zainteresowań. Układając programy i opracowując podręczniki dążą do tego, żeby ich treść rozbudzała zainteresowania. Stwierdzono bowiem, że główną wadą dotychczasowego modelu amerykańskiej szkoły średniej było to, że starała się ona tylko zaspokajać chwilową i powierzchowną ciekawość i dlatego rezygnowała z przedstawienia młodzieży prawdziwej, poważnej wiedzy, która może rozbudzić głębokie zainteresowania.

Z badań monograficznych wynika niezbicie, iż nuda i brak zainteresowań jest najczęstszą przyczyną odpływu młodzieży z tych szkół, które nie stawiają młodzieży zgoła żadnych wymagań naukowych, organizując życie szkolne nieomal na kształt karnawału (jak to określono w artykule opublikowanym 24 marca 1958 r. na łamach czasopisma „Life”). Naj-

mniej niż jest odpyływ, młodzieży z tych szkół, które zapewniają najwyższy poziom wykształcenia.

Oczywiście, programy i podręczniki, choćby najlepiej opracowane, same przez się nie gwarantują jeszcze pełnego sukcesu w pracy szkolnej. Wyniki zależą od wielu okoliczności. Ale ten optymizm, który towarzyszy obecnie włączaniu do programów szkolnych najdonioślejszych osiągnięć naukowych, zasługuje na podkreślenie. To rzeczywiście nowa cecha w pedagogii amerykańskiej. Warto tu dodać, że z dobrym skutkiem w USA zapoczątkowano interesującą akcję, nazwaną Programem Szerokich Horyzontów. Akcja ta ma na celu pobudzanie aspiracji młodzieży do studiów. Chodzi tu przede wszystkim o zachęcenie młodzieży najzdolniejszej do przygotowywania się do studiów uniwersyteckich. W związku z dążeniem do upowszechnienia studiów wyższych pobudzanie takich aspiracji staje się koniecznością. Ale taka akcja może mieć również szerszy aspekt. Wszak w naszych czasach całokształt przemian społeczno-ekonomicznych i kulturalnych wymaga rozbudzenia aspiracji kulturalnych całego społeczeństwa. Zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych, gdzie do niedawna wręcz wykpiwano ludzi myślących i interesujących się nauką, nazywając ich „jajogłowami” (egghead), gdzie nieomal ideałem był typ „regular fellows” — zwykłego obywatela, pogodzonego z rzeczywistością, a nie wybiegającego ponad przeciętność, gdzie wyżej ceniono konformizm niż jakąkolwiek twórczość, w społeczeństwie raczej aintelektualnym — wszelkie sposoby ożywienia intelektualnego są koniecznością dziejową. A główną rolę ma tu do spełnienia szkoła. Szkoła musi przygotowywać wszystkich do nieustannego kształcenia się.

Tak interpretuje się w Stanach Zjednoczonych najśmielsze próby odnowy całego systemu oświaty. Całokształt prac reformatorskich ma na celu zarówno zapewnienie najkorzystniejszych warunków do opanowania wiedzy w szkole, jak i rozbudzenia zainteresowań poznawczych i ukształtowania nawyków uczenia się.

Warunki realizacji reformy

Stany Zjednoczone — jako kraj zamożny o wielkim potencjale materialnym i kadrowym — mają niewątpliwie na ogół korzystne warunki do rychłego przeprowadzenia wielkiej reformy całego systemu oświaty. Na szczególną uwagę zasługuje to, że wysiłki pedagogów są w zasadzie zgodne z rzeczywistymi potrzebami kraju.

Rozwój życia gospodarczego wymaga przede wszystkim znacznego podwyższenia kwalifikacji pracowników. Postęp techniczny sprawia, że tam, gdzie do tej pory mogli pracować ludzie o elementarnym wykształceniu, obecnie potrzebni są fachowcy o wykształceniu średnim i wyższym. Kadra o nieodpowiednim wykształceniu musi się dokształcać i przekwalifikowywać. Na przykład, jak ustalono w marcu 1962 r., w związku z postę-

pem technicznym w przemyśle zaistniała konieczność przekwalifikowania w ciągu trzech lat miliona pracowników, którzy okazali się nieprzydatni jako fachowcy. Na ten cel trzeba było przeznaczyć sumę 345 mln dolarów.

Najwięcej kłopotów przysparzają przedsiębiorcom i związkom zawodowym ci pracownicy, którzy nie mają średniego wykształcenia i nie chcą się doksztalać. Dlatego z niepokojem stwierdza się, że w ciągu bieżącego dziesięciolecia — jeśli nie dokona się znaczna reforma systemu oświaty — prawdopodobnie wśród 26 mln młodzieży podejmującej pracę zawodową 7,5 mln nie będzie mieć pełnego wykształcenia średniego, tzn. dwunastoletniego.

Władze komunalne, a nawet ogólnopaństwowe pod wpływem na ogół zgodnych starań pedagogów i przedstawicieli życia społeczno-gospodarczego starają się złagodzić pogłębiający się kryzys na tym odcinku. Przede wszystkim więc dlatego nie szzczędzą już wydatków, których wymaga reforma. Znamienne, iż pierwsza ustawa, upoważniająca prezydenta Stanów Zjednoczonych do wyasygnowania niezbyt wielkiej sumy na ten cel, wymagała w 1958 r. specjalnego uzasadnienia z punktu widzenia obronności kraju (The National Defense Education Act), obecnie zaś już rokrocznie Kongres upoważnia prezydenta do dysponowania w tym celu sumą w granicach 3 mld dolarów. Gdy w lutym 1963 r. prezydent J. Kennedy skierował do Kongresu Akt Dotyczący Polepszenia Oświaty Narodowej, w którym żądał na specjalne wydatki związane z reformą systemu oświaty sumy sięgającej 6 mld dolarów, przeważnie sceptycznie zapatrywano się na możliwość przyjęcia tej ustawy. Tymczasem już w grudniu tegoż roku bez trudu udało się L. Johnsonowi przeforsować trzy punkty ustawy, wymagające wyasygnowania 2,7 mld dolarów. Sprawę zwiększenia pomocy dla szkolnictwa średniego odłożono na potem. Ale już w styczniu br. ze zrozumieniem spotkał się apel prezydenta Johnsona o włączenie do budżetu „specjalnych funduszy na pomoc dla szkół, ponieważ część naszego programu oświatowego wymaga polepszenia jakości kształcenia, przygotowywania kadr i doksztalcania w okręgach, znajdujących się w najtrudniejszych warunkach”.

Ingerencja władz federalnych, choćby nawet korzystna pod względem materialnym, musi być jednak ostrożna. Sprawy oświaty z dawna należą w USA do wyłącznej kompetencji władz lokalnych i samych szkół. One same dotąd ustalały programy, regulowały wszystkie sprawy pedagogiczne, włącznie z zatrudnieniem nauczycieli. Urząd do Spraw Oświaty, który niegdyś zajmował się wyłącznie gromadzeniem i opracowywaniem danych statystycznych i informacji ogólnych o szkolnictwie, może teraz wpływać na oświatę głównie przez inicjowanie eksperymentów, propagowanie nowych rozwiązań programowo-metodycznych, a w niewielkim stopniu — przez subsydiowanie i kontrolowanie wydatków.

Władze lokalne i same szkoły, korzystające z nieograniczonej autono-

mii, przeważnie boją się ingerencji rządu USA, zwłaszcza zaś w tych przypadkach, gdy ingerencja jest rzeczywiście konieczna. Dotyczy to np. w dalszym ciągu integracji szkolnictwa i zapewnienia Murzynom warunków do nauki pospołu z białymi. Obecnie zaś staje na porządku dziennym ogólna odnowa całego systemu oświaty, która musi objąć przede wszystkim te szkoły w stanach południowych i zachodnich, gdzie poziom oświaty jest najniższy.

Przebieg reformy w dużym stopniu zależy więc od tego, jak ludność danego okręgu szkolnego zechce ułożyć sobie swój tryb życia, a ponieważ w USA istnieje ok. 40 tys. niezależnych okręgów szkolnych, spotyka się tam różne podejście do tych spraw. Wszakże również w tym samym okręgu podejście się zmienia. W ostatnich latach dzięki podrażnieniu przez sputniki ambicji nacjonalnej Amerykanów społeczeństwo zainteresowało się wykształceniem w zakresie matematyki, nauk przyrodniczych, języków obcych i literatury itp. I to niewątpliwie będzie sprzyjać reformie.

Ale nie ma mowy o rezygnacji z praktycznego przygotowywania młodzieży do życia. W tradycji amerykańskiej głęboko tkwi przekonanie, że zadaniem szkół jest nie tylko kształcenie intelektu. Szkolnictwo jest jedną z wielu instytucji powołanych do wychowywania obywateli, a ponieważ tylko szkoła dociera do każdego dziecka, wymaga się od niej, by brała czynny udział nie tylko w należytych kształceniu umysłów młodzieży, lecz również w innych przedsięwzięciach. Szkołę amerykańską obchodzą bowiem zarówno postępy uczniów w nauce, jak i inne sprawy związane z życiem społecznym, zwłaszcza w środowisku lokalnym. A to wpływa czasem dodatnio, czasem zaś ujemnie na postęp w dziedzinie oświaty. Dodatnio wtedy, gdy społeczność lokalna jest przekonana o konieczności zmian i sprzyja reformie, ujemnie zaś wtedy, gdy odczuwając nacisk władz federalnych, namiętnie broni swojej autonomii, niepomna jej ujemnych skutków.

Dlatego tak starannie muszą pedagodzy amerykańscy przygotowywać się do tej reformy całego systemu oświaty, ażeby wszystko, co jest związane z tą reformą, trafiło do przekonania niemal każdego obywatela. I dlatego też dla nas te przygotowania są naprawdę interesujące.

Myślę, że warto do tych spraw jeszcze nieraz wrócić. Tym bardziej dlatego, że w Stanach Zjednoczonych podjęto próbę zamiany systemu, którego hasłem było: „learning by doing” na system, którego hasło przez analogię można by sformułować: „learning by research”. Właśnie hasło kształcenia przez badanie staje się również u nas hasłem dnia.

ТАДЕУШ Ю. ВИЛОХ

„LEARNING BY RESEARCH” ВМЕСТО „LEARNING BY DOING”

Особенностью современных реформ образовательно-воспитательных систем является то, что они сопровождаются хотя бы фрагментарными научными исследованиями. Можно надеяться, что в результате таких исследований, которые в настоящее время почти исключительно связаны только с отдельными организационными и программно-методическими изменениями, в недалеком будущем возникнет теория реформ образовательно-воспитательных систем как автономная научная дисциплина.

Эти эксперименты, вытекающие из перманентных реформ разных систем, которым сопутствуют систематические исследования, составляют особенно ценную основу нужной уже сегодня теории. К ним принадлежат актуальные американские попытки.

Американская реформа образовательно-воспитательной системы носит своеобразный характер. Она осуществляется как будто стихийно. Она совершенно не имеет никаких правно-административных основ. Нельзя даже предвидеть, когда окончательно изменится существующая система в целой стране. Но наверное ее влияние будет более значительное, чем не одной реформы, подкрепленной большими количествами требований.

Она предвидится как глубокая программно-педагогическая реформа, коренным образом изменяющая целую модель образовательно-воспитательной системы. Вместо настоящей модели, сущностью которой было обучение при помощи действий (learning by doing), американские педагоги выдвигают новую модель, сущностью которой является обучение при помощи исследования (learning by research).

В конце прошлого десятилетия в Соединенных Штатах Северной Америки инициатива в педагогических вопросах начала переходить в руки тех ученых и просветителей, которые убеждены, что в современной цивилизации как система передачи систематизированных знаний, так и система спонтанного учения устарели. Пришло время на построение системы, уподобляющей процесс обучения развитию научных исследований. Такой процесс обучения позволит ученикам средней школы достигнуть навыков, необходимых для неустанного познания изменяющейся действительности.

Условием достижения цели обучения на отдельных этапах является понимание структуры знания. Благодаря этому интеллектуальное развитие молодежи может поспевать за развитием знания. А эту цель можно достигнуть в ходе решения логически систематизированных задач. Образцом такого обучения являются исследовательские функции творческих единиц.

TADEUSZ J. WILOCH

„LEARNING BY RESEARCH” INSTEAD OF „LEARNING BY DOING”

Modern educational school reforms distinguish themselves by the fact that they are accompanied by, at least partial, scholarly research. One may expect that out of these investigations, which, at the moment, are connected only with particular organizational, methodological and programme changes, a theory of educational reforms will soon emerge as an autonomic scientific discipline.

The experiences resulting from permanent reforms of various systems accompanied by systematic research are particularly worthy contributions to the theory. Contemporary American experiment count among them.

The American reform of educational system has a specific character. It is carried out as it were spontaneously as it is not based on any administrative or legal regulations. It is even impossible to foresee when the system in all of the country will have been altered. But it is certain that its results will more far-reaching than those of any legally described reform.

It is seen as a wide change in the area of school curriculum, syllabus and pedagogical attitudes, radically altering the whole educational system. The old model characterized by "learning by doing" is now being replaced in America by a new model "learning by research".

In the late 50's the educationalists who were of the opinion that modern ways of teaching in contemporary civilization cannot consist of giving systematic knowledge or of spontaneous learning, took over the initiative in the United States. A time has come when the system of teaching should become similar to the system of scientific research. A system like this will enable the secondary school student to acquire certain habits necessary in the continual process of understanding the changing reality.

Comprehending the structure of knowledge is a condition to accomplish educational tasks on particular levels. Owing to this, young people's educational development can keep pace with the development of knowledge, and it can be attained in the course of solving logically arranged problems. Research activities of the people active in the field of research will provide the examples for this type of instruction.

POSTAWA SPOŁECZNO-MORALNA ABSOLWENTÓW SZKÓŁ PODSTAWOWYCH NA WSI

Zbadanie wyników wychowania osiągniętych przez szkoły jakiegokolwiek bądź stopnia organizacyjnego nie jest sprawą prostą. Sposoby badania tych wyników nie zostały dotychczas opracowane przez teoretyków wychowania, różne więc mogą być próby rozwiązania tego problemu oraz różne poglądy na przydatność tych czy innych metod badawczych.

Artykuł niniejszy ma za zadanie przedstawienie próby zbadania wyników wychowania osiągniętych przez 7-klasowe szkoły podstawowe na wsi. Wychodząc z założenia, że o wynikach wychowania może świadczyć postawa społeczno-moralna absolwentów szkoły, autor poddał badaniom uczniów klas siódmych znajdujących się w przededniu ukończenia szkoły podstawowej. Takie zorganizowanie badań okazało się konieczne ze względu na trudności skontaktowania się z absolwentami szkół podstawowych na wsi po opuszczeniu przez nich murów szkolnych.

Pódczas badań starano się określić: a) poziom uświadomienia moralnego badanej młodzieży, to znaczy znajomość przez nią norm moralności socjalistycznej, b) stopień jej zaangażowania społecznego.

I

Poziom uświadomienia moralnego absolwentów szkół podstawowych na wsi badano przy pomocy ankiety. Mimo wielu wad tej metody badań okazała się ona w wybranej przez autora dziedzinie odpowiednią metodą pozwalającą zbadać stosunkowo znaczną liczbę uczniów¹ oraz zebrać w danym wypadku dość wiarygodne materiały. Zebrane bowiem przy pomocy ankiety materiały pozwalają autorowi wyrazić twierdzenie, że zastosowane przez niego pytania ankietowe nadawały się do tego rodzaju badań. Badani nie byli zainteresowani w tym, aby dawać odpowiedzi niezgodne z ich poglądami. Ponadto ankieta gwarantowała im pełną dyskrecję. Była bowiem nie tylko anonimowa, ale w dodatku tak ułożona, że odpowiadający nie musiał nic pisać. Przy każdym pytaniu ankiety umieszczone były wszystkie możliwe odpowiedzi. Zadaniem odpowiadającego było jedynie wybranie najbardziej zgodnej z jego poglądami czy odczuciem i podkreślenie jej. Odpadała zatem obawa zdradzenia się przez charakter pisma.

Opracowując ankietę, autor postawił sobie jako cel zbadanie nie tylko samego uświadomienia moralnego, a więc nie tylko samej znajomości

¹ Badaniami objęto 596 dziewcząt i 588 chłopców, czyli ogółem 1184 absolwentów.

socjalistycznych norm moralnych, ale także osobistego stosunku badanej młodzieży do nakazów z tych norm płynących. Dlatego też w poszczególnych pytaniach ankiety proszono badanych, aby podkreślali odpowiedzi, które wskazywałyby na to, jak postąpiliby, gdyby, na przykład, byli świadkami kradzieży mienia społecznego, niewłaściwego stosunku do pracy, nieodpowiedniego stosunku jednego człowieka do drugiego itp.

Zanalizujemy te przypadki po kolei.

1. Znajomość przez absolwentów szkół podstawowych na wsi normy moralnej, określanej mianem socjalistycznego stosunku do pracy, oraz ich osobisty stosunek do tej normy badano w ten sposób, że w jednym z pytań ankiety proszono, aby każdy z badanych odpowiedział, co zrobiłby, gdyby wiedział, że ktoś niedbale pracuje w państwowym gospodarstwie rolnym, spółdzielni produkcyjnej, lesie państwowym, gromadzkiej spółdzielni, fabryce itp.

Odpowiadający miał do wyboru sześć możliwych odpowiedzi, z których miał wybrać jedną i podkreślić ją.

Odpowiedzi te były następujące:

- 1) zwróciłbym mu uwagę,
- 2) skrytykowałbym go publicznie,
- 3) zawiadomiłbym jego przełożonych,
- 4) potępiłbym go w duchu,
- 5) nie wtrącałbym się,
- 6) nie wiem, jak postąpiłbym.

Pierwsze trzy odpowiedzi można było uznać za wyraz aktywnej, ale werbalnej postawy moralnej badanego. Znaczy to, że badany jedynie słownie deklarował zajęcie takiej właśnie, a nie innej postawy, co wcale nie oznacza, że taką postawę zająłby w rzeczywistości, gdyby znalazł się w sugerowanej mu sytuacji. Odpowiedź czwarta zdradzała bierną postawę moralną absolwenta, ale mimo to wskazywała równocześnie, że odpowiadający potępia w swoim sumieniu fakt naruszenia normy moralnej nakazującej uczciwie i wydajnie pracować. Nieodpowiedni stosunek ba-

	Treść	Dziewczęta	chłopcy
		w odsetkach	
I.	Poglądy zgodne z moralnością socjalistyczną ma w tym:	86	87
	1) deklaruje zajęcie postawy aktywnej w tym:	84	83
	a) przez zwrócenie uwagi wykraczającemu	70	63
	b) przez publiczne skrytykowanie go	2	4
	c) przez zawiadomienie jego przełożonych	12	16
	2) deklaruje zajęcie postawy biernej, ale pozytywnej	2	4
II.	Zdradza postawę obojętną	11	9
III.	Przejawia brak poglądu	3	4

danego do wyodrębnionej normy moralnej oznaczało podkreślenie przez niego odpowiedzi piątej („nie wtrącałbym się”). Wskazanie odpowiedzi szóstej było wyrazem niezdecydowania, braku poglądu na wyodrębnioną kwestię.

Wyniki badań były następujące: (patrz str. 23).

Jak z zestawienia powyższego wynika, olbrzymia większość absolwentów, bo 86% dziewcząt i 87% chłopców, nie tylko zna wymienioną normę moralną, ale ma także pozytywny do niej stosunek. Przy tym aktywną postawę moralną deklaruje 84% dziewcząt i 83% chłopców. Bierną, ale również pozytywną postawę moralną („potępiłbym go w duchu”) deklaruje 2% dziewcząt i 4% chłopców.

Postawę obojętną wobec faktów naruszania omawianej normy moralnej („nie wtrącałbym się”) zdradza 11% dziewcząt i 9% chłopców.

Brak zdecydowanego stosunku do wyodrębnionej normy moralnej („nie wiem, jak postąpiłbym”) przejawia 3% dziewcząt i 4% chłopców.

A zatem: w stosunku do 14% dziewcząt i 13% chłopców proces wychowania w szkole podstawowej na wsi nie spełnił swojego zadania, jeśli chodzi o akcję uświadamiającą i przekonywającą w zakresie wyodrębnionej normy moralnej.

Jest to zjawisko bardzo niepożądane, bo przecież jest to młodzież opuszczająca mury szkoły podstawowej. Jeżeli absolwenci ci poprzestaną na tym stopniu wykształcenia, wtedy niedociągnięcia pracy wychowawczej szkoły podstawowej mogą okazać się w skutkach bardzo poważne.

W związku z tym zjawiskiem wyłaniają się specjalne zadania wychowawcze przed organizacjami młodzieżowymi działającymi na wsi, zwłaszcza zaś przed Związkiem Młodzieży Wiejskiej jako organizacją ideowo-wychowawczą.

2. Znajomość normy moralnej określanej mianem socjalistycznego stosunku do własności społecznej przez absolwentów szkół podstawowych na wsi oraz ich osobisty stosunek do tej normy badaliśmy w ten sposób, że w następnym pytaniu ankiety prosiliśmy, aby każdy z badanych odpowiedział, co zrobiłby, gdyby wiedział, że ktoś kradnie mienie społeczne w państwowym gospodarstwie rolnym, spółdzielni produkcyjnej, lesie państwowym, fabryce, gromadzkiej spółdzielni itp.

Odpowiadający, podobnie jak w poprzednim pytaniu, miał do wyboru sześć możliwych odpowiedzi, z których miał wybrać jedną i wskazać ją przez podkreślenie.

Odpowiedzi te były takie same, jak w pytaniu pierwszym. Dlatego też, podobnie jak w tamtym pytaniu, pierwsze trzy odpowiedzi traktowaliśmy jako wyraz aktywnej, choć werbalnej postawy moralnej. Zdawaliśmy sobie bowiem sprawę z tego, że odpowiadający absolwent jedynie słownie deklarował zajęcie takiej właśnie postawy, co wcale nie oznacza, że taką postawę zająłby, gdyby znalazł się naprawdę w sugerowanej mu sytu-

acji życiowej. Odpowiedzi te wskazywały jednak, że badany poczuwa się do obowiązku zajęcia aktywnej postawy wobec faktów kradzieży mienia społecznego. Odpowiedź czwarta („potępiłbym go w duchu”) świadczyła o biernej postawie badanego, ale mimo to wskazywała na pozytywny stosunek odpowiadającego do normy moralnej stojącej na straży mienia społecznego, ponieważ świadczyła, że on także potępił wypadki kradzieży tego mienia.

Niewłaściwy stosunek do omawianej normy moralnej zdradzali przede wszystkim ci absolwenci, którzy podkreślali odpowiedź piątą („nie wtrącałbym się”). Podkreślenie odpowiedzi szóstej („nie wiem, jak postąpiłbym”) wskazywało na brak zdecydowanego stanowiska odpowiadającego, co w odniesieniu do omawianej normy moralnej uznać należy niewątpliwie za wyraz nieodpowiedniej postawy moralnej.

Wyniki badań przedstawiały się następująco:

	Treść	Dziewczęta	Chłopcy
		w odsetkach	
I.	Poglądy zgodne z moralnością socjalistyczną ma w tym:		
	1) deklaruje zajęcie postawy aktywnej w tym:	88	90
	a) przez zwrócenie uwagi przestępcy	85	87
	b) przez publiczne skrytykowanie go	44	43
	c) przez zawiadomienie jego przełożonych	10	14
	2) deklaruje zajęcie postawy biernej, ale pozytywnej	31	30
		3	3
II.	Zdradza postawę obojętną	8	8
III.	Przejawia brak poglądu	4	2

Jak z zestawienia na powyższej tablicy wynika, znajomość normy moralnej stojącej na straży własności społecznej oraz pozytywny stosunek do niej wykazuje 88% dziewcząt i 90% chłopców. W tym 85% dziewcząt i 87% chłopców oświadcza, że zajęłoby postawę aktywną wobec faktów kradzieży mienia społecznego. Tylko 3% dziewcząt i tyleż chłopców twierdzi, że ograniczyliby się do potępienia w duchu faktu naruszania omawianej normy moralnej. Oświadczenie takie, aczkolwiek nie w pełni zadowalające, wskazuje jednak, że i tę grupę absolwentów oburzają wypadki naruszania normy moralnej chroniącej dobro społeczne.

Bardzo poważny niepokój budzą jednak pozostałe dwie grupy absolwentów, tj. tych, którzy podkreślili odpowiedź piątą i szóstą.

Niewłaściwy i z punktu widzenia społecznego niepożądany stosunek do omawianej normy moralnej zdradzali przede wszystkim ci absolwenci, którzy podkreślili odpowiedź piątą („nie wtrącałbym się”). Wybranie bowiem takiej odpowiedzi wskazywało na godzenie się (z różnych powodów) z tego rodzaju przestępstwami, a więc na tolerowanie ich. Taka postawa

może być wyrazem cwaniactwa życiowego i wynikającej z niego ostrożności dyktującej nienarażanie się komukolwiek. Mogła też świadczyć o milczącym solidaryzowaniu się badanego ze złodziejem mienia społecznego, o chęci ukrywania go, otaczania jego przestępstwa złą milczeniem, a nawet o chęci popierania go. Mogła wreszcie wskazywać, że odpowiadający jest potencjalnym kandydatem do dokonania tego rodzaju przestępstw, skoro nie oburzają go wypadki kradzieży własności społecznej. Najczęściej jednak taka postawa badanego świadczy o tym, że przebywa on w środowisku, w którym wypadki kradzieży mienia społecznego są tak częste, iż wytworzyły w nim swoistego rodzaju znieczulicę moralną na tego rodzaju przestępstwa.

Rozważając problem z tego ostatniego punktu widzenia można dojść do wniosku, że podawane przez Prokuraturę Generalną dane statystyczne, wskazujące na stałe zmniejszanie się ilości wypadków wielkich przestępstw gospodarczych, nie mogą być powodem do zbyt optymicznego. Jednocześnie bowiem nie zmniejsza się liczba drobnych przestępstw gospodarczych, drobnych kradzieży mienia społecznego, nie ściganych z całą surowością prawa przez wymiar sprawiedliwości ze względu na stosunkowo małą wartość materialną dokonywanych przestępstw. Z punktu zaś widzenia wychowawczego owe drobne, ale stosunkowo dość liczne kradzieże mienia społecznego są groźne przede wszystkim dlatego, że wytwarzają w społeczeństwie obojętność na tego rodzaju przestępstwa i wskutek tego przestają oburzać dość znaczny odsetek skądinąd uczciwych obywateli. W tych warunkach przestaje działać właściwa i charakterystyczna dla norm moralnych tzw. sankcja rozproszona, której nosicielami są wszyscy uczciwi członkowie społeczeństwa.

Drobne, ale masowe kradzieże mienia społecznego są groźne z punktu widzenia wychowawczego także i z tego powodu, że działają demoralizująco na dzieci rodzin, w których rodzice dopuszczają się tych właśnie przestępstw. Dzieci takich rodzin osiągają w wielu wypadkach osobiste korzyści z przestępstw rodziców przeciwko własności społecznej i wskutek tego nie mogą wyrobić w sobie właściwego stosunku do normy moralnej, stojącej na straży dobra społecznego.

Nie można wreszcie pominąć milczeniem ekonomicznej strony omawianego zagadnienia, ponieważ drobne, ale w skali masowej dokonywane przestępstwa gospodarcze poważnie obniżają dochód narodowy.

Jest to zatem sprawa z punktu widzenia interesów społeczeństwa budującego socjalizm bardzo ważna i stanowi poważny problem wychowawczy. Podkreślenie więc przez 80% badanych absolwentów odpowiedzi piątej budzić musi poważny niepokój nauczycieli szkół podstawowych na wsi.

Problem urasta do jeszcze poważniejszych rozmiarów, gdy do omawianej grupy absolwentów dodamy również i tę grupę, która podkreśliła odpowiedź szóstą („nie wiem, jak postąpiłbym”). Odpowiedź ta świadczy

bowiem nie tylko o braku jakiegoś określonego poglądu odpowiadającej w ten sposób młodzieży na wyodrębnioną normę moralną, ale także o braku właściwego stosunku do mienia społecznego. W naszym zaś ustroju taka postawa nie może nie budzić niepokoju wśród wszystkich uczciwych obywateli. W ostatecznym wyniku naszych badań okazało się, że 12% dziewcząt i 10% chłopców kończących szkołę podstawową na wsi ma niewłaściwy stosunek do normy moralnej stojącej na straży dobra społecznego.

3. Najtrudniejszy problem stanowiło dla autora zbadanie stopnia uświadomienia moralnego absolwentów szkół podstawowych na wsi w zakresie normy moralnej określanej mianem humanizmu socjalistycznego oraz stosunku do tej normy badanej młodzieży.

Samo pojęcie humanizmu socjalistycznego jest bardzo trudne do zrozumienia przez młodzież, autor obawiał się więc, aby wskutek tego nie zakradło się do badań jakieś nieporozumienie, które mogłoby nieodpowiednio zaważyć na odpowiedziach badanych absolwentów i w ostatecznym wyniku dać fałszywy obraz rzeczywistości.

Trudność tę autor próbował przezwyciężyć przez zastosowanie trzech pytań, z których żadne jednak nie zawierało w sobie określenia „humanizm socjalistyczny”. Pytania te były następujące:

- a) Jakich ludzi najbardziej szanujesz?
- b) Jak postąpiłbyś, gdybyś zobaczył, że ktoś kogoś krzywdzi?
- c) Jak postępujesz, gdy Twojemu koledze nie powiedzie się w szkole?

Rozpatrzmy szczegółowiej wyniki odpowiedzi na wymienione pytania.

a) Pierwsze z wymienionych pytań, a mianowicie: „Jakich ludzi najbardziej szanujesz?” — zawierało trzy możliwe odpowiedzi: „posiadających majątek”, „pełniących urząd”, „mających osobiste zasługi”. Zadaniem odpowiadającego było wybranie jednej z tych odpowiedzi oraz podkreślenie jej w otrzymanej ankiecie.

Stosując to pytanie autor chciał zbadać nie tylko kryteria, jakimi posługują się absolwenci szkół podstawowych na wsi przy ocenianiu ludzi, z którymi spotykają się w swoim środowisku. Chodziło również i o to, aby zbadać, jak mocno zakorzenione są w umysłach młodzieży wiejskiej przeżytki dawnych poglądów ludności wiejskiej na wartość człowieka.

Wiadomo, że w okresie międzywojennym bogacz wiejski cieszył się z zasady szacunkiem w swoim środowisku. Bogacz wiejski (kułak) był często w oczach nieuświadomionej biedoty chłopskiej „chlebodawcą”, bo dawał pracę i zarobek, w swoich zaś oczach i oczach ludzi podobnie myślących był „dobrodziejem”, podczas gdy w rzeczywistości był wyzyskiwaczem, wykorzystującym swoją przewagę ekonomiczną wobec bezrolnych i małorolnych chłopów.

Wyniki badań wykazały, że dużo już się pod tym względem zmieniło na wsi. Kryterium majątkowe zastosowało w ocenie wartości człowieka zaledwie 8% dziewcząt i 10% chłopców. Jest to odsetek dość znikomy —

mimo to odpowiedzi te wskazują jednak, że ocenianie człowieka według posiadanego przez niego majątku jeszcze utrzymuje się na wsi. Nie udało się więc jeszcze wyrugować całkowicie kryteriów ekonomicznych przy ocenianiu wartości człowieka.

Znaczny odsetek badanej młodzieży kieruje się przy ocenianiu wartości człowieka kryterium piastowanego przez niego urzędu. Takie kryterium zastosowało 33% dziewcząt i 27% chłopców. Odpowiedzi te mogłyby nie budzić zastrzeżeń, gdybyśmy mieli pewność, że doszliśmy już do tego stadium rozwojowego budowanego przez nas ustroju, iż rzeczywiście najbardziej wartościowi ludzie piastują u nas urzędy. Wiele jednak faktów z naszego życia społeczno-gospodarczego wskazuje na to, iż tak dobrze jeszcze u nas, niestety, nie jest. Dlatego też nie mogą nas w pełni zadowolić te odpowiedzi, w których absolwenci szkół podstawowych na wsi oświadczyli, że najbardziej szanują tych ludzi, którzy piastują jakieś urzędy.

Najbardziej trafne zdaniem autora były te odpowiedzi, w których badana młodzież wskazywała, że najbardziej szanuje ludzi posiadających osobiste zasługi. Takimi kryteriami przy ocenianiu wartości człowieka posłużyło się 59% dziewcząt i 63% chłopców.

Szczegółowe zestawienie odpowiedzi na pytanie: „Jakich ludzi najbardziej szanujesz?” przedstawia się następująco:

Treść	Dziewczęta	Chłopcy
	w odsetkach	
Kryterium majątkowe zastosowało	8	10
Kryterium piastowanego stanowiska	33	27
Kryterium osobistych zasług	59	63

b) Wrażliwość na krzywdę bliźniego oraz stosunek osobisty absolwentów szkół podstawowych na wsi do osób krzywdzących innych ludzi badaliśmy w sposób podobny do stosowanego już podczas badań stopnia uświadomienia moralnego tych absolwentów wobec norm moralnych stojących na straży mienia społecznego oraz socjalistycznego stosunku do pracy. Prosiłiśmy więc młodzież, aby odpowiedziała, jak postąpiłaby, gdyby była świadkiem takiej sytuacji, w której jakiś człowiek krzywdziłby drugiego człowieka. Tym razem jednak absolwenci mieli do wyboru siedem możliwych odpowiedzi, a mianowicie:

- 1) zwróciłbym mu uwagę,
- 2) skrytykowałbym go publicznie,
- 3) stanąłbym w obronie krzywdzonego,
- 4) zawiadomiłbym przełożonych krzywdzącego,
- 5) potępiłbym go w duchu,
- 6) nie wtrącałbym się,
- 7) nie wiem, jak postąpiłbym.

Zadaniem badanego było wybranie jednej z wymienionych odpowiedzi i podkreślenie jej w ankiecie.

Podkreślenie przez badanego jednej z pierwszych czterech odpowiedzi traktowaliśmy jako wyraz nie tylko uświadomienia moralnego wobec wymienionej normy moralnej, ale także jako deklarowanie zajęcia aktywnej postawy wobec krzywdy człowieka. Oczywiście, była to jedynie werbalna deklaracja, z której nie wynika, że dający taką odpowiedź zajmie postawę aktywną, kiedy zajdzie ku temu potrzeba. Mimo tego zastrzeżenia podkreślić trzeba, że wartość tych czterech odpowiedzi zasadza się na tym, iż odpowiadający poczuwa się w swoim sumieniu do dania takiej właśnie odpowiedzi, a więc, że oburza go bardzo krzywda drugiego człowieka. Odpowiedź piąta („potępiłbym go w duchu”) wskazywała również na pozytywny stosunek badanego do normy moralnej zabraniającej krzywdzić innego człowieka, świadczyła bowiem o tym, że i jego także oburza krzywda bliźniego i że potępia ją, chociaż daje temu oburzeniu stosunkowo słaby wyraz.

Niewłaściwy stosunek do omawianej normy moralnej wskazywały zatem dwie ostatnie odpowiedzi (szósta i siódma). Szczególnie zaś społecznie niepożądaną postawę zajmowali werbalnie ci absolwenci, którzy wskazywali zupełną obojętność wobec krzywdy innego człowieka przez podkreślenie odpowiedzi szóstej („nie wtrącałbym się”). Odpowiedź siódma była wyrazem niezdecydowania, braku odpowiedniego poglądu na wyodrębnioną kwestię.

Szczegółowe wyniki odpowiedzi przedstawiają się następująco:

	Treść	Dziewczęta	Chłopcy
		w odsetkach	
I.	Poglądy zgodne z moralnością socjalistyczną ma w tym:	95	97
	1) deklaruje zajęcie postawy aktywnej w tym:	93	96
	a) przez zwrócenie uwagi krzywdzącemu	37	28
	b) przez publiczne skrytykowanie go	2	4
	c) przez czynną obronę krzywdzonego	47	56
	d) przez zawiadomienie przełożonych krzywdzącego	7	8
	2) deklaruje zajęcie postawy biernej, ale pozytywnej	2	1
II.	Zdradza postawę obojętną	4	2
III.	Przejawia brak poglądu	1	1

Z zestawienia powyższego wynika, że wrażliwość absolwentów wiejskich szkół podstawowych na krzywdę człowieka jest bez przesady bardzo wysoka — 95% dziewcząt i 97% chłopców wykazało pozytywny stosunek do normy moralności socjalistycznej zabraniającej człowiekowi krzyw-

dzenia drugiego człowieka. W tym aktywną postawę (werbalną) deklaruje 93% dziewcząt i 96% chłopców. Przy tym dość znaczna część młodzieży tej grupy oświadcza, że stanęłaby w obronie krzywdzonego (47% dziewcząt i 56% chłopców).

Reakcja pozostałej części młodzieży tej grupy sprowadzałaby się, według ich oświadczenia bądź do zwrócenia uwagi krzywdzącemu (37% dziewcząt i 28% chłopców), bądź do publicznego skrytykowania go (2% dziewcząt i 4% chłopców), bądź też do zawiadomienia przełożonych krzywdzącego o jego nieodpowiednim stosunku do podwładnych (7% dziewcząt i 8% chłopców). Postawę bierną, ale mimo wszystko pozytywną („potępiłbym go w duchu”) deklaruje znikomy odsetek badanych (2% dziewcząt i 1% chłopców). Odpowiedzi tej grupki młodzieży wskazują, że i ona również oburza się, gdy jakiś człowiek krzywdzi drugiego człowieka. Daje jednak temu wyraz w sposób niezbyt pożądanym, bo niewystarczającym do usuwania zła z naszego życia społecznego.

Niepokój — i to bardzo poważny — budzić musi postawa tej części młodzieży opuszczającej mury szkoły podstawowej na wsi, jaką podkreśliła odpowiedź szóstą („nie wtrącałbym się”). Odpowiedź taką można potraktować nie tylko jako wyraz obojętnej, ale wręcz aspołecznej postawy moralnej badanego. Mimo że odsetek tej młodzieży jest znikomy (4% dziewcząt i 2% chłopców), budzi jednak niepokój, zwłaszcza że ta niewrażliwość na krzywdę drugiego człowieka, jaką wykryto podczas badań, w większym stopniu przejawia się u dziewcząt niż u chłopców. Brak poglądu na wyodrębnioną kwestię wykazała minimalna liczba badanych (1%).

c) Ostatnie pytanie dotyczące normy moralnej, zwanej humanizmem socjalistycznym, i mające na celu wykrycie stopnia uświadomienia moralnego w tym zakresie uczniów kończących szkoły podstawowe na wsi oraz ich osobisty stosunek do tej normy, brzmiało: „Jak postępujesz, gdy Twojemu koledze nie powiedzie się w szkole?” Odpowiadający na to pytanie mieli do wyboru cztery możliwe odpowiedzi, z których powinni byli wybrać jedną i podkreślić ją w otrzymanej ankiecie. Odpowiedzi te były następujące:

Treść		Dziewczęta	Chłopcy
		w odsetkach	
I.	Postawa pozytywna		
	w tym:	96	93
	1) deklaruje bierne współczucie	18	17
	2) deklaruje udzielanie pomocy	78	76
II.	Postawa niekoleżeńska		
	w tym:	4	7
	1) postawa zadowolenia z niepowodzenia kolegi	1	1
	2) postawa biernej obojętności	3	6

- 1) współczuję mu,
- 2) staram się mu pomóc,
- 3) jestem zadowolony, bo w oczach nauczyciela ja jestem wtedy lepszy,
- 4) nic mnie to nie obchodzi.

Wyniki badań przedstawiały się następująco:

Jak z powyższego zestawienia wynika, pozytywny stosunek do kolegi reprezentuje 96% absolwentek i 93% absolwentów, w tym czynną pomoc koledze mającemu trudności w nauce deklaruje 78% dziewcząt i 76% chłopców. Biernie współczułoby takiemu koledze 18% dziewcząt i 17% chłopców.

Niekoleżeńską postawę reprezentuje 4% absolwentek i 7% absolwentów. W tym zadowolenie z niepowodzenia kolegi, a więc aspołeczną postawę, zdradza 1% badanych, postawę biernej obojętności wyraża 3% dziewcząt i 6% chłopców. Nie ulega wątpliwości, że w stosunku do tej grupy absolwentów szkoła podstawowa na wsi nie spełniła swojego zadania wychowawczego. I mimo że odsetek tej grupy absolwentów nie jest zbyt wysoki, warto, aby pracujący w tych szkołach nauczyciele zdawali sobie z tego faktu sprawę, zachęcić ich to bowiem może do wzmożenia pracy wychowawczej w omawianej dziedzinie. Aspołeczna postawa ludzi sprzeczna jest bowiem z najbardziej podstawowymi założeniami budowanego przez nas ustroju społecznego.

Na podstawie przedstawionych wyników badań można wyciągnąć wniosek, że w stosunku do około 90% absolwentów szkoła podstawowa na wsi spełnia swoje zadania wychowawcze, jeśli chodzi o akcję uświadamiającą i przekonywającą. Ale jednocześnie znaczy to, że w stosunku do około 10% absolwentów szkoła podstawowa na wsi tego zadania nie spełnia. Można żywić nadzieję, że przedłużenie nauki w szkole podstawowej o rok — jak to zakłada się w dokonywanej obecnie reformie szkolnej — przyniesie poprawę w tej dziedzinie.

Stosunkowo niski odsetek absolwentów szkoły podstawowej na wsi, wykazujących brak uświadomienia moralnego, stanowi mimo pozorów ważny problem z tego przede wszystkim względu, że znaczna część absolwentów tej szkoły poprzestaje na tym stopniu wykształcenia. Niedociągnięć pracy wychowawczej szkoły podstawowej nie będzie więc mogła odrobić szkoła średnia. Wątpliwe jest również, aby niedociągnięcia te mogły odrobić organizacje społeczne działające na wsi, ponieważ zachodzi obawa, że ta właśnie młodzież nie trafi do tych organizacji.

II

Cel badań absolwentów szkoły podstawowej na wsi nie ograniczał się tylko do zarejestrowania stopnia uświadomienia moralnego badanej młodzieży. W istocie autorowi chodziło o zbadanie **wyników wychowania** osiągniętych przez wymienione szkoły, wyrażających się przede wszyst-

kim w postawie społecznej wychowanków. Dlatego też w drugiej części badań usiłowaliśmy wykryć stopień uspołecznienia uczniów opuszczających mury szkoły podstawowej na wsi. W tej części badań próbowaliśmy także wykryć, czy istnieje związek między uświadomieniem moralnym a postawą społeczną badanej młodzieży.

Zadania wychowawcze, jakie Partia i Rząd postawiły przed wszystkimi placówkami oświatowo-wychowawczymi działającymi na wsi, wskazują wyraźnie na konieczność wychowania uspołecznianych rolników sprzyjających postępowi społecznemu na wsi, umiejących stosować najnowsze zdobycze nauki i techniki w rolnictwie oraz uznających wyższość zespołowych form i metod produkcji rolniczej. Uspołeczniony obywatel to taki człowiek, który umie współżyć i współdziałać z innymi ludźmi w swoim środowisku społecznym. Takiego zaś obywatela można wychować jedynie wtedy, kiedy podczas jego pobytu w szkole wyrobi się w nim umiejętność współżycia i współpracy z kolegami poprzez udział w pracach różnych organizacji uczniowskich.

Postawa społeczna człowieka jest syntezą elementów intelektualnych, emocjonalnych i wolicjonalnych. Przemocny wpływ wywierają na nią ideały, poglądy i przekonania jednostki oraz jej decyzje i działania. Postawa społeczna człowieka jest bowiem nie tylko wynikiem kształcenia, samokształcenia i samowychowania się wychowanka, ale także, a nawet przede wszystkim, rezultatem jego społecznego zaangażowania się oraz konsekwentnego działania. Wychodząc z tego założenia, przyjęliśmy jako kryterium uspołecznienia absolwentów szkół podstawowych na wsi ich rzeczywisty i aktywny udział w pracach organizacji uczniowskich oraz zespołach świetlicowych.

Podczas badań nie chodziło nam jednak o wykrycie jedynie tylko formalnej przynależności badanej młodzieży do organizacji uczniowskich czy zespołów świetlicowych. Sam bowiem fakt przynależności do jakiejś organizacji społecznej nie świadczy jeszcze o zaangażowaniu społecznym danego ucznia. Autor dążył więc do zbadania rzeczywistej aktywności społecznej uczniów kończących szkołę podstawową na wsi, a nie tylko biernego ich członkostwa w samorządzie uczniowskim, Związku Harcerstwa Polskiego czy zespołach świetlicowych. Dlatego też w przeprowadzonej ankiecie nie pytaliśmy wprost badanych o przynależność organizacyjną, wtedy bowiem nie mielibyśmy prawdziwego obrazu stopnia ich zaangażowania społecznego. Wielu uczniów kończących szkołę podstawową należy bowiem do różnych organizacji jedynie tylko formalnie — nie angażuje się do realizacji zadań, jakie te organizacje stawiają swoim członkom, nie bierze aktywnego udziału w podejmowanych przez te organizacje pracach.

Nie pytaliśmy również badanych uczniów, czy pracują społecznie, bo wtedy odsetek pracujących społecznie mógłby być bardzo duży — niezgodny jednak z rzeczywistością.

Pytania o zaangażowanie społeczne zostały tak przez autora skonstruowane, żeby zdezorientować badanego do tego stopnia, aby zdradził się z tym, czego może nie chciałby zdradzić, gdyby go o to pytano wprost. Usiłowaliśmy więc zdobyć z jednej strony jak najbardziej wiarygodną odpowiedź, mogącą posłużyć do wyjaśnienia wyodrębnionego problemu, a jednocześnie zrobić to w ten sposób, żeby badany nie uświadomił sobie, o co właściwie chodzi badającemu. Tylko bowiem w takim wypadku można było oczekiwać, że badany uczeń da odpowiedź zgodną z prawdą, to znaczy — zgodną z jego osobistym stosunkiem do działalności społecznej, nie będzie natomiast usiłował przedstawić się w lepszym świetle w oczach prowadzącego badania. Chęć taka mogłaby nasunąć się odpowiadającemu już nie tylko ze względu na osobistą sytuację — ankieta była bowiem bezimienna — ale dla zaprezentowania w lepszym świetle swojej szkoły.

Wszystkie te trudności próbował autor przezwyciężyć w ten sposób, że w opracowanej ankiecie zamieścił pytanie: „Jak spędzasz najczęściej czas wolny od nauki w szkole i pracy w domu?” Tak sformułowane pytanie nie budziło w odpowiadającej młodzieży żadnych podejrzeń — badani nie widzieli potrzeby przedstawiania się w lepszym świetle i dlatego odpowiadali, jak sądzić można na podstawie zebranych danych, zgodnie ze stanem faktycznym.

Odpowiadający na pytanie miał do wyboru sześć możliwych odpowiedzi, a mianowicie:

- 1) czytam książki,
- 2) chodzę do kina,
- 3) grywam w karty, szachy, warcaby, domino itp.,
- 4) odwiedzam kolegów,
- 5) pracuję społecznie w ZHP, samorządzie uczniowskim itp.,
- 6) biorę udział w zajęciach zespołów świetlicowych itp.

Zadaniem odpowiadającego było wybranie jednej z powyżej wymienionych odpowiedzi — najbardziej mu odpowiadającej — i podkreślenie jej.

Jak z tego zestawienia wynika, tylko jedna z odpowiedzi dotyczyła pracy społecznej uczniów i jedna zaangażowania w pracy zespołów świetlicowych.

Ukryty sens miało również uszeregowanie możliwych odpowiedzi. Celowo nie została na pierwszym miejscu wymieniona odpowiedź: „Pracuję społecznie”, chociaż o zbadanie aktywności społecznej właśnie autorowi chodziło najbardziej. Wymienienie tej odpowiedzi na początku mogłoby bowiem nasunąć badanym, że o zbadanie tej aktywności właśnie chodzi i wobec tego mogła zrodzić się u niektórych odpowiadających pokusa dania odpowiedzi niezgodnej z prawdą, ale za to przedstawiającej ich w lepszym świetle. Umieszczenie tej odpowiedzi na piątej pozycji spowodowało, że czujność badanych uczniów została uspijona tak dalece, że tyl-

ko ci uczniowie, którzy rzeczywiście pracowali społecznie, wybierali ją i podkreślali.

Zebrane odpowiedzi wskazują wyraźnie na to, że badani uczniowie, kończący szkołę podstawową na wsi, byli rzeczywiście nastawieni na danie odpowiedzi dotyczącej sposobów spędzania czasu wolnego i nie zdawali sobie sprawy z ukrytego sensu pytania, dlatego też dawali odpowiedzi szczerze, nie podejrzewając, że w tak błahym pytaniu może być ukryty jakiś inny sens. Wyniki badań są więc najlepszym dowodem, że udało się autorowi uspić czujność badanej młodzieży i wobec tego można przyjąć, że niski odsetek odpowiedzi wskazujących na pracę społeczną, jako sposób spędzania czasu wolnego, obrazuje istniejący stan aktywności społecznej uczniów kończących szkołę podstawową na wsi. Odpowiedź: „Pracuję społecznie” podkreśliło bowiem zaledwie 8% dziewcząt i 7% chłopców.

Szczegółowe wyniki badania sposobów spędzania czasu wolnego przez badaną młodzież przedstawiają się następująco:

	Treść	Dziewczęta	Chłopcy
		w odsetkach	
1	Czytanie książek	66	59
2	Oglądanie filmów	6	7
3	Gry i zabawy towarzyskie	3	9
4	Odwiedzanie kolegów i znajomych	7	10
5	Praca społeczna w organizacjach uczniowskich	8	7
6	Udział w zajęciach świetlicowych	10	8

Z zestawienia powyższego wynika, że najczęstszą formą spędzania czasu wolnego przez młodzież ostatniej klasy szkoły podstawowej na wsi jest czytanie książek. Taką odpowiedź podkreśliło bowiem 66% dziewcząt i 59% chłopców. Jeżeli taki jest rzeczywisty stan czytelnictwa wśród tej części młodzieży wiejskiej, która kończy szkołę podstawową, to nasuwa się nieodparcie wniosek, że należy zrobić wszystko, aby zapewnić najbardziej wartościowy dobór literatury mieszkańcom wsi. Nie wszystko bowiem, co ludność wiejska czyta, jest w rzeczywistości warte czytania. Na wsi czyta się bardzo często to, co można akurat dostać, a nie zawsze to, co chciałoby się czytać. Nie można także poprzestać tylko na tym, co ludność wiejska chciałaby czytać. Upodobania czytelnicze ludzi wsi są jeszcze bardzo niewyrobane. Kształtowanie tych upodobań jest więc ważnym zadaniem bibliotek wiejskich.

W przedstawionych wynikach badań uderza bardzo niski stopień społecznego zaangażowania się uczniów opuszczających mury szkoły podstawowej na wsi. Bardzo słaba aktywność społeczna wymienionej młodzieży dowodzi braku chęci współdziałania z innymi ludźmi, świadczy o słabej więzi społecznej — wskazuje, że w dziedzinie kształtowania po-

stawy społecznej uczniów szkoły podstawowa na wsi ma jeszcze bardzo dużo do zrobienia.

Jednocześnie wyniki tej części badań potwierdzają tezę, że nawet stosunkowo wysoki poziom uświadomienia moralnego nie staje się automatycznie czynnikiem kształtującym postawę społeczną wychowanków. Samo tylko uświadamianie i przekonywanie nie wystarcza więc do społecznego dojrzewania młodzieży, ponieważ nie kształtuje jednocześnie jej postawy społecznej. Aktywność społeczna absolwentów szkoły podstawowej na wsi tylko wtedy wypływać może z ich uświadomienia, kiedy w procesie wychowawczym w tej szkole praca uświadamiająca zespalać się będzie równocześnie z włączaniem wychowanków do różnorodnej działalności społecznej. Najlepszym terenem takiej działalności dla młodzieży szkolnej są organizacje uczniowskie, dlatego też nie można oczekiwać dobrych wyników wychowania w takiej szkole, w której nie ma sprawnie działających organizacji uczniowskich. Wychowanie uczniów wyższych klas szkoły podstawowej poprzez organizacje uczniowskie jest jedną z bardzo ważnych prawidłowości występujących w procesie wychowania — warunkujących właściwy przebieg i wyniki tego procesu.

Wydaje się również, że gruntowniejsze niż dotychczas przygotowanie teoretyczne nauczycieli do pracy wychowawczej, szczególnie zaś lepsza znajomość zasad, metod i środków oddziaływań wychowawczych sformułowanych przez teorię pedagogiczną i sprawdzonych w praktyce może także wpłynąć na wydatne podniesienie wyników wychowania osiąganych obecnie przez szkoły podstawowe.

Z drugiej jednak strony nasunąć się może przypuszczenie, że wiek, w którym młodzież kończy dotychczas szkołę podstawową, jest zbyt niski dla ukształtowania postaw społecznych jej absolwentów. Być przeto może, że i w tej dziedzinie przedłużenie nauki w szkole podstawowej do lat ośmiu wpłynie na poprawę sytuacji. Jest to jednak tylko hipoteza. Niektórych argumentów za lub przeciw tej hipotezie dostarczyć może doświadczenie zdobyte po kilku latach istnienia i pracy zreformowanej szkoły.

МИРОН КРАВЧИК

ОБЩЕСТВЕННО-МОРАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ ВЫПУСКНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ

Автор в своей статье представил результат исследования итогов воспитания, полученных в 7-классных начальных сельских школах. Предметом исследования были выпускники этих школ, основным методом — анкета.

Статья состоит из двух частей.

В первой части автор показывает результаты исследований моральной сознательности

исследуемой молодежи. Эти исследования касались ознакомления и личного отношения выпускников 7-классных начальных сельских школ к выбранным нормам социалистической моральности, а именно социалистическому отношению к работе, к общественной собственности и социалистическому гуманизму.

Во второй части автор представил результат исследования степени общественного вовлечения исследуемой молодежи.

Из статьи выникает, что уровню моральной сознательности не отвечает уровень общественного вовлечения выпускников начальных сельских школ. Таким образом подтвердился одновременно тезис, что сама моральная сознательность без одновременного прививания навыков к общественной деятельности в ученических организациях — не формирует их общественной позиции.

Опираясь на представленные результаты исследований, автор доказывает необходимость оживления деятельности ученических организаций в начальных сельских школах.

В конце статьи автор выдвигает предположение, что более грунтовная теоретическая подготовка учителей к воспитательной работе, а также продление обучения в начальных школах до восьми лет — как предусматривается школьной реформой — может принести значительное улучшение как в повышении уровня моральной сознательности, так и формирования общественной позиции выпускников пореформенной школы.

MIRON KRAWCZYK

SOCIO-MORAL ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL GRADUATES IN THE COUNTRY

In his article the author has presented the results of the effects of educational process achieved by the 7-grade village primary schools. The graduates of these schools had been the subject of his research and a questionnaire had been his fundamental method.

The article consists of two parts. Part 1 brings an account of the examined young people's moral attitudes. The research concerns their knowledge of attitudes towards selected norms of socialist moral standards and particularly socialist attitude to work and to common property, and socialist humanism.

Part 2 presents the results of the estimates of the social involvement of the graduates.

The article shows that the moral attitudes of the examined graduates represent a higher level than does their social involvement. In this way the author proves the assumption that raising moral standards, without simultaneous encouraging the pupils to take an active part in youth organizations, does not form their social attitudes.

The author proves that the presented results call for enlivening of the activities in youth organizations in the country.

In the conclusion the author expresses the hope that a better theoretical preparation of the teachers as well as adding an extra year in the system of primary schools (along the lines of the new school reform), will improve the situation in both, the level of moral standards, and social involvement of the graduates of the reformed school.

Z ZAGADNIENI TEORII PODRĘCZNIKA SZKOLNEGO

Umiejętność korzystania z podręcznika, z książki popularnonaukowej i w miarę możliwości — naukowej jest dzisiaj doniosłym składnikiem wykształcenia ogólnego w każdej szkole. Szczególnie doniosłym, gdy szkoła nie zamyka tego wykształcenia na określonym kursie wiedzy, lecz otwiera możliwości dalszego kształcenia i samokształcenia. Słabe wyniki nauczania w naszych szkołach pochodzą w dużej mierze stąd, że nie nauczyły one uczniów prawidłowego korzystania z książek i porównywania swego osobistego doświadczenia z doświadczeniem społecznym zawartym w książkach.

W systemie nauczania socjalistycznego samodzielna praca uczniów z książką zajmuje poważne miejsce w realizacji procesu nauczania i jest ważnym zadaniem szkoły. Nie chodzi tu o sprawę techniczno-formalną, lecz o istotne zagadnienie wychowawcze. Kładąc bowiem nacisk na umiejętność studiowania i na potrzeby czytania szkoła musi dopiąć tego, aby wpoić w ucznia tę prawdę, że on sam jest odpowiedzialny za swoje wykształcenie, sam musi brać się do pracy i przez rozumne czytanie kształcić się, albowiem nikt dzisiaj nie może wykształcić go w pełni raz na całe życie.

Na temat znaczenia słowa mówionego i drukowanego jako źródeł wiedzy są zdania, iż w przyszłości słowo drukowane odgrywać będzie w nauczaniu coraz większą rolę. Głosi je m. in. J. Pieter: „Przeważna część osobistej wiedzy uczniów. (rozumie się: wiedzy pojęciowej) pośrednio osobistej wiedzy dorosłych, pochodzi z dwóch źródeł: z tzw. żywego słowa, tj. rozmów, oraz z lektury, tj. czytania książek. Osobiste doświadczenie ucznia jest z dydaktycznego punktu widzenia źródłem pomocniczym. Co do roli względnej żywego słowa i lektury rozwój idzie coraz to bardziej ku przewadze czytania nad słuchaniem”¹.

Niepełne i niewłaściwe wyzyskiwanie podręczników w szkole współczesnej nie jest jedynie skutkiem błędów w metodzie nauczania. Przyczyną tego są również błędy i braki koncepcyjne samych podręczników. Pod wieloma względami nie odpowiadają one dzisiejszym zadaniom i potrzebom dydaktycznym. Nie są np. dostosowane do nauczania problemowego. W całej ostrości wyłania się więc problem nowych podręczników różnych typów dla potrzeb szkoły socjalistycznej. Nie tylko dlatego, że gruntownej reformie ulegają programy nauczania i metody. Na obecnych podręcznikach ciąży silnie wady dotychczasowych programów, a prócz nich jeszcze wiele innych błędów zastarzałych, głównie natury dydaktycznej, które nawarstwiały się pod wpływem dawniejszych sy-

¹ J. Pieter: Psychologia uczenia się. Warszawa 1961, PZWS, s. 229.

stemów nauczania, przewyżczonych obecnie przez pedagogikę socjalistyczną.

Z nieprzystosowania podręczników do dzisiejszych warunków i potrzeb zdają sobie sprawę swietlejsi nauczyciele. Domagają się oni nie tylko przewyżczenia rażących braków i błędów merytorycznych (rzadziej) oraz metodycznych (tych najczęściej), lecz żądają w ogóle nowej koncepcji podręczników, takich, które mogłyby ułatwić im wydatnie organizację procesu nauczania.

Podobne opinie słyszymy w kołach naukowych i politycznych.

W uchwałach VII Plenum KC PZPR o reformie systemu oświaty i wychowania czytamy m. in.: „Przeprowadzenie reformy szkolnictwa wymaga opracowania programów, i podręczników szkolnych. W opracowaniu nowych podręczników i programów należy zapewnić udział najwybitniejszych naukowców i przodujących nauczycieli. Zadaniem nauk pedagogicznych powinno być opracowanie metod wychowania socjalistycznego, wskazanie związków między procesami nauczania i wychowania oraz dostarczenie bardziej skutecznych sposobów działania”.¹

Niewątpliwie dobre podręczniki możemy uważać za jedno z podstawowych narzędzi, które prowadzi praktyków do „bardziej skutecznych sposobów działania”.

Pytanie ongiś postawione przez J. Deweya: „jak należy traktować materiał dostarczony przez podręczniki i nauczycieli, ażeby mógł on stać się materiałem dla myślowego opracowania, a nie był tylko gotową strawą umysłową, którą należy przyjąć i połknąć, jak to się robi z pokarmem dostarczonym ze sklepu”², należy rozszerzyć, zapytując: jak podać w podręczniku materiał, aby treść i sposób jej przedstawienia ułatwiły realizację zadań nowoczesnego kształcenia.

Zagadnienie podręczników należy do rzędu społecznie najdonioślejszych. Z materiałów XXII Międzynarodowej Konferencji UNESCO (Genewa 1959) dowiadujemy się, że „według dość ścisłych danych połowa produkcji książek w świecie składa się z podręczników szkolnych i że te książki pojawiają się w większych nakładach aniżeli jakikolwiek inny rodzaj publikacji”³. Trzeba jeszcze i to dodać, że książki szkolne z reguły nie są tylko raz przeczytane, a potem odłożone na bok, lecz stanowią narzędzie pracy umysłowej przez dłuższe okresy czasu. Tedy podręczniki są arcyważnym instrumentem kształtowania i rozwoju kultury społeczeństw.

Jedną z przeszkód, którą trzeba usunąć z dróg dojścia do opracowania wartościowych podręczników, jest brak marksistowskiej teorii podręcznika szkolnego. Zagadnieniem tym myśl pedagogiczna mało się interesowała.

¹ VII plenum KC PZPR: O reformie szkolnictwa podstawowego i średniego. Warszawa 1961, Książka i Wiedza, s. 416.

² J. Dewey: Jak myślimy. Warszawa 1957, Książka i Wiedza, s. 151.

³ *Sowietskaja Pedagogika* 1960, nr 5.

wała. Ostatnio pojawia się jednak coraz więcej prac z tej dziedziny napisanych przez zawodowych pedagogów. W polskiej literaturze w latach 1950—1962 ukazało się kilka prac poważniejszych, m. in. K. Sośnickiego, W. Czerniewskiego i F. Urbańczyka. Są także próby badawcze, o których mówimy dalej.

Sens badań i studiów

Sens badań i studiów dotyczących podręczników szkolnych może być zasadniczo dwojaki: 1) może polegać na postawieniu pytania — jaki powinien być podręcznik w zależności np. od przedmiotu, klasy, funkcji, które ma spełniać w danym systemie nauczania, itd. i 2) może sprowadzać się do pytania — co jest wart rzeczywiście dany model podręcznika i dlaczego. W pierwszym przypadku odpowiedzią będzie postulowanie określonego wzorca, modelu podręcznika na podstawie praw nauki i doświadczeń praktyki w drodze analizy logicznej przy posługiwaniu się odpowiednimi normami pedagogicznymi.

W drugim przypadku wystąpi czynność oceniania wartości podręcznika jako swobodnego dzieła dydaktyczno-naukowego i jego roli jako środka pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole. Zatem czynność oceniania może mieć charakter intelektualny, zbliżony do recenzji lub empiryczny, badawczy, gdy np. oceniamy przydatność podręcznika w praktyce szkolnej przy pomocy odpowiednich metod badawczych.

Obiektywne wartości danego modelu podręcznika ujawniają się ostatecznie dopiero w praktyce szkolnej. O jego społecznej przydatności decyduje głównie jego jakość — strona naukowa, metodyczna, językowa, graficzna itd. Ale nie tylko. Najlepszy podręcznik, źle wykorzystywany, nie spełnia swej roli społecznej. O tej roli współdecyduje przyjęty i praktykowany system pedagogiczny, postawa nauczyciela i ucznia, umiejętność posługiwania się tym środkiem itp. Często sięga się po opinie nauczycieli na temat przydatności podręczników. Owszem, jest to pożyteczne i cenne. Zbieranie pewnej sumy sądów od praktyków, znających się na rzeczy, może ułatwiać znakomicie zbliżanie się do pewnej idealnej koncepcji podręcznika jako w pewnym sensie wypadkowej tej sumy. Wszelako to nie może wystarczać (jak wykazało doświadczenie ankiety PZWS i *Nowej Szkoły*¹) dla podjęcia miarodajnej oceny faktycznej przydatności podręcznika, a to ze względu na subiektywizm tych opinii, ich niekompletność i fragmentaryczność. Potrzebne są do tego bardziej obiektywne metody, których dostarczyć może jedynie nauka. O tym, jaką rolę dany podręcznik spełnia w rzeczywistości i w jakich okolicznościach mógłby najlepiej spełniać wyznaczone mu funkcje, można się dowiedzieć tylko na drodze odpowiednich badań empirycznych.

¹ Ankieta pt. „Aby podręczniki były lepsze” z roku 1961/62.

Wszystko to prowadzi do pojęcia metodologii podręcznika. Studia metodologiczne nad podręcznikami obejmować powinny — jak sądzę — cztery grupy problemów:

1) badanie czynników kształtujących określoną koncepcję podręcznika jako dzieła dydaktyczno-naukowego, mającego spełniać ściśle z góry określone funkcje w procesie kształcenia,

2) formułowanie norm, tj. zasad i postulatów dotyczących pisarstwa podręcznikowego jako istotnego składnika warsztatu pracy autorów i wydawców,

3) ustalanie racjonalnych kryteriów oceny wartości istniejących i stosowanych podręczników,

4) opracowanie odpowiednich metod badania przydatności podręczników używanych w praktyce.

Sądzę, że zachodzi konieczność poddania krytyce tradycyjnego sposobu rozumienia samego pojęcia podręcznika. Pod wpływem społecznej praktyki i tradycji utrwaliły się pewne wyobrażenia cech podręcznika. Zwykło się uważać podręcznik za dzieło li tylko kompilacyjne w sensie naukowym i dostosowane do celów nauczania szkolnego w sensie zgodności układu treści z programem nauczania. Ten pogląd nie odpowiada współczesnym wymaganiom. Fakt, że podręcznik jest książką przeznaczoną do pracy szkolnej, nie rozstrzyga jeszcze o tym, że w końcu coś jest podręcznikiem, a nie dziełem naukowym, artystycznym czy traktatem społecznym. Podręcznik jest swoistym dziełem dydaktyczno-naukowym i reprezentuje odrębny rodzaj piśmiennictwa naukowego ze względu na społeczne cele takiej książki, intencje jej autora i sposób opracowania.

Podręcznik nie jest tylko prostym, liniowym rozwinięciem i uszczegółowieniem programu. Jest to swego rodzaju praca twórcza i w pewnej mierze oryginalna. Samodzielna twórczość autora wyraża się tu przede wszystkim w ukształtowaniu określonego dydaktyczno-naukowego założenia. Każdy podręcznik jest uprzedmiotowieniem jakiejś koncepcji, która wyraża się przyjęciem pewnej generalnej zasady jego budowy, odpowiadającej wyznaczonym tej książce funkcjom, zastosowaniem szeregu szczegółowych zasad dydaktycznych w sposobie przedstawienia treści itp. Rozwiązanie każdego elementu struktury podręcznika powinno być podporządkowane ogólnym założeniom i przyjętym zasadom. O tym zaś decyduje wola autora, jego wiedza, doświadczenie, wytrawność i inwencja. Nowoczesnym podręcznikom stawiamy wymaganie, aby były także swoistymi dziełami sztuki literackiej i plastycznej. Stworzenie takiego podręcznika jest rzeczywiście sztuką.

Nie każdy podręcznik bywał prostym odzwierciedleniem panującego w danym okresie systemu teorii i norm pedagogicznych. Zdarzało się często, że to właśnie autor podręcznika swoim dziełem wytyczał nowe koncepcje naukowe i metodyczne nauczania przedmiotu.

Oczywiście, nie każdy podręcznik stosowany w szkole jest takim dziełem naukowo-dydaktycznym o cechach dzieła twórczego i oryginalnego, każdy jednak w pewnej mierze takim być powinien, jeżeli ma być podręcznikiem rzeczywiście dobrym.

Wypukła to jeszcze bardziej potrzebę rozwijania metodologii podręcznika.

Metody badań nad podręcznikiem

W literaturze pedagogicznej, krajowej i zagranicznej, spotykamy przykłady zastosowania rozmaitych metod do badania określonych aspektów podręczników szkolnych. Nie można powiedzieć, aby to były metody już całkiem dojrzałe i dostatecznie wypróbowane. Niemniej jednak próba zestawienia metod dotychczas stosowanych może się okazać pożyteczna dla dalszych studiów i badań. Podejmujemy tutaj taką próbę, zastrzegając się, że ma ona charakter tylko pewnej propozycji. Otóż na podstawie tego, co znajdujemy na ten temat w literaturze, można by zaproponować wyodrębnienie następujących grup metod:

- 1) metody logiczno-analityczne
- 2) metody historyczne
- 3) metody empiryczne
- 4) metody analityczno-porównawcze.

Metody logiczno-analityczne. Metoda ta polega na wyprowadzeniu z określonych przesłanek teoretycznych, za pomocą logicznej analizy, wniosków dotyczących różnych zagadnień teorii i praktyki podręcznika. Wśród polskich autorów przedwojennych rozważania takie podejmowali: S. Hessen¹, Z. Mysiakowski², R. Ingarden³, a po wojnie K. Sośnicki⁴ i F. Urbańczyk⁵. Z zagranicznych autorów metodą tą posługiwali się I. Pierowski⁶ (ZSRR), O. Chlup⁷ (CSRS) i inni.

Z praw nauki, a także z analizy koncepcji i tendencji panującego systemu wychowania, jako empirycznej postawy dedukcji autorzy ci wywodzili własne tezy i postulaty mające za przedmiot bądź to problemy roli podręcznika w nauczaniu, bądź dydaktyczne zasady jego budowy czy kryteria oceny, czy wreszcie cały szereg innych, bardziej szczegółowych zagadnień.

¹ S. Hessen: Podstawy pedagogiki. Warszawa 1935.

² Z. Mysiakowski: Nauczanie żywe a podręcznik szkolny. Lwów 1936.

³ R. Ingarden: O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej, Muzeum 1939, zes. 2

⁴ K. Sośnicki: Ogólne założenia podręczników szkolnych. Warszawa 1962, PZWS.

⁵ F. Urbańczyk: Jaki powinien być podręcznik dla szkoły korespondencyjnej. Wrocław 1957. Studia Ped. t. VI.

⁶ E. J. Pierowski: Młodzieżowe postrojenie i język uczebnika dla średniej szkoły. Obszczyje triebowanija. Izwiestija Akademii Pedagogicznych Nauk RSFSR r. 1955, zes. 63.

⁷ O. Chlup: Nekolik stati k zakladnimu ucivu. Praha 1958 (praca na powielaczu).

Główną podstawą tych rozważań była określona teoria pedagogiczna panująca w danym okresie historycznym oraz odpowiadająca jej praktyka pedagogiczna. Wpływ tradycyjnych poglądów na współczesne rozumienie roli podręcznika w nauczaniu jest wciąż dość duży. Zwłaszcza silnie zaważyły u nas poglądy Z. Mysłakowskiego głoszące, że podręcznik szkolny tylko uzupełnia nauczyciela, przeto zasada jego budowy ma być „logiczna”, tj. ma on być zwięzłym kompendium wiadomości, służącym w zasadzie tylko do rekapitulacji wiedzy już zasymilowanej przez ucznia na lekcjach w szkole.

Udaną próbę zastosowania metody logiczno-analitycznej do zarysowania koncepcji podręcznika matematyki dla szkoły korespondencyjnej prezentuje F. Urbańczyk. Na podstawie określenia istotnych cech systemu kształcenia korespondencyjnego dochodzi do następującej tezy: skoro podręcznik dla samouków zastępuje nauczyciela, w takim razie najracjonalniejsze rozwiązanie dydaktycznej jego strony powinno polegać na możliwie wszechstronnym zastosowaniu zasad nauczania i uczenia się, ażeby w ten sposób zbliżyć logiczny tok podania materiału do psychicznego naturalnego toku procesu poznawczego, który występuje w samokształceniu. Na tej podstawie Urbańczyk postuluje logiczno-psychologiczną zasadę budowy podręcznika dla szkoły korespondencyjnej. Innym przykładem tego rodzaju analizy jest praca K. Sośnickiego „Ogólne założenia podręczników szkolnych”, w której autor rozpatruje szczegółowo wszystkie elementy struktury podręcznika z pozycji dydaktyki i formuluje szereg postulatów co do sposobów ich rozwiązywania przez autorów w świetle wskazań współczesnej dydaktyki, tworząc w ten sposób niejako zbiór prawideł pisarstwa podręcznikowego.

Metody logiczno-analityczne, aczkolwiek mają bardzo wielkie znaczenie dla rozwijania teorii podręcznika, same nie mogą wystarczać. Nie są bowiem w stanie dać obiektywnej informacji o funkcjonowaniu takiej czy innej koncepcji podręcznika w zmieniającej się rzeczywistości społecznej.

Metoda historyczno-porównawcza. Klasycznym przykładem zastosowania tej metody jest rozprawa W. Czerniewskiego „Wartości dydaktyczne podręczników historii literatury polskiej z okresu międzywojennego”¹. Autor przeprowadza w niej krytyczną ocenę dydaktycznych i wychowawczych wartości dziesięciu podręczników historii literatury polskiej, wydanych kolejno w latach 1918—1939, które wywarły największy wpływ na treść i metody nauczania literatury polskiej w tym okresie. Na podstawie analizy treści samych podręczników oraz piśmiennictwa polonistycznego ówczesnego okresu (recenzji, sprawozdań z dyskusji, zapisanych wypowiedzi autorów podręczników itp.) autor stara się przedstawić dzieje tych podręczników i rolę, jaką odegrały w wychowaniu, porównując treści

¹ Warszawa 1960, PZWS.

i koncepcje poszczególnych podręczników z obowiązującymi wówczas programami nauczania i konfrontując je z ogólniejszymi założeniami systemu wychowania oraz wynikającymi z nich postulatami dotyczącymi podręcznika.

Lecz wszystkie analizy historyczno-porównawcze mogą być przydatne w rozwiązywaniu aktualnych problemów podręczników tylko o tyle, o ile stanowią w jakimś stopniu kontynuację dyskusji na ogólniejszy temat: czego dzisiaj nauczać w szkole i jak nauczać. Koncepcję podręcznika trzeba bowiem rozpatrywać na szerokim tle tendencji rozwojowych systemu wychowania.

Mogłoby się wydawać, że rolę danego podręcznika w wychowaniu (w rozumieniu szerszym) można by oceniać naprawdę dopiero z perspektywy historycznej, gdyż faktyczne wartości podręcznika ujawniają się dopiero w dłuższej próbie czasu. Trudno przecież byłoby orzec coś pewnego o podręczniku, którego żywot zaledwie się rozpoczyna i nie przekracza jeszcze jednego roku czy dwóch. Z drugiej jednak strony — studia historyczne nad podręcznikami wyeliminowanymi już dzisiaj z obiegu nie mogą się opierać na wystarczających przesłankach rzeczowych, ponieważ dawniejsze oceny, utrwalone na piśmie, przeważnie oderwane są od praktyki i pochodzą najczęściej od specjalistów-teoretyków, a nie od praktyków. Dochodzi tu jeszcze inna trudność — dawniejsze podręczniki trzeba oceniać przy pomocy dwojakich kryteriów: obowiązujących dawniej i przyjętych dzisiaj. Często kryteria te są sprzeczne i wzajemnie się wykluczają (np. w kwestii interpretacji ideologicznych wartości podręczników, międzywojennych i dzisiejszych). Dlatego też studia historyczne sprowadzają się raczej do śledzenia przez pryzmat podręczników dziejów kształtowania się koncepcji i metodyki nauczania danego przedmiotu, a nie do badania roli samych podręczników.

Metody empiryczne. Są to przede wszystkim eksperymenty o charakterze dydaktycznym lub psychologicznym, zależnie od celu i metod badań. Jako przykład **eksperymentu dydaktycznego** wskazać można badania dydaktyczne K. Lecha. Eksperyment ten polegał na wypróbowaniu na lekcjach w klasach eksperymentalnych fragmentu podręcznika fizyki, specjalnie opracowanego przez prowadzącego badania i na porównaniu wyników nauczania w klasach eksperymentalnych z wynikami osiągniętymi w tzw. klasach kontrolnych, które pracowały na podręcznikach obowiązujących i posługiwały się utartymi metodami nauczania.

Fragment podręcznika — w danym przypadku rzecz dotyczyła rozdziału o prawie Archimedesesa w fizyce dla klasy VI — został opracowany według specjalnej koncepcji obmyślanej przez autora badań. Koncepcja dydaktyczno-naukowa była podporządkowana szerszej koncepcji nauczania, również zaprojektowanej przez autora. Podręcznik w wersji eksperymentalnej stanowił tylko jeden składnik tej koncepcji i był badany jako

środek służący jej realizowaniu. (Chodzi o znany system K. Lecha polegający na rozwijaniu myślenia przez łączenie teorii z praktyką)¹.

Eksperyment z fragmentem podręcznika opierał się w danym przypadku na zachowaniu jak najściślejszego związku pomiędzy metodą podania materiału w podręczniku i metodą stosowaną przez nauczyciela na lekcjach. Po drugie — miarą istotną przydatności przygotowanego rozdziału podręcznika musiały być w ostatecznym rachunku wyniki nauczania — statystyczne i jakościowe, ściślej — porównanie wyników w klasach eksperymentalnych i kontrolnych.

To właśnie nastęrcza wiele trudności. Aby podobny eksperyment „podręcznikowy” zastosować z powodzeniem, trzeba mieć lub przyjąć wyraźnie sprecyzowaną ogólniejszą koncepcję nauczania oraz trzeba mieć lub przyjąć wyraźną koncepcję podręcznika w myśl tej teorii.

W warunkach eksperymentu, kierowanego i kontrolowanego bezpośrednio, stosunkowo łatwo jest zabezpieczyć względną zgodność metody nauczania „pisanej” w podręczniku z metodą „mówioną” przez nauczyciela. Ale w normalnej, pospolitej praktyce szkolnej taka zgodność ścisła ma niewiele szans. Ponadto bardzo trudno jest określić w jakiś wymierny sposób faktyczny „udział” podręcznika w kształtowaniu wyników nauczania. A wreszcie czy na podstawie kilkunastu lekcji w kilku szkołach można się upewnić, że podręcznik jest rzeczywiście trafnie rozwiązany?

Jednak dokonany eksperyment zwraca uwagę na znaczenie podręcznika jako ważnego środka nauczania, w szczególności podkreśla jego związek z metodą nauczania, a także stawia sprawę wyrabiania u uczniów nawyków pracy z książką już w szkole podstawowej.

Eksperyment z pozycji psychologii. Innego rodzaju eksperymenty w dziedzinie podręczników przeprowadzają psychologowie. O ile pedagoga interesują głównie takie kwestie, jak cel, treść, organizacja, metody i wyniki nauczania, to psycholog stawia pytania dotyczące prawideł funkcjonowania różnorodnych mechanizmów psychicznych w toku uczenia się i uwagę swoją kieruje na osobiste, subiektywne okoliczności uczenia się. Najczęściej są to badania tzw. recepcji podręcznika. W tym przedmiocie badania przeprowadzali: W. Szewczuk² (badania nad myśleniem i rozumieniem zdania), J. Pieter³ (recepcja lektury) i inni. Opiszemy jeden taki eksperyment, który przeprowadziła M. Brachacka⁴.

Stwierdzając, że podręczniki szkolne pisane są bardzo różnie — od bardzo zwięzłych do bardzo rozwlekłych, które uczniowie porównują do informatora telefonicznego, psycholog postawił następujące pytanie: w jakich warunkach teksty dane do wyuczenia mogą zostać maksymalnie

¹ K. Lech: *Rozwijanie myślenia uczniów*. Warszawa 1960, PZWS.

² I. Szewczuk: *Z badań nad myśleniem. Rozumienie zdania*. *Zeszyty Naukowe Univ. Jag. Kraków* 1957, nr 72.

³ J. Pieter: *Czytanie i lektura*. Katowice 1961, Wydawnictwo „Śląsk”.

⁴ M. Brachacka: *Podręcznik na warsztacie psychologa*. *Nowa Szkoła* 1962 r., nr 3.

zapamiętane i co jest istotną przyczyną lepszego przyswojenia tych treści? Badaniu podlegały podręczniki historii i anatomii. Odpowiedzi na postawione pytanie miał dostarczyć eksperyment. Organizacja eksperymentu sprowadzała się do zastosowania różnych wersji tekstów — dłuższych i krótszych, identycznych co do treści, a różniących się tylko pod względem formy. Wersję dłuższą otrzymano przez dodanie pewnej ilości słów do krótszej, nic nie wnoszących do treści, a jedynie rozszerzających tekst przez opisanie. Metoda polegała na badaniu procesów zapamiętywania przy pomocy tzw. szczegółów pozytywnych (metoda zaprojektowana przez M. Kreutza). Wielokrotnie powtórzone próby potwierdziły, że istnieje ogromna zależność pomiędzy zapamiętywaniem treści a formą podania uczniowi treści w tekście. Okazało się, że „rozwadnianie” treści w nadmiernej ilości słów nie wnoszących nic konkretnego do treści w żadnym razie nie usprawnia procesów zapamiętywania. Wydaje się, że właśnie tego rodzaju badania psychologiczne i im podobne mogłyby najwydatniej przyczynić się do właściwego rozwiązania na drodze naukowej różnych problemów teoretycznych i praktycznych dotyczących się podręczników szkolnych. Niestety, psychologia dotychczas badań takich podejmowała niewiele. Była to dotkliwa przeszkoda w rozwijaniu metodologii podręcznika.

Żadna nauka, a więc i dydaktyka, nie może się dzisiaj rozwijać bez korzystania z dorobku innych, pokrewnych nauk. Badaniem procesu nauczania każdego przedmiotu zajmują się głównie dwie nauki: dydaktyka, ściślej — metodyka nauczania i psychologia uczenia się (nauczania).

Dla rozwijania teorii podręcznika celowe byłoby — jak podkreśla J. Pieter¹ — wyjaśnianie na drodze psychologicznych badań związków i zależności pomiędzy właściwościami tzw. źródeł wiedzy a przebiegiem i wynikami procesu uczenia się. Istnieje tu cały szereg problemów niewystarczająco dotychczas rozwiązanych przez naukę, a mianowicie: jak dalece właściwości źródła, tj. żywej mowy, lektury wyznaczają przebieg poznawania określonej wiedzy i jakie są jego rezultaty. Co i jak ze źródła wiedzy przedostaje się do umysłów uczniów? W jakich warunkach przedostaje się stosunkowo najwięcej i najlepiej ze „źródła” do umysłu uczących się? Jakie okoliczności upośledzają przyjmowanie wiedzy ze słowa żywego i z lektury — i wiele, wiele innych.

Metoda analityczno-porównawcza. Polega ona na badaniu różnych problemów związanych z treścią, metodyką i technicznym ukształtowaniem podręczników przez porównywanie analogicznych podręczników różnych krajów. Nie chodzi tu o poszukiwanie gotowych wzorów i mechaniczne ich przenoszenie z kraju do kraju. Sens analiz porównawczych sprowadza się do wymiany doświadczeń naukowych, dydaktycznych i wydawniczych. Lepiej możemy ocenić swoje koncepcje i wartości danego

¹ J. Pieter: Psychologia uczenia się. S. 275.

podręcznika wówczas, gdy poznamy koncepcje innych. To pomaga także w skuteczniejszym dopracowywaniu się dobrych własnych koncepcji.

Celowe jest porównywanie podręczników i organizowanie wymiany doświadczeń na tym polu przede wszystkim pomiędzy krajami socjalistycznymi ze względu na wspólne cechy pedagogiki i polityki oświatowej.

W krajach kapitalistycznych treść i formy książek szkolnych podlegają wpływowi, często przeciwstawnym, najróżnorodniejszych ośrodków, jak partie polityczne, kościoły, regionalne władze administracyjne, wspólnoty interesów, komercyjne przedsiębiorstwa, towarzystwa oświatowe itp. W krajach tych opracowywanie książek szkolnych jest rzeczą prywatnych wydawców i stowarzyszeń.

W krajach socjalistycznych przygotowywanie książek szkolnych jest wysoce odpowiedzialnym społecznym zadaniem, jest wspólnym dziełem postępowych nauczycieli, naukowców, praktyków, znawców rozmaitych dziedzin życia i nauki. Z inicjatywy instytucji wydawniczych została nawiązana pomiędzy krajami socjalistycznymi stała współpraca w celu przeprowadzania analiz porównawczych. Wyjaśniono już wspólnie niejedną kwestię z zakresu teorii i praktyki działalności wydawniczej — inne są w toku lub oczekują rozwiązania.

Korzystanie z analiz porównawczych napotyka pewne trudności. W poszczególnych krajach występują w szkolnictwie różnice programowe i ustrojowo-organizacyjne. Toteż analiza podręczników musi obejmować również kwestie programowe, siatki godzin itp.

Charakterystyczne jest, że inicjatywa studiów porównawczych nad podręcznikami zrodziła się na terenie instytucji wydawniczych krajów socjalistycznych. Volk und Wissen (NRD), PZWS (Polska), Uczpiedgiz (ZSRR) powołały u siebie specjalne komórki badawczo-metodologiczne, którym powierzono także współpracę międzynarodową w dziedzinie analiz porównawczych. W polu zainteresowania tych instytucji znalazły się również sprawy organizacji i techniki wydawniczej.

Wymianę doświadczeń w dziedzinie podręczników podejmuje w skali międzynarodowej także UNESCO.

Metody badania przydatności podręcznika dla szkoły korespondencyjnej

Szkolnictwo korespondencyjne posługuje się odrębnymi podręcznikami przystosowanymi do swoich celów i warunków. W latach 1950—1963 ukażało się ponad 60 pozycji podręcznikowych do różnych przedmiotów i klas liceów i techników korespondencyjnych. Podręczniki te prezentują odrębną koncepcję dydaktyczną pod względem struktury treści, doboru i układu materiału oraz sposobu jego przedstawienia. Autorzy starali się przystosować je maksymalnie do wymagań tej szkoły, której głównym

zadaniem jest organizowanie pracy samokształceniowej uczniów. Warto tu podkreślić, że stworzenie serii podręczników dla samouków jest doniosłą społeczną zasługą polskich instytucji wydawniczych, zwłaszcza zaś Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych, które zapoczątkowały inicjatywę w tym kierunku.

W latach 1960/62 przeprowadziliśmy badania nad przydatnością podręczników matematyki dla liceów i techników korespondencyjnych. Dotyczyły one przydatności tych podręczników w pracy samokształceniowej uczniów oraz w pracy konsultacyjnej nauczycieli.

Przydatność podręcznika w pracy uczniów określiliśmy jako uwarunkowanie przez ten podręcznik sposobów, samodzielnego organizowania działalności poznawczej przez samouków i wpływ tych sposobów na wyniki tej działalności.

W pracy nauczyciela przydatność podręcznika wyraża się w świadomym i celowym wyzyskiwaniu jego dydaktyczno-naukowych wartości w procesie kierowania samokształceniem, zwłaszcza zaś w zakresie wdrażania uczniów w racjonalne metody samodzielnego uczenia się z podręcznika.

Założyliśmy tedy, że w kształceniu korespondencyjnym istnieją potrójne przyczynowo-skutkowe zależności związane z podręcznikiem, a więc że przebieg i wyniki uczenia się samodzielnego zależne są od: 1) jakości podręcznika, 2) umiejętności samodzielnego posługiwania się tym środkiem przez uczniów oraz 3) pomocy świadczonej w tym względzie uczniom przez nauczycieli-konsultantów.

Badanie przydatności podręcznika w pracy samouka

Konkretnym przedmiotem badań były współzależności między podręcznikiem i uczeniem się w zakresie:

- a) jasnego rozumienia treści podręcznika przez samouka,
- b) przechodzenia samodzielnie od poznania rzeczywistości przez rozumienie do poznawania przez myślenie i działanie (abstrakcyjne i praktyczne),
- c) organizowania skutecznej samokontroli własnych postępów stosownie do celów pracy na każdym etapie uczenia się oraz do wymagań rzeczowych i formalnych szkoły,
- d) stosowania przez samouka racjonalnego toku i metod uczenia się w oparciu o podręcznik.

Wychodziliśmy z założenia, że każde ogniwo działalności samouka kierowane jest mniej lub bardziej wyraźnie przez podręcznik specjalnie w tym przeciw celu napisany.

Uznaliśmy, że dla dydaktycznych powodzeń pracy samouka najistotniejsze znaczenie ma prawidłowe realizowanie dwóch ogniw procesu samokształceniowego, tj. poprawnego i gruntownego zrozumienia treści podręcznika oraz dokonywania stałej samokontroli własnych wyników w każ-

dej fazie procesu uczenia się. Przy tym w obu tych ogniwach uczenia się zaznacza się bardzo silnie moment samodzielności samouka i ten moment był w badaniach rozpatrywany dość gruntownie. Samodzielność uczenia się rozpatrywaliśmy w dwojakim sensie: w sensie uczenia się bez stałego odwoływania się do pomocy nauczyciela oraz w sensie samodzielnego rozwiązywania przez samouka zadań i problemów na drodze łączenia myślenia z działaniem, jedności poznania i działania. Zastosowaliśmy różne metody. Z grubsza można by je podzielić umownie na metody subiektywne, zdążające do uzyskania materiału odzwierciedlającego subiektywne sądy uczniów i nauczycieli o podręcznikach oraz metody obiektywne polegające na obserwowaniu faktycznego przebiegu pracy uczniów i nauczyciela oraz na analizowaniu uzyskiwanych wyników. Metody subiektywne dotyczyły zbierania opinii uczniów i nauczycieli o przydatności podręczników w wyłuszczonej wyżej znaczeniu, a więc ich sądów o wadach i zaletach podręczników, o własnych metodach pracy itp. (za pomocą ankiety, wywiadów, rozmów, dyskusji na konferencjach szkolnych).

Dane o rzeczywistym przebiegu pracy samokształceniowej z podręcznikiem zbieraliśmy drogą obserwowania autentycznej pracy samouków w domu i w szkole, kolokwiiów i egzaminów, konsultacji grupowych i indywidualnych oraz poprzez analizę prac kontrolnych uczniów i ich zeszytów przedmiotowych. Szczególnie obfitego i cennego materiału spostrzeżeniowego dostarczyły obserwacje samodzielnej pracy uczniów (w tym protokoły samodzielnego uczenia się lekcji z podręcznika, specjalnie aranżowanych w szkole oraz swobodnego uczenia się w domu), rozmowy z nimi oraz analiza zeszytów przedmiotowych, które w tym systemie kształcenia są bardzo ważnym narzędziem dydaktycznym (odzwierciedlają faktyczny przebieg pracy ucznia — sposób uczenia się, błędy, trudności itp.). W ten sposób metody subiektywne i obiektywne wzajemnie się kontrolowały i dopełniały.

Przeprowadzone badania miały charakter badań dydaktycznych. Interesowała nas szczególnie struktura pracy samokształceniowej na tle podręcznika przeznaczonego dla tego rodzaju pracy, inaczej — zajmowaliśmy się ustaleniem związków pomiędzy działaniem przy pomocy określonych środków a skutkami tego działania według schematu: źródło informacji (tekst) — odbiór tej informacji i sposób jej przyswajania (działalność ucznia) — skutek (wynik uczenia się). Nie badaliśmy natomiast istoty samych zjawisk psychicznych w procesie uczenia się ani też wpływu subiektywnych właściwości psychicznych (pamięci, uwagi, zdolności itp.) poszczególnych uczniów na przebieg tych procesów. Całą uwagę koncentrowaliśmy natomiast na formach i wynikach działalności w sensie dydaktycznym.

Do najtrudniejszych problemów metodycznych w badaniach nad przydatnością podręczników należy niewątpliwie ustalenie właściwych kryteriów teje przydatności. Spostrzeżenia z praktyki trzeba w tym przy-

padku przełożyć w pewnym sensie na oceny, a oceniać znaczy poniekąd mierzyć. Aby ocenianie nie było subiektywne, dowolne, należy zrationalizować narzędzia oceny przez ich możliwie dokładne zdefiniowanie i skonkretyzowanie. Mamy w tym przypadku oceniać skutki zastosowania podręczników jako określonych przedmiotów, lecz poprzez działania ludzi na tych przedmiotach. W tych okolicznościach mierniki oceny nie mogą być po prostu wielokrotnościami umownej jednostki miary. Jedyną możliwością jest tutaj porównywanie odchyłeń in plus czy in minus faktycznego stanu rzeczy od pomyślanego ideału — wzorca. Wzorec ten dotyczy zarówno modelu podręcznika, jak i modelu samokształcenia. W ten sposób proces oceniania układa się w schemat, który w uproszczeniu można by przedstawić tak: założony cel (s) — działanie — rezultat działania (s1). Jako obiektywne mierniki rezultatów pracy ucznia przyjęliśmy: 1) osiągnięcia ucznia w nauce, 2) trudności w uczeniu się, 3) błędy (w wynikach i błędy uczenia się). Przy możliwie ścisłym określeniu zadań podręcznika dla samouków na tle właściwości procesu samokształcenia mogliśmy rozpatrywać sytuacje konkretne, w których zamierzony cel „s” ujawniał się faktycznie jako skutek „s1” odbiegający mniej lub więcej od „s” i będący następstwem trudności i błędów czy to po stronie podręcznika, czy po stronie ucznia. We wszelkim uczeniu się mamy do czynienia z próbami mniej lub więcej nieskutecznymi, czyli z trudnościami i błędami. Znając te trudności i błędy oraz ich źródła, zyskujemy tym samym podstawę do wnioskowania o przydatności podręcznika. W ten właśnie sposób postąpiliśmy w naszych badaniach, i to okazało się dość płodne. Przy czym rozpoznawaliśmy trudności i błędy uczniów w czterech zakresach: w zakresie organizacji pracy samokształceniowej, którą implikuje samoukowi budowa podręczników, w zakresie procesów rozumowania treści, w zakresie realizowania przez samouka ogniwa samokontroli oraz w zakresie metod uczenia się samodzielnego (zakres i stopień samodzielności).

Jednakże nasuwa się tutaj szereg poważnych trudności natury metodologicznej, a główna polega na znalezieniu podstawy do uzasadnionego rozstrzygnięcia o tym, które to trudności, które to błędy merytoryczne i dydaktyczne popełniane przez samouka mają swe źródła rzeczywiście w podręczniku, a nie poza nim. Rzecz to skomplikowana, bo przecież przebieg pracy, metoda i ostateczne wyniki zależne są od splotu różnych i zmiennych czynników i okoliczności od ucznia zależnych i niezależnych, subiektywnych i obiektywnych, jawnych i ukrytych, prostych i złożonych, podlegających kontroli i spontanicznych itd.

O tym, jak implikacje i sugestie autora podręcznika, skierowane do samouka, działają w jego umyśle, dokładnie wiedzieć nie możemy. Niemniej jednak istnieją pewne zasady i pewne sposoby, których przestrzeganie jest warunkiem koniecznym sukcesu samouka. Podsuwa je podręcznik, objaśnia i uzupełnia nauczyciel, a przestrzegać musi sam uczący się.

W tym właśnie obszarze można odnajdywać te związki w pryzmacie błędów i trudności samouka oraz uzyskiwanych przezeń wyników.

Ale co się tyczy związku podręcznika z wynikami nauczania, to trzeba tu wysunąć analogiczne zastrzeżenia. Czy można stwierdzić wpływ podręcznika na wyniki i uchwycić rozmiary tego wpływu? Sądzymy wszelako, że w kształceniu korespondencyjnym zagadnienie to musi być jednak tak właśnie postawione. Istnieje pewna możliwość wykrycia tego wpływu, gdyż w kształceniu tym podstawową formą uczenia się jest studiowanie tekstów, a wyniki nauczania (uczenia się) muszą odzwierciedlać w dużym stopniu ilościowe i jakościowe opanowanie tekstów przez uczącego się. W tej szkole przyczyna główna powodzeń lub niepowodzeń dydaktycznych tkwi w pracy samokształceniowej ucznia, pośrednio zatem i w narzędziach tej pracy.

Badanie przydatności podręcznika dla samouków w pracy konsultacyjnej nauczycieli

Zakładając, że przydatność podręcznika jest uwarunkowana także umiejętnością uczniów posługiwania się nim, ta zaś z kolei w dużym stopniu od tego, jak nauczyciele wdrażają ich w tę umiejętność, wysunęliśmy w problematyce badań również i to zagadnienie.

Specyficznym momentem pracy nauczyciela szkoły korespondencyjnej jest nie tylko nauczanie danego przedmiotu — matematyki, fizyki, chemii itd., lecz także nauczanie metodyki samodzielnego uczenia się. Moment ten powinien przewijać się przez wszystkie ogniwa konsultacji grupowych oraz przez wszystkie inne formy kierowania samokształceniem. Te czynności dydaktyczne nazywamy wdrażaniem do samokształcenia. Wdrażanie zaś do samokształcenia polega w dużym stopniu na wyrabianiu u uczniów umiejętności racjonalnego posługiwania się podręcznikiem, z którym cała działalność poznawcza ucznia jest jak najściślej związana. Działalność ta doskonali się stopniowo, w miarę jak pojedyncze operacje i czynności w trakcie recepcji zawartości podręcznika stają się dla ucznia przedmiotem jego uwagi, jego własnej obserwacji, wyodrębnionym z całokształtu impulsywnej działalności, tj. w miarę tego, jak zostają poznane. Gdy już zostały poznane, wówczas dopiero można się nimi posługiwać świadomie i celowo, a zarazem bardziej efektywnie. Każdy element tekstu podręcznika aż do najdrobniejszego szczegółu posiada swoje określone przeznaczenie i uzasadnienie. Zatem wdrażać ucznia do samodzielnego studiowania podręcznika znaczyłoby tyle, co pomagać mu rozumieć stopniowo coraz lepiej treść, strukturę i rolę podręcznika oraz świadomie i celowo spożytkowywać każdy element podręcznika zgodnie z jego poznawczym i metodycznym przeznaczeniem i uzasadnieniem.

Pod tym kątem analizowaliśmy pracę nauczycieli szkół korespondencyjnych.

Posлужились аналогичными методами как в исследовании работы самообразования учащихся. И ту предметом разговоров были мнения учителей на тему роли учебников как инструментов управления самообразованием (на основании их наблюдений из практики) а предметом наблюдений и анализов — способы работы педагогической, главным образом те, которые связаны с поиском учебника в процессе управления самообразованием в таких формах работы дидактической, как консультации групповые, консультации индивидуальные (письменные и устные), семинары, экзамены, работы контрольные (рецензирование).

ЧЕСЛАВ МАЗАЖ

ИЗ ВОПРОСОВ ТЕОРИИ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА

Современная школа, опирающаяся на новую программу обучения и новые методы, требует новый тип учебника. Учебник становится сегодня существенным средством обучения, развивающим умственную активность и самостоятельность учащихся, а также подготовляющим к самообразованию. Поэтому существует необходимая потребность развития марксистской теории школьного учебника. Учебник надо рассматривать как дидактично-научное произведение со своеобразной структурой содержания и формы, а также со своеобразными дидактично-воспитательными функциями. Научные работы над учебниками могут касаться: 1) теории построения учебника, а значит принципов подбора расстановки содержания, методических, литературных, художественных, технических средств, а также критерий оценки учебника и 2) — пригодности определенных учебников в школьной практике в зависимости от разных факторов — а значит в зависимости от принятой в теории и практике системы обучения, от качества учебника и метода пользования им учителями и учащимися, от предмета обучения, класса, степени в типе школы и т. д.

В педагогической литературе мы встречаем различные методы, которыми пользуются до сих пор в исследованиях над различными аспектами учебника как дидактично-научного произведения, а среди них: 1) исторические методы, 2) логично-аналитические, 3) эмпирические, 4) аналитично-сравнительные. К достижению новой адекватной концепции учебника ведет дорога прежде всего через экспериментальные пробы.

Необходим особый тип учебника, предназначенного для самоучек и приспособленного к потребностям и условиям корреспондентного обучения. Автор перевел эмпирические исследования о пригодности учебников математики, применяемых в настоящее время в общеобразовательных и профессиональных средних школах, и представил методы, которые применил в этих исследованиях.

CZESŁAW MAZIARZ

SOME PROBLEMS IN THE THEORY OF SCHOOL TEXTBOOK

Modern School with its new syllabi and new methods requires new textbooks. Textbook is becoming an essential means of developing pupil's intellectual independence and activeness, and of preparing him to the process of self-instruction. Therefore it is necessary to develop a marxist theory of the school textbook. Textbook should be looked upon as a didactic and scientific work having specific form and contents as well as didactic and educational functions. The studies and researches on textbooks may deal with: 1. Theory of textbooks structure that is the principles of selecting the material and arranging it; principles of selecting methodical, literary, artistic and technical means; and criteria of evaluation. 2. Degree of usefulness of particular textbooks in the teaching process according to many factors like the adopted, in theory and practise, system, textbook's quality, methods of employing it by the teacher and the pupil, subject, grade, form, type of school etc.

In pedagogical literature one finds various methods employed in examining various aspects of textbook as a didactic and scientific work. One finds among them: 1. historical methods, 2. logical analytical methods, 3. empirical methods, 4. analytical comparative methods. Experiment is the most reliable way of arriving at a new adequate concept of textbook.

There is a need for a special type of textbook for self-instruction, which would meet the needs and conditions of correspondence courses. The author has conducted an empiric examination of the usefulness of the textbooks in mathematics used in secondary schools of general instruction and secondary vocational schools. He presents the methods applied in his research.

MARIAN WDOVKA

Łódź

TELEWIZJA I FILM W SŁUŻBIE SZKOŁY

Szkoła w tej chwili obserwuje z pewnym niepokojem, co się dzieje w filmie i TV. Szkoła przeżywa okres przygotowawczy do reformy szkolnej, zmierzającej do przestoczenia szkoły tradycyjnej w nowoczesną. A trudno będzie sobie wyobrazić szkołę nowoczesną bez odpowiednich pomocy naukowych, bez zbadania, jakie zmiany trzeba przeprowadzić w programach szkolnych i w metodach pracy nauczyciela, by podać za postępem czasu i techniki.

Szkoły usiłują dostosować się do nowych wymagań życia, ale wciąż nie nadążają za nowymi wiadomościami, które przeciekają do świadomości ucznia poprzez radio, film i TV. Uczniowie, wzbogaceni o te nowalijki, przychodzą do szkoły sprawdzać, czy wie o nich szkoła. Słowem, uczeń zdobywa dzięki filmom naukowym i TV pewne wiadomości poza szkołą, w domu. Wkrótce jednak szkoła będzie musiała tu przejąć w swe ręce inicjatywę i brać czynny udział w opracowywaniu programów radiowych i telewizyjnych dla celów nauczania i wychowywania młodzieży. Wykonanie tego zadania nie będzie łatwe dla nauczycieli. Toteż wymaga ono specjalnego rozpatrzenia i przedyskutowania.

Wiadomo, że tematyka dziecięca i młodzieżowa w literaturze jest uboga. Literaturą dziecięcą niewielu pisarzy się zajmuje, a ci, którzy piszą dla dzieci i młodzieży, uważani są niejednokrotnie przez krytyków za pisarzy drugiej kategorii.

Teatr dziecięcy i młodzieżowy w Polsce prawie nie istnieje. Próby zorganizowania teatru młodzieżowego kończą się przeważnie fiaskiem. Lalkowe teatry nolens volens wypełniają lukę teatru dziecięcego.

Radio prowadzi słuchowiska dla dzieci młodszych i dla starszej młodzieży ze zmiennym szczęściem.

Tematyka dziecięca i młodzieżowa w filmie jest również uboga, cierpi na jednostajność. Filmy przeznaczone dla dzieci opierają się przeważnie na wątku baśniowym. Cóż, kiedy baśnie w filmie kukielkowym i wycinance krótkometrażowej nie są interesujące ani pod względem treści, ani pod względem inscenizacji. Ugrzecznione, wystylizowane i wyidealizowane laleczki w uproszczonych, pozbawionych podkładu dramaturgicznego powiastkach nie trafiają do dzieci. Odpowiednich scenariuszy wciąż odczuwa się dotkliwy brak.

Wytwórnia Filmów Oświatowych ubiega się w szkole o „rząd dusz”. Wytwórnia jednak dotychczas nie potrafiła się skupić na tematyce szkolnej, wykazując pod tym względem w gatunkach tworzonych filmów wyraźną nieporadność. Nie potępiamy w czambuł całej produkcji WFO, gdyż zrealizowała ona niektóre filmy naukowe, które są arcydziełami, znajdującymi uznanie wśród młodocianych widzów i ich nauczycieli. Niemniej musimy stwierdzić, że wiele jest także filmów nieudanych lub wręcz złych.

Filmy oświatowe, ściślej mówiąc, filmy szkolne winny być wysokiej klasy zarówno pod względem formy, jak i pod względem treści. Nie wystarczy przy wytwarzaniu filmów szkolnych zatrudnić scenarzystę, operatora, reżysera. Winni tu zabierać głos, prócz konsultantów z danej dziedziny nauki, również psycholog, socjolog, nauczyciel.

Nauczyciela dyscypliny, o której film ma traktować, należałoby postawić przed konsultantem lub na równi z konsultantem. Wydaje mi się jednak mimo wszystko, że w obecnych warunkach WFO jest instytucją najbardziej powołaną do kręcenia filmów telewizyjnych na użytek szkolny. Innym wytwórciom można by pozostawić wytworzenie filmów telewizyjnych dla bawienia, informowania, a czasem nawet wychowywania dorosłych poza szkołą. Trzeba tu się zastrzec, że reżyserowi nigdy nie powinno być wolno kręcić filmu li tylko dla samej funkcji uczenia. Najlepiej zachować umiar przy realizowaniu filmu, doprowadzając do tego, by poprzez zabawę uczyć i wychowywać. Jeżeli się nie uda zastosować wszystkich trzech czynników, stosujemy przynajmniej dwa: bawiąc uczyć, bawiąc wychowywać, albo ucząc wychowywać, czy wychowując uczyć. Nie możemy sobie wyobrazić filmu, który by uczył, ale zarazem wypaczał charakter, np. podawał dokładną informację, jak kształcić w fachu „kieszonkowca”.

Jaki powinien być film szkolny? Jakiego rodzaju? Czy za podstawę podziału przyjąć charakter i treść filmu: film dokumentalny, film naukowy, film fabularny? Czy też tworzywo postaci aktora: lalka, kukiełka, rysunek, żywy aktor?

Sądzę, że wszystkie rodzaje twórczości filmowej powinny znaleźć się w szkole. Po filmie naukowym czy dokumentalnym pozwólmy młodzieży szkolnej uśmiechnąć się na jakimś krótkometrażowym dowcipnym filmie komediowym. Dla młodzieży będzie to zupełnie obojętne, czy to będą filmy rysunkowe, lalkowe czy aktorskie.

Różni prorocy przepowiadają, że w krótkim czasie telewizja zastąpi film i radio, a nawet teatr, że jedną z najważniejszych pomocy naukowych w szkole stanie się szklany ekran. Filmologowie obiecują, że w nauczaniu przy zastosowaniu filmu i telewizji jako pomocy naukowych muszą nastąpić rewolucyjne zmiany w urządzeniu szkoły i w organizacji zajęć szkolnych. Film i telewizja to nie tylko plansze i pomoce szkolne demonstrowane przez nauczyciela, lecz zjawiska i procesy zachodzące in statu nascendi oraz podczas reakcji, mechanizmy urządzeń w laboratoriach i w zakładach pracy podczas ich działania oraz w stanie spoczynku. Przy zwolnionych obrotach uczeń może sam analizować mechanizm maszyny i na tej podstawie opisać jej działanie.

Dużo łatwiej rzucić na ekran film czy popatrzeć na telewizor niż narysować przekrój maszyny na tablicy, nawet kredkami kolorowymi. Rysunek na filmie i w telewizorze będzie do ucznia przemawiał dynamizmem ruchu i zachodzących procesów dużo lepiej niż poszczególne plansze, ukazujące oddzielne fazy danego zjawiska czy mechanizmu. Niemniej stwierdzić dziś musimy, że film i telewizja czy nawet radio, które służy nam w Polsce przeszło 40 lat, nie stanowią w metodach nauczania i wychnowania młodzieży w szkole jakiegoś potężnego instrumentu, lecz pozostają wciąż jeszcze w sferze prób i eksperymentów. Niedawno podczas mrozów chciano opanować sytuację, by młodzież uczyła się w domu wobec ciągle przedłużających się ferii zimowych z powodu braku węgla i koks. Radio przyszło z pomocą szkole i pod kierunkiem nauczycieli zorganizowano dla uczniów ciągu podstawowego lekcje w domu przy pomocy radiodbiorników dla klas od pierwszej do siódmej. Przy tej próbie rzucał się w oczy fakt, że zajęcia szkolne nie mieszczą się w programie radia, że czas szkolny jest inny niż czas radia. Czas szkolny w ciągu podstawowym to 7 klas, średnio po 4 godziny w każdej klasie, co stanowi 28 godzin, a więc więcej niż doba. Z tego wniosek oczywisty, że należałoby uruchomić kilka radiowych stacji nadawczych, aby móc wypełnić całkowity program nauczania w samej tylko szkole podstawowej poprzez radio. A ile stacji radiowych należałoby uruchomić dla realizowania programu szkół licealnych i różnego typu szkół zawodowych w audycjach radiowych? Dlatego też obecnie radio stosuje swoje audycje szkolne wrywkowo. Nie mają one nic wspólnego z systematyką nauczania i wychowania. Również TV stara się tytułem próby i eksperymentu wkroczyć do szkoły i przed-

stawić się uczniom i nauczycielom z najlepszej strony. Tylko że TV ma przed sobą jeszcze większe pod tym względem trudności aniżeli radio. W zradiofonizowanej szkole każda klasa w swojej izbie lekcyjnej może w każdej chwili, zupełnie niezależnie od innych klas, odbierać program radiowy. Niestety, paraleli nie można przeprowadzić w stosunku do TV. Dopóki nie zainstalujemy do każdej klasy telewizora, szkoła będzie musiała zadowolnić się tylko sporadycznymi próbami i eksperymentami w zakresie korzystania z TV. Łatwiej jest korzystać z filmu w szkole aniżeli z telewizji. Nauczyciel nie potrzebuje oczekiwać na transmisję widowiska, jak to się dzieje w TV, ale o każdej porze ma dostęp do taśmy filmowej i aparatu projekcyjnego. Trzeba jednakże zauważyć, że niewiele posiadamy w Polsce filmów nadających się do wyświetlania w szkole i niewielu jest u nas jeszcze nauczycieli, którzy umieją się obchodzić z projektorami. Gdy szkoła dorobi się filmoteki, na podobieństwo dzisiejszych szkolnych bibliotek, sprawa filmu jako pomocy naukowej przestanie być problemem. Tylko że te filmoteki szkolne trzeba zorganizować, a przede wszystkim nakręcić filmy, które by mogły służyć szkole jako pomoc szkolna. Wytwórnia Filmów Oświatowych przy należyтым skoncentrowaniu się na problemach nauczania i wychowania młodzieży w szkole powinna takie filmoteki szkołom dostarczyć w niedalekiej przyszłości.

Jeśli chodzi o szersze zastosowanie w szkole TV jako pomocy naukowej, to sprawa jest o wiele bardziej złożona. Dopóki TV nie pokusi się o masową produkcję filmów telewizyjnych z myślą o szkole, dopóki nie będzie można zarejestrować wizji na taśmie, by ją odtworzyć w każdym czasie dogodnym dla szkoły, dopóty szkoła może traktować TV jedynie jako okolicznościowe źródło ciekawostek. Jedynie dalszy postęp techniczny na tym odcinku może przyczynić się do praktycznego rozwiązania tego zagadnienia. Nie możemy pominąć milczeniem faktu, że istnieją już próby rejestracji spektakli TV przy pomocy telerecordingu czy ampexu. Obie jednak metody posiadają jeszcze braki. Odtwarzane przy pomocy telerecordingu obrazy tracą na ostrości ca 30%, ampex zaś rejestruje na taśmie obraz, który można natychmiast odtwarzać, ale nagranie jest nietrwałe, starcza zaledwie do pół roku. Poza tym podobno ampexu jeszcze w Polsce nie posiadamy, bo jest on objęty listą embargo, na podstawie której nie wolno do krajów socjalistycznych przewozić zastrzeżonych towarów. Niewesoło również przedstawia się sprawa aparatu telerecordingu, którego posiadamy przestarzały model. W Polsce jednak pracują nasi inżynierowie nad aparatem rejestrującym obraz TV i są na drodze rozwiązania tego zadania, jak podaje fachowa prasa.

Program TV może służyć jako pomoc szkolna nie tylko w naukach technicznych i naukach przyrodniczych, pokazując maszyny w ruchu i demonstrując zjawiska biogenetyczne, jak np. gdy na pożywce aminokwasów powstają enzymy lub jak rodzą się nowe geny drogą mutacji. Pedagodzy wiele sobie obiecują po TV również w dziedzinie przeżyć estetycznych. Oglądanie przez młodzież w telewizji teatralnych przedstawień klasycznych autorów może być wielkim ułatwieniem dla nauczyciela języka polskiego. Teatr TV może być wielką atrakcją dla młodzieży wiejskiej, która mniej ma sposobności uczęszczania do zwykłego teatru niż młodzież w mieście. TV powinna usilnie pracować także w kierunku zachęcania młodzieży do lektury. Młodzież szkolna nie czyta książek przewidzianych w programie szkolnym, nie czyta powieści współczesnych, pasjonuje się natomiast zbytnio powieściami kryminalnymi.

Mówiliśmy dotychczas o korzyściach, jakie osiągnie młodzież i szkoła przez wprowadzenie filmu i telewizji jako pomocy w procesie nauczania i wychowania. A jakie grożą szkole i młodzieży niebezpieczeństwa przy zastosowaniu tych pomocy?

Młodzież spędza bardzo często po 4—6 godzin dziennie przy odbiornikach telewizyjnych, nie ma kiedy odrobić lekcji. Goni za łatwizną i przyjemnością. I stąd o krok tylko od programu wychowania dyletanta, laika, któremu nigdy nie będzie się

chciało osiąść do pracy rzetelnej, by zdobyć wiedzę drogą wysiłku i własnym dorobkiem: wszystko przecież gotowe i dostarczone w gotowych porcjach przez TV.

TV grozi niebezpieczeństwem zaburzeń w zdrowiu fizycznym i psychicznym młodzieży. Lekarze stwierdzają u dzieci, młodzieży i nawet u dorosłych szkodliwe wpływy działania TV na wzrok, pobudliwość nerwową, złe trawienie i inne dolegliwości. Dziś już sami telewidzowie dociekają, czy lepiej patrzeć na obraz w szklanym okienku po ciemku, czy też przy oświetleniu żarówki osłoniętej papierem, czy może przy pełnym świetle. Słowem, dociekają, kiedy wzrok się psuje najmniej. Wkrótce lekarze i higieniści szkolni zalecać będą gimnastykę między jednym a drugim spektaklem, korygując zniekształcenie kręgosłupa.

Przed szkołą i nauczycielem stoją nowe zadania, narzuca je TV, która może odegrać wielką rolę przy nauczaniu i wychowaniu młodzieży w szkole, ale wymaga ze strony szkoły i nauczyciela wielkiej czujności, a zwłaszcza nauczyciel winien być przygotowany do tej nowej funkcji: nie tylko winien znać expedite swój przedmiot, ale śledzić uważnie, co nadaje TV. Nie może mniej wiedzieć niż jego uczeń. A TV odsłania przed uczniem wciąż nowe dziedziny nauki i postępu technicznego.

ZOFIA LATAŁOWA

FUNKCJE I RANGA SZKOLNYCH AUDYCJI RADIOWYCH

Mianem audycji szkolnych obejmujemy te audycje radiowe, które z zasady są przeznaczone do słuchania na lekcjach pod kierunkiem nauczyciela i które stanowią ogniwo tematyczne w ustalonym przez władze oświatowe materiale nauczania. Program naszych audycji szkolnych powstaje w oparciu o programy nauczania: a) szkoły podstawowej, b) szkoły średniej ogólnokształcącej, c) szkoły średniej zawodowej (z tych ostatnich uwzględniamy jedynie program przedmiotów humanistycznych).

*

* . *

Ze względu na rodzaj usługi, jaką radio świadczy szkole, można wyodrębnić trzy grupy audycji szkolnych.

Do pierwszej należą te, które zostały pomyślane jako wzór metody dla opracowywania pewnego typu zagadnień. Oczywiście, metody możliwej do zastosowania tylko dzięki użyciu radia. Są to np. między innymi audycje umuzykalniające. Wprawdzie dostarczają one szkole repertuaru nowych piosenek, zamawianych u poetów i kompozytorów przez radio oraz wartościowych utworów muzycznych do słuchania w wykonaniu wybitnych artystów, ale przede wszystkim uczą. Uczą śpiewać piosenki, wdrażają do świadomego słuchania muzyki w oparciu o elementy wiedzy z zakresu teorii muzyki. Nauka jest prowadzona w sposób atrakcyjny z zastosowaniem całej gamy środków podtrzymujących uwagę i pobudzających wyobraźnię słuchacza oraz wciągających go do uczestnictwa w ćwiczeniach. Jedną z ulubionych postaci audycji muzycznych jest Signor Fermata, postać fantastyczna. Signor Fermata odbywa podróże rakiętą dźwiękową. Nieoczekiwanie pojawia się i znika. A jego pojawienie się lub zniknięcie zawsze sygnalizuje jakiś problem muzyczny.

Dydaktyczny, mimo wszystko, charakter tych audycji, które w znacznej mierze wyręczają uczącego, jest wynikiem zapotrzebowania szkoły — dotychczas bowiem, zwłaszcza w klasach niższych, nie rozporządza ona dostateczną liczbą nauczycieli

specjalistów, a ponadto, szczególnie na wsi, jest na ogół skromnie wyposażona w pomoce naukowe. Najczęściej nie ma także zaplecza sprzyjającego krzewieniu kultury muzycznej.

Drugą, licznější grupę audycji stanowią adaptacje literackich i popularnonaukowych utworów drukowanych, z reguły wchodzących do spisu lektury ucznia. Audycje tego typu nie wyręczają nauczyciela, wzbogacają natomiast jego metody o nowy, atrakcyjny sposób podawania materiału, urozmaicają tok lekcji, a co najważniejsze, wprowadzają czynnik emocjonalny do nauki literatury. Brzmi to paradoksalnie, ale często wiadomo, jak szkolne metody analizy tekstu zabijają przeżycia estetyczne.

Zresztą dzisiejsza dydaktyka szkolna na ogół bywa werbalna, oschła, aż nadto rzeczowa. Apeluje przede wszystkim do intelektu, pomijając sferę uczuciową osobowości ucznia. Tym samym umniejsza swoją rolę w zakresie rozwijania kultury uczuciowej i wychowania w duchu humanizmu, niezbędnego w dobie coraz większej technicyzacji życia.

Wśród części nauczycieli pewne formy adaptacji utworów literackich budzą zastrzeżenia. Idzie tu mianowicie o montaże i słuchowiska opracowane na podstawie utworów dłuższych. Adaptacja radiowa z konieczności ogranicza się do wyboru jednych wątków z pominięciem innych, wydobywa np. dialogi, a rezygnuje z opisów, które w dziele twórcy mają swoją funkcję i wymowę. Tak przekazany przez radio utwór jest jakościowo innym utworem niż wydany w książce. Ich zdaniem, wszelka adaptacja nie tylko deformuje, ale i słyca dzieło literackie, a więc daje młodemu słuchaczowi jedynie namiastkę istotnej jego wartości, zwalnia ucznia od wysiłku, bez którego nie stanie się on prawdziwym czytelnikiem książki, utrudnia mu osobiste ustosunkowanie się do dzieła literackiego.

Wobec tych zastrzeżeń można jednak wysunąć cały szereg argumentów polemicznych. Artystyczna adaptacja radiowa nie gubi, lecz właśnie uwypukla wartości dzieła literackiego, wydobywa jego ekspresję; przywraca życiu wartościowe utwory, które dziś dla przeciętnego odbiorcy mają znaczenie głównie historyczno-literackie; często staje się kluczem do zrozumienia i odczucia utworu, zwłaszcza utworu trudnego, a jak świadczą liczne listy słuchaczy, zachęca do uważnego przeczytania książki w całości.

Trzecią, najlicznější grupę audycji szkolnych stanowią te, które nie podlegają konfrontacji z tekstem drukowanym, powstają i żyją samoistnie jako twórczość radiowa, artystyczna lub publicystyczna.

Zakres tematyki programu nauczania umożliwia, a nawet wręcz stwarza potrzebę powstawania utworów radiowych, przede wszystkim takich, które za przedmiot swoich rozważań biorą współczesność w różnorodnych jej przejawach, ale również i takich, które dają upust marzeniom o przyszłości albo wskrzeszają obrazy przeszłości.

Nasze decyzje programowe w tym względzie są, jak zawsze, podejmowane bądź w związku z doraźnymi potrzebami szkoły, bądź ogólnymi postulatami nauczania i wychowania.

Tak więc, jeśli idzie o problemy współczesności, radio ma tę przewagę nad wydawnictwami, że dzięki niejako „przyrodzonej” operatywności oraz elastyczności w zakresie planowania może szybciej dostarczyć nauczycielowi materiału do opracowania zagadnień, które życie wysuwa na pierwszy plan.

Ale radio może odegrać także twórczą rolę w samym procesie zdobywania wiedzy, pobudzając i rozwijając jedną z najistotniejszych dla tego procesu funkcji umysłu — wyobraźnię.

Wyobraźnia zaś to nie tylko cenny sprzymierzeniec w poznawaniu i rozumieniu procesów dziejowych. To coś więcej. Warunek postępu we wszystkich dziedzinach życia.

Zdajemy sobie z tego sprawę. Nasza szkolna radiofonia posiada w swoim dorobku np. cykl słuchowisk o tematyce historycznej, zestawiony głównie z pozycji pisanych na zamówienie radia, obrazujący najważniejsze momenty z dziejów naszego narodu od zarania państwowości aż po czasy najnowsze.

Podobnie — jako zamówienie radiowe powstały i powstają słuchowiska biograficzne o wybitnych twórcach kultury.

Staramy się także, aby coraz częstszym gościem na naszej antenie były audycje o tematyce fantastyczno-naukowej.

Drogą konkursów, do których zapraszamy najlepsze pióra, systematycznie wzbogacamy repertuar „Teatru wyobraźni” w postaci słuchowisk o problematyce nurtującej współczesne dzieci i młodzież.

Popularyzujemy również w formie gawęd, reportaży i magazynów dźwiękowych oraz rozmów z wybitnymi fachowcami najnowsze osiągnięcia nauki i techniki, uzupełniając w ten sposób podręczniki o „mówione kartki”. Przekazujemy szkolne informacje o aktualnych wydarzeniach w kraju i na świecie w gazetce dźwiękowej.

*
* * *

Jako funkcję w odczuciu nauczyciela spełniają szkolne audycje radiowe i jaką otrzymują one rangę w zespole środków, na których wspiera się działalność pedagogiczna?

Najczęściej można się spotkać z formułą: „audycje pomagają” albo: „to pomoc naukowa” (przez analogię do „pomocy”, jakie reprezentują np. ekspozycje czy reprodukcje obrazu).

Ale już relacja nauczycieli na temat sposobów wykorzystywania audycji w szkole pozwalają stwierdzić, że, po pierwsze — zakres, jakość i stopień tej pomocy bywają różne, a po drugie, że określenie „pomoc” nie oddaje istoty zagadnienia.

Dla nauczycieli mniej doświadczonych lub gorzej przygotowanych do zawodu audycja szkolna rzeczywiście stanowi pomoc w najpotoczniejszym tego słowa znaczeniu, i to pomoc doraźna, głównie w prowadzeniu zajęć, zwłaszcza kiedy dostarcza na lekcję gotowego, w sposób metodyczny opracowanego materiału.

Ale czy tylko — osobiście — nauczyciel jest zainteresowany w takiej formie pomocy ze strony radia?

Wszędzie tam, gdzie wprowadza się postulat powszechnego nauczania, gdzie konkretna sytuacja historyczna wymaga stosowania oświatowej polityki ekstensywnej, gdzie warunki demograficzne utrudniają powstanie normalnej sieci szkolnej — nowoczesne środki masowej komunikacji: radio, telewizja, film, muszą być wprężone w służbę oświatę.

W wielu krajach tak właśnie się dzieje, w niektórych zaś — z przyczyn bądź natury ekonomicznej, bądź technicznej, bądź wreszcie profesjonalnej (wysoka jakość programów radiowych) — usługi radia jako pomocy w nauczaniu są preferowane.

W czym jeszcze, zdaniem nauczycieli, pomagają im audycje szkolne?

Analiza opinii na temat efektów pracy z radiem (wypowiedzi nauczycieli na konferencjach, korespondencja z redakcją, prasa pedagogiczna itp.) pozwala najogólniej sformułować to tak: audycje dostarczają wartościowych bodźców dla kształtowania osobowości ucznia, wspierając tym samym kierunek dążeń i działalność wychowawczą nauczyciela.

Nie bez znaczenia jest tu oczywiście fakt, że program audycji szkolnych w swej linii przewodniej jest zbieżny z programem dydaktyczno-wychowawczym szkoły. Ale niemniej decydującym czynnikiem jest sama natura radia, które dysponuje całym arsenalem środków dla sugestywnego przedstawienia swoich wychowawczych propozycji.

W naszych audycjach szkolnych staramy się jak najpełniej wykorzystać właściwości warsztatu radiowego i stosować różne formy ekspresji artystycznej.

Zależy nam bowiem nie tylko i nie tyle na poszerzeniu zakresu wiadomości ucznia, ale na bardziej integralnym zaangażowaniu psychiki słuchacza w percepcję podawanych mu treści.

Radio, jak żaden z innych nowoczesnych środków masowego komunikowania, posiada wręcz „magiczną” zdolność pobudzania wyobraźni, która sprawia, że dźwięk z łatwością transponuje się na obraz wewnętrzny i że sytuacje iluzyjne młody słuchacz przeżywa niemal tak, jak w rzeczywistości. To przeżycie pogłębia jego wiedzę o życiu i rozszerza zakres osobistego doświadczenia. A oto relacja nauczyciela na podstawie protokołu, sporządzonego na lekcji po wysłuchaniu audycji opartej na opowiadaniu miesięcznym „Mały pisarczyk z Florencji” z książki Edmunda Amicisa „Serce”: „Po audycji zamknąłem odbiornik i zwróciłem oczy na dzieci. Odechnęły jak po jakimś głębokim przeżyciu. Co było ładniejsze — spytałem — audycja, czy opowiadanie w książce? Tylko jeden uczeń, namiętny czytelnik, odpowiedział: książka. Pozostałe dzieci wołały jedno przez drugie: audycja! Uzasadniały: bo slychać było głos ojca i Julka i jak pióro skrzypiało po papierze. Bo widzieliśmy pokój, w którym siedział mały pisarczyk i lampę naftową z umbrellką, widzieliśmy, że ojciec był wysoki, zgarbiony od roboty, biednie ubrany. A jeden z chłopców twierdził: jego oczy były siwe, jak oczy mojego tatusia. Były dobre, ale smutne.

Wszystko to, co dzieci mówiły o Julku, da się zamknąć jednym określeniem: był śliczny. To określenie wyrażało miarę sympatii dla małego bohatera. A kiedy przeszliśmy do rozmowy na temat wzruszeń, jeden z bardziej nieśmiałych uczniów powiedział: ja wiem, jak to jest. Kiedy nasza mama była w szpitalu, to my z bratem biegliśmy codziennie pod sam szpital. Mama z okna patrzyła na nas, a my na nią. Jeszcze nigdy nie byliśmy tacy grzeczni. Gotowaliśmy sami obiady, sprzątaли, uczyli się”.

Nawet ta krótka relacja pozwala dostrzec oczywiste efekty pobudzenia wyobraźni. „Wizualność” i intensywność przeżywania sytuacji, wyzwalanie społecznie pozytywnych uczuć.

Nauczyciele często nazywają lekcje połączone z wysłuchaniem audycji radiowej lekcjami poglądowymi. A ci, którzy nie zastygli w rutynie tradycyjnego nauczania, coraz częściej włączają audycje szkolne w tok prowadzonych przez siebie zajęć, widząc w radiu sprzymierzeńca w walce z werbalizmem praktyki, dydaktyki szkolnej.

Naszą ambicją jest, aby jak najwięcej audycji programu szkolnego miało kształt artystyczny. Także te, które przekazują problematykę nauk przyrodniczych i technicznych.

Staramy się więc pozyskać pióra wybitnych literatów i popularyzatorów wiedzy. Wykonanie audycji powierzamy wysokiej klasy reżyserom radiowym, do kreowania ról zapraszamy najlepszych aktorów sceny krajowej. Zamawiamy specjalne ilustracje muzyczne do tekstów u czołowych kompozytorów.

Chcemy bowiem właśnie przez przeżycia estetyczne poszerzać horyzonty umysłowe, rozwijać uczucia społeczne i uczyć dobrego smaku. Przyczyniać się w miarę możliwości do intensyfikacji procesu zdobywania wiedzy.

Wszystko to, co zostało tu powiedziane o roli radia w szkole — mutatis mutandis — odnosi się i do innych środków masowego przekazu, a przede wszystkim do filmu i telewizji.

*
*
*

Wielu nauczycieli korzystając z programu szkolnego pogodziło się już z faktem, że nie każdy temat, który porusza audycja, może być utrwalony, co często w praktyce oznacza wykuty na pamięć, przez dodatkowe opracowanie w oparciu o źródło

drukowane. Rzadko się jednak zdarza, aby poprzestawali na radiowym, telewizyjnym bądź radiowym przekazie, choćby były celne pod względem merytorycznym i metodycznym, bez odsyłania ucznia do podręcznika, jeżeli taka możliwość istnieje. Działają tu przede wszystkim nawyk stosowania metody werbalnej, a także sztywność zaleceń programu nauczania oraz brak zaufania do trwałości oddziaływania przemijającego obrazu i dźwięku. Słowo drukowane, ilustracja w książce są stabilne, można do nich wracać, aby utrwalić je w pamięci, wydają się więc niejako materialnym zabezpieczeniem wyników nauczania.

Okazuje się jednak, jak potwierdzają to badania, że wiadomości przekazywane za pomocą radia na ogół silniej zapadają w umysły dzieci niż przyswojone na drodze własnego, cichego czy głośniego czytania. Niewątpliwie działa tu ekspresja radiowego przekazu. Wystarczy zresztą rozmowa z młodymi słuchaczami radia w najbliższym otoczeniu.

Dobrze, ale trwałość tej pamięci? To już indywidualny przymiot umysłu.

Kilkusetletnia tradycja nauczania w oparciu o słowo drukowane, zżycie się z książką utrudnia niewątpliwie właściwą ocenę współczesnych audio-wizualnych środków jako nowych technik w dydaktyce.

Wynalazek druku, który zresztą stał się kamieniem węgielnym pod upowszechnienie oświaty, zdeteminował zarazem technikę zdobywania wiedzy umysłowej na całe epoki. Oddanie uczniowi podręcznika do osobistego użytku przyspieszało tempo procesu kształcenia i pozwalało na rozszerzenie materiału nauczania, kosztem jednak metody bezpośredniego doświadczenia i kosztem związku szkoły z życiem.

Warunki te sprzyjały rozwojowi i przewadze metody werbalnej, z którą współczesna masowa szkoła o przeładowanym programie nie może się uporać.

Nonsensem jest np., że mając do dyspozycji telewizję i film, szkoła zobowiązuje ucznia, aby uczył się o krajoznawstwie jakiegoś kraju wyłącznie z suchego opisu zamieszczonego w podręczniku geografii. Wynika to oczywiście stąd, że jeszcze ani programy, ani podręczniki nie wyselekcjonowały materiału nauczania, który może być udostępniony bardziej bezpośrednio drogą przekazu audio-wizualnego.

Nie chodzi bynajmniej o deprecjację roli książki w dziedzinie nauczania. Jej ranga jest nie do zakwestionowania. Chodzi przede wszystkim o uzyskanie właściwej rangi dla radia, filmu i telewizji, o świadome wykorzystanie ich możliwości w zakresie poszerzania doświadczenia w procesie poznawania świata, przez oddziaływanie na ogół zmysłów, integracji odbieranych wrażeń oraz wiązania działalności szkoły z życiem.

Funkcja wychowawcza tych masowych środków oddziaływania jest faktem społecznym, którego szkoła już nie może lekceważyć, jeżeli ma ambicje stać się szkołą nowoczesną. Musi włączyć radio, film i telewizję do zespołu podstawowych — tuż obok książki — pomocy naukowych. Będzie to wymagało wnikliwej oceny walorów jakościowo odmiennej w swym kształcie twórczości i dokładnego wyznaczenia jej miejsca w programie nauczania.

A jak organizacyjnie ułatwić korzystanie z tych nowoczesnych technik?

Przedłużeniem ramienia radia jest magnetofon, filmowi służy szkolny projektor. A telewizja? Większy ekran, możliwość przekopiowania audycji? To już sprawa wyalazczości ludzkiej.

Natomiast sposób wykorzystania wymienionych środków audio-wizualnych w procesie nauczania i wychowania to wyłącznie domena pedagogów.

Jedno jest aż nadto oczywiste,

Dzisiejsze młode pokolenie gwałtownie buntuje się przeciw nudzie i rutynie szkolnej.

DOŚWIADCZANIA PEDAGOGICZNE

KAZIMIERZ STASIEŃSKI

Poznań

WPLYW CIĄGŁEJ PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ NA STOSUNEK SŁUCHACZY STUDIUM NAUCZYCIELSKIEGO DO ZAWODU

I. Wprowadzenie

Jako nauczyciel pedagogiki w SN zlecam studentom drugiego roku wykonanie określonych zadań w czasie praktyki ciągłej, dawniej cztero-, a obecnie dwu- i trzytygodniowej. W poprzednich latach studenci gromadzili materiały dotyczące wybranych, aktualnych zagadnień, jak kształcenie politechniczne, zajęcia pozalekcyjne, opieka nad dziećmi umysłowo upośledzonymi i moralnie zaniedbanymi itp.

W związku z ostatnio realizowaną dwutygodniową praktyką (grudzień 1963) w siedzibie SN (mieście wojewódzkim) studentom polecono gromadzić materiały na temat wpływu wymienionej praktyki na ich stosunek do zawodu nauczycielskiego. Celem danego im zadania było: 1) zebranie materiału dotyczącego strony organizacyjnej praktyki pod kątem jej ulepszenia; 2) najogólniejsze zorientowanie się w poziomie ogólnej kultury pedagogicznej studentów; czy i jaką dostrzegają problematykę pedagogiczną oraz jaki jest ich pogląd na rozwiązanie wielu dostrzeżonych spraw; 3) jako najważniejsze — czy i w jakim sensie praktyka wpłynęła na zmianę ich stosunku do zawodu nauczycielskiego.

Kandydatom zwrócono uwagę, że zgodnie z przydzielonym zadaniem winni zwrócić — między innymi — uwagę na budynki szkolne i ich urządzenie, panujący w nich ład, na stronę organizacyjną praktyki i roztoczoną nad nią opiekę, na grono nauczycielskie, młodzież szkolną itp. Zebrane i utrwalone na piśmie spostrzeżenia mogły być podpisane względnie anonimowo. W sumie otrzymano 51 odpowiedzi, w tym tylko 1 bez podpisu.

Kandydatów uprzedzono, że szkoły w mieście są intensywnie obciążane analogicznymi praktykami organizowanymi dla młodzieży trzech zakładów kształcenia nauczycieli szkół podstawowych tego miasta, niezależnie od przyjmowania jeszcze praktykantów z innych uczelni. Stąd też zainteresowani studenci nie powinni być nastawieni na stwarzanie wokół nich jakiegokolwiek specyficznego, ciepłarnianego klimatu. (Tak bywa często w małych środowiskach, zwłaszcza gdy szkoły przyjmują kandydatów do praktyki po raz pierwszy). Studentom wyjaśniono, że dostarczone przez nich materiały nie będą podstawą ocen z przedmiotów pedagogicznych.

II. Budynki szkolne i urządzenie

Spora studentów trafiło na praktykę do nowo uruchomionych szkół 1000-lecia. W ogólności są oni olśnieni ich wspaniałymi gmachami. „W pierwszych dniach praktyki byliśmy przerażeni ogromem szkół, jest tam bowiem 40 sal lekcyjnych” — mówi jeden ze studentów (15)¹.

¹ Oznacza nr sprawozdania.

A oto szczegółowy opis innej szkoły 1000-lecia: „Szkoła jest bardzo obszerna, jasna. Korytarze duże. Na parterze znajduje się biblioteka, sekretariat, świetlica. Przy samym wejściu do szkoły znajduje się portiernia, w której dyżury pełni woźny szkolny. Na parterze znajdują się klasy I, II i jedna klasa III. Na pierwszym piętrze znajduje się pokój nauczycielski, który w porównaniu z całą szkołą i budynkiem jest bardzo mały. Pokój nauczycielski jest bardzo ładnie urządzony. Każdy nauczyciel ma osobną dla siebie szafkę, w której znajdują się jego przybory do prowadzenia lekcji. Szkoła jest wyposażona w gabinety: biologiczny, fizyczny, chemiczny, historyczny. W gabinetach brak jeszcze pomocy naukowych. W gabinecie biologicznym znajduje się telewizor «Wawel». Uczniowie korzystają z audycji nadawanych przez telewizję dla szkół poszczególnych klas i przedmiotów. Na korytarzach każda klasa ma swoją szatnię. (...) W szkole panuje duży ład. Obok budynku szkolnego znajduje się ładna sala gimnastyczna (...) połączona z budynkiem szkolnym. Jest osobna rozbiornia dla chłopców i dziewcząt. Przy rozbiorniach znajdują się natryski” (18). Pominęto opis dalszego rozmieszczenia izb lekcyjnych na piętrach. Co, jak wiemy, jest w nowych szkołach korzystnie rozwiązane.

Większość studentów zauważa słusznie, że w nowych gmachach szkolnych pokoje nauczycielskie są zbyt małe, by mogły pomieścić przynajmniej tę część nauczycieli, która jest zatrudniona w danym czasie przy prowadzeniu nauki na dwie, a nawet trzy zmiany, o ile cały zespół nauczycieli wynosi około 40 osób, a często tę liczbę przekracza.

Młodzież studencka podziwia w ogólności panujący w szkołach ład i stan higieny. Imponują jej parkietowe, wyfroterowane podłogi, przebywanie uczniów w gmachu szkolnym w „paputkach”. Nie dostrzega ona jednak, że niewychodzenie młodzieży szkolnej w czasie kilku godzin nauki na świeże powietrze nie sprzyja jej zdrowiu.

Część studentów odbywała praktykę w szkołach mieszczących się w starych gmachach. Dostrzegając w nich również ogólny porządek, napotkała jednak trudności w organizowaniu nauki. Musiała niekiedy prowadzić lekcje przyrody nie mając do dyspozycji pracowni (gabinetów), a lekcje w zakresie wychowania fizycznego na wąskich korytarzach itp. Studenci dostrzegają też ujemny wpływ tego typu budynków na stan zdrowia dzieci, co odzwierciedla następująca wypowiedź: „Budynek (...) jest nieduży, raczej stary, ale dobrze utrzymany. Korytarze wąskie, dość ponure i z tego powodu dzieci na przerwach musiały siedzieć w klasie (z wyjątkiem dużej przerwy). Okien w czasie przerw nie można było otwierać (z powodu przewiewów — K. S.), tak że dzieci siedziały przez trzy, cztery godziny w zaduszonych klasach. Podczas lekcji w czasie ćwiczeń śródlekcyjnych uczeń otwierał na 2—3 minuty okno. To wszystko jednak było za mało i dlatego w klasach panował zaduch” (5).

Jeśli chodzi o zaopatrzenie szkół w pomoce do nauki, odbywający praktykę studenci stwierdzają, że szkoły starsze są lepiej wyposażone w te pomoce aniżeli nowe szkoły 1000-lecia. Są przeto zdania, że przed uruchomieniem nauki w nowych gmachach powinno się je zaopatrzyć w niezbędne środki do nauki. Stan ten obniża — w ich pojęciu — rangę tych „pięknych pomników tysiąclecia”. Sądy praktykantów pod tym względem należy jednak uważać w pewnym stopniu za uproszczone. Przed uruchomieniem nauki w tych szkołach można je wyposażać w kompletnie urządzone pracownie i najważniejsze pomoce (radiodbiornik, magnetofony, telewizory itp). Cały zaś komplet drobnych pomocy wymaga odpowiedniego zaplanowania oraz czasu na zrealizowanie tych planów. Wyliczając pomoce, które zastali, praktykanci akcentują szczególnie pomoce nowego typu (audiowizualne) i ich wartość w realizacji procesu nauki i wychowania (32,33). W ogólności budownictwo szkolne wraz z jego urządzeniem wywarło na praktykantów dodatni wpływ.

III. Realizacja praktyki

1. STRONA ORGANIZACYJNA

W organizacji praktyki napotkano pewne braki. W jednym np. wypadku zastępca kierownika opiekujący się całością praktyki stwierdził wobec mnie, że w piątek otrzymał zawiadomienie o praktyce, a już w następnym dniu zgłosili się zainteresowani studenci po jej szczegółowy plan, tematy lekcyjne itp. Nie mógł oczywiście sprostać życzeniom studentów. W innej szkole nie wszyscy nauczyciele w pierwszych dniach, a nawet w drugim tygodniu praktyki byli powiadomieni o przewidzianych u nich hospitacjach. Brakło też w tej szkole stałego planu praktyki. Ponieważ zaś studenci byli zobowiązani dostarczyć plany nauczycielom SN, przewidzianym do odwiedzania praktyk, sami opracowali — zebrawszy niezbędne dane — plan praktyki, wywiesili go w pokoju nauczycielskim i dostarczyli zainteresowanym wykładowcom SN (14). Wypadki takie należały jednak do odosobnionych. Przeważnie kierownicy czekali na praktykantów z gotowym projektem planu praktyki.

Za mankament organizacyjny należy uważać i to, że przewidziano zbyt dużo studentów do poszczególnych szkół, przeważnie 6—8, a niekiedy nawet 10. Powodowało to pewne zamieszanie w normalnym biegu pracy szkół i utrudniało zorganizowanie koniecznej pomocy dla praktykantów. Nie wszystkie szkoły rozporządzały odpowiednią liczbą zainteresowanych specjalistów.

2. KIEROWNICY I ICH STOSUNEK DO PRAKTYKI

Osoba kierownika została silnie zaakcentowana przez studentów w ich wypowiedziach. Świadczy to o należyтым docenianiu roli kierownika na terenie szkoły. W ogólności wypowiadają się praktykanci o kierowniku dodatnio i z dużym szacunkiem. Oto ich niektóre głosy: „kierownik — to człowiek energiczny” (5), „bardzo energiczny, pełen inwencji i zmysłu pedagogicznego” (9), „dzięki kierownikowi panuje w szkole bardzo przyjemny nastrój” (32), „witał nas przy drzwiach i żegnał” (38); „miły jest jego stosunek do grona” (33) itp.

Z drugiej strony zauważono jednak pewien istniejący dystans między kierownikiem a nauczycielami, a częściowo i praktykantami (2, 7, 12, 18). Stwierdzono, że kierownik „rzadko przebywa z nauczycielami, a kontaktuje się z nimi przez «tubę», przerywając czasami dwukrotnie lekcję, że przez dwutygodniowy okres praktyki nie zauważono go w pokoju nauczycielskim” (3), że się „nie przywitał z praktykantami ani ich nie pożegnał” (31). Praktykanci nie usiłowali jednak dociec przyczyn zauważonego zjawiska. Wypadki niezblizania się kierownika do praktykantów były bardzo odosobnione. Być może, że niektórzy z nich, powierzając opiekę nad praktyką jednemu ze swych zastępców (w większych szkołach było ich dwóch), uważali tym samym, że są zwolnieni od bliższych kontaktów z praktykantami. Studenci nie zwrócili też uwagi na ogrom pracy kierowników tak wewnątrzszkolnej, jak i społeczno-politycznej w środowisku. Niemniej jednak o pewnym nadużywaniu „głośniaka”, przesadnej urzędowości przez kierowników mówią nie tylko praktykanci, ale i nauczyciele.

Zjawisko dużej przewagi młodych kierowników w szkołach oceniają praktykanci pozytywnie. Sprawne kierowanie szkołami „kolosami” podnosiło ich autorytet wobec praktykantów. Z młodymi kierownikami mogli — w ich mniemaniu — „łatwiej znaleźć wspólny język” (9). W ogólności darzyli jednak właściwym szacunkiem wszystkich kierowników bez względu na wiek. Dlatego z niesmakiem patrzyli na „nauczycielki”, które odnosiły się do kierowników „niegrzecznie” i manifestowały swój krytyczny do nich stosunek (34).

3. NAUCZYCIELE, ICH WZAJEMNE STOSUNKI

Interesując się zespołami nauczycieli w szkołach, studenci zwrócili w pierwszym rzędzie uwagę na ich skład pod względem płci. Z pewnym przerażeniem dostrzegają wybitną przewagę kobiet w tych zespołach, np. 27 niewiast na 32-osobowe grono nauczycielskie (32). W szkole, którą odwiedziłem w czasie trwania praktyki, były zatrudnione etatowo tylko kobiety (kilkanaście osób). Dochodziło tylko dwóch mężczyzn z innych szkół dla prowadzenia fizyki z chemią i wychowania fizycznego (dla chłopców) w wyższych klasach. Studenci nie próbowali jednak dociec przyczyn tego stanu i konsekwencji, jakie pociąga za sobą tak silna feminizacja grona nauczycielskiego z punktu widzenia wychowania młodzieży szkolnej szkół podstawowych, wśród której około połowę stanowią chłopcy.

Zauważają też dużą przewagę młodych nauczycieli, co ich „z miejsca ośmieśliło do nawiązywania z nimi kontaktów” (8, 9). Szkoły, w których przeważali starsi nauczyciele, należały do rzadkości.

Zwrócono też bardzo słusznie uwagę na kwalifikacje nauczycieli, aczkolwiek nie zebrano dokładnych danych liczbowych z tego zakresu. W każdej szkole zastano większą grupę nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami (także magistrów) i kolegów studiujących.

Sporo zgromadzonego materiału dotyczy wzajemnych stosunków między nauczycielami, które w ogólności wyglądają pomyślnie w oświetleniu praktykujących studentów. W licznych przypadkach zauważono szczerze współdziałanie między młodymi i starszymi nauczycielami, oparte na wzajemnym zrozumieniu i zaufaniu (6, 7).

Panującą w zespołach nauczycielskich atmosferę określają praktykanci w ogólności jako dobrą. Niektórzy jednak młodzi nauczyciele nie związani bezpośrednio z praktyką odnosili się do nich „obojętnie”, a czasami „ironicznie”. W takiej sytuacji praktykująca młodzież tworzyła w pokoju nauczycielskim swój osobny „obóz”. Najbardziej obojętną grupę — w pojęciu niektórych praktykantów — stanowili „młodzi magistry” (3, 4). Były to jednak wypadki odosobnione. W większości młodzi nauczyciele odnosili się jednak właściwie do studentów SN, traktując ich nie jako praktykantów, lecz jako „przyszłych kolegów” (35, 38). Nie zauważono, by starsi nauczyciele odnosili się do praktykantów niezyczliwie.

Dostrzeżono też, że w dużych szkołach, uruchomionych z początkiem roku szkolnego, nie wszyscy nauczyciele znali się wzajemnie, co czasami utrudniało kontakty z osobami zainteresowanymi praktyką w danej chwili (18, 20).

4. HOSPITACJE I LEKCJE PRAKTYCZNE

Niezależnie od prowadzonych lekcji początkowo studenci tylko hospitowali zajęcia nauczycieli, szczególnie w klasach, w których ich praktyka znalazła większe nasycenie. Hospitacje lekcji i innych zajęć kontynuowano przez cały czas trwania praktyki, kładąc jednak szczególny nacisk na prowadzenie lekcji (przeciętnie 3 dziennie). Do hospitacji przywiązywali praktykanci dużą wagę. Podkreślają wynoszoną z nich korzyść, jak bliższe poznanie uczniów, zaznajamianie się ze stosowanymi przez nauczycieli metodami nauczania i wychowania itp. Metody, jakimi posługiwali się nauczyciele w klasach od I—IV (szczególnie I), określają studenci nierzadko jako „mniej ciekawe” od metod dostrzeganych w szkole ćwiczeń (1, 14, 19). W szczególności hospitowane lekcje były mało upogładowione (14, 15, 17). U początkujących nauczycieli (także magistrów) zauważono pewne trudności w przekazywaniu wiedzy uczniom (11, 23, 24). W swoich notatkach z hospitacji nie szczędzili studenci uwag krytycznych. Zainteresowani zaś nauczyciele mając wgląd do prowadzonych nota-

tek byli niekiedy z tego powodu niezadowoleni (11, 23, 24), aczkolwiek sami nie zawsze byli należycie przygotowani do swych zajęć pokazowych (23).

Stosowano także wzajemne hospitowanie zajęć przez praktykantów, przywiązując do nich dużą wagę. Mogli oni wtenczas szczerze wypowiedzieć swe uwagi.

Na swe przygotowanie do praktyki potrafili studenci spojrzeć krytycznie. Wielokrotnie wskazują na rozdzwięk między teorią a praktyką. W naturalnych warunkach nie zawsze mogli oni wykorzystać wyniesione z SN, jak i szkoły ćwiczeń schematy. Często musieli szukać „własnego wyjścia” z aktualnej sytuacji (1, 2, 11), jaką stwarzała próbna praca w szkole. Poddają krytyce pisanie wymaganych szczegółowych konspektów lekcyjnych. Umieszczanie w nich węzłowych pytań uważają za zbyteczne, gdyż konkretne sytuacje wymagały właśnie pytań innych (11, 16). Nie mają oni pod tym względem racji, gdyż w wypadku dużej tremy, co się początkowo często zdarza, pytania te mają swe znaczenie. Na bardziej robocze konspekty można przejść dopiero przy trzytygodniowej praktyce w terminie wiosennym.

Zgodnie z przekazaną szkołom instrukcją praktyka lekcyjna miała mieć miejsce w klasach od I do IV. Na życzenie jednak praktykantów umożliwiono im także prowadzenie zajęć w klasach od V do VII zgodnie z ich kierunkowymi studiami. W ogólności stwierdzają studenci, że stosunkowo dobrze byli przygotowani pod względem metodycznym do prowadzenia lekcji w zakresie języka polskiego, słabiej natomiast z matematyki, przyrody z geografiją i śpiewu. Do grudnia nie można było z nimi przerobić całości programu z metodyki. Najmniej trudności napotykali w klasie drugiej (3, 32, 42). Najbardziej rozentuzjzmowani byli praktyką w klasie pierwszej, której się szczególnie obawiali. Toteż w przygotowywanie się do lekcji w tej klasie wkładali najwięcej wysiłku, ślęcząc nocami nad ustawieniem konspektów i potrzebnych pomocy. Nawet studenci wyższych uczelni zaczepiali nas, wykładowców, przy najbliższych okazjach, by się pochwalić, że już prowadzili lekcje w klasie pierwszej, szczególnie gdy otrzymali za nie „piątki” (50). Bardzo też mile wspominają lekcje-wycieczki prowadzone z pomocą zainteresowanych rodziców (46). Stosunkowo liczni praktykanci prowadzili — w wypadku nieprzewidzianej nieobecności nauczycieli — lekcje zastępcze najczęściej — lecz nie zawsze — w ramach swych specjalności (historia, fil. ros., plastyka). Mimo że instrukcja przewidywała, iż lekcje takie mogą mieć miejsce tylko w wypadku zagwarantowania odpowiedniego czasu na przygotowanie się do zastępstw nauczycieli, często nie przestrzegano tego i praktykanci podejmowali się chętnie zastępstw „z miejsca” po zapoznaniu się z tematem. Jeżeli zainteresowani studenci mówią o tych zastępstwach z dużym zadowoleniem, to prawdopodobnie dlatego, że nikt ich w tym czasie nie kontrolował i mogli być „w pełni sobą”. Nie było żadnego echa, by się studenci źle wywiązali z tego obowiązku. Wydaje się, że studentów drugiego roku SN można puszczać w tego rodzaju „nieznane”. Są oni w ogólności przygotowani do pożytecznego zatrudnienia dzieci, szczególnie w ramach swych specjalności. Tym sposobem mogą oni spłacać częściowo dług za podejmowany przez szkoły wysiłek związany z przyjmowaniem praktykantów.

Studenci mieli zwrócić szczególną uwagę na realizację pracy wychowawczej w szkołach. W swych wypowiedziach zaznaczają niejednokrotnie, że zgodnie z wyciecznymi XIII Plenum KC PZPR stawia się w szkołach na pierwszym planie wychowanie młodzieży (9, 10). W związku z tym interesowali się opieką nad dziećmi trudnymi, kryteriami selekcji dzieci do klas pierwszych, dziećmi nie nadążającymi w nauce itp. Zwrócili uwagę na rolę świetlic w wychowaniu młodzieży szkolnej, prowadzone przy nich dożywianie z pomocą rodziców itp.

Dostarczone materiały odzwierciedlają także w pewnym stopniu zainteresowania studentów związane z kierunkiem ich studiów. Np. historycy zwracają uwagę na brak pracowni historycznych, nie wymaganych w szkołach podstawowych (2). Rusycyści stwierdzili znacznie niższy poziom nauki języka rosyjskiego aniżeli w szkole

ćwiczeń (4). Plastycy zwracali szczególną uwagę na urządzenie szkół pod kątem prowadzenia zajęć technicznych (prac ręcznych). Podnoszą z zadowoleniem, że w niektórych szkołach znajdują się pracownie malarskie (chyba rysunkowe), obróbki drewna, szycia, introligatorstwa. Są też szczególnie uczuleni na stronę estetyczną urządzenia szkół (39, 43, 46).

5. OPIEKA NAD PRAKTYKĄ

Jeżeli w niektórych przypadkach nie zainteresowani bezpośrednio praktyką nauczyciele wykazali obojętny stosunek wobec praktykującej młodzieży, to z drugiej strony główni opiekunowie praktyki (zwykle zast. kier. szkół) i bezpośrednio zaangażowani w praktykę nauczyciele służyli jej daleko idącą pomocą. Okazywali studentom „dużo serca i wyrozumienia” (39). Nie szczędzili im cennych wskazówek tak w przygotowywaniu lekcji, jak i w czasie ich omawiania (1, 4, 9, 39, 41). Traktowali praktykantów jak swych młodszych kolegów, podkreślając często, że pragną ich pozyskać dla szkoły (40, 50). Starali się uszanować indywidualność praktykantów i ich samodzielną postawę. Nie narzucali metod, wyzwalali ich inwencję. Prowadzone zajęcia omawiano krytycznie, lecz życzliwie (1, 2, 5). Dlatego też serdecznym pożegnaniom opiekunek z praktykantkami towarzyszyły niekiedy łyzy radości (2). Opiekunowie praktyk wpłynęli wybitnie na zbliżenie studentów do zawodu.

6. UCZNIOWIE W OPINII PRAKTYKANTÓW

W ogólności określają praktykanci stan wychowawczy uczniów jako dobry. Wyrażają też pełne uznanie dla szkół, że w trudnych warunkach, przy obejmowaniu często tysięcy kilkuset dzieci i prowadzeniu nauki na dwie, a często trzy zmiany mogą osiągnąć taki poziom wychowawczy młodzieży szkolnej. Mimo dużej liczby uczniów w klasach (często powyżej 40) ich poziom intelektualny określają jako „nie niższy” od poziomu dzieci szkoły ćwiczeń. (2, 3, 4, 8). Podziwiali też stan wiadomości dzieci zaczerpniętych z życia i prasy (48).

Obok klas wybitnych zastano także klasy słabsze. Prawie w każdej klasie napotkano dzieci trudne (pochodzące przeważnie z rozbitych rodzin) i opóźnione w rozwoju. O szczególnych trudnościach wychowawczych i ich przezwyciężaniu (palenie tytoniu, picie napojów alkoholowych przez starszych uczniów itp.) zostali praktykanci poinformowani przez opiekunów praktyk względnie wychowawców klasowych (13, 15, 18, 19, 20, 29, 37, 49).

Niektóre praktykantki są wzruszone zjawiskiem, że już w pierwszych dniach po odbyciu praktyki dzieci odnośnych szkół odwiedziły je w domu studentek (4). Inne wspominają, że pozostaną im „na długo w pamięci miłe twarzyczki dzieci” (7, 9).

IV. Wpływ praktyki na stosunek studentów do zawodu nauczycielskiego

Z zebranych materiałów wynika, że praktyka wpłynęła w dużym stopniu na zbliżenie studentów do zawodu nauczycielskiego. Dla niektórych praktyka stanowiła „chrzest bojowy”, wymagała „zdrowia, samozaparcia”, ale osiągnięte efekty dały zadowolenie (1). Praktyka rozwiała „chwile zwątpienia i rezygnacji” (5). Dała możliwość poznania „dobrych i złych stron zawodu nauczycielskiego, jego blasków i cieni” (11, 23), lecz uzbroidła „w odwagę do dalszej pracy” (28) i „zbliżyła do zawodu nauczycielskiego” (34).

Największy wpływ na wyrobienie pozytywnego stosunku do zawodu nauczycielskiego miały „rozmowy z dziećmi i ich miły stosunek” do studentów (odczuwano

zadowolenie — że ich czegoś nauczone), a nadto „piękne, estetycznie urządzone budynki szkolne ze świetnie urządzonymi pracownikami, salami gimnastycznymi itp.” (42, 43, 47).

Do ciemnych plam praktyki zaliczają studenci zauważany u niektórych nauczycieli negatywny stosunek do zawodu nauczycielskiego, co jedna z praktykantek określa następująco: „Najbardziej oburzyły mnie wypowiedzi niektórych młodych nauczycielek. Nauczycielki te ukazywały zawód nauczycielski w złym świetle. Gdyby nie późniejsze zetknięcie z dziećmi i zyczliwymi nauczycielami, to do zawodu nauczycielskiego czułabym wstręt” (47).

Od praktykantów dowiadujemy się, że na umiłowanie zawodu nauczycielskiego przez młodzież może wpłynąć dobra postawa nauczycieli-wychowawców już w szkole podstawowej, a szczególnie w zakładach opiekuńczych.

Zainteresowana praktykantka mówi w związku z tym tak: „...długie lata spędziłam w domu dziecka, gdzie właśnie nauczyciele-wychowawcy zastępują najbliższych. Ceniłam i kochałam ich bardzo za ich poświęcenie i troskę. I właśnie postanowiłam pójść ich śladem. I w swej przyszłej pracy chciałabym otrzymać miejsce w szkole specjalnej, mam tu na myśli »Dom Dziecka«. Wydawać by się mogło, że myślę, iż zawód ten jest zawodem łatwym. O nie. Całkiem zdaję sobie sprawę z ogromu trudności, jakie na nim ciążyą. Podsumowując — powiem, że praktyka, choć krótka, zbliżyła mnie jeszcze więcej do zawodu i teraz pewna jestem, że nie pomyliłam się, kierując swe kroki do Studium” (35).

Były student prawa, pragnący w przyszłości nadal studiować umiłowany przedmiot, widzi pod wpływem odbytej praktyki celowość powiązania tych studiów z pracą pedagogiczną: „... dwutygodniowa praktyka dała mi bardzo dużo. Pozwoliła mi ona mianowicie polubić ten zawód i dała mi wstępny obraz tego, z czym będę się spotykał w mojej pracy nauczycielskiej. Aczkolwiek nigdy nie zamierzałem zostać nauczycielem, to jednak chyba nim zostanę. Namiastka trudności i zalet tej pracy urzekła mnie. (...) Najważniejsze — to polubić ten trudny zawód i być dobrym nauczycielem. Pomimo to chciałbym jednak skończyć wyższe studia, a jeśli tak, to moje wymarzone studia prawnicze i w późniejszym czasie oddać się wychowaniu młodzieży trudnej i wykołejonej życiowo w zakładzie poprawczym. Nauczycielem jednak zostanę” (50). W całości praktyka wpłynęła korzystnie na stosunek studentów do zawodu nauczycielskiego.

V. Uwagi końcowe

Wszystkich studentów odwiedzili w czasie praktyki zainteresowani nauczyciele SN, i to co najmniej jeden raz. Hospitowano zajęcia, przeprowadzono rozmowy z kierownikami szkół, zainteresowanymi praktyką zastępcami kierowników i nauczycielami-opiekunami praktyki oraz z praktykującymi studentami. Zebrane na miejscu opinie o praktykantach są w ogólności dobre. Nie napotkano przykładów negatywnych. Potwierdzają to również nadesłane przez kierowników szkół opinie. Jeżeli często sądzimy, że opinie te są zbyt wygórowane, to możemy być nierzadko w błędzie. Studenci, pełniąc w czasie praktyki funkcję nauczyciela w rzeczywistych warunkach, aktywizują się bardziej aniżeli przy spełnianiu wycinkowych praktyk w warunkach bardziej sztucznych, tj. w szkole ćwiczeń. By nie tylko dorównywać pracy nauczycieli odnośnych szkół, lecz zaimponować im czymś nowym, praktykanci „wychodzą często z siebie”.

By jednak mieć właściwy sąd o interesującej nas problematyce, trzeba wziąć pod uwagę pewnego rodzaju „cieplarnianą atmosferę”, jaka towarzyszyła realizowanej praktyce (duże miasto, liczne szkoły 1000-lecia itp.). Atmosfera ta mogła mieć wpływ na ogólny optymizm praktykujących studentów. Stąd też wskazane jest, by tego rodzaju materiały gromadzić dla porównania także w związku z praktyką trzy-

tygodniową, realizowaną w większości w środowiskach terenowych — małomiasteczkowych i wiejskich.

Niewątpliwie wypowiedzi części studentów, a szczególnie studentek, są nacechowane dużym optymizmem, pewnego rodzaju romantyzmem odbiegającym w mniejszym lub większym stopniu od rzeczywistości. Te piękne, młodzieńcze zrywy powinno się jak najbardziej uszanować i kierować je w sposób bardzo taktowny w realne łożysko.

Sądę, że zebrane, bardzo skromne materiały pozwolą nam w przyszłości ulepszyć stronę organizacyjną praktyk terenowych, przede wszystkim w odniesieniu do szkół. Nasuwa się potrzeba zainteresowania praktykami wszystkich nauczycieli odnośnych szkół, nie tylko opiekunów praktyk. Wypowiedzi studentów zobowiązują nas też do krytycznego spojrzenia na pracę nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli, szczególnie pod kątem metodycznego przygotowania kandydatów i wyrabiania w nich bardziej twórczej, samodzielnej postawy.

MARIA PETER

Szczecin

Z WARSZTATU PRACY WYKŁADOWCY METODYKI NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO W STUDIUM NAUCZYCIELSKIM

„Kształcenie przyszłych nauczycieli i wychowawców musi być prowadzone w sposób pobudzający rozwój poszczególnych składników zdolności wychowawczej oraz ich integrację”.

Stefan Baley

„Psychologia wychowawcza w zarysie”

I. Wstęp

Słuchacze Studium Nauczycielskiego kierunków: matematyka, fizyka i innych, nie zaawansowani w przedmiocie metodyki nauczania początkowego, dość często nie doceniają ważności tego przedmiotu w swoim przygotowaniu do zawodu. Twierdzą naiwnie: „Na ogół każdy potrafi uczyć w klasach I—IV bez większego przygotowania”. Ci sami studenci w toku poznawania teorii i praktyki nauczania początkowego często zmieniają zdanie. W wielu przypadkach przyjmują postawę krańcowo przeciwną, wyrażającą się w zdaniu: „Praca nauczyciela klas najmłodszych jest szczególnie trudna, czasochłonna, wymaga posiadania specjalnych cech psychicznych”. Studenci tej grupy z góry zakładają, że chcą pracować tylko w klasach starszych jako nauczyciele przedmiotowi, a od klas młodszych będą uciekać. Obie te postawy studentów niekorzystnie odbijają się na ich nauce. Pierwsza łączy się z usiłowaniami lekceważenia metodyki nauczania początkowego. Konsekwencją drugiej postawy jest praca w zakresie metodyki tego stopnia nauczania bez przekonania, z konieczności, dla stopnia. Tymczasem, zgodnie z programem SN, każdy student winien opanować teoretyczne podstawy nauczania początkowego, pozytywnie nastawić się i praktycznie przygotować do pracy w klasach najmłodszych. Studium nauczycielskie kształcić winno nauczycieli-wychowawców szkoły podstawowej, przygotowanych zarówno do nauczania przedmiotów wybranych jako kierunkowe, jak i do

pracy w klasach I—IV. Przy takim ujęciu celów kształcenia w studium nauczycielskim metodyka nauczania początkowego zajmuje istotne miejsce w całokształcie programu tego zakładu. Nauczyciel prowadzący w studium nauczycielskim przedmiot metodyki nauczania początkowego zmuszony jest na co dzień rozwiązywać problem: jak najskuteczniej działać, by wyposażyć studentów w wiadomości i umiejętności metodyczne, a jednocześnie wytwarzać w miejsce niewłaściwego przychylnie nastawienie do pracy w klasach I—IV. Artykuł niniejszy przedstawia przykład i wyniki rozwiązywania tego problemu w II Studium Nauczycielskim w Szczecinie.

II. Cele nauczania metodyki klas początkowych

Celem nauczania metodyki klas początkowych jest osiągnięcie przez słuchaczy:

- 1) wiadomości metodycznych,
- 2) umiejętności działania dydaktyczno-wychowawczego,
- 3) umiejętności łączenia teorii z praktyką — konkretyzowania ogólnych wiadomości z metodyki, pedagogiki i psychologii w praktyce szkolnej,
- 4) postaw psychicznych zgodnych z rolą nauczyciela klas początkowych,
- 5) umiejętności samokształcenia.

Wymienione cele nauczania ściśle łączą się i w praktyce najczęściej realizowane są łącznie, chociaż poświęca się im również osobne lekcje. Względy logiczne i praktyczne wskazują właściwą kolejność ich realizowania. Jako pierwszoplanowe w procesie nauczania winny występować wiadomości metodyczne, ponieważ warunkują osiągnięcie pozostałych celów nauczania. Wiadomości metodyczne dostarczają wskazówek dla działań (są podstawą umiejętności), określają też zadania pracy nad kształceniem osobowości nauczyciela stopnia początkowego.

Wiadomości z metodyki klas I—IV obejmują problemy składowe procesu nauczania tych klas: charakterystykę cech psychicznych dziecka, cele i treść nauczania, metody dydaktyczne i wychowawcze, funkcję opiekuńczą i wychowawczą nauczyciela, osobowość nauczyciela klas początkowych.

Technikę prowadzenia lekcji, czyli umiejętności dydaktyczno-wychowawcze, doskonalili nauczyciel w ciągu wielu lat pracy zawodowej. Jednakże podstawy najważniejszych umiejętności winien zdobyć kandydat na nauczyciela już w studium nauczycielskim, pod kierunkiem nauczyciela metodyki i nauczyciela szkoły ćwiczeń. Przez umiejętność dydaktyczną rozumiemy „zdolność nauczyciela do takiego działania, które zakłada sprawne i skuteczne czynności, a nie wykonywane metodą prób i błędów” (Maksymilian Maciaszek: „Proces kształcenia umiejętności dydaktycznych”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1961, nr 1).

W praktycznym przygotowaniu nauczyciela klas I—IV należy wyróżnić cztery typy umiejętności dydaktycznych:

1) ogólne — czynności nauczyciela występujące na różnych lekcjach, np. kontrola pracy domowej, ocenianie wiadomości, przeprowadzanie pokazu, zorganizowanie wycieczki,

2) szczegółowe — stosowanie metod typowych dla klas I—IV, np. globalne zapoznanie uczniów z wyrazem, metoda wyrazowa analityczno-syntetyczna nauki czytania i pisania, ćwiczenia w twórczej syntezie wzrokowej i słuchowej wyrazu, dzielenie przez podział i mieszanie, pisanie z pamięci,

3) umiejętność planowania — planowanie działań dydaktycznych, np. ustalenie tematu lekcji, planowanie cyklu lekcji, planowanie toku konkretnej lekcji,

4) umiejętność ekspresji — łatwe posługiwanie się podstawowymi narzędziami pracy nauczyciela: wyraźna, poprawna mowa, pismo na tablicy, rysunek na tablicy, umiejętność posługiwania się pomocami naukowymi audiowizualnymi i instrumentem muzycznym.

Prócz wiedzy i umiejętności dydaktycznych student SN winien nabyć właściwe nastawienie do pracy z klasami początkowymi. Za program minimalny należałoby uznać taki poziom odpowiedzialności nauczycielskiej absolwenta, aby chciał on poprawnie pracować z najmłodszymi, jeśli zaistnieje potrzeba, za program maksymalny — wytworzenie trwałego zainteresowania klasami początkowymi.

Przydatność nauczyciela na stopniu klas I—IV zależy między innymi od tego, w jakim stopniu rozwinięte w sobie: przyjaźń dla dzieci, łatwy, bezpośredni, pogodny kontakt z nimi; umiejętność zniżania się do myślenia i zainteresowań uczniów; odpowiedzialność; dokładność; pomysłowość; poczucie estetyki. Wytworzenie wymienionych cech osobowości jest również celem nauczania metodyki stopnia I—IV.

III. Warsztat pracy nauczyciela metodyki klas początkowych

Podobnie jak nauka każdego zawodu, kształcenie nauczycieli odbywa się w oparciu o warsztat pracy. Urządzenie składające się na ten warsztat i czynności w nim odbywane pozwalają kandydatowi na nauczyciela poznać przyszłą pracę i wywyczyć podstawowe umiejętności. Warsztatem pracy metodyka nauczania początkowego w II SN w Szczecinie są: biblioteka studium, pracownia pedagogiczna, szkoła ćwiczeń, rejonowe szkoły podstawowe (bazy praktyki ciągłej).

Zaznajomienie studentów z poszczególnymi elementami warsztatu pedagogicznego odbywa się wcześniej, na początku pierwszego roku nauki, przy czym kolejność i sposób wprowadzenia mają istotne znaczenie. Pierwsze hospitowane lekcje, pierwsze kontakty studentów z dziećmi, pierwsze ćwiczenia w pracowni winny wzbudzać silne zainteresowanie. Stawiane na początku wymagania dotyczące zachowania się studentów wobec nauczycieli szkoły ćwiczeń, dzieci, mienia szkolnego ustalają wzory postępowania na dalsze miesiące nauki.

Biblioteka studium wypożycza podręczniki metodyczne, programy nauczania, lekturę metodyczną, lekturę uzupełniającą wiadomości rzeczowe, podręczniki dla szkoły podstawowej. Czytelnia udostępnia podręczny zestaw literatury metodycznej, słowniki, encyklopedie, bieżące numery czasopism pedagogicznych, czasopism dziecięcych i społeczno-kulturalnych, roczniki tych czasopism. Nauczyciel metodyki już podczas pierwszych lekcji swego przedmiotu wymaga od studentów, aby skontaktowali się z biblioteką i czytelnią przy zbieraniu materiałów do ćwiczeń; wymagania te kontynuuje systematycznie. Problemowe wystawy książek organizowane przez bibliotekę wskazują praktycznie bibliografię na określone tematy, np. „Metodyka nauczania w klasie I”, „Metodyka arytmetyki w klasach I—IV”, „Dorobek Polaków w zakresie metodyki nauczania początkowego”. Na co dzień całość księgozbioru i zbiory czasopism udostępnia katalog działowy biblioteki i bibliografia zawartości czasopism.

Szkoła ćwiczeń uznana jest za najistotniejszą część warsztatu metodycznego, szkoła ta kształtuje wyobrażenia studentów o przyszłej pracy i wytwarza pierwsze emocjonalne więzi z zawodem nauczycielskim. Obserwacje, przeprowadzane w szkole ćwiczeń, ilustrują wprowadzone pojęcia metodyczne, są źródłem wiadomości, służą do porównań teorii i praktyki. Działania studentów z pojedynczymi dziećmi, grupkami lub z całymi klasami ćwiczą umiejętności dydaktyczne ogólne i szczegółowe. Bezpośrednio z nauczaniem metodyki klas początkowych łączą się następujące formy praktyki prowadzonej w szkole ćwiczeń:

1) małe badania empiryczne kończące się uogólnieniem metodycznym, np. zbadanie rozumienia treści czytanki przy zastosowaniu przygotowania ucznia do czytania danego tekstu i bez przygotowania;

2) demonstrowanie jednostkowych, wyizolowanych faktów dydaktycznych, np. grupa uczniów klasy III podczas lekcji metodyki, w pracowni pedagogicznej inscenizuje poprzednio opanowany na pamięć wiersz W. Broniewskiego, pt. „Pierwiosnek”;

3) obserwacja wyników nauczania uczniów szkoły ćwiczeń, np. wysłuchanie głośnego czytania uczniów klas II, III, IV (po dwóch przeciętnych uczniów z każdej klasy), ustalenie poziomu techniki ich czytania;

4) obserwacja złożonych faktów dydaktyczno-wychowawczych: hospitacje lekcji;
5) ćwiczenia kształtujące poszczególne umiejętności dydaktyczne nauczyciela, np. słuchacz kieruje rozwiązywaniem złożonego zadania tekstowego przez jednego ucznia;

6) ćwiczenia kształtujące prawidłowe zespoły działań dydaktyczno-wychowawczych przeprowadzanych z klasą szkolną — lekcje próbne;

7) obserwacja zjawisk wychowawczo-opiekuńczych: opieka każdego I roku SN nad jedną z klas I—IV. (Od kilku lat stosowaną metodą praktyki pedagogicznej na stopniu klas I—IV jest opieka każdego I roku studium nad jedną z młodszych klas szkoły ćwiczeń. W klasie tej początkowo koncentruje się praktyka pomocnicza i lekcyjna określonej grupy studentów — ćwiczenia psychologiczne, tygodniowe dyżury, pierwsze hospitacje, później pierwsze lekcje próbne. Na przykładzie tej klasy studenci praktycznie poznają zajęcia pozalekcyjne dzieci młodszych, ich udział w ogólnoszkolnych uroczystościach, formy życia społecznego klasy, przykłady trudności wychowawczych, współpracę wychowawcy klasy z rodzicami. Przez systematyczny, zorganizowany kontakt z uczniami i nauczycielem jednej klasy szkoły ćwiczeń studenci gromadzą liczne praktyczne obserwacje i doświadczenia. W ten sposób buduje się też w świadomości studentów przyjaźń dla dzieci, zwiększa się wnikliwość obserwacji działań nauczyciela. Tą formą praktyki kieruje nauczyciel przedmiotów pedagogicznych przy współudziale opiekuna grupy i nauczyciela określonej klasy szkoły ćwiczeń).

Pracownia pedagogiczna (stałe wzbogacana) służy nauczycielom metodyki, którzy odbywają w niej większość lekcji, i studentom do przygotowania lekcji próbnych. Materiały gromadzone w pracowni pedagogicznej, ilustrujące proces dydaktyczny, zostały podzielone następująco:

1) dokumenty określające treść nauczania — programy nauczania, Dzienniki Urzędowe Ministerstwa Oświaty,

2) trwałe źródła wiadomości ucznia: podręczniki dla szkoły podstawowej, pomoce naukowe,

3) materiały utrwalające przebieg oraz wyniki już odbytego procesu nauczania:

a) ilustrujące działanie uczniów w czasie lekcji (zeszyty uczniów, notatki ucznia z pojedynczej lekcji, rysunki, kolekcje, dzienniki lektur, fotografie uczniów w czasie lekcji, wypowiedzi utrwalone na taśmie magnetofonowej),

b) ilustrujące działanie nauczycieli podczas lekcji, protokoły odbytych lekcji, przykładowe konspekty lekcji, fragmenty lekcji, utrwalone na taśmie magnetofonowej,

4) materiały zawierające projekty organizacji procesu nauczania (poprawne konspekty słuchaczy, rozkłady materiału nauczania, przedruki z czasopism pedagogicznych). Powyższe materiały, uzupełnione bibliografią, ujęte są w teczki problemowe.

Materiały i pomoce naukowe, znajdujące się w pracowni pedagogicznej, służą do ilustrowania omawianych na lekcjach metod nauczania oraz do ćwiczeń, w których studenci stosują poznaną teorię.

Rejonowe szkoły podstawowe, wykorzystywane do praktyki pedagogicznej ciągłej, są terenem bardziej samodzielnych obserwacji i prób pedagogicznych studentów. Kilkundniowe, systematyczne hospitacje w tych szkołach służą do zaobserwowania całokształtu systemu pracy nauczyciela klas początkowych; lekcje próbne są formą ćwiczenia i kontroli umiejętności pedagogicznych studentów. Podczas praktyki ciągłej poznają studenci codzienny obraz szkoły i nauczyciela, korygują nieco wyidealizowane wyobrażenia na ten temat, wyniesione z kontaktów ze szkołą ćwiczeń. Pobyt w szkołach rejonowych z reguły pobudza studentów do porównań szkoły

ćwiczeń z poznaną szkołą pod różnymi względami, zależnie od przygotowania studenta. Plonem praktyki są między innymi obserwacje trudności wychowawczych, nowe spostrzeżenia dotyczące osobowości nauczycieli, inne niż w szkole ćwiczeń metody nauczania i wychowania. Dzięki kilkuletniej współpracy z wieloma szkołami, co roku zwiększa się liczba szkół — stałych baz praktyki Studium (które odpowiadają potrzebom praktyki pod względem bytowym i metodycznym). Zwłaszcza praktyka w pięknych szkołach tysiąclecia i w szkołach dobrze zagospodarowanych, prawidłowo kierowanych, budzi zapał do przyszłej pracy.

IV. Organizacja działań dydaktycznych

Przedstawiony warsztat pracy stwarza możliwości organizowania różnych działań dydaktycznych, oddaje cenne usługi w przeprowadzaniu lekcji metodyki nauczania początkowego. Obserwacje udziału studentów w lekcjach metodyki wykazują, że treść nauczania, podawana metodami słownymi (artykuł, rozdział podręcznika, wykład — nawet bardzo interesująco opracowane), często przyjmowana jest obojętnie, nie uaktywnia myślenia studentów, nie daje im umysłowej satysfakcji, zwłaszcza w początkach nauczania. Częściej osiąga się reakcje aktywności, gdy lekcja metodyki przedstawia, jak odbywa się proces dydaktyczny, niż wtedy, gdy podaje postulaty, jak powinien się odbywać. Zainteresowanie słuchaczy na lekcjach metodyki łączy się zatem z bardziej bezpośrednimi sposobami poznawania, którymi prócz hospitacji w lekcjach próbnych są:

- 1) małe badania empiryczne,
- 2) demonstracje metod nauczania zastosowanych do pojedynczego ucznia lub małej grupki (w pracowni pedagogicznej, podczas lekcji metodyki),
- 3) ćwiczenia dydaktyczne studentów z pojedynczymi uczniami i grupkami dzieci (podczas lekcji metodyki),
- 4) analizowanie materiałów pracowni pedagogicznej (ilustrujących pracę ucznia na lekcji i jej wyniki i pracę nauczyciela),
- 5) ćwiczenia w oparciu o programy nauczania, podręczniki i pomoce naukowe dla klas początkowych.

Powyższe metody wnoszą do nauczania konkretność i aktywność. Lekcje metodyki, prócz teorii, ukazują autentyczne sytuacje i przykłady dydaktyczne. Studenci podczas lekcji są czynni, wykonują różne prace: obserwują, przygotowują słowne sformułowania spostrzeżeń i wniosków, porównują, projektują, oceniają. W ten sposób zaprawiają się do działań i operacji myślowych występujących na co dzień w pracy nauczyciela.

Wbrew zamierzeniom nauczyciela metodyki tradycyjna metoda hospitacji lekcji w szkole ćwiczeń nie zawsze przynosi spodziewane rezultaty poznawcze. Jest tak zwłaszcza wtedy, gdy z braku czasu poleca się studentom zaobserwować podczas hospitacji nie jeden, lecz kilka problemów. Duża ilość zadań poznawczych i duża ilość faktów dydaktycznych, występujących w czasie lekcji, słyca poznanie. Niewprawni obserwatorzy, jakimi są studenci, w tej sytuacji gubią się, nie koncentrują uwagi na zasadniczym procesie, obserwują z daleka działanie wielu uczniów równocześnie. Z tego względu w nauczaniu metodyki dużą wartość ma zajmowanie się częściami procesu nauczania, analizowanie poszczególnych metod i ćwiczenie prostych czynności dydaktycznych. Celom tym służą powyżej wymienione sposoby nauczania: demonstracje poszczególnych metod i ćwiczenia dydaktyczne studentów — przeprowadzane z pojedynczymi dziećmi lub z grupkami dzieci. Ćwiczeniu poszczególnych czynności dydaktycznych wiele uwagi poświęcił Maksymilian Maciaszek w pracy „Kształcenie umiejętności dydaktycznych nauczyciela”. Warszawa 1963 r., PWN. Autor dowodzi, że pierwsze lekcje próbne kandydatów winny poprzedzać ćwiczenia „elementarnych czynności dydaktycznych”, i podaje wykaz przy-

kładowych tematów takich ćwiczeń do programu teorii nauczania. Idea i tematyka zaproponowanych ćwiczeń są bardzo słuszne. Podobny wykaz ćwiczeń dydaktycznych można by opracować do programu metodyki nauczania początkowego i ćwiczenia takie prowadzić w ciągu całego kursu metodyki klas początkowych — nie tylko przed prowadzeniem przez kandydatów pierwszych lekcji próbnych. Zastrzeżenie budzi ćwiczenie, określone w powyżej omawianej pracy jako demonstrowanie metod nauczania z zespołem kandydatów: „Słuchacz przeprowadza z kolegami pogadankę, pokaz obrazków itp., następnie cała grupa ocenia demonstrowane metody, podając zarówno spostrzeżenia pozytywne, jak i negatywne”. Ćwiczenie takie w warunkach SN jest sztuczne, nie interesuje słuchaczy, nie pozwala dostrzec wartości danej metody nauczania ani trudności jej przeprowadzenia. Bardziej celowe jest to samo ćwiczenie, gdy grupą, do której student stosuje metodę nauczania, są dzieci szkoły podstawowej, wezwane w tym celu na lekcję metodyki. Przy dobrej organizacji ćwiczenia dzieci szkoły ćwiczeń odwołane na kilkanaście minut z własnej lekcji nie ponoszą straty.

Przykład rozplanowania cyklu lekcji i budowy jednostki lekcyjnej, zamieszczony w następnej części artykułu, ilustruje, w jaki sposób wykorzystują posiadany warsztat pracy w nauczaniu metodyki klas początkowych. W celu uwidocznienia metod i środków nauczania, którymi posługują się, podają obszernie sprawozdanie z przeprowadzonego działania dydaktycznego w związku z tematem: nauczanie o miarach w klasach I—IV. Podczas zajęć z metodyki staram się jak najszerzej stosować bezpośrednie poznanie rzeczywistości dydaktycznej klas I—IV, nie tylko przy pomocy hospitowania lekcji w szkole ćwiczeń.

V. Przykład rozplanowania cyklu lekcji i budowy jednostki lekcyjnej

Plan cyklu lekcji w marcu 1963 r. na II roku matematyki

Hasło programowe: Sposoby wprowadzania jednostek miar, praktycznego zaznajamiania z przyrządami pomiarowymi: prowadzenie ćwiczeń w terenie oraz mierzenia i kreślenia. (Projekt programu metodyki nauczania początkowego dla SN. Ministerstwo Oświaty 1963).

Temat cyklu lekcji: wprowadzenie jednostek miar, przyrządów pomiarowych, działań na wyrażeniach mianowanych w klasach I—IV.

1. Zakres nauczania o miarach w klasach I—IV. Analiza programu, powtórzenie wiadomości rzeczowych — 2-godzinna jednostka lekcyjna.
2. Wprowadzenie nowej jednostki miary. Wykład ilustrowany protokołem z lekcji przykładowej i notatką z zeszytu ucznia („Wprowadzenie jednostki długości — decymetr”) — 1 godz.
3. Hospitacja lekcji w klasie II na temat: kilogram, ważenie przedmiotów przy użyciu odważników 1 kg, 2 kg, 5 kg — 1 godz.
4. Dyskusja o lekcji hospitowanej — porównanie poznanej teorii z przebiegiem lekcji dla klasy II na temat: ważenie w kilogramach — 1 godz.
5. Działania na wyrażeniach mianowanych w klasie III. Ćwiczenie z udziałem uczniów klasy III, przeprowadzone przez zespoły studentów: zamiana jednostek miar, działania pamięciowe — 1 godz.
6. Wytyczenie linii prostej w terenie. Mierzenie i odmierzenie odcinków w terenie krokami i przy pomocy taśmy mierniczej. Praca zespołów studentów na boisku szkolnym — 1 godz.
7. Lekcja próbna w klasie III. Obliczanie prędkości na podstawie znanej drogi i czasu. Rozwiązywanie zadania tekstowego na podstawie graficznej ilustracji jego treści — 1 godz.
8. Dyskusja o lekcji próbnej. Podsumowanie poprawy konseptów wykonanych przez zespoły studentów w pracy domowej — 1 godz. Sprawozdanie z przeprowadzenia pierwszej jednostki tematycznej (zajęcie dwugodzinne).

Cele: wykazanie społecznej potrzeby opanowania przez uczniów miar, mierzenia i działań na wyrażeniach mianowanych. Zapoznanie z zakresem pojęć i umie-

jętności związanych z tematem — miary. Powtórzenie rzeczowych wiadomości o jednostkach miar. Koncentryczność nauczania o jednostkach miar w szkole podstawowej.

Metody: podsumowanie badania empirycznego, wykład, praca samodzielna studentów: a) analiza programu, b) krótkie referaty na podstawie lektury.

Przygotowanie studentów: Zespół I przygotowuje podsumowanie obserwacji samodzielnych zakupów dzieci — na podstawie protokołów obserwacji dostarczonych przez wszystkich słuchaczy II roku matematyki. Zespół II, III, IV, V przygotowuje referaty na temat podstawowych jednostek miar.

Lektura studentów: Arkadiusz Piekara: „Mechanika ogólna”. Warszawa 1961, PWN. Rozdział I, s. 13—21; Józef Hawlicki: „Niedziesiątkowe jednostki miary stosowane w praktyce”. Życie Szkoły 1961, nr 2.

Szczegółowy przebieg zajęcia

1. Przedstawienie wyników badania przez zespół I.

Temat badania: samodzielne zakupy dzieci klas początkowych. Cel badania: jakie jednostki miar stosują dzieci podczas zakupów, poziom umiejętności arytmetycznych dzieci.

Metoda: jednorazowa obserwacja dziecka samodzielnie przeprowadzającego zakupy.

Ilość protokołów z obserwacji: 22. Wiek dzieci: 7 lat — dwoje, 8 lat — dwoje, 9 lat — sześć, 10 lat — dziesięć, 11 lat — dwoje.

Przykłady protokołów typowych sytuacji (przytoczone dosłownie). B. P. — studentka II roku matematyki: Szczecin, 2. III. 1963 r. godz. 16. Sklep papierniczy ul. Jagiellońska. Chłopiec około lat 10, starannie ubrany, z torbą w rękę. Stał przyglądając się ciekawie półce, na której umieszczone były długopisy. Na znak sprzedawczyni „proszę”, odpowiedział: dwa zeszyty 32-kartkowe w kratkę, 1 ołówek, 1 gumkę. — Czy wszystko, chłopczyku? — Pani pokaże mi jeszcze długopis. Podobał mu się czerwony, kosztował 27 zł. Długo go oglądał, „pstrykał”, aż wreszcie zdecydował się kupić. Był bardzo ożywiony, ale zarazem jakby trochę zażenowany. Sprzedawczyni podsumowała 31 zł 20 gr. Chłopiec podał 40 zł. Otrzymał resztę przeliczył, schował do portmonetki, która raczej nie stanowiła jego własności, była skórzana i duża. Schował zeszyty, ołówek, długopis i portmonetkę do torby, podziękował i wyszedł kierując się w stronę ulicy Wojska Polskiego.

B. Sz. — II rok matematyki: Szczecin, 2. III. 1963 r. godz. 17.30. Sklep spożywczy PSS „Robotnik”. W sklepie są trzy stoiska, przy każdym z nich po kilka osób. Do sklepu weszła 11-letnia dziewczynka, z siatką, w której miała słoik z kiszoną kapustą. Gdy stanęła przy jednym ze stoisk, ja stanęłam za nią. Dziewczynka wyjęła z portmonetki karteczkę ze spisem zakupów. Przy ladzie odczytywała kolejno każdą napisaną pozycję (po cichu) i prosiła o daną rzecz ekspedientkę. Na kartce miała napisane: 2 kg cukru, 1 kostka margaryny, 1 paczka pieprzu, 2 paczki herbaty, 1 l octu, 1 kg ryżu. Wszystko prócz ryżu otrzymała. Kiedy ekspedientka podała jej wartość zakupów 48 zł 30 gr, dziewczynka podała 50 zł. Resztę, nie licząc schowała do portmonetki i poprosiła o obliczenie, które też tam schowała. Wszystkie zakupy włożyła do siatki i wyszła ze sklepu.

W. Z. — II rok matematyki: Szczecin, 5. III. 1963 r. Drogeria. Chłopiec lat 9, w rękę trzymał torbę damską. W sklepie było 5 osób. Stałam w kolejce za chłopcem. Kolejka szybko się posuwała, ale chłopiec, pomimo że na niego była kolej do kupna, wcale tego nie zauważył, był zajęty oglądaniem dekoracji. Dopiero po zachęcie sprzedawczyni powiedział: 1 kg mydła i do prania... Tu chciał coś powiedzieć, lecz widocznie zapomniał, bo pospiesznie wyjął karteczkę z zapisaną nazwą owego środka piorącego. Wraz z kartką podał banknot 50 zł. Otrzymał resztę, nie przeliczył i chyba nie zapamiętał, ile zapłacił. Zakupy włożył do torby, powiedział „dziękuję” i wyszedł.

Wnioski

- Dzieci młodsze wyręczają rodziców w zakupach artykułów codziennego spożycia, również samodzielnie kupują przybory szkolne dla siebie.
- Wartość dziecięcych zakupów bywa znaczna (wg obserwacji do 50 zł).
- Samodzielne zakupy dzieci mogą mieć wartość wychowawczą — kształcić samodzielność, rzetelność, dokładność, uspołecznienie — jednak pod warunkiem, że dziecko rozlicza się w domu z otrzymanych pieniędzy. W tym celu musi zapamiętać ogólną wartość zakupu i umieć obliczyć resztę.
- Aby przygotować dzieci do świadomego przeprowadzania zakupów, należy: zapoznać je z praktycznie stosowanymi jednostkami miar, wytworzyć lepsze zrozumienie i umiejętność

wydawania reszty przez dopełnianie. Cwiczyć umiejętność i biegłość obliczania reszty przez odejmowanie.

- e. Należy w klasach początkowych — zwłaszcza III i IV — wzmóc ćwiczenia w rachunku pamięciowym oraz prowadzić w szkole praktyczne działania, które ćwiczą w złożonej czynności kupna (zabawy, spółdzielnia klasowa, pomoc w zbieraniu składek).

DANE LICZBOWE WYPROWADZONE Z OBSERWACJI

	Sklepy, w których przeprowadzono obserwację			
	spożywczy	artykuły piśmienne	piekarnia	drogeria
Ilość obserwowanych dzieci	8	10	2	2
Ilość zakupywanych artykułów przez jedno dziecko	3—6	2—4	2	2
Jednostki miar stosowane przy zakupie	kg, dkg, sztuki, litry	określenie ilości w sztukach	określenie ilości w sztukach	kg, sztuki
Ogólna wartość zakupu jednego dziecka	27,30 zł do 48,30 zł	3,20 zł do 31,20 zł	2,50 zł do 11 zł	6,40 zł do 32 zł

Spostrzeżenia

- Sześciorgu dzieciom sprzedawcy nie podali ogólnej wartości zakupu.
- Kilkakrotnie powtórzyły się sytuacje: Sprzedawca wydaje resztę, a dziecko w tym czasie wkłada z pośpiechem towary do torby. Płacąc podaje jedną monetę większej wartości od zakupu, choć ma drobniejszą w granicach należności. Zapomina, co ma kupić — wyciąga kartkę. Resztę kontroluje po odejściu od kasy.
- Czworo dzieci nie mogło zapamiętać wysokości zapłaconej kwoty, prawdopodobnie przez nieuwagę.
- Osiemnaścioro dzieci nie przeliczyło reszty, najczęściej nie interesowało się wydawaną resztą. Czworo dzieci przeliczyło resztę (w tym jedno po odejściu od kasy).
- Dziecko klasy II kupuje 10 dkg pietruszki, pół litra octu. Posługuje się nazwami jednostek miar, których w nauce szkolnej jeszcze nie poznało (w tym przypadku — dekagramy).

Próba ich wyjaśnienia

- Sprzedawcy ci nie traktowali dzieci poważnie, jak świadomych klientów.
- Samodzielne przeprowadzanie zakupów było dla dzieci trudną czynnością, zachowanie wykazuje pośpiech i napięcie nerwowe.
- Czynność zakupu jest złożona, dziecko młodsze gubi się, opuszcza istotne elementy.
- Choć sprzedawca podał ogólną kwotę należności, dzieci najczęściej nie obliczały należnej im reszty. Obliczenie to przekracza czasem umiejętności ucznia klasy I i II. Starsze dzieci, klas III i IV, liczą za wolno. Obliczają resztę przez odejmowanie, nie mogą zdążyć z ustaleniem wyniku. Czynność arytmetyczna dziecka nie jest zgodna z czynnością sprzedawcy, który wydaje resztę przez dopełnianie. Dzieci mają za małą wprawę w kontrolowaniu reszty wydawanej metodą dodawania do wartości zakupu, często nie rozumieją tego sposobu.

2. Wykład nauczyciela: Społeczna potrzeba nauczania o miarach na stopniu propedeutycznym. Podstawowe pojęcia z dziedziny miar.

a. Społeczna potrzeba nauczania o miarach.

Nauczanie o miarach w klasach I—IV jest uwarunkowane potrzebą praktyczną. Ilustracją tej potrzeby jest przeprowadzone badanie. Ponieważ dzieci, począwszy od klas najmłodszych pomagają rodzicom w zakupach artykułów codziennego spożycia, należy wcześniej, już w klasach I—IV, zapoznać je z podstawowymi jednostkami miar i działaniami na liczbach mianowanych. Fakt, że wartość zakupów dzieci sięga 50 zł, a nawet 100 zł, wskazuje, jak ważne jest wyćwiczenie u uczniów biegłości w czterech działaniach arytmetycznych do 100. Od wyćwiczenia biegłości obliczeń pamięciowych w zakresie 100 zależy zaradność dzieci w praktycznych sytuacjach.

Nauczanie o miarach w klasach I—IV jest także uwarunkowane potrzebą dydaktyczną. Znajomość miar jest warunkiem rozumienia i opanowania przez uczniów niektórych wiadomości i umiejętności w klasach I—IV, poza matematyką. Korelacja ta dotyczy geografii i zajęć praktyczno-technicznych. W programie przedstawia się to następująco: geografia klasa III i IV — „Mierzenie odległości w terenie”. Klasa IV — „Plan, podziałka”. „Wysokość najwyższych szczytów gór w Polsce. Długość granic”. Zajęcia praktyczno-techniczne w klasach III i IV: „Cięcie kartonu, tektury, drewna. Wykonywanie przedmiotów użytkowych wg ustalonego wzoru” (ustalonych wymiarów).

b. Podstawowe pojęcia ogólne z dziedziny miar.

W tej części wykładu uczący wyjaśnił treść podstawowych pojęć: wielkość, jednostka miary, układ miar dziesiętkowy i niedziesiętkowy, mierzenie, liczba mianowana. W myśl programu uczniowie klas I—IV poznają jednostki miar, mierzą nimi określone wielkości, wynik mierzenia zapisują przy pomocy liczb mianowanych. Aby przekazać uczniom w praktyczny, przystępny sposób te trudne pojęcia i umiejętności, sam nauczyciel musi świetnie rozumieć ich istotę.

3. Samodzielna praca studentów.

a. Analiza programu nauczania — zakres nauczania o miarach w klasach I—IV. Podczas lekcji przeprowadzono analizę programu klasy III ze względu na najbogatszy i najbardziej różnorodny materiał nauczania. Praca przebiegała następująco: Ciche czytanie materiału nauczania arytmetyki dla klasy III z zadaniem wyróżnienia: jednostek miar, przyrządów pomiarowych, umiejętności mierzenia i działań na liczbach mianowanych. Ustalenie wzoru tabeli przejrzystości ujmującej treść nauczania o miarach, narysowanie jej na tablicy i w zeszytach. Wypełnienie tabeli dla klasy III (nowe zagadnienia dla klasy III zaznaczono kolorową kredą).

Analizę programu klas I, II, IV zadano słuchaczom jako samodzielną pracę domową, wyjaśniając, że uczniowie klas początkowych nie poznają pełnej tabeli metrycznych jednostek miar, poznają te jednostki, które są praktycznie stosowane w życiu. Nie wprowadza się jednostek: dekametr, hektometr, decyliitr, decygram i innych.

b. Referaty studentów — Powtórzenie wiadomości rzeczowych o zasadniczych jednostkach miary.

Jednostka długości	—	referuje zespół	II
„ ciężaru	—	„	III
„ pojemności	—	„	IV
„ czasu	—	„	V

Celem referatów było przypomnienie dokładne pojęcia zasadniczych jednostek miar, zwrócenie uwagi na skomplikowany, naukowy charakter tych pojęć.

Przykład jednego z wygłoszonych referatów (przytoczony w całości).

J. S. — II rok matematyki. Jednostka długości — Nazwa zasadniczej jednostki: 1 metr, skrót nazwy w zapisie: „m”. Pochodzenie jednostki: W roku 1795 wprowadzono we Francji dziesiętny system jednostek długości, przyjmując 1 metr jako jednostkę zasadniczą. Inicjatorzy

postanowili, by metr stanowił — $\frac{1}{40\ 000\ 000}$ długości południka ziemskiego. Wykonano pomiary południka i sporządzono wzorzec. W wieku XX badania doskonalszymi metodami dowiodły, że obwód Ziemi wzdłuż południka wynosi nie 40 000 000 metrów, lecz nieco więcej —

40 000 856 m. Metr archiwalny okazał się więc mniejszy od $\frac{1}{40\ 000\ 000}$ rzeczywistej długości południka ziemskiego. Dlatego zrezygnowano z określania metra jako $\frac{1}{40\ 000\ 000}$ dłu-

gości południka ziemskiego. Uchwałą konferencji międzynarodowej z r. 1889 metrem nazywa się mierzoną w temperaturze 0°C odległość pomiędzy dwiema kreskami na płacie zrobionym ze stopu platyny i irydu, przechowywanym w Międzynarodowym Biurze Miar i Wąg w Sévres koło Paryża. Wzorzec ten nazywa się metrem międzynarodowym. W ten sposób wbrew pierwotnym zamiarom metr nie jest jednostką naturalną, gdyż nie posiada odpowiednika w przyrodzie. Jest to jednostka oparta na umowie — jednostka konwencjonalna.

4. Wspólne ustalenie wniosków dotyczących treści pojęć jednostek miar dostępnych dzieciom klas początkowych.

W rozmowie, kierowanej pytaniami uczącego, ustalono następujące wnioski:

Dokładne pojęcie każdej jednostki miary składa się z wielu skomplikowanych wiadomości z różnych dziedzin nauki: z fizyki, geografii, geometrii, arytmetyki i innych. Na przykład podstawę do wytworzenia pełnego pojęcia jednego kilograma stanowi wiedza o masie, jednostkach szesciennych, przyciąganiu ziemskim, temperaturze, destylacji. Pełne pojęcia jednostek miar nie są dostępne uczniom klas I—IV, mogą oni opanować pojęcia konkretno-obrazowe. Uczniowie na stopniu wstępnej systematyki są zdolni przyswoić sobie dokładniejsze, abstrakcyjne pojęcia jednostek miar. Dlatego układ materiału nauczania o miarach w szkole podstawowej jest koncentryczny. Najpierw globalnie wprowadzane są jednostki zasadnicze

(z wyjątkiem jednostek długości — w klasie I program wprowadza najpierw miarkę centymetrową).

Uczniowie klas I—IV poznają jednostki miar pogładowo i praktycznie, badają ich cechy przy pomocy zmysłu wzroku, słuchu oraz mięśniowo-ruchowo. Do spostrzeżeń nauczyciel dołącza nazwę; ta ściśle określona długość nazywa się 1 metr, ciężar tego odważnika nazywa się 1 kilogram itd. Dzięki zastosowaniu różnych pomocy naukowych dzieci uogólniają spostrzeżenia: istnieją umownie przyjęte jednostki miar, są one w różny sposób zaznaczone na przyrządach pomiarowych; przedmioty znajdujące się w otoczeniu mogą mieć długość, ciężar, pojemność — równą, mniejszą lub większą w stosunku do poznanej jednostki. Rolę jednostek miar poznają podczas czynności mierzenia.

Nauczyciel podając elementarne wiadomości o jednostkach miar musi mieć stale na uwadze ich sens istotny, aby nie wprowadzić fałszywych uproszczeń.

VI. Wnioski

Organizacja nauczania metodyki klas początkowych w II Studium Nauczycielskim w Szczecinie jest próbą przewyżczenia trudności wychowawczych, przedstawionych we wstępie. Środki i metody nauczania, które stosuje zespół nauczycieli metodyki, służą do wyposażenia studentów w wiadomości i umiejętności dydaktyczne oraz do wytworzenia właściwego nastawienia do pracy w klasach I—IV. Miarą skuteczności prowadzonej pracy są w pewnym stopniu wyniki poznawcze i postawa studentów na zajęciach metodyki nauczania początkowego.

Oto spostrzeżenia na ten temat:

1. Aktywność studentów wzrasta podczas bezpośredniego poznawania poszczególnych działań nauczania początkowego, a wiadomości oparte na tym sposobie poznania są pełniejsze, bardziej świadome, popierane poprawnymi przykładami. Jednakże obserwowana na lekcjach metodyki aktywność poznawcza studentów ma różny stopień trwałości. U większości jest to zainteresowanie aktualne, które utrzymuje się tak długo, jak długo trwa rozwiązywanie aktualnego, interesująco sformułowanego problemu. Część studentów (częściej kobiety) przejawia trwałe zainteresowanie metodyką. Studenci ci wyróżniają się systematycznym i starannym przygotowaniem do lekcji metodyki, samorzutnie utrzymują kontakt z dziećmi klas młodszych szkoły ćwiczeń, starannie i samodzielnie przygotowują lekcje próbne. Z wypowiedzi tej grupy wynika, że równie chętnie, jako nauczyciele, będą uczyli przedmiotu własnej specjalizacji, jak i klasy młodsze.

2. Lekceważenie problemów nauczania początkowego, obserwowane u studentów niezaawansowanych, zanika stopniowo w pierwszym roku nauczania. Zmiana poglądów następuje między innymi dzięki stosowaniu wspólnych składników opracowania zagadnień metodycznych, tj. rozpatrywaniu poszczególnych wymagań programu klas I—IV pod względem rzeczowym, psychologicznym i dydaktyczno-wychowawczym. Głęboka, wszechstronna analiza pracy na stopniu I—IV ukazuje jej złożoność i odpowiedzialność. Powtarzające się w lekcjach metodyki przy różnych tematach wspólne składniki opracowania wytwarzają w świadomości studentów mechanizmy myślenia. Popadają oni w nawyk analizowania znanych i nowych tematów metodycznych według poznanego schematu: potrzeba społeczna, wymagania programu, strona rzeczowa, podstawy psychologiczne, metody nauczania, środki nauczania. Chociaż taki sposób myślenia studentów jest schematyczny, można jednak przypuszczać, że jest dla nich korzystny.

3. Pedagogiczna postawa przyszłych nauczycieli wobec dzieci klas początkowych kształtuje się głównie pod wpływem bezpośredniego kontaktu, przez różne formy praktyki pedagogicznej. Pierwsze samodzielne spostrzeżenia pedagogiczne studentów I roku są rezultatem wstępnej praktyki pedagogicznej (3-dniowa, październik). Spostrzeżenia dotyczą zachowania, wiadomości higieny poznanych dzieci i klas. Zawierają próby charakteryzowania uczniów i nauczycieli. Gorące dyskusje wywołują

sposoby, przy pomocy których nauczyciele uzyskują karność i zainteresowanie na lekcji.

Opieka każdego I roku SN nad jedną z klas szkoły ćwiczeń oraz nasilenie praktyki pedagogicznej i psychologicznej w tej samej klasie (początkowo) dają wyraźnie korzystne efekty. Studenci rzeczywiście znają uczniów danej klasy, interesują się ich losami szkolnymi i pozaszkolnymi, poznają strukturę wewnętrzną klasy, formy pracy wychowawcy klasowego. Kontakty z pojedynczymi dziećmi podczas ćwiczeń na lekcjach metodyki pozwalają z bliska zauważyć szczegóły zachowania dziecka: onieśmielenie, koncentrację uwagi, namysł, wysiłek umysłowy, radość z dobrego rozwiązania. Studenci przyznają, że takie obserwacje dyscyplinują ich; w tych momentach uświadamiają sobie wyraźniej własną rolę jako nauczycieli: odpowiedzialność za ład i rozwój dziecięcego umysłu. Pierwsze lekcje próbne, organizowane w znanej klasie, są łatwiejsze do przeprowadzenia. Grupa studentów, opiekująca się daną klasą, przeżywa je jako ważne wydarzenia.

Po dwóch latach pracy wychowawczej postawa studentów wobec dzieci klas najmłodszych wykazuje następujące cechy: Wszyscy z sympatią odnoszą się do dzieci, podczas obowiązkowych ćwiczeń i praktyk czują się wobec nich wychowawcami. Część mniej liczna z satysfakcją prowadzi lekcje w klasach I—IV, wyraża gotowość podjęcia pracy z młodszymi dziećmi.

Zastosowany system nauczania daje następujące efekty:

- 1) pozwala studentom poznać podstawowe wiadomości i umiejętności metodyczne,
- 2) likwiduje lekceważenie nauczania początkowego, wynikające z braku doświadczenia,
- 3) u części słuchaczy mniej licznej wytwarza trwale i aktywne zainteresowanie nauczaniem początkowym,
- 4) u większości pobudza zainteresowania aktualne, wywoływane metodami stosowanymi na lekcji, sympatię dla dzieci, lecz nie wzbudza gotowości do pracy na stopniu I—IV.

Przedstawiony system pracy częściowo realizuje zadania nauczania metodyki klas I—IV w studium nauczycielskim. Wiadomości i umiejętności metodyczne studentów można uznać za zadowalające, natomiast wyniki w zakresie postawy, mimo zorganizowanych oddziaływań, nie są w pełni zadowalające. Po dwuletnim okresie kształcenia studenci nie przejawiają pełnej gotowości do nauczania zarówno przedmiotu specjalizacji, jak i nauczania w klasach I—IV. Zauważony w ich planach zawodowych brak chęci do pracy na stopniu początkowym ma bardzo liczne uwarunkowania, prócz dydaktycznych — socjologiczne i psychologiczne. Zachodzi potrzeba dalszych badań, eksperymentowania w zakresie przygotowania studentów do pracy w klasach I—IV: Udział w tych pracach winni wziąć nie tylko metodycy, ale też wykładowcy pedagogiki, psychologii i przedmiotów kierunkowych.

IRENA WOJNAR — ESTETYKA i WYCHOWANIE
PWN, 1964

Wychowanie estetyczne stanowi jedną z istotnych i niezbędnych dziedzin wychowania i kulturalnego kształtowania dzieci, młodzieży i ludzi dorosłych. Jest ono objęte programami nauczania i wychowania, a działalność estetyczno-wychowawcza na terenie szkół i poza nimi obowiązuje w zasadzie każdego pedagoga, a nie tylko nauczycieli rysunku, śpiewu i języka ojczystego. Estetyczne kształtowanie osobowości wychowanków wymaga bowiem przygotowania ich do umiejętności korzystania z wszystkich rodzajów wartości i dóbr kulturalnych, jakimi sztuka obdarza człowieka, a są one rozmaite, zależnie od rodzaju dzieł sztuki, które stają się pobudką i przedmiotem naszych doznań i przeżyć estetycznych.

Nauczyciel rysunku, śpiewu i języka ojczystego (literatury pięknej) nie staje się wychowawcą estetycznym przez sam fakt, że uczy swoich wychowanków rysować albo śpiewać lub grać na jakimś instrumencie, albo poznawać utwory literackie. Staje się natomiast wychowawcą estetycznym wówczas, gdy wychowuje „w imieniu sztuki” i „przez sztukę” albo (jak się wyraża prof. B. Suchodolski) gdy występuje i działa wobec swoich wychowanków jako „mandatariusz sztuki”.

Wychowując przez sztukę wychowawca wychowuje czymś, czego co prawda sam nie stworzył, co jednak poznał, zgłębił i pokochał we własnych osobistych doświadczeniach estetycznych, jako jedną z istotnych wartości swojego istnienia. Staje się to dla niego motywem, by uwrażliwić swoich wychowanków na sztukę i wzbudzić w nich dla niej podziw, miłość i szacunek. Udostępniając im i uprzystępniając¹ konkretne arcydzieła sztuki, tj. umożliwiając wychowankom ujście ich, usłyszenie lub przeczytanie oraz wpływając wychowawczo na osiągnięcie przez nich umiejętności wnikliwego, właściwego i pełnego spostrzegania, doznawania, przeżywania, pojmowania i rozumienia dzieł sztuki — czyni on to, co nazywamy „wychowaniem przez sztukę”.

Nauczanie rysunku i śpiewu oraz zaznajamianie uczniów z dziełami literatury jest zadaniem stosunkowo prostym i łatwym. Natomiast zdobycie przez niego, a za jego przyczynieniem się także przez jego wychowanków, wrażliwości na piękno i artystyczną doskonałość utworów artystycznych, na ich twórczą oryginalność oraz na ekspresję ich wymowy i głębię ich tematyki, a nieodłącznie od tych estetycznych wartości także na doniosłość kulturalnej, społecznej i moralnej roli sztuki w kształtowaniu człowieka — jest zadaniem bardzo trudnym, bo zupełnie innym niż proste nauczanie jako takie.

Cel ten jednak powinien i może urzeczywistnić każdy wychowawca, jeżeli zdobędzie zarówno istotną wiedzę z zakresu estetyki, rozwoju sztuki i teorii wychowania estetycznego, jak osobiste szerokie i głębokie doświadczenie w wrażliwym, wnikliwym, właściwym (tzw. adekwantnym), spostrzegawczym i emocjonalnym doznawaniu i przeżywaniu tych dzieł, które przede wszystkim stanowią o twórczych, a nieprzemijających wartościach sztuki, o tym, czym ona żywi, wzbogaca i uszczęśliwia w ludziach świadomość urody i piękna oraz powagi człowieczego istnienia. Książka Ireny Wojnar „Estetyka i Wychowanie” jest książką napisaną dla wychowawców estetycznych. Im właśnie była potrzebna ta książka i ona właśnie może w nich

¹ Stefan Szuman: O udostępnianiu, uprzystępnianiu i upowszechnieniu sztuki. *Ruch Pedagogiczny*, 19...

obudzić poczucie i świadomość, co w wychowaniu estetycznym jest czynnikiem najistotniejszym, a co jest poczynaniem mniej lub więcej tylko ubocznym i pomocniczym, mimo że także poniekąd ważnym i nie dającym się pominąć.

W tytule zaznaczyła autorka, że w jej książce jest mowa o estetyce i o wychowaniu. Zwykle mówiło się i pisało łącznie o „wychowaniu estetycznym”, nie zastanawiając się bliżej i szerzej nad tym, czym jest estetyka i czym sztuka z jednej, a wychowanie estetyczne czy też wychowanie przez sztukę z drugiej strony.

Wychowawca estetyczny nie jest przygotowany do swoich najważniejszych funkcji, jeżeli nie jest mu dostatecznie znana nauka, którą zwiemy estetyką i jej historyczny rozwój; nie jest jednak także przygotowany do pełnienia swojej funkcji, jeżeli nie zdał sobie sprawy ze specyficznego charakteru i specyficznej funkcji wychowania estetycznego w ramach wychowania w ogólności oraz z jego stosunku do celów i metod wychowania w innych jego dziedzinach, np. w obrębie wychowania umysłowego, społecznego i moralnego.

Zarówno zagadnienie estetyki, jak zagadnienie wychowania estetycznego rozpatruje I. Wojnar w swojej książce w trzech oddzielnych głównych jej częściach. W pierwszej części wysuwa na plan pierwszy estetykę. Autorka przedstawiła i rozwinęła tu nie tyle problem, czym jest estetyka jako nauka, jakie obecnie są jej metody badawcze i jakie są jej tezy, lecz pokazała w aspekcie historycznym, jak się ona rozwijała od czasów antycznych aż po dzień dzisiejszy. Wysuwając sztukę na plan pierwszy śledzi ona w tej części pracy ewolucję problemu „Człowiek a sztuka”. Zapoznaje więc czytelnika z tym, co sądzili ludzie różnych epok o kulturze i sztuce, jak oceniali rozmaite rodzaje sztuki, jaki był ich stosunek do sztuki, którą tworzyli dla własnych potrzeb i według własnych upodobań i norm.

W różnych epokach swojego powstawania sztuka była albo bliższa człowiekowi, czyli bardziej mu potrzebna, powszechnie na społeczeństwo oddziałująca i wywierająca istotny wpływ na jego życie i jego świadomość, albo też stała bardziej na uboczu, bo wysoko ceniona i poszukiwana była tylko przez elitę społeczeństwa, przez znawców i mecenasów sztuki, będąc pewnym luksusem i kosztownym upodobaniem klasy uprzywilejowanej. Stając się twórczością coraz bardziej skomplikowaną i kunsztowną i nie spełniając w społeczeństwie funkcji powszechnej i podstawowej stawała się coraz bardziej niedostępna i obca szerokim warstwom tego społeczeństwa. Warstwy te tylko w ramach swojej własnej tradycyjnej twórczości, tj. sztuki ludowej, znajdowały możliwość wyrażania się za pomocą sztuki, obcowania z nią i radowania się nią w swoim własnym środowisku.

Zdaniem autorki, nasza współczesna epoka stworzyła na nowo korzystne warunki ku temu, by sztuka — jako wyraz współczesnych problemów, dążeń i ukształtowań naszego życia i naszej świadomości — odegrała tę istotną rolę, jaką może i powinna odegrać w życiu każdego społeczeństwa i całej ludzkości. Gdy tak jest, nowe a doniosłe zadania pojawiają się także przed wychowaniem estetycznym, czyli wychowaniem przez sztukę.

O tym wychowaniu, i to w zakresie zarówno historycznej, jak aktualnej jego problematyki i praktyki, pisze autorka szeroko w drugiej części pracy, ujmując zagadnienie w wielu istotnych teoretycznych i praktycznych jego aspektach. Znajac doskonale z publikacji w różnych językach, jakie były do niedawna i są obecnie sposoby i metody wychowania estetycznego na obu półkulach, oraz zapoznawszy się osobiście z wychowaniem estetycznym we Francji autorka mogła wychowawcom polskim przekazać różne informacje o tym, co się mniema i pisze o wychowaniu estetycznym i jak się je realizuje w praktyce.

Pracę „Estetyka i wychowanie” napisała autorka pierwotnie po francusku w Paryżu pod kierunkiem dwóch wybitnych uczonych — prof. Etienne Souriau oraz prof. Maurice Debesse. Pierwszy z nich jest estetykiem, drugi pedagogiem. Opracowując temat swojej książki autorka zapoznała się przede wszystkim z francuskim, ale

w bardzo szerokiej mierze także ze światowym piśmiennictwem na temat zagadnień estetyki oraz teorii i praktyki wychowania estetycznego w takich krajach, jak kraje anglosaskie, ZSRR, Włochy itp. Z estetyką i wychowaniem estetycznym w naszym kraju była już dobrze zaznajomiona. Polscy czytelnicy mogą dzięki jej książce zapoznać się także z pracami wybitnych estetyków i pedagogów, zajmujących się oddziaływaniem sztuki na odbiorców i wychowaniem przez sztukę. Jest to rzecz doniosła, jako że ani teorii estetyki, ani też wychowania estetycznego nie można poznać gruntownie i wszechstronnie, jeżeli się je zna i rozpatruje tylko na podstawie prac i twierdzeń niektórych autorów.

W niezbędnym skrócie, ale jednak dostatecznie treściowo i jasno informuje autorka czytelnika o pracach i poglądach tak wybitnych estetyków i wychowawców, jak m.in. Bayer, Czernyszewski, Debesse, Dewey, Dufrenne, Focillione, Löwenfeld, Munro, Plechanow, Souriau, Read, Schiller i Tołstoj, a jeżeli chodzi o autorów polskich, z pracami i poglądami Ingardena, Morawskiego, Ossowskiego, Szumana, Tatarkiewiczza.

Treść drugiej części książki autorki stanowią takie zagadnienia teorii i praktyki wychowania przez sztukę, jak: „Od koncepcji wychowania estetycznego do koncepcji wychowania przez sztukę”, „Wychowanie przez sztukę w Anglii, w Stanach Zjednoczonych i we Francji” oraz rozdział na temat „wkładu doświadczeń pedagogicznych w teorię pedagogiki estetycznej”.

W trzeciej części swojej pracy autorka podjęła opracowanie tematu dotąd mało badanego a wychowawczo szczególnie doniosłego, jakim jest stosunek młodzieży do sztuki oraz teoria i praktyka wychowania młodzieży przez sztukę.

Za Deweyem sądzi ona trafnie, że sztuka jest niejako **pośrednikiem** między młodym, rosnącym człowiekiem a światem kultury, do którego on wchodzi, oraz że sztuka „raczej pomaga życiu, niż narzuca mu formy określane i ograniczone”.

W swoich dociekaniach na temat tego, co u młodzieży warunkuje jej **specyficzne** i już bardziej niż na poprzednich etapach rozwoju psychicznego czujne, wnikliwe i **pogłębione** ustosunkowanie się do rzeczywistości oraz do sztuki, autorka wprowadziła pojęcie „**otwartego umysłu**”, czyli takiej otwartej postawy młodzieży wobec świata i sztuki, która stwarza korzystne warunki dla rozszerzenia i pogłębienia jej umysłowego, emocjonalnego i estetycznego **doświadczenia**, a tym samym oczekiwania i wartościowania życia w coraz to nowej, szerszej i głębszej perspektywie. W tym aspekcie wychowanie estetyczne młodzieży polegałoby zarówno na „otwieraniu” jej umysłu na zewnętrzny świat faktów i zdarzeń, w którym młodzież żyje i działa, jak na jej świat wewnętrzny, czyli na to, czego ona w sobie poszukuje i co rozważa. Oba te „światy” są oczywiście w człowieku współzależne i nierozłączne. Zdaniami autorki, sztuka przyczynia się w sposób istotny i jedyny w swoim rodzaju nie tylko do nawiązania przez młodzież wnikliwych i pogłębionych kontaktów z rzeczywistością, ale jej dzieła zdolne są zaktualizować w niej doznanie istotnych estetycznych, a także społecznych i moralnych wartości istnienia i życia człowieka.

Postawę „otwartego umysłu” analizuje autorka dokładniej pod następującymi czterema względami: a) pod względem jakości **percypowania** rzeczywistości, które przy otwartym umyśle staje się i wyostrzone, i maksymalnie (estetycznie) wysubtelnione; b) pod względem **przeżywania**, i to zarówno w zakresie odkrywania własnej indywidualności, własnego życia psychicznego, jak także w stosunku do świata, w zakresie odkrywania (wciąż na nowo) rzeczywistości zewnętrznej, rozumienia innych ludzi, nawiązywania z nimi kontaktu; c) w zakresie intelektualnej, poznawczej strony postawy „otwartego umysłu”, co wiąże się między innymi z postulatem pełnego poznania (a nie tylko emocjonalnego przeżywania) dzieła sztuki oraz z pasją poszukiwania, dociekania, analizowania różnych stron rzeczywistości w ich artystycznym ujawnieniu przez dzieła sztuki; d) po czwarte postawa „otwartego umysłu”

znajduje swój wyraz i próbę urzeczywistnienia we własnej ekspresji i działalności artystycznej młodzieży.

Swoją teorię czy hipotezę o roli sztuki i wychowania estetycznego w rozwijaniu u młodzieży postawy „otwartego umysłu” konkretyzuje autorka wypowiedziami wybitnych teoretyków estetyki i pedagogiki. Przytoczę tu kilka z tych wypowiedzi zacytowanych w książce autorki.

B. BERENSON: „Sztuka uczy nas odczuwać i spostrzegać to, czego dotąd nie spostrzegaliśmy i czego z pewnością nigdy nie moglibyśmy zobaczyć pozostawieni tylko samym sobie — my, którzy nie jesteśmy artystami”.

M. DEBESSE: „Młodzi ludzie czytają inaczej niż dzieci. Szukają oni w książkach odbicia swych najwyższych zainteresowań, odpowiedzi na pytania, jakie stawiają sami sobie. Od powieści przygodowej woła powieść psychologiczną i poezję, która pomaga im w poznawaniu samego siebie”.

H. DELACROIX: „Trzeba ożywić świat (przez sztukę St. S), aby nawiązać z nim kontakt”. „Sztuka budzi nam świat z uśpienia”.

R. BAYER: „Doświadczenie otwarte jest rzutowaniem świata wewnętrznego na to, co spostrzegamy zmysłami”.

J. DEWEY: Sztuka „jest kondensacją i udoskonaleniem przeciętnego ludzkiego doświadczenia”.

M. DUFRENNE: „Z chwilą gdy «otwieram sobie» zajmuję postawę zaangażowania i uczestnictwa, a nie oddalenia”.

K. MARKS: „Sztuka jest najwyższą radością, jaką człowiek daje samemu sobie”.

*

* * *

Zadaniem mojej recenzji z książki I. Wojnar „Estetyka i Wychowanie” było wprowadzenie jej przyszłych czytelników w treść, problematykę i charakter tej książki. Zaznaczyłem już na wstępie, że jest ona ważna i potrzebna przede wszystkim tym nauczycielom, którzy w szkole i poza szkołą estetycznie wychowują swoich uczniów. Rozczaruje się jednak każdy, kto przystąpi do czytania tej książki spodziewając się czegoś w rodzaju podręcznika „wychowania estetycznego”. W książce tej są przedstawione te zagadnienia estetyki i wychowania estetycznego, które każdy wychowawca zajmujący się w praktyce wychowaniem estetycznym z konieczności musi poznać i zgłębić, jeżeli naprawdę ma wychować estetycznie i uczyć swoich uczniów nie tylko rysunku albo śpiewu lub wiedzy o sztuce, lecz pragnie samemu rozumieć, zgłębić i pokochać sztukę.

Inne rozczarowanie czeka tych, którzy przystąpią do studiowania książki mniemając, że łatwo im będzie objąć w całości jej treść i zdać sobie jasno sprawę z licznych zasadniczych problemów, jakie są w niej poruszone. Książkę tę czyta się poniekąd łatwo, gdyż napisana jest płynnie, żywo, sugestywnie, a poza tym jest ona przejrzysta i jasno zbudowana. Trudno jest jednak przyswoić sobie dobrze jej bardzo bogatą i różnorodną treść. Trzeba też posiadać już podstawową orientację w zagadnieniach estetyki i teorii sztuki, by śledzić ze zrozumieniem tok rozważań, jakie w książce „Estetyka i Wychowanie” snuje autorka na temat rozwoju poglądów i coraz to innych zapatrywań na istotę sztuki i jego wychowawczą funkcję. Mimo to — zdaniem moim — każdy wychowawca w Polsce z ręką autorki i dzięki autorce otrzymuje książkę niezwykłą, a dotąd prawie że jedyną, a niezbędną dla głębszego i istotnego zorientowania się w teorii, a także praktyce wychowania estetycznego.

Można przypuścić, że trzeba będzie dłuższego czasu, zanim większość nauczycieli przyswoi sobie książkę w tej mierze, że wywrze to zasadniczy wpływ na ich osobiste poczynania wychowawcze w dziedzinie wychowania przez sztukę. Nie wątpię jednak — obojętnie — że książka „Estetyka i Wychowanie” stopniowo będzie wywierała coraz większy wpływ na właściwe i lepsze uprawianie wychowania młodzieży polskiej przez sztukę.

Stefan Szuman

WIKTOR CZERNIEWSKI — ROZWÓJ DYDAKTYKI POLSKIEJ
w latach 1918—1954 PZWS, 1963

Pod koniec 1963 roku ukazała się na półkach księgarskich, wydana przez Państwo-
we Zakłady Wydawnictw Szkolnych w Warszawie, niezwykle interesująca i oryginalna
w swojej koncepcji, a zarazem bardzo wartościowa praca Wiktora Czerniew-
skiego pt. „Rozwój dydaktyki polskiej w latach 1918—1954”.

Praca ta zawiera krytyczny przegląd naszego dorobku w zakresie dydaktyki ogól-
nej i szczegółowej z podziałem na trzy okresy zawarte w latach: 1918—1939; 1945—
—1948 i 1949—1954. Autor z uzasadnionych we Wstępie powodów (s. 11) pominął
w swej pracy podręczniki szkolne, jak również pozycje dotyczące zajęć w przed-
szkolu, zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz wszelkich pozaszkolnych form
oświaty dorosłych. Aczkolwiek pominięte działy stanowią niewątpliwie poważne
pozycje w zakresie rozwoju dydaktyki, to jednak takie ograniczenie było konieczne
i w żadnym razie nie może być ono uważane za brak w omawianej tu i tak już
ogromnej pracy, chociażby dlatego, że zakreszenie jej ram stanowi dobre prawo
autora.

Charakteryzując warunki rozwoju dydaktyki polskiej w latach 1918—1939, W.
Czerniewski daje nam interesujący przegląd szeregu instytucji zajmujących się pracą
badawczą w zakresie dydaktyki i jej rozwojem, a także licznych organizacji nauczy-
cielskich i instytucji wydawniczych w tym zakresie. Działalność tych ostatnich
wyrażała się głównie w wydawaniu różnych czasopism tak ogólnopedagogicznych,
jak i dydaktycznych, poświęconych zarówno poszczególnym przedmiotom naucza-
nia, a zarazem poszczególnym typom szkół, co oczywiście w znacznej mierze decydo-
wało o rozwoju teorii i praktyki dydaktycznej.

Na podkreślenie zasługuje dokonany przez autora interesujący a bardzo pożyteczny
przeгляд wydawnictw w postaci encyklopedii i bibliografii, których zadaniem było
syntetyczne ujmowanie naszego dorobku tak w zakresie dydaktyki ogólnej, jak i me-
todyk poszczególnych przedmiotów nauczania. Ten pożyteczny ze względu na zawar-
te w nim informacje rzeczowe przegląd daje równocześnie czytelnikowi obraz po-
ważnych braków i niedociągnięć w tym zakresie.

Wydawnictwa z zakresu dydaktyki szczegółowej zostały pogrupowane według
typów szkół, a więc szkół ogólnokształcących, zakładów kształcenia nauczycieli, szkół
zawodowych, specjalnych i wyższych oraz osobno w zakresie oświaty dorosłych.

W najbogatszym dziale dotyczącym szkoły ogólnokształcącej, omawiana biblio-
grafia została opracowana według poszczególnych przedmiotów nauczania. Struk-
tura ta, zachowana również w następnych częściach pracy, stanowi jej poważną
dodatkową zaletę.

Wymienione wyżej działy zawierają interesująco omówioną bibliografię, przy-
czym niektóre jej pozycje zostały podane w obszernych, bardzo pożytecznych stresz-
czeniach.

Przedstawiając nasze nieuniknione potknięcia, ale zarazem i poważne sukcesy
w rozwoju dydaktyki polskiej w następnych dwóch okresach (1945—1948 i 1949—
1954), Autor jak najślusniej zaakceptował ukazanie się na półkach księgarskich
pod koniec 1954 roku podstawowej pozycji w tym rozwoju, jaką stanowił i stanowi
nadal „PROCES NAUCZANIA” Wincentego Okonia.

Charakteryzując drogi rozwoju polskiej dydaktyki w tych dwóch okresach, W.
Czerniewski szkicuje wyraźny obraz ich społeczno-historycznego uwarunkowania.
Dzięki takiemu ujęciu skomplikowane etapy rozwoju naszej dydaktyki w okresie
powojennym stają się nie tylko zrozumiałe, ale zarazem bardzo wyraziste i pla-
styczne.

W ten sposób Autor potwierdza jeszcze raz uznaną już dziś powszechnie tezę
prof. B. Suchodolskiego, iż pedagogika jest nauką historycznie i społecznie uwa-

runkowaną; jej rozwoju niepodobna należycie zrozumieć czy wyznaczyć lub ocenić bez gruntownej znajomości historyczno-społecznego tła danej epoki.

Założone sobie przez W. Czerniewskiego śmiałe i ambitne zamierzenia dokonania krytycznej analizy i oceny tego bardzo różnorodnego dorobku na przestrzeni 36 lat dziejów naszej ojczyzny muszą budzić ogromny podziw nie tylko dla iście benedyktyńskiej pracy Autora działającego „w pojedynkę”, co słusznie podkreślił w Przedmowie prof. W. Okoń, ale również dla kapitalnego przewyciężenia przez niego zarówno groźnego niebezpieczeństwa ogólnikowości i powierzchowności pracy, jak i możliwości subiektywnego oceniania wielu faktów, zwłaszcza wobec braku perspektywy historycznej dla omawianych zjawisk.

Pierwszą trudność pokonał? Autor dzięki wspomnianej już, a godnej najwyższego uznania i podziwu pracowitości, dając czytelnikowi — może jeszcze niekompletną — ale bardzo bogatą i wartościową bibliografię dydaktyki, zwłaszcza z okresu pierwszego dziesięciolecia Polski Ludowej. Liczbowe zestawienie tego dorobku z podziałem na dydaktykę ogólną i szczegółową dla różnych typów i przedmiotów nauczania w zakresie szkoły ogólnokształcącej ujął on w trzech tabelach zamieszczonych na str. 430—431.

W pokonywaniu drugiego rodzaju trudności, polegających na krytycznej analizie i ocenie z pozycji marksizmu-leninizmu całokształtu publikowanego dorobku w dziedzinie naszej dydaktyki w tak skomplikowanych pod względem ideologicznym okresach, zwłaszcza powojennych, Autor wpadł na doskonały pomysł.

Zadając sobie dodatkowy trud, spożytkował on w tym zakresie bogaty materiał zawarty w różnego rodzaju recenzjach i krytykach dotyczących tak poszczególnych pozycji wydawniczych, jak i całokształtu naszej działalności zarówno edytorskiej w zakresie dydaktyki, jak i organizacyjnej czy dydaktycznej działalności samej szkoły oraz kierujących nią władz i instytucji. Dał temu wyraz, umieszczając w Przypisach obok tytułów podstawowych prac również wzmianki o artykułach recenzyjnych. Autor, powołując się w tekście pracy na te recenzje czy opinie krytyków, zachowuje na ogół umiar i nie popada w „cytatomanię”. Przytaczając poglądy czy naświetlenia innych autorów, W. Czerniewski nie rezygnuje z zajmowania własnego stanowiska, aczkolwiek czyni to z wielkim umiarem i ostrożnością. W wielu jednak przypadkach, obawiając się konsekwencji braku historycznej perspektywy dla należytej oceny poszczególnych faktów, kładzie większy nacisk na przedstawienie czytelnikowi zanalizowanego materiału faktograficznego, pozostawiając osąd jego własnemu uznaniu. Jest to chyba ze wszech miar godna podkreślenia ostrożność i rzetelność naukowa Autora.

Poprawna, a nawet piękna polszczyzna, potoczysty i barwny styl Autora sprawiają, iż tę pokaźną swymi rozmiarami i bogatą w treść pracę czyta się z wielkim i nie-słabnącym zainteresowaniem uzyskując dzięki temu plastyczny i pełen dynamizmu obraz rozwoju naszej polskiej dydaktyki.

Wypuklenie przez W. Czerniewskiego roli obydwóch obfitych źródeł w jej rozwoju, to jest filozoficznych założeń i praktycznej działalności dydaktycznej, zwłaszcza w okresie powojennym, będzie stanowiło dla wielu czytelników poważną zachętę do twórczych poczynań w zakresie dalszego rozwoju tej ważnej dziedziny życia społecznego. I z tego również względu omawiana książka powinna się znaleźć w bibliotece każdej większej szkoły i w rękach wielu nauczycieli.

Jan Bartecki

NAUCZANIE PROGRAMOWANE

Wybór artykułów z czasopism radzieckich 1963—1964, dokonany na podstawie materiałów zgromadzonych w Zakładzie Dokumentacji i Informacji Pedagogicznej Instytutu Pedagogiki w Warszawie, jako uzupełnienie do bibliografii, pt. „Cybernetyka a pedagogika”, opublikowanej w roku ubiegłym (*Ruch Pedagogiczny* 1963 nr 6 s. 93—97).

1. ALEKSEEV O. L.: Ispol'zovanie sredstv kibernetiki w processe obučeniija. [Zastosowanie urządzeń cybernetycznych w procesie nauczania]. *Izvestija APN RSFSR* Vyp. 129 s. 36—40, rys.
Maszyna-egzaminator stwierdza stan wiedzy ucznia i wydaje ocenę, ale nie rozwiązuje — zdaniem autora — najważniejszego zadania: stałej obiektywnej kontroli procesu uczenia się i oddziaływania korygującego. Autor przedstawia opis, schemat budowy i zastosowanie tzw. cybernetycznego korepetytora, który spełnia właśnie tę rolę.
2. ČIBISOV E. G.: Ešče raz o proverke znanij. [Jeszcze o kontroli wyników nauczania]. *Sovietskaja Pedagogika* 1964 nr 5 s. 92—98, rys.
Przyrząd umożliwiający jednoczesną kontrolę pracy wszystkich uczniów. Opis urządzenia, schemat techniczny, zastosowanie. Instytut Szkół Wieczorowych (zmianowych) ANP Federacji Rosyjskiej zorganizował nauczanie eksperymentalne przy pomocy tego urządzenia w szkołach dla pracujących na lekcjach języka rosyjskiego i matematyki. Przykłady. Wyniki. Wnioski.
3. ĘRDNIEV P. M.: Kibernetičeskie ponjätija i problemy didaktiki. [Pojęcia cybernetyki a zagadnienia dydaktyki]. *Sovietskaja Pedagogika* 1963 nr 11 s. 104—117, tabl., bibliogr.
Sprzężenie zwrotne (dodatnie i ujemne) i informacja (kod, ilość informacji, rozwlekłość i zwięzłość, przekształcanie informacji, niezawodność) w zastosowaniu do zjawisk pedagogicznych. Przykłady na materiale matematyki. Wnioski dotyczące programów, metod nauczania, struktury podręczników matematyki.
4. ERMAKOV I. G.: Tipovoj al'goritm dlja programirovanija special'nogo kursa. [Typowy algorytm programowania przedmiotów zawodowych]. *Vestnik Vyszej Szkoły* 1963 nr 11 s. 62—63.
Trzeba na początku ustalić: 1) zakres materiału, który ma być opanowany przez studentów, 2) czas przeznaczony na obowiązkowe zajęcia kolektywne, 3) materiał do samodzielnego opracowania i na wykłady oraz wspólne zajęcia, 4) granice przedmiotu i korelacje z innymi przedmiotami, 5) granice poszczególnych tematów, rozdziałów, paragrafów, kroków, 6) formy kontroli.
5. GLUSKIN V. M., Zil'berg L. I.: Primenenie kibernetičeskich ustrojstv v processe obučeniija. [Zastosowanie urządzeń cybernetycznych w procesie nauczania] [języka angielskiego]. *Inostrannije jazyki w škole* 1964 nr 2 s. 13—24, rys., tabl.
Treść: Proces nauczania jest procesem cybernetycznym. Nauczanie indywidualne i grupowe. Cybernetyczne urządzenie nauczające. Urządzenie nauczające a kształtowanie się nawyków. Programowanie materiału nauczania. Budowa urządzenia nauczającego. Tablica rozdzielcza. Algorytm sterowania. Warianty korygowania algorytmu sterowania.
6. GRINBAUM M. I.: Avtomatičeskij trenazer dlja učašičsja. [Automatyczne urządzenie nauczające i kontrolujące wyniki nauczania]. *Izvestija APN RSFSR* 1963 Vyp. 128, 1963 s. 223—229, rys.
Opis urządzenia, schemat struktury, zastosowanie.
7. IL'INA T. R.: O teorii i praktike programirovannogo obučeniija. [O teorii i praktyce nauczania programowego] *Sovietskaja Pedagogika* 1964 nr 1 s. 61—71, bibliogr.
Krytyka tradycyjnego nauczania. Perspektywy nauczania programowanego. Ogólne założenia przyjęte przez pedagogów radzieckich w sprawie programowania procesu nauczania: Podręcznik programowany powinien zawierać program działalności ucznia i nauczyciela, określać najbardziej racjonalną kolejność opracowywania materiału, kierować spo-

strzeganiem, myśleniem i pamięcią ucznia. W niektórych wypadkach trzeba oddzielnie opracować wskazówki dla nauczyciela.

Niekiedy materiały programowane zastępują podręcznik; czasami stosuje się je jako uzupełnienie do zwykłego podręcznika. Opracowano już szereg podręczników programowanych. W przyszłości niewątpliwie pojawiają się podręczniki takie dla różnych klas i do rozmaitych przedmiotów nauczania. Wydaje się możliwe i pożądane opracowanie podręcznika programowanego literatury o czystszej przy zachowaniu specyfiki tego przedmiotu, w formie pogadanki skierowanej indywidualnie do ucznia, napisanej żywo i emocjonalnie, wywołującej odzew z jego strony. Taki podręcznik stawiający różne zagadnienia moralne, światopoglądowe na tle czytanych przez ucznia utworów mógłby odegrać większą rolę wychowawczą niż używane obecnie suche podręczniki.

Opracowując podręcznik trzeba ściśle określić, ile czasu i jaki materiał przeznaczamy do samodzielnego opracowania, gdzie i kiedy mają być zastosowane kolektywne formy pracy oraz tradycyjne metody nauczania. Autor podręcznika musi się liczyć z obowiązującym programem mając jednocześnie na widołu pewne zmiany, unowocześnienie treści nauczania, ponieważ te sprawy są obecnie szeroko dyskutowane. Stwarza to poważne trudności dla autora; należy sądzić, że wysoko kwalifikowane zespoły autorów przy udziale pedagogów, psychologów i nauczycieli-praktyków mogą i powinny wytknąć nowe drogi, uwzględnić niezbędne zmiany w treści nauczania.

8. ISAEV L. N.: Pedagogičeskaja efektiwnost' programmirovannogo obučenija. [Efektywność nauczania programowanego] *Sovetskaja Pedagogika* 1963 nr 11 s. 118—126.

Eksperyment pedagogiczny w kl. VI—VII na lekcjach języka ojczystego pod kierunkiem I. T. Ogorodnikowa. I etap: opracowanie podręcznika (składnia). Zasady układu i treści podręcznika: 1) sformułowanie konkretnego celu poznawczego, 2) pytania lub instrukcje ukierunkowujące myśl ucznia, 3) materiał faktyczny (słowa, zdania, teksty), 4) algorytm, czyli kolejność i sposób wykonania pracy, 5) kontrolne pytania i zadania.

Organizacja eksperymentu. Przykład I: lekcja w kl. VII szkoły eksperymentalnej, temat: zdania podrzędne okolicznikowe młejsca. Tok lekcji. Samodzielna praca pisemna dla sprawdzenia wyników. Opis lekcji w klasie kontrolnej. Zestawienie wyników obu klas. Przykład II: lekcja w kl. VI, temat: orzeczenie czasownikowe złożone. Przebieg lekcji. Wyniki. Wnioski: Nowa metoda podnosi efektywność nauczania, aktywizuje; proces przyswajania, utrwalania i stosowania wiedzy zlewa się w jedną całość; nauczanie programowane sprzyja rozwojowi myślenia; po dłuższym okresie stosowania algorytmów stwierdzono poprawę wyników nauczania u uczniów średnich i słabych; sprzężenie zwrotne wpływa dodatnio na trwałość zapamiętywania; na każdym etapie pracy uczeń zdaje sobie sprawę z tego, czego się już nauczył i czego jeszcze nie umie. Nauczanie programowane nie jest jedynym środkiem podniesienia efektywności nauczania i nie każdy materiał nadaje się do programowania, ale już obecnie — bez maszyn — „każdy nauczyciel w każdej szkole może z pożytkiem stosować niektóre elementy i zasady tej metody”.

9. ITEL'SON L.: O naučnych osnovach didaktyki. [O naukowych podstawach dydaktyki]. *Narodnoe Obrazovanie* 1963 nr 10 s. 53—57.
s. 55—56: O metodach cybernetycznych w dydaktyce.

10. KOLPAKOV M., BOREJKO N.: Mašiny ěkzamenujut. [Maszyny egzaminują]. *Narodnoe Obrazovanie* 1963 nr 12 s. 41—42.

Zastosowanie urządzeń do odpytywania. Uczeń wybiera jedną z kilku proponowanych odpowiedzi. Ta nowa metoda daje dobre wyniki, o ile program jest umiejętnie opracowany. Czasem niewłaściwe sformułowanie pytania powoduje błędne odpowiedzi. Chyba jeszcze większą rolę odgrywa dobór wariantów odpowiedzi: powinny być prawdopodobne, zewnętrznie podobne, a jednak różne. I tylko w tym wypadku poprawny wybór odpowiedzi świadczy o zrozumieniu istoty pytania. Pytania powinny być tak ułożone, żeby się nawzajem uzupełniały, żeby w jakimś stopniu sprzyjały zrozumieniu dalszych partii materiału. Programy trzeba zmieniać, poprawiać. Odrzuca się te pytania, na które padło najwięcej błędnych odpowiedzi. Bada się powody błędów: czy sformułowanie pytania, czy dobór odpowiedzi stwarza prawdopodobieństwo błędu. Następnie w drodze eksperymentu wypróbowuje się różne warianty programu. Automatyczna kontrola wyników nauczania zaoszczędza wiele czasu nauczyciela, a uczniowie chętnie jej się poddają i nie raz stwierdzają zupełną obiektywność oceny.

11. KOMSKIJ D. M.: Opyt izučenija osnov kibernetiki v pedagogičeskom institute. [Podstawy cybernetyki jako przedmiot nauczania w instytucie pedagogicznym]. *Sovetskaja Pedagogika* 1964 nr 2 s. 105—111, bibliogr.

- Program fakultatywnego kursu „Podstaw cybernetyki” na IV roku Wydziału Fizyczno-Matematycznego (40 godzin). Referaty i odczyty, prace montażowo-konstruktorskie. Nauczanie programowane i zastosowanie maszyn uczących jako temat wykładów i praktyki na V roku studiów.
12. KOSTJUK G. S., MENČINSKAJA N. A., SMIRNOV A. A.: Aktual'nye zadači i problemy psichologii obučenija. [Aktualne zadania i problemy psychologii nauczania]. *Voprosy Psichologii* 1963 nr 5 s. 48—60, Sum.
s. 56—60: Nauczanie programowane. Sprawy dyskusyjne: miejsce nauczania programowanego w procesie nauczania, indywidualne tempo uczenia się a praca nauczyciela z całą klasą; niezbędny stopień umiejętności samodzielnego uczenia się. Problematyka badań: zasady programowania materiału, układ (liniowy czy rozgałęziony), „prawo do błędu” czy zapobieganie błędom.
 13. KUZNIECOVA T. M.: Opyt programmirovannogo obučenija. [Z doświadczeń nauczania programowanego]. *Inostrannye jazyki v škole* 1963 nr 5 s. 2—8.
Treść: Rozłożenie materiału nauczania na elementy „kroki”. Natychmiastowe wzmocnienie. Stopniowe opuszczanie ogniw pośrednich. Uwzględnianie indywidualnych możliwości ucznia. Stały kontakt z uczniami, obserwacje, kontrola. Samodzielność. Proces uczenia się przy pomocy maszyn [na materiale języka angielskiego].
 14. LADANOV I. D.: Programmirovannoe obučenje i bihevizizm. [Nauczanie programowane i behawioryzm] *Sovetskaja Pedagogika*, 1964 nr 7 s. 52—65, bibliogr., Sum.
Z historii nauczania programowanego. O teorii nauczania behawiorystów. Krytyka teorii Thorndike'a. Ocena metody Skinnera. Krytyka książki Rostunowa: „Programmirovannoe obučenje i avtomatizacija učebnogo processa” (Kiev 1963 KVIRTU). Wniosek: Trzeba krytycznie podchodzić do reklamowanych za granicą metod i opierać się zawsze na osiągnięciach naukowych pedagogiki radzieckiej.
 15. LANDA L. N., CHLEBNIKOV S. P.: Učebne ustrojstvo „Repetitor 1”. [Urządzenie nauczające i kontrolujące]. *Izvestija APN RSFSR* 1963 Vyp. 128, s. 215—222, rys.
Rozważania na temat kształcenia racjonalnego myślenia uczniów i kontroli procesu opanowywania wiedzy. Algorytm rozpoznawania części zdania. Opis urządzenia, schemat struktury i zastosowanie.
 16. LOGAŠEV V. G.: Teorija informacii i metodika prepodavanija. [Teoria informacji a metodyka nauczania]. *Vestnik Vysšej školy* 1963 nr 10 s. 31—33.
Zastosowanie teorii informacji i analizy matematycznej do teorii egzaminowania otwiera perspektywę zredukowania ilości egzaminów oraz podwyższenia ich niezawodności. Obliczono zależność pomiędzy wskaźnikami logicznej struktury programu a statystycznymi danymi procesu egzaminowania. Można obliczyć średnią informację przypadającą na jedno pytanie egzaminacyjne, pełną informację o opanowaniu przez studenta całego kursu. Te wskaźniki pozwalają do pewnego stopnia ocenić jakość nauczania. Należy przystąpić do prac nad praktyczną oceną jakości nauczania poszczególnych przedmiotów i ustalenia normatywów struktury programów oraz sposobów egzaminowania. Tematyka dalszych pożądanych badań: ocena zmniejszenia ilości informacji podczas egzaminu z powodu zakłóceń, określenie optymalnych charakterystyk logicznego wzajemnego związku pomiędzy poszczególnymi zagadnieniami programu; ocena wartości informacyjnej różnych rodzajów pytań egzaminacyjnych.
 17. [LUMSDAINE] LAMSDEJN A. A.: Kriteria ocenki programmirovannych materialov. [Kryteria oceny podręczników programowanych] (Criteria for Evaluating Self-Instructional Programs. *School. Life* 1962 vol. 45 Nr 2. s. 15—17, 39).
Spraw.: Birliko Ju. I.: *Pedagogika i narodnoe obrazovanie v zarubežnych stranach* 1963, nr 3 s. 41—43.
Tezy przyjęte przez Komitet amerykańskich stowarzyszeń pedagogicznych i psychologicznych w r. 1962 dotyczące: 1) eksperymentalnego wypróbowania i planowania nauczania programowanego w szkołach, 2) udoskonalenia programów na podstawie wyników tych badań, 3) wypróbowania efektywności programów, 4) stosowania maszyn nauczających, 5) treści programów, 6) typu programów, 7) oceny programów, 8) opracowania wskaźników metodycznych do programów.
 18. [LUMSDAINE] LAMSDEJN A. A., [Glaser] Glejzer R. [red]: Obučajuščie mašiny i programmirovannoe obučenje. [Maszyny nauczające i nauczanie programowane]. (Teaching Machines and Programmed Learning. A Source Book. Washington 1960 NEA ss. 724).

- Spraw.: Birliko Ju. I.: *Pedagogika i narodnoe obrazovanie v zarubeżnych stranach* 1963, nr 2 s. 41—44.
- Książka zawiera artykuły wybitnych znawców zagadnienia. Wystarczy wymienić nazwiska: Pressey, Lumsdaine, Glaser, Skinner, Crowder. Sprawozdawca referuje dość obszernie główne tezy artykułów.
19. MASLOVA G. G.: O programmirovannom obučenii. [O nauczaniu programowanym]. *Škola i Proizvodstvo* 1964 nr 3 s. 66—73, rys., tabl.
- O podręcznikach programowanych na przykładzie *Fizyki* dla klasy VII (autor: A. A. Margulis). Inne podręczniki radzieckie i zagraniczne, ich układ i zastosowanie. Różne maszyny uczące, ich konstrukcja i zastosowanie. Wnioski.
20. [PRESSEY] PRESSI S. L.: Osnovnye nerešennye problemy obučajuščich mašin. [Zasadnicze dyskusyjne zagadnienia maszyn nauczających]. (Basic Inresolved Teaching-Machine Problems. Theory Into Practice 1962 vol. I nr 1 s. 30—37). Spraw.: Belova Z. Ja.: *Pedagogika i narodnoe obrazovanie v zarubeżnych stranach* 1963, nr 1 s. 44—45.
- Treść: Czy należy stosować maszyny przy utrwalaniu opracowanego materiału, czy raczej podawać nowy materiał przy pomocy maszyny? Formy odpowiedzi ucznia. Łatwe pytania czy przezwytyczenie trudności? Rodzaje urządzeń nauczających. Jak oceniać programy?
21. PRIMENENIE techničeskich sredstv i programmirovannogo obučenija v srednej i vysšej škole. [Zastosowanie środków technicznych i nauczania programowanego w szkole średniej i wyższej] [Materiały sesji naukowych z lat 1960—1962] T. 1, 2. Moskwa 1963 APN RSFSR.
- Not.: Antipova G. Techničeskie sredstva i programmirovannoe obučenija. *Učitel'skaja Gazeta* 1963 Vyp. 122, s. 2.
22. ŠACHMAEV N. M.: Nekotorye problemy, svjazannye s ispol'zovaniem nowych techničeskich sredstv v obučenii. [O problemach związanych ze stosowaniem nowych środków technicznych w nauczaniu]. *Izvestija APN* 1963 Vyp. 128 s. 5—14. s. 13—14: Nauczanie programowane. O badaniu pedagogicznej efektywności nowych środków technicznych.
23. ŠAPOVALENKO S. G.: O programmirovannom obučenii chemii [O programowanym nauczaniu chemii]. *Chimija v škole* 1963 nr 5 s. 18—27, bibliogr.
- O teorii i praktyce nauczania programowanego. Wyjątki z podręcznika stosowanego w szkole eksperymentalnej (Moskwa, Szkoła 715). Ogólne zasady planowania zajęć. Instrukcja dla uczniów. Wniosek: Nowa metoda ma znaczne zalety i może być z pożytkiem stosowana w szkole radzieckiej obok różnych kolektywnych form pracy.
24. SOLEVEVA E. E.: O kibernetičeskom podchode k issledovaniju problem ispol'zovanija techničeskich sredstv obučenija [O badaniu problemów stosowania technicznych środków nauczania ze stanowiska cybernetyki]. *Izvestija APN RSFSR* 1963 Vyp. 128 s. 185—195.
- Porównanie zakresu pojęć pedagogicznych: „podanie nowego materiału” i „kontrola wiedzy uczniów” z pojęciami cybernetyki: „informacja” i „sprzężenie zwrotne”. Film, radio, telewizja stanowią bogate źródło informacji, ale nie są w całym tego słowa znaczeniu środkami nauczania, ponieważ nie zapewniają sprzężenia zwrotnego. To zadanie spada na szkołę. Należy opracować materiały programowane do kontroli percepcji filmów i audycji. Szkoła przyszłości będzie miała własną stację nadawczą telewizyjną obsługującą wszystkie klasy w zamkniętej sieci. Nauczyciel będzie mógł włączyć lub przerywać pokaz. Przy pomocy maszyn nauczających będzie można realizować stałą kontrolę i również stałą modernizację procesu nauczania w zależności od indywidualnych możliwości ucznia. Proces nauczania staje się procesem świadomym i ściśle kierowanym. Rozwój technicznych środków nauczania w kierunku samodzielnych indywidualnych zadań wymaga głębszej analizy naukowej opartej o fizjologiczne badania sprzężenia zwrotnego wynikającego w każdym akcie odruchowym. Badania efektywności różnych środków technicznych trzeba oprzeć na metodach matematycznych, statystycznych.
25. STEPANOVA L. L. Ob eksperimencie po programmirovannomu obučeniju. [Nauczanie programowane. Eksperyment na lekcjach algebry w kl. VI]. *Matematika v škole* 1964 nr 2 s. 52—56.
- Podręcznik programowany. Układ rozgałęziony. Przykłady. Obserwacje nad przebiegiem pracy uczniów z tym podręcznikiem. Organizacja lekcji i pracy domowej uczniów. Rola nauczyciela. Wyniki dobre. Uczniowie są stale, zaabsorbowani aktywną samodzielną pracą. Wybrane teksty z podręcznika (przykłady).

26. TRUBECKOJ M. N.: Perfokarty na urokach matematiki [Karty perforowane na lekcjach matematyki]. *Matematika v škole* 1963 nr 5 s. 56—59, rys. Zastosowano karty perforowane do kontroli wiadomości uczniów (test wyboru). Opis karty. Wyniki eksperymentu. Wnioski: Systematyczna kontrola wszystkich uczniów na każdej lekcji staje się możliwa. Trudności techniczne można przezwyciężyć; najważniejsze — to twórcza praca nauczyciela: *chodzi o to*, o ile trafnie sformułowane są pytania i odpowiedzi.
27. ZAJČIK M. JU.: Programmirovannaja laboratornaja rabota s samokontrolom dejstvija učaščegosja. [Praca laboratoryjna programowana połączona z samokontrolą]. *Izvestija APN RSFSR* 1963 Vyp. 128 s. 230—246, rys., tabl. Treść: opis urządzenia. Ogólne wskazówki. Schemat czynności ucznia. Zastosowanie urządzenia w nauczaniu.
28. ZINOV'EV S. I.: O nekotorych pedagogičeskich problemach programmirovannogo obučenija. [O niektórych pedagogicznych zagadnieniach nauczania programowanego]. *Vestnik Vyszej školy* 1963 nr 12 s. 45—51. Możliwości techniczne znacznie wyprzedziły teoretyczno-pedagogiczne opracowanie tych zagadnień. Maszyny uczące powinny być konstruowane „na zamówienie” pedagogów i psychologów. Sam proces programowania materiału, doboru i układu treści nauczania jest poważnym zadaniem pedagogicznym. Trzeba zbadać krytycznie doświadczenia ostatnich lat w tej dziedzinie w kraju i za granicą. Niektórzy np. dzielą materiał na bardzo małe części. Ze stanowiska pedagogiki jedynie słuszne wydaje się wyodrębnienie logicznie zwartych części (mniejszych lub większych) z zachowaniem pomiędzy nimi logicznego związku. Taki materiał będzie należycie zrozumiany i przyswojony; w przeciwnym razie mechaniczne zapamiętywanie nie jest wykluczone. Maszyna powinna indywidualizować proces nauczania, zgodnie z zainteresowaniami naukowymi studenta, pobudzać do samodzielności, do inicjatywy i dociekliwości. Pedagog musi znać uczniów, żeby nimi kierować; maszyna czy też podręcznik programowany musi „przewidywać” indywidualne różnice uczących się i wskazywać im najbardziej racjonalne, optymalne metody i środki pracy.
- Polem.: Čubuk Ju. F.: Izučat' pedagogičeskuju i psihologičeskuju storony novogo metoda. *Vestnik Vyszej školy* 1964 nr 3, s. 45—52; Aleksandrow G. N.: Razumno sočetať novoe s tradicionnym. *Vestnik Vyszej školy* 1964 nr 4 s. 45—49; Volodin N. V.: zaščitu vyboročnoj sistemy vvodu otvetov. *Vestnik Vyszej školy* 1964 nr 5 s. 33—36.

Wanda Dąbrowska

NOWE TREŚCI I FORMY PRACY SAMOKSZTAŁCENIOWEJ NAUCZYCIELI

Realizacja reformy szkolnej ma na pewno dwa zasadnicze aspekty: organizacyjny i społeczno-pedagogiczny, programowy.

Olbrzymia i trudna, rozłożona na lata działalność organizacyjna, jaka już jest w toku i jaka jeszcze stoi przed władzami oświatowymi, ma stworzyć sprzyjające ramy i warunki do realizacji tego, co w reformie jest najważniejsze: do przyspieszenia tempa przeobrażeń szkoły w kierunku pełniejszego związania jej z postępem, ze wszystkimi twórczymi przejawami współczesnego życia.

To, co jest istotą reformy szkolnej, oznacza inną niż dotąd, lepszą jakościowo działalność dydaktyczno-wychowawczą szkoły, oznacza unowocześnienie całego życia szkoły, zmianę wewnętrznych stosunków panujących w szkole, oznacza ściślejsze związanie jej ze środowiskiem.

Troska partii i rządu, troska władz oświatowych idzie w tym kierunku, by reforma szkolna była reformą jak najbardziej rzeczywistą. A to zależy nie tylko od wysiłku organizacyjnego administracji szkolnej, ale także głównie od świadomego, odpowiedzialnego, twórczego wysiłku ogółu nauczycieli.

Aby reforma szkolna była reformą naprawdę rzeczywistą, nie wystarczą nawet najlepiej opracowane przez najwybitniejszych specjalistów programy nauczania. Musi je przeżyć sam nauczyciel. Musi wiedzieć, dlaczego są takie, a nie inne. Musi je dostrzec na tle ogólnych tendencji założonych przez reformę szkolną, w powiązaniu międzyprzedmiotowym. I to nie wystarcza. Trzeba je umieć twórczo stosować, umiejętnie rozkładać akcenty według tego, co najlepiej sprzyja poznaniu i zrozumieniu naszego współczesnego życia, naszych stosunków społecznych. Stąd sprawa wyboru najwłaściwszych i najekonomiczniejszych metod nauczania i wychowania wzrasta do dużej rangi.

Sprawa świadomego, odpowiedzialnego i twórczego stosunku do założeń i realizacji reformy szkolnej to sprawa nie pojedynczych nauczycieli, jest to sprawa dotarcia z intensywną i zorganizowaną pomocą instrukcyjną do wszystkich nauczycieli. Zadania postawione przed szkolnictwem wymagają wzmoczenia doskonalenia ideowo-politycznego i zawodowego ogółu nauczycieli. Najlepszą do tego drogą jest zorganizowane samokształcenie w szkołach, ogniskach związkowych, pod opieką wydziałów pedagogicznych Związku Nauczycielstwa Polskiego, powiatowych i określonych ośrodków metodycznych.

W tym kierunku zмирzają plany i programy działalności Zarządu Głównego ZNP i Ministerstwa Oświaty. Informują o tym odpowiednie dokumenty wypracowane przez wymienionych organizatorów doskonalenia nauczycieli. Trzecim dokumentem, który również dotyczy doskonalenia nauczycieli, choć już w innym trybie, dokumentem noszącym jeszcze świeżą datę, jest zarządzenie Ministra Oświaty w sprawie egzaminu kwalifikacyjnego nauczycieli i wychowawców. Informacje o tym, co wnoszą te trzy dokumenty, znajdzie czytelnik niżej.

Program samokształcenia nauczycieli w ogniskach i rejonowych konferencjach pedagogicznych ZNP

Działalność Związku Nauczycielstwa Polskiego w zakresie doskonalenia nauczycieli ma swoje wieloletnie tradycje. Rozwój tej działalności i zachodzące w niej przemiany uzależnione są od zmieniającego się zamówienia ogółu nauczycieli na

tle rozwoju stosunków społeczno-politycznych i polityki oświatowej w naszym kraju. Odczuwane zamówienie ogółu nauczycieli dotyczy w obecnym okresie nie tylko istoty treści programowych i ich wartości światopoglądowo-wychowawczych dla zreformowanej szkoły, ale także dotyczy uwarunkowań społeczno-politycznych i teoriopoznawczych reformy szkolnej. Każdy nauczyciel bowiem może dobrze realizować reformę szkolną, jeśli potrafi jej podstawowe założenia dostrzec na tle przemian społeczno-politycznych zachodzących w naszym kraju.

Ta strona poznawcza dominuje, choć nie wyczerpuje zaproponowanego przez Związek Nauczycielstwa Polskiego programu samokształcenia nauczycieli w ogniskach związkowych na najbliższe lata intensywnej realizacji reformy szkolnej. Drugi i bardzo ważny element tego programu dotyczy koordynującej roli szkoły w organizowaniu środowiska wychowawczego.

Program obejmuje trzy cykle tematyczne na najbliższe trzy lata. W cyklu pierwszym na rok szkolny 1964/65 występują trzy następujące główne zagadnienia, wokół których ogniskować się będzie praca samokształceniowa nauczycieli w ogniskach związkowych lub rejonach konferencyjnych:

- 1) Związki i zależności między ekonomiką i oświatą,
- 2) Problemy moralne współczesnego człowieka,
- 3) Ideał wychowawczy społeczeństwa socjalistycznego.

Każde z podanych zagadnień jest samo w sobie obszernym cyklem, na który składa się szereg tematów szczegółowych, podanych w programie przykładowym do fakultatywnego wyboru ogniskom i konferencjom rejonowym jako przedmiot samokształcenia. Program podaje także, i to dość wyczerpująco, źródła bibliograficzne do tematów szczegółowych.

Proponowane cykle tematyczne na następne dwa lata są również adekwatne do przyjętych założeń wyjściowych.

Podstawowym, organizacyjnym ogniwem procesu samokształcenia jest ognisko (ew. rejon konferencyjny). Ognisko organizuje pracę samokształceniową, indywidualną i zespołową oraz kieruje tą pracą w okresie między konferencjami. Same konferencje rejonowe mają być formą pracy zbiorowej, mającej na celu inspirowanie określonej problematyki samokształcenia oraz podsumowanie pracy zespołów merytorycznych, dorobku POP, rad pedagogicznych, poszczególnych nauczycieli.

Problematyka konferencji rejonowych może zatem uwzględniać bardziej węzłowe zagadnienia oświaty i wychowania. W obrębie tych węzłowych zagadnień winien znajdować się szeroki wachlarz zagadnień szczegółowych do opracowania przez małe zespoły czy też indywidualnie w okresie między konferencjami ogniska.

W ten sposób na problematykę konferencji rejonowych powinny się składać zagadnienia gruntownie przygotowane przez poszczególne zespoły nauczycielskie. Temu systemowi organizacji pracy samokształceniowej odpowiada konstrukcja aktualnych programów Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Przedmiotowo-metodyczne doskonalenie nauczycieli

Ministerstwo Oświaty opracowało „Wytyczne w sprawie organizacji i pracy zespołów samokształceniowych” (z dnia 6 czerwca 1964 r. nr COM/S/4/64), które precyzują cele i zadania, ogólne zasady organizacyjne, kryteria doboru treści i metod pracy samokształceniowej w zespołach na rok szkolny 1964/65.

Główną osią problemową doskonalenia ma być proces nauczania i wychowania. Chodzi tu o wnikięcie w istotę nowych programów nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej przejściowych programów szkoły średniej, tak żeby każdy nauczyciel miał bardziej refleksyjny stosunek do własnej pracy i jej wyników, żeby umiał konfrontować założenia teorii z rzeczywistym przebiegiem procesu nauczania i wychowania i pełniej korzystać z dobrych doświadczeń innych nauczycieli.

W szczególności przedmiotem doskonalenia będzie:

- a) poznanie roli i znaczenie przedmiotu nauczania (grupy przedmiotów) w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych postawionych przed zreformowaną szkołą,
- b) poznanie treści programów wprowadzonych do zreformowanej szkoły oraz wzajemne udzielanie sobie pomocy w uzupełnianiu wiedzy w zakresie przedmiotu nauczania.
- c) poznanie wartości ideowo-wychowawczych zawartych w treściach programowych,
- d) poznanie metod sprzyjających zwiększeniu efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej, wzajemna pomoc w planowaniu pracy, w jej przeprowadzaniu i sprawdzaniu.

„Wytuczne” podają ogólne kryteria doboru tematyki dla różnych zespołów w zależności od typu szkoły czy placówki oświatowej, specjalności przedmiotowej lub branżowej, szczebla nauczania, warunków pracy i potrzeb młodzieży. Podane kryteria ułatwią planowanie pracy zespołu na dłuższy okres czasu, wybór tematów szczegółowych, synchronizowanie pracy zespołów z tematyką podejmowaną przez ogólna związkowe.

Ukazały się także w specjalnym biuletynie Centralnego Ośrodka Metodycznego bardziej szczegółowe wskazówki dla ukierunkowania treści i metod pracy zespołów. Wskazówki te podają przykładowo tematykę zajęć w zespołach, a także odpowiednio i dostępne źródła bibliograficzne.

Niezależnie od tego COM będzie zamieszczał systematycznie w czasopiśmie Ministerstwa Oświaty i innych wydawnictwach materiały i wskazówki pomocne przy układaniu planów pracy zespołu, a także przykłady opracowań zespołów.

Skuteczność i efektywność doskonalenia w dużym stopniu zależą będzie od atmosfery wytwarzanej w zespole oraz od metod pracy. „Wytuczne” zalecają, aby na pierwszym zebraniu zespołu poświęconym konkretnemu tematowi ustalić problemy i pytania, które trzeba przemyśleć na podstawie wskazanej do przeczytania literatury w konfrontacji z obserwacjami poczynionymi w warunkach normalnej pracy szkolnej członków zespołu. W miarę potrzeb zespół może szukać odpowiedzi na wyłonione kwestie w toku hospitowania lekcji koleżeńskich i innych badań na terenie szkoły. Łączenie teorii z praktyką powinno być zasadą w tej pracy. Stała informacja bibliograficzna powinna mieć miejsce na każdym zebraniu zespołu.

Egzamin kwalifikacyjny nauczycieli i wychowawców

Dwa lata temu ukazało się „Rozporządzenie Ministra Oświaty z dnia 12 kwietnia 1962 r. w sprawie kwalifikacji nauczycieli i wychowawców szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych i opiekuńczo-wychowawczych podległych Ministrowi Oświaty”.

Rozporządzenie to opiewa, że pełne kwalifikacje do nauczania lub prowadzenia zajęć wychowawczych w szkole prowadzi osoba, która: 1) ma określone dla danego rodzaju szkoły kwalifikacje naukowo-pedagogiczne, 2) uzyskała kwalifikacje zawodowe po odbyciu praktyki pedagogicznej w szkole — zakończonej złożeniem egzaminu kwalifikacyjnego lub pozytywną oceną kwalifikacyjną, 3) wykazuje właściwą postawę ideowo-moralną, 4) posiada warunki fizyczne do wykonywania pracy nauczycielskiej i wychowawczej.

Działanie rozporządzenia w kwestii uzyskiwania kwalifikacji zawodowych przez nauczycieli, którym to rozporządzenie tych kwalifikacji nie zaliczyło, było zawieszono do czasu ukazania się odpowiedniego zarządzenia wykonawczego w sprawie trybu składania egzaminu kwalifikacyjnego.

Zarządzenie to już się ukazało i obowiązuje. Obowiązkowi uzyskania kwalifikacji zawodowych nie podlegają nauczyciele zatrudnieni w studiach nauczycielskich

i równorzędnych zakładach kształcenia nauczycieli, na etatach ośrodków metodycznych, na kursach i w innych placówkach o charakterze sezonowym oraz te osoby, które przed wejściem w życie rozporządzenia o kwalifikacjach nauczycieli z dnia 12 kwietnia 1962 r. uzyskały kwalifikacje zawodowe na podstawie dawniejszych przepisów.

Obowiązkwowi temu podlegają wszyscy inni nauczyciele i wychowawcy posiadający kwalifikacje naukowo-pedagogiczne z wyjątkiem tych, którzy do dnia 31 grudnia 1964 r. uzyskają kwalifikacje zawodowe przez otrzymanie pozytywnej oceny kwalifikacyjnej na podstawie wyników przeprowadzonej wizytacji.

Egzamin kwalifikacyjny poprzedza co najmniej dwuletnia praktyka w wymiarze nie niższym niż połowa wymiaru obowiązkowego. W okresie praktyki nauczyciel powinien być otoczony opieką ze strony kierownika (dyrektora) szkoły i odpowiednich organów administracji szkolnej.

W razie dobrowolnego wystąpienia ze służby nauczycielskiej nauczyciel traci uzyskane kwalifikacje zawodowe do nauczania w szkole, jeśli okres przerwy w pracy nauczycielskiej przekracza okres 5 lat.

Egzamin kwalifikacyjny przeprowadza się w szkole, w której zatrudniony jest dany nauczyciel. Przeprowadza go trzyosobowy zespół egzaminacyjny spośród członków komisji powołanej przez uprawniony organ administracji szkolnej. W skład zespołu egzaminacyjnego wchodzi: pracownik pedagogiczny, organ administracji szkolnej, przedstawiciel ZNP spośród powołanych na członków komisji egzaminacyjnej, nauczyciel odpowiedniego rodzaju (typu) szkoły lub specjalista przedmiotowy. Kierownik (dyrektor) szkoły uczestniczący w egzaminie z głosem doradczym. Przewodniczącym zespołu egzaminacyjnego jest pracownik administracji szkolnej.

Komisje egzaminacyjne dla nauczycieli szkół bezpośrednio podległych Kuratorium i szkół średnich powołuje kurator, dla nauczycieli zaś bezpośrednio podległych wydziałowi oświaty i kultury (z wyjątkiem szkół średnich) — inspektor szkolny.

Zainteresowani nauczyciele składają drogą służbową podanie o dopuszczenie do egzaminu kwalifikacyjnego do organu administracji szkolnej, który powołał komisję właściwą dla danego nauczyciela — nie wcześniej niż na trzy miesiące przed upływem 2 lat praktyki pedagogicznej i nie później niż na 6 miesięcy przed upływem 4 lat tej praktyki.

W podaniu o dopuszczenie do egzaminu kwalifikacyjnego kandydat powinien wskazać co najmniej cztery przestudiowane pozycje lektury, a w załączonym do podania krótkim życiorysie podać informacje dotyczące odbytych studiów i kursów szkolących i doskonalących, szkół i klas, w których pracował, oraz przedmiotów, których nauczał.

Egzamin kwalifikacyjny powinien być przeprowadzony w okresie 3 miesięcy od daty otrzymania przez organ administracji szkolnej podania kandydata o dopuszczenie do egzaminu. Przewodniczący zespołu egzaminacyjnego jest obowiązany zawiadomić pisemnie kandydata o terminie egzaminu najpóźniej na miesiąc przed terminem egzaminu oraz podać w zawiadomieniu przewidziany imienny skład członków zespołu egzaminacyjnego.

Zespół egzaminacyjny bada i ocenia podczas egzaminu całokształt pracy nauczyciela w okresie praktyki pedagogicznej uwzględniając w szczególności: a) osiągnięte przez niego wyniki nauczania i wychowania, b) znajomość programów i metod nauczania i wychowania oraz środków organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, c) umiejętność organizowania pracy dydaktycznej i wychowawczej ze szczególnym uwzględnieniem zadań w zakresie umacniania socjalistycznego kierunku wychowania i wiązania nauczania i wychowania z życiem i budownictwem socjalizmu w kraju, d) stosunek nauczyciela do uczniów, umiejętność oceny ich postępów oraz troskę o ich zdrowie i bezpieczeństwo, e) postawę ideowo-moralną w służbie i poza

służbą, f) sumiennosc w wykonywaniu obowiazkow sluzbowych, umiejetnosc wspol-
zycia z gronem nauczycielskim, rodzicami i srodowiskiem.

Podstawa ustalena przez zespól egzaminacyjny oceny pracy nauczyciela w okresie
odbytej praktyki pedagogicznej jest wizytacja przewidzianych w planie zajec dwóch
lekcji z przedmiotów, do których nauczyciel posiada kwalifikacje naukowo-pedago-
giczne, przeglad dokumentacji dotyczacej pracy nauczyciela i uczniów, ustne ko-
lokwium.

W czasie kolokwium nauczyciel dokonuje analizy wizytowanych przez zespól egza-
minacyjny lekcji i ustosunkowuje sie do wlasnej pracy, jej warunków i wyników.
Omawia wskazany przez zespól temat z przestudiowanej lektury. Zdajacy egzamin
powinien poza tym wykazac sie znajomoscia organizacji pracy szkoly, ogólnych
zasad z zakresu ustroju szkolnictwa oraz praw i obowiazków nauczyciela.

Egzamin kwalifikacyjny powinien byc przeprowadzony w jednym dniu. Po jego
zakończeniu zespól egzaminacyjny ustala przez glosowanie wiêkszoscia glosów ogólny
wynik egzaminu jako pozytywny lub negatywny. Wynik ten przewodniczacy
zespolu ogłasza nauczycielowi bezposrednio po jego ustaleniu przez zespól egzami-
nacyjny i podpisaniu protokolu z przebiegu egzaminu.

Nauczyciel, który zlozyl egzamin kwalifikacyjny z wynikiem pozytywnym, otrzy-
muje odpowiednie zaświadczenie (wedlug ustalonego wzoru) podpisane przez prze-
wodniczacego i czlonków zespolu egzaminacyjnego. Nauczyciel, który nie zdał egza-
minu kwalifikacyjnego, otrzymuje pismo informujace go, w jakim terminie moze
egzamin powtorzyc.

Nie ulega watpliwosci, ze wlasciwy dobór czlonków do komisji egzaminacyjnych
bedzie mial olbrzymie znaczenie dla zachowania powagi i autorytetu samej insty-
tucji egzaminów kwalifikacyjnych.

J. Mal.

ROZWÓJ SZKOLNICTWA W RUMUNII
W OKRESIE 20-LECIA

Rumuńska Republika Ludowa obchodziła w tym roku dwudziestą rocznicę wyzolenia kraju spod panowania faszystowskiego.

W okresie 20 lat Rumunia przebyła ogromną i trudną drogę: od kraju zacofanego, często uważanego za „wieś europejską”, do nowoczesnego państwa o rozwijającej się dynamicznie i harmonijnie gospodarce. Zbudowano szereg nowych wielkich zakładów przemysłowych, utworzono nowe dziedziny ekonomiki. Globalna produkcja przemysłowa w 1963 r. była o 7,4 raza wyższa niż w 1938 r., a dochód narodowy wzrósł w tym okresie o 3,3 raza.

Poważne osiągnięcia na przestrzeni tych 20 lat posiada RRL również w dziedzinie rozwoju oświaty i szkolnictwa. Osiągnięcia te są naprawdę niebywale, jeżeli uprzytomnimy sobie, że rządy burżuazyjno-obszarnicze Rumunii pozostawiły w „spadku” po sobie 4,5 miliona analfabetów. Mówiąc inaczej, co czwarty mieszkaniec kraju nie potrafił pisać i czytać. Jednak władza ludowa RRL już w 1948 roku zlikwidowała analfabetyzm jako zjawisko masowe, a począwszy od 1956/57 roku szkolnego wszystkie dzieci w wieku szkolnym (od I—IV klasy) zostały objęte obowiązkiem szkolnym, a tym samym źródło analfabetyzmu zostało zlikwidowane raz na zawsze.

Pierwsze kroki, jakie zostały uczynione przez rząd demokratyczny Rumunii w latach 1944—47 w dziedzinie oświaty, to przeprowadzenie reformy dawnej szkoły średniej. Szkoła ta za czasów rządów burżuazyjnych była dostępna jedynie dla dzieci burżuazji i obszarników. Stworzenie jednolitego, powszechnego i bezpłatnego gimnazjum, będącego pierwszym etapem do powstania rzeczywiście ludowej szkoły, dało wszystkim dzieciom mas pracujących możliwość przejścia ze szkoły początkowej do średniej. W 1947 roku ministerstwo oświaty ludowej opracowało nowe programy nauczania dla jednolitego gimnazjum.

Przełomowe znaczenie dla szkolnictwa rumuńskiego posiada przyjęta 8 sierpnia 1948 r. przez Zgromadzenie Ludowe RRL ustawa o reformie oświaty ludowej. Według słów towarzysza Georgiju Deja owa reforma stanowi „granice między dawną szkołą burżuazyjną a nową szkołą ustroju ludowo-demokratycznego”. W wyniku tej reformy szkoły otworzyły szeroko swe podwoje dla dzieci robotników i chłopów, wprowadzone zostały zasadnicze zmiany do struktury, zasad organizacyjnych i treści nauczania. Stworzony został jednolity państwowy system szkolnictwa ludowego począwszy od szkół podstawowych, a na wyższych uczelniach skończywszy, ustanowione zostały równe prawa dla wszystkich obywateli w zdobywaniu wykształcenia bez względu na płeć, narodowość i zapatrywania religijne, dla mniejszości narodowych nauka odbywa się w języku ojczystym, wprowadzone zostało powszechne obowiązkowe i bezpłatne nauczanie początkowe. Nauczanie religii zostało wyłączone ze szkoły.

Należy podkreślić, że zgodnie z konstytucją i ustawą burżuazyjnej rumuńskiej obowiązkowe powszechne wykształcenie początkowe zostało wprowadzone już w 1864 r., lecz praktycznie nie zostało ono urzeczywistnione, ponieważ brak było szkół i nauczycieli dla dzieci klas „niższych”. Późniejsza ustawa z 1924 r. przewidywała wprowadzenie tzw. „niepełnopodstawowego” wykształcenia (V—VII klas), lecz i ten krok pozostał częścią formalnością, gdyż nawet w 1932/33 roku szkolnym jedynie 50% dzieci w wieku szkolnym uczęszczało do szkół początkowych.

Tylko w okresie władzy ludowej mogła zostać w pełni urzeczywistniona zasada powszechności nauczania. Wprowadzono ją w życie stopniowo, poprzez poszczególne etapy. W 1956/57 roku szkolnym w całym kraju zakończono proces obowiązkowego czteroletniego nauczania początkowego.

II Zjazd Rumuńskiej Partii Pracy, który odbył się w 1955 roku, zwrócił szczególną uwagę na zbliżenie szkoły do życia, produkcji, do potrzeb budownictwa socjalizmu w Rumunii. Zagadnienie politechnizacji szkoły ogólnokształcącej stało się główną troską kierowniczych organów oświaty ludowej i nauczycielstwa. W roku szkolnym 1958/59 zostały opracowane nowe plany i programy nauczania, którym przyświecały następujące cele: większe powiązanie szkoły z życiem, z pracą produkcyjną uczniów; zlikwidowanie przeciążeń uczniów zbędnym materiałem; ustanowienie bardziej prawidłowego stosunku między przedmiotami nauk ścisłych a humanistycznych oraz przygotowanie uczniów do pracy w produkcji.

III Zjazd RPP (1960 r.) opracował szeroki program dalszego rozwoju oświaty ludowej. Szczególne znaczenie posiada postanowienie partii o zakończeniu w 1962/63 roku szkolnym powszechnego wykształcenia siedmioletniego i stopniowym przejściu do powszechnego ośmioletniego nauczania. Nauczyciele rumuńscy wykonali to zadanie już w roku szkolnym 1961/62, czyli na rok wcześniej, niż przewidywał to Zjazd Partii. Tak więc w 1962/63 roku szkolnym uczniowie klas I—V rozpoczęli już naukę zgodnie z programem nauczania szkół ośmioletnich. Do roku 1965 ośmioletnie nauczanie będzie obejmować wszystkich uczniów do 8 klasy włącznie. Powszechne siedmioletnie nauczanie i stopniowe przejście do 8-letniej szkoły podstawowej oznacza zwiększenie rocznie znacznej liczby uczniów tych szkół. W 1962/63 roku szkolnym uczyło się już 2 610 000 uczniów. Ponad 99,5% kończących czwarte klasy kontynuuje naukę, a to wymaga wciąż nowych i nowych szkół. Ilość szkół siedmioletnich w roku szkolnym 1962/63 wzrosła 2-krotnie w porównaniu z 1948 r., a 10-krotnie w porównaniu z 1938 rokiem. III Zjazd RPP wychodząc z założenia, że stopniowe wprowadzanie powszechnego ośmioletniego nauczania wymaga zabezpieczenia odpowiedniej naukowej bazy materialnej, postawił zadanie zbudowania do 1965 roku 15 tys. nowych izb szkolnych. W ciągu minionych kilku lat oddano już do użytku ponad 11 tys. klas.

Wiele uwagi poświęca partia i rząd RRL również szkolnictwu średniemu i wyższemu. Nauka w średniej szkole ogólnokształcącej będzie trwała obecnie 12 lat (8 lat szkoła podstawowa + 4 lata szkoła średnia). W 1962/63 roku szkolnym było czynnych 514 szkół średnich, w których uczyło się ponad 200 tys. uczniów. Innymi słowy, jeżeli w roku szkolnym 1938/39 na 10 tys. mieszkańców uczęszczało 19 uczniów do średniej szkoły ogólnokształcącej, to w 1962/63 roku szkolnym liczba ta osiągnęła 200 osób. W porównaniu z okresem rządów burżuazyjno-obszarniczych Rumunii nastąpiły w tej dziedzinie poważne zmiany tak ilościowe, jak również jakościowe. Stworzona została ciągłość nauczania, a także jedność procesów organizacyjnych i pedagogicznych. Zmienił się również charakter nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, które w nowych programach szkoły ośmioletniej zajmują pierwsze miejsce, jeśli chodzi o liczbę przeznaczonych na nie godzin. Zgodnie z uchwałami partii i rządu z kwietnia 1962 r. w roku szkolnym 1962/63 został wprowadzony dla klas V—VII szkół wiejskich nowy przedmiot — gospodarka rolna (5 godzin tygodniowo dla każdej klasy). III Zjazd Partii postawił przed nauczycielstwem rumuńskim zadanie powiązania nauczania z produkcją. W wielu szkołach średnich zostały wprowadzone zajęcia praktyczne bezpośrednio w zakładach przemysłowych lub gospodarstwach rolnych, gdzie uczniowie raz w tygodniu odbywają swe praktyki. Stworzone zostały szkoły średnie z profilem produkcyjnym. Wzrosła liczba uczniów szkół zawodowych i technicznych. Jeżeli w 1938/39 roku szkolnym uczęszczało do szkół zawodowych 39 tys. uczniów, a do techników 14 700 osób, to w roku szkolnym 1963/64 liczba ta wzrosła do 190 tys. uczniów w szkołach zawodowych

i 72 tys. uczniów w technikach. Poważny rozwój nastąpił również w organizacji średniego szkolnictwa ogólnokształcącego bez odrywania od produkcji. W 1963 roku uczęszczało do klas V—XI wymienionego typu szkół 200 tys. osób.

Rumunia, która w roku 1938/39 posiadała 16 wyższych uczelni, posiada dzisiaj prawie 40 wyższych zakładów naukowych, w których studiuje ponad 80 tys. studentów (w tej liczbie 30 tys. studiujących zaocznie). Ponad 50% studentów korzysta ze stypendiów i bezpłatnych domów akademickich.

Ogółem w roku szkolnym 1963/64 we wszystkich placówkach oświatowych uczyło się ponad 3,5 miliona uczniów i studentów. Oznacza to, że co piąty obywatel RRL uczył się względnie studiował. Wydatki państwa na szkolnictwo i oświatę nieustannie wzrastają. W roku bieżącym wynosiły one blisko 21 miliardów lei (szkolnictwo, kultura i zdrowie łącznie). W budżecie państwa przeznaczona jest rocznie około 3 tys. lei na wykształcenie jednego ucznia szkoły średniej, 10 tys. lei na 1 studenta wyższej uczelni, a blisko 16 tys. lei dla studenta instytutu sztuk pięknych. Państwo poświęca wiele uwagi uczącej się młodzieży. Dowodem tego było m.in. postanowienie o bezpłatnym udostępnianiu podręczników szkolnych uczniom klas od I do VIII. W ten sposób dostarczono w ciągu ostatnich 4 lat 64 mln. podręczników.

Wykonanie zadań postawionych przed szkolnictwem przez partię i władzę ludową zależy w wielkim stopniu od nauczyciela. Jego sytuacja materialna w zasadniczy sposób uległa zmianie w porównaniu z dawnym okresem, kiedy to uposażenie nauczycielskie było najniższe spośród istniejących zawodów. W bieżącym roku zostało znowu przyjęte postanowienie w sprawie zwiększenia uposażeń nauczycielom o 13%, przy czym największą podwyżkę otrzymają pracownicy oświaty posiadający najdłuższy staż pracy. Minęło również bezrobocie w zawodzie nauczycielskim tak charakterystyczne w okresie rządów burżuazyjnych. Kraj, w którym było 4,5 mln. analfabetów, posiadał np. w 1933 roku 7 tys. bezrobotnych nauczycieli, czyli co 6 nauczyciel był pozbawiony pracy. W dzisiejszej Rumunii zapotrzebowanie na kadry nauczycielskie ciągle wzrasta. W jednym tylko 1962 roku przystąpiło do pracy 2800 młodych nauczycieli — absolwentów wyższych zakładów naukowych. Kształceniem kadr nauczycielskich zajmuje się Państwowy Uniwersytet Rumuński, 12 instytutów pedagogicznych i wiele instytutów nauczycielskich.

Państwo troszcząc się o wysoki poziom kadry nauczycielskiej organizuje systematyczne dokształcanie nauczycieli i wykładowców. I tak np. każda wychowawczyni, nauczyciel i wykładowca posiadają możliwość zapoznania się co pewien okres czasu z najnowszymi osiągnięciami odpowiedniej gałęzi nauki. W tym celu uczęszczają oni na specjalne kursy, które organizowane są co pięć lat przez różnorodne instytuty w 4 miastach kraju. Oprócz kursów dokształcających kadry nauczycielskie otrzymują stałą pomoc poprzez gabinety pedagogiczne i przeprowadzane dwa razy w roku konferencje rejonowe.

Wszystko to sprzyja twórczej pracy nauczycieli rumuńskich. Pracują oni nieustannie nad ulepszeniem metod nauczania i wychowania. W ten sposób zrodziła się ciekawa myśl wprowadzenia do klas niższych szkoły podstawowej nauczania przedmiotowego. Dziesięcioletnie doświadczenie dowiodło, że nie wszyscy nauczyciele w jednakowym stopniu przekazują na należytych poziomach wiedzę ze wszystkich przedmiotów, które uczą w klasach początkowych. Szczególnie można zauważyć to zjawisko w nauczaniu takich przedmiotów, jak muzyka, rysunek, wychowanie fizyczne, praca ręczna, które wymagają specjalnego przygotowania. W roku szkolnym 1960/61 nowa forma nauczania przedmiotowego została wprowadzona eksperymentalnie do trzech szkół Bukaresztu. Nauczanie przedmiotowe wprowadzono tam od trzecich i czwartych klas, a z muzyki i wychowania fizycznego od pierwszych i drugich. W roku szkolnym 1961/62 eksperyment ten został wprowadzony do 200 szkół, a nauczanie przedmiotowe rozpoczęto w nich od klas pierwszych. Obecnie nowa forma nauczania zostanie rozpowszechniona we wszystkich szkołach 8-letnich. Zda-

niem Ministerstwa Oświaty i Kultury oraz pracowników Instytutu Nauk Pedagogicznych jedną organizacją pracy naukowo-wychowawczej w stosunku do treści, metod i form nauczania i wychowania może zabezpieczyć jedynie system przedmiotowego nauczania realizowany już od I klas szkoły podstawowej. Przeprowadzone doświadczenia wykazały, że uczniowie klas początkowych (I—IV) przyzwyczajeni do jednego nauczyciela, przechodząc do klas V stykają się naraz z dziesięcioma lub większą ilością nauczycieli-specjalistów i wówczas powstają w procesie naukowo-wychowawczym poważne trudności. Natomiast nowy system nauczania przedmiotowego przekazuje uczniów w ręce większej ilości nauczycieli-specjalistów stopniowo: w klasach I—II — trzech, w klasach III — sześciu, a w klasach IV — dziewięciu nauczycieli. Nauczanie przedmiotowe stwarza nauczycielom-specjalistom perspektywę nauczania swego przedmiotu już od pierwszej klasy i daje im możliwość na przestrzeni 8 lat stawiania jednakowych wymagań metodycznych i pedagogicznych. Oprócz tego gruntowna wiedza, zdobyta już w pierwszych latach nauki, ułatwia nauczycielowi pracę w klasach starszych. Pozytywną stroną eksperymentu jest również i to, że w klasach doświadczalnych nie było większych różnic w ocenie uczniów klas I—IV i V. Uczniowie klas V zachowali oceny z poszczególnych przedmiotów mniej więcej takie same jak w klasach IV, co rzadko bywało w dotychczasowych szkołach siedmioletnich. Jest także rzeczą zrozumiałą, że przy systemie nauczania przedmiotowego takie dyscypliny, jak śpiew, wychowanie fizyczne i in., które są prowadzone przez specjalistów już od I klas, będą na wyższym poziomie, niż wówczas kiedy były prowadzone przez nauczyciela uczącego kilka przedmiotów jednocześnie. Badania wykazały ponadto, że uczniowie w klasach eksperymentalnych w porównaniu z uczniami klas kontrolnych myśleli głębiej, łatwiej operowali pojęciami, bardziej umiejętnie stosowali zdobytą wiedzę teoretyczną w praktyce, ściślej precyzowali swoje myśli, krąg zainteresowań był u nich o wiele bogatszy.

Przedłużenie o jeden rok nauczania wymagało opracowania nowych planów i programów nauczania. Nowy projekt planu nauczania szkoły ośmioletniej¹ opracowany przez Ministerstwo Oświaty i Kultury wspólnie z Instytutem Nauk Pedagogicznych ustanawia jednolite, wzajemnie powiązane nauczanie wszystkich przedmiotów w klasach I—VIII, a nie według cyklów (I—IV i V—VII), jak to ma miejsce w dotychczasowych szkołach 7-letnich. Cykliczność, zdaniem specjalistów rumuńskich, stwarza trudności przy przejściu uczniów z IV do V klas.

Wszystkie przedmioty w nowym projekcie planu nauczania dzielą się na trzy grupy:

I grupa — nauki matematyczno-przyrodnicze i praktyczne. W skład tej grupy wchodzi: matematyka, fizyka, chemia, przyroda, geografia oraz różne formy zajęć praktycznych. Na nauczanie tych przedmiotów przeznaczają się 2870 godzin lub 36,93% ogólnej liczby godzin nauczania. Zgodnie z projektem nowego planu nauczania szczególną uwagę zwraca się na nauczanie matematyki. Arytmetykę jako oddzielny przedmiot nauczania wprowadza się także i do VII klasy. Gruntowne opanowanie arytmetyki ma ułatwić opanowanie pojęć algebraicznych w VIII klasie, gdzie algebra stanowi oddzielny przedmiot. Nauczanie geometrii nosi wyraźnie charakter praktyczny. W VIII klasie wyklada się raz w tygodniu po 1 godzinie „Podstawy księgowości”, co w konsekwencji zwiększa praktyczny charakter kursu matematyki. Nauczanie chemii i fizyki przedłuża się o jeden rok. Przyrodoznawstwo jako oddzielny przedmiot jest wprowadzane dopiero w IV klasie i rozpoczyna się od zoologii w formie ogólnego wprowadzenia, w V klasie — botanika, w VI — anatomia i fizjologia człowieka, w VII klasie — higiena. W nauczaniu geografii nie wprowadza się istotnych zmian.

¹ Por. art. P. Lebediew: Rumuńska szkoła na nowym etapie, *Narodnyje obrazowanije*, nr 1/62, str. 98.

II grupa — nauki humanistyczne — obejmująca przedmioty: język ojczysty i literaturę, historię ogólną i historię RRL, wychowanie obywatelskie, język rosyjski i jeden z języków obcych zachodnich (francuski, angielski lub niemiecki) według wyboru uczniów. Na nauczanie tej grupy przedmiotów przeznaczono 3045 godzin, czyli 39,18% ogólnego czasu nauczania. Nauczanie historii jako specjalnej dyscypliny zaczyna się w IV klasie — historią własnego kraju, w V klasie jest historia starożytna, w VI klasie — historia średniowiecza, w VII klasie — historia nowożytna i współczesna.

III grupa — przedmioty wychowania estetycznego i fizycznego. Przewiduje się 1 855 godzin lub 23,88% ogólnego czasu przeznaczanego w planie nauczania.

Projekt nowego planu nauczania został nie tylko poddany szerokiej dyskusji, lecz był eksperymentalnie wypróbowany w szkołach doświadczalnych.

Przedłużenie obowiązku szkolnego o jeden rok oraz wprowadzenie nowego systemu nauczania przedmiotowego w klasach początkowych wymaga również innego przygotowania kadry nauczycielskiej. Jeżeli dotychczas przygotowywanie nauczycieli dla klas początkowych i wykładowców klas V—VII było prowadzone przez różne zakłady naukowe i w różny sposób, to nowa ustawa o wykształceniu pedagogicznym w RRL przewiduje organizację 5-letnich instytutów pedagogicznych na bazie dotychczas istniejących 3-letnich instytutów nauczycielskich. Obecne instytuty pedagogiczne będą przygotowywać nauczycieli do klas I—VIII ośmioletniej szkoły ogólnokształcącej. Zniknie tym samym różnica w podziale na nauczycieli klas początkowych i wykładowców szkół średnich, gdyż przygotowywanie nowej kadry odbywać się będzie na jednakowym poziomie i w związku z tym uprawnienia będą te same.

Głównym celem ośmioletniego nauczania jest zabezpieczenie uczniom szerszego ogólnego i politechnicznego wykształcenia, urzeczywistnienie bardziej ścisłego związku między nauczaniem a życiem, praktyka budownictwa socjalizmu, wpojenie dzieciom bardziej trwałych nawyków pracy, wychowanie ich w duchu patriotyzmu socjalistycznego, podniesienie na wyższy poziom wychowania moralnego, estetycznego i fizycznego.

Wprowadzenie powszechnego obowiązkowego 8-letniego nauczania stanowi nowy etap w rozwoju szkoły Rumuńskiej Republiki Ludowej, jest nowym osiągnięciem na drodze rewolucji kulturalnej tego kraju.

Józef Zalewski

OBECNY STAN OŚWIATY I SZKOLNICTWA W MONGOLSKIEJ REPUBLICE LUDOWEJ

Prawie jednocześnie z powstaniem pierwszego państwa socjalistycznego na świecie — Związku Radzieckiego istniała i rozwijała się Mongolska Republika Ludowa, która w tym roku obchodziła 43 rocznicę swej niepodległości.

Po pierwszej wojnie światowej Mongolska Partia Ludowo-Rewolucyjna pod wodzą Suche-Batore i Czojbałsana utworzyła w 1921 roku rewolucyjny rząd i przy pomocy Armii Czerwonej wyzwoliła kraj. W 1924 r. została przyjęta pierwsza konstytucja, która proklamowała Mongolską Republikę Ludową. Był to pamiętny rok w historii tego kraju, ponieważ zapoczątkował on rozwój socjalistyczny Mongolii.

Mongolia, pod względem powierzchni zajmująca obszar pięciokrotnie większy niż Polska (1 531 000 km²), posiadała według spisu ludności w 1958 r. 1 040 000 mieszkań-

ców. Obecnie nie przypada nawet jeden człowiek na 1 km². W momencie proklamowania władzy ludowej kraj miał 2 razy mniej ludności niż obecnie. Ta mała liczebność społeczeństwa Mongolii, a także jej zacofanie i wielka odległość od ośrodków informacji stały się powodem, że przez lata nie była ona znana na szerokim świecie.

Wydarzenia, jakie zaszły na przestrzeni 43 lat, wniosły wiele nowego w dziedzinie polityczno-ekonomicznej i kulturalno-oświatowej tego kraju. Poważny rozwój nastąpił również w szkolnictwie i oświacie. Wielkość tych przemian, jakie nastąpiły w okresie władzy ludowej, stanie się bardziej wyrazista, jeżeli cofniemy się myślą wstecz i uprzytomnimy sobie stan oświaty i szkolnictwa istniejący w Mongolii do roku 1921.

W kraju panował prawie stu procentowy analfabetyzm. Cała Mongolia była pokryta gęstą siecią świątyni i klasztorów buddyjskich. W 2565 klasztorach i świątyniach przebywało prawie 100 tysięcy lamów, czyli 50% mężczyzn tego kraju. Stanowili oni wielką armię pasożytów, żyjących kosztem ciężkiej pracy ograniczonego pod względem wykształcenia narodu. Celem lamów było z jednej strony złamanie dążenia ludu mongolskiego do walki o wyzwolenie społeczne, a z drugiej strony — zahamowanie rozwoju ekonomicznego i kulturalnego kraju i trzymanie w ciemnocie przytłaczającej większości narodu.

Do czasu rewolucji ludowej istniała w Mongolii tylko jedna szkoła świecka z 50 uczniami wywodzącymi się z rodzin szlacheckich. Dostęp dla dzieci aratów (hodowców bydła) do tej szkoły był całkowicie zamknięty. Niewielka ilość innych szkół utrzymywana była przez klasztory lamaistyczne, które zmierzały do tego, aby z dzieci i młodzieży uczynić pokornych, pozbawionych woli niewolników, służących świeckim i duchownym feudałom, panującym w ówczesnej Mongolii. Mówiąc inaczej — jedynymi ośrodkami kultury i nauczania były świątynie buddyjskie, w których lamowie byli wyłącznymi nauczycielami. Szkolnictwo średnie i wyższe w przedrewolucyjnej Mongolii w ogóle nie istniało.

Era odrodzenia intelektualnego nastąpiła dopiero po utworzeniu MRL i przejęciu władzy przez naród.

W okresie kulturalnej rewolucji możemy wyróżnić dwa etapy jej rozwoju. W pierwszym etapie tej rewolucji, tj. do 1940 roku, Partia Ludowo-Demokratyczna i Władza Ludowa w pełni rozwiązały zagadnienie rozwoju nowej szkoły ludowej na zasadach demokratycznych:

- stworzona została materialna baza szkół,
- szkoła została oddzielona od religii,
- urzeczywistniono bezpłatne nauczanie dzieci rodziców pracujących bez względu na płeć i narodowość,
- treść pracy naukowo-wychowawczej szkół została podporządkowana zadaniom i charakterowi rewolucji ludowej.

W drugim etapie rewolucji kulturalnej, tj. od 1940 r., została przeprowadzona poważna praca w dziedzinie likwidacji analfabetyzmu wśród ludności całego kraju, w większym stopniu zaczęto wdrażać marksistowsko-leninowskie idee do nauczania i wychowania dzieci i młodzieży, stworzony został jednolity system oświaty ludowej z siecią średnich specjalnych i wyższych zakładów naukowych. Po raz pierwszy w historii w Azji Centralnej i Wschodniej zostało w pełni urzeczywistnione powszechne nauczanie początkowe (I—IV klasy) ze stopniowym przejściem do 7-letniego nauczania w wielkich miastach i skupiskach ludzkich.

O olbrzymim rozwoju szkolnictwa i wzroście liczby uczącej się młodzieży w Mongolskiej Republice Ludowej najlepiej świadczą następujące fakty i dane liczbowe:

25 sierpnia 1921 r. rząd MRL zatwierdził ustawę o państwowej szkole początkowej, a już 15 września tego samego roku rozpoczął się pierwszy rok szkolny w pierwszej szkole początkowej w Ulan-Bator, w której uczyło się na koszt państwa 100

dzieci aratów. W 10 lat później, tj. w 1931 r., było już 126 szkół, w których uczyło się 7 tys. osób, a w 1941 r. było 343 szkoły, w których uczyło się 34 354 osoby.

Poważny rozwój nastąpił również w dziedzinie szkolnictwa średniego i wyższego. Do 1921 r. w Mongolii nie było ani jednej szkoły średniej, nie mówiąc już o szkołach wyższych. W początkowym okresie władzy ludowej kraj odczuwał wielką potrzebę specjalistów. W związku z tym organizowano pierwotnie krótkoterminowe kursy, na których ucząca się młodzież zdobywała początki wykształcenia zawodowego. Kwalifikacje takich specjalistów nie były wysokie, lecz pomoc ich była niezbędna dla gospodarki narodowej. Dopiero w późniejszym okresie kursy te zostały przekształcone w specjalne średnie szkoły zawodowe i technika. Były one tworzone zgodnie z potrzebami gospodarki narodowej i kultury. W pierwszej kolejności powstawały szkoły przygotowujące kadry dla tych dziedzin gospodarki, które w określonej fazie budownictwa socjalistycznego nabrały szczególnego znaczenia.

Pierwszą szkołą średnią, jaka powstała w 1923 r. w Ulan-Bator, było Technikum Pedagogiczne z 3-letnim programem nauczania. Silny rozwój szkół średnich przypada na lata trzydzieste. Powstają takie technika, jak rolnicze, przemysłowe, medyczne i handlowe oraz średnie szkoły sztuk pięknych.

W 1939 r. IV plenum KC MPLR przyjęło uchwałę w sprawie organizacji wieczorowych wydziałów przy wszystkich technikach i szkołach średnich. Począwszy od 1940 r. następuje poważny rozwój przedsiębiorstw przemysłowych i masowy ruch na rzecz wstępowania aratów do zjednoczeń rolniczych, które były wyposażone w nowoczesne maszyny i urządzenia. Dlatego powstają dalsze szkoły, jak 2 technika weterynaryjne, technikum pedagogiczne oraz szkoły: teatralna i artystyczna. Budownictwo linii kolejowych w Mongolii w latach 1940—50 wymagało własnej kadry kolejarzy. W związku z tym powstaje w 1952 r. w Ulan-Bator technikum kolejowe. Jednym z poważnych średnich specjalnych zakładów naukowych Mongolii jest zorganizowane w 1958 r. politechnikum. Powstało ono na bazie czterech techników: przemysłowego, budownictwa, łączności i transportu. Już w pierwszym roku istnienia tego „kombinatu” szkolnego uczyło się w nim 1000 osób. Nauka w średnich specjalnych zakładach naukowych trwa zazwyczaj 4 lata, a jedynie w niektórych 3 lata. Uczniowie, którzy przodują w nauce, otrzymują stypendia państwowe, a młodzież mieszkająca poza obrębem szkół znajduje się w internatach. Należy podkreślić, że w ostatnim okresie czasu wzrasta coraz większa liczba szkół-internatów.

Uwieńczeniem starań rządu w kierunku podniesienia poziomu intelektualnego narodu było założenie w 1942 r. pierwszego uniwersytetu w Ulan-Bator. Posiada on 3 fakultety — medyczny, pedagogiczny i weterynaryjno-zootechniczny. Znajduje się w nim 30 katedr. W okresie swego istnienia przygotował on setki nowych specjalistów z wyższym wykształceniem. Oprócz uniwersytetu istnieje szereg instytutów, jak historii i ekonomii, języka i literatury, nauk przyrodniczych, nauk medycznych itp. Każdy instytut jest podzielony na kilka sekcji, posiada stacje badawcze i laboratoria.

W Mongolskiej Republice Ludowej istnieje Komitet Nauk, który jest odpowiednikiem naszej Akademii Nauk, a zarazem Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego. Podlegają mu instytuty naukowe oraz uniwersytét.

Obecnie Mongolia posiada 450 szkół ogólnokształcących, z których przeszło 100 jest typu średniego i niepełnośredniego. Oprócz tego w kraju istnieje 15 średnich szkół zawodowych i 7 wyższych zakładów naukowych. Ogólna liczba uczącej się młodzieży w szkołach różnego typu, w tym również i w wyższych uczelniach wynosi 167 tys. osób. W porównaniu z 1924 rokiem ilość szkół ogólnokształcących wzrosła prawie 40-krotnie, a ilość uczniów uczęszczających do nich o 230 razy. Obecnie na każdy 1 tysiąc mieszkańców około 140 osób uczy się w jakiegokolwiek szkole. Pod tym względem Mongolska Republika Ludowa daleko wyprzedziła takie kraje, jak Włochy, Turcję, Pakistan i Iran.

Osiągnięcia Mongolskiej Republiki Ludowej w dziedzinie ekonomicznej i kulturalnej stworzyły obiektywne przesłanki dla wypełnienia kolejnego zadania, polegającego na przejściu w trzecim 5-letnim planie rozwoju gospodarki narodowej (1961—1965) do powszechnego obowiązkowego 7-letniego nauczania. W związku z tym wyłania się problem przygotowania wysoko kwalifikowanej kadry pedagogicznej, która spełni należycie powierzone jej przez partię i rząd ludowy zadania przygotowania młodzieży do życia. System kształcenia nauczycieli odbywa się w dwóch średnich szkołach pedagogicznych, w instytucie pedagogicznym i państwowym uniwersytecie, które przygotowują nauczycieli szkół ogólnokształcących do nauczania wszystkich przedmiotów. W 1924 r. w Mongolii było jedynie 36 nauczycieli. Obecnie liczba ich przekroczyła 5 tys. osób. 1300 nauczycieli klas V—X (stanowi to 79% ogólnej liczby nauczycieli pracujących w tych klasach) posiada wyższe wykształcenie pedagogiczne. Należy podkreślić, że w przedrewolucyjnej Mongolii nie było ani jednego nauczyciela z wyższym i średnim wykształceniem. Jeżeli dawniej nie było ani jednej organizacji zajmującej się doskonaleniem nauczycieli, to obecnie istnieje w Ulan-Bator Centralny Instytut Doskonalenia Nauczycieli, a w ajmakach (województwach) znajdują się gabinety pedagogiczne, w których prowadzona jest praca zmierzająca do podwyższenia kwalifikacji nauczycieli. Centralny Instytut Doskonalenia Nauczycieli niezależnie od podstawowego zadania — doskonalenia kadr nauczycielskich, opracowuje plany i programy nauczania dla szkół, bada i uogólnia doświadczenia pracy szkół, a także opracowuje niezbędną dokumentację szkolną, czasopiśma metodyczne itp. Posiadając etatowych metodyków ze wszystkich przedmiotów nauczania Centralny Instytut Doskonalenia Nauczycieli jest w stałym i ścisłym kontakcie z życiem szkół.

O tym, jak wielką troską otacza partia i rząd szkolnictwo i oświatę, mogą świadczyć stale rosnące z roku na rok wydatki w budżecie państwa na ten cel. Jeżeli w 1923 r. na oświatę wyasygnowano z budżetu państwowego 110 tys. tugryków, to w 1960 r. suma ta stanowiła 63,9 mln tugryków, z czego jedynie na samo budownictwo nowych szkół i obiektów szkolnych wyasygnowano 6, 29 mln.

Na zakończenie należy podkreślić, że w ciągu ostatnich kilku lat zaszły poważne zmiany w szkolnictwie. Począwszy od 1958 r. (po XIII Zjeździe MPLR) nastąpiła zasadnicza przebudowa całej pracy naukowo-wychowawczej szkoły. Idee twórców marksizmu-leninizmu dotyczące łączenia nauczania z pracą produkcyjną otrzymały szerokie rozpowszechnienie. Zgodnie ze wskazaniem XIII Zjazdu Mongolskiej Partii Ludowo-Rewolucyjnej, Komitet Centralny i Rada Ministrów w przyjętej w lipcu 1958 r. uchwale „O podstawowych zadaniach w dziedzinie oświaty ludowej na najbliższe lata i sposobach ich wykonywania” podkreśla, że podstawowym zadaniem szkoły podstawowej i średniej jest wychowanie wszechstronnie wykształconych członków społeczeństwa socjalistycznego, wpojenie uczniom głębokiej i trwałej wiedzy, dobre przygotowanie do działalności praktycznej. W tym samym roku Ministerstwo Oświaty MRL wydało zarządzenie „W sprawie organizacji szkół eksperymentalnych opartych na zasadach politechnicznych”. W konsekwencji tego szkoła została zbliżona do produkcji. Zasadniczym zmianom uległy plany i programy nauczania. U podstaw tych programów legła zasada powiązania nauczania z pracą społecznie użyteczną, a także łączenie wiedzy teoretycznej z praktyką. Nowe plany nauczania przewidują większą ilość godzin na zajęcia praktyczne. Młodzież klas VIII—X szkół ogólnokształcących w czasie letnich wakacji odbywa 24-dniową obowiązkową praktykę w zakładach przemysłowych lub w rolnictwie. Znacznie została rozszerzona nauka w szkołach wieczorowych i zaocznych.

Szkolnictwo w Mongolskiej Republice Ludowej wkroczyło w nowy etap — łączenia nauki szkolnej z produkcją, konkretnymi potrzebami gospodarki narodowej.

СОДЕРЖАНИЕ

Народное образование и просвещение в постановлениях IV съезда ПЗПР 1

СТАТЬИ

ТАДЕУШ Ю. ВИЛОХ—„Learning by research” вместо „Learning by doing”	7
МИРОН КРАВЧИК—Общественно-моральная позиция выпускников печальных сельских школ	22
ЧЕСЛАВ МАЗЯЖ—Из вопросов теории школьного учебника	37

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

МАРИАН ВДУВКА—Телевидение и фильм на службе школы	53
ЗОФИЯ ЛЯТАЛОВА—Функция и ранг школьных радиопередач	56

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

КАЗИМЕЖ Стасерски—Влияние непрерывной педагогической практики на отношение слушателей УС к специальности	61
МАРИЯ ПЕТЕР—С рабочего места преподавателя печального обучения молодежи в Учительской Студии	68

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

СТЕФАН ШУМАН—Ирена Вайнар: Эстетика и воспитание	79
ЯН БАРТЕЦКИ—Виктор Чернявски: Развитие польской дидактики в годах 1918-1954	83

БИБЛИОГРАФИЯ

ВАНДА ДОМБРОВСКА—Программированное обучение	85
---	----

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

Ю. МАЛ.—Новые содержания и формы самообразовательной работы учителей	90
--	----

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ—Развитие народного образования в Румынии за период 20-летия	95
Ю. З.—Современное положение просвещения и народного образования в Монгольской Народной Республике	99

CONTENTS

Schools and Education in the Resolution of the 4th Congress of the Polish United Workers' Party	1
---	---

ARTICLES

TADEUSZ J. WILOCH — „Learning by Research” instead of „Learning by Doing”	7
MIRON KRAWCZYK — Socio-moral Attitudes of Primary School Graduates in the Country	22
CZESŁAW MAZIARZ — Some Problems in the Theory of School Textbook	37

DISCUSSIONS AND POLEMICS

MARIAN WDÓWKA — Television and Film in the Service of Schools . . .	53
ZOFIA LATAŁOWA — Function and Rank of School Radio Programmes . .	56

PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

KAZIMIERZ STASIEŃSKI — The Influence of the Continuous Pedagogical Work on the Teacher's Seminar Students' Attitudes to Their Profession	61
MARIA PETER — Some Experiences of an Instructor of Methods in Elementary Teaching at Teacher's Seminar	68

BOOK REVIEWS AND SUMMARIES

STEFAN SZUMAN — Irena Wojnar: Aesthetics and Education	79
JAN BARTECKI — Wiktor Czerniewski: The Development of Polish Didactics in the Years 1918—1954	83

BIBLIOGRAPHY

WANDA DĄBROWSKA — Programmed Teaching	85
---	----

HOME CHRONICLE

J. MAL. — New Contents and Forms of Teachers' Self-instruction . . .	90
--	----

FOREIGN CHRONICLE

JOZEF ZALEWSKI — The Development of Schools in Rumania during the 20 years of People's Democracy	95
J. Z. — The Present Situation of Education and Schools in Mongolian People's Republic	99

SPIS TREŚCI

Szkolnictwo i oświata w uchwale IV ZJAZDU PZPR	1
--	---

ARTYKUŁY

TADEUSZ J. WIŁOCH — „Learning by research” zamiast „learning by doing”.	7 ✓
MIRON KRAWCZYK — Postawa społeczno-moralna absolwentów szkół podstawowych na wsi	22
CZESŁAW MAZIARZ — Z zagadnień teorii podręcznika szkolnego	37

DYSKUSJE I POLEMIKI

MARIAN WDÓWKA — Telewizja i film w służbie szkoły	53
ZOFIA LATAŁOWA — Funkcja i ranga szkolnych audycji radiowych	56

DOSWIADCZENIA PEDAGOGICZNE

KAZIMIERZ STASIEŃSKI — Wpływ ciągłej praktyki pedagogicznej na stosunek słuchaczy Studium Nauczycielskiego do zawodu	61
MARIA PETER — Z warsztatu pracy wykładowcy metodyki nauczania początkowego w Studium Nauczycielskim	68

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

STEFAN SZUMAN — Irena Wojnar: Estetyka i wychowanie	79
JAN BARTECKI — Wiktor Czerniewski — Rozwój dydaktyki polskiej w latach 1918—1954	83

BIBLIOGRAFIA

WANDA DĄBROWSKA — Nauczanie programowane	85
--	----

KRONIKA KRAJOWA

J. MAL. — Nowe treści i formy pracy samokształceniowej nauczycieli	90
--	----

KRONIKA ZAGRANICZNA

JOZEF ZALEWSKI — Rozwój szkolnictwa w Rumunii w okresie 20-lecia	95
J. Z. — Obecny stan oświaty i szkolnictwa w Mongolskiej Republice Ludowej	99

