

RUCH PEDAGOGICZNY

I

ROK VII (XXXIX) STYCZEŃ — LUTY 1965

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

KOMITET REDAKCYJNY

Franciszek Kazubiński (sekr. techn.), Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Jerzy Misiewicz (sekr. red.), Władysław Ozga, Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński (red. nac.).

RADA REDAKCYJNA

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

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

*Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i
strzeże 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. Wronia 23. 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 1965

Nakład 6172 + 150 egz. Ark. wyd. 11,1. Ark. druk. 7,75. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Odd. do skład. 5. II. 1965 r. Podp. do druku 23. IV. 1965 r. Druk ukończono w kwietniu 1965 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu - Nr zam. 486 - G-11

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

A R T Y K U Ł Y

STANISŁAW DOBOSIEWICZ



**PERSPEKTYWY REFORMY
SYSTEMU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W PRL¹**

Sprawę reformy systemu kształcenia nauczycieli podejmujemy jako czwarty człon reformy szkolnej. Po reformie szkoły podstawowej przygotowaliśmy reformę programową liceum ogólnokształcącego i szkół zawodowych. Znaczne zaawansowanie tych prac pozwala na podjęcie reformy systemu kształcenia nauczycieli. Zmiany w tym systemie mogą być zdecydowane dopiero po ustaleniu profilu organizacyjnego i programowego zreformowanych szkół podstawowych i średnich. Jest bowiem oczywiste, że kształcenie nauczycieli dla tych szkół musi uwzględnić — obok zmian, które wynikają z analizy osiągnięć i wad systemu kształcenia nauczycieli — również podstawowe założenia reformy szkół, w których ci nauczyciele będą pracować.

To, co jest wspólne we wszystkich zmianach programowych, wniesionych do szkolnictwa podstawowego i średniego przez reformę szkolną, wyraża się w 2 zespołach problemów, które można by ująć z dużym uproszczeniem jako:

1. Intensyfikacja procesów nauczania oraz pogłębienie procesu wychowania na poziomie podstawowym i średnim, zmierzające do osiągnięcia wyższych i gruntowniejszych wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej przy zastosowaniu nowych metod nauczania i wychowania.

2. Rozszerzenie zakresu wiedzy i umiejętności, które szkoła na każdym szczeblu przekazuje młodzieży w celu lepszego przygotowania do udziału

¹ Tekst referatu wygłoszonego na rozszerzonym plenum sekcji KN.Z.Gł. ZNP w dniu 9. XII. 1964 r., inicjującym dyskusję związkową nad reformą kształcenia nauczycieli (red.).

w życiu gospodarczym i społecznym naszego kraju, do dalszej nauki i doskonalenia się w zawodzie.

Te same tendencje towarzyszyć winny również reformie systemu kształcenia nauczycieli. Będzie ona służyć poprawie i doskonaleniu pracy zakładów kształcenia nauczycieli, eliminowaniu z niej braków już dostrzeżonych. Jednocześnie będzie ona stanowiła wkład w umocnienie systemu oświaty i wychowania. Nowy nauczyciel musi być przygotowany do realizacji zadań zreformowanej szkoły od pierwszej chwili swego pobytu w zakładzie. Mamy prawo od niego oczekiwać prawidłowego rozumienia ideowych i dydaktycznych założeń zreformowanej szkoły, tego wszystkiego, co nowe i wartościowe rodzi się w naszym systemie szkolnym. Cała praca zakładów kształcenia nauczycieli musi być nastawiona na wychodzenie naprzeciw potrzebom reformowanego szkolnictwa.

Mając to na uwadze chciałbym omówić 3 problemy:

1. Dorobek, zalety i wady naszego systemu kształcenia nauczycieli;
2. Zapotrzebowanie na nauczycieli w okresie 1964—1975;
3. Projekty reformy systemu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych jako podstawę dalszej dyskusji nad tą reformą.

I

Dorobek zakładów kształcenia nauczycieli w XX-leciu PRL

Dorobek XX-lecia PRL w zakresie kształcenia nauczycieli powinniśmy rozważać w 3 aspektach:

1. Dorobku ideowego, wyrażającego się w ukształtowaniu nowego typu nauczyciela — realizatora zadań socjalistycznego wychowania;
2. Dorobku liczbowego;
3. Dorobku organizacyjnego, przede wszystkim w zakresie krystalizowania się systemu kształcenia nauczycieli zgodnego z potrzebami oświaty i wychowania w Polsce Ludowej.

Rozważmy każdy z elementów tego dorobku nie tyle z potrzeby jego inwentaryzowania, ile dla uświadomienia sobie, co z tego dorobku musi być zachowane.

DOROBEK IDEOWY

W ciągu 20 lat swojej pracy nauczycielstwo polskie przeżyło ogromną ewolucję. Było ono zawsze uczuciowo i ideowo związane z masami ludowymi naszego narodu i z postępowymi ugrupowaniami politycznymi. Szczególnie silnie manifestowało ono swoją postawę ideową, postępową i demokratyczną przed wojną jako bojowa, antysanacyjna grupa zawodowa. W czasie wojny dowiodło swego patriotyzmu przez pracę w tajnym szkolnictwie.

Bezpośrednio po wojnie znalazło się również wśród grup społecznych najbardziej zaangażowanych w odbudowie naszej gospodarki i kultury. Nikt trafniej i dosłowniej nie określił postawy naszego nauczycielstwa, jak tow. OCHAB w 1951 r. w swoim przemówieniu na III Zjeździe ZNP:

„Nasze zaufanie do nauczycielstwa wyrastało z analizy konkretnych faktów. Podstawowa masa nauczycieli, nawet tych, którzy ulegli wahaniom politycznym, choć nie zawsze zdawali sobie sprawę, w jakim kierunku zmierza rozwój społeczny w Polsce Ludowej, dokąd Partia prowadzi naród, swe zasadnicze obowiązki zawodowe i społeczne wypełniła zgodnie z nakazem sumienia obywatelskiego i instynktu patriotycznego, nieomylnego instynktu człowieka pracy.

Pamiętamy te trudne czasy, kiedy dziesiątki tysięcy nauczycieli, borykając się z biedą i niedostatkiem, na wezwanie władzy ludowej stawały na swych ważnych posterunkach, z zapalem pracując przy odbudowie demokratycznego szkolnictwa. Tylko ludzie ożywieni głębokim patriotyzmem, poczuciem obowiązku i wiarą w swój naród mogli w tych trudnych warunkach przejawiać taką postawę obywatelską. Mieliśmy prawo do ludzi tak zachowujących się mieć zaufanie i wierzyć, że pozyskamy ich dla świadomego uczestnictwa w wielkim dziele budowy nowego ustroju, wierzyć w nich nawet wówczas, kiedy jeszcze ulegali wahaniom politycznym i nie głosowali na naszą Partię. Mieliśmy prawo odnosić się z zaufaniem do masy nauczycielskiej dlatego, że widzieliśmy, jak żarliwie w środowisku nauczycielskim dyskutowane są wielkie problemy społeczne i polityczne, które historia postawiła przed naszym narodem, jak baczenie przyglądają się nauczyciele przemianom zachodzącym w naszym społeczeństwie, jak czujnie słuchają i zastanawiają się nad tym, co mówią masy robotnicze i chłopskie, jak szukają drogi wiodącej ku lepszej przyszłości.

My głęboko wierzyliśmy w wielkość naszej sprawy, w prawdę i siłę naszego programu i naszej pracy, dlatego też mieliśmy prawo wierzyć, że zdobędziemy dla tego programu każdego uczciwego człowieka w Polsce, a zwłaszcza że zdobędziemy dla naszej wielkiej sprawy nauczycielstwo polskie, czołowy oddział naszej inteligencji pracującej.

Fakty potwierdziły, że i w tym wypadku Partia słusznie oceniła ówczesny stan i perspektywy na przyszłość.

Nauczycielstwo polskie nie zawiodło zaufania Partii”.

Ewolucja stosunków w naszym kraju umocniła te tendencje, o których mówił tow. Ochab. Nauczycielstwo nasze jest nadal jedną z grup społecznych najbardziej zaangażowanych ideowo i uczuciowo w budownictwie socjalizmu w Polsce. Świadczy o tym wysoki odsetek nauczycieli czynnie uczestniczących w radach narodowych, w organizacjach młodzieżowych i społecznych. Nauczycielstwo uczestniczyło zawsze najaktywniej w organizacji wyborów do Sejmu i rad narodowych. W masie swojej, w trudnych sytuacjach politycznych, jest ono jedną z najbardziej ofiarnych grup zawodowych i rozumiejących potrzeby naszego państwa.

Dzięki swej aktywności nauczycielstwo nasze zachowuje charakter grupy przodującej wśród inteligencji pracującej. Jest to związane ze wzmożoną aktywnością społeczną, bo w coraz szerszym zakresie do działalności społecznej włączają się ludzie z wykształceniem średnim i wyższym z innych zawodów.¹

Gdy szukamy źródeł tej aktywności społecznej i jej ideowego wyrazu, znajdujemy je w tradycji zawodu nauczycielskiego i w charakterze pracy nauczycielskiej, ale niewątpliwie także w tym, że nauczycielstwo nasze zostało dobrze wychowane przez zakłady kształcenia nauczycieli w PRL. Świadczą o tym także takie dane, jak fakt, że 76% nauczycieli szkół podstawowych pracuje krócej niż 15 lat, a 48,1%, czyli prawie połowa — krócej niż 9 lat. Nauczycielstwo nasze jest społecznie aktywne, bo wyrosło w atmosferze liceów pedagogicznych i SN, które starały się jak najlepiej wprowadzić w życie ideowe wytyczne, otrzymywane od naszej Partii.

DOROBEK ILOŚCIOWY

Zaczynaliśmy naszą pracę oświatową i wychowawczą w 1945 roku z liczbą nauczycieli i wychowawców szacunkowo ustaloną na 90 tys., w tym 58 500 nauczycieli szkół podstawowych. Był to prawie cały nasz kadrowy dorobek, ocalały z katastrofy okupacyjnej. Mamy obecnie w samym tylko systemie Min. Oświaty 253 350 nauczycieli pełnozatrudnionych i ponad 30 000 niepełnozatrudnionych. Wraz z nauczycielami zatrudnionymi w szkołach resortowych liczba ta przewyższa 300 000 osób.

Już to samo świadczyłoby o włączeniu się do szkolnictwa ponad 200 000 nowych nauczycieli.

Nie wyznacza to bynajmniej wysokości naszego dorobku. Zakłady kształcenia nauczycieli wykształciły więcej nauczycieli, niż wskazywałoby na to zatrudnienie.

Dla szkolnictwa podstawowego wykształciliśmy w ciągu 20-lecia:

w liceach pedagogicznych stacjonarnych	101 805
w liceach ped., koresp. i kom. rejonowych	42 493
w PKN i na kursach po X i XI kl.	13 012
w SN i równorzędnych	29 152

Razem 186 462

Zestawienie z liczbą nauczycieli szk. podst. czynnych w 1945 r. wskazuje, że poza szkolnictwem podstawowym znalazło miejsce pracy ok. 60 000 nauczycieli, a poza szkolnictwem w ogóle ok. 40 000 nauczycieli.

¹ Przed wojną nauczycielstwo stanowiło (szacunkowo) ok. 25% ogółu inteligencji ze średnim i wyższym wykształceniem, odsetek ten zmalał w 1960 r. do 12% (300 000 na 2 460 000).

Ponadto nasze szkolnictwo otrzymało prawie 40 000 nauczycieli doksztalonych w Instytucie Nauczycielskim, na WKN i w SN — zaocznych, wieczorowych i eksternistycznych.

Zakłady kształcenia wychowawczyń przedszkoli wykształciły 24 830 wykwalifikowanych wychowawczyń.

Intensywna praca zakładów kształcenia nauczycieli umożliwiła rozbudowę szkolnictwa podstawowego w okresie wyżu demograficznego przy jednoczesnym polepszeniu warunków kadrowych tego szkolnictwa: eliminowaniu nauczycieli niekwalifikowanych i podniesieniu poziomu wykształcenia czynnych nauczycieli; obecnie zaś umożliwiła nam przedłużenie obowiązkowego nauczania do lat 8 bez pogorszenia warunków pracy nauczycieli.

KSZTAŁTOWANIE SIĘ SYSTEMU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Bezpośrednio przed wojną istniały 2 formy kształcenia nauczycieli:

- liceum pedagogiczne 3-letnie zbudowane na programowej bazie gimnazjum ogólnokształcącego,
- pedagogium 2-letnie zbudowane na programowej bazie liceum ogólnokształcącego.

Obie formy kształcenia były ogromnym postępem w stosunku do przestarzałej formy seminarium nauczycielskiego, zlikwidowanego ostatecznie w 1936 r.

Obie formy zostały odbudowane natychmiast po wojnie.

W 1946 r. część pedagogiów została przekształcona na 3-letnie WSP.

Brak nauczycieli bezpośrednio po wojnie spowodował wprowadzenie różnorodnych form kształcenia nauczycieli — zwłaszcza kształcenia kursowego i zaocznego w Komisjach Rejonowych. Przewyciężenie trudności kadrowych w latach 1956—1961 pozwoliło na rezygnację z kursowego kształcenia nauczycieli i na przedłużenie czasu trwania nauki w liceach pedagogicznych z 4 do 5 lat, a w liceach wychowawczyń przedszkoli z 3 do 4, a później do 5 lat, na rezygnację z zatrudnienia nauczycieli niekwalifikowanych i likwidację komisji rejonowych. Ostatecznie ukształtował się w naszym kraju system kształcenia nauczycieli na 3 poziomach: na poziomie średnim — w liceum pedagogicznym i technikum przemysłowo-pedagogicznym, na poziomie półwyższym — w studium nauczycielskim i na poziomie wyższym — w WSP, uniwersytetach i wyższych szkołach technicznych, ekonomicznych, rolniczych, artystycznych i in.

Nasz system kształcenia nauczycieli pozwala na szybkie zaspokojenie zapotrzebowania na nauczycieli i wychowawców, pozwala na szeroki zasięg doksztalania bez odrywania od pracy, umożliwia zdobywanie kwalifikacji w drodze studiów eksternistycznych. Wprowadzenie punktów konsultacyjnych dla uczących się zaocznie w SN i w szkołach wyższych

zbliża zakład kształcenia do nauczyciela-studenta, oszczędza mu wysiłków na przejazdy do uczelni.

Myszę, że warto docenić te elementy naszego systemu jako jego osiągnięcia i postulować ich utrzymanie.

II

Zapotrzebowanie na nauczycieli w najbliższym 10-leciu

Punktem wyjścia do rozważań nad sprawą reformy systemu kształcenia nauczycieli musi być sprawa zapotrzebowania na nauczycieli.

Metody wyliczania zapotrzebowania na kadry stanowią przedmiot wnikliwych studiów. Na ogół nasze metody wyliczania zapotrzebowania na kadry są oceniane pozytywnie i mogą budzić duże zaufanie.

Opierają się one na wyliczeniu przewidywanego zatrudnienia, zgodnego z tzw. „planem usług”, zwykle na podstawie stosunku między liczbą oddziałów i liczbą nauczycieli oraz na wyliczeniu ubytku nauczycieli, spowodowanego śmiertelnością i odejściem od zawodu.

Uwzględniają również realizację podstawowych postulatów polityki kadrowej, zmierzającej do poprawy warunków pracy nauczyciela i do zwiększenia efektywności pracy szkoły.

Stan zatrudnienia w szkolnictwie w 1975 roku i zapotrzebowanie na nauczycieli w latach 1965—1975 będą się przedstawiały w poszczególnych działach oświaty i wychowania, jak następuje:

Typ szkoły	Stan zatrudnienia		Zapotrzebowanie 1965—1975
	1964	1975	
Przedszkole	17 468	35 840	25 500
Szkoła podst.	169 906	206 900	104 550
Szkoła specjalna	4 065	7 850	5 460
Liceum ogólnokszt.	16 456	33 440	23 300
Liceum dla pracujących	835	2 200	1 500
Technikum	11 510	45 670	42 000
ZSZ i SPR	19 914	48 460	46 650
SN	1 481	2 900	2 000
Szkoły artystyczne	2 330	2 450	800
Inne działy szkolnictwa i wych.	9 408	20 000	15 000
Razem	253 373	405 710	266 790

Kształcenie nauczycieli zgodnie z zapotrzebowaniem będzie się do 1975 roku odbywać w systemie następującym:

1. Dla przedszkoli — w LP WP i SN z przewagą LPWP.
2. Dla szkół podstawowych:

- w SN
 - w szkołach wyższych w zakresie kierunków niedeficytowych
 - w LP (do 1970 r.)
3. Dla ZSZ i SPR:
- nauczycieli przedmiotów teoretyczno-zawodowych i ogólnokształcących — w SN i w szkołach wyższych
 - nauczycieli zawodu: — w TPP i SN
4. Dla liceów ogólnokształcących: — tylko w szkołach wyższych.
5. Dla techników i liceów zawodowych:
- nauczycieli przedmiotów teoretyczno-zawodowych i ogólnokształcących: — w szkołach wyższych,
 - nauczycieli zawodu: — w SN
- oraz w wyższych szkołach technicznych, ekonomicznych, rolniczych, artystycznych.

System ten utrzymuje na poziomie średnim kształcenie wychowawczyń przedszkoli jako zjawisko stałe, zakłada natomiast wygasanie liceum pedagogicznego, eksponuje rolę SN — jako głównej formy kształcenia nauczycieli szkół podstawowych i nauczycieli zawodu w ZSZ i technikach, podkreśla znaczenie wyższego wykształcenia w przygotowaniu kadr dla wszystkich form kształcenia powyżej szkoły podstawowej.

Najlicniejszą grupą nauczycieli, której kształcenie winno być najbardziej szczegółowo opracowane, są nauczyciele szkół podstawowych. Reforma systemu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych jest też kluczowym problemem reformy szkolnictwa w Polsce.

Całą resztę rozważań chciałbym poświęcić temu problemowi.

III

Podstawowy kierunek reformy zakładów kształcenia nauczycieli

1. Rozważania nad kierunkiem reformy zakładów kształcenia nauczycieli szkół podstawowych powinniśmy rozpocząć od analizy sytuacji, w której wypadnie nam zatrudniać nauczycieli w okresie ok. 1975 roku.

Chodzi nam o usytuowanie nauczyciela w szkole i w środowisku szkolnym przede wszystkim.

W szkole musimy dostrzec fakt zasadniczy: przeprowadzenie reformy szkoły 8-klasowej spowoduje ogólny wzrost poziomu nauczania w szkole, modernizację wyposażenia szkolnego, modernizację metod nauczania.

Nauczyciel będzie pracował w lepszych warunkach lokalowych, ponieważ najbliższe 10-lecie przyniesie zmniejszenie liczby dzieci i liczby oddziałów przy zwiększonej puli izb szkolnych i zwiększonej liczbie nauczycieli.¹

¹ Zmniejszenie liczby uczniów do 4 950 tys. z 5 300 tys. w 1964 r. mimo 8 klasy, zmniejszenie liczby oddziałów — do 194 tys. wobec 199 tys. w 1964 r., zwiększenie liczby nauczycieli z 169 000 do ok. 200 000.

Niemniej ważne będą jednak zmiany wynikające z przebudowy sieci szkolnej i systemu organizacyjnego szkolnictwa podstawowego. Realizacja bowiem zmian w sieci szkolnej prowadzi do następujących zmian w rozmieszczeniu kadry nauczycieli (wg projektów na r. 1968).

W szkołach 4-klasowych z 1, 2 i 3 nauczycielami, czyli w obwodach szkolnych z liczbą uczniów do 80 (obwody szkolne o zaludnieniu do 500 mieszkańców), będzie pracowało 10 400 nauczycieli, czyli 5,2%.

W szkołach 8-klasowych z 4 i 5 nauczycielami, czyli w obwodach szkolnych z liczbą uczniów od 81 do 120 (obwody szkolne o zaludnieniu do 800 mieszkańców), będzie pracowało 19 000 nauczycieli, czyli 9,5%.

W szkołach z 6 nauczycielami, czyli w obwodach z liczbą uczniów od 120 do 200 (obwody szkolne o zaludnieniu do 1300 mieszkańców), będzie pracowało 37 360 nauczycieli, czyli 18,7%.

Łącznie w szkołach o mniejszej liczbie nauczycieli niż 7 będzie pracowało 66 760, tj. 33,4% nauczycieli.

Pozostałe 66,6% — ponad 133 000 nauczycieli — będzie pracowało w szkołach 8-klasowych z 7 i więcej nauczycielami (9037 szkół). Przeciętna liczba nauczycieli w tych szkołach wyniesie 15.

Liczby przytoczone wyżej ilustrują bardzo istotny proces, który odbywa się w naszym szkolnictwie. Na skutek intensywnej urbanizacji i zmian w zagospodarowaniu przestrzennym terenów wiejskich rośnie w naszym kraju liczba szkół dużych, maleje liczba szkół niżej zorganizowanych.

Proces ten zachodzi oczywiście szybciej w mieście niż na wsi. Liczba szkół dużych, co najmniej 3-ciągowych z liczbą dzieci powyżej 600, wzrosła w ciągu 6 lat z 1029 do 1944. Liczba uczniów w tych szkołach wynosiła w 1957 r. 49,1% ogólnej liczby uczniów szkół miejskich, w 1963 r. wzrosła już do 65,5%. Razem z uczniami szkół od 400 do 600 uczniów odsetek ten wynosi 88,8%. Oznacza to, że szkoła podstawowa miejska w swojej ogromnej przewadze jest szkołą wielociągową i stanowi wielki kolektyw nauczycielski i uczniowski.

Oдноśne liczby uczniów szkół wiejskich są oczywiście niższe (218 000 w 1963 r.) i wynoszą w odniesieniu do szkół powyżej 400 uczniów 8% ogółu uczniów szkół wiejskich. Ale na wsi ta grupa szkół najszybciej rośnie — w ciągu 6 lat liczba uczniów w tej grupie wzrosła 2,5 raza. Wprowadzenie szkół 8-klasowych zapowiada dalszy poważny wzrost zasięgu tej grupy szkół.

Znaczna stabilizacja demograficzna na naszej wsi zapowiada utrzymanie się przez dłuższy okres czasu — chyba co najmniej do 1975 r. — takiego układu stosunków ludnościowych, w wyniku którego przeważająca część dzieci wiejskich będzie mogła uczęszczać do szkół z liczbą nauczycieli co najmniej 6 (powyżej 120 uczniów). W 1963 r. w szkołach tej grupy uczyło się 1,5 miliona dzieci, tj. ok. 60% uczniów. Przebudowa sieci szkolnej na wsi i dojście kl. VIII pozwala liczyć, że w tej grupie szkół po 1970 r. będzie się uczyło ok. 70% dzieci. Na wsi, która dostarcza

do naszych szkół stale nieco więcej niż połowę uczniów, oznacza to poważne zwiększenie zasięgu szkoły wysoko zorganizowanej. Oznacza to również tworzenie się środowiska nauczycielskiego, co najmniej 6-osobowego, a więc zdolnego do podejmowania zbiorowej pracy społecznej i kolektywnego rozstrzygnięcia w sprawach trudnej problematyki wychowawczej.

Oznacza to również zanikanie typu nauczyciela — samotnika lub 2-osobowej, najczęściej rodzinnej, grupy nauczycielskiej. W 1945/46 r. nauczyciele 1- i 2-klasówek pracowali w 11 000 szkół i stanowili 26% ogółu nauczycieli szkół podstawowych i prawie 40% ogółu nauczycieli szkół wiejskich, w 1962/63 r. już tylko 6,6% ogółu nauczycieli i 11,2% ogółu nauczycieli szkół wiejskich, w 1968 roku ta grupa nauczycieli stanowić będzie 4,5% ogółu nauczycieli w Polsce i ok. 7—8% nauczycieli szkół wiejskich.

Przytaczam te liczby dlatego, że w nich wyraża się nowy obraz środowiska szkolnego, dla którego mamy kształcić przyszłego nauczyciela. W środowisku miejskim będzie to prawie w 90% nauczyciel szkoły co najmniej 2-ciągowej o liczbie uczniów powyżej 400 i o liczbie nauczycieli powyżej 15, w środowisku wiejskim będzie to w 70% nauczyciel szkoły wysoko zorganizowanej z 7 i więcej nauczycielami.

2. Problem środowiska społecznego chciałbym rozpatrzyć od strony przeciętnego poziomu wykształcenia rodziców, którzy będą w kontakcie z nauczycielem.

Musimy dostrzec bardzo znamienny fakt, że poziom intelektualny rodziców, wśród których pracuje i których dzieci uczy nauczyciel, zmienia się szybko.

W 1960 roku mieliśmy w naszym społeczeństwie 415 tys. ludzi z wyższym wykształceniem, z tej liczby w wieku od 20 do 35 lat ok. 176 000. W ciągu 20-lecia zamierzamy wykształcić w szkołach wyższych 820 000 osób. Łącznie będziemy mieli już wkrótce, bo za 15 lat — 1 milion obywateli z wyższym wykształceniem w wieku do 50 lat. Będą oni stanowili ok. 5% potencjalnych rodziców i kolegów naszych nauczycieli (ludności w wieku 20—50 lat), podczas gdy w 1960 r. stanowili zaledwie 1,5% — czyli będzie ich 3 razy więcej niż w 1960 r.

Mieliśmy w 1960 r. 223 000 obywateli z nie ukończonym wyższym wykształceniem i 1 823 000 ze średnim ogólnokształcącym i zawodowym wykształceniem, razem 2 050 tys. ludzi z co najmniej średnim wykształceniem. Liczba ta wzrośnie do 1980 r. o 2,5 miliona absolwentów techników i ponad 1 milion absolwentów liceów ogólnokształcących. Po zdobyciu przez znaczną liczbę maturzystów wyższego wykształcenia z uwzględnieniem ubytku w 1975 r. będziemy liczyli ok. 4,5 mil. obywateli ze średnim wykształceniem w wieku 20—50 lat, a równa się to ok. 25% w tym wieku (potencjalnych rodziców), gdy obecnie stanowią oni 16% ludności. Należy więc mieć na uwadze, że 30% ogółu rodziców naszych

uczniów około 1975 r. będzie posiadało średnie i wyższe wykształcenie, a ok. 70% ogółu rodziców w tym okresie będzie miało wykształcenie wyższe niż podstawowe.

Dla środowiska o tym nowym profilu intelektualnym musimy kształcić nauczyciela o wysokim poziomie wykształcenia. Wymagają tego nie tylko założenia reformy szkolnej. Utrzymanie wysokiej pozycji zawodu nauczycielskiego i autorytetu nauczyciela-wychowawcy wymaga zapewnienia nauczycielowi wysokiego wykształcenia¹, pozwala mu z pozycji intelektualnych co najmniej równych podejmować współpracę z wszystkimi rodzicami w sprawach wychowania ich dzieci. Aby prawidłowo inspirować i kierować pracą rodziców, nauczyciel nasz musi górować nad nimi rozległością wiedzy ogólnej, głębokim rozumieniem problemów kultury, szeroką znajomością problematyki wychowania.

3. Jeśli względy wyżej przytoczone mieć na uwadze, to nie będzie wątpliwości, że poziom wykształcenia, które należy zapewnić nauczycielowi uczącemu w naszych szkołach ok. 1975 r., powinien być określony jako wyższy, i to wyższy akademicki.

Jest to sprawa na ogół bezsporna w środowiskach nauczycielskich. Jest ona również bezsporna w społeczeństwach, które doceniły wagę kształcenia nauczycieli. Chciałbym przytoczyć dane dotyczące poziomu wykształcenia nauczycieli klas V—VIII w Związku Radzieckim na r. szk. 1962/63.

Wg tych danych na 700 000 nauczycieli tych klas 55,4% ukończyło szkoły wyższe (inst. ped. i uniwersytety). Wyższe wykształcenie miało:

60,2%	nauczycieli języka rosyjskiego w kl. V—VIII		
65,1%	„ historii	„	„
68,8%	„ geografii	„	„
56,0%	„ biologii	„	„
64,0%	„ języków obcych	„	„
51,0%	„ matematyki	„	„
64,0%	„ fizyki	„	„
72,4%	„ chemii	„	„

Liczba nauczycieli z wykształceniem w zakresie instytutu nauczycielskiego, równorzędnego w zasadzie naszym studiom nauczycielskim, wahała się od 16,4% (nauczyciele języków obcych) do 34,7% (nauczyciele matematyki).

Stan na początku bieżącego roku jest prawdopodobnie o więcej niż 10% wyższy, ponieważ corocznie instytuty pedagogiczne opuszcza około 110—130 000 absolwentów studiów dziennych i zaoczných.

¹ O pozycji społecznej nauczyciela w stopniu wyższym niż obecnie będzie decydować wykształcenie nauczyciela, zwłaszcza w okresie, kiedy problemy uposażenia będą problemami nie tak ostrymi jak dzisiaj.

IV

Problemy organizacyjne reformy zakładów kształcenia nauczycieli

Kierunek reformy systemu kształcenia jest kierunkiem na szkołę wyższą. Przeprowadzenie jednak tej reformy jest problemem trudnym z uwagi na ograniczone możliwości kadrowe szkół wyższych oraz na niewystarczające pomieszczenia dydaktyczne i mieszkalne dla studentów.

Proponowane etapy przejścia z obecnego systemu kształcenia nauczycieli na system akademicki mogą być rozpatrywane w 3 wariantach:

Wariant pierwszy jest kontynuacją stanu obecnego. Zakłada on:

a) zaniechanie kształcenia nauczycieli na poziomie liceum pedagogicznego;

b) rozbudowę SN do poziomu zapewniającego pełne pokrycie zapotrzebowania na nauczycieli szkół podstawowych;

c) zapewnienie nauczycielom z wykształceniem w zakresie SN możliwości dalszych studiów w szkołach wyższych.

Szczegółowe elementy tego wariantu można by wyjaśnić, jak następuje:

ad a) Do liceum pedagogicznego przyjmować będziemy po raz ostatni w 1965 r. Będzie to ostatni rok szkoły 7-klasowej — i przedostatni rok szkoły średniej starego, nie reformowanego typu.

Ostatni maturzyści z liceum pedagogicznego wyszliby w 1970 r. Ogólna liczba wykształconych w liceum pedagogicznym w latach 1965—1970 wynosiłaby ok. 34 000 nauczycieli. Są oni nam potrzebni dla realizacji reformy szkolnej. Bez 34 000 absolwentów liceów pedagogicznych bilans kadr nauczycielskich byłby ujemny.

ad b) Rozbudowa SN wymaga rozstrzygnięcia okresu trwania studiów w SN.

Potrzeby kadrowe przemawiają za kontynuowaniem pracy SN 2-letnich.

Przy utrzymaniu SN 2-letnich można zapewnić pokrycie potrzeb szkoły podstawowej w latach 1965—1975, gdyby przyjęcia na I rok studiów wzrosły z 9920 w 1964 r. do 11 100 w 1971 r., tj. o 1180 miejsc.

Wtedy liczba absolwentów SN wynosiłaby 9000 rocznie, z czego do pracy w szkole podstawowej można by kierować ok. 75%, pozostałych zaś do pracy w placówkach wychowawczych i w szkołach zawodowych.

Liczba nauczycieli szkół podstawowych z wykształceniem na poziomie SN, którą otrzymalibyśmy przy takiej rozbudowie SN w latach 1965—1975, wynosiłaby ok. 75 000. Łącznie z nauczycielami wykształconymi w SN zaocznych stanowiliby oni ok. 170 000 nauczycieli, czyli 85% ogółu zatrudnionych w tym czasie.

ad c) Sprawa dalszego kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym wymagałaby rozpatrzenia:

— możliwości wyższych uczelni;

— dopuszczalnego dalszego obciążenia nauczycieli pracą nad sobą.

Możliwości wyższych uczelni nie należy szacować wysoko. Jeśli uwzględnimy, że obecnie istniejące wyższe szkoły pedagogiczne są w stanie wykształcić w 10-leciu 1965—1975 r. 9 000 nauczycieli w systemie wieczorowym i zaocznym, to przy analogicznym obciążeniu uniwersytetów można by doksztalać w tym czasie ok. 10 000. Dałoby to do 1975 r. łącznie 19 000 nauczycieli z wyższym wykształceniem, zdobytym w drodze studiów zaocznych. Należy jednak przyjąć, że część tych nauczycieli (ok. 20%) przejdzie do pracy w szkolnictwie średnim. Dla szkół podstawowych pozostałoby ok. 15 000.

Nie należy również przeceniać możliwości nauczycieli. Ok. 50% nauczycieli zdobywa dyplom SN w drodze niezwykle wysiłków poprzez studia zaoczne. Powtórzyć ten wysiłek, tym razem wydłużony w czasie do lat co najmniej 4, aby zdobyć stopień magistra, potrafią mniej liczni. Dlatego należy się liczyć z ograniczonymi efektami, które może dać realizacja tego wariantu. Przejście na akademickie kształcenie nauczycieli według tego projektu należałoby planować na okres po 1980 r.

Zwolennicy „umiarkowanej” reformy systemu kształcenia nauczycieli proponują realizację wariantu drugiego.

Zaleca się w nim:

1. Szybkie zaniechanie kształcenia nauczycieli w liceach pedagogicznych;
2. Kontynuowanie pracy SN 2-letnich;
3. Jednoczesne organizowanie kształcenia nauczycieli w 3-letnich wyższych studiach nauczycielskich.

Wyższe studium nauczycielskie byłoby wyższą szkołą zawodową, analogicznie jak dawne 3-letnie WSP i obecne wyższe szkoły inżynierskie.

Według projektodawców tego wariantu wykształcenie na poziomie 3-letnich WSN należy uważać za wystarczające dla nauczyciela szkoły podstawowej, zamykające w zasadzie jego karierę naukową, co oczywiście nie wyklucza możliwości dalszego kształcenia się pewnej, ale już mniej licznej grupy nauczycieli.

Zalety tego projektu są oczywiste. Stabilizuje on kształcenie nauczycieli w ramach 15 lat nauki (12 lat nauki w szkole ogólnokształcącej i 3 lata w studium nauczycielskim). W nowym systemie szkolnym byłoby to kształcenie o 2 lata dłuższe niż w obecnym SN: kończący WSN mieliby co najmniej 22 lata, byłiby przeciętnie o 3 lata starsi i o tyleż lat nauki bardziej wykształceni niż obecni absolwenci liceum pedagogicznego.

Ma on jednak i słabe strony: Jeśli równoległe do WSN studia wyższe akademickie, zbudowane na 12-letniej szkole, będą trwały 4 lata (znaczna część studiów matematycznych i fizycznych, studia ekonomiczne i prawne), jeśli inżynierskie studia techniczne będą również 4-letnie, to 3-letnie WSN pomaturalne, nie dające tytułu magistra, w naszym społeczeństwie, przyzwyczajonym do tytułów, nie będą szkołą atrakcyjną.

Będzie poza tym kształcić kategorię inteligencji nierównorzędnej wykształceniem i uprawnieniami z pozostałymi grupami inteligencji zawodowej z wyższym wykształceniem (z wyjątkiem inżynierów w WSI). To od razu określi pozycję społeczną nauczyciela jako pozycję niższą od innych grup inteligencji pracującej.

Wariant ten jest najłatwiejszy w realizacji, musi jednak być uważany za rozwiązanie przejściowe, niezadowalające zarówno z uwagi na potrzeby zreformowanej szkoły, jak i z uwagi na pozycję społeczną zawodu nauczycielskiego.

Warto rozważyć zastrzeżenia do tego wariantu przed jego wyborem do realizacji.

Wariant trzeci proponuje:

- a) likwidację LP — jako oczywistą konsekwencję założenia, że nauczyciel szkoły podstawowej winien być kształcony na poziomie wyższym;
- b) utrzymanie 2-letnich SN — ewent. zreformowanych, zgodnie z zapotrzebowaniem na nauczycieli;
- c) ale jednocześnie przyspieszoną rozbudowę szkół wyższych dla kształcenia nauczycieli dla całego systemu szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego.

Różnice w stosunku do wariantu I polegają na tym, że w tym wariantcie zmierza się do tego, żeby

- części nauczycieli oszczędzić przejścia przez pośrednie ogniwo kształcenia, którym jest SN, a od razu dokształcać na poziomie wyższym;
- zwiększyć dopływ nauczycieli z wyższym wykształceniem do szkoły podstawowej;
- nie tworzyć pośredniego nieakademickiego ogniwa 3-letniego WSN.

Wariant III jest wariantem pociągającym. Przy założeniu, że kształcenie w szkole wyższej trwa 4 lata po 12-letniej szkole, ale daje kwalifikacje zakończone dyplomem i umożliwia później pełne wykorzystanie nauczyciela, bez potrzeby dalszego kształcenia w systemie zaocznym, zapewnia nauczycielowi stabilizację w zawodzie, pełen wypoczynek po pracy (bez zajętych zimowych, wiosennych i letnich wakacji), mogłoby się ono okazać w ostatecznym rachunku korzystniejsze ekonomicznie niż system obecny i jego kontynuacja proponowana przez rzeczników wariantu I.

Rozbudowa wyższych uczelni musiałaby uwzględnić potrzeby, które poprzednio lokowaliśmy w SN, tj. przyjęcie co najmniej 11 000 kandydatów do szkół wyższych. Osiągnięcie tego stanu wymagałoby wzrostu kadry naukowej wyższych uczelni o co najmniej 1000 samodzielnych pracowników nauki i o co najmniej 2000 pomocniczych pracowników naukowych, a to są liczby niebagatelne nawet dla planów perspektywicznych. Wymagałoby również rozbudowy sieci wyższych szkół pedagogicznych.

V

Problemy „małej reformy” zakładów kształcenia nauczycieli

Rozpatrywane wyżej perspektywy rozwoju systemu kształcenia nauczycieli przewidują we wszystkich wariantach likwidację liceów pedagogicznych i zaspokajanie zapotrzebowania na nauczycieli do czasu przejścia na system akademicki — przez SN. Są to dwa podstawowe elementy „małej reformy” ZKN.

Liceum pedagogiczne jest wprawdzie formą przeżywającą się, ale ma tę zaletę, że w toku długoletniego procesu kształcenia nauczyciela pozwala dobrze ukształtować zawodową postawę wychowanka. Daje więc nauczyciela zżytego z zawodem i dobrze umiejącego prowadzić pracę wychowawczą. Dlatego częste są głosy w obronie liceum pedagogicznego. Ponieważ wykształcenie w zakresie liceum pedagogicznego nie może wystarczać nowoczesnemu nauczycielowi, proponuje się wydłużenie okresu kształcenia w liceum do lat 6 lub 7 i rozszerzenie programu liceum do poziomu SN.

Wydaje mi się, że pomysł tylko pozornie jest słuszny. Zakład kształcenia nauczycieli zorganizowany według tego projektu miałby kilka bezspornych wad. Są one następujące:

1. Zbyt długi okres kształcenia i związane z tym niezwykle wysokie koszty wykształcenia 1 absolwenta;
2. Zbyt wczesny okres decyzji o wyborze zawodu;
3. Nie sprzyjające warunki wychowania, związane z koniecznością utrzymania wielu zakładów o dużej liczbie młodzieży, rozproszonych po ośrodkach o mniejszej liczbie ludności i o mniejszych możliwościach tworzenia kulturalnego środowiska.

Wydaje się, że ten typ szkoły kształcącej nauczycieli nie powinien być tworzony nawet jako eksperymentalny.

Sprawa SN jako głównego typu zakładu kształcenia nauczycieli do czasu przejścia na system akademicki wymaga rozważenia:

- a) profilu programowego SN;
- b) sieci SN;
- c) wymagań stawianych kadrze nauczycielskiej SN.

Sprawa profilu programowego SN jest sprawą złożoną. Obecnie SN jest uczelnią wieloprofilową: kształci przede wszystkim przyszłego nauczyciela przedmiotu głównego (kierunkowego), a jednocześnie nauczyciela klas I—IV i nauczyciela przedmiotu pobocznego. Tylko 2 specjalności dotychczas nie miały drugiego — pobocznego kierunku studiów: język polski i język rosyjski, w niektórych ośrodkach powołano jednokierunkowe SN wychowania muzycznego — a ponadto 3 SN — WF należące do SKKFT.

Wieloprofilowość ogromnej większości SN stanowi ich bardzo słabą stronę. Są to szkoły wymagające od studentów ogromnego wysiłku intelektualnego z uwagi na złożoność problematyki naukowej i pedagogicznej, która jest objęta programem studiów.

Próby przejścia na dydaktykę szkoły wyższej w SN dają słabe rezultaty, ponieważ warsztat pracy przeciętnego SN nie jest do tego dostosowany. Wysiłek kadry kierowniczej SN zmierza do zmniejszenia liczby wykładów i przejścia z metod lekcyjno-wykładowych na metody seminaryjne i laboratoryjne oraz do wyposażenia SN w laboratoria i biblioteki, umożliwiające pracę studenta nad sobą.

Pełna reforma SN wymaga jednak o wiele dalej idących zmian.

Muszą one prowadzić do zwięzienia profilu programowego SN — przez nastawienie go na 1 przedmiot ewent. dwa przedmioty bliskie zakresem materiału.¹

Rozważania nad kształceniem nauczycieli w SN zwykle napotykają trudny problem — przygotowania nauczycieli najniższych klas szkoły podstawowej. Problem ten jest tym bardziej skomplikowany, że w ostatnich latach w pedagogice światowej szczególnie dużą ewolucję przechodzi samo pojęcie nauczania początkowego. Uczni i praktycy kwestionują wydłużanie okresu nauczania początkowego do lat 4 i sprowadzają je do lat 3, a są propozycje dalszych jeszcze redukcji tego okresu. W Polsce coraz wyraźniej kształtuje się pogląd, że należy, nie zmieniając — przynajmniej na razie — programu klas I—IV, wprowadzić nauczanie poszczególnych przedmiotów przez specjalistów już od klasy III, a w zakresie WF i zajęć praktycznych już od kl. II.

Gdyby ten pogląd zwyciężył, kształcenie nauczycieli na kierunku: nauczanie początkowe, zostałoby ograniczone do przygotowania ich do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych w pracy z uczniami kl. I—II. Nie jest to problematyka błaha: jest to najtrudniejszy okres pracy z dzieckiem, decydujący o powodzeniu dziecka w szkole; praca w kl. I i II wymaga głębokiej znajomości psychologii dziecka, dobrej umiejętności operowania słowem i środkami plastycznymi. Odpowiednie przygotowanie nauczyciela klasy I i II jest zadaniem trudnym i czasochłonnym.

Trudności w pełnym wykorzystaniu nauczyciela kl. I—II, który w żadnej szkole nie może mieć pełnego etatu, można by rozwiązać przez kształcenie równoczesne w zakresie drugiego przedmiotu, bardzo potrzebnego w kl. I—II tego typu co wychowanie plastyczne lub wychowanie muzyczne, a nawet wychowanie fizyczne lub przez powierzenie nauczycielowi kl. I lub II realizacji języka polskiego i matematyki w kl. III.

Przyjęcie takiego rozwiązania pozwoliłoby projektować organizację SN:

¹ Zwięzienie to nie będzie przeszkodą w prawidłowym zatrudnieniu nauczycieli, ponieważ większość nauczycieli będzie podejmować pracę w szkołach dużych, co najmniej 2-ciągowych.

1-kierunkowych kształcących nauczycieli: języka polskiego, rosyjskiego, matematyki, zajęć praktyczno-technicznych, wychowania fizycznego, wychowania muzycznego i nauczania początkowego;

2-kierunkowych kształcących nauczycieli: historii i wychowania obywatelskiego, fizyki i chemii, geografii i biologii, zajęć praktyczno-technicznych i wychowania plastycznego, oraz nauczycieli kl. I—II i wychowania muzycznego lub wychowania plastycznego.

SPRAWY SIECI SN

Nową sieć SN należałoby ukształtować tak, aby na terenie kraju powstały silne ośrodki specjalizujące się w kształceniu nauczycieli kierunków zbliżonych do siebie metodami i zakresem wiedzy: humanistyczne i artystyczne, matematyczno-fizykochemiczne i techniczne, biologiczno-geograficzne itd.

Zmniejszone zapotrzebowanie na nauczycieli po 1968 r. pozwala zrezygnować z dotychczas obowiązującej nas zasady samowystarczalności województw w zakresie kształcenia nauczycieli i przejść na kształcenie nauczycieli wg specjalności na podstawie planu ogólnokrajowego.

Umożliwia to zmniejszenie liczby ośrodków, w których działałyby SN. W przybliżeniu byłoby ich 30 do 35, czyli przeciętnie 1 i 2 w każdym województwie. Siedzibą SN byłoby z reguły miasto wojewódzkie i największe miasto województwa, stanowiące duży ośrodek życia kulturalnego i gospodarczego, mające powyżej 50 000 mieszkańców.

Wykryształowanie się typu SN, jedno- i 2-kierunkowego, umiejscowionego w dużym środowisku i stanowiącego znaczne skupienie specjalistów pokrewnych dyscyplin naukowych ułatwić powinno pozyskanie dla SN kadry naukowej wysoko kwalifikowanej. Liczbowe zapotrzebowanie jest tu znaczne, bo wynosi ok. 3000 wykładowców, w tym co najmniej połowa do zajęć wymagających naukowego specjalistycznego przygotowania na poziomie doktoratu.

Organizowane przez nas studia doktoranckie wychodzą naprzeciw tej potrzebie. Mamy prawo liczyć na znaczny udział SN w wykorzystaniu tej puli kadry naukowej, która została objęta planem kształcenia kadr do roku 1970 i która będzie kształcona w planie perspektywicznym.

„Mała reforma” SN może być w znacznej części zrealizowana w latach 1965—1967, tj. w okresie realizacji reformy szkoły podstawowej. Okres poprawy warunków kadrowych w szkołach podstawowych, związanych z niżem demograficznym po 1970 r., będzie sprzyjał zmianom w reorganizacji SN. Do 1975 r. powinny one spełnić tę rolę, którą im wyznacza obecnie realizowana reforma szkolna.

СТАНИСЛАВ ДОБОСЕВИЧ

ПЕРСПЕКТИВЫ РЕФОРМЫ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
УЧИТЕЛЕЙ В ПНР

Автор рассматривает три проблемы: достижения польского школьного дела по подготовке учителей, потребность в учительских кадрах на 1965—1975 годы, а также проекты реформы системы образования учителей начальных школ.

В период 20-летия ПНР сформировался новый тип польского учителя; глубоко связанного со строительством социализма в Польше. Это заслуга учебных заведений по подготовке учителей. Приготовили они в послевоенный период 186.500 учителей начальных школ, 25.000 воспитателей детских садов, а в системе заочного обучения повысили свою квалификацию 40.000 учителей.

Развитие школьного дела в Польше требует непрерывного роста учительских кадров. Автор пришёл к выводу, что в 1965—1975 годах будут необходимы 267.000 учителей, в том числе 110.000 учителей начальных и специальных школ, 116.000 учителей средних общеобразовательных и профессиональных школ, 40.000 воспитателей детских садов и работников других воспитательных учреждений. Подготовка учителей и воспитателей в 1965—1975 годах будет осуществляться в реформированных учительских учебных заведениях на среднем (воспитателя детских садов), неполном высшем (учителя начальных школ и учителя профессиональных предметов в профессиональных школах) и высшем уровне (учителя средних общеобразовательных и профессиональных школ).

В заключительной части своей статьи автор рассматривает направления реформы системы образования учителей начальных школ. Обосновывает необходимость их подготовки на высшем академическом уровне, затем анализирует три концепции перехода от системы ныне существующей к системе, которую в сокращении называет академической.

Все они предполагают отход от подготовки учителей в педучилищах и постепенный переход с обучения на уровне 2-годичных учительских институтов на обучение в университетах и высших педагогических школах или в 3-летних высших учительских институтах.

Автор предполагает значительно раньше начать работу над развертыванием высших педагогических учебных заведений с целью подготовки условий для всеобщего образования и повышения квалификации учителей начальных школ на высшем уровне. Пока эти условия будут созданы, надо, по мнению автора, предпринять ревизию программного профиля ныне существующих учительских институтов с целью сужения этого профиля до институтов с одним или двумя направлениями и выработки специального профиля для подготовки учителей начальных классов.

Автор обосновывает также необходимость дальнейшей концентрации обучения в центрах крупных городов и обеспечения им высоко квалифицированных кадров преподавателей.



STANISŁAW DOBOSIEWICZ

PERSPECTIVES OF A REFORM OF THE SYSTEM OF TEACHERS' TRAINING IN POLAND

The author deals with three problems: achievements of Polish schools in the area of teachers' training, social demands for teachers in the years 1965—1975 and the projects of reforms of the system of training the primary school teachers.

In the 20 years of People's Poland a new type of teacher, deeply engaged in the process of building socialism in Poland, has developed. The institutions preparing teachers are to be thanked for this. In the post-war period they have prepared 186 500 primary school teachers, 25 000 kindergarten teachers and in extra-mural system they enabled 40 000 teachers to raise their qualifications.

The development of Polish schools results in the continuous raise of the need for teachers. The author estimates this need to amount in 1965—1975 to 267 000 teachers, including 110 000 primary and special school teachers, 116 000 secondary and vocational school teachers, 40 000 kindergarten teachers and others.

Teachers' training in 1965—1975 will be carried on in reformed institutions of teachers' training at the secondary school level (kindergarten teachers), higher incomplete level (primary school teachers and teachers of vocational subjects in vocational schools), and higher level (secondary and vocational school teachers).

The final part of the article is devoted to the author's considerations of the trends and directions of the reform of the system of training primary school teachers. He proves that it is necessary to educate them on the academic level and then he analyses three ways of transition from the traditional system to the new one which he refers to as academic. All of them do away with preparing the teachers in pedagogical secondary schools in favor of gradual transition through the two year Teacher's Colleges, to preparing the teachers at universities and higher pedagogical schools or at three year Teacher's Colleges. The author advocates immediate beginning of all the procedures aiming at creating favorable conditions allowing universal training of the primary school teachers on the higher level. Before such conditions can be created it is advisable to start working on the revision of the programmes of the existing teacher's schools to narrow the scope of material to one or two main orientations as well as to develop a special orientation for the teachers who intend to teach the first grades.

In addition the author justifies his opinion that the teachers' schools should be further concentrated in large cities and supplied with highly qualified lecturers.

JAK KSZTAŁCIĆ NAUCZYCIELA?

Zawód i osobowość nauczyciela stanowią dwa nierozłączne człony zagadnienia kształcenia nauczycieli. Do niedawna jeszcze sądzono, że można planować kształcenie nauczycieli nie licząc się wcale z ich przyszłą pracą. Szczególnie mocno zaciążyła na tym stylu rozważań tradycyjna pedeutologia swoją podstawową tezę o powołaniu nauczycielskim lub talencie pedagogicznym.

Krytykując dziś ostro szkołę i nauczyciela za ich nienadążanie za ogólnym rozwojem społecznym i postępem technicznym, rozpatruje się kształcenie nauczycieli w aspekcie jego przysposobienia do pracy. Układem odniesienia, na tle którego rozprawia się o kwalifikacjach nauczyciela, jest wykonywany zawód, jego wymagania i różnorodne aspekty. W tym znaczeniu mówi W. Wojtyński o zwrocie ku realizmowi w badaniach nad nauczycielem¹. Również I. Szaniawski zestawiając katalog czynności nauczyciela i ucznia usiłuje odpowiedzieć na pytanie, co robi nauczyciel². Podobnie stawia sprawę M. Maciaszek rozpatrując kształcenie nauczycieli³.

Wchodząc na wytyczone już tory myślenia na temat kształcenia nauczycieli, zaczynamy nasze rozważania od pracy nauczyciela.

Zadania szkoły i nauczyciela

Istota pracy nauczycielskiej polega na osiągnięciu zamierzeń, skuteczności nauczania i wychowania. Czynności nauczyciela są tylko środkiem do celu, jakim jest wykształcenie i rozwój osobowości wychowanka. Nie chcąc być „robotem”, wykonawcą mechanicznych czynności, trzeba nie tylko znać i rozumieć ogólne cele wychowania, ale trzeba się nimi przejąć i uznać za własne cele. Zawód nauczycielski staje się wtedy „powołaniem” i drogą życiową, gdyż realizując cele ogólne, społeczne — osiąga się zarazem własne cele życiowe.

Tak pojęta praca pedagogiczna wymaga rozumienia strony intencjonalnej (zamierzeń) i kontrolowania efektywności wysiłku. Idzie o to, by nauczyciel nie tylko wykonywał poprawnie swoje czynności dydaktyczne i wychowawcze, ale by rozumiał sens tych poczynań i zwracał uwagę na ich skuteczność.

Nauczanie i wychowanie w ośmioklasowej szkole podstawowej mają

¹ Wojtyński W.: Zwrot ku realizmowi w badaniach nad nauczycielem. *Ruch Pedagogiczny* 1963, nr 3.

² Szaniawski I.: Czynności ucznia i nauczyciela w systemie dydaktycznym szkoły średniej. *Ruch Pedagogiczny* 1964, nr 3.

³ Maciaszek M.: Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela. Warszawa 1963, PWN.

na celu wszechstronny rozwój uczniów i wychowanie ich na świadomych i twórczych obywateli Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej¹.

Ogólnym celem pracy nauczyciela jest kształtowanie osobowości wychowanka. Człowiek staje się osobowością, w miarę jak określa świadomie swój stosunek do świata i jak w konsekwencji tego postępuje i działa. W. Okoń pisząc o osobowości nauczyciela określa ją jako stopień jego zaawansowania w poznawaniu i wartościowaniu stosunków panujących w świecie i zarazem w twórczym przekształcaniu tych stosunków². Zatem postępowanie człowieka i jego zachowanie jest wyznaczone przez to:

- jak on poznaje świat, czyli jaką posiada wiedzę o świecie;
- jak ocenia świat — jak go wartościuje w świetle uznawanej ideologii;
- oraz jak go przeobraża w zależności od tego, jakie wyrobił sobie umiejętności i nawyki oraz jakie zdobył doświadczenie.

Możemy już dokładniej określić zadania szkoły w zakresie kształtowania osobowości ucznia, a mianowicie: zadania w zakresie poznawania rzeczywistości przyrodniczej, społecznej i kulturowej (funkcja dydaktyczna), zadania w zakresie kształtowania określonego systemu wartości i norm postępowania oraz postaw w stosunku do różnych zagadnień (funkcja wychowawcza) oraz zapewnienie dziecku warunków rozwoju (funkcja opiekuńcza).

Podstawowa jest funkcja dydaktyczna — szkoła głównie organizuje nauczanie różnych przedmiotów wyposażając w ten sposób uczniów w wiedzę o współczesnym świecie. Przed szkołą stoją dziś w tym zakresie nowe zadania. Dawniej mogła szkoła zadowolić się przekazywaniem określonego zasobu wiadomości, który stanowił względnie stały program kształcenia. Dziś stoi szkoła przed koniecznością ciągłej rewizji programów nauczania na skutek szybkiego rozwoju nauk oraz działania masowych środków przekazywania informacji, jak radio, telewizja, film, prasa. Zachodzi konieczność ciągłego i systematycznego dokształcania się i samokształcenia nauczyciela, nasilenia procesu nauczania w szkole i wykorzystania innych dostępnych dla dzieci źródeł informacji.

W toku nauczania i organizowania życia szkolnego dokonuje się proces wartościowania, kształtowania stosunków do różnych przejawów życia i pracy. Jest to niezwykle ważna funkcja szkoły — przekazywanie uczniom pewnego systemu wartości, bez którego nie mają oni miary do oceny różnych zjawisk. Bez celu i wielkich perspektyw życia nie ma właściwej skali do oceny dnia powszedniego³. Życiu trzeba nadać pewien sens, to co bliskie i powszednie zyskuje na znaczeniu przez ukazanie jego związku z przyszłością.

¹ Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. Warszawa 1963, PZWS, s. 8.

² Osobowość nauczyciela. Zbiór rozpraw pod red. W. Okonia, s. 7.

³ Suchodolski B.: O właściwościach młodzieży współczesnej i problemach jej wychowania. *Nowa Szkoła* 1964, nr 10.

Poznanie rzeczywistości i rozumienie sensu wydarzeń prowadzi do ukształtowania aktywnej postawy w życiu. Człowiek przekształcając rzeczywistość zastaną na lepszą, według posiadanych ideałów, sam przeobraża siebie. Aktywna postawa człowieka może przejawić się w różnych dziedzinach.

Najbardziej może człowiek zaznaczyć się w dziedzinie technicznej przekształcając swoje otoczenie i wytwarzając różne przedmioty użytkowe. Opanowanie skomplikowanych narzędzi, wysokiej techniki i organizacji pracy daje człowiekowi większe poczucie mocy i przydatności, rozwija jego sferę intelektualną i potęguje sprawność wykonawczą.

Złożony proces pracy i skomplikowane stosunki społeczne otwierają przed człowiekiem perspektywę uwikłania się w zawiły splot stosunków między ludźmi. Jak zachować się w różnych sytuacjach, jak współpracować i współżyć z ludźmi — oto złożone problemy wychowania społecznego. Jak wychowywać w duchu demokracji, wzajemnego poszanowania i pomocy, na czym polega zbiorowa odpowiedzialność w ustroju, w którym bezpośrednio, osobiste kontakty przekształcają się coraz bardziej w stosunki pośrednie i anonimowe? W jaki sposób odbywa się wzajemne porozumiewanie (komunikowanie) i kontrolowanie?

Przed każdym człowiekiem otwarte są możliwości korzystania ze świata kultury, nie tylko w charakterze konsumenta — widza i słuchacza, ale i w roli twórcy i krytyka. Owe czynne obcowanie w świecie ducha daje człowiekowi szanse wzbogacenia własnego życia, wyrównania jednostronnych nastawień wynikających z charakteru pracy produkcyjnej i wyrażenia własnych idei w różnych kompozycjach i dziełach sztuki.

Dla zachowania równowagi psychicznej i sił fizycznych potrzebny jest dłuższy, racjonalny kontakt człowieka z przyrodą i pielęgnowanie jego zdrowia. We współczesnym społeczeństwie coraz bardziej zaznaczają się procesy pielęgnacyjne i melioracyjne. Rozbudowana służba zdrowia i różnego rodzaju placówki lecznicze i wypoczynkowe realizują hasło: „Żyjmy dłużej”. Towarzyszy mu zarazem drugie hasło: „Żyjmy lepiej” — bardziej racjonalnie i estetycznie. Ład, wygoda i piękno — oto program lepszego życia.

Szkoła, spełniając funkcję usługową na rzecz społeczeństwa, musi w swej strukturze i treści uwzględniać charakter współczesnego świata. Cywilizacja współczesna — mówi B. Suchodolski — jest cywilizacją szybkich i głębokich przemian. Współczesny świat można scharakteryzować jako rozprzestrzeniający się wszechświat, co oznacza intensywność i bogactwo jego przemian. Te dwie cechy są najistotniejsze.

Rozumienie kontekstu kulturowego, w którym przebiega wychowanie, jest warunkiem dobrej roboty pedagogicznej. Dostrzeganie znaczenia industrializacji, urbanizacji, kooperacji, planowania gospodarczego i kulturalnego rozwoju, wzrostu znaczenia nauki w rozwiązywaniu różnych problemów oraz widzenie innych cech współczesnego życia stanowi tło,

z czynników efektywnego nauczania. Opanowanie techniki pomiaru osiągnięć uczniowskich wzmagą jej skuteczność¹.

Co determinuje pracę nauczyciela w tej nowej roli organizatora? Umiejętności organizacyjne są raczej produktem wiedzy i wyćwiczenia niż przejawem wrodzonych zdolności. Dominującą rolę przypisujemy wiedzy o działaniu pedagogicznym, o jego składnikach i strukturze.

Odmienny kształtuje się dziś pogląd na sprawę umiejętności ekspresyjnych nauczyciela. Dysponuje on dzisiaj całym arsenałem różnych środków i urządzeń, wobec tego ma większe możliwości wyrażania się, może posłużyć się głosem artysty utrwalonym na taśmie lub na płycie, może posłużyć się filmem w odtwarzaniu ruchów, zjawisk i wydarzeń, określonych w danej dziedzinie.

Nauczyciel włączony jest w złożoną sytuację szkolną. Reprezentuje bardzo wyspecjalizowaną działalność pedagogiczną i z tego tytułu jest tylko „cząstkowym” pracownikiem w ramach ogólnego procesu kształcenia młodego pokolenia. Uświadomienie sobie tej ograniczonej roli i miejsca w procesie kształcenia zobowiązuje go do orientowania się w całości kształcenia pracy szkoły i do współdziałania z innymi. Integracja poczynań szkoły, nadanie im jednolitego kierunku decydują o powodzeniu w pracy pedagogicznej.

Proces kształcenia nauczycieli

Powstaje z kolei pytanie, jak należy kształcić nauczycieli, jak ich przysposobić do tak pojętej pracy pedagogicznej? Zgodna jest odpowiedź co do poziomu kształcenia nauczycieli. Powszechnie postuluje się kształcenie na poziomie wyższym, to znaczy po ukończeniu szkoły średniej. Natomiast nie ma zgodności poglądów co do dalszych spraw, a mianowicie co do charakteru i zakresu kształcenia. Istnieje wiele punktów dyskusyjnych i spornych, na przykład: akademizacja czy pedagogizacja w kształceniu nauczycieli. Praktycznie spór ten toczy się o charakter uczelni — uniwersytet czy wyższa szkoła pedagogiczna? Spór ten zahacza także o sprawy wychowania — czy nauczycielowi potrzebna jest raczej kultura intelektualna i liberalizm w głoszeniu poglądów, czy wychowanie na określonych wzorach postępowania?²

¹ O motywach uczenia się pisze W. Okoń w książce pt. U podstaw problemowego uczenia się. Warszawa 1964, PZWS. Procesy myślenia i metody pracy omawia K. Lech w książce pt. System nauczania. Warszawa 1964, PWN. Formy organizacyjne nauczania opisują Bartecki i Chabior w książce: O nową organizację procesu nauczania. Warszawa 1962, NK. O kontroli procesu nauczania pisze Kupisiewicz w swych publikacjach: O efektywności nauczania problemowego, O zapobieganiu drugorzeczności. Warszawa 1964, PZWS.

² Spór ten jest w zasadzie zakończony. Zwyciężyło stanowisko, że gruntowne, systematyczne, fachowe wykształcenie jest dominującym czynnikiem kwalifikacji nauczyciela. Przedmioty pedagogiczne stanowią czynnik dodatkowy. Większa jest ich waga na szczeblu epizodycznym niż na wyższych szczeblach nauczania.

Zarejestrujmy zatem poszczególne zagadnienia i postarajmy się je kolejno rozważyć w świetle posiadanych argumentów. Gdy mowa o kształceniu nauczycieli, dyskutuje się głównie trzy problemy: kształcenia akademickiego (naukowego), przygotowania zawodowego i wychowania.

Zwolennicy akademizacji kształcenia nauczycieli chcieliby wszystko sprowadzić do kształcenia w obranej dyscyplinie. Wychodzą oni z założenia, że w procesie nauczania najważniejsza jest treść. Jeżeli się wie, czego się ma nauczyć, tym samym wiadomo, jak należy uczyć. Niepotrzebny jest zatem kurs pedagogiki i metodyki, a czas ten lepiej przeznaczyć na pogłębienie procesu kształcenia. Nie wypada również wychowywać kandydatów na nauczycieli. Przede wszystkim są to już ludzie wychowani (po egzaminie dojrzałości), a po wtóre, nie ufa się różnym zabiegom wychowawczym w tym wieku. Najskuteczniejszą dyrektywą postępowania jest wiedza. A zatem cały proces kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym sprowadza się do studiowania obranej dyscypliny.

Stanowisko to jest skrajne i jednostronne. Mocnym argumentem jest akcentowanie roli nauki w życiu społecznym i jednostki. Jesteśmy naoczniymi świadkami nie tylko wspaniałego rozwoju nauk oraz ich osiągnięć, ale zarazem obserwujemy coraz większe uwarunkowanie pracy zawodowej przez naukę i jej wzrastający wpływ na różne inne dziedziny życia społecznego. I dlatego słusznie uważa się, że kształcenie w obranej dziedzinie naukowej jest najważniejszym składnikiem kwalifikacji nauczycielskich, ale nie jedynym.

Jaką rolę spełniają studia w obranej dyscyplinie naukowej w procesie kształcenia nauczycieli? W tej kwestii konkurują ze sobą dwie koncepcje. Nazwijmy pierwszą koncepcją zatrudnienia, a drugą — koncepcją kształcenia.

Zwolennicy pierwszej koncepcji rozpatrują kształcenie nauczycieli z punktu widzenia ich przyszłej pracy i problemu zatrudnienia. Kurs akademicki — studium w zakresie obranej dyscypliny traktuje się jako merytoryczne (rzeczowe) przygotowanie do nauczania określonego przedmiotu nauczania. Sprawa nie budzi wątpliwości, gdy dany przedmiot ma takie wyposażenie w godzinach, że wypełnia etat nauczyciela. Co zrobić jednak w wypadku, gdy nauczyciel będzie musiał uzupełnić swój etat nauczaniem jeszcze innego przedmiotu? Wtedy zjawia się pokusa wprowadzenia do planu studiów drugiego przedmiotu studiów. Powstaje wtedy tzw. szeroki profil studiów oparty na zasadzie reprodukcji treści. W praktyce okazało się, że nie można wymierzyć profilu studiów adekwatnego do przyszłego zatrudnienia nauczyciela ani też wyposażyć go w wiadomości wystarczające na całe życie. Uczenie zaś oparte na reprodukcji treści uznano za nie kształcące.

Reprezentanci koncepcji kształcenia widzą w przedmiocie studiów raczej czynnik osobotwórczy niż zawodowy. Zadanie kształcenia sprowadza

się do samokształcenia, utrzymywania stałego i żywego kontaktu z rozwijającą się nauką, opanowania systemu pojęć i struktury logicznej danej dyscypliny naukowej oraz przyswojenia sobie naukowych metod badania jako podstawy do wyspecjalizowania się w pracy.

Takie pogłębione przygotowanie naukowe pozwoli nauczycielowi wprowadzić swoich uczniów na tory myślenia naukowego, przyczynić się do ukształtowania naukowego poglądu na świat. Formalne walory takiego studium — ścisłość myślenia, rozumienie struktury pojęciowej danej dyscypliny, odkrywanie schematów myślowych — pozwoli nauczycielowi na przygotowanie się do prowadzenia lekcji również w zakresie pokrewnych przedmiotów. Istota nauczania — zdaniem zwolenników kształcenia — nie polega przecież na reprodukcji treści, lecz na ciągłym odkrywaniu sensu i znaczenia danych słów i znaków, na studiowaniu tekstów i materiałów. Do tego lepiej będzie przygotowany nauczyciel, który głębiej wniknął w strukturę pojęciową jednej dyscypliny. Koncepcja kształcenia opiera się na teorii transferu i przypisuje podstawowe znaczenie pojęciu struktury. Teoria ta jednak jest ograniczona, jak na przykład pokonać trudności w zakresie sprawności wykonawczej (władanie językiem obcym bez ćwiczenia lub opanowanie umiejętności muzycznych).

Istnieje rozwiązanie kompromisowe, a mianowicie wprowadzenie kursu akademickiego jako czynnika osobotwórczego i kursu szkolnego (repetitorium wiadomości szkolnych) jako przygotowanie merytoryczne do pracy nauczycielskiej.

Opócz tego istnieje osobny problem stopni kształcenia, a mianowicie, czy kurs akademicki stanowi zwarty i ciągły „blok” nie dający się rozłożyć na stopnie, czy też w ramach tego kursu można wydzielić osobne jednostki dydaktyczne, na przykład: kurs systematyczny i kurs monograficzny lub specjalistyczny. Czy można mówić o kursie systematycznym (obejmujący zarys wiedzy z zakresu danej dyscypliny) i wyodrębnić kurs problemowy (magisterski) obejmujący głównie sprawy badawcze (problematyka i metodyka badań). Idzie po prostu o to, czy kurs akademicki można studiować „na raty”, czy też nie. Ma to pewne znaczenie dla projektowania organizacji kształcenia nauczycieli.

Drugim elementem procesu kształcenia nauczycieli jest przygotowanie zawodowe — pedagogiczne. Obrońcy tego kursu pedagogicznego uzasadniają swoje stanowisko następującymi argumentami. W pracy wychowawczej obowiązuje ta sama zasada co w medycynie, w lecznictwie: „Primo non nocere” — przede wszystkim nie szkodzić. Ze względów profilaktycznych trzeba przyswoić sobie doświadczenie innych wychowawców i nauczycieli. Poza tym od nauczyciela z wyższymi kwalifikacjami oczekuje się, że będzie swą pracę kontrolował i doskonalił. Nauczyciel przeżywa na ogół swoją pracę emocjonalnie, a to nie jest podstawa do ulepszenia metod nauczania. Jedynie teoria daje racjonalne przesłanki do organizowania i kumulowania doświadczeń w pracy zawodowej.

Kiedy odrzuciło się teorię talentu pedagogicznego i przyjęło tezę o wykształcalności jednostki i wyposażenia jej również w umiejętności dydaktyczne i pedagogiczne — przygotowanie pedagogiczne stało się niezbędnym składnikiem procesu kształcenia nauczycieli.

Pozostaje jeszcze do omówienia problematyka społeczno-wychowawcza. Czy rzeczywiście student nie jest podatny na oddziaływanie wychowawcze? Istnieje przecież wiele problemów do rozwiązania: wzory zachowania i system wartościowania, życia kulturalnego uczelni, problemy życia codziennego (organizacja dnia, współżycie koleżeńskie, rekreacja) oraz problemy społeczne i ogólnonarodowe, międzynarodowe (obowiązki obywatelskie, praca społeczna i polityczna, oddziaływanie uczelni na środowisko, problem rodziny, etyki zawodowej). Czyżby udział w rozwiązywaniu tych spraw nie miał już wpływu na ukształtowanie się osobowości nauczyciela?

Oprócz tego istnieją jeszcze sprawy ściśle nauczycielskie, zawodowe i osobiste, jak na przykład proces identyfikacji — więzi nauczyciela z zawodem, problem rozwoju osobowości i planu życiowego, problem zdrowia psychicznego — zabezpieczenia przed deformacjami zawodowymi oraz niepowodzeniami zawodowymi i życiowymi.

Jaki jest wpływ teorii wychowania na samowychowanie kandydatów na nauczycieli, w jaki sposób oni z przedmiotu wychowania stają się podmiotem wychowania, w jaki sposób rozwiązują praktyczne problemy wychowawcze i jaki to ma wpływ na ich praktykę wychowawczą w szkole, na ich życie osobiste i rodzinne?

Proces kształcenia nauczycieli trzeba ujmować szeroko jako kształcenie i samokształcenie, jako przygotowanie zawodowe pod względem teoretycznym i praktycznym oraz jako wychowanie i samowychowanie. Procesy te przebiegają w uczelni, bibliotece, w domu studenta i środowisku, w szkole na zajęciach praktycznych, w pracy produkcyjnej i społecznej. Ta różnorodność zajęć przepojona jest jedną myślą — jak kształtuje się człowiek w różnych sytuacjach życiowych. Wiedza i samowiedza nauczyciela uznawane są za czynnik napędowy (motywacyjny), organizacyjny i kontrolujący.

Treść kształcenia

Uznając treść za czynnik determinujący w procesie kształcenia, zakładamy, że plan studiów i programy stanowią koncepcję kształcenia — model zakładu. Jakie myśli, idee przyświecają niniejszym rozważaniom? Naczelna teza, że rozwój osobnika (jednostki) jest uwarunkowany rozwojem społecznym. Problematyka wychowania — mówi B. Suchodolski — nie może być oderwana od problematyki społecznego rozwoju. I druga teza, że rozwój dokonuje się na określonych treściach: nauki, techniki i sztuki. Wszystko, co jest wytworem człowieka, jest do przyswojenia

i aby posunąć się naprzód w rozwoju, konieczne jest opanowanie dotychczasowego dorobku.

Program kształcenia obejmuje dwa główne działy programowe: rozwój społeczny i rozwój jednostki. Obejmują one szereg szczegółowych dyscyplin, które wiąże jednak wspólny cel — przygotowanie kandydata do pracy pedagogicznej.

I. Nauki społeczne (ekonomia, socjologia i filozofia), których treścią są warunki bytowania ludzi, prawidłowości rozwoju społecznego i naczelnie idee społeczne — wartości będące celami ludzkiej działalności.

Zawód nauczycielski to nie tylko obsługa warsztatu — szkoły, ale i rozumienie procesów ekonomicznych, społecznych i kulturalnych, w których uwikłana jest szkoła. Wynika to z określonej roli społecznej nauczyciela, który spełnia funkcję łącznika i pośrednika między przeszłością i teraźniejszością, wiąże lokalne środowisko z całym krajem i światem, łączy tradycje z postępem, kojarzy pokolenie młodych z pokoleniem starych, wprowadza młodzież w aktualne zagadnienia życiowe. Zadaniem szkoły jest wykształcić ludzi umiejących racjonalnie pojmować świat i życie, w którego kierowaniu powinni uczestniczyć w sposób odpowiedzialny.

Posiadanie więc dość rozległej wiedzy z zakresu ekonomii, socjologii i filozofii jest nieodzownym warunkiem skutecznej pracy wychowawczej każdego nauczyciela.

II. Ten dział programu dotyczy rozwoju jednostki. Składa się on z dwóch rodzajów treści:

- A. Treści kształcące (rozwojowe) z zakresu nauki, techniki i sztuki,
- B. Treści o procesie kształcenia — przedmioty pedagogiczne: psychologia, pedagogika i metodyka z uwzględnieniem historii wychowania, pedagogiki porównawczej oraz nauczania programowanego z elementami cybernetyki i maszyn uczących.

Zgodnie z zasadą kształcenia proponuje się tylko jeden tzw. przedmiot kierunkowy (mylnie nazywany przedmiotem specjalizacji). Przedmiot studiów może być zaczerpnięty z dziedziny nauki (filologia, historia, biologia, fizyka, chemia, matematyka i inne), z dziedziny techniki (mechanika, elektrotechnika, górnictwo, rolnictwo, usługi, handel) lub z dziedziny sztuki (plastyka, muzyka).

Ograniczamy się do jednego przedmiotu w myśl zasady, że dobra znajomość i dobre wykonanie jednej rzeczy w całości daje więcej wykształcenia niż połowiczność w krociach. Nie chcąc jednak pozbawiać nauczyciela ogólnej orientacji i w pozostałych dziedzinach — zgodnie z naszym postulatem orientacji i koordynacji — proponujemy uzupełnienie kursu zasadniczego (akademickiego) wybranym przedmiotem z innej dziedziny.

Przedmiot kierunkowy (kurs akademicki) traktujemy jako gruntowne opanowanie syntezy danej dyscypliny na poziomie współczesnego stanu

wiedzy, a tzw. kurs uzupełniający traktujemy tylko informacyjnie. Przedmiot ten winien być prowadzony przez wybitnego twórcę, pokazującego swój warsztat pracy i ukazującego aktualne problemy z tej dziedziny. Przedmiot uzupełniający wiąże się ściśle z wybitną osobowością twórcy. Kurs taki może być semestralny lub roczny. W ten sposób można zapoznać studentów z różnymi działami pracy wychowawczej.

Na przykład, na kierunku filologii polskiej obowiązuje kurs akademicki (systematyczny) z zakresu nauki o języku i literatury. Ale nadto w jednym roku dochodzi kurs uzupełniający z zakresu techniki, a w drugim z zakresu sztuki. Zależnie od warunków materialnych i personalnych można kurs uzupełniający z zakresu techniki przepracować w interesującej fabryce, która dostarczy ciekawego materiału z zakresu produkcji, przeżyć robotników i zaznajomi z konkretnymi technikami na określonych stanowiskach pracy, dostarczy spostrzeżeń do przedyskutowania problemów humanizacji i depersonalizacji pracy w różnych warunkach.

W drugim okresie przechodzimy kurs uzupełniający z zakresu sztuki. I znowu w zależności od warunków lokalnych poświęcamy go jednemu zagadnieniu. W mieście, w którym jest dobry teatr i ciekawy reżyser lub interesujący artyści, poświęcamy się teatrologii aż do spraw praktycznych włącznie (praca reżysera, przygotowanie spektaklu).

Na kierunkach technicznych dajemy kursy uzupełniające z zakresu nauki odpowiedniej dyscypliny naukowej i z zakresu sztuki. A znowu na kierunkach artystycznych (sztuki) dajemy kursy naukowe i techniczne.

Kurs akademicki (kierunkowy) traktujemy jako główny przedmiot studiów. Zabiegamy o takie jego ujęcie, by wydobyć z niego walory kształcące, a więc odpowiedni zasób wiadomości, podstawowe pojęcia i schematy myślowe, opanowanie terminologii i symboliki.

Równoległe z tym kursem prowadzimy wykład psychologii, ale nie jako autonomiczny kurs sam dla siebie, lecz w powiązaniu ze studiowanym przedmiotem kierunkowym — jakie muszą istnieć warunki dla zasymilowania treści tego kursu kierunkowego, jakie można zaobserwować skutki kształcące w czasie studiowania lub nauczania tego przedmiotu w szkole. A zatem kurs psychologii należy traktować w aspekcie przyrodniczym (jako warunki kształcenia) i w aspekcie kulturalnym (jako skutki kształcenia — rozwój procesów poznawczych i afektywnych, kształtowanie się postaw — osobowości).

Kurs psychologii traktujemy jako wiedzę o drugiej stronie procesu pracy, zakładając, że podstawą teoretyczną pierwszej strony pracy będzie prakseologia. Pojęcie pracy ujmujemy szeroko jako wszelką aktywność mającą za swój przedmiot rzeczywistość bądź to w celach poznawczych, bądź też jej przekształcenia (techniczne, artystyczne). Zależnie więc od

kierunku studiów (nauka, technika, sztuka) kurs psychologii przyjmuje odpowiednie nachećenie¹.

Stosunek przedmiotu kierunkowego do kursu psychologii rozpatrujemy jako problem czynników obiektywnego i subiektywnego w procesie poznania. Przedmiot nauczania lub dyscyplinę studiów (nauka, technika, sztuka) rozpatrujemy rzeczywiście jako przedmiot (obiekt), który możemy analizować, rozkładać na czynniki, elementy i budować z nich różne układy, struktury, a następnie je przetwarzać. Manipulowanie tymi treściami opieramy na zasadach prakseologicznych, na zasadach dobrej roboty.

Czynności rozróżniania i różnicowania, szeregowania i systematyzowania, komponowania różnych układów (słów, liczb, pojęć) nazywa się ogólnie myśleniem. Jest to określenie procesów poznawczych, które aktualizowane są w procesie manipulowania dowolnym tworzywem. Idzie właśnie o to, aby nauczyciel był świadomy, jakie procesy poznawcze są czynne w toku jego pracy z uczniami, co rozwija się i kształtuje w umysłach i charakterze jego uczniów².

Drugi problem do rozwiązania to określenie prawidłowego stosunku pedagogiki do metodyki. Ogólnie rzecz biorąc, jest to problem tego, co ogólne, i tego, co szczegółowe.

Stosunek ten można rozpatrywać indukcyjnie, postępując od szczegółu do ogółu — będzie to empiryczna droga nauczania. Punktem wyjścia są konkretne fakty i czynności pedagogiczne — spostrzeżenia i obserwacje, przykłady, a teoria pedagogiczna stanowi ich uogólnienie i usystematyzowanie. Możliwa jest również droga dedukcyjna, od ogółu do szczegółu, najpierw wykład pedagogiki, a potem dopiero metodyka. Możliwy jest jeszcze trzeci wariant, a mianowicie łączenie pedagogiki z metodyką przy uznaniu jedności ogólnego i szczegółowego (abstrakcji i konkretnu).

Pierwsza i druga droga (indukcyjna i dedukcyjna) zakładają następczy układ programu pedagogiki i metodyki, najpierw jeden przedmiot, a potem dopiero drugi. Trzecia koncepcja dopuszcza integrację tych dwóch przedmiotów — łącznego lub co najmniej paralelnego nauczania pedagogiki i metodyki. Z uwagi na warunki i krótki okres szkolenia trzecia koncepcja jest szczególnie interesująca.

Co innego jest łączne występowanie tego, co ogólne, i tego, co szczegółowe, a co innego jest przysposobienie nauczyciela do ujmowania jednego i drugiego. Twierdzenia o wysokim poziomie uogólnienia mają walor poznawczy i praktyczny. Są one podstawą do poznawania złożonej rzeczywistości i organizowania doświadczenia. Jednak zakres ich obowiązywania

¹ Wyróżnienie kierunków studium: nauka, technika i sztuka, nie oznacza bynajmniej rozerwania związków, jakie zachodzą między techniką i nauką. Wiadomo, że podstawą techniki jest nauka i w planach studiów na kierunkach technicznych uwzględnia się podstawy naukowe poszczególnych technik.

² Problem obiektywnego i subiektywnego w procesach poznania rozpatruje S. Rubinsztejn w swych pracach: „Byt i świadomość” oraz „Myślenie i drogi jego poznania”.

jest ograniczony konkretnymi warunkami i dlatego potrzebne są również twierdzenia bardziej szczegółowe, odnoszące się do określonych sytuacji.

Uzasadniony jest oddzielny kurs pedagogiki traktujący o istocie wychowania, czynnikach rozwoju człowieka i strukturze działania pedagogicznego w ogólności, jak również potrzebny jest oddzielny kurs metodyki konkretyzujący ogólne zasady pedagogiczne w warunkach nauczania konkretnego przedmiotu (treści) i uczniów określonego wieku (psychologia). Dla podkreślenia dynamiki rozwojowej wskazana jest konkretyzacja założeń teoretycznych (pedagogiki) na przykładzie dwóch okresów, na przykład nauczania początkowego i nauczania systematycznego — w klasach niższych, gdzie występuje globalne nauczanie, i w klasach wyższych, gdzie mamy przedmiotowe nauczanie.

Nauczanie przedmiotów pedagogicznych odbywa się w sposób systematyczny, w układzie logicznym, w którym jedno wynika z drugiego. Sprzyja to zrozumieniu i zapamiętaniu treści. Natomiast zastosowanie treści odbywa się w układzie kompleksowym. Praktyk rozwiązując konkretne zadania i opracowując plany oraz zagadnienia kontroli korzysta zwykle z różnych dziedzin teoretycznych.

Ogólny problem treści kształcenia dotyczy integracji. Chodzi o to, by nie studiowano poszczególnych przedmiotów czy dyscyplin na zasadzie sumatywnej i jako od siebie niezależnych wiadomości, lecz na zasadzie strukturalnej (całościowej) i funkcjonalnej, aby wszystkie przedmioty składały się na wykształcenie nauczyciela i na jego uzdolnienie do pracy pedagogicznej. W zakresie problematyki kształcenia wyodrębniliśmy szereg bardziej szczegółowych problemów: stosunek części do całości (studiowanie poszczególnych dyscyplin a wykształcenie), stosunek czynnika obiektywnego do subiektywnego (przedmiotu kierunkowego do psychologii), stosunek ogólnego do szczegółowego (pedagogiki do metodyki) i stosunek systematycznego studiowania do kompleksowego działania (teorii do praktyki).

A oto próba schematycznego przedstawienia integracji treści kształcenia:

I. Rozwój społeczny warunkuje rozwój jednostki. Ekonomia określa warunki egzystencji, bytowania. Socjologia określa prawidłowości współżycia i współdziałania ludzi i grup społecznych.

Filozofia określa wartości, cele działalności ludzkiej.

II. Rozwój jednostki: warunki, przebieg i skutki.

A. Treści kształcenia: 1. Nauka, 2. Technika, 3. Sztuka, 4. Życie społeczne.

B. Psychologia określa warunki działania i skutki działania (wiadomości, umiejętności, postawy oraz aktywizacja procesów intelektualnych i afektywnych).

C. Ogólna teoria rozwoju człowieka — pedagogika. Istota i cele wy-

chowania, czynniki rozwoju człowieka, struktura działania pedagogicznego, różne aspekty, działy.

D. Szczegółowa teoria kształcenia — metodyka. Konkretyzacja ogólnych zasad kształcenia na przykładzie wybranego przedmiotu: uwzględnienie treści kształcenia i właściwości psychicznych ucznia.

1. Metodyka nauczania początkowego (globalnego).
2. Metodyka nauczania przedmiotu (systematycznego).

E. Wdrażanie wiadomości teoretycznych do praktyki — kompleksowe stosowanie wiadomości przy rozwiązywaniu różnych sytuacji.

1. Lekcja,
2. Wycieczka,
3. Zebranie,
4. Praca produkcyjna.

Ogólną integrację procesu kształcenia osiągnie się pod warunkiem, że wszyscy jego uczestnicy świadomi będą celu kształcenia i struktury procesu kształcenia, gdy będą posiadali wystarczającą orientację dla rozwinięcia skutecznej współpracy z poszczególnymi realizatorami.

Metody i formy kształcenia

Poprzednio zajmowaliśmy się zagadnieniami treści, jej dobozem i składem oraz strukturą. Z kolei zastanowimy się nad sposobami przyswojenia tej wiedzy przez studentów i korzystania z niej przy dalszym kształceniu się i w praktyce.

Ogólnie postuluje się stosowanie aktywnych metod nauczania w procesie kształcenia nauczycieli. Proces przyswajania wiedzy jest procesem psychologicznym, w którym aktywna rola podmiotu jest decydująca. W jaki sposób podmiot może być aktywny w procesie przyswajania sobie wiedzy? Student staje się aktywny, gdy poznaje strukturę danej dziedziny wiedzy i stara się opanować metodę tworzenia tej wiedzy i metody jej poznawania. Podstawowym pojęciem, które musi opanować pedagog, jest pojęcie rozwoju i działania. Następnie wyniki swoich starań musi student ująć w słowa lub w pewien system znaków zrozumiały dla czytelników lub korzystających z jego wyników. Dopiero gdy struktura działania pedagogicznego zostanie należycie zwerbalizowana (ujęta w słowa), odpowiednio rozczłonkowana i uporządkowana, gdy opisane zostały poszczególne wzory czynnościowe, doświadczenie nasze staje się komunikatywne. Dzięki słowu możemy je opisać, powtórzyć, streścić, analizować, modyfikować, doskonalić i utrwać oraz udostępnić innym.

Aktywne metody studiowania są możliwe w określonym systemie pojęciowym (strukturalnym), który rozumiemy i który posiada skodyfikowane reguły przetwarzania, przechodzenia od szczegółów do uogólnień i na odwrót.

Oto niektóre sposoby czynnego przyswajania sobie wiedzy.

Studiowanie polega na czynnym przyswajaniu wiedzy bądź to słuchając wykładów, bądź to czytając określoną lekturę. Aktywność przejawia się w organizowaniu uwagi antycypującej przez nastawienie i ukierunkowanie uwagi, formułowanie problemów i zagadnień. Czytanie i słuchanie polega wtedy na poszukiwaniu odpowiedzi, na wyodrębnianiu poszukiwanej informacji (tezy, antytezy, argumentów, ilustracji). Po przestudiowaniu lektury należy sprawdzić jej rozumienie i opanowanie. Zaleca się dyskusję w zespołach w celu zestawienia i porównywania poszczególnych pojęć i tez, ich interpretacji oraz badania ich słuszności. K. Lech nazywa to metodą przeciwstawień i integracji¹.

Wyjaśnianie, czyli metoda modeli i wątków wyobraźniowych i pojęciowych, polega na zestawianiu konkretnego faktu, szczegółu z ogólnym pojęciem, zjawiska z prawem. Z. Mysłakowski mówi, że wyjaśnić zjawisko, to znaczy podać jego ogólny schemat pojęciowy. Następuje tu zderzenie obrazu danej rzeczy z jego modelem, schematem pojęciowym, teoretycznym. Badamy, czy dany przypadek odpowiada znanemu nam już schematowi pojęciowemu lub teoretycznemu, który tłumaczy dane zjawisko. Ta metoda jest szczególnie przydatna przy poznawaniu konkretnej sytuacji wychowawczej, gdy obserwujemy jakiś wycinek pracy pedagogicznej, na przykład podczas hospitacji.

Przewidywanie i projektowanie

stanowi szczególnie efektywną metodę uczenia się. Wykorzystuje ona posiadaną już wiedzę do przewidywania, co stanie się, jeżeli... lub do projektowania działań, co trzeba zrobić, aby... Metoda ta posługuje się hipotezą i projektem. Jedno i drugie jest produktem myślenia intuicyjnego, do którego J. Bruner przywiązuje wielką wagę². Ten rodzaj myślenia ma charakter odkrywczy. Każda hipoteza, jak i projekt są tylko przypuszczeniem, które zostanie zweryfikowane w praktyce lub w dyskusji. Funkcja przewidywawcza nauki, jak to nazywa A. Malewski³, jest szczególnie interesująca. Bruner również twierdzi, że bardziej kształcące jest posługiwanie się pojęciami aniżeli tzw. kształtowanie pojęć. Dla nauczyciela i pedagoga przewidywanie i projektowanie jest sprawą zasadniczej wagi. Wszelkie planowanie pracy jest właśnie projektowaniem działań. Ten sposób postępowania K. Lech nazywa metodą kolejnych hipotez i eliminacji.

Działanie (praktyka) jest również metodą uczenia się. B. Sucho-dolski uważa, że pedagog poznaje rzeczywistość nie przez to, iż ją obserwuje, lecz przez to, że stwarza jej nowe postaci. Poznając rzeczywistość

¹ Lech K.: System nauczania, s. 82.

² Bruner J.: Proces kształcenia. „Omega”, Warszawa 1964, PWN — rozdział: „Myślenie intuicyjne i analityczne”.

³ Malewski A.: O zastosowaniach teorii zachowania. Warszawa 1964, PWN.

przez jej stwarzanie, pedagogika staje się bliska współczesnej nauce, technice i sztuce. Proces poznawania rzeczywistości staje się w coraz większej mierze procesem jej przetwarzania.

Doświadczenia naszych zakładów kształcenia nauczycieli potwierdzają, że uczniowie stosunkowo najłatwiej i najszybciej przyswajają sobie wiedzę typu prakseologicznego i w związku z działaniem.

Wymienione metody nawiązują do tych idei, które tkwią u podstaw naszych rozważań programowych. Wymagają od studenta aktywnej postawy, samodzielnego czytania¹, a w związku z tym umiejętności formułowania pytań i problemów², projektowania i planowania oraz obserwowania i kontrolowania własnej praktyki.

Jakie należy stosować kryteria wykształcenia i opanowania wiedzy? Najważniejsze z nich jest gruntowne i fachowe wykształcenie, posiadanie wiedzy ogólnej, specjalistycznej, pedagogicznej oraz umiejętność stosowania tej wiedzy w praktyce, a w szczególności umiejętność stosowania jej przy analizie sytuacji wychowawczej, projektowaniu działań, jak również przy kontroli i ocenie własnej pracy. Pożądana jest też umiejętność słownego ujęcia (opisu) własnej praktyki i krytycznego jej opracowania oraz umiejętność uzasadniania prawdziwości wygłaszanych twierdzeń, wnioskowania na podstawie znanych faktów i uogólniania zjawisk oraz ich przewidywania.

Tak pomyślane metody studiowania wymagają różnych form organizacyjnych, a mianowicie: audytoryjnych, laboratoryjnych, gabinetowych i indywidualnych. Występują one w postaci wykładów, ćwiczeń, seminariów, konsultacji, czytania, opracowywania zagadnień i zajęć praktycznych. Podkreślić należy, że oprócz systematycznej nauki organizowanej przez uczelnię i pracy własnej studenta trzeba do procesu nauczania (studiowania) włączyć jeszcze uczenie się okolicznościowe oraz informacje napływające z innych źródeł, zwłaszcza środków masowego przekazu (radio, telewizja, film, prasa).

Wobec złożoności procesu kształcenia i konieczności jego intensyfikacji oraz integracji trzeba pracę dydaktyczną starannie zaplanować i organizować w ramach uczelni, a ponadto zająć się pracą studenta przez odpowiednie urządzenie jego „stanowiska pracy” i wdrożenie do systematycznej i intensywnej nauki. Do tego mogą posłużyć odpowiednie programy określające zakres wymagań, instrukcje i przewodniki metodyczne, odpowiednie karty pracy (studiów) i unormowany tryb pracy i życia. Jednym ze sposobów wdrażania jest wprowadzenie studenta w określony tok i atmosferę pracy, zachęcające do wysiłku i ukazanie drogi do sukcesu.

¹ Interesujące uwagi o czytaniu reproduktywnym i wdrażaniu do czytania krytycznego podaje F. Korniszewski w artykule pt. O pełny program i właściwe metody nauczania czytania w szkołach. *Ruch Pedagogiczny*, 1964, nr 4. Zobacz też artykuł J. Kozłowskiego: Zagadnienie czytelnictwa pedagogicznego w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. *Chowanna* 1963, zeszyt 3.

² Okoń W.: U podstaw problemowego nauczania. Warszawa 1964, PZWS.

Kadra pedagogiczna

Szkoła pedagogiczna jest uczelnią o charakterze zawodowym. Główne zadanie uczelni sprowadza się do pośredniczenia między nauką (teorią) a zawodem (praktyką). Z tego wynika obowiązek śledzenia rozwoju nauki w danych dyscyplinach i tworzenia syntezy teoretycznej na poziomie aktualnych osiągnięć i wyników badań. Praktycznie chodzi o rejestrowanie dorobku naukowego, badanie jego przydatności pod względem praktycznym, dokonywanie odpowiedniego doboru zagadnień na użytek zawodu oraz opracowanie różnych zastosowań i wypróbowanie ich w praktyce. Prace tego rodzaju określa się jako badania stosowane i prace wdrożeńiowe.

Udział studentów w tych pracach, poszukiwanie i zbieranie informacji naukowej, ich opracowywanie jest skuteczną metodą studiowania.

System kształcenia nauczycieli

Aktualny system kształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej jest bardzo zróżnicowany. Wielość typów szkół pedagogicznych stanowi pewne utrudnienie zarówno dla organizatorów szkolnictwa, jak i dla samego nauczyciela. Konieczność ciągłego podwyższania kwalifikacji stawia nauczyciela w trudnej sytuacji społecznej i życiowej. Brak należytego przygotowania utrudnia mu pracę w szkole, a doksztalcanie się w czasie wykonywania zawodu wymaga wysiłku i wielu wyrzeczeń. Należy dążyć do tego, aby kwalifikacje zdobywał nauczyciel przed podjęciem pracy w szkole. W czasie wykonywania zawodu obowiązuje go doskonalenie i samokształcenie.

W związku z tym zachodzi konieczność unifikacji kształcenia nauczycieli. Budujemy jednolity i drożny system oświatowy. Kształcenie nauczycieli nie może pozostać jedynym reliktem minionych czasów. Jak bardzo aktualne są dziś słowa Józefy Joteyko: „Pedagogika jest jedna, czy chodzi o pedagogikę szkoły elementarnej, czy średniej, szkół zawodowych, czy uniwersytetów. W pedagogice naukowej panuje jedność, nie ma luk, nić przewodnia nie urywa się nigdy, człowiek będący w fazie rozwoju ani na chwilę zainteresowania budzić nie przestaje”¹.

Z naszych badań nad systemem motywacyjnym nauczycieli wynika, że większość nauczycieli pragnie zdobyć dyplom magisterski. Odczuwają to sami wyraźnie, że rodzaj ich pracy oraz pozycja społeczna wymagają takich kwalifikacji. Należy przyjąć, że w niedalekiej przyszłości jedyną formą kształcenia nauczycieli będą wyższe uczelnie.

Nie da się pominąć wielkiej roli uniwersytetów w kształceniu nauczycieli. Przecież na całym świecie dominuje ta forma, zwłaszcza z punktu widzenia funkcji szkoły średniej w nowoczesnym społeczeństwie.

¹ Cytuję z książki Rowida H.: Nowa organizacja studiów nauczycielskich, s. 193.

Przystępując obecnie do reformy kształcenia nauczycieli, należy zacząć od nakreślenia perspektywy, punktu docelowego i na tej podstawie zaplanować etapy przekształcania obecnego systemu. Każda zmiana winna być krokiem naprzód do celu.

Skoro zakładamy, że wyższa szkoła jest naszą docelową formą, należy więc zbadać, jakie są możliwości realizacji tej koncepcji, a mianowicie: jaka jest wewnętrzna struktura tej uczelni i czy poszczególne zadania mogą być realizowane także przez inne formy kształcenia.

Dla przykładu zatrzymamy się na wyższej szkole pedagogicznej. Program WSP uwzględni wszystkie momenty (składniki) procesu kształcenia nauczycieli, a mianowicie: systematyczny kurs naukowy w zakresie obranej dyscypliny, kurs przygotowania zawodowego (pedagogicznego), i kurs w zakresie obranej specjalizacji (kurs magisterski). Całość programu odpowiada zasadniczym postulatom kształcenia.

Realizacja powyższych zadań może odbywać się stopniowo z wykorzystaniem innych form kształcenia nauczycieli. Na przykład: licea pedagogiczne (dla wychowawczyń przedszkoli) realizują kurs przygotowania zawodowego — pedagogicznego, studia nauczycielskie, zwłaszcza trzyletnie, urzeczywistniają kurs naukowy i kurs przygotowania zawodowego, zaoczne studia nauczycielskie jako forma dokształcająca absolwentów liceów pedagogicznych realizują tylko kurs naukowy. Studium magisterskie WSP organizuje studia II stopnia, specjalistyczne.

Uniwersytety realizują kurs akademicki (naukowy) i specjalistyczny (magisterski), a specjalne studium pedagogiczne przygotowuje absolwentów uniwersytetu do pracy pedagogicznej.

System ten zunifikowany otwiera przed nauczycielem perspektywę ukończenia wyższej uczelni i możliwość awansowania w ramach systemu oświatowego. Ujednoczenie formy kształcenia nie oznacza jednak ujednoczenia treści. Ogólna orientacja w procesie wychowania będzie jednolicie potraktowana, ale w tych ramach będą różne kierunki studiów (dyscypliny naukowe, techniczne i sztuki).

Koncepcja ta stwarza dość elastyczny system, w ramach którego będzie można rozwiązywać zadania ilościowe w zależności od aktualnej sytuacji kadrowej. A przez wyraźne określenie wymagań programowych przyczyni się niewątpliwie do podniesienia poziomu kształcenia wszystkich nauczycieli.

Okres przejściowy

Należy sobie uświadomić, że zmiany modelowe, instytucjonalne muszą być poprzedzone zmianami funkcjonalnymi. Bez wielkiej pracy przygotowawczej w zakresie programowym, metodycznym i kadrowym nie ma zasadniczej zmiany w kształceniu nauczycieli.

Przyjeliśmy, że treści kształcenia stanowią zasadniczy czynnik w procesie przygotowania do pracy — metody i formy stanowią czynnik wtórny, pochodny. Wobec tego prace przygotowawcze nad reformą należy zacząć od prac programowych i koncepcyjnych.

Wraz z opracowaniem koncepcji poszczególnych ogniw kształcenia i programów musi postępować praca nad przygotowaniem podręczników i innych materiałów niezbędnych do realizacji programu. Ze względu na szeroki zasięg studiów nauczycielskich, przygotowanie podręczników i środków pomocniczych w wystarczającej ilości będzie jednym z elementów powodzenia reformy.

Należy określić model trzyletniego studium nauczycielskiego jako I stopień studiów wyższych (integralna część programowa wyższej szkoły — uczelni), a także zaznajomić dyrektorów SN z tą koncepcją oraz z warunkami przekształcania, aby wiedzieli, w jakim kierunku należy rozwijać pracę zakładu.

Wykładowców studiów nauczycielskich powinno się również włączyć w nurt prac przygotowawczych, zwłaszcza na odcinku programowania. Zagadnienia programowe zadecydują o modelu szkoły i procesie kształcenia. W skali światowej wysunęły się one na plan pierwszy w zakresie badań pedagogicznych. Sporządzenie czegoś w rodzaju inwentarza treści w zakresie poszczególnych dyscyplin, weryfikacja przydatności poszczególnych informacji, poszukiwanie struktur logicznych i operacyjnych — oto przykładowe problemy do rozwiązania. W wyniku tych prac nad treścią kształcenia powstaną nowe programy, podręczniki i inne materiały pomocnicze. Praca ta organizowana pod kierunkiem wyższych uczelni, w tym — uniwersytetów, jest zupełnie realna do wykonania i ma duże znaczenie dla samej sprawy ze względu na modernizację treści, przygotowanie materiałów i niewątpliwy wzrost naukowy kadry.

Drugim terenem ożywienia pracy będą poszukiwania w zakresie ulepszenia metod i form kształcenia. Tu dla odmiany dużą rolę odgrywa WSP. Badania w zakresie zwiększenia efektywności kształcenia poprzez lepszą organizację pracy, właściwe wykorzystanie różnych środków przekazu oraz nowe sposoby studiowania przyczynią się niewątpliwie do podniesienia kształcenia na poziom współczesnych wymagań.

Prace przygotowawcze, ich zakres i nasilenie przesądzą o wartości samej reformy kształcenia nauczycieli.

ЮЗЕФ КОЗЛОВСКИ

КАКИМ ДОЛЖНО БЫТЬ ОБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ?

Автор статьи, чтобы дать ответ на поставленный им вопрос, берёт за исходную точку своих рассуждений анализ школы и работы учителя на фоне современного общества. Быстрые перемены, обусловленные развитием науки и техническим прогрессом, ставят перед просвещением новые задачи. Школа будущего будет наиболее рационализированной средой, моделью новой организации повседневной жизни личности и общественности. Учитель будет вернее организатором активности учащихся, чем преподавателем.

Из этого вытекают некоторые выводы для подготовки учителей. Учитель должен иметь высшее образование, глубокую научную подготовку в пределах одной дисциплины, чтобы хорошо понимать структуру науки, а также её роль в современной жизни, и уметь потом в профессиональной работе сам повышать свою квалификацию.

Предпринимая некоторые шаги с целью улучшения подготовки учителей, надо помнить, что раньше или позже все учителя будут вынуждены иметь высокую научную квалификацию и поэтому в этом направлении надо проводить реформу.

Затем автор рассматривает существующие возможности подготовки всех учителей на высшем уровне. Предлагает он выделить отдельные звенья образования: научный курс, педагогическую подготовку и профессиональную специализацию, разработку для каждого звена соответствующих программ и материалов. Предлагает также приступить к их реализации, используя различные формы образования, главным образом, трехлетние учительские институты, тесно связанные в программном отношении с высшими учебными заведениями. Таким образом становится возможным разложение усилий учащихся и обеспечение получения высшего образования широким кругам учительства.

JÓZEF KOZŁOWSKI

HOW TO EDUCATE THE TEACHER

Searching for an answer to this question the author starts with analysing the work of the contemporary teacher in modern society. Education is faced by new tasks connected with the development of science and technology, which phenomenon results in rapid changes within the society. The future schools will become centres of the most rational thought, the models of the new organization of everyday life of an individual and the community. The teacher will, then, be an organizer of the student's activities rather than a lecturer.

This implies certain things as far as the teacher's education is concerned. The teacher must have a higher education, solid scholarly preparation in one discipline so that he is able to grasp the structure of science and its meaning in modern life and to self-educate himself in the course of his professional career.

Undertaking certain steps aimed at raising the standard of teacher's education,

it is necessary to be aware of the fact that the time will come when all the teachers will have to have high scholarly qualifications and therefore reforms should be planned with this view in mind.

Next the author considers possibilities of the teachers being instructed on the higher level. He suggests that certain stages should be distinguished: the scholarly course, pedagogical course, and specialization. Syllabi and materials for each stage should be prepared followed by carrying out the programmes in different educational institutions and particularly in the three year Teachers' Colleges strictly connected with the Universities as far as programme is concerned. In this way it will be possible to grade the difficulties and enable a great number of teachers to acquire higher school diplomas.

OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELA W PEDAGOGICE MIESZCZAŃSKIEJ I SOCJALISTYCZNEJ

I

Wiek dwudziesty nazwano ongiś „stuleciem dziecka”. Słynna książka Ellen Key urosła do rangi swoistego manifestu pedagogów i psychologów, opowiadających się za nowym wychowaniem¹.

Wielkie zdobycze nauk przyrodniczych, w tym także istotne postępy w dziedzinie wiedzy o człowieku oraz rozwój badań i studiów socjologicznych, pogłębiły zainteresowania sprawami dziecka, jak również zwróciły uwagę na społeczne aspekty wychowania i kształcenia. Przekonaniu, iż dziecko nie jest „miniaturą” człowieka dorosłego, lecz swoistym światem, specyficzną strukturą psychofizyczną o właściwej sobie dynamice rozwojowej, poczęło towarzyszyć przeświadczenie, że jest ono również w swym rozwoju w stopniu wybitnym uzależnione od warunków życia społeczeństwa. Jednak centralne miejsce w nowej pedagogice zajmuje problem indywidualności dziecka. W imię jej praw do wszechstronnego rozwoju liczni reformatorzy podejmują w początkach naszego wieku krytykę starej szkoły. Nowemu ideałowi wychowawczemu przestała wystarczać i odpowiadać herbartowska tradycja dydaktyczna, która koncentrowała się wokół nauczyciela, nie dziecka.

„Typowe cechy dawnego wychowania — pisał J. Dewey — to bierność postawy, mechaniczne skupienie dzieci, jednorodność metod i materiału nauki. Wszystko to można streścić, stwierdzając, że środek ciężkości znajduje się poza dzieckiem. Jest może w nauczycielu, w podręczniku, wszędzie i gdziekolwiek się chce, tylko nie w bezpośrednich instynktach i czynnościach samego dziecka... Zachodząca obecnie zmiana w systemie nauczania polegać będzie na przesunięciu środka ciężkości. Jest to zmiana, przewrót podobny do tego, jakiego dokonał Kopernik, gdy przesunął środek astronomiczny z ziemi na słońce. W tym wypadku dziecko staje się tym słońcem, wokół którego krążyć mają poczynania wychowawcze, tym środkiem, wokół którego mają się organizować”².

Nie plan i program, nie materiał nauczania, nie wiedza pamięciowa miały odtąd dominować w szkole, lecz indywidualność dziecka. Szkoła miała być na jego miarę, nie na miarę programu. Natomiast rola nauczyciela polegać miała na swoistej akuszerii i pielęgnacji, czyli na ujawnianiu ukrytych zainteresowań, na budzeniu i troskliwym rozwijaniu uspio-nych poglądów, na starannym hodowaniu kiełkujących zadatków, na

¹ Elein Key: Stulecie dziecka 1900. Przeł. I. Moszczeńska. Warszawa 1928, „Nasza Księgarnia”.

² John Dewey: Moje pedagogiczne credo. Szkoła a społeczeństwo. Książnica Atlas. Lwów—Warszawa, s. 51.

sublimowaniu instynktów, na bogaceniu sfery doznań, uczuć i przeżyć dziecka. Prawdziwym pedagogiem stawał się obecnie ten, kto zdołał w porę w zainteresowaniach dziecka dojrzeć punkty wyjściowe dla jego wychowania. Przeto namiętne wołanie szwedzkiej pisarki uzupełniać zaczęto domaganiem się „stulecia twórczej osobowości nauczyciela”.

Nie możemy absorbować uwagi Czytelników przeglądem koncepcji osobowościowych poszczególnych przedstawicieli „nowego wychowania”. Wskazemy natomiast na stanowiska w tej sprawie trzech głównych nurtów mieszczańskiej myśli pedagogicznej, tzn. pedagogiki psychologicznej, pedagogiki społecznej i pedagogiki kultury. W drugiej części zaś zatrzymamy się na koncepcji osobowości nauczyciela, postulowanej przez pedagogikę socjalistyczną.

*

Wydawszy u schyłku wieku XIX swoją „Persönlichkeitpädagogik” Ernest Linde zadeklarował się nie tylko jako przeciwnik intelektualizmu dotychczasowej szkoły, ale również jako zwolennik podniesienia znaczenia osobowości nauczyciela, którą pragnął wynieść na poziom twórczej osobowości artysty. Wyrażał on pogląd, iż tak długo nie będzie można nabrać przekonania o skuteczności wychowania, jak długo materiału szkolnego nie przepoi się indywidualnymi znamionami osobowości nauczyciela-wychowawcy, jak długo nie będzie on wyrażał istoty jego duszy. Paralelizm materiału nauczania oraz związanych z nim przeżyć nauczyciela i ucznia pragnął Linde uczynić podstawową zasadą pracy dydaktyczno-wychowawczej nowej szkoły. Głosy Lindego oraz zbliżonych doń Ernesta Webera, Henryka Scharrelmanna i in. nie przeszły bez echa. Nawiązali do nich wkrótce przedstawiciele innych krajów. Obok wielu elementów różniących wspólną platformę tych poglądów stanowiło założenie, iż działalności wychowawczej powinna przyświecać idea swobody nauczyciela. Gdy jednak pewni z nich, zwłaszcza H. Scharrelmann, zastrzegli się przeciwko jakiemukolwiek krepowaniu tej swobody w procesie twórczego oddziaływania nauczyciela na ucznia, uznając ją po prostu za kanon, to inni stawiali jej w imię pełnej naturalności i samorzutności rozwoju dziecka określone ograniczenia. Jeśli jedni opowiadali się za ingerencją nauczyciela w sprawy tego rozwoju, to inni pragnęli, aby była ona maksymalnie dyskretna i subtelna. Montessori chciała nawet, aby dziecko pozostało całkowicie swobodne, a nauczyciel żeby je tylko obserwował. Stanowisko jej, podobnie jak i wielu innych przedstawicieli pedagogiki psychologicznej, wyrażało stosunek nauczyciela do dziecka, umożliwiając proces wyzwalania jego sił koniecznych do samorzutnej działalności. Osobowość nauczyciela w ujęciu tej pedagogiki to osobowość wyzwalająca. Nawiązawszy do naturalistycznej myśli społeczno-wychowawczej J. J. Rousseau oraz do J. H. Pestalozziego, który dla wielu pokoleń wychowawców stał się ideałem nauczyciela, wśród bogatego katalogu

cech tego ideału na plan pierwszy teoretycy pedagogiki wysunęli formułę „pedagogicznej miłości”. Stanowiła ona dominujący ton w poglądach licznych wyznawców pestalozziańskich idei, niezależnie od szczegółowych różnic, jakie ich wewnętrznie między sobą dzieliły. Poczęto uznawać ją za czynnik zasadniczy, mający opromienić dzieło wychowania w nowym stuleciu.

Znani pedagogowie i psychologowie polscy, zwłaszcza Janusz Korczak, Henryk Rowid, Maria Grzegorzewska i inni, hołdując ideom pestalozziańskim, nawiązywali przede wszystkim do bliższych kontynuatorów tradycji szwajcarskiego reformatora, jakimi na terenie europejskim byli Jan Władysław Dawid i Georg Kerschensteiner.

Zdaniem Dawida, miłość duszy ludzkiej stanowić powinna istotę nauczycielskiego powołania. Również Kerschensteiner sądził, iż główną właściwością dobrego nauczyciela jest dążność do poświęcenia życia działalności wychowawczej. Miłość pedagogiczną uznawał Kerschensteiner za jeden z najistotniejszych warunków, umożliwiających kształtowanie przez nauczyciela psychiki zgodnie z immanentnymi możliwościami wychowanka. Także J. Korczak nie wierzył w wychowanie bez udziału dziecka, a na wychowawcę patrzył jako na wyzwoliciełą jego radości. Miłość i szacunek dziecka uznawał za kanon i warunek powodzenia jego pracy. H. Rowid w przedmowie do II wydania swej znanej książki pisał, iż „szkoła twórcza — to szkoła, w której wyzwalają się energie potencjalne tkwiące w duszy dziecka, która przetwarza te energie w wartości wzbogacające i doskonalące życie jednostki i społeczeństwa”. Rozumiał, iż trudną rolę nauczyciela w „szkole twórczej” wymaga odeń pomysłowości, inicjatywy i twórczości w dziedzinie nauczania. Twierdził nawet, że „im doskonalszy nauczyciel, tym mniej zawdzięczają mu uczniowie w osiąganiu wiedzy i techniki, a tym więcej polegają na własnych siłach i własnej pracy”. Autorytatywność nauczyciela nie powinna przytłaczać, służyć do ujarzmiania, lecz sprzyjać wyzwalanu inicjatywy i samodzielności, opartych na poczuciu obowiązku i odpowiedzialności¹. Niezależnie od Korczaka i H. Rowida, niezależnie także od M. Grzegorzewskiej, która stwierdziła aprobująco, iż Dawid wypowiedział właściwie o strukturze psychicznej nauczyciela-wychowawcy wszystko, co jest dla niej istotne, oraz podkreśliła dobroczynny wpływ nauczyciela „wyzwalającego”, stwarzającego atmosferę pogody i życzliwości, w odróżnieniu od nauczyciela „hamującego”, którego pracy towarzyszy nastrój obcości i chłodu, również S. Baley, S. Szuman, M. Kreutz, Z. Mysłakowski, a nawet Wł. Spasowski nie odeszli zasadniczo od stworzonej przez Dawida i Kerschensteinera koncepcji, modyfikując tylko, jak to uczynił Kreutz, pewne jej punkty. Jest np. rzeczą charakterystyczną, iż Spasowski, kiedy stał jeszcze na

¹ H. Rowid: *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*. Wstępem opatrzył B. Suchodolski. Książka i Wiedza, Warszawa 1958, s. 5.

gruncie pedagogiki psychologicznej i głosił hasła nowego wychowania, był przekonany, podobnie jak Dawid, o tym, iż „najwyższym ideałem, który powinien przyświecać nauczycielowi w pracy wychowawczej, jest świętość i nietykalność jaźni ucznia, jego indywidualność, nad której rozwojem ma czuwać”. Zadanie nauczyciela — jego zdaniem — to funkcja „akuszerki dusz”. Wychowawcy twoi — pisał — nie mogą być niczym innym, jeno twoimi oswobodzicielami. „...I to jest tajemnica wszelkiego wykształcenia... jest ono wyzwoleniem, uprzątnięciem wszelkiego chwałostu”¹.

Jeśli tak, to rzeczą najważniejszą w strukturze wykształcenia nauczyciela nie mogła być wiedza merytoryczna, lecz uzdolnienia do jej przekazywania: metoda „duch apostołski”, „natchnienie ideą służby dla młodego pokolenia”, „skłonność do społecznego oddziaływania”, entuzjazm itp. Jeśli zaś wiedza, i to gruntowna — to przede wszystkim psychologiczna.

„Prawdą jest — pisał Spasowski — że czynnikiem najważniejszym w wychowaniu i nauczaniu nie jest ani ilość, ani nawet jakość wiedzy, lecz przede wszystkim metoda... Dobrym nauczycielem będzie nie ten nawet, co przedmiot wykładany gruntownie posiada, lecz ten, co umie trafić do umysłów młodzieży za pomocą najłatwiejszych i najbardziej przekonujących metod, służących do opanowania jakiejś grupy faktów. Dlatego też poznanie wielu metod, umiejętność dostosowania się do warunków jest rękojmią powodzenia”².

Pedagogika pajdocentryczna nie odniosła zwycięstwa, nie odmieniła oblicza szkoły w takim stopniu, w jakim sobie to zakładała. Mimo dzieł poczynanych reformatorskich, mimo wielości drobnych reform cząstkowych, mimo powodzi literatury, jaka w przekładach obiegła świat, nie zdołała ona przełamać ostatecznie odziedziczonego po wieku XIX skostnienia szkolnego. Wbrew nadziejom pionierów ruchu szkolnictwo nie uzyskało tak licznych kadr twórczych nauczycieli, które byłyby w stanie poprowadzić dzieło reform dalej i wyzwolić w milionach dzieci rozwój najlepszych pierwiastków ich duszy. Był to zawód poważny.

*

Wiek XIX przekazał naszemu stuleciu nie tylko wiedzę o nierozzerwalnych związkach łączących człowieka ze światem przyrody, lecz także o trwałych i głębokich powiązaniach ze społeczeństwem. August Comte sądził, iż zbadanie praw rozwoju społecznego umożliwi znalezienie dróg wiodących do bardziej zgodnego współżycia ludzi, że wychowanie potrafi przywrócić jedność i harmonię życia społecznego. Pod jego to wpływem głównie zaczęto mówić o społecznym charakterze wychowania oraz głosić

¹ Wł. Spasowski: Zasady samokształcenia. M. Arct. Warszawa 1923, s. 12.

² Wł. Spasowski: Wykład pedagogiki w seminariach nauczycielskich. Zadania — programy — realizacja. M. Arct. Warszawa 1917, s. 30.

przekonanie, iż społeczeństwa nie mogą istnieć i rozwijać się bez wychowania i że ono samo może się odbywać tylko w społeczeństwie.

W ślad za nim Durkheim określił wychowanie jako „metodyczne uspołecznianie młodego pokolenia”. Zdąza ono zawsze koniec końców do stworzenia takiego typu człowieka, jakiego chce mieć społeczeństwo, będące wielką potęgą moralną, źródłem i strażnikiem kultury. Ale skuteczność oddziaływań wychowawczych zależała, zdaniem Durkheima, przede wszystkim od autorytetu moralnego wychowawcy, który powinien mieć pełną świadomość, iż jest tłumaczem wielkich idei moralnych swej epoki i swego kraju.

Najbardziej wszakże na problematyce tego wychowania zaważył J. Dewey. Podtrzymał on tezę K. Marksa i E. Durkheima, iż „wychowanie jest regulowaniem procesu wrastania jednostki w świadomość społeczną, a ukształtowanie postępowania jednostki zgodnie ze świadomością społeczną jest jedyną pewną metodą udoskonalenia społeczeństwa”¹.

Społeczny charakter pedagogiki Deweya wyrażał się w dążeniu do uczy-nienia ze szkoły naturalnej jednostki społecznej, miniaturowego zrzesze-nia, „społeczeństwa w związku”. Na wychowanie patrzył Dewey pod kątem zmian w dziedzinie wytwórczości przemysłowej i powstania wiel-kiego, fabrycznego systemu produkcji, a typowe zajęcia szkolne nasta-wiał nie na ekonomiczną wartość wytworów, lecz na rozwój zdolności do działania społecznego i rozumienia faktów społecznych. Zależało mu na stworzeniu naturalnej łączności między codziennym życiem dziecka a ota-czającym je życiem gospodarczym oraz na wyjaśnianiu i uprzyśtępnianiu przez szkołę tego związku. Stąd płynęły wymagania Deweya w stosunku do osoby nauczyciela. Spaść nań miała odpowiedzialność za uczynienie ze szkoły ośrodka „nowego wychowania” i demokratyzacji społeczeństwa. Nauczyciel był, jego zdaniem, powołany nie tylko do kształcenia, do roz-wijania umysłów zgodnie z wymaganiami psychologii, lecz przede wszyst-kim do tego, aby stać się czynnikiem postępu społecznego. W tym upatrywał Dewey istotę jego nauczycielskiego powołania.

Wpływ Deweya na pedagogikę jego czasów był duży. Myśl uczynienia z nauczyciela czynnika przemian społecznych stanie się, dzięki niemu, bliska wielu pedagogom europejskim. Postulat społecznego powołania nauczyciela nie mógł w zasadzie budzić niczych wątpliwości. Zaczynały one dopiero powstawać wtedy, kiedy trzeba było przyoblec go w kon-kretne formy służby w stosunku do grup społecznych, reprezentujących określone interesy polityczne i ekonomiczne. Kerschensteiner oddawał nauczyciela w służbę „państwa kultury i prawa”, założywszy, iż droga do idealnego człowieka prowadzi jedynie poprzez użytecznego obywatela. Szereg pedagogów niemieckich czynił z nauczyciela ważny element swych „wspólnot” i „gmin szkolnych”, stawiających sobie za cel przygotowanie

¹ J. Dewey: *Moje pedagogiczne credo*. Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa. Przeł. J. Pieter, s. 18.

młodzieży do życia w niemieckim państwie narodowym. Na tym „wspólnotowym” szlaku narodziła się także koncepcja „wspólnoty” narodowo-socjalistycznej, która uczyniła z nauczyciela wychowawcę zaangażowanego w realizację antyludzkich haseł hitleryzmu i faszyzmu. Niezależnie jednak od wypaczeń, jakim podległa w krajach faszystowskich i profaszystowskich pedagogika grup społecznych, problem społecznej funkcji szkoły i nauczyciela stał się przedmiotem zainteresowania licznych socjologów, pedagogów i psychologów społecznych. W Polsce zwrócili nań uwagę przede wszystkim uczniowie Floriana Znanieckiego oraz J. St. Bystron — jeden z reprezentantów tzw. wychowania państwowego. Spośród uczniów Znanieckiego problem nauczyciela, zwłaszcza nauczyciela szkoły wiejskiej, podjął J. Chałasiński. Wyszedłszy z założenia, iż wychowanie stanowi niezwykle żywotną funkcję społeczeństwa, iż jest ono w swej istocie procesem asymilowania członków przez warstwy i klasy społeczne, że proces asymilacji dokonywa się nie tylko na podłożu biologicznym i materialnym, lecz także na podłożu wartości kulturalnych i ideowych przez te grupy reprezentowanych, doszedł do przeświadczenia, iż sytuacja szkoły i nauczyciela w społeczeństwie kapitalistycznym, targanym przez klasowe przeciwieństwa, jest wprost beznadziejna. Stwierdziwszy fakt kulturalnej izolacji wsi podkreślił potrzebę przełamania tej izolacji. Wiedza mogłaby pomóc młodzieży wiejskiej w uzasadnianiu i obronie jej wyzwolenczych dążeń społecznych, ale pod warunkiem, że szkoła, która tej wiedzy udziela, nie będzie nosiła w oczach wsi cech obcości, że cechy te straci nie tylko program szkolny, lecz że straci je także nauczyciel. Asymilacja szkoły na wsi zaczynała się — potwierdziły to zebrane przez Chałasińskiego fakty — od asymilacji nauczyciela, który przez osobiste kontakty z dorosłymi i młodzieżą stawał się człowiekiem wsi, czyli „swoim”. „Nauczyciel-pan” nie był w stanie oddziaływać na młodzież wsi w tym duchu, aby pragnęła ona w poczuciu swoim pozostać chłopami. Tego mógł dokonać, zdaniem Chałasińskiego, tylko „nauczyciel-chłop”, tzn. nauczyciel z związany duchowo ze środowiskiem wiejskim. Nauczyciel taki już w szkole łagodził różnice dzielące wzory szkolne od wzorów wiejskich. On też przez pracę z młodzieżą pozaszkolną ułatwiał jej zwiążanie dorobku szkolnego oraz aspiracji, wyniesionych ze szkoły, ze zbiorowym życiem, potrzebami i dążeniami wsi. Akcja oświatowa pozaszkolna, prowadzona przez takiego nauczyciela, pomagała młodzieży — stwierdzał Chałasiński — w tworzeniu chłopskiego środowiska kulturalnego¹.

Analizy zacofania społecznego i kulturalnego wsi polskiej, czynione przez J. Chałasińskiego na podstawie materiału pamiętnikarskiego przedstawicieli pokolenia młodochłopskiego, wskazywały na potrzebę wiązania się z dążeniami tego pokolenia, radykalnego społecznie, ale nierzadko

¹ J. Chałasiński: *Młode pokolenie chłopów*, t. IV. Warszawa 1938, s. 47 i 48 oraz 79—80.

wówczas zagubionego w mrokach ideologii agrarystycznej. Nauczyciel miał się stać przewodnikiem duchowym wsi, realizatorem jej społecznych dążeń i kulturalnych aspiracji.

Poza nurt krytyczny nie wyszła także H. Radlińska, inspiratorka i twórczyni pedagogiki społecznej w Polsce. W książce pt. „Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego” — pisała — „iż praca społeczna, pojęta jako wychowanie, powinna obejmować równocześnie budzenie potrzeb, uświadamianie ideałów, organizowanie sił, uczenie techniki”¹. Od nauczyciela, którego traktowała równocześnie jako pracownika społecznego, wymagała życzliwego stosunku do wszelkich wartości, poszanowania zadatków indywidualnych, życia się z gromadą, wyćwiczenia w obcowaniu z ludźmi. Zgodnie z wytyczonymi pedagogice społecznej zadaniami dużo uwagi poświęcała metodyce neutralizowania ujemnych wpływów środowiska, społecznych przyczyn niepowodzeń szkolnych dzieci, wprowadzając studiujących pod jej kierunkiem nauczycieli do dzielnic i mieszkań robotniczych, gdzie mieli nie tylko poznawać warunki bytowania dziecka, ale również przyczyniać się w pewnym stopniu do stworzenia w tych warunkach lepszych form jego życia.

Pedagogika społeczna miała swoje nurty postępowe i wsteczne, demokratyczne i antydemokratyczne, ale nie stawiała ona sobie za zadanie rewolucjonizowania postaw społecznych nauczycieli, lecz tylko ukazywanie stosunków międzygrupowych w społeczeństwie, mechanizmów życia warstw i klas, by je co najwyżej ulepszyć i poprawić.

Tendencje pedagogiki społecznej do poznania przez nauczyciela tych mechanizmów, tarć i konfliktów nie były w stanie wpłynąć na zasadnicze zmiany w osobowości nauczyciela w sensie jej przebudowy. Jeśli osobowość ta ulegała przekształceniom, to pod wpływem innych sił, przede wszystkim wskutek obserwowanych przez nauczyciela faktów krzywdy, niesprawiedliwości i poniżenia społecznego, upośledzenia oświatowego dzieci robotniczych i chłopskich, walki toczonej przez klasy uciskane z wyzyskiem klas posiadających w Polsce i w świecie. Ale o procesie kształtowania się tego typu nauczyciela mówi inna pedagogika, nie burżuazyjna, lecz socjalistyczna. Zanim jednak na jej grunt przejdziemy, zatrzymamy się przez chwilę na terenie pedagogiki kultury.

*

W znanej książce, traktującej o „formach życia”, E. Spranger, uczeń Wilhelma Diltheya, postawił sobie zadanie wykrycia typowych struktur duchowych, podstawowych form stosunku człowieka do świata kultury². Twórca tzw. psychologii humanistycznej (geisteswissenschaftliche Psy-

¹ H. Orsza-Radlińska: Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej. Warszawa 1935, s. 63.

² E. Spranger: Die Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Halle 1925.

chologie) podzielał ze swym nauczycielem pogląd, iż dusza ludzka jest całością, związkiem celowym, teleologiczną strukturą. Jego psychologia miała wskazać nauczycielowi drogę umożliwiającą wniknięcie w psychikę dziecka i zrozumienie jego istoty. Miała to być psychologia rozumiejąca dziecko. Wśród aktów duchowych, w których miał się wyrażać stosunek człowieka do dóbr kulturalnych, wyróżnił Spranger akty poznania oraz akty estetyczne, ekonomiczne, religijne, społeczne i polityczne, w związku z czym dostrzegł sześć idealnych typów osobowości ludzkich: teoretyka, estety, człowieka ekonomicznego, religijnego, społecznego i władczego. Zgodnie ze swą koncepcją wychowania, którą określał jako rozwijanie wrażliwości na wartości świata kultury oraz uzdolnień do stwarzania nowych wartości, główną rolę dostrzegał w przekazywaniu i udostępnianiu tych wartości pokoleniom następnym. Poszczególne kategorie dóbr kulturalnych spełniać miały rolę dóbr kształcących. Rola nauczyciela była zatem rolą dość biernego w istocie pośrednika między pokoleniami przeszłymi i przyszłymi, ustępującymi i wchodzącymi w życie.

Wielu autorów nawiązywało do typologii sprangerowskiej, biorąc pod uwagę charakterystyczny typ nastawień nauczyciela względem uczniów. Wskazywali oni także na stosunek wychowanków do poszczególnych typów wychowawców. J. Kerschensteiner zgadzał się ze Sprangerem co do tego, że prawdziwym wychowawcą może być człowiek o przewadze nastawień społecznych, natomiast W. O. Döring skłaniał się ku typowi estetycznemu, odznaczającemu się zdolnością wczuwania się w psychikę młodego człowieka oraz skłonnością do odpowiedniego modelowania tej psychiki¹.

Z odmiennego stanowiska spojrział na te sprawy S. Hessen. Godził się on wprawdzie z poglądem, iż wychowanie musi obejmować wyróżnione przez Sprangera dziedziny, ale szczególne znaczenie przypisywał wychowaniu moralnemu stanowiącemu, jak twierdził, wewnętrzną formę każdego wychowania, każdego gatunku ludzkiej działalności (gospodarczej, społecznej, naukowej, artystycznej). Wyróżniwszy w procesie wychowania cztery warstwy, tj. warstwę biologiczną, społeczną, warstwę wartości kulturalnych, z perspektywy której proces wychowania jest niczym innym jak włączaniem osobnika w nurt nauki, sztuki, prawa, gospodarstwa, a wcześniej jeszcze w język narodu, oraz warstwę ostatnią, tj. osobowość, ostateczny cel wychowania upatrywał w urzeczywistnieniu tzw. absolutnej wspólnoty duchowej człowieka z przyrodą. Tę wspólnotę osiąga się, jego zdaniem, przez wychowanie, ale tylko dzięki szczególnej łasce niektórych wychowawców. Widział w niej *dar przewodnictwa*, czyli wychowawczą zdolność otwierania dusz wychowanków, ożywiania ich sił wewnętrznych. Wzorem takiego uduchowionego wychowawcy-przewod-

¹ Por. W. Döring: *Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers*. Leipzig 1925, Quelle und Meyer.

nika był dla Hessena Nikolai Grundtwig, duński pedagog i poeta, założyciel uniwersytetów ludowych, które stały się czynnikiem odrodzenia narodowego.

„Przewodnictwo, o którym mówimy — pisał Hessen w r. 1935 — nie ma nic wspólnego z praktycznym przewodnictwem albo autorytatyżmem, który obecnie usiłuje się podać jako nową zasadę pedagogiczną. Wewnętrznym źródłem, które je ożywia, nie jest ani ideologia, ani tym mniej doktryna lub dogmat, ale żywa osobowość... Za narzędzie mu służy nie przymus lub karność, opierająca się na autorytecie zewnętrznym, ale miłość”¹.

Nie będziemy podejmować krytyki pedagogiki kultury. Uczyniono to już przed nami w sposób względnie szeroki i gruntowny². Nie możemy jednak nie zauważyć, iż koncepcja rozwoju osobowości, także osobowości nauczyciela, wyrosła w niej na podłożu kultury wyabstrahowanej z kontekstu społecznego. Pedagogika ta idealizowała wartości kulturalne (religijne nawet absolutyzowała), uznawała je za dobra kształcące, przyjmowała, iż ich struktura odpowiada strukturze procesu kształcenia i wychowania. Była rzekomo pedagogiką humanistyczną, ponieważ w stopniowym „wrastaniu” człowieka w świat kultury upatrywała główny cel, podstawową rolę szkoły i nauczyciela, nie dostrzegła jednak faktu, że ów świat kultury nie był światem jednakowo dostępnym dla wszystkich, że pośrednictwo szkoły i nauczyciela w przekazywaniu wartości kulturalnych młodemu pokoleniu musiało się zawęzić do klas uprzywilejowanych. Pedagogikę kultury przenikały elementy irracjonalne, metafizyczne i mistyczne, co bardzo zbliżało ją do pedagogiki religijnej. Prawdą jest, że ta pedagogika, wskazując na rolę kultury w kształtowaniu osobowości ludzkich, spojrzała na zagadnienie głębiej i wszechstronnie niż pedagogika pajdocentryczna lub społeczna, prawdą jest również, iż ostrzegała ona niejako w ten sposób przed pokusami szukania łatwych dróg w kształceniu nauczycieli, na których przecież spoczywała główna misja przekazywania wartości kulturalnych młodemu pokoleniu, prawdą jest jednak także i to, że opierała się ona na idealistycznej interpretacji kultury, obiektywizując strukturę jej wartości, nie uwzględniając możliwości subiektywnego wyboru ze wspólnego, wielowiekowego dorobku ludzkości.

*

Problem główny, który od dziesięcioleci stoi przed nauczycielami i wychowawcami, sprowadza się do pytania, jaki powinien być ich stosunek

¹ S. Hessen: O pojęciu i celu wychowania moralnego. *Ruch Pedagogiczny*, 1934/35, nr 3.

² Uczynił to B. Suchodolski w pracy: O pedagogikę na miarę naszych czasów. Warszawa 1958, s. 402—409 i 613—615.

jako pedagogów do kierunkowych ideałów współczesnej im epoki, własnego kraju i narodu, do terażniejszości i przyszłości. Nie rozwiązała go, jak widzieliśmy, pedagogika początków naszego wieku, która daremnie poszukiwała dla nauczyciela „archimedesowych” punktów oparcia bądź w dziecku, bądź w grupie społecznej, bądź w tzw. świecie kultury. Ani pedagogice pajdocentrycznej, ani tym bardziej pedagogice społecznej i pedagogice kultury nie udało się otworzyć przed nauczycielem trwałych i jasnych perspektyw jego twórczej działalności. Wystrzeliły one wprawdzie bogatą skalą pomysłów dydaktycznych i wychowawczych, roświełliwszy w znacznym promieniu firmament szkolny Europy i Ameryki, jednak rychło zgasły i zginęły w niepamięci.

Nie przybliżyła nas do rozwiązania tych problemów także myśl wychowawcza egzystencjalizmu, mimo iż poddała ona krytyce pedagogikę kultury za jej metafizykę i głoszenie „królestwa bożego”, że surowo oceniła idealistyczne koncepcje człowieka, mimo wreszcie, iż podstawową treść życia dostrzegła w konkretnej, terażniejszej, bezpośredniej jego projekcji.

Problematyka egzystencjalna wywołuje na ogół sceptyczne myśli i mieszane uczucia. Góruje nad nimi niepokój o los cywilizacji, o sens istnienia i wychowania, niepokój urealniony przeżyta przez narody ostatnią tragedią wojenną oraz ponurym widmem unoszącego się nad światem niebezpieczeństwa zagłady nuklearnej. Wychowawcom dobrze znane są trudności pedagogiczne, u podłoża których tkwią nastroje zniechęcenia, zobojętnienia, sceptycyzmu, a nawet cynizmu części młodzieży, skłonności do wyłamywania się spod wpływu szkoły i domu, otoczenia, prawa, tradycji, historii; skłonności do tzw. życia autentycznego, na własny rachunek, do lekceważenia ideałów, co zmienia się koniec końców w pustkę ideową, jałowe osamotnienie i nihilistyczne postawy moralne. Należy się zgodzić z poglądem, że egzystencjalizm głębiej niż inne kierunki myśli burżuazyjnej pokazał w filozofii, sztuce, muzyce, literaturze „duszę współczesną” i że „w tym sygnalizacyjnym obrazie widzieć trzeba jego wartość dla pedagogiki, która, aby wychowywać, musi przede wszystkim rozumieć”¹. Do licznych iluzji, jakie przeżyły już burżuazyjne ideologie i ich różne systemy wychowawcze, dodał on nową, polegającą na wierze w nieograniczoną możliwość projektowania przez człowieka swej przyszłości, przeświadczenie, iż w warunkach kapitalizmu człowiek może stać się panem swego losu i kowalem swego szczęścia, że może wybierać faktycznie to, czego pragnie, i w ten sposób stwarzać niejako ustawicznie samego siebie, przez egzystencję osiągać esencję, czyli istotę życia.

Egzystencjalizm również nie jest filozofią, która mogłaby lec u podstaw ideowego modelu współczesnego nauczyciela, jakkolwiek wnosi on pewne

¹ B. Suchodolski: O pedagogikę na miarę naszych czasów. Warszawa 1958. Książka i Wiedza, s. 337.

elementy do problematyki tworzenia nowego człowieka, do jego codziennego angażowania się w przekształcanie własnej egzystencji.

II

Wyjście z przedstawionych wyżej trudności daje dopiero prawdziwie ludzka filozofia i nauka, jaką jest marksizm-leninizm ze swą koncepcją człowieka społecznego, z teorią wszechstronnego wychowania i kształcenia, z socjalistycznym modelem szkoły i nauczyciela.

Pojęcie „modelu” ma w tych rozważaniach znaczenie istotne. Korzystamy zeń dlatego, iż odpowiada bogatej, a równocześnie zmiennej rzeczywistości, w jakiej działa nauczyciel-wychowawca socjalistycznej szkoły. Pojęcie osobowości zdaje się być niewystarczające do tego celu. Genetycznie rzecz biorąc, „osobowość” była pojęciem psychologii, nie pedagogiki. Obejmowano nią ongiś tylko właściwości psychiczne cechujące jednostkę ludzką, tzn. jej zainteresowania, uzdolnienia, talenty, temperament, charakter. Z czasem, dzięki psychologom i pedagogom społecznym oraz przedstawicielom tzw. pedagogiki i psychologii humanistycznej, treść jej uległa rozszerzeniu. Zaczęto mówić również o strukturze osobowości oraz o określonej hierarchii zadań i wartości, jakim ona miała służyć. Podobną ewolucję przeszło pojęcie osobowości nauczycielskiej. I w jej strukturze obok wartości hierarchicznie ważniejszych znalazły się elementy mniej ważne, a obok cech specyficznych właściwości niespecyficzne, wspólne wszystkim ludziom. W miarę różnicowania się społecznych i pedagogicznych warunków pracy nauczycielstwa w różnych krajach do cech specyficznie nauczycielskich zaczęły dochodzić właściwości, związane z ogólniejszymi zadaniami państwowymi, ustrojowymi i innymi, których realizatorem miał być nauczyciel. W tej sytuacji pojęcie osobowości nauczyciela, mimo tkwiących w nim nadal treści wspólnych, z czasem bardzo różnicowało się pod względem znaczeniowym. Czy można dziś identyfikować osobowość nauczyciela szkoły socjalistycznej z osobowością nauczyciela burżuazyjnego, skoro cechuje je odmienną zasadniczą, modelową, gdyż nie tylko zwykłą odmienną cech indywidualnych? Czy można nie dostrzegać istotnych różnic uwarunkowanych poziomem wykształcenia, rodzajem kwalifikacji, funkcjami społecznymi w różnych typach szkół i czy można ująć te różnice inaczej jak nie w określone kategorie modelowe?

Czy można wreszcie przejść do porządku dziennego nad płynnością poglądów w pedagogice, dotyczących miejsca i roli nauczyciela w systemie dydaktyczno-wychowawczym? Dzieje oświaty wykazują, iż poglądy te nie są niezmiennie. Nawet w 47-letniej historii szkoły radzieckiej wyróżnić można pewne fazy, w których dochodziły do głosu określone tendencje dydaktyczne (np. różne koncepcje nowego wychowania, szkoły pracy, neoherbartyzmu itp.) oraz w ślad za tym idące fluktuacje w poglądach na

miejsce i rolę nauczyciela. W zależności od siły owych nawrotów i odwrótów zasadnicza teza pedagogiki radzieckiej o nauczycielu jako centralnej figurze na szkolnej „szachownicy” i w procesie socjalistycznego wychowania podlegała pewnym wahaniom bądź dynamizacji, a nawet dominacji, bądź też osłabieniu, np. na korzyść tezy o aktywności i samodzielności ucznia.

Jedną z teorii modelowych współczesnej psychologii, stworzoną przez Kurta Lewina, jest teoria oparta na modelu pola funkcyjnego. Lewin przedstawia model sytuacyjny, towarzyszący określonej zachowaniu się człowieka, jako „pole sił” nań działających i determinujących to zachowanie. Sytuacja obiektywna ta sama może być psychologicznie różna. Tak np. klasa szkolna jest pod względem psychologicznym innym „polem” dla ucznia, innym zaś dla nauczyciela, ponieważ uczeń spostrzega je inaczej, innym podlega wpływom i inne niż nauczyciel wykonuje czynności. „Polem sił” Lewina rządzą specjalne prawa, które sprawiają, iż różne wartości pozytywne lub negatywne wyzwalają w człowieku różne napięcia, pociągające lub odpychające. Nie będziemy tej teorii szerzej omawiali, nie znalazła ona zresztą zbyt szerokiego echa. To, co nas w niej interesuje, dotyczy psychologicznego uzasadnienia faktu, że zachowanie się człowieka można zrozumieć tylko wtedy, gdy rozpatruje się je nie w izolacji, lecz w stosunku do „sił pola”, na którym człowiek działa. Jeśli się pozna ów układ sił, jeśli dostrzeże się „bariery” ograniczające to pole, wówczas można przewidzieć kierunek tego działania lub stwierdzić tendencje do poszukiwania różnych zastępczych wyjść z sytuacji¹.

Trzeba zatem, abyśmy spojrzeli na kształtujący się na naszych oczach model nauczyciela, który po raz pierwszy w historii wykonuje misję wychowania pokolenia budowniczych socjalizmu. Trzeba, abyśmy spojrzeli zwłaszcza na teren jego funkcjonowania, na pole jego pedagogicznej i społecznej działalności, to bowiem, co ta działalność obejmuje, oraz ile jest warta, staje się faktycznym miernikiem także jego wartości. Powinniśmy dostrzegać przede wszystkim te składniki jego osobowości nauczycielskiej, które pedagogika socjalistyczna uznaje za kierunkowe, które sprawiają, iż może on sprostać stawianym mu nieustannie przez szkołę i życie w warunkach współczesnej, zmiennej cywilizacji nowym wymaganiom.

Pedagogika socjalistyczna odrzuca idealistyczne teorie o niezmienności „istoty” ludzkiej, opiera się natomiast na tezie Marksa, iż „istota” ludzka jest w swej rzeczywistości całokształtem stosunków społecznych, że konkretne środowisko, w którym człowiek żyje, wpływa na rodzaj i przedmiot zainteresowań, kształtuje jego świat uczuć, system poglądów, sposób

¹ Por. wykład „topologicznej teorii” Lewina w pracy T. Tomaszewskiego: Wstęp do psychologii, PWN, Warszawa 1963, s. 156—161 oraz informację na ten temat, znajdującą się u Br. Biegeleisena (Żelazowskiego) w „Zarysie psychologii pracy”, PWN, Warszawa 1964, s. 49—62.

myślenia, słowem, kształtuje jego świadomość społeczną. Fałsz idealistycznych teorii pedagogicznych polegał głównie na jednostronności twierdzeń wyjściowych. Twórcy ich uważali, iż wychowywać człowieka — to bądź oddziaływać na jego świadomość, pobudzać i wyzwalać drzemiące w podświadomości siły, bądź stwarzać odpowiedniejsze warunki środowiskowe i ułatwiać w ten sposób dziecku rozwój, bądź też przekazywać pewien zasób wiedzy z określonych dziedzin kultury. Materialistyczna teoria wychowania utrzymuje natomiast, iż świadomość jest wytworem konkretnych warunków społeczno-historycznych oraz własnej aktywności jednostki. Uznaje ona określoną rolę czynników biologiczno-fizjologicznych, ale docenia też równocześnie wagę czynników społeczno-historycznych. Stąd też poznawać człowieka można przez poznawanie jego środowiska, a wychowywać nie tylko przez samo oddziaływanie na świadomość, ale również przez odpowiednie, korzystne ze stanowiska wychowawczego, włączanie jego w proces przekształcania środowiska, w proces pracy. Lenin oraz inni wybitni teoretycy i praktycy budownictwa socjalistycznego wykazywali niejednokrotnie, że praca wychowawcza ma sens tylko wtedy, kiedy stanowi element realnego życia politycznego, ekonomicznego i kulturalnego, kiedy nie jest dla wychowywanych wyłącznie werbalnym nakazem. Ścisłą więź szkoły z życiem uczyniono przeto podstawową zasadą socjalistycznych reform szkolnych ostatniego okresu.

Ideał wychowawczy budowniczego socjalizmu to ideał człowieka wszechstronnie przygotowanego do czekającej go w życiu roli. Pedagogika socjalistyczna uczyniła zeń przewodni cel wychowania szkolnego i pozaszkolnego. Sam postulat wszechstronności wykształcenia nie jest wynalazkiem nowym, boć również burżuazyjna szkoła głosiła, że chce dać społeczeństwu człowieka wszechstronnie wykształconego, znane są przecież jej encyklopedyczne tendencje w zakresie wykształcenia ogólnego, erudycyjnego. Było to jednak hasło kłamliwe, każde słowo tej, przepojonej duchem klasowym, szkoły było, jak pisał Lenin, sfalszowane w interesach burżuazji¹. Jakiego tedy człowieka nazwać można naprawdę wszechstronnie rozwiniętym? Pedagogika socjalistyczna nazywa nim takiego, który został harmonijnie wychowany i wykształcony: umysłowo, fizycznie, moralnie, politechnicznie i estetycznie. Jest nim człowiek, który zdobył w tych zakresach nie tylko odpowiednio rozległą wiedzę, właściwe umiejętności i sprawności, lecz który również sam uosabia, uznaje i ceni właściwe socjalistyczne postawy społeczno-moralne, żywi szacunek dla ludzkiej pracy i dla człowieka pracy, nie marnotrawi owoców jego twórczego trudu, przynoszącego dobrobyt jednostkom i społeczeństwu, który posiadał wreszcie także niezbędną wiedzę z dziedziny sztuki, nauczył się ją rozumieć oraz stał się jej świadomym odbiorcą. Jednak głównym kośćcem wysiłków nad socjalistycznym wychowaniem jest

¹ Por. W. I. Lenin: *Dzieła wybrane*. Książka i Wiedza. Warszawa 1951, t. II, s. 711.

kształtowanie ideowego oblicza ludzi oraz ich naukowego poglądu na świat wraz z tym orężem życiowym, jaki stanowi dobrze przyswojona i poszerzona przez samokształcenie wiedza o przyrodzie i społeczeństwie. Dlatego z ust wielu czołowych przywódców klasy robotniczej płyną pod adresem młodzieży nakazy, aby uznawała ona naukę za swe główne zadanie, żeby starała się przyswoić sobie całą rzetelną wiedzę, którą zgromadziła ludzkość w toku swych dziejów.

Związek człowieka z przyrodą i ze społeczeństwem jest związkiem ścisłym, bezpośrednim. Człowiek jest przecież częścią przyrody i członkiem społeczeństwa. Jego stosunek do tych dwu dziedzin życia powinien być zatem aktywny. Ale aktywność ludzka, jeśli ma być siłą przeobrażającą przyrodę i stosunki społeczne we właściwym kierunku, musi być aktywnością świadomą. Trzeba więc zdobyć świadomość tych aktywnych stosunków, jakie powinny łączyć człowieka z innymi ludźmi i z przyrodą. Poznanie praw przyrody pozwala na ujarzmianie jej sił oraz wykorzystanie ich dla dobra człowieka, podobnie poznanie stosunków społecznych umożliwia skuteczne ich przekształcanie. W tym sensie człowiek staje się panem przyrody, panem własnego losu i twórcą historii¹.

Osiągnięcie tego celu umożliwia nie tylko szkoła, lecz także praca wychowawcza domu, organizacji dziecięcej i młodzieżowej oraz wysiłek samokształceniowy i samowychowawczy. Proces ten obejmuje zarówno elementy adaptacyjne, jak i twórcze, zarówno umiejętności życia w teraźniejszości, jak również umiejętności przeobrażania warunków i form życia stosownie do wymagań przyszłości.

Na tle celów wychowania socjalistycznego staje przed nami wyraziście rola i pozycja nauczyciela. Czy można w ogóle mówić o bliskiej więzi szkoły z politycznym, gospodarczym i kulturalnym życiem kraju, gdyby się nie założyło równie bliskich i wielostronnych powiązań z nim jej nauczyciela? Przecież powinien on nie tylko śledzić dokonywający się postęp życia, iść z nim w parze, lecz być również jego wytrwałym szermierzem. W społeczeństwach kapitalistycznych rola wychowawcy polegała nie na służbie ideałom przyszłości, lecz na przystosowaniu wychowanków do warunków istniejących lub zastanych. W społeczeństwach budujących socjalizm natomiast nauczyciel staje się naturalnym sprzymierzeńcem sił rewolucji, które likwidują pozostałości starego porządku społecznego i wnoszą fundamenty pod porządek nowy. Tak było we wszystkich krajach, które podjęły budowę socjalizmu, w Związku Radzieckim, w Polsce i gdzie indziej. Ale nie dzieje się to wyłącznie na mocy spontanicznych odruchów nauczycielstwa. Marks słusznie podnosił, iż wychowawcę też należy wychowywać, a W. Lenin na początku nowej ery (r. 1920) wysunął potrzebę wychowania „pedagogicznego personelu nauczycielskiego, który powinien być ściśle związany z partią, z jej ideami, powinien być

¹ Por. R. Garaudy: Co to jest osobowość. Materiały do studiów pedagogicznych. T. I — Podstawy pedagogiki. Warszawa 1957 pod red. B. Suchodolskiego, s. 478—481.

prześiknięty jej duchem, powinien pociągnąć ku sobie masy pracujące, przepoić je duchem komunizmu”¹.

Podobne akcenty znajdziemy także w różnych wystąpieniach polskich przywódców partyjnych. Świadczą one o znaczeniu, jakie w krajach socjalistycznych przywiązuje się do zawodu nauczyciela. Jego funkcja nie jest i nie może być tylko funkcją przekazywania wiedzy. Nauczyciel to nie tylko wykładowca. Z zawodem nauczyciela socjalizm złączył nierozzerwalnie godność i obowiązki wychowawcy młodego pokolenia, wychowawcy społeczeństwa. W uchwale IV Zjazdu PZPR czytamy: „Cały proces dydaktyczny w szkole i praca wychowawcza nauczycieli 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.

Nie da się zatem porównać szerokich perspektyw politycznego, społecznego i pedagogicznego działania, jakie otwiera przed nauczycielstwem partia i naród w procesie budowy socjalizmu, z tymi rękojmiami, jakie stwarzała ongiś pedagogika pajdocentryczna, usiłująca zamknąć go w „pedagogicznej wieży z kości słoniowej” i każąca wierzyć, że wystarczy przeprowadzić reformy szkolne, aby zmienić los dziecka, odcinająca go od szerszej, społeczno-politycznej działalności. Równie bezradne okazały się pedagogika społeczna i pedagogika kultury. Ugruntowywały one w nauczycielu metafizyczne wizje człowieka, ujawniając przy tym swe bliskie pokrewieństwa z różnymi idealistycznymi systemami filozoficznymi i socjologicznymi. Nauczyciel nie mógł w tych systemach pedagogicznych zająć wysokiej pozycji, sprowadzano go przecież tylko bądź do roli organizatora „przemoznych” wpływów środowiska szkolnego, bądź do roli strażnika wartości „świata kultury”, w który miał „wrastać” jego wychowanek. Nawet nauczyciel deweyowski, który miał być czynnikiem postępu społecznego, był nim tylko z nazwy, gdyż w istocie rola jego skończyła się na wychowaniu bardziej użytecznych dla amerykańskiej gospodarki pracowników. Faktycznym ideałem był zatem dobrze przystosowany nauczyciel do istniejących, starych warunków społecznych³.

W modelu socjalistycznego nauczyciela element politycznego i ideologicznego zaangażowania się, ścisłego związku z partią i narodem, jest elementem kierunkowym i jako taki ma znaczenie zasadnicze. Wł. Spasowski uznawał go za czynnik najważniejszy, podkreślał bowiem, że nauczyciel „powinien być... wodzem pokojowej rewolucji kulturalnej”, że „na nim leży cała odpowiedzialność za przyszłość naszego świata”⁴. Makarenko

¹ W. Lenin. Dzieła, t. XXXIV, s. 343 (wyd. ros.).

² Uchwała IV Zjazdu PZPR, Wkładka do *Trybuny Ludu*, s. 23.

³ Por. B. Suchołolski: U podstaw materialistycznej teorii wychowania. Podstawy, pedagogiki. Materiały do studiów pedagogicznych, T. I, s. 21—24.

⁴ Wł. Spasowski: Wyzwolenie człowieka. Warszawa 1963, KiW, s. 632.

zaś, podsumowując dwadzieścia jeden lat oświatowego wysiłku porewolucyjnego Związku Radzieckiego, powiedział m. in.: „Musimy... przekształcić pedagogikę w naukę aktywną, dążącą do celu, polityczną. Nauczyciel powinien posiadać odwagę niezbędną do tego, aby skuteczniej wykuwać młode, bolszewickie charaktery”¹. Partia ukazuje drogę prowadzącą w przyszłość, ustala dyrektywne linie rozwoju swego narodu na bliskie i dalsze lata, otwiera także perspektywę dla działalności szkoły, tworzy warunki dla działania nauczyciela i jego rozwoju jako pedagoga i człowieka.

Podstawowym składnikiem socjalistycznego modelu nauczyciela jest jego wykształcenie. Fakt ten determinuje rewolucja, której terenem jest nauka współczesna. Jaka powinna być struktura tego wykształcenia, treść, jaki poziom? Obalwszy społeczne przegrody klasowe, zlikwidowawszy analfabetyzm oraz inne pozostałości starego ustroju, socjalizm stworzył warunki dla faktycznego upowszechnienia wysoko zorganizowanej szkoły podstawowej, jak również rozpoczął w różnych krajach stopniowe rozszerzanie kształcenia na poziomie średnim. Uchwalony na XXII Zjeździe program Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego zapowiedział zapewnienie do r. 1980 wszystkim możliwości zdobycia pełnego wykształcenia średniego, zaś IV Zjazd PZPR ustalił, iż do r. 1970 powinno się uczyć dalej ok. 80% absolwentów szkół podstawowych. Są to fakty, które świadczą o tym, że w społeczeństwach socjalistycznych szybko podnosi się ogólny poziom wiedzy młodzieży, stopień jej przygotowania do pracy zawodowej i do aktywnego udziału w życiu społecznym, co — oczywiście — nie może nie mieć wpływu na wymagania w stosunku do wykształcenia nauczycieli. Tym bardziej iż pokapitalistyczne dziedzictwo w tym zakresie było wyjątkowo ciężkie. Wszystkie bez wyjątku państwa socjalistyczne musiały w proces kształcenia nauczycieli zaangażować wiele środków materialnych oraz niemało wyzwolić energii, aby zabezpieczyć szkolnictwu przede wszystkim jego pełny rozwój ilościowy.

W tych warunkach poglądy na wykształcenie nauczyciela, na jego poziom i profil musiały podlegać ewolucji, tzn. liczyć się z warunkami bieżącego życia. Wykształcenie nauczyciela w początkowym okresie porewolucyjnym musiało być — niestety — odpowiednio krótsze, także nieco powierzchowne i uproszczone, w porównaniu z poziomem i zakresem, jakie może ono osiągać w latach pełnej ustrojowej stabilizacji.

Wspomniane wyżej okoliczności, przede wszystkim zaś gwałtowny rozwój cywilizacyjny i kulturalny społeczeństw socjalistycznych oraz głębokie, spowodowane szybkim, rewolucyjnym postępowaniem nauki, reformy w zakresie struktury i treści szkoły współczesnej, wymagają gruntownie wykształconych nauczycieli. W strukturze ich wykształcenia dominować musi zatem specjalistyczna wiedza kierunkowa, nie ogólna. Stary, odzie-

¹ A. Makarenko: Dzieła. Warszawa 1956. PZWS, t. V, s. 381.

dziczony po wieku XIX i zmieniony nieznacznie w wieku XX „omnibusowy” model ogólnych „seminaryjno-licealnych” kwalifikacji staje się coraz mniej przydatny, mimo iż stwarzał dotąd względnie szerokie możliwości zatrudniania nauczyciela w podstawowej szkole. Miejsce poczesne zajmowały w nim nie tyle wiadomości rzeczowe i wiedza kierunkowa, ile wiedza pedagogiczna, zwłaszcza metodyczna.

Przyszłość swoją szkoła socjalistyczna wiązać przeto musi z nauczycielem gruntownie znającym przedmiot, a więc z nauczycielem o jedno lub dwuprzekierunkowym w zasadzie profilu wykształcenia, podbudowanym odpowiednim kursem wiedzy filozoficznej i społecznej, którego trzon powinno stanowić studium materializmu dialektycznego i historycznego, oraz rozszerzonym na pedagogiczne i ogólnokulturalne, teoretyczne i praktyczne przygotowanie do zawodu. Obok funkcji ściśle profesjonalnej ogółowi zabiegów nad wykształceniem nauczyciela przyświecać powinno dążenie do krystalizacji jego poglądów na najważniejsze sprawy życia i świata. Spasowski w sposób trafny podkreślał, iż chodzi o odpowiednie „namagnetyzowanie” jego głowy. Rozumiał przez to rozbudzenie głębokich zainteresowań, stałości dążeń, namietności badań, ale przede wszystkim wyrażający się w podniosłych ideach punkt oparcia dla myśli i uczuć. Podkreślał, że właśnie rzeczą wychowania jest zaprowadzenie jedności i ładu w morzu zalewających młodociany umysł wrażeń, wyobrażeń i pojęć oraz nauczenie rozróżniania spraw istotnych od spraw małych i nieważnych. Do spraw najważniejszych w ogólnej postawie wykształconego człowieka, nauczyciela zaś w szczególności, zaliczał: rozumienie istoty nie tylko osiągnięć, ale i wielkich błędów w dziejach myśli ludzkiej, ideę braterstwa i solidarności międzynarodowej, problem ewolucji oraz ideę perspektywy, czyli zwracania się w procesie kształcenia ku przyszłości. „Nie zatrzymując się długo na smutku i cieniach płynących z odbłasków zachodzącego słońca przeszłości — pisał — należy kierować wzrok młodzieży jak najczęściej ku jutrzni nowego życia, ku temu, co budzi rozmach czyny i myśli, sięgających w przyszłość najdalej”¹.

Klucz do rozwiązania trudnej zagadki formowania nowoczesnej osobowości nauczyciela pedagogika socjalistyczna upatruje w umiejętnym wdrażaniu teorii w praktykę pedagogiczną i społeczną (także produkcyjną), w licznych i wielostronnych konfrontacjach teorii z pracą szkoły i z otaczającym ją życiem.

Nowoczesny model nauczyciela obejmuje szereg strukturalnych elementów. Niewątpliwym zawężeniem sprawy jest sprowadzanie go do nowoczesnego warsztatu dydaktycznego, zwłaszcza do umiejętności wykorzystywania w nauczaniu pracowni i pomocy audiowizualnych lub stosowania maszyn uczących. Nie negując znaczenia postępu, jaki dokonuje się w tym zakresie w systemie nauczania szkolnego, należy podkreślić, iż

¹ Wł. Spasowski: Wyzwolenie człowieka. Książka i Wiedza, Warszawa 1963, s. 575.

pojęcie nowoczesności nauczyciela dotyczy trzech głównych aspektów jego działalności: psychologicznego, pedagogicznego i socjologicznego¹.

Stara teza pedagogiki psychologicznej o „miłości” nauczyciela do dziecka, oczywiście jako miłości rozumnej, nie powinna również dzisiaj być kwestionowana, choć może być zastąpiona mniej patetycznym wymaganiem rozwijania w przyszłym nauczycielu-wychowawcy u p o d o b a ń i z a m i ł o w a ń do pracy pedagogicznej jako pracy o dużej dla rozwoju kraju doniosłości oraz uzupełniona — co uważamy za szczególnie ważne — koniecznością rozumienia przez nauczyciela stosunków społecznych, jakie łączą ucznia i wychowanka z bliższą i dalszą rzeczywistością jego życia, także rozumienia istoty aspiracji (i konfliktów) młodego pokolenia wyrosłego w atmosferze epoki, w jakiej wypadło mu żyć.

Natomiast aspekt pedagogiczny wyraża się przede wszystkim w refleksyjnym, analitycznym stosunku do przedmiotu jego codziennej pracy, do własnych powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Brak takiego stosunku prowadzi do skostnienia i formalizmu w działaniu, gdy rozwijanie i pogłębianie go umożliwiła celową modyfikację postępowania, ulepszanie zarówno całego systemu nauczania i wychowania, jak i poszczególnych lub tylko niektórych jego elementów, stając się zarazem rękomią osobowego rozwoju nauczyciela. Jeśli towarzyszy temu świadome czytelnictwo pedagogiczne oraz pogłębiona na jego tle refleksja teoretyczna, rozwój ów może być odpowiednio kierunkowany i racjonalizowany. Na tej tylko drodze, gdyż nie na drodze zewnętrznych poleceń i nakazów, rodzić się może owocna wynalazczość pedagogiczna, powstawać mogą realne możliwości unowocześniania systemu pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczyciela, rozwoju ruchu eksperymentalnego w szkolnictwie. Twórczy nauczyciel jest szkole socjalistycznej tak nieodzowny, jak życiu powietrze i woda. Tylko taki nauczyciel zebrać może dzięki stałemu doskonaleniu się i samokształceniu cenne doświadczenia życiowe i osiągnąć wysoki stopień pedagogicznego mistrzostwa, albowiem tyle jest wart człowiek, ile warta jest przede wszystkim jego zawodowa działalność.

Czynny udział w życiu społecznym, szkolnym i pozaszkolnym, środowiskowym i ogólnonarodowym rozszerza niewątpliwie (niekiedy bardzo znacznie) skalę obowiązków nauczyciela, przynosi jednak równocześnie nieocenione korzyści społeczno-moralne jemu, szkole i zawodowi. Działalność ta, obejmująca sferę społecznych kontaktów z uczniami, z b. wychowanekami, z rodzicami uczniów, z zespołami skupionej w organizacjach młodzieży i z organizacjami ludzi dorosłych, z ruchem czytelniczym, klubowym, sportowym, czyni zeń działacza, „człowieka społecznego”, tak potrzebnego w procesie socjalistycznej przebudowy stosunków społecznych i kulturalnych, staje się też dodatkowym, ale istotnym wkładem

¹ Szczegółowo omówił te trzy strony osobowości nauczyciela W. Okoń w rozprawie pt. „Problem osobowości nauczyciela” (w tomie: „Osobowość nauczyciela”), PZWS, Warszawa 1962, wyd. II, s. 7—36.

w jego osobisty autorytet jako nauczyciela i człowieka. Rozwój nowoczesnych środków masowego przekazu kulturowego, zwłaszcza radia, telewizji i filmu, sprawia, iż nawet w środowisku wiejskim nie tyle sam jest źródłem informacji, ile staje się organizatorem lub współorganizatorem takiej informacji. Tym precyzyjniejszej wymaga to z jego strony orientacji w brakach i potrzebach środowiska oraz w technice ich zaspokajania, w sposobach i metodach aktywizacji kulturalnej młodzieży i dorosłych. Celem ogólnym tej aktywizacji powinien być zawsze postęp społeczny.

W związku ze stopniowym wydłużaniem się okresu systematycznego kształcenia młodzieży oraz rozwijaniem się — pod niemalym wpływem organizatorskich poczynań nauczyciela — licznych form oświaty i ruchu kulturalnego dorosłych, z dużym uzasadnieniem mówić można o nim jako o wychowawcy nie tylko dzieci i młodzieży szkolnej, lecz także całego społeczeństwa. Aby jednak do tej roli i szansy zarazem, jaką stwarza mu socjalizm, mógł w pełni dorastać, potrzebne mu są, oprócz wiedzy i dobrej znajomości współczesnych technik oświatowych, zespoły cennych właściwości duchowych, które W. Okoń słusznie określa wspólnym mianem **u społecznienia**.

W socjalistycznym modelu nauczyciela-wychowawcy specjalne istnieje miejsce dla jego cech ludzkich. Pedagogika socjalistyczna nie czyni zeń człowieka „świętego”, nie wiedzie go do bram „królestwa bożego”, nie obiecuje mu osiągnięcia „autonomicznej wolności”. Patrzy ona na nauczyciela w sposób realistyczny.

Ze względu na jego codzienny kontakt wychowawczy z dzieckiem oraz aktywny związek ze środowiskiem widzi w nim jednak te właściwości moralne, które w tego rodzaju działalności uważa za niezbędne, chce więc, aby cechowała go **prawość i rzetelność, wrażliwość na zło, fałsz i krzywdę, krzywdę dziecka zaś w szczególności i sprawiedliwość, pilność i wytrwałość, wreszcie odwaga i principialność** w walce o sprawy i rzeczy, które uważa za słuszne ze stanowiska politycznego, społecznego i wychowawczego.

Patrząc sceptycznie na stare teorie o wrodzonych cechach charakteru nauczycielskiego, na teorie o talencie pedagogicznym, widzimy, iż w warunkach współczesnej szkoły masowej liczyć należy przede wszystkim na te możliwości, jakie daje przekonanie o **plastyczności i wychowalności człowieka**, oraz na rezultaty, jakie osiągnąć można w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli. W zawodzie nauczycielskim kształcenie i samokształcenie kończyć się w zasadzie nigdy nie powinno.

Jednak niezależnie od tych wymagań widzimy w nauczycielu zwykłego człowieka z krwi i kości, posiadającego prawo nie tylko do pracy i nauki, lecz także do sobie podporządkowanej organizacji wolnego czasu, do **rozrywki i zabawy, do pełnego korzystania z dobrodziejstw współczesnej cywilizacji i kultury**.

Koncepcja osobowości socjalistycznego nauczyciela wymyka się z ram zwęższej formuły, wchłonęła ona bowiem to, co było bezsporne w modelach i koncepcjach starych, a także przeorganizowane i wzbogacone w to wszystko, co wniosła do wiedzy o nim pedagogika naszych czasów. Jego kierownicza rola w procesie nauczania i wychowania nie ulega dziś wątpliwości. Staje się on jednak w coraz większej mierze organizatorem procesu uczenia się i samowychowania uczniów i wychowanków, przewodnikiem po trudnych szlakach wiedzy i poznania ludzkiego.

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ

ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В МЕЩАНСКОЙ И СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Статья состоит из двух главных частей. В первой части автор рассматривает личность учителя с точки зрения представителей трех направлений мещанской педагогической мысли, а именно: психологической педагогики (пайдоцентрической), общественной и педагогики культуры. Во второй части занимается социалистической моделей учителя.

Польские представители психологической педагогики (Я. В. Давид, Я. Корчак, Х. Ровид, М. Гжегожевска и др.) считали главной чертой хорошего учителя — любовь души ребёнка, а главной задачей учителя — освобождение внутренних сил ребёнка, необходимых для его самопроизвольной деятельности. Центром процесса воспитания был не учитель, а ребёнок.

Общественная педагогика (общественных групп) считала, что учитель будет служить идеологии определенных общественных групп, что будет он фактором общественного прогресса. Дж. Дьюи, Ю. Халасиньски, Х. Радлинска — это представители, взгляды которых рассматривает автор в своей статье.

Педагогика культуры (Э. Шпрангер, С. Хессен) считала учителя посредником между поколениями, а главную его роль видела в передаче и популяризации ценностей мировой культуры следующим поколениям. Отдельные категории культурных ценностей исполняли просветительную роль.

Ни пайдоцентрическая педагогика, а тем более общественная педагогика и педагогика культуры не были в состоянии открыть перед учителем прочных и ясных перспектив его творческой деятельности. Сошли они на позиции приспособления к условиям старой жизни. Это осуществила лишь социалистическая педагогика, которая отбросила идеалистические теории об неизменяемости человеческой „сущности“, и обосновалась на тезисе Маркса о человеке как продукте общественно-исторических условий и собственной активности. Рассмотрев цели социалистического воспитания и главные черты идеала строителя социализма, автор концентрирует своё внимание на облике учителя. К основным качествам учителя социалистической школы он относит: политическую и идеологическую активность для революционных сил, тесную связь с партией и народом, основательное профессиональное, философское и педагогическое образование, подготовку к общественной и культурной работе среди

1

молодежи и взрослого населения и, наконец, совокупность таких этических свойств, как правота, честность, справедливость, настойчивость, отвага и принципиальность. В социалистической школе учитель исполняет руководящую роль, но все чаще становится организатором самовоспитания, проводником по трудным путям к знанию и человеческому познанию.

WACŁAW WOJTYŃSKI

TEACHER'S PERSONALITY IN BOURGEOIS AND SOCIALIST PEDAGOGY

The article consists of two parts. In the first one the author discusses the concepts connected with the teacher's personality as outcomes of pedagogical thought of three main trends of bourgeois pedagogy i.e. psychological pedagogy (paedocentric), social pedagogy, and pedagogy of culture. The second part is devoted to the socialist model of the teacher.

Polish representatives of psychological pedagogy (J. Wł. Dawid, J. Korczak, H. Rowid, M. Grzegorzewska, and others) consider love of the child's soul as the most important characteristics of a good teacher, and liberating internal spiritual powers of the child necessary for his independent activity, as his most important task. The child, and not the teacher, was the focus of attention in the educational process.

Social pedagogy expected the teacher to become a servant of ideology of certain social groups and a factor in social progress. J. Dewey, J. Chałasiński, H. Radlińska are the representatives of this school and their opinions are discussed by the author of the article.

Pedagogy of culture (E. Spranger, S. Hessen) looks at the teacher as at a link between generations, his main role being transmission of cultural values. Particular categories of cultural values were supposed to function as instructive properties.

However none of the three schools of pedagogy succeeded in offering the teacher any permanent and clear prospects for his creativeness. They shifted to the positions of adapting themselves to the traditional conditions. Successful effects have been achieved by socialist pedagogy which did away with idealistic theories about invariability of human „essence”, and put forward Marx's assumption which treats Man as a product of socio-historical conditions and his own activities.

Having discussed the most important aims of socialist education and main characteristics of the builder of socialism, the author focuses his attention on the teacher. The most important qualities of the socialist teacher are: political and ideological involvement in the revolution, close connection with the party and the nation, profound socialist, philosophical and pedagogical knowledge. He should be ready to engage himself in any social and cultural work with the youth and adults. In addition he should be endowed with such qualities as righteousness, reliability, justness, endurance, courage and authority. In the socialist school the teacher acts as a leader but gradually he has been becoming an organiser of the pupil's independent mental efforts and his self-education, his guide along difficult paths of knowledge and human cognition.

NAUCZYCIEL MECHANICZNY

1. Teoretyk kształcenia i konstruktor tworzy nauczyciela mechanicznego na obraz i podobieństwo swoje

Jeśli zejdziemy z pozycji dotychczasowej dydaktyki i przejdziemy na mniej znany teren — nauczania p r o g r a m o w a n e g o, uzyskamy nowe punkty widzenia na rolę modelu eliptycznego i jeszcze lepiej pojmimy znaczenie obu ogniw elipsy w rozwiązywaniu antynomialnych sytuacji procesu nauczania. Rzecz zrozumiała, że wzajemne relacje między uczniem a mechanizmem uczącym (a także — odwrotnie) nie mieszczą się bez reszty ani w jednym, ani w drugim ze znanych nam tradycyjnych modeli¹. Nauczyciel mechaniczny, jego „czynności”, jego „metody”, cały „jego” program działalności w konkretnie wziętym dziale wiedzy odzwierciedla w ostatecznym rachunku to, w co go uzbroił i wyposażył pod względem treści nauczania (esencji) i metody psycholog, pedagog czy metodyk konkretnie wziętego przedmiotu nauczania. Pod wpływem bardzo dawnych, ale wciąż jeszcze żywych mitów mówimy o podobieństwie między człowiekiem a Bogiem oraz o tym, jak to Bóg, tworząc pierwszego człowieka, t c h n ą ł był w niego swego ducha. W nauczaniu programowanym ten mit się m a t e r i a l i z u j e. Ostatecznie mechanizm uczący, a więc nauczyciel mechaniczny nie może pod względem metody, treści i zakresu wiedzy odbiegać od metody, treści i zakresu wiedzy człowieka, który go programuje. Jeśli więc zaprogramował go dydaktyk i metodyk stojący na pozycjach tradycyjnej teorii nauczania-esencjalizmu, wówczas i nauczanie programowane nosić m u s i wszelkie cechy esencjalistycznej dydaktyki. Jest więc pod tym względem nauczyciel mechaniczny podobny do swojego twórcy. Jeśli źródłem n a t c h n i e n i a nauczyciela mechanicznego jest dydaktyk, psycholog stojący na pozycjach „nowej dydaktyki”, p a j d o c e n t r y z m u (progresywizmu), opartego m. in. na pawłowizmie, wówczas mamy do czynienia z nauczaniem programowanym n a o b r a z i p o d o b i e ń s t w o dydaktyki p a j d o c e n t r y c z n e j (progresywistycznej).

Stosunkowo duże są sukcesy nauczania programowanego w zakresie takich przedmiotów, jak matematyka i gramatyka, statystyka i logika, chronologia historyczna. Łatwo zrozumieć, dlaczego tak jest, znając istotę tych przedmiotów. Na t y m terenie właśnie nauczyciel mechaniczny,

¹ Nie możemy w niniejszym artykule poświęcić więcej miejsca na ponowne wyjaśnienie pojęcia modelu. Czytelnika odsyłamy w związku z tym do naszej rozprawy pt. Modele naukowe w dydaktyce, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3, 1964 oraz do artykułu pt. Wpływ Marksa na kształtowanie się modeli dydaktycznych socjalistycznego szkolnictwa, *Głos Nauczycielski*, nr 51—52, 1964 r.

zgodnie z esencjalistyczną, tradycyjną dydaktyką i odpowiednio do wyłączności jedyne go systemu tej dydaktyki — klasowo-lekcyjnego, posuwa się liniowo, krok po kroku naprzód, a uczeń, odosobniony i prowadząc siedzący tryb życia, przyswaja sobie odpowiednio elementy i szczegóły, stopniowo opanowując częśćkę po częśćce wiedzy. Uczeń, skazany wyłącznie na mechanizm uczący, nie stawia pytań, lecz tylko odpowiada. Pytanie stawia nauczyciel mechaniczny. Dając gotowe odpowiedzi, uczeń w procesie esencjalistycznie ułożonego programu układa stopniowo i systematycznie w oddzielnych „szufladkach” zapasy wiedzy. Ostatecznie program jest dziełem nauczyciela, dziełem psychologa, dziełem dydaktyka, w końcu — dziełem konstruktora, a więc wspólnym dziełem kilku wykształconych ludzi. W zależności od ich wiedzy, ich założeń metodologicznych, postulatów metodycznych, nowoczesności i gruntowności ich wykształcenia, wreszcie doświadczenia zdobytego w procesie nauczania (zbiorowego lub indywidualnego) podczas eksperymentu jednostkowego powstać może taki, a nie inny program. Ci, którzy ten program wspólnie lub indywidualnie skontrolowali (stworzyli), są w ostatecznym rachunku także czyimiś uczniami. Są wyznawcami jakiejś szkoły metodologicznej. Urzeczywistniają więc cudzy lub własny model naukowy. W ostatecznym więc rachunku u podstaw wszelkiego programowania dydaktycznego znaleźć możemy i rzeczywiście znajdujemy albo założenia i postulaty modelu esencjalistycznego, albo — pajdcentrycznego, albo wreszcie — eliptycznego. Każdy z tych modeli, niezależnie od swoich zasadniczych zbiorów założeń, hipotez i postulatów, zawiera w sobie, siłą faktu, odbicie takich czy innych kierunków psychologii eksperymentalnej, szkół i kierunków badań eksperymentalnej dydaktyki, odzwierciedlenie takich czy innych prądów pedagogiki i dydaktyki. Sprzeczności współczesnej amerykańskiej teorii kształcenia i psychologii nauczania, wyrażające się w zagorzałym sporze między esencjalizmem a progresywizmem, oraz osiągnięcia i potknięcia reformy szkolnej w państwach socjalistycznych, które jednak doprowadziły, przynajmniej w praktyce, do układu trynitarnego i do modelu eliptycznego, znajdują swoje bezpośrednie odbicie w strukturze takiego czy innego programowania¹.

2. Jednostka lekcyjna w nauczania programowanym

Wszędzie tam, gdzie na koncepcji programowania widać wpływ modelu esencjalistycznego (a model ten nieprzypadkowo jest w nauczaniu programowanym wciąż modelem dominującym), mamy do czynienia z koncepcją lekcji i z rozkładaniem danej lekcji na elementy. Opa-

¹ O układzie trynitarnym współczesnej dydaktyki pisałem w książce pt. „Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły”, Książka i Wiedza, 1962, oraz w rozprawie „Modele naukowe w dydaktyce”, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3, 1964.

nowanie przez ucznia jednego elementu jest warunkiem dalszego „kroku” w opanowaniu drugiego. „Krok” ku trzeciemu elementowi jest zależny od udatnie dokonanych poprzednich dwu. Trzy kolejno (a więc po linii) wykonane „kroki” wiodą do czwartego. Tak więc krocząc po linii ku szóstemu, ósmemu, oczywiście bez jakichkolwiek luk, ku dziesiątemu i dwudziestemu elementowi, uczeń opanowuje jakąś jednostkę programową. Są to po prostu znane od dawna nauczycielowi wykształconemu na dydaktyce systemu klasowo-lekcyjnego, a więc na dydaktyce najbardziej tradycyjnej, „jednostki lekcyjne”, a szereg „dwudziestokilku-, „trzydziestokilku- czy „pięćdziesięciokilkukrokowych” programów to po prostu szereg jednostek lekcyjnych, rozłożonych przez nauczyciela na tygodnie i miesiące danego roku szkolnego, dla konkretnie wziętego przedmiotu nauczania i określonej klasy. Raz chodzi o odmianę rzeczownika, a raz — o źródła światła. Raz — o daty wydarzeń historycznych, nazwiska królów i wodzów; innym zaś razem — o liczby względne. Np. Skinnerowski Sub-program nr 1, na temat liczb względnych, zawiera 75 „kroków”. W tym ostatnim wypadku na 75 pytań dotyczących dodawania i odejmowania liczb względnych uczeń musi odpowiedzieć albo cyfrą, albo też jednym z wyrazów: „kierunek”, „dodatni”, „ujemny”, „cieplej”, „zimniej”, „absolutnie”, „w prawo”, „w lewo”.

Rzecz zrozumiała, że pajdocentryczno-całościowe programowanie zawiera inne założenia dydaktyczne i siłą faktu zawierać musi o wiele więcej luk aniżeli esencjalistyczne. W programowaniu esencjalistycznym luki są raczej rzadkością i stanowią malum necessarium (np. w nauczaniu chemii czy biologii). Natomiast wszędzie tam, gdzie na koncepcji programowania widać wpływ modelu pajdocentrycznego, a ten model, jak wiadomo, choć nie tak powszechnie, wciąż się utrzymuje, programowanie zawiera zasadniczo luki, które uczeń musi sam uzupełniać.

3. Próba opisu oraz klasyfikacji nauczycieli mechanicznych

Już dziś można pokusić się o wstępną typologię maszyn uczących lub jeśli kto woli — nauczycieli mechanicznych. Ostatecznie sprowadzamy je do trzech faktycznie funkcjonujących mechanizmów. Interesuje nas oczywiście model naukowy, według którego funkcjonuje nauczyciel, a nie wyniki nauczania. Kwestie wyników nauczania w tym wypadku pozostają poza terenem naszych rozważań.

I. Jednym z najstarszych i najwcześniej skonstruowanych typów maszyny uczącej jest „Repetytor”. Zgodnie ze swą nazwą i zgodnie z podstawowym twierdzeniem modelu esencjalistycznego, że „repetitio est mater studiorum” („powtarzanie jest matką uczenia się”), zgodnie wreszcie z tym, że w tym modelu nauczyciel jest centralną figurą procesu dydaktycznego, „Repetytor” powtarza z uczniem konkretnie przerobiony materiał nauczania. Przez ręczne przekręcanie gałki uczeń odczytuje

w odpowiednim okienku mechanicznego aparatu postawione mu przez „Repetytora” pytanie i natychmiast daje (p i s e m n ą) odpowiedź. Następne przekręcenie gałki przynosi autorytatywną odpowiedź nauczyciela mechanicznego. Uczeń więc może porównać swoją odpowiedź z gotową, autorytatywną odpowiedzią nauczyciela mechanicznego. Następnie uczeń znowu kręci gałką i, ujrawszy w okienku kolejne pytanie nauczyciela mechanicznego, znowu daje (pisemną) odpowiedź... Z punktu widzenia dydaktycznego nie jest wcale ważne, czy uczeń przekręca gałkę, czy też nowocześniejszy „Repetytor”, dzięki napędowi elektrycznemu, sam podsuwa pytania i odpowiedzi. Rzecz w tym, że nauczyciel mechaniczny stawia pytanie, a uczeń odpowiada. Elektro-mechaniczny „Repetytor” ma oczywiście więcej walorów niż jego poprzednik, poruszany ręką ucznia. Istota dydaktyczna problemu w ostatecznym rachunku pozostaje ta sama. Nie można oczywiście nie uwzględnić faktu, że uzbrojony w magnetofon, głośnik i program na mikrofilmie, elektro-mechaniczny „Repetytor” ma pod wieloma względami przewagę nad swym poprzednikiem. Dzięki takim dodatkowym urządzeniom (środkom nauczania) dysponuje elektryczny „Repetytor” znacznie większymi możliwościami technicznymi i staje się tym samym dla ucznia bardziej atrakcyjny. Nacisnąwszy guzik i w ten sposób uruchomiwszy elektrycznego „Repetytora”, może uczeń bardziej skoncentrować swoją uwagę i żywiej reagować na pytania. Środki audiowizualne nauczyciela mechanicznego podnoszą atrakcyjność uczenia się. Ostatecznie jednak elektryczny „Repetytor”, choć uzbrojony w nowocześniejsze środki, zamknięty jest w kręgu założeń, twierdzeń, aksjomatów i postulatów dydaktyki esencjalistycznej, dla której podawanie, kontrolowanie i sprawdzanie encyklopedycznej wielowiedzy jest przecież cechą najbardziej znamiennej.

II. Drugim typem maszyny uczącej, jaki znamy, jest „Egzaminator”. I w tym wypadku nazwa tego mechanizmu jest bardzo wymowna. Jak wiemy, egzaminy i problemy egzaminowania były zawsze i są nadal centralnym problemem książkowo-pamięciowo-werbalno-encyklopedycznej, pasywnej metodyki nauczania szkolnego oraz dydaktyki, której granice i linie horyzontu określał system klasowo-lekcyjny. Jak wiemy ponadto, powtarzanie, kontrolowanie i egzaminowanie potęgowało pozycję nauczyciela jako centralnej figury modelu esencjalistycznego, a więc centralnej figury procesu nauczania w tradycyjnej szkole. I znowu, jak poprzednio, tak i tu, w drugim typie mechanizmów — rozróżnić należy takie, które egzaminują w oparciu o prostą mechanikę, o napęd elektryczny, oraz takie, które funkcjonują (egzaminują) w oparciu o elektronikę. Elektroniczny „Egzaminator” ma oczywiście większe możliwości i jest bardziej elastyczny od egzaminatora elektrycznego. Ale i tu istota rzeczy leży w dydaktyce, a nie w konstrukcji. Esencjalistycznie zaprogramowany mecha-

nizm, który jest egzaminatorem, spełnia w ostatecznym rachunku nadzieje i zadania wynikające z założeń, postulatów, twierdzeń i aksjomatów modelu esensjalistycznego. „Egzaminator” elektryczny czy elektroniczny kontroluje na bieżąco postępy ucznia i studenta. Obca mu jest korelacja. Obce mu są zastosowania. Każdemu pytaniu „Egzaminatora” towarzyszą przygotowane 3—4 (a niekiedy więcej) odpowiedzi z danego zakresu wiedzy. Rzecz oczywista, że spośród tych odpowiedzi tylko jedna może być poprawna. Uczeń wybiera więc jedną odpowiedź. „Egzaminator” rejestruje i ocenia zarówno poprawność odpowiedzi, jak i czas zużyty na jej wybór. Pierwszy typ nauczyciela mechanicznego „Repetytor” jak i drugi — „Egzaminator”, opisany przez wielu autorów, znamy także z autopsji. Spotykamy je wszak m.in. także i w Polsce¹.

III. Wreszcie trzeci typ maszyny uczącej to — elektronowy i elektronowo-cyfrowy nauczyciel, który nie tylko egzaminuje, lecz także objaśnia. Nazwijmy go „Objaśniaczem”. Ten typ maszyny jest wciąż w stadium eksperymentowania i nie spotyka go się zbyt powszechnie. Jest on tak skonstruowany, że umożliwia dwustronną adaptację: „Objaśniacz” dostosowuje się do ucznia, a uczeń dopasowuje się do swego „Objaśniacza”. Tak więc faktycznie jest dopiero „Objaśniacz” nauczycielem. Plastyczność, ciągła zdolność do adaptacji ma swe źródła w bardzo istotnym fakcie, że „Objaśniacz” jest w ostatecznym rachunku mechanizmem elektronowym, analogowym, modelującym. To, co wiemy (dzięki Coulsonowi² oraz Rostunowi i in.), mamy w procesie konstruowania „Objaśniacza” jak i w procesie uczenia się u niego do czynienia wciąż jeszcze z urządzeniem eksperymentalnym. „Objaśniacz” jednak pracuje ściśle w oparciu o algorytmy, według których zaprogramowano różne działy i „kursy” z zakresu różnych dziedzin wiedzy współczesnej. „Objaśniacz” jest więc w ostatecznym rachunku nauczycielem mechanicznym pracującym i funkcjonującym w oparciu o założenia elektronicznych maszyn matematycznych. Stąd wielkie nadzieje pokładane w „Objaśniaczu”, wciąż jeszcze hałaśliwym i niespokojnym, ale obiecującym nauczycielu.

IV. I oto znaleźliśmy się na terenie bezpośrednio graniczącym z teorią informacji i sterowania. Ostatecznie — całą teorię wychowania, a zwłaszcza — teorię nauczania można określić jako szczególny przypadek teorii komunikacji. Wynika to z obiektywnych powiązań między dialektyką a cybernetyką i między dialektyką, prakseologią a dydaktyką. Chodzi tu nie tylko o język ojczysty w szkole i jego metodykę. I to nie tylko o metodykę nauczania języka obcego. W obu przypadkach mamy do zanoto-

¹ Porównaj Finn J. i Perrin D. Teaching Machines and Programmed Learning, 1962 — A Survey of the Industry, Washington. Patrz także: Rostunow T. I., Sokolinskij I. J.: Klasyfikacja, triebowanija i principy postrojenija prostiejszych obuczajuszczich kibiernetičeskich maszyn (w Programmirowannoje obuczenije i kibiernetičeskie obuczajuszczije maszyny, Moskwa 1963, s. 32 i in.).

² Coulson J. E. (wyd.) Programmed Learning and Computer-based Instruction, New York 1962.

wania bardzo poważne i sprawdzalne osiągnięcia cybernetycznych maszyn uczących. Konsekwencje metodyczno-dydaktyczne będą zapewne w niedalekiej przyszłości uwzględnione w nowocześniejszych pracach z zakresu teorii nauczania. Problemy: „cybernetyka a pedagogika” lub „teoria informacji i komunikacji a dydaktyka”, wykraczają dziś daleko poza arytmetykę czy gramatykę szkolną. I wreszcie nie tylko do ogólnej teorii kierowania życiem wewnętrznym szkoły oraz całością systemu szkolnictwa w kraju da się sprowadzić problematyka stosunku wzajemnego między cybernetyką a pedagogiką. Tradycyjnie dotąd rozpatrywana problematyka dydaktyczna powtarzania i ugruntowania uprzednio zdobytych wiadomości uczniów, a z nią — problemy zapamiętywania, powiązania i zastosowania wcześniej zdobytej wiedzy szkolnej stają w obliczu cybernetycznego nauczyciela (elektronicznego) jako problemy rozwiązalne lepiej i nowocześniej niż dotąd. Rzecz oczywista, że korelacja jako szczególna forma stosowania praw dialektyki lub — jeśli kto woli — jako szczególny przypadek integracji obiektywizuje konieczność wprowadzenia do podręczników dydaktyki rozdziałów o nauczycielu mechanicznym oraz ujawnia obiektywną możliwość ustalenia nowych metod szkolenia i kształcenia, zezwalających uczniom na wielostronniejsze i gruntowniejsze opanowanie i zastosowanie praw biologii, fizyki i chemii oraz zasad i reguł matematyki i gramatyki. Dotyczy to także różnego rodzaju definicji bez konieczności mechanicznego ich wkuwania, oraz mechanicznych ćwiczeń i powtórzeń celem ich zapamiętania¹. Teoria komunikacji tworzy tym samym nowocześniejsze metody ugruntowania wiadomości w poszczególnych zakresach różnych przedmiotów szkol-

¹ Na propozycję federalnych władz oświatowych Center for Programmed Instruction w New Yorku podjął się opracowania i publikowania programów z różnych przedmiotów i w różnych dziedzinach wiedzy. Tak np. w zbiorze programów za 1962 rok (A Guide to Programmed Instructional Materials) znajdujemy 122 różne „kursy” zaprogramowane dla różnych typów maszyn uczących i dla wielu różnych przedmiotów nauczania. Jest rzeczą znamienne, że największą takich „kursów” zaprogramowano dla matematyki. Stanowią one prawie połowę wszystkich „kursów” razem wziętych. „Kursy” gramatyczne i ortograficzne zajmują 17%, języki obce już tylko — 8%. Znamienne dla Programs 62 jest także i to, że dotyczą one młodzieży powyżej 13—14 lat. Wytrawni dydaktycy i bystrzejsi krytycy dostrzegają poza tym, że 95% zaprogramowanej w 1962 roku wiedzy młodzież może zdobyć i opanować w inny sposób, a więc w oparciu o dotychczas znane metody nauczania i przy pomocy dotąd rozporządzalnych środków nauczania. Wynika z tego, że w zakresie 95% zaprogramowanej wiedzy jest, jak dotąd, elementem rozstrzygającym nauczyciel w systemie klasowo-lekcyjnym i w systemie zespolowo-laboratoryjnym. Najwyżej więc 5% przypada wyłącznie na nauczyciela mechanicznego (patrz The Center for Programmed Instruction: Programs 62 — A Guide to Programmed Instructional Materials, New York 1962). Z danych za rok 1963, którymi rozporządzamy, wynika, że dysponujemy już przeszło 200 „kursami”, a więc — o 100 programów więcej. Ale jakościowa strona nie ulega tu zmianie. I tak np. przedmioty handlowe i gospodarcze, w porównaniu z innymi, stanowią zaledwie 3% całości zaprogramowanych „kursów”.

nych oraz utrwalania całokształtu wiedzy zdobywanej dotychczas przez ucznia w oparciu o dydaktykę.

Na obecnym etapie rozwoju teorii i praktyki kształcenia politechnicznego trudno określić, jak dalece w umiejętności stosowania praw fizyki, chemii, biologii i matematyki w procesie nauczania technologii i podstaw produkcji przyjdzie nam z pomocą teoria komunikacji i nauczyciel mechaniczny (elektronowy). Nie ulega jednak wątpliwości, że zagadnienia organizacji procesu nauczania pracy produkcyjnej, szkolenia, zagadnienia organizacji samej pracy produkcyjnej uczniów, wreszcie zagadnienia korelacji przyrodoznawstwa z technologią nie pozostaną poza cybernetyką. Jest to bowiem najodpowiedniejszy teren rozwiązań metodycznych i dydaktycznych w oparciu o cybernetyczne maszyny uczące. Aparaty i ich urządzenia elektronowe, wykonując coraz częściej w rzeczywistości pracę, którą dotychczas określano jako pracę umysłową, nie zastąpią i nie mogą zastąpić pracy umysłowej i wysiłku intelektualnego ucznia! Wysiłek i praca są wszak fundamentem rozwoju intelektualnego i społecznego ucznia. Istotniejsze jednak w naszym wypadku jest to, że elektronowe maszyny uczące, którymi już dzisiaj wiele krajów dysponuje, przekreślają ustalone przez tradycyjną dydaktykę rozgraniczenia, układy i kategorie. Informacja bowiem nie jest ani energią, ani materią. Będąc elementem świata materialnego, nie jest przecież tym, co w tradycyjnej pedagogice, psychologii i teorii nauczania określało się mianem subiektywu (w przeciwieństwie do obiektu). Nie da się następnie dzisiaj zaprzeczyć, że takie kategorie dydaktyki i psychologii uczenia się, jak zrozumienie — powtarzanie, zapamiętywanie — zapomnianie, izolowanie — kojarzenie, założenie — wnioskowanie, analiza — synteza, indukcja — dedukcja i inne dowolnie wzięte fakty świadomości, które dotąd w badaniach z pogranicza dydaktyki i psychologii uchodziły za subiektywne, duchowe, intelektualne, psychiczne, okazać się mogą i faktycznie okazały się zjawiskami i procesami obiektywnymi, materialnymi, przede wszystkim zaś wymiernymi, dającymi się ująć w kategorie mechanizmów i maszyn analogowych. Maszyny te lub, jeśli kto woli, ci nauczyciele, mogą, jak wiemy, wykonywać polecenia, odznaczają się pamięcią, umieją tłumaczyć i objaśniać, wyjaśniać i naprowadzać. Posiadają więc świadomość. I cóż z tego, że nie są to twórcze prace umysłowe żywego nauczyciela! I cóż z tego, że prace wielozakresowych maszyn elektronowych są wciąż jeszcze pracami obejmującymi mniejszą lub większą liczbę czynności prostych, wykonywanych wciąż jeszcze w sposób niezwykle monotony i w pewnym sztywnym porządku logicznym, który z punktu widzenia zarówno żywego nauczyciela i żywego ucznia jest żmudny, nieraz wyczerpujący i jakże często jeszcze niechęcący! Przecież maszyny takie lub, dokładniej mówiąc, tacy mechaniczni nauczyciele grają w warcaby i szachy!

Przecież takie maszyny analogowe uczą się i zastanawiając uczą innych i zmuszają innych do zastanawiania. Przecież mogą zmęczyć i doprowadzić do przegranej człowieka, który je budował. Ale nie uwalniając ucznia od optymalnego wysiłku i pracy twórczej, maszyny elektroniczne uwolnić go mogą od niejednego „posępnego brzemienia”, które znamy z historii oświaty. Dziś już można pójść dalej i stwierdzić, że maszyny te „nie uznają” tradycyjnego podziału na byt i świadomość, a ich „zachowanie się” przekreśla tradycyjne granice między osobowością ucznia a światem zewnętrznym, między aspektem materialno-fizycznym a subiektywno-intelektualnym zjawisk. Myślenie techniczne ucznia i myślenie matematyczno-przyrodnicze można sprowadzić w niejednym już wypadku do kategorii informacji i komunikacji. Przecież nauczyciel elektroniczno-cyfrowy uczy algebry. Stąd pojawienie się takich do niedawna w nauce nie znanych terminów, jak „mózg elektroniczny” (z którym się nie zgadza Lilley¹), „sztuczne myślenie” (które aprobeuje Pierre de Latil) lub „świadomość maszyny” (czego ze względu na konsekwencję broni Günther)²⁻¹⁴, Norbert Wiener zaś, 16 lat po ukazaniu się słynnej jego „Cybernetyki”, dokonawszy przeglądu osiągnięć naszej nauki i jej społecznych następstw, dochodzi do wniosku, że maszyny nie tylko przestaną być naszymi niewolnikami, lecz także w wielu sytuacjach nad nami zapanują. Pną się nad nami, gdy nas kształcą, gdy nas uczą i szkolą. Mogą np. po 10—20 godzinach gry w warcaby wykazywać zdecydowaną przewagę nawet nad graczem, który jest ich ojcem i nauczycielem, tj. zaprogramował je i uczył.

¹ Por. S. Lilley: *Ludzie, maszyny, historia*, Warszawa 1958, s. 314—315.

² Por. Lilley, o.c.: Pierre de Latil: *Sztuczne myślenie, wstęp do cybernetyki* Warszawa 1958; G. Günther: *Das Bewusstsein der Maschinen*, 1957; H. Greniewski: *Elementy cybernetyki sposobem niematematycznym wyłożone*, Warszawa 1959.

Nie mogąc podjąć się pełnego przedstawienia całości ruchu naukowego w tej dziedzinie, możemy przytoczyć najważniejsze tylko pozycje, które naszym zdaniem wzbogacają nie tylko teorię i praktykę nauczania programowego, nie tylko współczesną pedeutologię oraz ujawniają cybernetyczny aspekt dydaktyki i pedeutologii, lecz stanowią równocześnie punkt wyjścia do rekonstrukcji całej dotychczasowej teorii kształcenia.

³ Ducrog, A.: *Die Entdeckung der Kybernetik*, Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt 1959.

⁴ Galanter E.: *The ideal Teacher*, 1959. New York.

⁵ Galanter E.: *Automatic Teaching: The State of the Art*, New York 1959.

⁶ Kendler H.: *Teaching Machines and Psychological Theory*, wyd. Galanter 1959.

⁷ Silberman H. und Coulson J.: *Automated Teaching*, wyd. Borko, Computer Applications in the Behavioral Sciences, Englewood-Cliffs, New York 1962.

⁸ Billing H.: *Lernende Automaten*, München, Oldenbourg 1961.

⁹ Pask G.: *Automatic Teaching Techniques*, British Communication and Electronics 4, Z 4 oraz *A Teaching Machine for Radar Training Automation Progress*, 1957 z 2.

¹⁰ Stolurow L. M.: *Teaching by Machine*, Cooperative Research, Washington 1961.

¹¹ Greniewski Henryk i Kempisty Maria: *Cybernetyka z lotu ptaka*, KiW 1963.

¹² Frank Helmar: *Kybernetische Grundlagen der Pädagogik*, Baden-Baden 1962.

¹³ Beer S.: *Cybernetics and Management*, London 1959.

¹⁴ Steinbuch K.: *Automat und Mensch*, wyd. II, Heidelberg 1963.

4. Granice oddziaływania i możliwości nauczyciela mechanicznego

Reklamiarstwo i nieuzasadniony optymizm niektórych pedagogicznych środowisk, np. amerykańskich, można wytłumaczyć oczywistym faktem komercyjnego zainteresowania czynników przemysłowych, które z produkcją, sprzedają wewnętrzną, a zwłaszcza z eksportem mechanizmów uczących wiązą uzasadnione nadzieje. Nauczanie programowane nazywają oni dlatego ostatnim wyrazem współczesności. I tu chyba szukać należy głównej przyczyny, ale nie jedynej, dlaczego z jednej strony w wielu amerykańskich pracach przeważa oczywiste wartościowanie, często pod pozorem psychologizowania, emocjonalne zabarwienie twierdzeń i wyraźnie subiektywne formułowanie sugestii i postulatów, z drugiej zaś — względna skąpość rzeczowej analizy dydaktycznej, niedosyt w obiektywizacji twierdzeń, luki w logicznym uzasadnieniu osiągnięć, wreszcie woluntaryzm uogólnień. Gdy metodologiczny azymut dydaktyki mechanicznej nie dopisuje, łatwo jest — z jednej strony — nauczanie programowane określić jako przewrót w teorii kształcenia i zaliczyć je do największych osiągnięć w historii oświaty i myśli pedagogicznej od czasu wynalezienia sztuki drukarskiej, z drugiej zaś — ujrzeć w mechanizmie uczącym, a więc w mechanicznym nauczycielu, ów twór ducha ludzkiego, który, przeniesiony na teren szkoły, wiedzie do alienacji, dehumanizacji procesu nauczania i wychowania. J. Finn i D. Perrin w wydanej w 1962 roku książce pt. „Teaching Machines and Programmed Learning” dokonują przeglądu amerykańskich maszyn uczących¹. Zwracają uwagę na niedoskonałość wielu z nich, na ich techniczną funkcjonalność bez wzięcia pod uwagę funkcjonalności umysłu ucznia, na hipertrofię myśli konstrukcyjnej w tworzeniu nauczycieli mechanicznych przy równoczesnej atrofii myśli psychologiczno-dydaktycznej, przede wszystkim zaś na to, że nauczyciel mechaniczny, a nie dziecko znajduje się w centrum uwagi teorii i praktyki nauczania programowanego. W ten sposób mogą Finn i Perrin dojść do tezy, że myśl pedagogiczna i dydaktyczna została zaatakowana przez myśl techniczną naszego stulecia. W końcu 1963 roku przyniósł *Więstnik wysszej szkoły* znamiennej pracę S. K. Zinowjewa, zresztą pod niewiele obiecującym tytułem². I ten autor podkreśla, iż braki i niedomogi dotychczas skonstruowanych maszyn uczących wywodzą się stąd, że o ich budowie, konstrukcji, technologii i funkcjonalności decydowali technicy, inżynierowie, nie zaś dydaktycy i psychologowie. Zarówno analiza stanu rzeczy, jak i wnioski i postulaty Zinowjewa ujawniają bynajmniej nie błahy fakt, że w dotychczasowej dydaktyce mechanicznej centralnym mo-

¹ jw.

² Zinowjew S.: O niektórych pedagogicznych problemach programowanego obuczenia, *Więstnik wysszej szkoły*, nr 12, 1963.

mentem był mechanizm uczący, a więc nauczyciel mechaniczny i jego konstruktor, a nie dziecko, uczeń oraz psycholog i dydaktyk uwzględniająca osobliwość psychiki uczenia i procesu nauczania. Zimowjew zwraca uwagę, że nauczyciel mechaniczny przyjął, przynajmniej jak dotychczas, postać albo repetytora, albo egzaminatora.

Książka Hansa Netzera, wydana w 1964 r. pt. „Lernprogramm und Lernmaschine”, jest na pewno pozycją ostrożną¹. Niemniej na uwagę zasługuje fakt, że autor ten akcentuje, iż nauczanie programowane łąduje ostatecznie na pozycjach materializmu dydaktycznego, a więc dodajmy od siebie — esencjalizmu i encyklopedycznej wielowiedzy. Z uczeniem się u nauczyciela mechanicznego związane jest myślenie z góry zaplanowane i przewidziane, odpowiedź przewidziana i zaplanowana oraz ograniczona ilość odpowiedzi, a więc sztywny i ustalony tor wypowiedzi i odpowiedzi. Nauczyciel mechaniczny przekreśla z góry swobodę w operowaniu argumentami i umożliwia prowadzenie rozmowy. Zarówno u Zimowjewa, jak i u Finna i Perrina, wreszcie u Netzera powtarza się w różnych wersjach niepokojąca myśl, że nauczyciel mechaniczny, stawszy się siłą faktu centralnym punktem teorii nauczania programowanego, skonstruowany został nie na miarę dziecka, nie na miarę ucznia, lecz odwrotnie. Toteż Netzer niedwuznacznie akcentuje oczywisty powrót dydaktyki mechanicznej na pozycje herbartyzmu-reinizmu. Gdy Zimowjew zwraca uwagę, że to psycholog i dydaktyk powinien stać u podstaw konstrukcji mechanizmu uczącego, a nie inżynier i technik, że to konstruktor powinien zwracać się z zasady do psychologa i dydaktyka przy tworzeniu mechanizmu uczącego, a nie odwrotnie wówczas zarówno on, jak i wymienieni autorzy amerykańscy i zachodniomiejscy stają na polu walki dydaktycznej między esencjalizmem i pajdocentryzmem, między twórcami i reprezentantami modelu esencjalistycznego i modelu pajdocentrycznego. Ożywa więc na nowo stary spór między tradycyjną szkołą a tzw. „nowym wychowaniem”, między pasywno-werbalnym systemem dydaktycznym a systemem dydaktycznym „szkoły pracy”. Nieprzypadkowo, analizując pajdocentryczny model w dydaktyce Deweya, przypomnieliśmy europejskie odpowiedniki tego modelu, w szczególności zaś „szkołę na miarę” oraz dydaktykę „vom Kinde aus”². Przecież teoretycy i praktycy tego modelu na gruncie europejskim usiłowali odpowiedzieć na pytanie: Czy całość kształt życia szkolnego organizować na miarę dziecka, czy też przeciwnie — na miarę nauczyciela? Konstruktorzy maszyn uczących i teoretycy nauczania programowanego, mimo że w większości

¹ Netzer H.: Lernprogramm und Lernmaschine — Was hat die deutsche Pädagogik von ihnen zu erwarten? Heilbrunn 1964.

² Uczyliliśmy to zarówno w naszej książce „Humanizacja pracy”, jak również w rozprawie „Model i metoda w dydaktyce”, opubl. w *Kwartalniku Pedagogicznym*, nr 3, 1964.

wypadków nie znają nazwisk Claparède'a, Ferrière'a, Oestreicha czy Decroly'ego i po raz pierwszy zaczynają czytać tłumaczenia Piageta, odtwarzają prawie dosłownie dawno sformułowane i, zdawałoby się, już tylko do przeszłości należące pytanie: „Nauczanie programowane — na miarę nauczyciela mechanicznego, czy też — na miarę ucznia?” „Czy całość kształt współczesnego życia szkolnego organizować na miarę dziecka, czy też przeciwnie — na miarę nauczyciela, przede wszystkim zaś — nauczyciela mechanicznego?” Teoria i praktyka nauczania programowanego znajduje się więc w stanie wewnętrznych sprzeczności i ujawnia w ten sposób na nowo antynominalny charakter dwu dotąd znanych modeli naukowych w dydaktyce. Ale nie ulega wątpliwości, że dotychczasowe potknięcia i osiągnięcia nauczania programowanego wiodą do modelu eliptycznego, a nie do dwu przeciwnych sobie kręgów tradycyjnych modeli. Konsekwencją tego kierunku jest porzucenie zarówno esencjalistycznej, jak i pajdocentrycznej koncepcji nauczania. Psychologiczne, dydaktyczne i organizacyjne podstawy modelu układu trynitarnego kształtować więc muszą metodykę nauczania różnych grup przedmiotów szkolnych — zgodnie z osobliwościami trzech systemów dydaktycznych¹. Nauczanie programowane nie może też przejść do porządku dziennego nad logiką wewnętrzną procesu nauczania i procesu wytwarzania ani też nad zasadą korelacji. Dlatego też dalsze programowanie mechanizmów uczących wiedzie do unaukowienia dotychczasowej dydaktyki, ale też do zrekonstruowania całej teorii kształcenia, w szczególności — metodyk nauczania. Oznacza to dalsze uściślenie założeń, zasad i postulatów badań naukowych i ich wyników w zakresie kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego. Na razie jednak tak jeszcze nie jest. Ale nie jest także i tak, że wszystkie pozytywy dydaktyczne możemy znaleźć wyłącznie w nauczycielu mechanicznym, natomiast jego antagoniście — nauczycielowi żywemu — możemy przypisać same tylko negatywy.

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ

УЧИТЕЛЬ-АВТОМАТ

Теоретики процесса обучения, дидакты и методисты не в состоянии создать обучающих машин без участия конструкторов и инженеров. И, наоборот, все попытки и опыты, проводимые до сих пор, свидетельствуют о том, что техники,

¹ Porównaj: Ignacy Szaniawski: Czynności ucznia i nauczyciela w systemie dydaktycznym szkoły średniej, *Ruch Pedagogiczny*, nr 3 1964.

инженеры и конструкторы не в состоянии — без участия теоретиков дидактики и методистов — построить разумно функционирующего учителя-автомата. Все шире и популярнее становится убеждение в том, что для создания обучающихся машин необходимо тесное сотрудничество инженеров и педагогов, что может дать вначале удовлетворительные результаты с точки зрения психологии обучения и дидактики. Но связь теоретика обучения с конструктором даёт в конечном счёте изобретение, которое по своему образцу и подобию похоже на своих создателей. Следовательно, становится материальным миф, что человек создан по образцу и подобию Бога. Все достоинства и недостатки учителя-автомата являются в конечном счёте достоинствами и недостатками принципов и методов обучения, согласно которым творцы конструируют учителя-автомата. Но не только принципы и методы традиционной дидактики играют здесь роль. Решающим моментом является здесь дидактическая модель. Итак, как дух вселенный Богом в человека (если уже хотим продолжать миф) стал решительным моментом в мифологическом понимании судьбы человека, так и дидактическая модель окончательно решает вопрос о методических и психологических последствиях „деятельности” учителя-автомата.

Следовательно, иначе работает и обучает учитель-автомат, сконструированный согласно с предпосылками, принципами и требованиями модели эссенциалистической, иначе — согласно с принципами, предпосылками и требованиями модели пайдоцентрической и, наконец, иначе согласно с принципами, предпосылками модели эллиптической. Эта точка зрения даёт нам возможность, с одной стороны, отбросить описания, а в частности настоящую классификацию обучающих машин (учителей-автоматов), с другой же стороны даёт возможность принять более последовательное и более обоснованное описание, в частности классификацию учителей-автоматов. Суть дела заключается в том, что обучает ли учитель-автомат согласно с традиционными методами зиллеровско-рейновской дидактики (экзамены! повторение!) или согласно с методами пайдоцентрической дидактики (цельность, прыжки, эпизоды). Схему третьей модели, как основное положение для деятельности учителя-автомата, мы предлагаем вывести из преодоления альтернативного подхода, суммируя эллипс (имеющей два очага). Практика последнего времени подтверждает то, что конструкторы учителей-автоматов приближаются к такой модели. Следовательно, эллиптическая модель современной дидактики приходит с всеобщей и практической помощью конструкторам учителей-автоматов. Это одновременно составляет материалы к вопросу о современной педевтологии. А окончательный вывод из анализа и классификации учителей-автоматов с точки зрения трехчленной системы, то есть с точки зрения трех дидактических систем современной дидактики (как основного элемента эллиптической модели), гласит так: учитель-автомат в конечном итоге является средством обучения, которое продолжает и усиливает дидактическую деятельность и методическую мысль живого учителя. Следовательно, учитель-автомат, как средство обучения, не может быть противопоставлен живому учителю, а тем более не может его заменять. С другой стороны он может помогать, усиливать и обосновывать деятельность живого учителя.

IGNACY SZANIAWSKI

THE MECHANICAL TEACHER

Educators, didacticists and methodicists are unable to create a teaching machine without constructors' and technicians' assistance; and conversely, attempts and experiments have proved that technicians, engineers and constructors cannot build a sensibly functioning mechanical teacher without the help of didacticists and methodicists. The conviction that a close collaboration of the two groups of people may result in effects that would be satisfactory from the point of view of psychology of learning and didactics, is now being more and more widely accepted. Yet, the united efforts of a theoretician of teaching and a constructor result in producing a thing which follows the image of its creators. The myth of Man being created to follow the image of God is thus coming true. All advantages and shortcomings of mechanical teacher are ultimately those of principles and methods of teaching according to which the mechanical teacher is built. These are not, however, only the principles and methods of traditional pedagogy. The didactic model is the most decisive element. To carry on the myth: just as God inspired soul into Man's body which has proved to be the deciding factor in Man's mythological conception of his fate, so the didactic model finally settles the methodological and psychological conventions of the mechanical teacher's „activities". Therefore there exist fundamental differences between the ways in which mechanical teacher works and acts depending on the principles, premises and postulates of the model. The mechanical teacher built according to essentialistic model will act differently from the teacher built according to paedocentric model which in turn will differ from the teacher built according to elliptic model. This point of view allows us to do away with standard descriptions and classifications of teaching machines on one hand and on the other hand it gives us a possibility of adopting a more consistent and better founded description; particularly the classification of mechanical teachers. The hearts of the matter lies in the answer to the alternative whether the mechanical teacher teaches according to the traditional methods of Ziller and Reinow didactics (examinations and repetitions), or whether it teaches according to the principle of paedocentric didactics (totality, leaps, episodes). We suggest a solution summing up the ellipses (with two focuses) as a scheme of the third model and as a fundamental principle for the mechanic teacher's activities. The practise of the recent few years has confirmed that the constructors of mechanic teachers are approaching this model. The elliptic model of modern didactics thus helps a great deal the constructors of mechanic teachers in a very practical way. It, at the same time, is a contribution to contemporary pedeutology. The final conclusion from the classification of mechanical teachers, from the point of view of the trinary arrangement, i.e. the three systems of modern didactics (as the fundamental element of the elliptic model), runs as follows: the mechanic teacher is ultimately a means of instruction which extends and intensifies the live teacher's didactic activities and methodological thought. As a means of instruction the mechanical teacher cannot be contrasted with the live teacher and even less can it act as a substitute for the live teacher. What it can do is to help, intensify, and fix the activities of the live teacher.

DYSKUSJE I POLEMIKI

MARIAN KRAWCZYK

SYSTEM KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Druga wojna światowa przyniosła wielkie straty w szeregach nauczycielskich, okupant bowiem ze szczególną zaciekłością tępił tych, którzy byli nosicielami idei walki o oświatę. Dlatego też w pierwszych latach trzeba było w bardzo szybkim tempie wykształcić tysiące nauczycieli. Powstały więc czteroletnie licea pedagogiczne na wzór międzywojennych, a obok nich powstały tak zwane Komisje Rejonowe kształcenia nauczycieli niekwalifikowanych. Dla wychowawczyń przedszkoli uruchomiono wówczas tylko trzyletnie licea, nie dające praw maturalnych.

Gdy jednak najpilniejsze potrzeby zostały zaspokojone, przedłużono okres nauczania w nauczycielskich liceach pedagogicznych do lat pięciu, a w liceach dla wychowawczyń przedszkoli do lat czterech. Po pewnym czasie zarówno w liceach pedagogicznych nauczycielskich, jak i wychowawczyń przedszkoli ustalono okres nauki na lat pięć. W międzyczasie zlikwidowano Komisje Rejonowe, zastępując je liceami pedagogicznymi korespondencyjnymi. Można by więc przyjąć, że system kształcenia nauczycieli i wychowawczyń przedszkoli został ustabilizowany na poziomie średnim.

Ten stan jednak nie zadowalał ani władz oświatowych, ani też rzesz nauczycielskich, reprezentowanych przez Związek Nauczycielstwa Polskiego. Pamiętaliśmy ciągle o tym, że pragniemy być rzeczywistymi inteligentami i siewcami kultury na najwyższym poziomie, wobec czego potrzebne nam jest wykształcenie wyższe, wiemy zresztą dzisiaj także i o tym, że w całym systemie nauczania i wychowania najważniejsze są pierwsze lata, a więc najmłodsze klasy w szkole podstawowej. Wynika więc stąd postulat: wszyscy nauczyciele powinni mieć wyższe wykształcenie. Ponieważ zaś zapotrzebowanie na kadre z wyższym wykształceniem rośnie bardzo szybko, a wyższe uczelnie mimo olbrzymiego ich wzrostu nie są w stanie zapewnić dopływu takiej kadry do wszelkich działów naszego życia gospodarczego i społecznego, przeto trzeba było szukać pewnych paliatywów, przynajmniej na pewien okres.

Powstają więc studia nauczycielskie, dwuletnie szkoły pomaturalne, jako uczelnie półwyższe, mające przygotować kadre nauczycieli specjalistów w poszczególnych przedmiotach dla klas starszych szkoły podstawowej. Uczelnie te istnieją już tyle lat, że dzisiaj można już poddać pewnej krytyce ich osiągnięcia i braki. Przede wszystkim brakiem jest zbyt krótki okres nauki. W ciągu dwu lat nie jesteśmy w stanie przygotować nauczyciela-wychowawcę. Możemy mu podać pewne kwantum wiedzy potrzebnej do nauczania danego przedmiotu w szkole podstawowej, ale nie wychowamy go na wychowawcę. Dlatego to jeszcze słyszy się ciągle o tym, że absolwenci pięcioletnich liceów pedagogicznych są lepszymi nauczycielami, a zwłaszcza wychowawcami, aniżeli absolwenci studiów nauczycielskich.

Po wtóre, zaczęliśmy przygotowywać nauczycieli na wyższym poziomie dla klas starszych, a tymczasem najważniejszym zadaniem jest dać możliwie najlepiej przygotowanego nauczyciela do klas najmłodszych. Tam bowiem tworzy się podstawy wiedzy i kształtuje się zaczątki charakteru.

Po trzecie wreszcie, nie zrównaliśmy studentów studiów nauczycielskich w pra-

wach ze wszystkimi studentami szkół wyższych, choć przecież jest to ta sama młodzież, która po ukończeniu szkoły średniej kształci się dalej. I chyba wykształcenie dobrego nauczyciela nie jest mniej ważne niż wykształcenie dobrego inżyniera czy ekonomisty. Dłaczegóż więc kształcący się w innych zawodach ma pomoc państwową w postaci stypendiów, domów akademickich, stołówek, pomocy lekarskiej, a studenci SN, należący przecież do Zrzeszenia Studentów Polskich, nie mają tych wszystkich prerogatyw. Przecież nie można tego tłumaczyć tym, że na kandydatach na nauczycieli Polsce mniej, zależy niż na innych specjalistach. Przeczą temu zresztą liczne wypowiedzi najwyższych czynników partyjnych i rządowych. Mimo tych braków studia nauczycielskie wykształciły już tysiące nauczycieli; pracują oni w szkołach podstawowych, a także w zasadniczych szkołach zawodowych i nawet w liceach ogólnokształcących. Brak na razie poważniejszych badań nad przydatnością tych absolwentów do pracy w szkole, ale ogólnie można by powiedzieć, że pewnie jest ona na tyle dobra, że po paru lub po kilku latach nie będzie można odróżnić na pracy absolwenta pięcioletniego liceum pedagogicznego i absolwenta dwuletniego SN.

Jednocześnie niezmiernie szybko zmieniają się stosunki społeczne w Polsce Ludowej. Czasy, kiedy nauczyciel szkoły podstawowej był jedynym przedstawicielem inteligencji w środowisku rodziców dzieci szkolnych, należą do zamierchłej przeszłości. Dzisiaj szybko zbliżamy się do zrealizowania powszechności szkoły średniej, a ilość obywateli z wykształceniem wyższym rośnie niezmiernie szybko. I dzisiaj już chyba rzadkością są zebrania rodziców dzieci ze szkoły podstawowej, gdzie nie byłoby choć kilku osób z wykształceniem wyższym. Przytoczę tu słowa przewodniczącego Sejmowej Komisji Oświaty i Nauki, Andrzeja Werblana, wygłoszone na posiedzeniu Sejmu w dniu 8 grudnia 1964 r., które najlepiej charakteryzują zarówno stan obecny, jak i dążenia naszych władz w kierunku jak najwyższego kształcenia nauczycieli.

„Zasadniczego podniesienia poziomu pracy szkoły nie da się osiągnąć bez dalszego i szybkiego wzrostu kwalifikacji i umiejętności nauczyciela. Odnotowując znaczne osiągnięcia na tym polu, chciałbym jednak zauważyć, że dziś na 2—3 lata przed zakończeniem reformy szkoły podstawowej i w pełnym toku prac programowych nad reformą szkolnictwa zawodowego i średniego — dojrzenia do postawienia na porządku rozważań i planowania kwestia dróg i metod kształcenia nauczycieli dla przyszłej zreformowanej szkoły podstawowej. W środowiskach działaczy oświatowych dość powszechna jest opinia, że liceum pedagogiczne — wielce zasłużone w kształceniu kadr nauczycielskich dla naszego systemu oświatowego — w przyszłości nie będzie mogło być uznane za wystarczającą formę kształcenia nauczycieli szkół podstawowych, że konieczne będzie zapewnienie kandydatom do tego trudnego zawodu wykształcenia wyższego niż średnie. Sprawa ta nie nadaje się do pochopnych decyzji, ale na pewno dojrzał czas, aby nad nią się zastanowić”. (*Głos Nauczycielski*, nr 51—52 z 27. XII. 1964 r.).

Takie stanowisko odpowiada jak najbardziej i naszym, związkowym dążeniom — przybliża nas do ideału, o jakim mówiliśmy na Sejmie Nauczycielskim w 1919 r. Już utworzenie studiów nauczycielskich przybliżyło nas o krok do pełnego wyższego wykształcenia wszystkich nauczycieli. Czas zrobić następny krok.

Najprościej byłoby rozbudować sieć wyższych szkół pedagogicznych tak, aby mogły one wykształcić tę ilość nauczycieli wszystkich specjalności, jakich będziemy potrzebowali do zreformowanej szkoły podstawowej. Nie jest to jednak jeszcze możliwe ani ze względów materialnych (budynki, pracownie i laboratoria), ani też ze względów kadrowych (setki samodzielnych pracowników naukowych). To jest na pewno cel, do którego będziemy dążyli, ale jest to jeszcze cel dość odległy. Natomiast czas ucieka i dzisiejsi wychowankowie zakładów kształcenia nauczycieli będą uczyli jeszcze i w roku 2000, a wtedy wykształcenie średnie ani nawet pół-

wyższe już im absolutnie nie będzie wystarczało. Trzeba więc już obecnie przedsięwziąć te wszystkie możliwe kroki, jakie są konieczne dla podwyższenia kwalifikacji i cenzusu wykształcenia nauczycieli szkół podstawowych.

Jeżeli nie możemy, bo nas na to nie stać, od razu przejść na kształcenie na poziomie wyższym, to zrobimy przynajmniej to, na co nas w chwili obecnej stać: przedłużmy okres nauczania w studiach nauczycielskich o rok, do lat trzech. Może to wprowadzić Minister Oświaty na podstawie Ustawy z 15 lipca 1961 r. Naprawimy w ten sposób przynajmniej jeden z błędów popełnionych przy tworzeniu SN — damy możliwość wykładowcom tych zakładów ugruntowania materiału nauczania i dłuższego oddziaływania wychowawczego zakładu na studenta, a więc i skuteczniejszego oddziaływania na ukształtowanie się jego postawy ideowej i społecznej. Naturalnie, trzeba by jednocześnie wprowadzić i te wszystkie poprawki do rozporządzeń o prawach studentów, aby zrównać ich całkowicie ze studentami wszystkich wyższych uczelni.

Propozycje odroczenia na wyjście noweli do ustawy o szkolnictwie wyższym, która ma dać możliwość tworzenia wyższych trzyletnich szkół zawodowych i przekształcania studiów nauczycielskich w takie szkoły, nie wydają się słusznymi, gdyż między trzyletnią wyższą szkołą zawodową a czteroletnią Wyższą Szkołą Pedagogiczną różnice byłyby w czasie zbyt małe, a w uprawnieniach zbyt duże. Gdybyśmy natomiast już teraz przedłużyli czas trwania nauki w SN do lat trzech, nie przesądzając przyszłości tych szkół, to zapewnilibyśmy napływ do szkoły podstawowej lepiej przygotowanych do pracy nauczycieli, a w międzyczasie przygotowalibyśmy następny krok zmierzający do zapewnienia wszystkim kandydatom na nauczycieli pełnego wykształcenia wyższego.

Oczywiście i na tej drodze nie obejdziesz się bez trudności. Nie wszystkie nasze studia nauczycielskie mają odpowiednią kadre nauczającą i zaopatrzenie pracowni. Ale też w chwili obecnej jest taka sytuacja, że nie odczuwamy już braku wykwalifikowanych nauczycieli. Dojrzała więc sprawa pewnej selekcji w samych SN. Likwidując stopniowo licea pedagogiczne możemy lepiej usytuować i pod względem budynków, i kadry nauczającej na studiach nauczycielskich. Słabsze i gorzej sytuowane studia mogą ulec likwidacji lub przeniesieniu do innych, lepszych budynków, mogą też być zasilone lepszą kadrami z liceów pedagogicznych. Ponieważ zaś w perspektywie musimy widzieć przekształcenie trzyletnich studiów nauczycielskich bądź to w wyższe szkoły zawodowe (nauczycielskie), bądź też w Wyższe Szkoły Pedagogiczne, przeto przez czas ich istnienia trzeba będzie tak nimi kierować, aby w określonym czasie mogły być przekształcone w zakłady jednego lub drugiego typu. Trzeba w czasie ich istnienia wybudować i zaopatrzyć odpowiednie pracownie i trzeba się dochować odpowiedniej kadry.

O ile stworzenie bazy materialnej będzie w jakimś określonym czasie na pewno możliwe, to dochowanie się odpowiedniej kadry nauczającej nie będzie łatwe i trzeba o tym myśleć już od samego początku istnienia trzyletniego Studium. Liczyć na to, że otrzymamy pracowników naukowych z wyższych uczelni, absolutnie nie możemy, po pierwsze dlatego, że same wyższe uczelnie borykają się z dużymi trudnościami, a po wtóre i dlatego także, że młodzi pracownicy naukowci, nawet z tytułami doktorskimi, wychowani przez uniwersytety, niestety, nie znają na tyle szkoły podstawowej, aby mogli do pracy w tej szkole przygotować nauczyciela. Ze wszech miar słuszne jest stanowisko władz oświatowych wymagające, aby kandydaci na nauczycieli w zakładach kształcenia nauczycieli wykazywali się kilkuletnią praktyką w szkole podstawowej. A takich kandydatów uniwersytety prawie nie mają.

Wobec tego wydaje się najsluszniejszy taki sposób postępowania, aby w pierwszych latach pracy trzyletniej SN oprzeć się na pracującej dotychczas kadry, choć bez tytułów naukowych, ale mającej wielki dorobek metodyczny. Natomiast na przyszłość trzeba się tej kadry dochować. Widziałbym tutaj następującą drogę.

Spośród absolwentów każdego wydziału wybierać należy po 2—3 osoby najzdolniejsze i mające pewne zacięcie naukowe. Tych wybranych, naturalnie za ich zgodą, należałoby pozostawić na półetacie w Studium jako asystentów na danym wydziale, drugie pół etatu powinni oni odbywać w szkole podstawowej (szkole ćwiczeń SN), aby umożliwić im odbycie praktyki pedagogicznej i złożenie w ciągu 2—3 lat egzaminu kwalifikacyjnego. Po złożeniu egzaminu kwalifikacyjnego mogliby oni przejść całkowicie, jako starsi asystenci do Studium, z obowiązkiem rozpoczęcia studiów magisterskich w WSP lub Uniwersytecie, w trybie wieczorowym lub zaocznym. Po uzyskaniu magisterium mogliby być mianowani wykładowcami studium i podejmować prace doktorskie. Taki kandydat na wykładowcę w SN byłby pod wpływem swej uczelni trzy lata, jako student; 2—3 lata — jako młody asystent, pracujący jednocześnie na półetacie w szkole podstawowej; dalsze cztery lata — jako asystent i magistrant, w sumie więc przez 10 do 11 lat uczelnia wychowywałaby sobie wykładowcę. Wiem dobrze, że jest to droga bardzo trudna dla młodego człowieka, ale za to ten, który ją z powodzeniem przejdzie, będzie na pewno znakomitym wykładowcą. Przecież praktyka dowodzi, że nasi najlepsi luminarze nauki przechodzili taką mniej więcej drogę, często zaczynając od pracy w szkole podstawowej, przez szkołę średnią, a kończąc na najwyższych stanowiskach — katedrach uniwersyteckich lub instytutach Polskiej Akademii Nauk.

Zakładając, że w roku 1966 będą przyjęci ostatni kandydaci do I klas liceów pedagogicznych, a więc w 1970 roku ostatni absolwenci opuszczą te zakłady; że jednocześnie przekształcilibyśmy w 1965 lub najpóźniej w 1966 roku wszystkie studia nauczycielskie w zakłady trzyletnie — w roku 1975 moglibyśmy myśleć o dalszej reformie studiów nauczycielskich i przekształceniu ich bądź to w trzyletnie wyższe szkoły zawodowe, bądź też w czteroletnie Wyższe Szkoły Pedagogiczne, co mogłoby być uzależnione zarówno od rozbudowy warunków materialnych, jak i dochowania się własnej kadry nauczającej.

MARTA SZWANTNEROWA

CZY KSZTAŁCIĆ SPECJALISTÓW NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO?

Perspektywy zmian w systemie kształcenia kadr nauczycielskich wzbudziły zrozumiałe zainteresowanie nauczycieli i pracowników oświatowych. Oczywiście kluczowym i najtrudniejszym problemem reformy jest opracowanie takiej koncepcji systemu kształcenia nauczycieli, który zapewni zreformowanemu szkolnictwu możliwie najlepiej przygotowane kadry, a jednocześnie, jako etap pośredni, umożliwi przejście z systemu kształcenia na poziomie średnim na system akademicki.

Obok tego kluczowego problemu zmiany obejmują wiele zagadnień dotyczących zarówno treści, jak i metod pracy, kadry nauczającej czy też bazy materialnej zakładów kształcenia nauczycieli. Dotyczą one również profilu programowego studiów nauczycielskich, który winien odpowiadać potrzebom zreformowanej szkoły podstawowej oraz sprzyjać prawidłowej polityce kadrowej.

Układ materiału nauczania w programie ośmioletniej szkoły podstawowej, uwzględniając właściwości wieku i stopień rozwoju uczniów, wyróżnia dwa cykle nauczania: cykl nauczania początkowego (klasy I—IV) i cykl nauczania systematyczno-przedmiotowego (klasy V—VIII). Taki sam układ materiału nauczania obowiązywał w siedmioletniej szkole podstawowej. Stąd też zakłady kształcenia nauczycieli zaspokajały potrzeby kadrowe obydwu cykli nauczania.

Specjalistów dla klas starszych kształciły studia nauczycielskie, nauczycieli klas młodszych — zarówno studia nauczycielskie ze specjalizacją nauczania początkowego, jak i studia o specjalnościach przedmiotowych. Nadto tradycją ostatnich lat stało się zatrudnianie absolwentów liceów pedagogicznych przede wszystkim w klasach młodszych. Jak widać, kształcenie nauczycieli klas I—IV przebiegało bardzo różnicowanymi drogami.

Wstępne propozycje resortu oświaty dotyczące reformy rezygnują wprawdzie z form kształcenia nauczycieli na poziomie średnim, ale problem ujednoczenia systemu kształcenia nauczycieli nauczania początkowego domaga się w dalszym ciągu bardziej konsekwentnych posunięć. Jest to jeden z aspektów innego, równie niełatwego zagadnienia przygotowywanej reformy — profilu programowego studiów nauczycielskich. Zachodzi więc potrzeba wnikliwego rozważenia, czy utrzymać dotychczasowy system kształcenia nauczycieli nauczania początkowego w studiach nauczycielskich, czy też kształcić nauczycieli klas młodszych wyłącznie w studiach nauczycielskich o tej specjalizacji, a może szukać innych rozwiązań.

Nie jest tu miejsce ani czas po temu, aby wdawać się w szczegółową analizę zagadnień nauczania początkowego. Są one jednak roztrząsane po dzień dzisiejszy przede wszystkim przez nauczycieli-praktyków, jak również przez tych, którzy w oparciu o tę praktykę bogacili teorię nauczania i wychowania.

Dla ukierunkowania dalszych rozważań warto sprecyzować, jakie miejsce zajmuje nauczanie początkowe w systemie nauczania całej szkoły podstawowej i jakie przygotowanie winien mieć nauczyciel w tym zakresie. Podstawowym zadaniem nauczania początkowego jest przede wszystkim wyposażenie wychowanka w te wiadomości, umiejętności i nawyki, bez których nie mógłby on podjąć dalszej nauki w następnych klasach. Najważniejsze z nich to opanowanie umiejętności czytania i pisanja oraz umiejętności wykonywania elementarnych działań arytmetycznych. Nadto do zadań nauczania początkowego należy takie organizowanie zajęć z zakresu technicznego, plastycznego, muzycznego i fizycznego, które by zapewniły prawidłowy rozwój psychiki i zdrowia dziecka. Specyfika tego cyklu nauczania jest uwarunkowana ogólnym rozwojem biopsychicznym dziecka, którego poziom nie zezwala na wprowadzanie treści według ich logicznego układu w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania. Jest to specyfika i zarazem podstawowa trudność nauczania początkowego.

Przygotowanie nauczyciela specjalisty w zakresie nauczania początkowego sprowadza się, po pierwsze, do wyposażenia go w wiadomości z psychologii, teorii wychowania i dydaktyki, ze szczególnym uwzględnieniem metodyki nauczania początkowego.

Drugim ważnym elementem przygotowania jest praktyka pedagogiczna, konfrontująca codzienną działalność nauczycielską z wymaganiami teorii pedagogicznej oraz pozwalająca kandydatowi do zawodu próbować własnych sił w rzeczywistości szkolnej.

Trzeci składnik specjalizacji to szereg umiejętności niezbędnych w nauczaniu początkowym, jak rysunek, prace ręczne, śpiew, muzyka i wychowanie fizyczne.

Ten wzorzec przygotowania specjalisty nauczania początkowego został już ukształtowany i posiada swoją tradycję. Powstaje pytanie, czy znowu iść utartym lub nieco zmodyfikowanym torem, czy też szukać innych rozwiązań? Wydaje się, że wiele względów przemawia na korzyść utrzymania specjalizacji nauczania początkowego.

Zebrano już wiele doświadczeń, dokonano pewnego postępu w tym zakresie tak w dziedzinie teorii, jak i praktyki szkolnej. Najmocniejszą stroną tak pomyślanej specjalizacji jest z pewnością możliwość wyposażenia kandydatów w cały szereg umiejętności niezbędnych dla tego okresu nauczania. Dotyczy to zwłaszcza przedmiotów artystyczno-technicznych i wychowania fizycznego.

Jednocześnie zaś utrzymywanie tej specjalizacji musi budzić wiele zastrzeżeń. Dotyczą one zarówno ujęcia samego okresu nauczania początkowego, jak też usytuowania nauczyciela tej specjalności w systemie szkoły współczesnej. Zasadnicze wątpliwości dotyczą przede wszystkim zakresu, czasowego propedeutycznego cyklu nauczania. Wszyscy bowiem obserwujemy u dzieci przyśpieszony proces dojrzewania psychofizycznego, któremu sprzyjają ogólne warunki współczesnego życia. Stąd też uzewnętrznia się tendencja do skracania tego cyklu. Znalazła ona już swoje odbicie w poszukiwaniach eksperymentalnych Związku Radzieckiego, Niemieckiej Republiki Demokratycznej, Rumuńskiej Republiki Ludowej, a w naszym kraju również zdobywa sobie zwolenników. Jeśli nie chcemy pogłębiać istniejącego rozdziału między szkołą a rozwojem dziecka, musimy tę tendencję uwzględnić również w naszym systemie szkolnym. To pociągnie za sobą konsekwencje w postaci skrócenia propedeutycznego cyklu nauczania. A zatem specjalizacja prawdopodobnie zamykałaby się w obrębie trzech pierwszych lat szkoły podstawowej.

Jednocześnie zaś w licznych dyskusjach rozważa się konieczność prowadzenia niektórych zajęć nawet w klasach najniższych, np. w zakresie wychowania muzycznego czy matematyki, przez nauczycieli posiadających gruntowne przygotowanie merytoryczne. W ten sposób projektuje się zastąpić poczynania ogólnego specjalisty klas młodszych, kierowane często tylko intuicją i doświadczeniem pedagogicznym, oddziaływaniem bardziej celowym i ekonomicznym. Trzeba również zwrócić uwagę na fakt, że najtrudniejszym i najważniejszym odcinkiem nauczania początkowego jest klasa pierwsza. Powierza się jej prowadzenie nauczycielom dobrym, doświadczonym, o wysokiej kulturze pedagogicznej.

Oczywiście mamy w praktyce dość liczne wypadki, że klasy pierwsze prowadzą absolwenci liceów pedagogicznych czy studiów nauczycielskich bezpośrednio po ukończeniu zakładu kształcenia. Fakt ten należy traktować jako smutną konieczność, jak również to, że nauczyciele raczej przeciętni, bez względu na to, czy wynieśli ze szkoły specjalizację nauczania początkowego, czy też inną, są lokowani przez kierowników w klasach młodszych.

I z tych choćby wymienionych wyżej względów rodzą się pierwsze wątpliwości związane z utrzymaniem specjalizacji klas młodszych.

A jak przedstawia się sytuacja nauczyciela specjalisty w tej dziedzinie?

Warunki jego pracy na co dzień ograniczają w znacznym stopniu możliwości podnoszenia ogólnego poziomu. Zakres wiedzy, którą się posługuje, jest bardzo wąski i nie stanowi realnego bodźca na dłuższą metę dla rozwijania możliwości intelektualnych. Wieloletnia praca w klasach początkowych rodzi bardziej sprzyjające warunki, aniżeli w jakiegokolwiek innej specjalizacji, dla rutynizowania się nauczyciela, co jest zjawiskiem niepożądanym.

Jeśli zaś traktujemy projektowaną reformę jako ogniwo prowadzące do kształcenia nauczycieli szkół podstawowych na poziomie wyższym, to należałoby również w tym momencie odpowiedzieć na pytanie, jak ma wyglądać ta specjalizacja na uczelni typu akademickiego.

I wreszcie sprawa ostatnia. Jak dotąd, a wydaje się, że i w perspektywie lat najbliższych absolwenci studiów nauczycielskich o innych specjalnościach nie są zatrudniani tylko według swoich kwalifikacji. Utrzymywanie specjalizacji nauczania początkowego, przy tendencji zawężania profilu programowego studiów, wyklucza w zasadzie możliwości podejmowania pracy w klasach młodszych przez absolwentów określonych kierunków. Skomplikują się w efekcie zagadnienia natury organizacyjnej i personalnej szkół, zwłaszcza w mniejszych ośrodkach. W tej sytuacji warto chyba rozważyć propozycje zmierzające do upowszechnienia profilu studium o jednej, przedmiotowej specjalizacji, dające natomiast rozszerzone i pogłębione wykształcenie ogólnopedagogiczne z uwzględnieniem metodyki nauczania początkowego.

Takie ustawienie profilu programowego studiów nauczycielskich, wszechstronnie przygotowując do pracy w szkole podstawowej, stworzy jednocześnie korzystniejsze warunki dla stałego podnoszenia poziomu ogólnopedagogicznego i specjalistycznego samego nauczyciela, da mu większe szanse do podejmowania pracy w całej szkole podstawowej.

Zagadnienie nie jest łatwe i kryje w sobie wiele skomplikowanych aspektów. Ale intensywny nurt współczesności coraz częściej domaga się od nas rewizji ustalonych poglądów, między innymi i na zagadnienie nauczania początkowego, a tym samym i na system kształcenia kadr nauczycielskich.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

EDWARD ZACHAJKIEWICZ

EKSPERYMENT LUBELSKI — DZIEŃ DZISIEJSZY I PERSPEKTYWY

Zagadnienia reformy szkolnej, jej potrzeby i zadania znalazły mocne odbicie w naszej codziennej pracy pedagogicznej.

Potrzeba dokonania rewizji treści dotychczasowych programów, metod i organizacji procesu nauczania i wychowania zrodziła się przede wszystkim na tle dostrzeżonych dysproporcji między potrzebami życia współczesnego a tym, co szkoła przekazuje młodzieży oraz między wkładem pracy nauczyciela a praktycznymi jej efektami.

Głębokie uzasadnienie potrzeby rozwoju szerokiego ruchu nowatorskiego wśród nauczycielstwa dała ustawa sejmowa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z dnia 15 lipca 1961 roku. Potwierdzenie tych potrzeb znajdujemy także w uchwale XIII Plenum KC PZPR i Uchwale IV Zjazdu partii. Te doniosłe dokumenty wytyczyły nowy kierunek pracy naszego szkolnictwa na wszystkich jego poziomach i odcinkach. Stały się one również podstawą analizy dotychczasowych osiągnięć i niepowodzeń szkolnych naszego województwa. Analiza ta potwierdziła wspomniane wyższej rozbieżności, jak również wykazała, iż poważną przyczyną niepowodzeń większości szkół jest daleko posunięty formalizm pracy nauczyciela, brak oddolnej inicjatywy twórczej.

Szeroki ruch nowatorski na terenie Lubelszczyzny rozpoczęła narada aktywu oświatowego zorganizowana w dniu 3 marca 1963 roku przez Egzekutywę KW PZPR.

Władze polityczne i oświatowe założyły, że województwo lubelskie stać się powinno województwem „eksperymentalno-wiodącym” w zakresie realizacji reformy szkolnej.

W decyzji tej została zawarta głęboka nadzieja, że cokolwiek uda się zrobić w tym zakresie w województwie lubelskim, może udać się również w każdym innym województwie, ponieważ warunki lubelskie są może trudniejsze niż warunki pozostałych województw.

O tym świadczyć mogą np. takie dane liczbowe. Województwo lubelskie zajmuje obszar 24 829 km², z liczbą ludności 1 819 000. Jest ono terytorialnie jednym z największych, gdyż zajmuje pod tym względem trzecie miejsce w kraju, pod względem ludności zaś szóste miejsce. Stopień uprzemysłowienia jest jednak stosunkowo niski. Wskaźnik zatrudnienia w przemyśle wyniósł w 1960 roku — 47 na 1000 mieszkańców przy przeciętnej w kraju 111.

Mimo dość poważnych zmian, jakie nastąpiły po ostatniej wojnie w rozwoju uprzemysłowienia, woj. lubelskie jest jednak w dalszym ciągu regionem o nasilonej produkcji rolnej. Blisko 70% ludności żyje z rolnictwa, gdy przeciętna w kraju wynosi około 50%. Nie znaczy to, że cała ta ludność jest rolnictwu potrzebna, skoro na 100 ha użytków rolnych w Lubelskiem pracuje 67 osób, gdy przeciętnie w kraju 55,5 osób. Województwo charakteryzuje się nadto posiadaniem niewielkiego areалу gospodarstw rolnych uspołeczniczonych, natomiast wielką ilością drobnych gospodarstw chłopskich o znacznej przewadze 3,5—5,0 ha, przy czym w środkowej części województwa na glebach lepszych przeważają mniejsze.

Rozbudowujący się przemysł wywołuje stały ruch ludności do miasta. Trudno zatem mówić o jakiejś stabilizacji, wszystko bowiem ciągle przekształca się. Nie sprzyja to systematycznej pracy w szkole, w środowisku, zwłaszcza nie sprzyja systematycznej pracy eksperymentalnej.

Mieliśmy do niedawna niższą normę wydatków rzeczowych na oddział od przeciętnej krajowej. Ogólnie więc można powiedzieć, że mamy w wielu przypadkach trudniejsze warunki niż przeciętne w kraju.

Czynnikiem, który pobudza nas do podejmowania prac nowatorskich i innych, jest współpraca, życzliwość i osobisty przykład kierownictwa naszej wojewódzkiej organizacji partyjnej i prezydiów rad narodowych. Dowodem tego jest osobiste zaangażowanie się Sekretarza Propagandy KW PZPR — tow. Machockiego, który jest współorganizatorem i aktywnym współuczestnikiem wszelkich poczynań Kuratorium w sprawach wychowania i oświaty.

Czynnikiem, który sprzyja naszej pracy, jest aktywność nauczycieli, wyrażająca się między innymi tym, że około 2500 nauczycieli naszych szkół podstawowych dokształca się, w tym 500 w szkołach wyższych.

Warto też przypomnieć, że województwo lubelskie ma dobre tradycje w zakresie ruchu i nowatorstwa pedagogicznego. W okresie międzywojennym bardzo prężną działalność w tym zakresie wykazał Wydział Pedagogiczny Zarządu Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego, szczególnie w okresie kierowania jego pracami przez Jadwigę Gajdzińską. Zebrane przez nią bogate materiały badawcze, dotyczące sprawności szkół, są do dziś przedmiotem prac porównawczych. Dużą wartość naukową miała działalność Stanisława Dobrowolskiego, dyrektora Wyższego Kursu Nauczycielskiego w Lublinie w latach 1934—1939. Jego prace naukowe, koncentrujące się głównie na problematyce przygotowania zawodowego nauczycieli, stanowią ciekawy porównawczy materiał po dzień dzisiejszy.

W zakresie warunków sprzyjających kształceniu nauczycieli prowadził również swoje prace dyrektor Seminarium Nauczycielskiego w Leśnej Podlaskiej — W. Kozłara. Jego charakterystyki uczniów zaskakują trafnością spostrzeżeń, a w konfrontacji z rzeczywistymi sylwetkami charakteryzowanych ludzi, po blisko czterdziestu latach, stanowią cenny materiał do badań nad osobowością nauczyciela.

Można wymienić jeszcze wiele innych nazwisk, jak np. dyr. J. Młodowskiej, eksperymentującej w latach międzywojennych system nauczania wg planu daltońskiego, oraz tematy innych prac nowatorskich, publikowanych i nie publikowanych, nad którymi prowadzono badania.

Potrzeba szybkiego kształcenia kadr dla zwiększającej się liczby szkół różnych typów przyczyniła się w pierwszych latach po wyzwoleniu do rozwoju ruchu nowatorskiego w naszym województwie. Przygotowanie nowych kadr dla masowo powstających placówek oświatowych, konieczność dokształcania i przekwalifikowania nauczycieli, odbudowa zburzonych w czasie wojny i budowa nowych obiektów — oto problemy, które absorbowaly nasze siły i siły całego nauczycielstwa w pierwszym dziesięcioleciu Polski Ludowej.

Już jednak od początku drugiego dziesięciolecia daje się zauważyć ożywienie ruchu nowatorskiego. Powołane do życia ośrodki metodyczne stworzyły lepsze warunki dla prowadzenia z nauczycielstwem Lubelszczyzny prac samokształceniowych o charakterze ogólnopedagogicznym i metodycznym. Trzeba wymienić w tym okresie ożywioną, nowatorską pracę wielu działaczy ZNP, np. nie żyjących już S. Wirskiego, J. Owsikowskiego, pracujących z poświęceniem w zakresie upowszechnienia kultury, a także Kol. Kol. Wojciechowskiego, Pietrasińskiego, Wójtowicz i innych, którzy do dnia dzisiejszego podejmują wiele cennych inicjatyw.

W tym samym kierunku Zarząd Okręgu ZNP prowadzi od szeregu lat swoją akcję wydawniczą w biuletynie *Ognisko Nauczycielskie* oraz w pokażnej, wielostronicowej

publikacji *Rocznik Ogniska Nauczycielskiego*. Dorobkiem tej działalności jest około 40 ciekawych i oryginalnych artykułów, rozpraw i recenzji nauczycieli z całego województwa. Wśród nich na czoło wysuwają się artykuły wspomnieniowe Czesława Wycecha, Feliksa Popławskiego, Stanisława Brzozowskiego, Wacława Polkowskiego.

O pełnym jednak rozwoju nowatorstwa pedagogicznego na naszym terenie mówić można dopiero od roku 1960. Wszystko, co robiono dotychczas, charakteryzowało się żywołowością, brakiem koordynacji i opieki doradczej ze strony czynników kompetentnych, tak koniecznych we wszystkich pracach naukowych.

Nawiązano zatem bliższe kontakty z katedrami Wydziału Humanistycznego, a w szczególności z Katedrą Pedagogiki UMCS, w roku 1960, co doprowadziło do powołania w 1961 roku Komisji Współpracy Kuratorium z UMCS, a ostatnio do ściślejszej współpracy władz i wielu katedr uniwersyteckich ze szkołą i nauczycielem.

Dzięki tej współpracy rozwinęło się bardzo poważne współdziałanie zakładów pracy ze szkołami w ramach wojewódzkich i powiatowych rad szefostw. Dzisiaj prawie 85% szkół i placówek oświatowo-wychowawczych naszego województwa jest objętych opieką zakładów. Nasze zakłady udzieliły szkołom od 1959 roku do chwili obecnej pomocy materialnej w wysokości 50 milionów. Współpraca opiera się na umowach zawieranych co roku.

Nasze nauczycielstwo zaangażowało się w pełni w realizację wytycznych XIII Plenum oraz uchwały Egzekutywy KW w sprawie powszechnej realizacji wielkiego społecznego zadania: „Szkoła ośrodkiem życia kulturalno-oświatowego w środowisku”. Na terenie województwa lubelskiego działa obecnie 1260 szkolnych ośrodków kulturalno-oświatowych. Stanowią one wg danych Ministerstwa Kultury i Sztuki 50% ośrodków kulturalno-oświatowych, istniejących w całej Polsce. Czynny udział w pracy ze środowiskiem bierze 6000 nauczycieli, pracujących często po kilka godzin dziennie. O pracy tych ośrodków świadczy 3000 odczytów na tematy oświaty, higieny i rolnictwa, uchwał partii itp. W odczytach tych wzięło udział w roku szkolnym 1963/64 ponad 20 tysięcy osób. Zorganizowano 936 zespołów artystycznych.

Można też mówić o nowatorskich poczynaniach komisji wojewódzkiej i komisji powiatowych opieki nad młodzieżą, o pracach w zakresie politehnizacji. Kilka szkół ogólnokształcących związało się z zakładami pracy, dzięki czemu korzysta z hal fabrycznych i pomocy robotników, techników i inżynierów. Warto przypomnieć, że istniejąca przy Kuratorium Rada Oświaty i Wychowania niesie Kierownictwu Kuratorium także poważną pomoc w realizacji zadań postawionych przed administracją w zakresie przygotowań i stopniowego wprowadzenia w życie reformy szkolnictwa.

Rozwijająca się pomyślnie współpraca KOS z UMCS przynosi także inne korzyści. Wspomniana Komisja Współpracy powołała 15 sekcji problemowych i zespołów roboczych dla badania i opracowywania planowanych zagadnień oraz do pomocy nauczycielstwu przy ich wdrażaniu praktycznym. W pracach tych biorą udział pracownicy nauki UMCS i około 140 nauczycieli. Najwybitniejsi nauczyciele — członkowie zespołów mogą ubiegać się o udział w seminariach naukowych na UMCS. Owocem niespełna półtorarocznej działalności wspomnianej Komisji było ogłoszenie drukiem ponad 50 prac nauczycieli naszego województwa, z czego część ukazała się w pierwszym tomie *Lubelskiego Rocznika Pedagogicznego*, tom drugi zaś pomieści sprawozdania z przeprowadzonych badań i podjętych prac nowatorskich.

Opracowanie „lubelskiego” numeru *Nowej Szkoły*, „lubelskiego” numeru *Wychowania w Przedszkolu*, nawiązanie kontaktów szeregu nauczycieli z innymi czasopismami zawodowymi i specjalistycznymi, takimi jak: *Logopedia*, *Ruch Pedagogiczny*, *Nauczyciel*, *Szkoła*, *Środowisko*, *Szkoła Zawodowa*, *Życie Szkoły*, *Głos Nauczycielski* i inne oraz opublikowane artykuły w prasie lubelskiej, odczyty radiowe itp. to tylko niektóre ważniejsze przejawy pedagogicznej aktywizacji lubelskiego środowiska nauczycielskiego. W wymienionych powyżej czasopismach znalazło się

ponad 40 artykułów nauczycieli z naszego terenu. W akcji „Odczytów Pedagogicznych” okręg nasz w roku 1963 zajął w skali krajowej drugie miejsce.

Na aktywizację środowiska nauczycielskiego nie mały wpływ ma stale rozwijająca się i pogłębiająca współpraca Kuratorium Okręgu Szkolnego z Instytutem Pedagogiki. Dyrektor Instytutu jest naszym częstym gościem oraz współtwórcą założeń nowatorskich i eksperymentalnych. Wszystkie zakłady Instytutu włączają się do prowadzonych prac, nadają im kierunek i troszczą się o ich wartość naukową i praktyczną. Współorganizatorem naszych poczynań oraz inicjatorem wielu prac nowatorskich jest dr K. Lech, ostatnio włączył się do nich dr. J. Kozłowski. Duża, prawie codzienna jest pomoc płynąca ze strony prof. dra B. Suchodolskiego (opieka nad szkołą nr 9 w Lublinie), prof. dra J. Bardeckiego i prof. dra T. Nowackiego.

Do badawczych prac terenowych Rektorat UMCS wydelegował 16 pracowników naukowych, którzy przez Komisję Koordynacyjną Eksperymentu Lubelskiego zostali przydzieleni do pomocy nauczycielom poszczególnych przedmiotów. Centralny i Okręgowy Ośrodek Metodyczny udzielają wydatnej pomocy nauczycielom prowadzącym prace nowatorskie.

Obecnie w 185 szkołach wiodących prowadzi się różne prace nowatorskie (w tym 86 szkół podstawowych, 25 liceów ogólnokształcących, 10 SPR, 3 przedszkola, 2 SN, 25 szkół zawodowych, 2 szkoły specjalne i in.).

Wymienione szkoły same przejawiały inicjatywę podjęcia różnych prac, one same bowiem znają najlepiej najpilniejsze potrzeby i trudności. Odgórnie wprowadziliśmy tylko jedno obowiązujące we wszystkich szkołach zarządzenie. Dotyczy ono zorganizowania obowiązkowego samokształcenia nauczycieli w zespołach po uprzednim przedyskutowaniu potrzeby doksztalcenia w zakresie podjętych prac nowatorskich.

W obecnym stadium stwierdzić można, że podejmowane prace dadzą się zmieścić w następujących grupach:

1. grupa organizacji pracy szkoły i organizacji pracy uczniów obejmuje około 30% wszystkich podjętych tematów;
2. grupa eksperymentu wychowawczego obejmuje około 25% wszystkich tematów;
3. grupa eksperymentu dydaktycznego obejmuje około 30% wszystkich prac;
4. grupa wszelkich innych prac eksperymentalnych obejmuje około 15% tematów.

Ze szczegółowej problematyki prac szkół wiodących na plan pierwszy wysuwają się:

1. Prace nad podniesieniem sprawności szkoły, nad intensyfikacją nauczania przez stopniowe wprowadzenie i wykorzystywanie współczesnych technik nauczania, ponadto prace nad unowocześnieniem metod nauczania w zespołach uczniowskich i nauczanie problemowe.

Nauczyciele klas I i II szkół podstawowych odbywają w powiatach narady poświęcone analizie możliwości i trudności promowania wszystkich dzieci w tych klasach. Wyniki tych narad mogą nas cieszyć, przecież prawie wszyscy potwierdzają możliwość pełnej realizacji tego nowatorskiego postulatu.

2. Prace nad intensyfikacją działalności wychowawczej szkoły w zakresie wychowania obywatelskiego, w obrębie organizacji młodzieżowych: ZHP, ZMS, ZMW i na odcinku wychowawcy klasowego. Wchodzą w ten zakres również prace obejmujące problematykę różną — dopracowywanie się metod analizy sytuacji wychowawczej i szkoły, prowadzenie dziennika obserwacji ucznia, prace grup samokształceniowych, kół przedmiotowych itp.

3. Prace analityczno-porównawcze z zakresu programów nauczania, analiza treści, układ programów nauczania, korelacja międzyprzedmiotowa, programowanie treści itp.

4. Prace nad funkcją podręcznika szkolnego, sposobami jego ulepszenia, nad układem podręcznika, jego stroną tekstową, graficzną itp.

5. Prace zmierzające do opisu kulturotwórczej roli szkoły w środowisku.

Opracowywaniem poszczególnych tematów w obrębie każdego szczegółowego problemu kierują specjaliści przedmiotowi Okręgowego Ośrodka Metodycznego, ponadto w warunkach koniecznych przydzielonej przez Rektorat UMCS pracownicy naukowi Uniwersytetu oraz pracownicy Instytutu Pedagogiki.

Organizacyjnie ruch nowatorski na Lubelszczyźnie stanowi integralną część działalności organów administracji szkolnej i ośrodków metodycznych. Wszystkimi pracami kieruje Wojewódzka Komisja Koordynacyjna Eksperymentu Lubelskiego, a na szczeblu inspektoratów oświaty — komisje powiatowe.

W ramach szkolenia wewnątrzzakładowego pracowników Kuratorium Okręgu Szkolnego i Okręgowego Ośrodka Metodycznego zostały omówione i przedyskutowane ogólne założenia pracy. Dla nauczycieli, dyrektorów i kierowników szkół prowadzących prace nowatorskie zorganizowano w sierpniu 1964 r. 9-dniowy kurs. Wzięło w nim udział około 160 nauczycieli.

Pod kątem możliwości podjęcia tej pracy przez szkoły w maju i czerwcu 1964 roku zorganizowano 100 terenowych wizytacji, oceniających warunki szkół w zakresie projektowanych przez nich prac oraz uzupełniających kwestionariusz szkoły wiodącej. W druku znajduje się I tom „Biblioteki Szkoły Wiodącej”.

Podjęte prace mają charakter długofalowy. Chodzi w nich o uzyskanie trwałego efektu, o ich dodatni wpływ wychowawczy na świadomość zawodową i postawę moralną nauczycieli. Chodzi o zaktywizowanie tych możliwości, o rozbudzenie w każdym nauczycielu wiary we własne siły i stworzenie takich warunków, w których dążenia indywidualne nauczycieli mogą być realizowane tylko w toku wspólnej działalności. W pracy „zespołów samokształceniowych” i w wynikach tej pracy dopatrujemy się pierwszego warunku naszego sukcesu. Przez tę działalność chcieliśmy w najbliższej przyszłości:

1. podnieść na wysoki poziom świadomość zawodową i polityczną wszystkich nauczycieli Lubelszczyzny;
2. podnieść dotychczasowe ich kwalifikacje;
3. stworzyć obiektywne warunki wybicia się wielu bardziej ruchliwych umysłowo i organizacyjnie nauczycieli;
4. poprawić ogólny stan przygotowania zawodowego nauczycieli przez zdobycie przez część z nich odpowiednich tytułów i stopni naukowych.

Owe równomiernie postępujące procesy pozwolą jeszcze w większej mierze wyjść na zewnątrz z naszymi doświadczeniami. Dla tych celów chcemy rozwinąć bardziej wszystkie dotychczasowe formy popularyzacji, a mianowicie:

1. zwiększyć znacznie liczbę odczytów pedagogicznych i podnieść ich jakość;
2. nasze lubelskie wydawnictwa nauczycielskie *Rocznik Pedagogiczny* i „Bibliotekę Szkoły Wiodącej” wykorzystać do popularyzacji poczynąń nowatorskich naszych nauczycieli;
3. zając znacznie pocześniejsze miejsce niż dotychczas w artykułach i publikacjach prasy ogólnokrajowej.

Zarysowująca się perspektywa rozwoju pedagogicznego ruchu nowatorskiego na terenie naszego województwa stworzy pozytywne warunki dla renesansu życia umysłowego szerokiej rzeszy nauczycielstwa, co z kolei pozwoli nam:

1. podnieść wyraźniej jakość pracy w szkołach wszystkich typów, gdyż drugoroczność dzieci i młodzieży zbyt drogo nas kosztuje;
2. zagwarantować właściwy poziom metodologiczny naszych poczynąń i zrealizować jedność przodującej teorii z przodującą praktyką;
3. zmienić rolę administracji szkolnej z kontrolująco-instruktażowej na koordynującą i instruującą pionierskie i twórcze poczynania szkół. Pragniemy, by rzucone przez nas kilka lat temu hasło „szkoła ośrodkiem kultury” mogło być poszerzone o nowe wartości, wyrażające się w dążeniu, aby „szkoła stała się ośrodkiem ruchu umysłowego i kultury”.

Tak przedstawiają się prace nowatorskie nauczycieli, popierane i organizowane przez władze szkolne i ośrodki metodyczne województwa.

Na zakończenie pragnę jeszcze omówić prace Katedry Pedagogiki, mające stanowić naukową podstawę działalności nauczyciela i szkoły.

Prace badawcze Katedry Pedagogiki oraz częściowo Katedr Psychologii wiążą się bezpośrednio z problematyką reformy systemu nauczania i wychowania, a opierają się na empirycznej bazie szkół wiodących województwa lubelskiego. Na tematy związane z reformą nauczania opracowano już dziewięć prac magisterskich i jedną rozprawę doktorską. Katedra organizuje badania zespołowe pracowników UMCS, studentów i nauczycieli na następujące tematy:

1. organizacja pracy uczniów w nowym systemie nauczania;
2. nowy system nauczania matematyki w kl. I—IV;
3. wady wymowy, ich zwalczanie i praca nad kulturą mowy uczniów;
4. sprawdzanie w naszych warunkach badań Piageta nad fazami rozwoju umysłowego uczniów szkoły podstawowej;
5. zależność rozwoju umysłowego uczniów od systemu nauczania;
6. zagadnienia kształcenia politechnicznego i pracy produkcyjnej uczniów;
7. organizacja i metody kształcenia zawodowego;
8. wychowawcza rola nauczyciela;
9. organizacja i metody nauczania przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli.

Katedra pedagogiki otacza specjalną opieką wybrane szkoły wiodące:

- 4 szkoły podstawowe,
- 1 szkołę średnią ogólnokształcącą,
- 2 szkoły zawodowe,
- 2 studia nauczycielskie.

W szkołach tych nauczyciele przeprowadzają specjalnie przygotowane lekcje uwzględniające nowy system nauczania. Protokoły tych lekcji i dyskusje nad nimi będą analizowane przez Katedrę, powielane i rozsyłane do innych szkół wiodących okręgu.

W wyniku tych prac zostaną przygotowane tomiki „Biblioteki Szkoły Wiodącej”, zawierające najwartościowsze przykłady wdrażania do praktyki nowego systemu nauczania.

Projekty nowych podręczników, pomocy naukowych, koncepcje organizacji i metod nauczania, których wartość została już sprawdzona w badaniach szczegółowych, będą jeszcze raz wypróbowywane w kilku szkołach wiodących pod opieką Katedry, a w razie stwierdzenia ich przydatności — wprowadzone do praktyki we wszystkich szkołach wiodących województwa i do wszystkich szkół powiatu puławskiego. W ten sposób powiat puławski będzie się stawał stopniowo wiodącym powiatem województwa.

W r. 1964/65 wprowadzono do wszystkich szkół powiatu puławskiego i do wszystkich szkół wiodących w województwie eksperymentalny podręcznik matematyki dla kl. III Zofii Czydlik. Podręcznik ten był uprzednio wypróbowany w toku dwuletnich badań Katedry.

W r. 1965/66 zostanie w ten sposób przygotowany i wypróbowany komplet nowych (poliwalentnych) pomocy naukowych do nauczania fizyki w klasie VI.

Opracowuje się obecnie w kilku szkołach wiodących pod opieką Katedry sposoby nauczania, umożliwiające promowanie wszystkich uczniów klas I i II do klas następnych. Pozytywne wyniki w tym zakresie pozwolą na rozszerzenie tej akcji na wszystkie szkoły wiodące i szkoły powiatu puławskiego.

Współpraca Katedry z Kuratorium obejmuje również planowe kształcenie i doskonalenie kadr; mogących współpracować na różnych stanowiskach przy realizacji reformy nauczania i wychowania. Na dziennym studium pedagogicznym UMCS przedstawiciel Kuratorium Okręgu Szkolnego prowadzi na I roku zajęcia wprowadzające w problematykę zawodu nauczycielskiego, a na IV i V roku monograficzny wykład na tematy realizacji reformy szkolnej w województwie lubelskim. Cała praca dydaktyczna Katedry jest nastawiona na współpracę z nauczycielstwem i Kuratorium w tej dziedzinie.

Poza dziennym studium Katedra prowadzi pedagogiczne studia zaoczne w Zamłościu, studia eksternistyczne dla nauczycieli, a ostatnio otwiera studia pedagogiczne dla inżynierów-nauczycieli szkół zawodowych — posiadających studia specjalistyczne I stopnia. Studentów pracujących zawodowo wciąga się do prac badawczych mających związek z ich pracą.

Wydaje się nam, że dopiero w powiązaniu z pracami naukowymi Katedry prace nowatorskie nauczycielstwa wyjdą poza dotychczasową praktykę i przewyżczą zastarzałe nawyki i przyzwyczajenia. Ten zaczyn w postaci nowych pomysłów realizacyjnych skłoni nauczycieli do szukania w literaturze pedagogicznej odpowiedzi na różne pytania związane z obserwowanymi zmianami w praktyce nauczania i wychowania. Ożywi to ruch umysłowy i wzbogaci nowatorstwo pedagogiczne nauczycieli.

W ten sposób osiągniemy w ostatecznym efekcie lepsze wyniki nauczania i wychowania.

Na zakończenie chciałbym przytoczyć myśl, często przytaczaną przez prof. Okonia. Brzmi ona: „Dzieła pedagogiczne uczą, jak należy pracować w szkole, lecz znacznie silniejszą zachętą do owocnej i twórczej pracy nauczycielskiej są przykłady dobrej roboty”.

JOZEF GALANT

ZBIGNIEW ZABOROWSKI

Z BADAŃ NAD POSTAWAMI ŚWIATOPOGLĄDOWYMI STUDENTÓW STUDIUM NAUCZYCIELSKIEGO

UWAGI WSTĘPNE

Coraz powszechniejsze staje się przekonanie, że podstawowym ogniwem w doskonaleniu współczesnej szkoły jest przygotowanie zawodowe i wychowanie samego nauczyciela. Proces przygotowania kandydata na nauczyciela do przyszłej pracy można rozpatrywać z punktu widzenia różnych funkcji złożonych; w niniejszym artykule będą nas interesowały głównie funkcje wychowawczo-światopoglądowe.

Nie trzeba się rozwodzić nad tym, że role społeczne nauczyciela we współczesnym życiu podlegają poważnym przekształceniom. Nauczyciel, oprócz funkcji dydaktycznej, spełnia w szkole i środowisku szereg innych funkcji; jest on wychowawcą, opiekunem społecznym, doradcą rodziców, koordynatorem procesu wychowawczego w środowisku, działaczem społecznym. Efektywność pełnienia tych ról społecznych zależy od osobistych walorów moralno-społecznych nauczyciela, od jego światopoglądu i systemu uznawanych wartości. Nowe role społeczne nauczyciela ściśle zwią-

zane ze strukturą współczesnego życia i potrzebami społecznymi wymagają od niego swoistych walorów, przekonań i postaw. Powstaje pytanie, czy zakłady kształcenia nauczycieli sprzyjają formowaniu i utrwalaniu tych walorów, czy proces wychowawczy organizowany w tych zakładach właściwie przygotowuje kandydatów do zawodu nauczycielskiego, do przyszłych funkcji i ról społecznych.

Aby odpowiedzieć na to pytanie, należałoby przeprowadzić szersze badania empiryczne, które objęłyby reprezentacyjną grupę studentów z zakładów kształcenia nauczycieli z całej Polski. Zanim wszakże przystąpi się do tego rodzaju badań — należałoby wstępnie rozpoznać problem i dokonać rekonesansu badawczego w jednym zakładzie kształcenia nauczycieli. Niniejszy artykuł jest relacją z takiego rekonesansu, przeprowadzonego w Studium Nauczycielskim w Przemyślu.

PRZEDMIOT I METODA BADAŃ

Przedmiotem przeprowadzonych badań były postawy wobec wartości studentów II roku Studium Nauczycielskiego.

Przez postawę, zgodnie z Th. M. Newcombem, rozumiemy predyspozycję do określonego działania, spostrzegania, myślenia i czucia wobec danego przedmiotu¹.

Zgodnie z definicją Th. M. Newcomba, w postawie można wyróżnić składnik intelektualny, emocjonalny i motywacyjny. Składnik intelektualny jest związany z określonym spostrzeganiem, oceną i klasyfikacją zjawiska lub rzeczy; składnik emocjonalny ze stosunkiem osobistym do zjawisk, np. aprobatą, uznaniem lub reprobata; składnik motywacyjny — z określonymi pragnieniami i zachowaniem w stosunku do przedmiotu lub zjawiska.

Wartością w sensie psychologicznym nazywamy przedmiot lub stany rzeczy, wokół których skupiają się pragnienia i dążenia jednostki.

Postawy wobec wartości mają charakter ogólny, organizują one szereg postaw szczegółowych w określonych dziedzinach i integrują je w systemy, w których formuje się określona hierarchia wewnętrzna. Np. pozytywna postawa wobec nauki implikuje dodatnią oceną rolę nauki w życiu człowieka, w rozwoju ekonomiczno-społecznym ludzkości. Tego rodzaju postawa ma ogólny charakter, podporządkowane jej są bardziej szczegółowe postawy, np. wobec uczonych, książek naukowych, różnych instytucji naukowych, bibliotek naukowych itd.

Postawy wobec wartości wpływają interesująco na osobowość, ułatwiają jednostce osiągnięcie wewnętrznej równowagi, np. w przypadku konfliktu celów, potrzeb, ról społecznych. Postawy te w miarę rozwoju psychicznego jednostki odgrywają coraz większą rolę w jej życiu, wpływają one na percepcję i ocenę rzeczywistości, na kierunek i intensywność pragnień, na konkretne decyzje i zachowanie społeczne. Postawy te mogą w dużym stopniu determinować przebieg życia jednostki i jej miejsce w społeczeństwie.

Postawy wobec wartości przebadaliśmy za pomocą skali postaw wartościujących Allporta, Venona i Lindrey'a, przetłumaczonej i opracowanej przez Pracownię Psychometryczną PAN.

Skala zawiera 60 pytań, których celem jest zbadanie stopnia akceptacji sześciu wartości, mianowicie wartości teoretycznych, ekonomicznych, estetycznych, społecznych, politycznych i religijnych.

Skala składa się z trzech części:

część I zawiera 30 pytań alternatywnych,

część II zawiera 15 pytań z czterema możliwościami wyboru,

część III posiada 15 pytań alternatywnych.

Dla ilustracji przytaczamy po dwa pytania z każdej części:

Część I

Pyt. 1. Głównym celem nauki powinno być raczej dążenie do prawdy aniżeli jej praktyczne zastosowanie (a) tak, (b) nie.

Pyt. 19. Którego odczytu wolałbyś wysłuchać: a) dzieje ustrojów politycznych, b) rola religii w dziejach kultury.

Część II

Pyt. 6. Na co najbardziej lubisz chodzić do teatru: a) na sztuki o tematyce historycznej lub politycznej, b) na balety i barwne widowiska muzyczne, c) na sztuki na temat trosk i spraw ludzkich, d) na sztuki problemowe, poruszające zagadnienia światopoglądowe.

Pyt. 12. Czy uważasz, że postępowanie nasze powinno być normowane: a) nakazami religijnymi, b) ideałami piękna, c) względami materialnymi, d) ogólnym dobrem społeczeństwa.

Część III

Pyt. 1. Czy sądzisz, że znacznie więcej można osiągnąć przez walkę niż przez współpracę (a) tak, (b) nie.

Pyt. 15. Czy racja stanu wymaga zawsze podporządkowania religii polityce (a) tak, (b) nie.

PRZEBIEG BADAŃ I SPOSÓB OBLICZANIA WYNIKÓW

Badania zostały przeprowadzone w maju 1963 roku w Studium Nauczycielskim w Przemyślu w trzech oddziałach drugich lat na kierunkach: filologia polska, historia i pedagogika ze specjalizacją w zakresie nauczania początkowego i pracy ręcznej (kierunek ten skrótowo nazywamy pedagogiką). Słuchaczy o badaniach nie uprzedzono, lecz po przyjeździe na zajęcia informowano ich, że dziś zamiast normalnych zajęć w ilości jednej lub dwu godzin przeprowadzone zostaną badania za pomocą zeszytu postaw wartościujących. Proszono osoby badane, by po wypełnieniu każdej tabelki zawartej w arkuszu sprawdziły sumę sześciu sum. W pierwszej tabelce miała ona wynosić 90, w drugiej — 45, w trzeciej — 150. Po udzieleniu odpowiedzi na wszystkie pytania osoby badane miały dodać sumy poszczególnych części i obliczyć sumy łączne dla poszczególnych sześciu wartości. Maksymalny wynik dla poszczególnych wartości wynosił 85. Skala jest tak skonstruowana, że wysoki wynik w zakresie jednej wartości może być osiągnięty przez zmniejszenie wyników w pozostałych wartościach. Na koniec osoby badane miały narysować na wykresie własny profil wartości.

Ogółem skalą postaw wartościujących przebadano 100 studentów, w tym 35 mężczyzn i 65 kobiet.

PRACA WYCHOWAWCZA W STUDIUM NAUCZYCIELSKIM W PRZEMYŚLU

W pracy dydaktyczno-wychowawczej realizowaliśmy cele stojące przed zakładem kształcenia nauczycieli. Dużo uwagi poświęcono ponadto kształtowaniu postawy zaangażowania w pracy społeczno-politycznej i kulturalno-oświatowej w środowisku oraz w ulepszeniu pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole. Cele te realizowało grono nauczycielskie i organizacje młodzieżowe.

Główną formą oddziaływania wychowawczego nauczycieli poza wykładami i ćwi-

zeniami była praca opiekunów grup (odpowiednik wychowawców w szkołach średnich). Opiekunowie grup oprócz stałej opieki nad grupami odbywali bezinteresownie 1—2 razy w miesiącu zebrania z grupami (odpowiednik godzin wychowawczych), na których oprócz omawiania bieżących spraw odbywały się dyskusje na tematy moralno-społeczne, ideologiczne i światopoglądowe. Tematyka zebrań była przeważnie proponowana przez nauczycieli, rzadziej przez młodzież. Prócz tego opiekunowie wraz z grupami zajmowali się organizacją prac społeczno-użytecznych, wycieczek, wieczorków kulturalno-rozrywkowych w klubie SN, zbiorowego oglądania audycji telewizyjnych, filmów. Wspólnie z młodzieżą chodzili również na koncerty i przedstawienia teatralne. Praca wychowawcza była prowadzona przez opiekunów grup z różną efektywnością i przy różnym udziale aktywności słuchaczy, lepiej na kierunku filologia polska i historia, słabiej na kierunku pedagogika. Efekty pracy wychowawczej w grupach zależały w dużej mierze od liczby aktywnych studentów, zaangażowanych w pracy społecznej i wychodzących naprzeciw inicjatywie nauczycieli. Studentów takich było najwięcej w grupie filologii polskiej, mniej na pedagogice, najmniej na historii.

Organizacje młodzieżowe stanowiły w Studium ważny czynnik wychowania i samowychowania studentów. W roku szk. 1962/63 było w Studium ogółem 340 słuchaczy. Do organizacji młodzieżowych należały: Podstawowa Organizacja Partyjna młodzieżowa — 41 członków, ZMS — 184, ZMW — 87, ZHP — 40, Zrzeszenie Studentów Polskich ok. 70% wszystkich słuchaczy, Koło SAIW — 10 członków. Każda organizacja miała swój plan działania. Niektóre zadania pokrywały się. Dla koordynacji pracy wszystkich organizacji istniała Rada Koordynacyjna Młodzieżowa, w skład której wchodziła przewodniczący wszystkich organizacji, a kierował pracą tej Rady sekretarz POP młodzieżowej. Każda organizacja miała swego opiekuna, nauczyciela wyznaczonego przez Radę Studium (odpowiednik rady pedagogicznej w innych szkołach).

Najbardziej aktywną w terenie organizacją był Związek Młodzieży Wiejskiej. Organizacja ta opiekowała się stale dwoma wiejskimi kołami ZMW, zorganizowała własną grupę prelegentów, która odbywała prelekcje i zebrania szkoleniowe w wiejskich kołach ZMW.

Inne organizacje rozwijały swoją aktywność głównie na terenie Studium.

Jedną z form kontaktów Studium ze środowiskiem była praca zespołów młodzieżowych w klubie nauczycielskim przy Zarządzie Powiatowym ZNP w Przemyślu. Zespoły recytatorskie i satyryczne pod kierunkiem dwu nauczycielek Studium dawały w tym klubie stałe programy artystyczne, przez co działalność klubu nauczycielskiego znacznie ożywiła się, a słuchacze nasi w ten sposób wciągali się do pracy związkowej.

Dom studenta stanowił główny ośrodek pracy wychowawczej w godzinach pozalekcyjnych dlatego, że większość studentów tu mieszkała (260). Tutaj mieszkali aktywiści organizacji młodzieżowych, zespołów zainteresowań, tu mieścił się młodzieżowy zarząd klubu.

Główne wysiłki wychowawcze poza utrzymaniem porządku i czystości w Domu Studenta szły w kierunkach: stworzenia koleżeńskiej atmosfery współpracy i współżycia, zapewnienia wzajemnej tolerancji, zaprawiania do laickiego stylu życia, troska o frekwencję na wieczorach dyskusyjnych, spotkaniach i imprezach o charakterze wychowawczym.

Pod wpływem pracy wychowawczej obserwowaliśmy stopniową zmianę postawy społecznej słuchaczy, ich stosunku do nauki, do przyszłej pracy zawodowej. Nie zaobserwowaliśmy natomiast zbyt dużych zmian w postawach światopoglądowych słuchaczy, wzrastała tylko ich aktywność w czytelnictwie literatury popularno-naukowej, w stawianiu pytań i w szukaniu odpowiedzi, w dyskusjach światopoglądowych.

WYNIKI BADAŃ

a) Profil wartości w przebadanej grupie

Średnie wskaźniki 100 studentów II r. Studium Nauczycielskiego wyglądały następująco:

Wartość	T	E	A	S	P	R
Średnia	53,3	45,5	51	56	45	34

Oznaczenia: Skrót T oznacza wartości teoretyczne, E — ekonomiczne, A — artystyczne, S — społeczne, P — polityczne, R — religijne.

Najwyższe średnie — jak widać z tabeli — mieli studenci w zakresie postaw społecznych i teoretycznych; najniższe — w zakresie postaw religijnych i politycznych.

Z punktu widzenia przyszłej roli społecznej i zadań, jakie stoją przed nauczycielem — należy pozytywnie ocenić wyższe wskaźniki postaw społecznych i teoretycznych. Kandydat na nauczyciela pod koniec swojego pobytu w Studium winien niewątpliwie mieć ukształtowane nastawienie społeczne, gdyż istotą jego przyszłego zawodu jest formowanie osobowości młodego pokolenia poprzez stałe oddziaływanie wychowawcze. Również pozytywnym momentem jest przywiązywanie większej wagi do wartości naukowych; nauczyciel bowiem musi mieć umysł otwarty, chłonny i przejawiać tendencję do stałego pogłębiania swej wiedzy, co łączy się ściśle z pozytywną postawą wobec wartości naukowych.

Niskie przeciętne wskaźniki E (ekonomiczny) i P (polityczny) wskazują, że badani posiadają słabsze zainteresowania sprawami ekonomicznymi i politycznymi, co pokrywa się z naszą charakterystyką studentów, u których obserwowaliśmy słabe zainteresowanie problemami gospodarczymi i politycznymi. Świadczyć one mogą też o niezadowolającej pracy w Studium w kierunku rozwijania tych zainteresowań. Praca wychowawcza w Studium opierała się głównie na społeczno-humanistycznych treściach. Tematyka zebrań i dyskusji w grupach i w organizacjach młodzieżowych oraz odczytów ogólnych dla wszystkich słuchaczy obracała się głównie w kręgu zagadnień filozoficznych, moralno-społecznych, literackich i zawodowych. Badani nie mieli już przedmiotu: aktualne zagadnienia społeczno-polityczne, który był w planie nauczania Studium Nauczycielskiego w ubiegłych latach.

Stosunkowo niski wskaźnik postaw religijnych należy uznać za zjawisko pozytywne. Można tu dostrzec pewną recesję postawy fideistycznej, występującej pod wpływem laickiego wychowania w Studium.

b) Kierunek studiów a postawy wobec wartości

Średnie wskaźników postaw wartościujących w zależności od kierunku studiów przedstawia tabela.

	T	E	A	S	P	R
Historia	50,3	46,7	48,4	53,8	48	36,5
Fil. polska	54,2	42,3	55,5	59,3	41	32
Pedagogika	56,3	46,7	49,3	57	42,6	33

Omówimy obecnie profile poszczególnych grup.

W profilu grupy filologia polska charakterystyczne są wyższe wskaźniki postaw artystycznych i społecznych. Większość słuchaczy w tej grupie to — jak ich nazy-

wano w Studium — artystyczne dusze, lubiące pracę społeczną i nauczycielską. Grupa powyższa miała nieco wyższy przeciętny wskaźnik postaw teoretycznych i niższy wskaźnik postaw religijnych, co wskazuje, że rozwój poglądu na świat jej członków mógł tu być bardziej intensywny aniżeli w innych grupach. Obserwacje potwierdzają tę hipotezę. W grupie tej odbywały się ożywione dyskusje światopoglądowe i filozoficzne. Przedmiot: wybrane zagadnienia z filozofii, prowadzony był tu przez nauczyciela o zdecydowanych postępowych przekonaniach, umiającego zainteresować i przystępnie, jasno, przekonywująco wyklądać. Czynniki te mogły spowodować recesję postawy fideistycznej.

W grupie tej było kilka jednostek wybitniejszych o wszechstronnych zainteresowaniach, ale większość przejawiała jednostronne zainteresowania artystyczno-zawodowe. Z grupy tej więcej osób w porównaniu z pozostałymi grupami należało do zespołów recytatorskich, do teatru poezji, większość członków koła polonistycznego rekrutowała się z tej grupy.

Grupa pedagogiki składała się z młodzieży słabszej intelektualnie. Byli to studenci dość uspołecznieni, wykazywali pozytywne uśtosunkowanie się do przyszłej pracy zawodowej. Profil wartości tej grupy nie odbiegał zbyt dużo od przeciętnego. Zaskakujący jest jednak wyższy niż w innych grupach wskaźnik T. Nie wiadomo czym to tłumaczyć. Być może, nurtujące studentów tej grupy poczucie względnej niższości intelektualnej w porównaniu z innymi grupami (w Studium utarła się opinia, że grupa pedagogiczna jest najsłabsza intelektualnie) było tu kompensowane poprzez odpowiedzi wskazujące na zainteresowania intelektualne. Hipotezę tę trzeba by wszakże sprawdzić na szerszym materiale w innych Studiach Nauczycielskich. Jeśli zostałaaby ona potwierdzona, wówczas trafność pytań związanych z postawami teoretycznymi, postawami korelującymi ściśle z czynnikiem samooceny, który u studentów bazuje głównie na ocenie walorów intelektualnych, mogłaby być kwestionowana.

W profilu grupy historii zwracają uwagę wyższe niż w innych krajach wskaźniki postaw politycznych i religijnych. W toku studiów słuchacze tej grupy stykali się często z zagadnieniami politycznymi przy omawianiu zagadnień historycznych, stąd też zagadnienia te w ich świadomości zdobyły wyższą rangę wartości. Dziwi nieco niższy niż przeciętnie wskaźnik postaw teoretycznych w tej grupie. Należałoby się też spodziewać, że grupa ta mająca wiele możliwości, aby przy nauce historii poznać dobrze społeczne funkcje i istotę religii, winna myśleć bardziej racjonalnie i postawa religijna winna występować tu w mniejszym stopniu. Wskaźnik R w tej grupie był najwyższy w porównaniu z pozostałymi grupami. Tłumaczyć to można z jednej strony pewną słabością pracy światopoglądowej w tej grupie, zbyt słabym wykorzystaniem tematyki historycznej do wykazania roli i funkcji społecznej religii i kościoła w historii, a z drugiej strony dość trwałymi wpływami środowiska chłopskiego, z którego rekrutowała się większość studentów.

Na zróżnicowanie postaw ze względu na kierunek studiów — mogą rzucić światło również najwyższe indywidualne wskaźniki. Oto zestawienie tych wskaźników liczbowe i procentowe:

		T	E	A	S	P	R
Historia	Liczba	6	4	7	12	9	3
	%	14,5%	9,7%	17%	29%	22%	7%
Fil. polska	Liczba	3	—	12	13	—	—
	%	10,7%	—	43%	46%	—	—
Pedagogika	Liczba	7	1	8	14	1	—
	%	22,6%	3%	26%	45%	3%	—

Jak widać z tabeli, na kierunku historia jest największy procent najwyższych wskaźników *E* i *P*. Na kierunku filologia polska jest najwięcej najwyższych wskaźników *S* i *A*. Na kierunku pedagogika jest największy procent najwyższych wskaźników *T*. Ogólnie biorąc, ilość jednostek w danej grupie, mających najwyższe indywidualne wskaźniki, koreluje z najwyższymi przeciętnymi wskaźnikami w tych grupach.

c) Pięć a postawy wobec wartości

Zróznicowanie postaw ze względu na pięć studentów przedstawia tabelka:

Wartości	<i>T</i>	<i>E</i>	<i>A</i>	<i>S</i>	<i>P</i>	<i>R</i>
Pięć						
Kobiety	52,2	44,6	51,7	55,5	42,7	37,7
Mężczyźni	55,4	46,9	49,8	57,7	47,5	27,6

Istotniejsze różnicowanie postaw wartościujących występuje szczególnie w zakresie postaw religijnych i postaw politycznych. Kobiety wykazały o wiele wyższy niż mężczyźni wskaźnik postaw religijnych i niższy wskaźnik postaw politycznych. Jeśli chodzi o postawy polityczne kobiet, zjawisko to łączy się z ich nastawieniem życiowym, bardziej kameralnym, zainteresowaniami w większym stopniu typu osobistego. Mężczyźni bardziej nastawieni są na szersze życie społeczne, na organizowanie pracy społecznej, w większym stopniu niż kobiety przejawiają potrzebę władzy, która koreluje z postawami politycznymi.

Te zależności uzyskane na podstawie badań za pomocą zeszytu postaw wartościujących potwierdziła codzienna obserwacja prowadzona w procesie nauczania i wychowania. Wyniki obserwacji wychowawców są zgodne, również z kierunkiem zróznicowań w zakresie postaw teoretycznych i społecznych. Dość wyraźnie potwierdziła się w obserwacjach dominacja kobiet w zakresie postaw artystycznych; bardziej przeżywały filmy, sztuki teatralne, chętniej brały udział w imprezach artystycznych, silniej reagowały na estetykę dnia codziennego. Mężczyźni natomiast intensywniej angażowali się w życie społecznym i w większym stopniu czuli się za nie współodpowiedzialni.

WNIOSKI, PERSPEKTYWY DALSZYCH BADAŃ

Wnioski, jakie nasuwają się w wyniku przeprowadzonych badań, mają charakter hipotetycznych stwierdzeń, które winny być uściślone i zweryfikowane na szerszym materiale empirycznym.

1. Pozytywnym zjawiskiem, świadczącym o właściwym kierunku pracy wychowawczej w Studium i o prawidłowym dojrzewaniu zawodowym i światopoglądowym studentów, są najwyższe wskaźniki postaw teoretycznych i społecznych i najniższe — postaw religijnych.

2. Występuje zróznicowanie postaw wobec wartości ze względu na kierunek studiów. I tak grupa polonistyczna przejawiała mniejsze zainteresowania w kierunku ekonomicznym preferując w większym stopniu wartości artystyczne i społeczne. Grupa historyczna miała wyższy wskaźnik postaw politycznych. Grupa pedagogiczna preferowała wartości teoretyczne.

3. Można odnotować różnice w postawach wobec wartości u mężczyzn i kobiet. Mężczyźni przewyższali kobiety w zakresie wskaźnika postaw teoretycznych, ekono-

micznych, społecznych i politycznych; ustępowali im w zakresie średnich postaw artystycznych i religijnych.

Badania nasze — jak wspominaliśmy — miały charakter zapoznawczy. W przyszłych ekstensywnych badaniach należałoby dokonywać pomiaru postaw wobec wartości na początku i na końcu studiów, co ułatwiłoby ściślejsze uchwycenie przekształceń w postawach. Należałoby nadto ściślej określić i zmierzyć tzw. czynnik wychowawczy w Studium (m. in. metody i formy wychowawcze, postawy społeczno-światopoglądowe nauczycieli itp.), co sprzyjałoby ustaleniu zależności typu przyczynowego między strukturą oddziaływania wychowawczego a systemem postaw wobec wartości studentów.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

RODOWÓD SPOŁECZNY „BIBLIOTEKI NAUCZYCIELA”

1. Narodziny książek i ich życie mieszczą się w historycznych i społecznych kategoriach określonego czasu. Im żywiej i im lepiej będą rozumiane te związki, tym większy jest sens powstawania dzieła, tym większe rokuje ono szanse społecznej użyteczności.

Dlatego też u kolebki każdej z poważniejszych imprez wydawniczych musi pojawić się namysł nad tym, co prezentuje w danej dziedzinie dzień dzisiejszy. Równocześnie, jednak w równym stopniu dojść powinna do głosu świadomość dnia jutrzejszego. Dzień, który nastąpi, ma być rezultatem naszego działania na wszystkich frontach budowy. Ziarna jutra tkwią wprawdzie w teraźniejszym życiu, trzeba je jednak umieć dostrzec i pielęgnować. Zbyt często niedostatek dnia powszedniego stępi ostrość wzroku i wrażliwość słuchu. Świadoma praca wychowawcza ma stanowić tutaj skuteczne antidotum. Owa świadoma praca wychowawcza podejmowana jest w masach przede wszystkim przez nauczycieli i oświatowców. Ich więc przede wszystkim trzeba uzbroić, im przede wszystkim należy dostarczyć stosownego arsenału. Zbrojownią tą powinny być nauki społeczne, wykładnią zaś — zbiór książek i innych środków działania. „Pragniemy — mówił Władysław Gomułka na XIII Plenum KC PZPR — aby twórczość naukowa okazywała pomoc partii w analizie poszczególnych problemów ekonomicznych, społecznych i kulturalnych, ażeby dostarczała wniosków możliwych do wykorzystania w praktycznej polityce. To zaś jest możliwe tylko wówczas, gdy nauki społeczne będą stawiać sobie śmiało zadania badawcze, gdy będą dążyć do wykrycia obiektywnej prawdy” (*Nowe Drogi*, nr 8, 1963, s. 22).

2. Dorobek wydawnictw pedagogicznych w Polsce Ludowej dość różne przechodził koleje. Obejrzenie się wstecz pokazuje, że przebyliśmy tutaj drogę niełatwą, a w niektórych okresach wręcz wyboistą. Książka pedagogiczna i nowatorska praktyka pedagogiczna znalazły się po r. 1945 w sytuacji nieco podobnej do drogi książki i czytelnictwa w ogóle, ich start jednak był szczególnie trudny, rozpadł się bowiem światopogląd, na którym znaczna część dorobku pedagogiki międzywojennego dwudziestolecia opierała swe zręby. Słuszna nieufność do doktryn pedagogicznych formacji kapitalistycznej prowadziła jednak często zbyt daleko. I tutaj bowiem, podobnie jak przy rozważaniach nad kulturą socjalistyczną, zapomniano o tezie Lenina, iż budując nową oświatę i kulturę nie można całkowicie odrzucać wszystkiego, czego ludzkość dorobiła się do tego czasu. Losy książki pedagogicznej związane są więc ściśle z tymi fluktuacjami, którym w okresie Polski Ludowej ulegały nauki pedagogiczne i psychologiczne (por. np. W. Okoń — „Rozwój nauk pedagogicznych” — *Nowa Szkoła*, 1964, nr 2, s. 9—20), z tą, naturalnie, specyfiką, jaka cechuje ukazanie się książki, która w stosunku do chwili jej poczęcia ogląda światło dzienne (w naszych warunkach wydawniczych) dopiero po dwóch latach.

Sytuacja wyżej zaledwie wspomniana (nie miejsce tu bowiem na periodyzację zjawisk z zakresu myśli pedagogicznej w minionym dwudziestoleciu, dokonał tego we wspomnianej powyżej pracy prof. W. Okoń) powodowała nierównomierność w powstawaniu opracowań badawczych i naukowych, przerosty w tłumaczeniach na niekorzyść wydawnictw oryginalnych, zaniechania w dziedzinach ważnych dla pedagogiki (np. w rozwoju podbudowy filozoficznej, w rozważaniach nad kulturą masową itp.), brak wysiłków w kierunku uogólniania doświadczeń dydaktycznych (np. w zakresie metodyk), przerost werbalizmu z jednej, a praktycyzm z drugiej strony

itp. Także i na pedagogikę podziały orzeźwiająco twórcze zmiany w polityce kulturalnej po r. 1956, kiedy napłynęła fala ożywienia w naukach społecznych w ogóle. Od tego też głównie czasu notujemy pojawianie się wielkich dzieł pedagogicznych i znaczną rozbudowę kierunków naukowego i badawczego działania.

3. Jakakolwiek więc powstawałaby obecnie nowa koncepcja serii wydawniczej z dziedziny pedagogiki, winna ona wyrastać z potrzeb aktualnego etapu sytuacji książki pedagogicznej oraz winna się rodzić z myślą o tym przyszłym etapie, w którego kształtowanie ma się włączyć.

Sytuacja obecna nie skłania do utyskiwań, jeśli chodzi o ilość ukazujących się książek pedagogicznych. Rozrost kadry naukowej w tej dziedzinie, zespalanie planowanych wysiłków badawczych koło katedr i zakładów uniwersyteckich, szczególnie aktywna rola instytutów (Instytut Nauk Pedagog. Uniwersytetu Warszawskiego, Instytut Pedagogiki Minist. Oświaty), koordynacyjna działalność Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk — wszystkie te ośrodki pulsują treściami, które ukazują się wcześniej czy później w postaci publikacji. Nie o ilość więc chodzi. Nie chodzi nam tu także o rozważanie jakości, rzecz ta bowiem wymaga osobnych opracowań. Chodzi w tym szkicu o to przede wszystkim, czy istnieje adekwatność między podstawowymi potrzebami młodego zwłaszcza nauczyciela a zestawem książek pedagogicznych będących w jego zasięgu. Trzeba przy tym myśleć o nauczycielu na dorobku, o nauczycielu nie zawsze jeszcze najlepiej przygotowanym do swej pracy wskutek braków pedagogicznej szkoły zawodowej. Trzeba jednocześnie myśleć o dziesiątkach tysięcy nauczycieli ciągle się doskonalących, o godnym szacunku uporze, z jakim, mimo niełatwych warunków, pragną dotrzymać kroku teraźniejszemu czasowi. Trzeba wreszcie myśleć o nauczycielach przygotowujących się do egzaminów kwalifikacyjnych, o akcji Ośrodków Metodycznych i Ognisk. Czy mają wszystko to, czego im w ich pracy potrzeba?

Zastanawiając się nad tym pytaniem w sposób wprawdzie uproszczony, bez pożądaną tutaj szczegółowej konfrontacji, można jednak odpowiedzieć przecząco. Pewne bowiem braki rysują się w czterech aspektach widzenia tego problemu.

Chodzi tu po pierwsze o wyrażenie (zasobem pojęć właściwym dla tej dyscypliny) ideologicznych i filozoficznych podstaw nauk pedagogicznych (przykładem choćby książka B. Suchodolskiego — „U podstaw materialistycznej teorii wychowania”).

Po drugie — chodzi tutaj o określone kierunki tematyczne, które nie doczekały się jeszcze w pełni oczekiwanych opracowań. Za przykład może posłużyć chociażby brak metody przedmiotowych, których opóźnianie jest tym bardziej zastanawiające, im więcej dobrego możemy powiedzieć o już osiągniętych zdobyczach w dziedzinie dydaktyki ogólnej (W. Okoń). Cóż zaś tutaj można powiedzieć o nowych, nietradycyjnych tematach, które z nowoczesnością środków przekazu kultury wdzierają się do szkoły i winny być w procesie nauczania umiejętnie oponowane!

Trzecim kryterium, z punktu widzenia którego ocena aktualnego dorobku wydawnictw pedagogicznych wypada jeszcze niezadowolająco — jest problem integracji nauk. Należy bowiem dostarczyć nauczycielowi nie tylko wiedzy i zrozumienia wielości dróg jego myślenia i działania, ale także dać mu pojęcie o jedności, z której ta wielość wypływa, oraz o konieczności poniechania w działalności pedagogicznej i w interpretacji zjawisk kultury tak popularnego szufladkowania zjawisk.

Nauczyciel bowiem w swym działaniu oświatowym rzadko spotyka się z sytuacjami „podręcznikowymi”. Trzeba mu więc dostarczyć także i takich opracowań, które pokazują, w oparciu o konkretny przypadek szkolnego działania, jak powinna być

przeprowadzona mobilizacja różnych dyscyplin, aby problem ten nabrał barw i życia.

Czwartym wreszcie problemem, który rzutuje na przeżywane przez nauczycieli oczekiwania w dziedzinie wydawnictw pedagogicznych, jest sprawa zaspokojenia potrzeb czytelników o różnych poziomach przygotowania.

Sprawa to ciągle jeszcze ważna. Żyjemy w okresie stabilizacji i podwyższania wymagań. Z drugiej jednak strony nie wolno nam nie uczynić wszystkiego, aby tym, którym losy nie pozwoliły jeszcze wyrównać kroku z dobrą przeciętną przygotowania zawodowego, nie dostarczyć możliwości owego zrównania tempa marszu. Stąd w dalszym ciągu potrzeba „schodkowania” w literaturze pedagogicznej. Kierunek rozwoju idzie tutaj ku poniechaniu schodków najniższych, owych, tak jeszcze popularnych, praktycystycznych bryków poradnikowych. Równocześnie jednak należy stworzyć „mocną przeciętną”, trzon obejmujący całość nowoczesnej wiedzy pedagogicznej, spełniający cztery podane wyżej warunki. Z wydawniczego jednak punktu widzenia ten właśnie warunek czwarty — zaspokojenie potrzeb czytelnika średniego poziomu — jest szczególnie w tej chwili aktualny.

4. Tak oto zbliżamy się do koncepcji „Biblioteki Nauczyciela”. W dorobku wydawnictw pedagogicznych dwudziestolecia Polski Ludowej mamy do odnotowania kilka zamierzeń pragnących dla różnego zresztą celu objąć większe całości pedagogiki i psychologii. Przykładem mogą być chociażby serie Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, jak np. „Studia Pedagogiczne”, „Studia Psychologiczne”, „Monografie Pedagogiczne”, „Źródła do dziejów myśli pedagogicznej”, „Rozprawy z dziejów oświaty” itp. Do tego dodać należy podjętą ongiś przez IW „Nasza Księgarnia” myśl „Encyklopedii Wychowania”, realizowaną częściowo w postaci paru wydanych tomów problemowych, oraz przez „Małą Encyklopedię Pedagog.” S. Wołoszyna drukowaną w „Kalendarzu Nauczycielskim”. Wspomnieć też trzeba o pokaźnym dorobku Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych w serii „Problemy współczesnego wychowania” oraz o ciągu podręczników dla zakładów kształcenia nauczycieli, wreszcie w rządzie tych prac postawić należy np. „Zarys Pedagogiki” wydany przez Państwowe Wyd. Naukowe.

Szczegółowa jednak analiza tych i innych, większych i mniejszych serii wydawniczych doprowadza do wniosku, że są to przeważnie opracowania przeznaczone dla dobrze przygotowanego czytelnika, nierzadko studenta lub pracownika naukowo-badawczego. Książki te mają ponadto najczęściej charakter podręcznikowy.

Natomiast ciągle w sferze projektów powstawała myśl o zwartej w sensie tematycznym możliwie pełnej biblioteczce, która stanowiłaby zaplecze codziennej pracy nauczyciela, pozostawałaby w zasięgu jego ręki obok stołu pracy i była gotowa na wszystko: na każdy problem, na krótką informację, na budzenie zadumy i twórczego niepokoju, „Budzenie i rozwijanie potrzeb i zainteresowań oraz kształtowanie działalności zaangażowanej — oto są naczelne i zasadnicze dyrektywy pedagogiczne” (B. Suchodolski — „O właściwościach młodzieży współczesnej i problemach jej wychowania”. *Nowa Szkoła*, 1964, nr 10, s. 8). Taka oto „biblioteka dnia codziennego” czytana przez nauczyciela winna pomóc mu w kształtowaniu zaangażowanej działalności młodzieży.

Czterdzieści projektowanych tomików ma się kończyć tomem o charakterze indeksu. Tom ten stanowiłby nie tylko „rozkład jazdy” po omówionych w „BN” problemach, ale w ambicji twórców „BN” i autorów stałby się, po wielu latach przerwy, stworzeniem nowego leksykonu nauk pedagogicznych, a więc typu publikacji niezbędnej dla każdej dyscypliny.

Współczesna w swej treści, zaangażowana we wskazywaniu kierunku pracy, różnorodna jak bogactwo obecnej kultury i życia, przystępna i prosta w swym stylu, edytorsko estetyczna — oto czym pragnie być „Biblioteka Nauczyciela”.

Tadeusz Parnowski

INFORMACJA NA TEMAT „BIBLIOTEKI NAUCZYCIELA”

Serię wydają Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych (por. T. Parnowski: Na drogach samokształcenia. *Książka w Szkole*, 1964, nr 4 oraz W. Pokojowski „Biblioteka Nauczyciela” — *Głos Nauczycielski*, 1964, nr 48).

Inicjatywa ta jest wspólnym dziełem Instytutu Pedagogiki Minist. Oświaty i PZWS, a opiekę naukową nad nią sprawują prof. Wincenty Okoń i prof. Bogdan Sucho-dolski.

Wszystkie tomiki w przybliżeniu tej samej objętości 180—200 stron posiadać będą oprawę płócienną, jednolity format, ilustracje, staranną szatę graficzną oraz tę samą cenę — 18 zł.

Sformułowanie problemów niżej podanych należy traktować jako tytuły robocze. Mogą nastąpić zmiany obejmujące zarówno zakres tematyki, jak i autorów. „Biblioteka Nauczyciela” ma wychodzić w ciągu czterech lat. Zmiany do niej wprowadzane winny nadążać za narastającymi potrzebami życia.

a. Ogólne podstawy wychowania

KONOPNICKI JAN: Powodzenia i niepowodzenia szkolne
 KOWALSKI STANISŁAW: Szkoła a środowisko
 KOZAKIEWICZ MIKOŁAJ: Światopogląd i wychowanie
 MILLER ROMANA: Proces wychowania i jego wyniki
 PRZETACZNIK MARIA: Rozwój psychiki dzieci i młodzieży
 SUCHODOLSKI BOGDAN: Rola wychowania w społeczeństwie socjalistycznym
 SZAJEK STANISŁAW: Społeczna sytuacja dziecka w rodzinie
 WROCZYŃSKI RYSZARD: Wychowanie poza szkołą
 ZACZYŃSKI WŁADYSŁAW — Praca badawcza nauczyciela

b. Treść i metody nauczania

FLEMING EDWARD: Środki audiowizualne w nauczaniu
 KUPISIEWICZ CZESŁAW: O zapobieganiu drugoroczności (tom ten ukazał się na „Dzień Nauczyciela” 1964 r.)
 LECH KONSTANTY: Nauczanie wychowujące
 MAZIARZ CZESŁAW: Proces samokształcenia
 NOWACKI TADEUSZ: Treść i metody kształcenia politechnicznego
 OKOŃ WINCENTY: U podstaw problemowego uczenia się (tom ten ukazał się na „Dzień Nauczyciela” 1964 r.)
 RACIŃOWSKI SATURNIN: Obiektywizacja ocen szkolnych
 TORBUS WŁADYSŁAW: Prace społecznie użyteczne w szkole
 ZBOROWSKI JAN: Unowocześnianie metod nauczania

c. Treść i metody wychowania

DĄBROWSKI ZYGMUNT: Organizacja wolnego czasu ucznia
 GRZELAK WŁODZIMIERZ: Harcerstwo — organizacja młodzieży
 KAMIŃSKI ALEKSANDER: Samorząd uczniowski
 LEWIN TADEUSZ: Książka w szkole
 ŚPIONEK HALINA: Praca z dziećmi trudnymi
 SZCZERBA WIKTOR: Wychowanie społeczno-moralne
 WĘGRZYNOWICZ JACEK: Praca pozalekcyjna i pozaszkolna
 „ : Wychowanie laickie

d. Organizacja oświaty i wychowania

- DEMEL MACIEJ: Wychowanie zdrowotne
 DOBOSIEWICZ STANISŁAW: Reforma szkolnictwa ogólnokształcącego w Polsce Ludowej
 MACIASZEK MAKSYMILIAN: Praca młodego nauczyciela
 PASIERBIŃSKI TADEUSZ: Problemy kierowania szkołą
 PEŁCHERSKI MIECZYŚLAW: Funkcja szkoły w ustroju socjalistycznym i kapitalistycznym
 TATOŃ ANTONI: Problemy kształcenia zawodowego
 URBAŃCZYK FRANCISZEK: Problemy nauczania dorosłych
 WILANOWSKI WŁADYSŁAW: Pragmatyka nauczyciela
 WIŁOCH TADEUSZ: Upowszechnienie szkoły średniej

Plany PZWS zakładają wydawanie w ciągu roku ok. 10 książek. Ukończenie druku całej serii przewiduje się w r. 1968. Kolejność wydawania 40 prac trudno jest z góry ustalić. Poszczególne tomiki wychodzić będą w miarę składania przez autorów maszynopisów oraz redakcyjnego ich przygotowania do druku, z zasady nie częściej niż 1 książka w ciągu miesiąca.

Szczegółowe informacje — w prospektach.

T. P.

WINCENTY OKOŃ: U PODSTAW PROBLEMOWEGO UCZENIA SIĘ.
 Warszawa, PZWS 1964, str. 220

Przed trzema laty Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych zapowiedziały wydanie nowej serii książek pedagogicznych pt.: „Biblioteka Nauczyciela”, a oto już wyszły dwa pierwsze tomiki z działu B traktującego o treści i metodach nauczania. Na pierwszym miejscu tego działu znalazła się praca jego redaktora, Wincentego Okonia. Jej tytuł: „U podstaw problemowego uczenia się”.

O problemowym uczeniu się w zespołach ukazało się u nas w druku już kilka prac eksperymentalnych. Sporo z nich napisali uczniowie prof. W. Okonia pod jego kierunkiem. Już w tych rozprawach zaznaczyły się myśli przewodnie ich inspiratora. Przygotowawszy sobie w ten sposób grunt, obecnie przemówił bezpośrednio.

Już ten sposób wzięcia się do dzieła rzuca światło na postawę i metodę pracy Autora. Jest to badacz nie mający ani pociągu, ani zaufania do spekulacji filozoficznych i pedagogicznych, o ile one są dalekie od faktów. Wszystko, co pisze, chce opierać o ścisłą obserwację, a jeszcze lepiej — o eksperyment dający wyniki liczbowe. Sam o tym tak powiedział: — „Autor próbował swoje twierdzenia wyprowadzać z faktów, przy tym nie z faktów przypadkowych i dowolnych, lecz odpowiednio w eksperymencie zorganizowanych, tak mianowicie, aby z nich dały się odczytać określone prawidłowości, rządzące procesem problemowego uczenia się” (str. 212).

Drugim rysem omawianej pracy jest interesowanie się bardziej procesem uczenia się niż nauczania. To się zaznaczyło już w tytule pracy: „U podstaw problemowego uczenia się”. Właśnie „uczenia się”, a nie nauczania. — I rzeczywiście, Autor bada w swej pracy proces uczenia się i jego warunki.

W związku z tym uczeń wysuwa się u niego na pierwszy plan, nauczyciel zaś schodzi na plan drugi. Uczeń z przedmiotu nauczania staje się podmiotem

uczenia się. Warto przytoczyć miejsce, w którym Autor o tym mówi: — „W tomie tym autor usiłował dać nowsze spojrzenie na pracę dydaktyczno-wychowawczą w szkole. W tym celu na scenie szkolnej poprzestawiał aktorów, dzięki czemu w głównym polu widzenia Czytelnika znalazł się uczeń, a dopiero na drugim planie — nauczyciel” (str. 8).

Tak! — To są rzeczywiście nowsze poglądy! Ten kompleks bowiem zapatrywał się na rolę ucznia i na uczenie się, którego z takim przekonaniem broni W. Okoń, począł torować sobie drogę dopiero od końca XIX wieku. Należał on do przewodnich myśli tego ruchu reformatorskiego, który występował pod hasłem „nowej szkoły”. Ówczesni autorowie nie rozporządzali jednak taką obfitością danych eksperymentalnych, jaką zgromadził nasz Autor. Powołując się na eksperymenty własne oraz swoich uczniów, może on też mocniej uzasadniać swoją tezę od swoich poprzedników z pierwszej ćwierci bieżącego stulecia.

Podobnie też, jak wówczas to głoszone, i nasz Autor łączy uczenie się z samodzielnością, chce wychowywać młodzież nie do kurczowego trzymania się gotowych wzorów, lecz do „życia w nowych i szybko zmieniających się warunkach”. Stare wzory w takim życiu trzeba umieć zastępować nowymi i nieraz te nowe samemu wytwarzać. Do tego potrzeba myślących i twórczych głów; do tego potrzeba również silnych charakterów. Tylko bowiem takie charaktery potrafią zwalczać zużyty dogmatyzm, nie wpadając w nowy.

Trzecim rysem książki jest krytycyzm i zachowywanie miary: Autor nie należy do tych zaślepieńców, którzy, nabrawszy przekonania do jakiejś metody, chcą ją stosować we wszystkich wypadkach. Jest zwolennikiem metody problemowej, jednakże sam wskazuje wypadki, kiedy zamiast problemu lepiej jest stosować metodę podającą. Jest przekonany o wielkich zaletach uczenia się w zespołach, ale zwraca uwagę na to, że są wypadki, kiedy lepiej jest, aby młodzież pracowała w pojedynkę lub całą klasą. W ostatnim rozdziale radzi łączyć harmonijnie wszystkie trzy sposoby organizowania pracy: — jednostkowy, zespołowy i całą klasą (str. 214). Bardzo to mądre i przekonujące!

Książka składa się z dwunastu rozdziałów. Można je podzielić na trzy części: — pierwsze cztery rozdziały wprowadzają w główne zagadnienie i dają podstawy ogólne do dalszych rozważań; środkowych pięć rozdziałów poświęconych jest metodzie problemowej; wreszcie trzy ostatnie mówią o zespole i warunkach społecznych pracy uczniów.

W każdej z tych części czytelnik — a ma nim być nauczyciel — znajdzie dużo tematów ciekawych i pobudzających do podciągnięcia na wyższy poziom pracy dydaktycznej i wychowawczej. W części pierwszej nowe będą dla wielu czytelników uwagi Autora o amerykańskich maszynach do uczenia się. Wnikliwe są rozważania na temat podobieństw i różnic zachodzących pomiędzy uczeniem się i badaniem.

W części drugiej rozdział V ma charakter ogólny. Autor odpowiada w nim na pytanie, na czym polega nauczanie problemowe i problemowe uczenie się. Dalsze cztery rozdziały podają wyniki eksperymentalnych badań nad rozwiązywaniem problemów w różnych przedmiotach nauczania, a mianowicie na godzinach: 1) matematyki, 2) przyrodznawstwa, 3) przedmiotów humanistycznych i 4) technicznych.

Trzy ostatnie rozdziały przynoszą: 1) informacje o powstawaniu i rozwoju nauczania problemowo-grupowego, 2) wyjaśnienia dotyczące warunków społecznych problemowego uczenia się, 3) rozważania nad efektywnością problemowo-grupowego uczenia się.

Treść bogata i aktualna, a wszystko wyłożone w sposób jasny i przystępny. „Biblioteka Nauczyciela” od razu dała swym Czytelnikom książkę wartościową i pobudzającą do myślenia i działania.

CZESŁAW KUPISIEWICZ: O ZAPOBIEGANIU DRUGOROCZNOŚCI.

Warszawa, PZWS 1964, str. 171

Recenzowana praca Czesława Kupisiewicza stanowi drugi tomik „Biblioteki Nauczyciela”. Temat dobrze wybrany, drugoroczność bowiem i idący w ślad za nią odsiew — to wielkie zło, obniżające wyniki pracy naszych i nie tylko naszych szkół podstawowych i średnich. U nas jednak rozmiary drugoroczności są, niestety, bardzo wielkie. W roku szkolnym 1961/2 w szkołach podstawowych mieliśmy 396 481 (7,9%) uczniów drugorocznych, a w liceach ogólnokształcących w tym samym roku 23 393 (7,8%). Jest zatem z czym walczyć, jest powód do uczynienia przeglądu środków zaradczych.

Zagadnieniem tym zajmował się nasz Autor już wcześniej, w pracy zatytułowanej: „Niepowodzenia dydaktyczne” (Warszawa, PWN, 1964). Niektóre z wyników, zreferowanych w tamtej książce, znalazły się i tutaj. Obecna jednak książka różni się od poprzedniej zarówno zakresem tematu, jak sposobem jego opracowania.

Chcąc zwalczać drugoroczność, trzeba znać jej przyczyny. Autor, zgodnie zresztą z wielu innymi badaczami tej sprawy, przyjmuje, iż drugoroczność wynika z bardzo wielu przyczyn natury pozaszkolnej i szkolnej. Samych tylko szkolnych przyczyn drugoroczności jest wiele. Autor podzielił je na dwie grupy, a mianowicie na przyczyny niezależne i zależne od nauczyciela. Do pierwszej zaliczył: obowiązujący system nauczania i wychowania, warunki organizacyjne i materialne pracy szkół, programy nauczania, podręczniki, kwalifikacje zawodowe nauczycieli i poziom pracy zakładów kształcenia nauczycieli.

Do drugiej grupy zaliczył: metody nauczania i wychowania stosowane przez nauczyciela w pracy z dziećmi i młodzieżą, jego stosunek do tej pracy, a przede wszystkim sumienność w wypełnianiu obowiązków zawodowych, stosunek do dzieci oraz ich rodziców, a zwłaszcza tzw. takt pedagogiczny, umiejętność nawiązywania ścisłej współpracy z rodzicami lub opiekunami uczniów itp.

Autor z właściwą mu dokładnością omówił w swej książce wszystkie te przyczyny, wskazując zarazem przy każdej na odpowiednie środki zaradcze, szczególnie jednak uwagę zwrócił na drugą grupę przyczyn. Jest to zupełnie na miejscu w książce przeznaczony właśnie dla nauczyciela.

Stąd budowa książki. Na sześć rozdziałów dwa pierwsze mówią o drugoroczności w świetle dotychczasowych nad nią badań innych pedagogów i samego Autora, cztery zaś pozostałe zajmują się następującymi zagadnieniami: 1) dydaktycznymi przyczynami drugoroczności, 2) doskonaleniem się nauczyciela jako warunkiem zwalczania drugoroczności, 3) poznawaniem przez nauczyciela swoich uczniów i wreszcie 4) formami opieki nad uczniami opóźnionymi w nauce.

Cała książka odznacza się jasnością i przejrzystością wykładu. Bo też Autor starannie przygotowuje każdy swój krok naprzód. Zaczyna od zdefiniowania terminów, którymi się będzie posługiwał, następnie stawia rusztowanie pojęć i wreszcie wypełnia te ramy starannie wybranym materiałem faktów zebranych drogą obserwacji i eksperymentu oraz statystyką zjawisk masowych.

Bardzo pożyteczna książka. Wskazuje ona nauczycielowi, jak zwalczać drugoroczność, a zarazem napawa go przekonaniem, że zło można zwalczyć i że to on właśnie, nauczyciel, może tego dzieła dokonać po prostu tylko lepiej niż dotychczas nauczając i wychowując.

Bogdan Nawroczyński

MICHAŁ SZULKIN: HENRYK SZULC DZIAŁACZ LEWICY NAUCZYCIELSKIEJ W POLSCE.

„Nasza Księgarnia”, Warszawa 1964 r.

Ostatnie badania Zakładu Historii Szkolnictwa i Oświaty Czasów Najnowszych skupiły się nad wydobywaniem z mroków zapomnienia zasłużonych działaczy postępowego ruchu nauczycielskiego, ruchu robotniczego i komunistycznego w walce o oświatę dla mas i demokratyzację szkolnictwa.

Jednym z wielu działaczy tego ruchu był H. Szulc, urodzony 4 lipca 1904 r. w Gdowie, pow. wielicki, woj. krakowskie. O jego życiu i działalności pisali już A. Jasiński w *Szkole Specjalnej*, nr 3, 1961 r., M. Szulkin w *Głosie Nauczycielskim*, nr 47, 1960 r., były to jednak tylko krótkie wzmianki traktujące ogólnikowo o postaci Szulca. Dopiero książka M. Szulkina obejmuje całość jego życia i działalność społeczną, polityczną i pedagogiczną.

Książka składa się z sześciu części. Część I rozpoczyna Autor jasną i zwięzłą charakterystyką sytuacji politycznej w dziejach polskiego ruchu nauczycielskiego, ukazując jednocześnie w nim rozwój postępowych nurtów, występujących w powiązaniu z rewolucyjną walką ludu o wyzwolenie narodowe i społeczne. Szczególny nacisk kładzie na rozwój myśli marksistowskiej i jej wpływ na działaczy ruchu rewolucyjnego na ziemiach polskich. Na tle tej sytuacji szkicuje sylwetkę H. Szulca w latach jego młodości.

Z relacji Autora wynika, że Henryk do szczęściarzy nie należał. Klasyczne gimnazjum (początkowo w Buczaczu, a potem w Bochni), w którym Szulc ukończył 6 klas, nie przygotowało młodzieńca do życia. Bardziej kształtowały jego psychikę i świadomość przełomowe dla narodu polskiego wydarzenia polityczne, jak wybuch I wojny światowej i odzyskanie w wyniku niej niepodległości bytu państwowego oraz trudna sytuacja życiowa po śmierci ojca w 1920 r., odkąd był zmuszony wziąć na swe wątłe barki obowiązki żywiciela licznej rodziny. Stałych środków na utrzymanie jej dostarczała mu dopiero podjęta w 1924 r. w szkole powszechnej w Rypinie (woj. bydgoskie) praca nauczyciela. Temu nowemu okresowi w życiu młodego Szulca autor poświęcił drugą część swej monografii.

Brak wykształcenia pedagogicznego zmuszał i mobilizował Szulca do systematycznego i starannego przygotowywania się do każdej lekcji. Gromadził i zbierał, gdzie się tylko dało, pomoce naukowe, celem zainteresowania uczniów i uatrakcyjnienia procesu nauczania. Dzięki temu szybko pozyskał sobie nie tylko wychowanków, ale również rodziców i kolegów nauczycieli. Ceniono go przede wszystkim za pracowitość, samodzielność i dużą inicjatywę w pracy.

W tym też czasie rozpoczął swoją działalność polityczną i społeczną. W 1926 r. wstąpił w szeregi KPP i do Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, walcząc usilnie o jednolitość systemu szkolnego i wysoko zorganizowaną szkołę powszechną. Dał się poznać szczególnie jako aktywny działacz na odcinku hamowania wpływu kleru i hierarchii kościelnej na sprawy szkolne.

W trzeciej części Autor charakteryzuje H. Szulca jako działacza lewicy nauczycielskiej, dobrego organizatora i człowieka oddanego sprawie walki o szkołę świecką wspólnie z towarzyszami z ruchu robotniczego i radykalnego ruchu ludowego. Jego niepożytej energii, mimo aresztowań i prześladowań oraz mimo słabego stanu zdrowia, daje świadectwo liczne wspomnienia bliskich współtowarzyszy obficie cytowane przez Autora w monografii.

W czwartej części książki nakreślona została sytuacja w szkolnictwie polskim w latach 1929—1932. Sytuacja szkolnictwa w tym okresie była katastrofalna. Powodem tego był ogólny kryzys gospodarczy i swoista polityka ówczesnego rządu kapitalistycznego. Na potwierdzenie tego Autor przytacza między innymi oficjalne dane publikowane przez Ministerstwo WR i OP. Wiele nowego światła rzuca także

M. Szulkin na sprawę wpływu polityki i opinii społecznej na zradykalizowanie mas. Szczególnie podkreśla rolę walki z ustawą szkolną 1932 r. Stanowiła ona (ustawa) „wyraźny zamach faszyzmu na dotychczasowy i tak już mierny stan oświaty w kraju i zapowiada faktyczną likwidację tej oświaty dla szerokich mas ludności...”

W tym też roku powstaje w Warszawie Towarzystwo Oświaty Demokratycznej, „Nowe Tory”, skupiające w swych szeregach partyjnych i bezpartyjnych. Nie zabrakło i tu Szulca. Był zwolennikiem deklaracji ideowej Towarzystwa, która głosiła, że ustrój demokratyczny jest normalnym warunkiem rozwoju państwa i narodu, a wychowanie demokratyczne czynnikiem ugruntowującym. Szulc należał także do tych, którzy występowali nieustannie z protestami w sprawie szkolnej. „Protestujemy przeciw faszyzacji szkoły i obniżaniu jej poziomu naukowego i ideowego...”. H. Szulc włączył się również do walki z widmem wojny i faszyzmu. Temu okresowi Autor poświęcił piątą część książki.

Zwraca uwagę na ogólną sytuację w walce z faszyzmem w końcu dwudziestych i trzydziestych lat, ponieważ wtedy przybiera na sile rozwój ruchu antyfaszystowskiego nie tylko w Polsce, ale i w świecie. Dowodem tego były liczne kongresy antyfaszystowskie i antywojenne. W Polsce powstał w 1932 r. Komitet Antywojenny, cieszący się, jak podkreśla M. Szulkin, wielkim uznaniem zwłaszcza wśród młodzieży, która hasła antywojenne i antyfaszystowskie przyjmowała z wielkim entuzjazmem. Była w tym niewątpliwie duża zasługa Szulca, który potrafił szybko nawiązywać z nią kontakty. W dalszych swoich rozważaniach M. Szulkin wskazał na zasługi H. Szulca w pracach Komitetu na terenie Kielecczynny.

Z uwagi na to, że ruch antywojenny i antyfaszystowski stanowił poważne niebezpieczeństwo szczególnie w latach trzydziestych dla ówczesnych władz sanacyjnych, podjęły one w 1937 r. decyzję likwidacji groźnych grup organizacyjnych, aresztując wielu przywódców, a wśród nich i Szulca.

Część szósta obejmuje ostatnie lata jego życia i działalności w Kielcach. Autor wyraźnie podkreśla, iż był to okres wzmoczonej i intensywnej pracy Henryka, mającej ogromny wpływ na rozwój postępowej myśli pedagogicznej. Z jego inicjatywy powstało i rozwinęło swoją działalność Koło Polskiego Związku Myśli Wolnej, werbując do pracy w nim wielu nauczycieli.

Niełatwa była także praca Szulca w szeregach nielegalnej KPP, potrafił jednak pokonywać trudy i zwyciężać. Nawet wtedy, kiedy dawno już zaawansowana gruźlica coraz bardziej wyczerpywała jego organizm. Dopiero ostatnie aresztowanie i proces kielecki osłabiły zupełnie H. Szulca. Wypuszczony z aresztu w bardzo ciężkim stanie zdrowia, przewieziony został do szpitala w Warszawie, gdzie 7 kwietnia 1938 r. zakończył życie.

Można więc śmiało stwierdzić, że działalność Szulca była wszechstronna i rozległa, wykazał to Autor powołując się na liczne raporty władz śledczych.

Marzenia i dążenia Szulca oraz jego towarzyszy doczekały się wreszcie urzeczywistnienia. Poczynania władz PRL w dziedzinie oświaty i szkolnictwa są przeciwieństwem tych programów, o które walczył Szulc i wielu innych.

Dobrze się stało, że właśnie w 60-tą rocznicę jego urodzin ukazała się książka M. Szulkina. Jest to dowód pamięci, a zarazem wielkiego uznania dla H. Szulca. Uczynił to Autor w sposób godny i właściwy. Książka opracowana jest dokładnie i wnikliwie na podstawie cennych źródeł archiwalnych, przeto pozwala ona szerokiemu ogółowi społeczeństwa zapoznać się z postacią H. Szulca, niestrudzonego działacza i bojownika postępowego ruchu nauczycielskiego.

Wiktor Osajda

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Rozwój polskiej teorii pedagogicznej napawa nadzieją, że proces dydaktyczno-wychowawczy będzie coraz częściej naukowo uzasadniany i coraz częściej obok pytania: co i jak? — pojawiać się będzie pytanie: dlaczego? Na kanwie materiałów zawartych w *Nowej Szkole*, *Wychowaniu* i mało znanym szerszym kołom pedagogicznym *Biuletynie KOS* w Katowicach zwrócę specjalną uwagę na zagadnienie wzajemnego związku teorii i praktyki.

Ogólne dyrektywy i praktyka

Prof. B. Suchodolski wygłosił na inauguracji międzynarodowej konferencji, zorganizowanej w Grenoble przez Unesco, odczyt o właściwościach młodzieży współczesnej i problemach jej wychowania. Odczyt ten drukuje w numerze 10 *Nowa Szkoła*. Problemów natury zasadniczej jest w artykule bardzo dużo i mówienie o wszystkich byłoby z konieczności upraszczaniem myśli; wybiorę z tych wielu jeden, by nim scharakteryzować określoną sytuację szkoły. Chodzi o udział wychowawców w kształtowaniu realnych warunków życia młodzieży i o to, co wychowawcy czynią z młodzieżą w wychowawczych instytucjach i organizacjach. Zadania wychowawców są pod tym względem bardzo złożone. Nie wystarczą, podkreśla autor, wykorzystywanie określonych właściwości młodzieży dla określonych celów. Idzie przede wszystkim o to, by budzić nowe zainteresowania i kształtować nowe dążenia młodych ludzi. „Obowiązkiem wychowawcy jest uczynić ich bogatszymi, niż byli, gdy przyszli do niego”.

Hasło naczelne i zasadniczą dyrektywę pedagogiczną tak sformułował prof. Suchodolski: „Budzenie i rozwijanie potrzeb i zainteresowań oraz kształtowanie działalności młodzieży, działalności zaangażowanej”. Dyrektywa, łatwo zauważyć, bardzo ogólna i ukazująca dalekie perspektywy, jednocześnie jednak przez swą ogólność trudna do realizacji w warunkach konkretnej rzeczywistości. Autor zdaje sobie doskonale z tego sprawę i tak to określa: „Najwyższym zamierzeniem wychowania powinno być dotarcie do tej strefy, w której wytwarzają się zasadnicze siły kształtujące ludzką osobowość, w której formuje się postawa wobec życia, i innych ludzi, w której ustala się hierarchia wartości. Jest oczywiście łatwiej sformułować tę ogólną dyrektywę, niż wskazać sposoby, dzięki którym można ją realizować w praktyce. Praktyka jest bowiem zawsze konkretna, to znaczy przebiega w określonej dziedzinie, posługuje się określonym materiałem, stawia określone wymagania. W praktyce uczymy takich lub innych przedmiotów, kształcimy sprawność fizyczną lub umiejętność śpiewu, ćwiczymy dokładność w pracy lub wrażliwość estetyczną itd. A jednak jeśli od tych różnych »specjalizacji« nie znajdziemy drogi do całości życia osobowego, nasz wychowawczy wysiłek nie osiągnie wyników dostatecznie głębokich i trwałych. Dlatego, chociaż z tych lub innych powodów działalność wychowawcza musi być różnicowana, powinna ona — równocześnie — być integrowana”.

Jaki powinien być kierunek tej integracji — prof. Suchodolski również wyjaśnia — i wbrew poprzedniej uwadze wyjaśnia bardzo konkretnie. Oś integracji to idea wszechstronnie rozwiniętej osobowości. „Wszystko, czego ludzi uczymy — powinno być uczone tak, aby dzięki temu człowiek stawał się pełniejszy, bardziej rozumny, bardziej wrażliwy, bardziej aktywny”. Jeśli będziemy uczyć nauki, sztuki, ekonomii,

socjologii — to nie po to, by stwarzać erudytów, znawców, specjalistów, lecz by wychować ludzi umiejących żyć i działać zgodnie z wymaganiami naukowej kultury, myśleć według naukowej metody, o pełniejszym życiu uczuciowym, bogatszej wyobraźni, wykształcić ludzi umiejących racjonalnie rozumieć świat, w którym żyją i w którego kierowaniu powinni odpowiedzialnie uczestniczyć.

Pójdzie w głąb, niezadowolanie się zewnętrznymi wynikami, gwarantuje trwałą i owocną wpływ wychowawczy. Prof. Suchodolski daje tu najbardziej, tak się wydaje, istotną charakterystykę przyczyn niepowodzeń wychowawczych, gdy pisze: „Wychowawca... gdy ogranicza swą działalność tylko do formułowania pewnych pojęć lub poglądów, pewnych upodobań lub skłonności, pewnych umiejętności i sprawności, utrzymuje swój wpływ tak długo tylko, jak długo utrzymuje się układ warunków, w których te konkretnie określone właściwości były potrzebne. Idący w przyszłość młody człowiek pozostaje — wcześniej lub później — zupełnie sam”. Przewidując pewne opory wielu wychowawców wynikające z obaw, że akcja idąca w głąb jest trudna dla kontroli, taką daje wskazówkę: „Czyż nie pamiętamy sami, iż nie liczą się naprawdę w naszym życiu ci wychowawcy, którzy nas czegoś uczyli, lecz tylko ci, którzy nas do czegoś rozbudzili?”.

O teorię podręcznika szkolnego

Teoria podręcznika jest bardziej postulatem aniżeli faktem. Pięknie wydana rozprawa prof. K. Sośnickiego („Ogólne założenia podręczników szkolnych”) jest zbiorem wskazań i w jakimś stopniu ukazuje model podręcznika, jednak podręcznika w ogóle; podręcznik konkretny, podręcznik dla konkretnego ucznia pozostaje ciągle indywidualnym dziełem autora i zespołu ludzi, którzy służą mu pomocą.

W numerze 19 *Wychowania* ukazała się ciekawa wypowiedź Zbigniewa Żałuskiego pt. „Przedmiot znaleziony w tornistrze”. Autor przestudiował podręcznik historii dla klasy VII szkoły podstawowej. Konfrontuje z jego treścią i układem minione dyskusje o postawach młodzieży, o jej nieznanomości historii i stosunku do przeszłości. Poszukiwano — mówi — przyczyn zła we wpływie rodziny, ulicy, gazety, felietonu, książki czy filmu. Czy słusznie? „Nikt — pisze Żałuski — z dyskutantów po prostu nie zajrzał swemu dziecku do tornistra. A jednak edukacja zaczyna się w szkole. Fundament naszych trudności, które zaczęliśmy przezwyciężać w toku wielkich powszechnych akcji wychowawczych 20-lecia PPR, 20-lecia Polski Ludowej — fundament stworzyliśmy sami. Oczywiście wszyscy inni dołożyli swoją szczyptę. Jednakże fundament zakładaliśmy w sposób naukowy. Na lekcji w szkole. Przy pomocy obowiązującego podręcznika”.

Tak wysoko stawiając rolę podręcznika w kształtowaniu myśli historycznej młodzieży, autor dokonuje szczegółowej analizy wymienionego podręcznika i wykazuje błędy, usterki, uproszczenia, nieudomówienia, pominięcia i wiele innych wad, które całkowicie dyskwalifikują książkę jako narzędzie oddziaływania wychowawczego. Na tle tej bardzo wnikliwej, a jednocześnie bezwzględnej analizy wyłania się model podręcznika historii. Można by to określić następująco:

1. Sprawa poprawności rzeczowej. Błędów wyliczył bardzo dużo, wydają mu się one jednak najmniej groźne, łatwo je bowiem wskazać i poprawić. W każdym razie podstawą podręcznika musi być ścisłość, dokładność, bezwzględne liczenie się z faktami i ich właściwa interpretacja.

2. Autor żąda od podręcznika zachowania właściwych proporcji, wynikających z ważności oceny zjawisk historycznych. Liczy bardzo dokładnie wiersze, które poświęcono wydarzeniom: bitwa o Anglię — 37 wierszy, natomiast obrona Moskwy i przeciwuderzenie radzieckie — ledwie 18 wierszy. Chodzi tu autorowi nie tylko o sens historyczny, zgodność z prawdą, lecz również o sprawę pedagogicznego sensu

podręcznika. „Ma pokazać genezę Polski Ludowej, przygotować obywateli do życia w niej — nie w innej. Musi więc koncentrować uwagę na genezie nowej Polski i na miejscu jej wiodącego nurtu w życiu narodu”. — Dodaje przy tym: „A poza tym, sprawa proporcji jest sprawą elementarnego taktu”.

3. Załuski zdaje sobie sprawę z tego, że podręcznik dla klasy VII „nie może być precyzyjny i wyważony, musi upraszczać, musi przejaskrawiać pewne mniej może ważne, ale za to barwniejsze, a więc dostępnejsze dziecku strony rzeczywistości”. Dodaje jednak od razu: „Jednakże te wyjaskrawienia są nieobojętne dla prawdziwości obrazu historycznego dostarczonego przez podręcznik uczniowi, a także co gorsza nieobojętne dla rozumienia sensu opisywanych wydarzeń”.

4. Kwestionując samą zasadę doboru faktów w wymienionym podręczniku autor domaga się, ażeby wykład historii i dla dzieci 13-, i 14-letnich był podporządkowany pewnej koncepcji ogólnej, żeby ukazywał procesy historyczne, żeby pokazywał „jak dzieje się historia”. Nic z tego nie widzi w podręczniku. Opinię tę ilustruje na przykład tym, że nie daje się uczniowi materiału do zrozumienia klęski wrześniowej, koncepcji Polski Ludowej itd. „Mówiąc o faktach” — podkreśla Załuski — podręcznik niemal nigdzie nie mówi o koncepcjach, celach, rozsądnych zamiarach, jakie przyświecają ludzkiej działalności”.

Żądania są, jak widać, daleko idące. Wysuwa je historyk, mając na uwadze przede wszystkim wymagania, jakie stawia nauka historii, mniej psychologia i metodyka. Niewątpliwie jednak, dostrzegając w wywodach Załuskiego przejaskrawienia, nie sposób nie przyznać, że generalna linia ataku jest słuszna. Poprawność naukowa, właściwe proporcje i akcenty, wartości wychowawcze wybranego materiału, uczenie dostrzegania procesu historycznego — to wymagania nie wygórowane. A trzeba by jeszcze uzupełnić obraz podręcznika punktem widzenia dydaktyki; wówczas wymagania znacznie wzrosną i tym trudniejsze zadania staną przed autorami podręcznika historii.

Motywy uczenia się

Kuratorium Okręgu Szkolnego Katowickiego wydaje od 6 lat *Biuletyn* poświęcony zagadnieniom pedagogicznym związanym przede wszystkim z regionem śląskim. W kolejnych numerach ukazują się sprawozdania z przeprowadzonych lekcji w szkołach różnego typu, wyniki badań, omawianie książek, starannie opracowane zestawienia bibliograficzne. W numerze 8/64 *Biuletynu* ukazał się m. in. artykuł M. Szulborskiej „Rola szkoły w procesie kształtowania motywów uczenia się młodzieży”. Teoretyczne podstawy problemu znaczenia motywów uczenia się są dość wyczerpująco opracowane i mogłyby wystarczyć dla należytego uwzględniania jak najbardziej skutecznych motywów w praktyce nauczania i wychowania. Jak jest jednak w istocie?

Grupa nauczycieli Liceum Pedagogicznego w Pszczynie przeprowadziła badania nad motywami uczenia się młodzieży w wieku od 14 do 18 lat. Metody badań — obserwacje, wywiady, ankietę. Liczba młodzieży objętej badaniami nie jest podana, możemy się jednak domyśleć, że ponad 250 (6 klas liceum pedagogicznego, 2 klasy liceum ogólnokształcącego i 1 klasa szkoły podstawowej). W artykule są podane jedynie wyniki związane z dwoma pytaniami: „Co zachęca cię do nauki” i „Co zniechęca cię do systematycznej nauki”.

A oto najbardziej interesujące i charakterystyczne dane:

I. Najbardziej zachęcający do nauki czynnik — to ocena szkolna. Głos oddało na ten czynnik 103 uczniów, w tym klasa VII szkoły podstawowej 2, klasy VIII i X liceum ogólnokształcącego — 15, klasy liceum pedagogicznego — 86. — Chęć zdobycia wiedzy — 77 głosów, zdobycie zawodu — 72, nagrody lub pochwała —

21 itd. Najmniej głosów otrzymało współzawodnictwo, bo tylko 6. Jakkolwiek podanie liczby wypowiedzi bez możliwości porównania z liczbą wypowiadających się na ten temat uczniów nie daje prawdziwego obrazu sytuacji, to jednak fakt wysunięcia oceny jako motywu na pierwsze miejsce jest bardzo charakterystyczny i świadczy o znaczeniu zewnętrznych czynników jako bodźca w pracy ucznia.

2. Czynniki zniechęcającymi do nauki — to przede wszystkim zła ocena i nagna, niesprawiedliwość w ocenie, niewłaściwy stosunek nauczyciela do ucznia i do przedmiotu, brak czynników zachęcających, zmęczenie. Charakterystyczna była wypowiedź jednej z uczennic: „Do nauki zniechęca mnie niekontrolowanie przez uczącego wiadomości z poprzednich lekcji oraz niepozytywna ocena”. — Jest to charakterystyczne również z tego punktu widzenia, że większość uczniów powoduje się w pracy celami bliskimi, chwilową sytuacją, mniej natomiast celami odległymi, motywami głębszymi.

Relacjonując tak obszernie sprawozdanie ogłoszone w *Biuletynie*, chciałbym tym samym podkreślić znaczenie badań, nawet jeśli nie są wolne od metodologicznych błędów i usterek, dla pracy w konkretnej sytuacji. Nauczyciele, w których szkołach te badania przeprowadzono, mogą na podstawie analizy zebranych materiałów sformułować dla siebie pewne wskazania. Autorka tak je sformułowała na zakończenie artykułu: „Badając rzeczywiste motywy uczenia się młodzieży należy je oceniać przede wszystkim pod kątem wartości społecznej. Aby jednak te wartościowe, z punktu widzenia społecznego, bodźce tworzyły układ trwały, musi równolegle z oddziaływaniem na motywację przebiegać kształcenie woli i charakteru, a co za tym idzie, wyrabianie trwałych nawyków do pożytecznego działania niezależnie i wbrew życiowym przeciwnościom”.

*

Teoria pedagogiczna rozwija się i coraz więcej dzieł z tego zakresu przechodzi z warsztatów pracowników nauki do rąk nauczycieli. Idzie teraz o to, by nauczyciel umiał i chciał żywe praktyczne działanie łączyć z teoretyczną myślą.

Stanisław Nowaczyk

KOMISJA WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO ZNP DZIAŁALNOŚĆ I PERSPEKTYWY

Wychowanie estetyczne staje się dziś problemem coraz żywszym intelektualnie, coraz ciekawszym praktycznie, coraz bardziej palącym w codziennej działalności szkoły. Świadczy o tym rosnąca na całym świecie liczba publikacji, interesujące doświadczenia i dyskusje, nowe akcenty w programach szkolnych.

Z tych właśnie przyczyn powołano przed kilku laty przy Zarządzie Głównym ZNP Komisję Wychowania Estetycznego, która swoją działalność rozpoczęła od wstępnego poznania sytuacji wychowania estetycznego w terenie. Przeprowadzona ankieta pozwoliła równocześnie na odnalezienie, w różnych miejscach naszego kraju, nauczycieli zainteresowanych szczególnie tym właśnie zagadnieniem i podejmujących, nieraz na własną rękę i w bardzo trudnych warunkach, nowatorskie doświadczenia, a nawet prace badawcze. Pierwsze spotkanie uczestników ankiety było zarazem pierwszym zebraniem Komisji w pełnym już, ale nie zamkniętym przecież, składzie¹. Stwierdzono, iż palącą potrzebą chwili jest pomoc nauczycielstwu w realizacji wychowania estetycznego, pomoc przede wszystkim naukowa — zapoznanie z nową problematyką sztuki i nowymi kierunkami w estetyce, teoretycznymi podstawami nowoczesnego wychowania przez sztukę.

Grupa badawcza, pracująca przy Katedrze Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Warszawskiego (prof. dra Bogdana Suchodolskiego), a kierowana przez dr Irenę Wojnar, podjęła się zorganizowania tego typu akcji dokształcającej i koordynującej indywidualną działalność nowatorską samych nauczycieli. Na apel Komisji zgłosiło się bardzo wiele osób, które podkreślały, iż od dawna już oczekiwały na tego rodzaju inicjatywę, iż realizowały własne doświadczenia w zupełnym odosobnieniu.

I w ten sposób Komisja wyszła naprzeciw istniejącemu zamówieniu społecznemu, potwierdzając raz jeszcze aktualność samej problematyki. Dzięki pełnej zrozumienia postawie Zarządu Głównego ZNP zorganizowany został w Gdańsku w lipcu 1964 r. dwutygodniowy kurs wakacyjny, którego uczestnikami byli członkowie Komisji.

Program kursu został przygotowany przez zespół pracujący przy Katedrze Pedagogiki Ogólnej UW. Obejmował szereg wykładów i seminariów na temat ogólnych zagadnień estetyki i wychowania estetycznego oraz zajęcia kierunkowe poświęcone różnym dziedzinom sztuki (plastyka, muzyka, film, teatr, radio, telewizja, sztuka użytkowa). Szczególnie została zaakcentowana problematyka współczesna: rola wychowawcza zarówno nowej plastyki i nowej muzyki, jak i tych dziedzin sztuki, które wiążą się z nowymi środkami przekazu kulturowego, a także — zagadnienie to po raz pierwszy zostało u nas sformułowane w kategoriach wychowawczych — rola sztuki użytkowej, wzornictwa, „piękna na co dzień”, estetycznego smaku.

O współczesnych problemach wychowania estetycznego mówił prof. dr B. Suchodolski (UW), dowodząc, iż w epoce współczesnej dokonuje się pojednanie sztuki z życiem, co wynika przede wszystkim z faktu, iż sztuka staje się coraz bardziej dostępna coraz większej liczbie ludzi i powszednim dniom ich życia, dzięki nowym środkom rozpowszechniania. Równocześnie środowisko, w którym żyje dziś człowiek, ulega nieustannym przekształceniom dzięki nowym formom i nowym elementom plastycznym; następuje coraz silniejsze przenikanie sztuki do tego środowiska. Z tym

¹ Pisała na ten temat H. Witalewska w artykule pt. „O wyższy poziom wychowania estetycznego”. *Głos Nauczycielski*, maj 1964.

wiąże się wzrost znaczenia sztuki w różnych rodzajach pracy, wymagającej inwencji, wyobraźni i postawy twórczej, umiejętności twórczego myślenia.

Prof. Suchodolski zwrócił szczególną uwagę na poznawcze znaczenie sztuki z punktu widzenia jej osobistej, zindywidualizowanej odbiorczości, wskazał na rosnące analogie między poznaniem naukowym a poznaniem artystycznym, dzięki temu iż odzwierciedlanie, odwzorowywanie gotowej rzeczywistości coraz wyraźniej zastępowane dziś jest poznawaniem przez tworzenie, przez konstrukcję (stąd istotne konsekwencje pedagogiczne). Ludziom współczesnym potrzebne jest poznanie zarówno świata zewnętrznego, jak i siebie samych, potrzebna orientacja w trudnych problemach moralnych, skomplikowanych sytuacjach życiowych. Sztuka dysponuje szczególną metodą samopoznania człowieka, pokazuje jego ograniczenia i możliwości.

Tak istotne i nowe zagadnienie estetycznego smaku i możliwości jego kształcenia omówił dr Bohdan Dziemidok (UMCS Lublin), przypominając aktualność tego zagadnienia we współczesnej pedagogice radzieckiej. Wiele uwagi poświęcił zagadnieniom mody oraz tak zwanego dobrego i złego smaku, podkreślił, iż w ramach dobrego gustu mogą istnieć różnice indywidualne, a także zastanawiał się nad zagadnieniem nowoczesności w upodobaniach i ocenach estetycznych.

Perspektywom wychowawczym sztuki poświęcone były wykłady dr Ireny Wojnar (UW), która poddała analizie nowocześniejszą koncepcję wychowania przez sztukę, to znaczy możliwość wykorzystania sztuki nie tylko dla kształtowania estetycznej wrażliwości, lecz także i dla wzbogacenia wychowania moralnego i intelektualnego, kształtowania postawy twórczej. Omówiła podstawowe tezy tradycyjnie pojmowanego wychowania estetycznego: na temat roli sztuki i piękna w kształtowaniu wewnętrznej harmonii człowieka oraz na temat zbieżności między wychowaniem moralnym i wychowaniem estetycznym. Przypominając nową sytuację sztuki w życiu współczesnym, wskazała nie tylko na rosnącą dostępność sztuki dawnej, lecz także i na swoisty „świat” sztuki otaczający dziś człowieka, świat, na który składają się elementy materialne, plastyczne, znaki i treści wizualne, nowe układy szmerów i dźwięków (ikonosfera i audiosfera). Ta obiektywna sytuacja znajduje swój odpowiednik teoretyczny w postaci pogłębionych refleksji nad sztuką, osiągnięć estetyki. Sztuka staje się dziś narzędziem integracji człowieka ze światem, w którym żyje, zarówno ze światem już istniejącym, jak i ze światem przetwarzanym, światem możliwym; równocześnie integruje różne rodzaje ludzkiego działania (praca i tak zwany czas wolny), co pozwala na stopniowe przewyżczanie poglądu na temat sztuki jako rozrywki, ponieważ rośnie wciąż znaczenie poznawczych funkcji sztuki. Jest ona wreszcie narzędziem integracji osobowości człowieka, jego dyspozycji, postaw i przeżyć poznawczych, intelektualnych, emocjonalnych.

W zajęciach kursowych zwrócono szczególną rolę na konkretne zagadnienia sztuki, zwłaszcza współczesnej plastyki. Prof. dr Włodzimierz Hodys (ASP w Krakowie) omówił, na bogatym materiale ilustracyjnym (przezrocza), złożony problem „sztuka a rzeczywistość” oraz przypomniał aktualne dyskusje plastyczne. Zastanawiał się nad tym, w jaki sposób sztuka — różne jej rodzaje — odtwarza rzeczywistość potoczną, naukową, wrażeńiową, wyobrazeniową, sugeruje różne „oblicza prawdy”. Wskazał, iż kształtuje się obecnie nowy rodzaj estetycznej wrażliwości człowieka — świat rozkłada się na elementy, następuje coraz wyraźniejsze wyzwolenie wyobraźni.

Po raz pierwszy chyba w tematyce wychowania estetycznego zwrócono tak mocno uwagę na zagadnienia wzornictwa przemysłowego, sztuki użytkowej. Mówił o tym na kursie dyrektor Instytutu Wzornictwa Przemysłowego mgr Tadeusz Reindl, ukazując wzornictwo jako nową dziedzinę sztuki związaną z epoką wielkiego przemysłu. Troska o jakość estetyczną produktów wytwarzanych przez maszyny jest zagadnieniem nie tylko ekonomicznym czy społecznym, ale i wychowawczym w tym sensie, iż przedmioty — wytwarzane przez ludzi — na swój sposób wychowują, co

jest szczególnie aktualne w epoce masowej produkcji przemysłowej i coraz szerszej dostępności wielu artykułów powszechnego użytku, a także ze względu na znaczenie architektury, która coraz bardziej uczestniczy w kształtowaniu środowiska.

O szczegółowych problemach plastyki użytkowej, a zwłaszcza koloru, mówił art. plastyk mgr Stefan Kościelecki (UMK Toruń) podkreślając estetyczne, społeczne, użytkowe i wychowawcze funkcje koloru.

Znaczna część zajęć kursowych poświęcona była zagadnieniom wychowania plastycznego — art. plastyk mgr Anna Trojanowska zastanawiała się nad charakterem spontanicznej ekspresji plastycznej dzieci, sądząc, iż sztuka dziecka jest wyrazem potencjalnych możliwości twórczych człowieka i przy odpowiedniej opiece pedagogicznej może przekształcić się w świadomą postawę twórczą, urzeczywistniającą się w różnych dziedzinach działalności.

Art. plastyk mgr Zofia Czerwosch referowała problem kształcenia nauczycieli wychowania plastycznego dla klas licealnych. Omawiając projekt programu tego typu wychowania w liceum dla wychowawczyń przedszkoli i w liceum pedagogicznym podkreśliła konieczność rozwijania dyspozycji twórczych, wrażliwości w odczuwaniu przyrody, sztuki i techniki, kształtowania umiejętności własnej wypowiedzi plastycznej (od czynnej wypowiedzi plastycznej do twórczego poznania podstawowych problemów sztuki i do samodzielnego kontaktu z wielką sztuką). Na podstawie własnych doświadczeń wskazała, w jaki sposób wychowanie plastyczne wpływa na ogólną kulturę plastyczną, często staje się dla młodzieży czynnikiem awansu kulturalnego.

Zajęcia na temat muzyki miały charakter dwójaki. Dr Kazimierz Dobrzyński omówił teoretyczne problemy nowej muzyki (ilustrując przykładami licznych nagrań), dowodząc, iż styl, wartości melodyczne, formy i kształty dźwiękowe ulegają przekształceniom w toku dziejów, iż wielkie przemiany cywilizacyjne zawsze znajdują swój wyraz w ewolucji muzyki. Zwrócił uwagę na formy kontaktu społeczeństwa z muzyką wpływającą także na zmianę form i skład instrumentalny muzyki. Szczególnie zaakcentował rolę radia, płyty gramofonowej i nagrań magnetofonowych w kształtowaniu współczesnej kultury muzycznej.

Mgr Maria Przychodzińska (PWSM W-wa) przedstawiła problemy wychowania muzycznego w szkole podstawowej, podkreślając jego walory ogólnokształcące. Treścią nowego wychowania muzycznego jest, tak jak dawniej, wprowadzanie do czynnego uprawiania muzyki (śpiew, gra na instrumentach), ale ponadto kształcenie wyobraźni muzycznej — umiejętności myślenia muzycznego (słyszenie wysokości dźwięku, długości jego trwania, współbrzmień itp.). Bardzo istotne staje się humanistyczne, a nie tylko techniczne traktowanie muzyki, wiązanie muzyki z innymi dziedzinami sztuki.

Ten akcent syntetyczny czy też integrujący znalazł wyraz w zajęciach praktycznych organizowanych na kursie. Uczestnicy „przestawiając się” niejako na pozycję własnych swych uczniów, mieli za zadanie wyrazić plastycznie różne słyszane utwory muzyczne. Te zajęcia przykładowe miały pokazać nowe możliwości łączenia wychowania plastycznego i wychowania muzycznego¹.

Duże zainteresowanie wywołały wykłady i seminaria na temat sztuki filmowej i wychowania filmowego. Mgr Henryk Depta (UW) przedstawił różne poglądy na temat specyfiki dzieła filmowego pojętego autonomicznie, a nie tylko jako synteza różnych dziedzin sztuki. Mgr Maria Paschalska (red. *Życie Warszawy*) przypomniała badania nad zainteresowaniami filmowymi młodzieży, dla której kino jest źródłem poznania współczesności, swoistą szkołą życia, a więc środkiem wychowania moralnego. Wychowanie przez film jest już faktem realnym, ale problemem staje się

¹ Na ten element pracy kursu wskazała H. Witalewska w artykule „Musorgski w kolorach”. *Głos Nauczycielski*, nr 37, 1964.

lepsze przygotowanie młodzieży do bardziej krytycznego, refleksyjnego odbioru filmów, umiejętności ich oceny, osobiste i świadome przeżywanie.

Aktualne żywe dyskusje na temat wychowawczych zagadnień nowoczesnej kultury masowej także znalazły swój wyraz w tematyce zajęć kursowych. Dr Jerzy Kubin (PAN) mówił o działalności radia jako instytucji społecznej wskazując na fakt, iż nowe środki rozpowszechniania wytworów kulturalnych pozwalają często na przekazywanie utworów o bardzo rozmaitej jakości estetycznej, częste upraszczanie i streszczanie wybitnych dzieł, co prowadzi nieraz do powierzchownego odbioru. Z tych faktów wynikają szczególne obowiązki wychowania. Dr Jadwiga Komorowska (PAN, Zakład Kultury Masowej) analizowała rolę telewizji w życiu dzieci i młodzieży, na podstawie własnych badań. Pokazała, w jaki sposób odbiór telewizji kształtuje treść czasu wolnego i sposób nabywania wiadomości, angażuje nowy rodzaj przeżyć emocjonalnych zintensyfikowanych dzięki oglądaniu ruchomego obrazu. Podkreśliła, iż telewizja wpływa na szybsze „doroślenie” dzieci, dostarcza im wielu wiadomości w sposób bardziej nieraz interesujący, niż to czyni szkoła. Fakty te, podobnie zresztą jak masowe uczęszczanie młodzieży do kina, stawiają nowe wymagania przed nauczycielem, który musi dokształcać się nieustannie i znać treści bliskie młodzieży. Dr Komorowska określiła telewizję nie tyle jako samodzielny środek wychowawczy, lecz tylko jako zachętę, wprowadzenie, pobudzenie nowych zainteresowań i przeżyć.

Ogólne zagadnienia sztuki dramatycznej nie znalazły już miejsca w programie kursu, omówiono jednak badania nad rolą wychowawczą teatru lalek (doc. dr Romana Miller, WSP Gdańsk), który jest pewnego rodzaju wprowadzeniem w przeżywanie teatru aktorskiego.

Program kursu był bardzo bogaty i wielokierunkowy. Starano się przedstawić zarówno zagadnienia ogólne (także i w związku z poszczególnymi dziedzinami sztuki), jak i angażować aktywność uczestników. Służyły temu celowi dyskusje seminaryjne, a także wspomniane już zajęcia muzyczno-plastyczne, liczne audycje muzyczne będące pokazowymi „lekcjami umuzykalnienia”; uczestnicy mieli sposobność obejrzeć wystawę dydaktyczną pt. „człowiek w sztuce”, ilustrującą dzieje malarstwa (wypożyczoną przez Związek Polskich Artystów Plastyków), oraz szereg przezroczy-reprodukcji arcydzieł sztuki; wysłuchali audycji radiowych udostępnionych przez rozgłośnie gdańską Polskiego Radia; korzystali z podręcznej biblioteki obejmującej podstawowe dzieła z zakresu estetyki i wychowania estetycznego. Specyficzną część kursu stanowiły imprezy kulturalno-oświatowe pomyślane jako sposobność dla własnych przeżyć estetycznych. Uczestnicy kursu obejrzeli spektakl „Komu bije dzwon” według E. Hemingway’a, operę „Krakowiaci i górale” W. Bogusławskiego, operę „Konrad Wallenrod” W. Zeleńskiego — na dziedzińcu zamku w Malborku, wysłuchali koncertu organowego w katedrze oliwskiej, zwiedzili port gdański i Westerplatte.

Zbyt mało może miejsca poświęcono estetyce i sprawom wychowawczym teatru, nie udało się wprowadzić zajęć na temat wychowawczej roli literatury. Oczywiście i tak program był bardzo bogaty, nawet ze względów czasowych niemożliwe byłoby omówienie wszystkich ważnych i aktualnych zagadnień.

Uczestnikami kursu byli nauczyciele z różnych szkół podstawowych i średnich z terenu całej Polski.

Kurs wychowania estetycznego w Gdańsku był pierwszym, jaki na ten temat zorganizowano. Zarówno uczestnicy, jak i wszyscy wykładowcy pracowali z ogromnym zapałem i zainteresowaniem. O wartości i przydatności kursu świadczyć może zbiorowe jednomyślne postanowienie kontynuowania (w miarę możliwości) tego typu spotkań i rozszerzenia działalności Komisji na innych nauczycieli w terenie. Postanowiono organizować zespoły nauczycielskie w różnych ośrodkach, które będą pracować pod kierunkiem Komisji i wykładowców kursowych, zgłaszających gotowość

współdziałania, zwłaszcza z osobami zamieszkałymi w odpowiednio bliskich miejscowościach (grupy tego typu wyraźnie już kształtują się na terenie woj. krakowskiego i lubelskiego, także gdańskiego). W wyniku pracy na kursie szereg uczestników wyraziło chęć podjęcia prac doktorskich, zaocznie, przy Katedrze Pedagogiki Ogólnej UW.

Podsumowanie prac kursu wykazało:

1. Potrzebę coraz intensywniejszego i coraz szerszego w swoim zasięgu terenowym działania Komisji, systematycznego dokształcania nauczycieli w zakresie estetyki, różnych dziedzin sztuki, wychowania estetycznego;

2. Potrzebę systematycznego organizowania tego typu kursów — spotkań wakacyjnych, może nawet dwa razy do roku (także i w okresie ferii zimowych jedno spotkanie 6—7-dniowe), zarówno dla celów szkoleniowych i samokształceniowych, jak i dla wymiany doświadczeń;

3. Potrzebę skoncentrowania się na problemach związanych z integracją różnych dziedzin sztuki w procesie wychowania estetycznego, opracowania form i metod współdziałania różnych nauczycieli realizujących kierunkowe wychowanie estetyczne (w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania szkolnego);

4. Możliwość organizowania prac badawczych realizowanych w terenie przez różnych nauczycieli, także jako indywidualne prace na stopień magisterski czy doktorski.

Uczestnicy kursu pozostają w stałym kontakcie z Katedrą Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Warszawskiego. Wielu z nich podjęło już indywidualne prace. Wszyscy otrzymali szczegółowy konspekt zajęć kursowych oraz odpowiednio rozszerzoną bibliografię.

Irena Wojnar

XI ZJAZD AUTORÓW ODCZYTÓW PEDAGOGICZNYCH

Co rok, od kilkunastu lat, odbywa się Krajowy Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych, zawsze jego miejscem była Warszawa. W bieżącym roku szkolnym zmieniono miejsce i po raz pierwszy Zjazd ten odbył się w Katowicach. O wyborze miejsca zdecydowały najlepsze wyniki w akcji odczytów pedagogicznych, jakie od szeregu lat uzyskuje okręg katowicki. Liczną rzeszę autorów odczytów pedagogicznych reprezentowało prawie 150 nauczycieli i wychowawców z różnych typów szkół i placówek wychowawczych.

Treścią Zjazdu było podsumowanie całorocznej akcji odczytowej, wręczenie nagród autorom prac wyróżnionych przez Centralną Komisję Odczytów Pedagogicznych i wytyczenie kierunków tej akcji na następne lata.

W pierwszym dniu obrad referat pt. „Węzłowe problemy szkolnictwa w okresie reformy oświatowej” wygłosił wiceminister J. Szkop, a dr K. Kuligowska wygłosiła referat pt. „Kierunki nauczycielskich poszukiwań (dorobek akcji odczytów pedagogicznych w r. 1963/64 oraz wytyczne do dalszej pracy)”. Po wysłuchaniu referatów uczestnicy Zjazdu udali się na obrady w siedmiu następujących zespołach, którym przewodniczyli:

- I. Mgr Kruk — Aktualne zagadnienia w pracy wychowawczyń przedszkoli.
- II. Dr T. Wróbel — Współczesne problemy nauczania początkowego.
- III. Dr J. Kram z COM Katowice — Kierunki poszukiwań humanistyki szkolnej.
- IV. Mgr W. Drożdż COM — Kierunki poszukiwań nauczycieli matematyki i przedmiotów przyrodniczych.

- V. Mgr inż. M. Fizman COM — Wykorzystanie osiągnięć nauki i techniki do pracy szkolnictwa zawodowego.
- VI. Dr A. Lewin — Najważniejsze problemy wychowania ideowo-społecznego w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i szkołach.
- VII. Mgr M. Kalabińska COM — Główne problemy pracy z dorosłymi, zagadnienie oświaty dorosłych, pracy kierownika szkoły z nauczycielami oraz wpływu szkoły na środowisko.

Podział uczestników Zjazdu na sekcje umożliwił dokładniejsze przedyskutowanie problematyki zgodnie z zainteresowaniami samych autorów. Było to rozwiązanie bardzo szczęśliwe. Następnego dnia podczas dyskusji ogólnej przedstawiciele poszczególnych zespołów złożyli szczegółowe sprawozdania z przebiegu obrad w swych zespołach i przekazali wysunięte tam wnioski.

Z kolei przejdźmy do relacji z przebiegu Zjazdu.

Wiceminister J. Szkop w swym referacie omówił dorobek szkolnictwa i oświaty w dwudziestolecu Polski Ludowej, osiągnięty dzięki troskliwej opiece partii i mądrej polityce oświatowej Rządu oraz ofiarnej pracy całego narodu. W dziedzinie unowocześnienia szkoły ważną rolę odgrywają odczyty pedagogiczne. Autorzy są jakby pisarzami, którzy poprzez odczyt pragną swe doświadczenia przekazać kolegom. W związku z tym wiceminister wskazał przykładowo dziedziny, które mogą stać się wdzięcznymi tematami nowych odczytów, do nich m. in. zaliczył działalność organizacji młodzieżowych i uczniowskich na terenie szkoły i ich wpływ na kształtowanie się postaw społeczno-moralnych. Inna szeroka tematyka wiąże się z rolą szkoły i działalności społeczno-politycznej nauczycieli w środowisku, zwłaszcza wiejskim, gdzie szkoła jest ośrodkiem życia kulturalnego wsi.

Dr K. Kuligowska dokonując podsumowania akcji odczytów pedagogicznych podkreśliła poprawiającą się z każdym rokiem atmosferę wokół odczytów i autorów. Na terenie szkół w ostatnim roku zaobserwowano szeroki ruch nowatorski, do którego obok autorów odczytów trzeba zaliczyć nauczycieli szkół eksperymentujących i wiodących. Krąg nauczycieli poszukujących rozszerza się, co zapewnia szkole prawidłowość zachodzących zmian. Akcja odczytów pedagogicznych zyskuje z każdym rokiem nowych zwolenników. W roku szkolnym 1963/64 liczba odczytów była dwa razy wyższa niż dwa lata wcześniej, tj. w roku szkolnym 1961/62. Wzrasta też poziom prac, praca sądu konkursowego staje się trudna z uwagi na wyrównaną wartość nadsyłanych odczytów.

Do akcji włączają się okręgi, które dotychczas nie przejawiały większej żywotności. Do takich należy m. Łódź, które z ostatniego miejsca w ub. roku w bieżącym roku wysunęło się na trzecie miejsce (za podstawę bierzemy liczbę odczytów w stosunku do liczby zatrudnionych nauczycieli). Coraz więcej jest odczytów z województw z Ziemi Zachodnich. Istota sprawy nie polega na wzroście liczby, lecz na tym, że w okręgach tych i wszędzie tam, gdzie pisze się odczyty, po nowemu pojmuje się pracę szkoły i nauczycieli. W szerokim stopniu realizuje się zadanie podejmowania trudnych problemów wychowawczych i dydaktycznych, co znajduje odbicie w tematyce nadsyłanych odczytów.

Dr K. Kuligowska podkreśliła, iż wytyczną w pracy autorów odczytów winno być hasło: „Autorzy odczytów pedagogicznych szukają skutecznych sposobów podnoszenia na wyższy poziom pracy wychowawczej i dydaktycznej szkół”. Nie można narzucać autorom tematyki odczytów, ale można im wskazywać zagadnienia, które mogłyby być przedmiotem obserwacji i prac podejmowanych na tym odcinku. Można by je ująć w 3 rodzaje kręgów:

1. Realizacja na co dzień w praktyce szkolnej znanych metod i form nauczania i wychowania, spotykamy bowiem często nauczycieli, którzy doskonale się w tych sprawach orientują, ale nie potrafią ich realizować w praktyce.

2. Uwagi związane z programem szkół ogólnokształcących i zawodowych, propozycje dotyczące zmian i trudności w ich realizacji.

3. Nauczanie i wychowanie w procesie lekcyjnym, wydobywanie wartości wychowawczych z treści lekcji, a więc łączne pojmowanie i realizowanie kształcenia i wychowania w szkole.

Wokół tych zagadnień można znaleźć różne ciekawe formy pracy nauczycieli i wychowawców, które mogą być przedmiotem szczegółowych rozważań autorów odczytów.

Następnie dyr. dr K. Kuligowska szczegółowo omówiła tematykę tegorocznych odczytów i ich podział według poruszanych zagadnień. Jednym z braków dotychczasowej formy przeprowadzania konkursu odczytów pedagogicznych był zbyt krótki czas, jaki pozostawał okręgowym komisjom odczytów do oceny złożonych prac. Nie pozwalało to na dokonywanie niezbędnych poprawek, wprowadzało zbędny pośpiech i zdenerwowanie, uniemożliwiało nieraz wnikliwszą ocenę. Dla uniknięcia tego rodzaju niedomagań Centralny Ośrodek Metod wysunął projekt przedłużenia cyklu pisania i oceniania odczytów pedagogicznych do dwóch lat. Ministerstwo Oświaty wniosek ten przyjęło i zgodnie z nim następny zjazd odbędzie się za dwa lata. Pomiędzy tym okresem będzie się odbywał dwuletni ogólnopolski konkurs pracowni i wykorzystywania pomocy naukowych i nowatorstwa pedagogicznego nauczycieli. Jak wykazała późniejsza dyskusja, uczestnicy z zadowoleniem przyjęli zapowiedź zmian. Jednocześnie dyr. K. Kuligowska zapowiedziała zmianę w systemie przyznawania nagród. W każdym z pionów szkół będą przyznawane oddzielnie nagrody pierwsze, drugie i trzecie. Dzięki temu wszyscy będą mieli jednakowe szanse otrzymania pierwszych nagród. I ten wniosek znalazł poparcie dyskutantów.

Dziękując autorom za trud związany z opracowywaniem odczytów pedagogicznych dyr. Kuligowska wskazała na trojaki cele stawiane tej akcji, którymi są:

1. własne doskonalenie pracy nauczyciela, autora, odczytu na skutek wzmoczonego czytelnictwa, samokształcenia i usprawniania procesu lekcyjnego;
2. upowszechnianie doświadczeń autora wśród innych nauczycieli;
3. pomoc nauce polskiej, pedagogice, dydaktyce i metodyce w zakresie rozwiązywania trudnych zagadnień, uzupełniania luk itp.

Nie wszyscy autorzy odczytów osiągają wszystkie trzy cele, na pewno wszyscy osiągają pierwszy cel, część piszących również drugi, a nieliczni trzeci. Zrealizowanie chociażby pierwszego celu zasługuje na rozwijanie akcji odczytowej wśród szerokich kręgów nauczycielstwa.

W dyskusji poza 7 referentami, którzy przedstawili wyniki obrad w zespołach, zabierało głos 10 uczestników Zjazdu, a 10 dalszych zapisało się do głosu, lecz z uwagi na ograniczony czas złożyło swe wypowiedzi na piśmie do protokołu obrad.

Na uwagę zasługuje wypowiedź dyr. PZWS doc. dra Parnowskiego, który omówił zagadnienie czytelnictwa nauczycieli i wpływ odczytów pedagogicznych na jego rozwój, tematykę odczytów i koncepcję edytorską odczytów pedagogicznych. Odczyty pedagogiczne są bodźcem wpływającym korzystnie na rozwój zainteresowań czytelniczych nauczycieli. Zachęcił nauczycieli do podejmowania krytycznej oceny podręczników i pracy z podręcznikiem na lekcji. Zapewnił, że PZWS chętnie będzie wydawać zbiory odczytów pedagogicznych poprzedzone metodycznymi rozważaniami uogólniającymi dorobek zawarty w treści odczytów.

Kol. St. Krawcewicz -- sekretarz Z. Gł. ZNP -- wyraził uznanie dla piszących odczyty pedagogiczne i złożył im gorące podziękowanie w imieniu Z. Gł. ZNP za trud i wkład w dorobek pedagogiki. Obiecał daleko idącą pomoc ZNP dla piszących oraz dla wszystkich szukających nowych dróg nauczycieli. Wyrazem tego jest zainicjowanie wydawnictwa „Biblioteka Nauczyciela”, która będzie drukowana w nakładzie 60 tys. egzemplarzy.

Dyr. K. Kuligowska dokonując podsumowania obrad stwierdziła, że poziom Zjazdu był bardzo wysoki, dyskusja zarówno ogólna, jak i w zespołach była żywa. Dwa dni minęły w atmosferze pracowitości i będą zapewne owocne dla dalszego rozwijania się akcji odczytowej. Zagadnienia poruszane z trybuny zjazdowej można podzielić na trzy grupy:

1. Sprawy związane z pisaniem odczytów, wykorzystywanie ich w pracy nauczycieli, niesienie pomocy piszącym itp.

2. Atmosfera wokół odczytów i ich autorów. Na ogół autorzy otaczani są opieką i cieszą się uznaniem władz i nauczycielstwa. Ale były też rzadkie wypadki zbliżone do sytuacji, o jakich w ostatnim numerze *Głosu Nauczycielskiego* (nr 5/1453) z 13. XII. 64 r. pisze M. Łopatkowa. Dziecko w szkole będzie się czuło lepiej i będzie miało zapewnione powodzenie w nauce, kiedy nauczyciele będą twórczo pracować.

3. Tematyka odczytów. Niemożliwe jest — powiedziała dr K. Kuligowska — centralne opracowanie tematyki odczytów. Ich wyznacznikiem jest aktualny poziom pracy w szkole, braki i trudności napotymane w wychowaniu. Można jedynie sugerować pewne zagadnienia, a nauczyciele wybiorą z nich te, którymi się najbardziej interesują i w których mają istotne osiągnięcia.

Kończąc, jeszcze raz podziękowała prawie tysięcznej rzeszy autorów za trud włożony w opracowanie odczytów, nagrodzonym złożyła gratulacje, uczestnikom Zjazdu podziękowała za żywy udział w obradach, a wszystkim nauczycielom życzyła spotkania się na następnym Zjeździe Autorów, który, być może, zgodnie z wystosowanym z trybuny zaproszeniem wicekuratora OS Wrocławskiego, odbędzie się za dwa lata we Wrocławiu.

W przedostatnim punkcie obrad wiceminister J. Szkop wspólnie z dyr. K. Kuligowską wręczyli nagrody autorom odczytów wyróżnionym przez centralny sąd konkursowy Ministerstwa Oświaty.

Pierwszą nagrodę w wys. 2000 zł otrzymała kol. Maria Nowak z Domu Dziecka w Malborku za odczyt pt. „Moje doświadczenia w zakresie wychowania ideowo-politycznego w Domu Dziecka”.

Nagrody drugie po 1500 zł otrzymali: E. Berezowski z Krakowa, A. i Z. Chmielowie ze Szczecina, J. Fudali z Pabianic, J. Jakimczyk z Wrocławia, S. Lemanowski i W. Piórkowski oraz H. Sarnecka z Obornik Śląskich.

18 osób uzyskało nagrody trzecie po 1000 zł, a 39 wyróżnienia po 500 zł.

Przedstawiciel Min. Górnictwa i Energetyki podziękował pracownikom Ośrodków Metodycznych za pomoc w doskonaleniu nauczycieli szkół zawodowych podległych Min. Górnictwa i Energetyki i wręczył im symboliczne upominki związane z górnictwem.

Zamykając Zjazd wiceminister J. Szkop powiedział, że obrady XI Zjazdu stały na bardzo wysokim poziomie i można by je porównać z konferencją naukową lub seminarium naukowym. Jeszcze raz w imieniu resortu podziękował autorom za wysiłek związany z opracowaniem odczytów, a obecnym za twórczy udział w obradach.

Jan Janicki

KRONIKA ZAGRANICZNA

MIĘDZYNARODOWE SEMINARIUM PEDAGOGICZNE W SZEGEDZIE (Węgry)

W dniach 1—12 sierpnia 1964 roku w Szegedzie, jednym z większych miast węgierskich, odbyło się międzynarodowe seminarium pedagogiczne, zorganizowane przez Węgierskie Towarzystwo Wiedzy Popularno-Naukowej i miejscowy Uniwersytet. Zadaniem tego seminarium była popularyzacja najnowszych zdobyczy w dziedzinie stosowania nowoczesnych środków technicznych w nauczaniu. Do udziału w seminarium zostali zaproszeni przodujący nauczyciele z różnych typów szkół, którzy w ten sposób otrzymali możliwość zdobycia wielu nowych wiadomości oraz konfrontacji własnych spostrzeżeń z najnowszą wiedzą naukową.

Seminarium tego typu nie jest na Węgrzech zjawiskiem wyjątkowym. Państwowa polityka kulturalno-oświatowa od wielu lat kładzie tam nacisk na konieczność pogłębiania wiedzy przez pracowników, inspiruje akcję ich dokształcania. Dziś można śmiało powiedzieć, że Węgry to kraj ludzi uczących się. Warto zobaczyć, jak uczą się węgierscy pedagodzy. Dlatego dobrze się stało, że w seminarium mogli uczestniczyć obserwatorzy zagraniczni, a wśród nich grupa pedagogów z Polski, reprezentująca działające na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego — Koło Młodych Pedagogów. Dzięki temu mogę tu przedstawić najważniejsze spostrzeżenia i refleksje wyniesione z tego seminarium.

Program seminarium obejmował:

I. Wykłady i koreferaty dotyczące następujących zagadnień:

1. Znaczenie nowoczesnych przyrządów technicznych w pedagogice.
2. Obrazy nieruchome w nauce szkolnej (rysunki, fotografie, mapy, tablice, wykresy, przezroczka itp.).
3. Rola filmu w nauczaniu i wychowaniu (ze zwróceniem szczególnej uwagi na dźwiękowy film służący celom dydaktycznym).
4. Rola radia i magnetofonu w pracy szkoły.
5. Znaczenie telewizji w nauczaniu i wychowaniu.
6. Laboratorium do nauki języka, najnowsze metody nauczania w zakresie lingwistyki.
7. Rola logiki matematycznej w pedagogice; cybernetyka a pedagogika.
8. Nauczanie programowane. Maszyny uczące (czy maszyna może zastąpić pedagoga?).
9. Rola nowoczesnych środków technicznych w nauczaniu dorosłych.

II. Projekcje filmów oświatowych.

III. Wystawa nowoczesnych pomocy naukowych.

Łatwo zauważyć, że tematyka wykładów obejmowała szeroki zakres problemów. Problemy te są ważne i aktualne, ale ich różnorodność wymagała udziału wielu wykładowców. Niewątpliwą zasługą organizatorów seminarium było to, że postarali się, aby poszczególne tematy omawiane były przez ludzi najbardziej kompetentnych, wybitnych specjalistów w tej dziedzinie, której temat dotyczył. W niektórych przypadkach trzeba było poszukać referenta za granicą i dlatego na seminarium wystąpili: znany radziecki naukowiec — prof. L. N. Łanda oraz prof. F. Baumann i K. Marsalek z Czechosłowacji. Przeważnie wykładowcami byli jednak Węgrzy, ale reprezentowali oni szereg różnorodnych instytucji. Wygłaszali referaty przedstawiciele uniwersytetów węgierskich: dr József Balogh, Etel Takács (Budapest),

dr József Nagy (Szeged) oraz naukowcy z innych wyższych uczelni: doc. Robert Suara i prof. Karol Drien; przedstawiciele Ministerstwa Oświaty: dr Istvánne Tálasi, dr József Fekete i Julius Scholz; Instytutu Pedagogiki: dr Gábor Györy, dr József Peter, dr László Körmöczy, dr Stefan Akos; Instytutu Filmów Oświatowych: Stefan Sárváry i Ivan Bartch, Towarzystwa Wiedzy Popularno-Naukowej: Oliver Svėkus; redaktorzy programów młodzieżowych Radia i Telewizji Węgierskiej: dr Borus, Georg Sándor oraz liczni nauczyciele.

Ponieważ w ramach niniejszego sprawozdania nie jestem w stanie wyczerpująco zreferować wszystkich wypowiedzi, dokładniej omówię jedynie te, które szczególnie mogą zainteresować polskich pedagogów. Należy do nich niewątpliwie wykład kierownika zakładu nauczania programowanego Instytutu Psychologii Akademii Nauk Pedagogicznych RSFSR — prof. L. N. Łandy na temat: „Cybernetyka a pedagogika”.

Cybernetyka jest niedawno powstałą ogólną nauką o łączności (przekazywaniu informacji) i sterowaniu (wywoływaniu określonych zmian sytuacyjnych).

Cybernetyka wyróżnia w każdym procesie kierowania dwa systemy: kierowany i kierujący. System kierujący musi zawsze posiadać ściśle określony cel. Aby oddziaływać na system kierowany, system kierujący wysyła informacje proste na podstawie opracowanego programu. Ze względu na istnienie świata zewnętrznego, który ciągle wpływa zarówno na system kierowany, jak i kierujący, ten drugi system musi posiadać szybkie informacje o tym, czy pod wpływem warunków zewnętrznych w systemie kierowanym nie zachodzą odchylenia od normy. Zespół tych informacji to tzw. informacje wtórne.

W pedagogice również występuje kierowanie. Istotnie mówi się tu o tym, że wychowawca kieruje rozwojem wychowanka, że musi posiadać cel oraz szczegółowy program pracy, a także musi nie tylko wydawać odpowiednie polecenia, ale też wiedzieć, jaki jest ich wpływ na wychowanka. Powstaje więc możliwość zastosowania w pedagogice ogólnych praw kierowania, ustalonych przez cybernetykę. Jest to tym bardziej potrzebne, że w działalności pedagogicznej często występują sytuacje, dla których rozwiązania trzeba przeanalizować bardzo dużo różnych, często wręcz sprzecznych czynników. Prosty przykładem może być tu ułożenie planu zajęć w szkole o dużej liczbie klas i nauczycieli. Poprawne rozwiązanie wymaga przeprowadzenia analizy ilościowej. Prof. Łanda sądzi, że przyszedł czas, gdy pedagogika wyszła z etapu analizy jakościowej, a przeszła w etapy analizy ilościowej i strukturalnej. W dalszej części wykładu prof. Łanda omówił główne wymagania sprawnego kierownictwa, jakimi są: nakreślenie dokładnego celu działania, dobrego programu i zapewnienie szybkiej wymiany informacji, oraz krytycznie ustosunkował się do obecnej praktyki pedagogicznej, która tych wymagań nie spełnia. Choć działalność dydaktyczno-wychowawcza szkoły ma charakter planowy, to sposób tego planowania jest często daleki od doskonałości. Wielokrotnie cel pracy jest postawiony w sposób mało ostry. Na przykład często mówi się, że należy rozwijać aktywność uczniów, jednakże znaczenie podstawowego terminu „aktywność” nie jest ściśle określona. W tej sytuacji każde stwierdzenie typu: „metoda A lepiej rozwija aktywność uczniów niż metoda B” ma małą wartość. Wadą programów szkolnych jest — wg prof. Łandy — ich ogólnikowość.

Najwięcej braków ma jednak system wymiany informacji między nauczycielem i uczniem. W praktyce bowiem niemal każdy nauczyciel niżej zaznajamia uczniów z nowym materiałem, a więc wielu z nich musi używać mniej skutecznych metod, nie dających optymalnych rezultatów.

Również wiele do zyczenia pozostawiają sposoby kontroli wyników nauczania i wychowania, które wciąż nie mogą uniknąć swych podstawowych wad, jakimi są: przypadkowość i fragmentaryczność oraz zewnętrzny charakter ocen.

Prof. Łanda nie ograniczył się do krytyki obecnego stanu pracy szkoły. Starał się wykazać, że wiele z wymienionych braków można usunąć przez wprowadzenie nowych metod nauczania, a szczególnie zastosowania nauczania programowanego.

Pedagogowie węgierscy interesują się tym zagadnieniem. Podobnie jak i u nas¹, na Węgrzech ukazały się prace, omawiające dotychczasowy rozwój nauczania programowanego w Stanach Zjednoczonych i Związku Radzieckim. Katedra pedagogiki Uniwersytetu w Szegedzie podjęła pierwsze próby zastosowania nauczania programowanego w szkolnictwie węgierskim. Założenia eksperymentów oraz niektóre ich wyniki zostały przedstawione w roku ubiegłym w artykule kierownika tej katedry, dra György Agostona. O dalszych rezultatach badań mówił na seminarium dr József Nagy.

Początkowo pedagogowie w Szegedzie badali wpływ nauczania programowanego na wykształcanie właściwej artykulacji trudniejszych głosek. Wyniki były rejestrowane na taśmie magnetofonowej i oceniane przez fonetyków. Ze względu na to, że jakość wymowy trudno jest obiektywnie ocenić, nie dokonano analizy statystycznej eksperymentu.

Ponieważ analiza taka jest interesująca, w następnym eksperymencie próbowano ustalić, czy nauczanie programowane może dać lepsze rezultaty niż nauczanie metodami tradycyjnymi. Do badań zaprogramowany został materiał z algebry (równania pierwiastkowe) według wzorów Skinnera, przy czym pedagogowie z Szegedu starali się, aby zadania stawiane uczniom zmuszały ich do myślenia.

Eksperyment został przeprowadzony w gimnazjum w Radnót. Klasa eksperymentalna, w której uczono w nowy sposób, była przed eksperymentem klasą nieco słabszą od klasy kontrolnej. Ostateczne wyniki pracy obu klas zostały ustalone przy pomocy testu wiadomości. Oto wyniki eksperymentu:

Klasa	Przeciętna ocena uczniów z testu	Przeciętna ocena uczniów z matem. przed eksperymentem	Różnica przeciętnych
Eksperymentalna	3,96	3,00	0,96
Kontrolna	3,29	3,20	0,09

Eksperyment wykazał więc, że w tym wypadku nauczanie programowane okazało się skuteczniejsze od tradycyjnego, mimo że sam program miał wiele braków. Jednakże pedagogowie węgierscy nie zalecają stosowania nauczania programowanego na szeroką skalę, uważając, że tylko niektóre lekcje, i to nie ze wszystkich przedmiotów, nadają się do programowania.

Istotnym przyczynkiem do treści seminarium były referaty pedagogów czeskich F. Baumanna i K. Marsalka. Dotyczyły one zagadnień zastosowania filmów oświatowych w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Znakomitą ilustracją też tych przykładów były podczas seminarium liczne projekcje węgierskich filmów oświatowych.

Ze względu na to, że filmy te wyświetlane były wyłącznie w wersji oryginalnej, nie mogę ich dokładniej omówić. Wydaje się, że poziomem technicznym przeważnie ustępują jednak podobnym filmom polskim, które — jak wiadomo — należą do najlepszych w świecie.

¹ Por. np.: M. Mazur: Nauczanie programowane. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1964, nr 1.

Uczestnicy seminarium mieli też możliwość obejrzenia bardzo ciekawej wystawy pomocy naukowych. Zostały na niej zaprezentowane zarówno te pomoce, których wykaz można znaleźć w katalogu pomocy naukowych, zatwierdzonych do użytku szkolnego przez węgierskie Ministerstwo Oświaty, jak też te, które dopiero mają zostać wprowadzone do szkół. Wśród tych ostatnich na szczególną uwagę zasługiwały aparaty filmowe i epidiaskopy, umożliwiające oglądanie obrazów przy świetle dziennym, a także bardzo pomysłowe tablice magnetyczne.

Interesujący jest fakt, że z pokazanych na wystawie pomocy naukowych jedynymi importowanymi były polskie modele silników parowych i spalinowych oraz niektóre przyrządy pomiarowe prądu elektrycznego. Nie są więc nasze pomoce naukowe tak zle, jak to się słyzy w niektórych wypowiedziach krytycznych.

Jak należałoby ocenić przebieg całości seminarium?

Ciekawy, starannie przygotowany program seminarium oraz postawa jego uczestników, którzy wykazali duże zainteresowanie poruszaną problematyką, dowodzą, że inicjatywa, jaką podjęło węgierskie Towarzystwo Wiedzy Popularno-Naukowej, jest słuszna i zasługuje na rozpowszechnienie.

Nie chodzi tu o bierne kopiowanie zagranicznych wzorów, jako że sami nawet organizatorzy węgierskich seminariów pedagogicznych nie zamierzają pozostać przy ich obecnej formie, szukając rozwiązań jeszcze bardziej interesujących. Nie tracą oczywiście z oczu myśli przewodniej tego typu pracy, która dostrzega wielkie znaczenie ścisłych kontaktów ośrodków naukowych z nauczycielami. I właśnie tę bardzo cenną myśl należałoby jak najszybciej podchwycić w Polsce. Nie jest ona zresztą dla nas zupełnie nowa. Jeszcze w 1913 roku, kiedy Jan Władysław Dawid na łamach *Ruchu Pedagogicznego*¹ przedstawiał projekt polskiej wyższej szkoły pedagogicznej, stawiał przed nią trzy naczelne zadania. Były to: praca dydaktyczna, praca naukowa i szeroka popularyzacja wiedzy. Pisał wtedy, że wyższa uczelnia „ma być ośrodkiem, z którego wychodziłoby oddziaływanie na ogół, który przyczyniał się do budzenia i rozjaśniania pedagogicznej świadomości ogółu, rozpowszechniania na tym polu zdobyczy, krytyki istniejących urządzeń i metod, inicjatywy do reform”².

Nie sądzę, aby ten postulat stracił swą aktualność. Prawdopodobnie jest wręcz odwrotnie: obecnie jak nigdy dotąd potrzebne jest jak najszybsze rozpowszechnianie zdobyczy naukowych. Świat współczesny zmienia się bardzo szybko i na jego tle widać wyraźnie, że kto stoi w miejscu, ten właściwie się cofa.

Jest oczywiste, że w prawidłowo rozwijającym się społeczeństwie nauczyciele muszą być pionierami postępu. Warto więc troszczyć się o to, aby umożliwić im stałe kontakty z ośrodkami naukowymi. Może być wiele form tej łączności, ale wśród nich bezpośrednie spotkania nauczycieli i naukowców należą do najcenniejszych. Chyba więc i u nas warto o nich pomyśleć, warto racjonalnie wykorzystać okres przerwy wakacyjnej w pracy szkół i wyższych uczelni. Taki jest w każdym razie wniosek, do jakiego doszli polscy obserwatorzy seminarium pedagogicznego w Szegedzie.

Miroslaw Szymański

¹ J. Wł. Dawid: *Polski Instytut Pedagogiczny, Ruch Pedagogiczny*, 1913, nr 4.

² J. Wł. Dawid: *Pisma pedagogiczne*, Wrocław 1961, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 192.

EKSPERYMENTALNE SZKOŁY PODSTAWOWE CAŁODZIENNE — PÓLINTERNATOWE W NIEMIECKIEJ REPUBLICIE DEMOKRATYCZNEJ I ICH POTRZEBA SPOŁECZNA

Cechą istotną czasów współczesnych jest gwałtowny wzrost ludności w miastach, bo prawie piętnastokrotnie wzrosła ludność miejska w ostatnim stuleciu. Jak podają demografowie — w 1880 r. żyło w świecie 2,4% ludności w miastach liczących powyżej 20 tysięcy mieszkańców, w 1900 r. — 9,2%, a w 1950 r. — 20,9%. W 1800 r. nie było w świecie miast milionowych, w 1950 r. mieliśmy już 46 miast o ludności powyżej miliona mieszkańców, a w 1960 r. było już 107 takich miast. W ZSRR w latach 1926—1958 powstało 641 miast i ludność miejska wzrosła w miastach Związku Radzieckiego w tym czasie z 26 milionów do 87 milionów, tj. z 15% do 41% ogółu ludności. W Polsce Ludowej mamy obecnie 709 miast i liczba miast w stosunku do okresu międzywojennego wzrosła o 291, a liczba mieszkańców od 1937 r. o 6 milionów w miastach. Obecnie żyje już w miastach polskich 15 210 000 obywateli, tj. 49,3% ogółu ludności kraju. Powyższe dane wskazują nam, że w ostatnim stuleciu postępuje żywiolowo urbanizacja życia, które coraz więcej potrzebuje ludzi do pracy w wielkich ośrodkach przemysłowych. Na tym tle obserwowany zjawisko masowego również zatrudnienia obok mężczyzn i ojców rodzin — matek, w związku z czym nie mogą już w tych wypadkach należycie spełniać obowiązków wychowawczych w stosunku do swych dzieci, będąc w pracy poza domem rodzinnym — w fabryce.

W związku z tymi przemianami demograficznymi dzieci i młodzież — głównie w wielkich miastach — narażone są na wykolejanie się, sprawiają trudności wychowawcze, łatwiej wstępują na drogę przestępczości, nie mając zapewnionej należytej opieki ze strony środowiska rodzinnego. Aby tym procesom zapobiec, w ostatnich latach przy coraz bardziej rosnącej urbanizacji życia powstała potrzeba objęcia szkołami półinternatowymi całodziennymi dziećmi — głównie obojga rodziców pracujących w miastach oraz dziećmi rodziców, którzy nie mogą w warunkach życia wielkomiejskiego podjąć obowiązków wychowawczych.

Szkoła tradycyjna ucząca i wychowująca dzieci i młodzież w godzinach dopołudniowych już nie wystarcza w ośrodkach wielkomiejskich i przemysłowych. Na tle tych nowych potrzeb społecznych rodzi się nowoczesna szkoła o nowych formach organizacyjnych zapewniających również opiekę pedagogiczną i dydaktyczną w godzinach popołudniowych i popołudniowych jako szkoła półinternatowa z całodziennym pobytom dziecka pod opieką nauczycieli i wychowawców w szkole.

Tego rodzaju nowe szkoły półinternatowe są organizowane tak w państwach socjalistycznych, jak i kapitalistycznych na tle wymagań współczesnego życia — głównie w ośrodkach wielkomiejskich i przemysłowych.

Ciekawe w tej dziedzinie wyniki uzyskano w Niemieckiej Republice Demokratycznej w postaci 10-letnich eksperymentalnych szkół podstawowych politechnicznych całodziennych półinternatowych, których jest 10 w Berlinie Wschodnim. Szkoły te pozostają obecnie pod stałą opieką naukową Instytutu Politechnicznego i Instytutu Pedagogicznego Uniwersytetu im. Humboldta w Berlinie.

W szkołach powyższych pracują obok nauczycieli jeszcze etatowi wychowawcy, którzy obowiązani są do 35 godzin zajęć tygodniowych, natomiast nauczyciela etatowego obowiązują w pracy:

- a) w kl. I—IV: 28 godzin tygodniowo,
- b) w kl. V—X: 26 godzin tygodniowo,
- c) w kl. IX—XII: 24 godziny tygodniowo (w klasach maturalnych).

Po normalnej nauce w godzinach dopołudniowych obowiązki wychowawcze po zakończeniu lekcji obejmują wychowawcy.

Na terenie eksperymentalnej szkoły podstawowej półinternatowej politechnicznej przebywają dzieci po lekcjach z następujących klas:

- a) w kl. I do 16 godziny,
- b) w kl. II do 16,30 godziny,
- c) w kl. III—VIII do 17 godziny lub 17,30.

Podstawy organizacyjne całodziennego półinternatowej szkoły eksperymentalnej politechnicznej przedstawiają się następująco w poszczególnych klasach:

W klasie I.

Po normalnych zajęciach dopołudniowych, które obejmują 3 godziny nauczania lekcyjnego i 1 godzinę wychowania fizycznego względnie wypoczynku, dzieci spożywają obiad w godzinach 12—12,30. Po obiedzie mają przeznaczoną 1 godzinę na sen, po czym w godzinach 14—15 powtarzają materiał opracowany na lekcjach. Na powyższe zajęcia kl. I dzieli się na 2 grupy, z których jedną prowadzi opiekun klasy — nauczyciel (Lehrer), a drugą wychowawca (Erzieher). Czas w godzinach 15—16 przeznaczony jest na ćwiczenia w zakresie wychowania fizycznego — głównie gry i zabawy na świeżym powietrzu oraz na wstępne zajęcia w Organizacji Pionierskiej.

W klasie II.

Po 4 godzinach nauki szkolnej i 1 godzinie poświęconej wychowaniu fizycznemu i spacerowi rekreacyjnemu na świeżym powietrzu spożywają dzieci w godzinach 12,00—13,00 obiad, po czym czas między 13—14 jest poświęcony na sen i wypoczynek poobiedni dzieci. W czasie między 14—15 odbywają się ćwiczenia w nauce i powtarzanie zadanych lekcji. Na tych zajęciach dzieli się klasę II na dwie grupy, z których jedną prowadzi nauczyciel (Lehrer), a drugą wychowawca (Erzieher). Ostatnia godzina zajęć — w czasie między 15—16 godziną jest poświęcona wychowaniu fizycznemu oraz grom i zabawom, a dwa razy w tygodniu odbywają się zajęcia w ogródku szkolnym. Poza tym godzina ta jest też wykorzystywana na zajęcia w Organizacji Pionierskiej.

W klasie III—IV.

Po 5 lub 6 godzinach nauki szkolnej dopołudniowej na obiad i rekreację na świeżym powietrzu jest przeznaczony czas 13—14,15, po czym w godzinach 14,15—15,15 dzieci odrabiają lekcje w klasie pod nadzorem nauczyciela i wychowawcy. Z kolei w godzinach 15,15—15,45 mają zajęcia podwieczorek. Ostatnia godzina lekcyjna w czasie 16,00—17,00 jest przeznaczona na pracę w zespołach (Arbeitsgemeinschaft), na sport, muzykę, rysunek, zajęcia w Organizacji Pionierskiej. Z kl. III—IV niektórzy uczniowie, którzy mają zapewnioną należytą opiekę wychowawczą w domu, mogą już udać się do swego domu rodzinnego po wspólnym obiedzie i tu już odrabiać zadane lekcje.

W klasie V—VI.

Po 6 godzinach nauki w czasie 13,30—14,00 mają dzieci wspólny obiad, a po obiedzie krótką rekreację na świeżym powietrzu. W godzinach 14,15—15,45 odrabiają uczniowie tych klas zadane lekcje pod nadzorem nauczyciela i wychowawcy, po

podręcznika. „Ma pokazać genezę Polski Ludowej, przygotować obywateli do życia w niej — nie w innej. Musi więc koncentrować uwagę na genezie nowej Polski i na miejscu jej wiodącego nurtu w życiu narodu”. — Dodaje przy tym: „A poza tym, sprawa proporcji jest sprawą elementarnego taktu”.

3. Zaluski zdaje sobie sprawę z tego, że podręcznik dla klasy VII „nie może być precyzyjny i wyważony, musi upraszczać, musi przejaskrawiać pewne mniej może ważne, ale za to barwniejsze, a więc dostępnejsze dziecku strony rzeczywistości”. Dodaje jednak od razu: „Jednakże te wyjaskrawienia są nieobojętne dla prawdziwości obrazu historycznego dostarczonego przez podręcznik uczniowi, a także co gorsza nieobojętne dla rozumienia sensu opisywanych wydarzeń”.

4. Kwestionując samą zasadę doboru faktów w wymienionym podręczniku autor domaga się, ażeby wykład historii i dla dzieci 13-, i 14-letnich był podporządkowany pewnej koncepcji ogólnej, żeby ukazywał procesy historyczne, żeby pokazywał „jak dzieje się historia”. Nic z tego nie widzi w podręczniku. Opinię tę ilustruje na przykład tym, że nie daje się uczniowi materiału do zrozumienia klęski wrześniowej, koncepcji Polski Ludowej itd. „Mówiąc o faktach — podkreśla Zaluski — podręcznik niemal nigdzie nie mówi o koncepcjach, celach, rozsądnych zamiarach, jakie przyświecają ludzkiej działalności”.

Żądania są, jak widać, daleko idące. Wysuwa je historyk, mając na uwadze przede wszystkim wymagania, jakie stawia nauka historii, mniej psychologia i metodyka. Niewątpliwie jednak, dostrzegając w wywodach Zaluskiego przejaskrawienia, nie sposób nie przyznać, że generalna linia ataku jest słuszna. Poprawność naukowa, właściwe proporcje i akcenty, wartości wychowawcze wybranego materiału, uczenie dostrzegania procesu historycznego — to wymagania nie wygórowane. A trzeba by jeszcze uzupełnić obraz podręcznika punktem widzenia dydaktyki; wówczas wymagania znacznie wzrosną i tym trudniejsze zadania staną przed autorami podręcznika historii.

Motywy uczenia się

Kuratorium Okręgu Szkolnego Katowickiego wydaje od 6 lat *Biuletyn* poświęcony zagadnieniom pedagogicznym związanym przede wszystkim z regionem śląskim. W kolejnych numerach ukazują się sprawozdania z przeprowadzonych lekcji w szkołach różnego typu, wyniki badań, omawianie książek, starannie opracowane zestawienia bibliograficzne. W numerze 8/64 *Biuletynu* ukazał się m. in. artykuł M. Szulborskiej „Rola szkoły w procesie kształtowania motywów uczenia się młodzieży”. Teoretyczne podstawy problemu znaczenia motywów uczenia się są dość wyczerpująco opracowane i mogłyby wystarczyć dla należytego uwzględnienia jak najbardziej skutecznych motywów w praktyce nauczania i wychowania. Jak jest jednak w istocie?

Grupa nauczycieli Liceum Pedagogicznego w Pszczynie przeprowadziła badania nad motywami uczenia się młodzieży w wieku od 14 do 18 lat. Metody badań — obserwacje, wywiady, ankieta. Liczba młodzieży objętej badaniami nie jest podana, możemy się jednak domyśleć, że ponad 250 (6 klas liceum pedagogicznego, 2 klasy liceum ogólnokształcącego i 1 klasa szkoły podstawowej). W artykule są podane jedynie wyniki związane z dwoma pytaniami: „Co zachęca cię do nauki?” i „Co zniechęca cię do systematycznej nauki?”.

A oto najbardziej interesujące i charakterystyczne dane:

I. Najbardziej zachęcający do nauki czynnik — to ocena szkolna. Głos oddało na ten czynnik 103 uczniów, w tym klasa VII szkoły podstawowej 2, klasy VIII i X liceum ogólnokształcącego — 15, klasy liceum pedagogicznego — 86. — Chęć zdobycia wiedzy — 77 głosów, zdobycie zawodu — 72, nagrody lub pochwała —

21 itd. Najmniej głosów otrzymało współzawodnictwo, bo tylko 6. Jakkolwiek podanie liczby wypowiedzi bez możliwości porównania z liczbą wypowiadających się na ten temat uczniów nie daje prawdziwego obrazu sytuacji, to jednak fakt wysunięcia oceny jako motywu na pierwsze miejsce jest bardzo charakterystyczny i świadczy o znaczeniu zewnętrznych czynników jako bodźca w pracy ucznia.

2. Czynnikiem zniechęcającym do nauki — to przede wszystkim zła ocena i nagana, niesprawiedliwość w ocenie, niewłaściwy stosunek nauczyciela do ucznia i do przedmiotu, brak czynników zachęcających, zmęczenie. Charakterystyczna była wypowiedź jednej z uczennic: „Do nauki zniechęca mnie niekontrolowanie przez uczącego wiadomości z poprzednich lekcji oraz niepozytywna ocena”. — Jest to charakterystyczne również z tego punktu widzenia, że większość uczniów powoduje się w pracy celami bliskimi, chwilową sytuacją, mniej natomiast celami odległymi, motywami głębszymi.

Relacjonując tak obszernie sprawozdanie ogłoszone w *Biuletynie*, chciałbym tym samym podkreślić znaczenie badań, nawet jeśli nie są wolne od metodologicznych błędów i usterek, dla pracy w konkretnej sytuacji. Nauczyciele, w których szkołach te badania przeprowadzono, mogą na podstawie analizy zebranych materiałów sformułować dla siebie pewne wskazania. Autorka tak je sformułowała na zakończenie artykułu: „Badając rzeczywiste motywy uczenia się młodzieży należy je oceniać przede wszystkim pod kątem wartości społecznej. Aby jednak te wartościowe, z punktu widzenia społecznego, bodźce tworzyły układ trwały, musi równolegle z oddziaływaniem na motywację przebiegać kształcenie woli i charakteru, a co za tym idzie, wyrabianie trwałych nawyków do pożytecznego działania niezależnie i wbrew życiowym przeciwnościom”.

*

Teoria pedagogiczna rozwija się i coraz więcej dzieł z tego zakresu przechodzi z warsztatów pracowników nauki do rąk nauczycieli. Idzie teraz o to, by nauczyciel umiał i chciał żywe praktyczne działanie łączyć z teoretyczną myślą.

Stanisław Nowaczyk

KOMISJA WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO ZNP DZIAŁALNOŚĆ I PERSPEKTYWY

Wychowanie estetyczne staje się dziś problemem coraz żywszym intelektualnie, coraz ciekawszym praktycznie, coraz bardziej palącym w codziennej działalności szkoły. Świadczy o tym rosnąca na całym świecie liczba publikacji, interesujące doświadczenia i dyskusje, nowe akcenty w programach szkolnych.

Z tych właśnie przyczyn powołano przed kilku laty przy Zarządzie Głównym ZNP Komisję Wychowania Estetycznego, która swoją działalność rozpoczęła od wstępnego poznania sytuacji wychowania estetycznego w terenie. Przeprowadzona ankieta pozwoliła równocześnie na odnalezienie, w różnych miejscach naszego kraju, nauczycieli zainteresowanych szczególnie tym właśnie zagadnieniem i podejmujących, nieraz na własną rękę i w bardzo trudnych warunkach, nowatorskie doświadczenia, a nawet prace badawcze. Pierwsze spotkanie uczestników ankiety było zarazem pierwszym zebraniem Komisji w pełnym już, ale nie zamkniętym przecież, składzie¹. Stwierdzono, iż palącą potrzebą chwili jest pomoc nauczycielstwu w realizacji wychowania estetycznego, pomoc przede wszystkim naukowa — zapoznanie z nową problematyką sztuki i nowymi kierunkami w estetyce, teoretycznymi podstawami nowoczesnego wychowania przez sztukę.

Grupa badawcza, pracująca przy Katedrze Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Warszawskiego (prof. dra Bogdana Suchodolskiego), a kierowana przez dr Irenę Wojnar, podjęła się zorganizowania tego typu akcji dokształcającej i koordynującej indywidualną działalność nowatorską samych nauczycieli. Na apel Komisji zgłosiło się bardzo wiele osób, które podkreślały, iż od dawna już oczekiwały na tego rodzaju inicjatywę, iż realizowały własne doświadczenia w zupełnym odosobnieniu.

I w ten sposób Komisja wyszła naprzeciw istniejącemu zamówieniu społecznemu, potwierdzając raz jeszcze aktualność samej problematyki. Dzięki pełnej zrozumienia postawie Zarządu Głównego ZNP zorganizowany został w Gdańsku w lipcu 1964 r. dwutygodniowy kurs wakacyjny, którego uczestnikami byli członkowie Komisji.

Program kursu został przygotowany przez zespół pracujący przy Katedrze Pedagogiki Ogólnej UW. Obejmował szereg wykładów i seminariów na temat ogólnych zagadnień estetyki i wychowania estetycznego oraz zajęcia kierunkowe poświęcone różnym dziedzinom sztuki (plastyka, muzyka, film, teatr, radio, telewizja, sztuka użytkowa). Szczególnie została zaakcentowana problematyka współczesna: rola wychowawcza zarówno nowej plastyki i nowej muzyki, jak i tych dziedzin sztuki, które wiążą się z nowymi środkami przekazu kulturowego, a także — zagadnienie to po raz pierwszy zostało u nas sformułowane w kategoriach wychowawczych — rola sztuki użytkowej, wzornictwa, „piękna na co dzień”, estetycznego smaku.

O współczesnych problemach wychowania estetycznego mówił prof. dr B. Suchodolski (UW), dowodząc, iż w epoce współczesnej dokonuje się pojednanie sztuki z życiem, co wynika przede wszystkim z faktu, iż sztuka staje się coraz bardziej dostępna coraz większej liczbie ludzi i powszednim dniom ich życia, dzięki nowym środkom rozpowszechniania. Równocześnie środowisko, w którym żyje dziś człowiek, ulega nieustannym przekształceniom dzięki nowym formom i nowym elementom plastycznym; następuje coraz silniejsze przenikanie sztuki do tego środowiska. Z tym

¹ Pisała na ten temat H. Witalewska w artykule pt. „O wyższy poziom wychowania estetycznego”. *Głos Nauczycielski*, maj 1964.

wiąże się wzrost znaczenia sztuki w różnych rodzajach pracy, wymagającej inwencji, wyobraźni i postawy twórczej, umiejętności twórczego myślenia.

Prof. Suchodolski zwrócił szczególną uwagę na poznawcze znaczenie sztuki z punktu widzenia jej osobistej, zindywidualizowanej odbiorczości, wskazał na rosnące analogie między poznaniem naukowym a poznaniem artystycznym, dzięki temu iż odzwierciedlanie, odwzorowywanie gotowej rzeczywistości coraz wyraźniej zastępowane dziś jest poznawaniem przez tworzenie, przez konstrukcję (stąd istotne konsekwencje pedagogiczne). Ludziom współczesnym potrzebne jest poznanie zarówno świata zewnętrznego, jak i siebie samych, potrzebna orientacja w trudnych problemach moralnych, skomplikowanych sytuacjach życiowych. Sztuka dysponuje szczególną metodą samopoznania człowieka, pokazuje jego ograniczenia i możliwości.

Tak istotne i nowe zagadnienie estetycznego smaku i możliwości jego kształcenia omówił dr Bohdan Dziemidok (UMCS Lublin), przypominając aktualność tego zagadnienia w współczesnej pedagogice radzieckiej. Wiele uwagi poświęcił zagadnieniom mody oraz tak zwanego dobrego i złego smaku, podkreślił, iż w ramach dobrego gustu mogą istnieć różnice indywidualne, a także zastanawiał się nad zagadnieniem nowoczesności w upodobaniach i ocenach estetycznych.

Perspektywom wychowawczym sztuki poświęcone były wykłady dr Ireny Wojnar (UW), która poddała analizie nowocześniejszą koncepcję wychowania przez sztukę, to znaczy możliwość wykorzystania sztuki nie tylko dla kształtowania estetycznej wrażliwości, lecz także i dla wzbogacenia wychowania moralnego i intelektualnego, kształtowania postawy twórczej. Omówiła podstawowe tezy tradycyjnie pojmowanego wychowania estetycznego: na temat roli sztuki i piękna w kształtowaniu wewnętrznej harmonii człowieka oraz na temat zbieżności między wychowaniem moralnym i wychowaniem estetycznym. Przypominając nową sytuację sztuki w życiu współczesnym, wskazała nie tylko na rosnącą dostępność sztuki dawnej, lecz także i na swoisty „świat” sztuki otaczający dziś człowieka, świat, na który składają się elementy materialne, plastyczne, znaki i treści wizualne, nowe układy szmerów i dźwięków (ikonosfera i audiosfera). Ta obiektywna sytuacja znajduje swój odpowiednik teoretyczny w postaci pogłębionych refleksji nad sztuką, osiągnięć estetyki. Sztuka staje się dziś narzędziem integracji człowieka ze światem, w którym żyje, zarówno ze światem już istniejącym, jak i ze światem przetwarzanym, światem możliwym; równocześnie integruje różne rodzaje ludzkiego działania (praca i tak zwany czas wolny), co pozwala na stopniowe przezwyciężanie poglądu na temat sztuki jako rozrywki, ponieważ rośnie wciąż znaczenie poznawczych funkcji sztuki. Jest ona wreszcie narzędziem integracji osobowości człowieka, jego dyspozycji, postaw i przeżyć poznawczych, intelektualnych, emocjonalnych.

W zajęciach kursowych zwrócono szczególną rolę na konkretne zagadnienia sztuki, zwłaszcza współczesnej plastyki. Prof. dr Włodzimierz Hodys (ASP w Krakowie) omówił, na bogatym materiale ilustracyjnym (przezrocza), złożony problem „sztuka a rzeczywistość” oraz przypomniał aktualne dyskusje plastyczne. Zastanawiał się nad tym, w jaki sposób sztuka — różne jej rodzaje — odtwarza rzeczywistość potoczną, naukową, wrażeńiową, wyobrażeńiową, sugeruje różne „oblicza prawdy”. Wskazał, iż kształtuje się obecnie nowy rodzaj estetycznej wrażliwości człowieka — świat rozkłada się na elementy, następuje coraz wyraźniejsze wyzwolenie wyobraźni.

Po raz pierwszy chyba w tematyce wychowania estetycznego zwrócono tak mocno uwagę na zagadnienia wzornictwa przemysłowego, sztuki użytkowej. Mówił o tym na kursie dyrektor Instytutu Wzornictwa Przemysłowego mgr Tadeusz Reindl, ukażując wzornictwo jako nową dziedzinę sztuki związaną z epoką wielkiego przemysłu. Troska o jakość estetyczną produktów wytwarzanych przez maszyny jest zagadnieniem nie tylko ekonomicznym czy społecznym, ale i wychowawczym w tym sensie, iż przedmioty — wytwarzane przez ludzi — na swój sposób wychowują, co

jest szczególnie aktualne w epoce masowej produkcji przemysłowej i coraz szerszej dostępności wielu artykułów powszechnego użytku, a także ze względu na znaczenie architektury, która coraz bardziej uczestniczy w kształtowaniu środowiska.

O szczegółowych problemach plastyki użytkowej, a zwłaszcza koloru, mówił art. plastyk mgr Stefan Kościelecki (UMK Toruń) podkreślając estetyczne, społeczne, użytkowe i wychowawcze funkcje koloru.

Znaczna część zajęć kursowych poświęcona była zagadnieniom wychowania plastycznego — art. plastyk mgr Anna Trojanowska zastanawiała się nad charakterem spontanicznej ekspresji plastycznej dzieci, sądząc, iż sztuka dziecka jest wyrazem potencjalnych możliwości twórczych człowieka i przy odpowiedniej opiece pedagogicznej może przekształcić się w świadomą postawę twórczą, urzeczywistniającą się w różnych dziedzinach działalności.

Art. plastyk mgr Zofia Czerwosz referowała problem kształcenia nauczycieli wychowania plastycznego dla klas licealnych. Omawiając projekt programu tego typu wychowania w liceum dla wychowawczyń przedszkoli i w liceum pedagogicznym podkreśliła konieczność rozwijania dyspozycji twórczych, wrażliwości w odczuwaniu przyrody, sztuki i techniki, kształtowania umiejętności własnej wypowiedzi plastycznej (od czynnej wypowiedzi plastycznej do twórczego poznania podstawowych problemów sztuki i do samodzielnego kontaktu z wielką sztuką). Na podstawie własnych doświadczeń wskazała, w jaki sposób wychowanie plastyczne wpływa na ogólną kulturę plastyczną, często staje się dla młodzieży czynnikiem awansu kulturalnego.

Zajęcia na temat muzyki miały charakter dwojaki. Dr Kazimierz Dobrzyński omówił teoretyczne problemy nowej muzyki (ilustrując przykładami licznych nagrań), dowodząc, iż styl, wartości melodyczne, formy i kształty dźwiękowe ulegają przekształceniom w toku dziejów, iż wielkie przemiany cywilizacyjne zawsze znajdują swój wyraz w ewolucji muzyki. Zwrócił uwagę na formy kontaktu społeczeństwa z muzyką wpływającą także na zmianę form i skład instrumentalny muzyki. Szczególnie zaakcentował rolę radia, płyty gramofonowej i nagrań magnetofonowych w kształtowaniu współczesnej kultury muzycznej.

Mgr Maria Przychodzińska (PWSM W-wa) przedstawiła problemy wychowania muzycznego w szkole podstawowej, podkreślając jego walory ogólnokształcące. Treścią nowego wychowania muzycznego jest, tak jak dawniej, wprowadzanie do czynnego uprawiania muzyki (śpiew, gra na instrumentach), ale ponadto kształcenie wyobraźni muzycznej — umiejętności myślenia muzycznego (słyszenie wysokości dźwięku, długości jego trwania, współbrzmień itp.). Bardzo istotne staje się humanistyczne, a nie tylko techniczne traktowanie muzyki, wiązanie muzyki z innymi dziedzinami sztuki.

Ten akcent syntetyczny czy też integrujący znalazł wyraz w zajęciach praktycznych organizowanych na kursie. Uczestnicy „przestawiając się” niejako na pozycję własnych swych uczniów, mieli za zadanie wyrazić plastycznie różne słyszane utwory muzyczne. Te zajęcia przykładowe miały pokazać nowe możliwości łączenia wychowania plastycznego i wychowania muzycznego¹.

Duże zainteresowanie wywołały wykłady i seminaria na temat sztuki filmowej i wychowania filmowego. Mgr Henryk Depta (UW) przedstawił różne poglądy na temat specyfiki dzieła filmowego pojętego autonomicznie, a nie tylko jako synteza różnych dziedzin sztuki. Mgr Maria Paschalska (red. *Życie Warszawy*) przypomniała badania nad zainteresowaniami filmowymi młodzieży, dla której kino jest źródłem poznania współczesności, swoistą szkołą życia, a więc środkiem wychowania moralnego. Wychowanie przez film jest już faktem realnym, ale problemem staje się

¹ Na ten element pracy kursu wskazała H. Witalewska w artykule „Musorgski w kolorach”. *Głos Nauczycielski*, nr 37, 1964.

lepsze przygotowanie młodzieży do bardziej krytycznego, refleksyjnego odbioru filmów, umiejętności ich oceny, osobiste i świadome przeżywanie.

Aktualne żywe dyskusje na temat wychowawczych zagadnień nowoczesnej kultury masowej także znalazły swój wyraz w tematyce zajęć kursowych. Dr Jerzy Kubin (PAN) mówił o działalności radia jako instytucji społecznej wskazując na fakt, iż nowe środki rozpowszechniania wytworów kulturalnych pozwalają często na przekazywanie utworów o bardzo różnej jakości estetycznej, częste upraszczanie i streszczanie wybitnych dzieł, co prowadzi nieraz do powierzchownego odbioru. Z tych faktów wynikają szczególne obowiązki wychowania. Dr Jadwiga Komorowska (PAN, Zakład Kultury Masowej) analizowała rolę telewizji w życiu dzieci i młodzieży, na podstawie własnych badań. Pokazała, w jaki sposób odbiór telewizji kształtuje treść czasu wolnego i sposób nabywania wiadomości, angażuje nowy rodzaj przeżyć emocjonalnych zintensyfikowanych dzięki oglądaniu ruchomego obrazu. Podkreśliła, iż telewizja wpływa na szybsze „doroszenie” dzieci, dostarcza im wielu wiadomości w sposób bardziej nieraz interesujący, niż to czyni szkoła. Fakty te, podobnie zresztą jak masowe ucześnieanie młodzieży do kina, stawiają nowe wymagania przed nauczycielem, który musi dokształcać się nieustannie i znać treści bliskie młodzieży. Dr Komorowska określiła telewizję nie tyle jako samodzielny środek wychowawczy, lecz tylko jako zachętę, wprowadzenie, pobudzenie nowych zainteresowań i przeżyć.

Ogólne zagadnienia sztuki dramatycznej nie znalazły już miejsca w programie kursu, omówiono jednak badania nad rolą wychowawczą teatru lalek (doc. dr Romana Miller, WSP Gdańsk), który jest pewnego rodzaju wprowadzeniem w przeżywanie teatru aktorskiego.

Program kursu był bardzo bogaty i wielokierunkowy. Starano się przedstawić zarówno zagadnienia ogólne (także i w związku z poszczególnymi dziedzinami sztuki), jak i angażować aktywność uczestników. Służyły temu celowi dyskusje seminaryjne, a także wspomniane już zajęcia muzyczno-plastyczne, liczne audycje muzyczne będące pokazowymi „lekcjami umuzykalnienia”; uczestnicy mieli sposobność obejrzeć wystawę dydaktyczną pt. „człowiek w sztuce”, ilustrującą dzieje malarstwa (wypożyczoną przez Związek Polskich Artystów Plastyków), oraz szereg przezroczy-reprodukcji arcydzieł sztuki; wysłuchali audycji radiowych udostępnionych przez rozgłośnię gdańską Polskiego Radia; korzystali z podręcznej biblioteki obejmującej podstawowe dzieła z zakresu estetyki i wychowania estetycznego. Specyficzną część kursu stanowiły imprezy kulturalno-oświatowe pomyślane jako sposobność dla własnych przeżyć estetycznych. Uczestnicy kursu obejrzeli spektakl „Komu bije dzwon” według E. Hemingway’a, operę „Krakowiaci i górale” W. Bogusławskiego, operę „Konrad Wallenrod” W. Zeleńskiego — na dziedzińcu zamku w Malborku, wysłuchali koncertu organowego w katedrze oliwskiej, zwiedzili port gdański i Westerplatte.

Zbyt mało może miejsca poświęcono estetyce i sprawom wychowawczym teatru, nie udało się wprowadzić zajęć na temat wychowawczej roli literatury. Oczywiście i tak program był bardzo bogaty, nawet ze względów czasowych niemożliwe byłoby omówienie wszystkich ważnych i aktualnych zagadnień.

Uczestnikami kursu byli nauczyciele z różnych szkół podstawowych i średnich z terenu całej Polski.

Kurs wychowania estetycznego w Gdańsku był pierwszym, jaki na ten temat zorganizowano. Zarówno uczestnicy, jak i wszyscy wykładowcy pracowali z ogromnym zapałem i zainteresowaniem. O wartości i przydatności kursu świadczą może zbiorowe jednomyślne postanowienie kontynuowania (w miarę możliwości) tego typu spotkań i rozszerzenia działalności Komisji na innych nauczycieli w terenie. Postanowiono organizować zespoły nauczycielskie w różnych ośrodkach, które będą pracować pod kierunkiem Komisji i wykładowców kursowych, zgłaszających gotowość

współdziałania, zwłaszcza z osobami zamieszkałymi w odpowiednio bliskich miejscowościach (grupy tego typu wyraźnie już kształtują się na terenie woj. krakowskiego i lubelskiego, także gdańskiego). W wyniku pracy na kursie szereg uczestników wyraziło chęć podjęcia prac doktorskich, zaocznie, przy Katedrze Pedagogiki Ogólnej UW.

Podsumowanie prac kursu wykazało:

1. Potrzebę coraz intensywniejszego i coraz szerszego w swoim zasięgu terenowym działania Komisji, systematycznego dokształcania nauczycieli w zakresie estetyki, różnych dziedzin sztuki, wychowania estetycznego;

2. Potrzebę systematycznego organizowania tego typu kursów — spotkań wakacyjnych, może nawet dwa razy do roku (także i w okresie ferii zimowych jedno spotkanie 6—7-dniowe), zarówno dla celów szkoleniowych i samokształceniowych, jak i dla wymiany doświadczeń;

3. Potrzebę skoncentrowania się na problemach związanych z integracją różnych dziedzin sztuki w procesie wychowania estetycznego, opracowania form i metod współdziałania różnych nauczycieli realizujących kierunkowe wychowanie estetyczne (w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania szkolnego);

4. Możliwość organizowania prac badawczych realizowanych w terenie przez różnych nauczycieli, także jako indywidualne prace na stopień magisterski czy doktorski.

Uczestnicy kursu pozostają w stałym kontakcie z Katedrą Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Warszawskiego. Wielu z nich podjęło już indywidualne prace. Wszyscy otrzymali szczegółowy konspekt zajęć kursowych oraz odpowiednio rozszerzoną bibliografię.

Irena Wojnar

XI ZJAZD AUTORÓW ODCZYTÓW PEDAGOGICZNYCH

Co rok, od kilkunastu lat, odbywa się Krajowy Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych, zawsze jego miejscem była Warszawa. W bieżącym roku szkolnym zmieniło miejsce i po raz pierwszy Zjazd ten odbył się w Katowicach. O wyborze miejsca zdecydowały najlepsze wyniki w akcji odczytów pedagogicznych, jakie od szeregu lat uzyskuje okręg katowicki. Liczną rzeszę autorów odczytów pedagogicznych reprezentowało prawie 150 nauczycieli i wychowawców z różnych typów szkół i placówek wychowawczych.

Treścią Zjazdu było podsumowanie całorocznej akcji odczytowej, wręczenie nagród autorom prac wyróżnionych przez Centralną Komisję Odczytów Pedagogicznych i wytyczenie kierunków tej akcji na następne lata.

W pierwszym dniu obrad referat pt. „Węzłowe problemy szkolnictwa w okresie reformy oświatowej” wygłosił wiceminister J. Szkop, a dr K. Kuligowska wygłosiła referat pt. „Kierunki nauczycielskich poszukiwań (dorobek akcji odczytów pedagogicznych w r. 1963/64 oraz wytyczne do dalszej pracy)”. Po wysłuchaniu referatów uczestnicy Zjazdu udali się na obrady w siedmiu następujących zespołach, którym przewodniczyli:

- I. Mgr Kruk — Aktualne zagadnienia w pracy wychowawczyń przedszkoli.
- II. Dr T. Wróbel — Współczesne problemy nauczania początkowego.
- III. Dr J. Kram z COM Katowice — Kierunki poszukiwań humanistyki szkolnej.
- IV. Mgr W. Drożdż COM — Kierunki poszukiwań nauczycieli matematyki i przedmiotów przyrodniczych.

- V. Mgr inż. M. Fiszman COM — Wykorzystanie osiągnięć nauki i techniki do pracy szkolnictwa zawodowego.
- VI. Dr A. Lewin — Najważniejsze problemy wychowania ideowo-społecznego w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i szkołach.
- VII. Mgr M. Kalabińska COM — Główne problemy pracy z dorosłymi, zagadnienie oświaty dorosłych, pracy kierownika szkoły z nauczycielami oraz wpływ szkoły na środowisko.

Podział uczestników Zjazdu na sekcje umożliwił dokładniejsze przedyskutowanie problematyki zgodnie z zainteresowaniami samych autorów. Było to rozwiązanie bardzo szczęśliwe. Następnego dnia podczas dyskusji ogólnej przedstawiciele poszczególnych zespołów złożyli szczegółowe sprawozdania z przebiegu obrad w swych zespołach i przekazali wysunięte tam wnioski.

Z kolei przejdźmy do relacji z przebiegu Zjazdu.

Wiceminister J. Szkop w swym referacie omówił dorobek szkolnictwa i oświaty w dwudziestolecu Polski Ludowej, osiągnięty dzięki troskliwej opiece partii i mądrej polityce oświatowej Rządu oraz ofiarnej pracy całego narodu. W dziedzinie unowocześnień szkoły ważną rolę odgrywają odczyty pedagogiczne. Autorzy są jakby pisarzami, którzy poprzez odczyt pragną swe doświadczenia przekazać kolegom. W związku z tym wiceminister wskazał przykładowo dziedziny, które mogą stać się wdzięcznymi tematami nowych odczytów, do nich m. in. zaliczył działalność organizacji młodzieżowych i uczniowskich na terenie szkoły i ich wpływ na kształtowanie się postaw społeczno-moralnych. Inna szeroka tematyka wiąże się z rolą szkoły i działalnością społeczno-politycznej nauczycieli w środowisku, zwłaszcza w więksim, gdzie szkoła jest ośrodkiem życia kulturalnego wsi.

Dr K. Kuligowska dokonując podsumowania akcji odczytów pedagogicznych podkreśliła poprawiającą się z każdym rokiem atmosferę wokół odczytów i autorów. Na terenie szkół w ostatnim roku zaobserwowano szeroki ruch nowatorski, do którego obok autorów odczytów trzeba zaliczyć nauczycieli szkół eksperymentujących i wiodących. Krąg nauczycieli poszukujących rozszerza się, co zapewnia szkole prawidłowość zachodzących zmian. Akcja odczytów pedagogicznych zyskuje z każdym rokiem nowych zwolenników. W roku szkolnym 1963/64 liczba odczytów była dwa razy wyższa niż dwa lata wcześniej, tj. w roku szkolnym 1961/62. Wzrasta też poziom prac, praca sądu konkursowego staje się trudna z uwagi na wyrównaną wartość nadsyłanych odczytów.

Do akcji włączają się okręgi, które dotychczas nie przejawiały większej żywotności. Do takich należą m. Łódź, które z ostatniego miejsca w ub. roku w bieżącym roku wysunęło się na trzecie miejsce (za podstawę bierzemy liczbę odczytów w stosunku do liczby zatrudnionych nauczycieli). Coraz więcej jest odczytów z województw z Ziemi Zachodnich. Istota sprawy nie polega na wzroście liczby, lecz na tym, że w okręgach tych i wszędzie tam, gdzie pisze się odczyty, po nowemu pojmują się pracę szkoły i nauczycieli. W szerokim stopniu realizuje się zadanie podejmowania trudnych problemów wychowawczych i dydaktycznych, co znajduje odbicie w tematyce nadsyłanych odczytów.

Dr K. Kuligowska podkreśliła, iż wytyczną w pracy autorów odczytów winno być hasło: „Autorzy odczytów pedagogicznych szukają skutecznych sposobów podnoszenia na wyższy poziom pracy wychowawczej i dydaktycznej szkół”. Nie można narzucać autorom tematyki odczytów, ale można im wskazywać zagadnienia, które mogłyby być przedmiotem obserwacji i prac podejmowanych na tym odcinku. Można je ująć w 3 rodzaje kręgów:

1. Realizacja na co dzień w praktyce szkolnej znanych metod i form nauczania i wychowania, spotykamy bowiem często nauczycieli, którzy doskonale się w tych sprawach orientują, ale nie potrafią ich realizować w praktyce.

2. Uwagi związane z programem szkół ogólnokształcących i zawodowych, propozycje dotyczące zmian i trudności w ich realizacji.

3. Nauczanie i wychowanie w procesie lekcyjnym, wydobywanie wartości wychowawczych z treści lekcji, a więc łączne pojmowanie i realizowanie kształcenia i wychowania w szkole.

Wokół tych zagadnień można znaleźć różne ciekawe formy pracy nauczycieli i wychowawców, które mogą być przedmiotem szczegółowych rozważań autorów odczytów.

Następnie dyr. dr K. Kuligowska szczegółowo omówiła tematykę tegorocznych odczytów i ich podział według poruszanych zagadnień. Jednym z braków dotychczasowej formy przeprowadzania konkursu odczytów pedagogicznych był zbyt krótki czas, jaki pozostawał okręgowym komisjom odczytów do oceny złożonych prac. Nie pozwalało to na dokonywanie niezbędnych poprawek, wprowadzało zbędny pośpiech i zdenerwowanie, uniemożliwiało nieraz wnikliwszą ocenę. Dla uniknięcia tego rodzaju niedomagań Centralny Ośrodek Metod wysunął projekt przedłużenia cyklu pisania i oceniania odczytów pedagogicznych do dwóch lat. Ministerstwo Oświaty wniosek ten przyjęło i zgodnie z nim następny zjazd odbędzie się za dwa lata. Pomiędzy tym okresem będzie się odbywał dwuletni ogólnopolski konkurs pracowni i wykorzystywania pomocy naukowych i nowatorstwa pedagogicznego nauczycieli. Jak wykazała późniejsza dyskusja, uczestnicy z zadowoleniem przyjęli zapowiedź zmian. Jednocześnie dyr. K. Kuligowska zapowiedziała zmianę w systemie przyznawania nagród. W każdym z pionów szkół będą przyznawane oddzielnie nagrody pierwsze, drugie i trzecie. Dzięki temu wszyscy będą mieli jednakowe szanse otrzymania pierwszych nagród. I ten wniosek znalazł poparcie dyskutantów.

Dziękując autorom za trud związany z opracowywaniem odczytów pedagogicznych dyr. Kuligowska wskazała na trojaki cele stawiane tej akcji, którymi są:

1. własne doskonalenie pracy nauczyciela, autora, odczytu na skutek wzmoczonego czytelnictwa, samokształcenia i usprawniania procesu lekcyjnego;
2. upowszechnianie doświadczeń autora wśród innych nauczycieli;
3. pomoc nauce polskiej, pedagogice, dydaktyce i metodyce w zakresie rozwiązywania trudnych zagadnień, uzupełniania luk itp.

Nie wszyscy autorzy odczytów osiągają wszystkie trzy cele, na pewno wszyscy osiągają pierwszy cel, część piszących również drugi, a nieliczni trzeci. Zrealizowanie chociażby pierwszego celu zasługuje na rozwijanie akcji odczytowej wśród szerokich kręgów nauczycielstwa.

W dyskusji poza 7 referentami, którzy przedstawili wyniki obrad w zespołach, zabierało głos 10 uczestników Zjazdu, a 10 dalszych zapiisało się do głosu, lecz z uwagi na ograniczony czas złożyło swe wypowiedzi na piśmie do protokołu obrad.

Na uwagę zasługuje wypowiedź dyr. PZWS doc. dra Parnowskiego, który omówił zagadnienie czytelnictwa nauczycieli i wpływ odczytów pedagogicznych na jego rozwój, tematykę odczytów i koncepcję edytorską odczytów pedagogicznych. Odczyty pedagogiczne są bodźcem wpływającym korzystnie na rozwój zainteresowań czytelniczych nauczycieli. Zachęcił nauczycieli do podejmowania krytycznej oceny podręczników i pracy z podręcznikiem na lekcji. Zapewnił, że PZWS chętnie będzie wydawać zbiory odczytów pedagogicznych poprzedzone metodycznymi rozważaniami uogólniającymi dorobek zawarty w treści odczytów.

Kol. St. Krawciewicz — sekretarz Z. Gł. ZNP — wyraził uznanie dla piszących odczyty pedagogiczne i złożył im gorące podziękowanie w imieniu Z. Gł. ZNP za trud i wkład w dorobek pedagogiki. Obiecał daleko idącą pomoc ZNP dla piszących oraz dla wszystkich szukających nowych dróg nauczycieli. Wyrazem tego jest zainicjowanie wydawnictwa „Biblioteka Nauczyciela”, która będzie drukowana w nakładzie 60 tys. egzemplarzy.

Dyr. K. Kuligowska dokonując podsumowania obrad stwierdziła, że poziom Zjazdu był bardzo wysoki, dyskusja zarówno ogólna, jak i w zespołach była żywa. Dwa dni minęły w atmosferze pracowitości i będą zapewne owocne dla dalszego rozwijania się akcji odczytowej. Zagadnienia poruszane z trybuny zjazdowej można podzielić na trzy grupy:

1. Sprawy związane z pisaniem odczytów, wykorzystywanie ich w pracy nauczycieli, niesienie pomocy piszącym itp.
2. Atmosfera wokół odczytów i ich autorów. Na ogół autorzy otaczani są opieką i cieszą się uznaniem władz i nauczycielstwa. Ale były też rzadkie wypadki zbliżone do sytuacji, o jakich w ostatnim numerze *Głosu Nauczycielskiego* (nr 5/1453) z 13. XII. 64 r. pisze M. Łopatkowa. Dziecko w szkole będzie się czuło lepiej i będzie miało zapewnione powodzenie w nauce, kiedy nauczyciele będą twórczo pracować.
3. Tematyka odczytów. Niemożliwe jest — powiedziała dr K. Kuligowska — centralne opracowanie tematyki odczytów. Ich wyznacznikiem jest aktualny poziom pracy w szkole, braki i trudności napotymane w wychowaniu. Można jedynie sugerować pewne zagadnienia, a nauczyciele wybiorą z nich te, którymi się najbardziej interesują i w których mają istotne osiągnięcia.

Kończąc, jeszcze raz podziękowała prawie tysięcznej rzeszy autorów za trud włożony w opracowanie odczytów, nagrodzonym złożyła gratulacje, uczestnikom Zjazdu podziękowała za żywy udział w obradach, a wszystkim nauczycielom życzyła spotkania się na następnym Zjeździe Autorów, który, być może, zgodnie z wystosowanym z trybuny zaproszeniem wicekuratora OS Wrocławskiego, odbędzie się za dwa lata we Wrocławiu.

W przedostatnim punkcie obrad wiceminister J. Szkop wspólnie z dyr. K. Kuligowską wręczyli nagrody autorom odczytów wyróżnionym przez centralny sąd konkursowy Ministerstwa Oświaty.

Pierwszą nagrodę w wys. 2000 zł otrzymała kol. Maria Nowak z Domu Dziecka w Malborku za odczyt pt. „Moje doświadczenia w zakresie wychowania ideowo-politycznego w Domu Dziecka”.

Nagrody drugie po 1500 zł otrzymali: E. Berezowski z Krakowa, A. i Z. Chmielowie ze Szczecina, J. Fudali z Pabianic, J. Jakimczyk z Wrocławia, S. Lemanowski i W. Piórkowski oraz H. Sarnecka z Obornik Śląskich.

18 osób uzyskało nagrody trzecie po 1000 zł, a 39 wyróżnienia po 500 zł.

Przedstawiciel Min. Górnictwa i Energetyki podziękował pracownikom Ośrodków Metodycznych za pomoc w doskonaleniu nauczycieli szkół zawodowych podległych Min. Górnictwa i Energetyki i wręczył im symboliczne upominki związane z górnictwem.

Zamykając Zjazd wiceminister J. Szkop powiedział, że obrady XI Zjazdu stały na bardzo wysokim poziomie i można by je porównać z konferencją naukową lub seminarium naukowym. Jeszcze raz w imieniu resortu podziękował autorom za wysiłek związany z opracowaniem odczytów, a obecnym za twórczy udział w obradach.

Jan Janicki

KRONIKA ZAGRANICZNA

MIĘDZYNARODOWE SEMINARIUM PEDAGOGICZNE W SZEGEDZIE (Węgry)

W dniach 1—12 sierpnia 1964 roku w Szegedzie, jednym z większych miast węgierskich, odbyło się międzynarodowe seminarium pedagogiczne, zorganizowane przez Węgierskie Towarzystwo Wiedzy Popularno-Naukowej i miejscowy Uniwersytet. Zadaniem tego seminarium była popularyzacja najnowszych zdobyczy w dziedzinie stosowania nowoczesnych środków technicznych w nauczaniu. Do udziału w seminarium zostali zaproszeni przodujący nauczyciele z różnych typów szkół, którzy w ten sposób otrzymali możliwość zdobycia wielu nowych wiadomości oraz konfrontacji własnych spostrzeżeń z najnowszą wiedzą naukową.

Seminarium tego typu nie jest na Węgrzech zjawiskiem wyjątkowym. Państwowa polityka kulturalno-oświatowa od wielu lat kładzie tam nacisk na konieczność pogłębiania wiedzy przez pracowników, inspiruje akcję ich dokształcania. Dziś można śmiało powiedzieć, że Węgry to kraj ludzi uczących się. Warto zobaczyć, jak uczą się węgierscy pedagodzy. Dlatego dobrze się stało, że w seminarium mogli uczestniczyć obserwatorzy zagraniczni, a wśród nich grupa pedagogów z Polski, reprezentująca działające na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego — Koło Młodych Pedagogów. Dzięki temu mogą tu przedstawić najważniejsze spostrzeżenia i refleksje wyniesione z tego seminarium.

Program seminarium obejmował:

I. Wykłady i koreferaty dotyczące następujących zagadnień:

1. Znaczenie nowoczesnych przyrządów technicznych w pedagogice.
2. Obrazy nieruchome w nauce szkolnej (rysunki, fotografie, mapy, tablice, wykresy, przezrocza itp.).
3. Rola filmu w nauczaniu i wychowaniu (ze zwróceniem szczególnej uwagi na dźwiękowy film służący celom dydaktycznym).
4. Rola radia i magnetofonu w pracy szkoły.
5. Znaczenie telewizji w nauczaniu i wychowaniu.
6. Laboratorium do nauki języka, najnowsze metody nauczania w zakresie lingwistyki.
7. Rola logiki matematycznej w pedagogice; cybernetyka a pedagogika.
8. Nauczanie programowane. Maszyny uczące (czy maszyna może zastąpić pedagoga?).
9. Rola nowoczesnych środków technicznych w nauczaniu dorosłych.

II. Projekcje filmów oświatowych.

III. Wystawa nowoczesnych pomocy naukowych.

Łatwo zauważyć, że tematyka wykładów obejmowała szeroki zakres problemów. Problemy te są ważne i aktualne, ale ich różnorodność wymagała udziału wielu wykładowców. Niewątpliwą zasługą organizatorów seminarium było to, że postarali się, aby poszczególne tematy omawiane były przez ludzi najbardziej kompetentnych, wybitnych specjalistów w tej dziedzinie, której temat dotyczył. W niektórych przypadkach trzeba było poszukać referenta za granicą i dlatego na seminarium wystąpili: znany radziecki naukowiec — prof. L. N. Łanda oraz prof. F. Baumann i K. Marszałek z Czechosłowacji. Przeważnie wykładowcami byli jednak Węgrzy, ale reprezentowali oni szereg różnorodnych instytucji. Wygłaszali referaty przedstawiciele uniwersytetów węgierskich: dr József Balogh, Etel Takács (Budapest),

dr József Nagy (Szeged) oraz naukowcy z innych wyższych uczelni: doc. Robert Suara i prof. Karol Drien; przedstawiciele Ministerstwa Oświaty: dr Istvánne Tálasi, dr József Fekete i Julius Scholz; Instytutu Pedagogiki: dr Gábor Györy, dr József Peter, dr László Körmöczy, dr Stefan Akos; Instytutu Filmów Oświatowych: Stefan Sárváry i Ivan Bartch, Towarzystwa Wiedzy Popularno-Naukowej: Oliver Svékus; redaktorzy programów młodzieżowych Radia i Telewizji Węgierskiej: dr Borus, Georg Sándor oraz liczni nauczyciele.

Ponieważ w ramach niniejszego sprawozdania nie jestem w stanie wyczerpująco zreferować wszystkich wypowiedzi, dokładniej omówię jedynie te, które szczególnie mogą zainteresować polskich pedagogów. Należy do nich niewątpliwie wykład kierownika zakładu nauczania programowanego Instytutu Psychologii Akademii Nauk Pedagogicznych RSFSR — prof. L. N. Łandy na temat: „Cybernetyka a pedagogika”.

Cybernetyka jest niedawno powstałą ogólną nauką o łączności (przekazywaniu informacji) i sterowaniu (wywoływaniu określonych zmian sytuacyjnych).

Cybernetyka wyróżnia w każdym procesie kierowania dwa systemy: kierowany i kierujący. System kierujący musi zawsze posiadać ściśle określony cel. Aby oddziaływać na system kierowany, system kierujący wysyła informacje proste na podstawie opracowanego programu. Ze względu na istnienie świata zewnętrznego, który ciągle wpływa zarówno na system kierowany, jak i kierujący, ten drugi system musi posiadać szybkie informacje o tym, czy pod wpływem warunków zewnętrznych w systemie kierowanym nie zachodzą odchylenia od normy. Zespół tych informacji to tzw. informacje wtórne.

W pedagogice również występuje kierowanie. Istotnie mówi się tu o tym, że wychowawca kieruje rozwojem wychowanka, że musi posiadać cel oraz szczegółowy program pracy, a także musi nie tylko wydawać odpowiednie polecenia, ale też wiedzieć, jaki jest ich wpływ na wychowanka. Powstaje więc możliwość zastosowania w pedagogice ogólnych praw kierowania, ustalonych przez cybernetykę. Jest to tym bardziej potrzebne, że w działalności pedagogicznej często występują sytuacje, dla których rozwiązania trzeba przeanalizować bardzo dużo różnych, często wręcz sprzecznych czynników. Prostym przykładem może być tu ułożenie planu zajęć w szkole o dużej liczbie klas i nauczycieli. Poprawne rozwiązanie wymaga przeprowadzenia analizy ilościowej. Prof. Łanda sądzi, że przyszedł czas, gdy pedagogika wyszła z etapu analizy jakościowej, a przeszła w etapy analizy ilościowej i strukturalnej. W dalszej części wykładu prof. Łanda omówił główne wymagania sprawnego kierownictwa, jakimi są: nakreślenie dokładnego celu działania, dobrego programu i zapewnienie szybkiej wymiany informacji, oraz krytycznie ustosunkował się do obecnej praktyki pedagogicznej, która tych wymagań nie spełnia. Chociaż działalność dydaktyczno-wychowawcza szkoły ma charakter planowy, to sposób tego planowania jest często daleki od doskonałości. Wielokrotnie cel pracy jest postawiony w sposób mało ostry. Na przykład często mówi się, że należy rozwijać aktywność uczniów, jednakże znaczenie podstawowego terminu „aktywność” nie jest ściśle określona. W tej sytuacji każde stwierdzenie typu: „metoda A lepiej rozwija aktywność uczniów niż metoda B” ma małą wartość. Wadą programów szkolnych jest — wg prof. Łandy — ich ogólnikowość.

Najwięcej braków ma jednak system wymiany informacji między nauczycielem i uczniem. W praktyce bowiem niemal każdy nauczyciel nieco inaczej zaznajamia uczniów z nowym materiałem, a więc wielu z nich musi używać mniej skutecznych metod, nie dających optymalnych rezultatów.

Również wiele do życzenia pozostawiają sposoby kontroli wyników nauczania i wychowania, które wciąż nie mogą uniknąć swych podstawowych wad, jakimi są: przypadkowość i fragmentaryczność oraz zewnętrzny charakter ocen.

Prof. Łanda nie ograniczył się do krytyki obecnego stanu pracy szkoły. Starał się wykazać, że wiele z wymienionych braków można usunąć przez wprowadzenie nowych metod nauczania, a szczególnie zastosowania nauczania programowanego.

Pedagogowie węgierscy interesują się tym zagadnieniem. Podobnie jak i u nas¹, na Węgrzech ukazały się prace, omawiające dotychczasowy rozwój nauczania programowanego w Stanach Zjednoczonych i Związku Radzieckim. Katedra pedagogiki Uniwersytetu w Szegedzie podjęła pierwsze próby zastosowania nauczania programowanego w szkolnictwie węgierskim. Założenia eksperymentów oraz niektóre ich wyniki zostały przedstawione w roku ubiegłym w artykule kierownika tej katedry, drą György Agostona. O dalszych rezultatach badań mówił na seminarium dr József Nagy.

Początkowo pedagogowie w Szegedzie badali wpływ nauczania programowanego na wykształcanie właściwej artykulacji trudniejszych głosek. Wyniki były rejestrowane na taśmie magnetofonowej i oceniane przez fonetyków. Ze względu na to, że jakość wymowy trudno jest obiektywnie ocenić, nie dokonano analizy statystycznej eksperymentu.

Ponieważ analiza taka jest interesująca, w następnym eksperymencie próbowano ustalić, czy nauczanie programowane może dać lepsze rezultaty niż nauczanie metodami tradycyjnymi. Do badań zaprogramowany został materiał z algebry (równania pierwiastkowe) według wzorów Skinnera, przy czym pedagogowie z Szegedu starali się, aby zadania stawiane uczniom zmuszały ich do myślenia.

Eksperyment został przeprowadzony w gimnazjum w Radnót. Klasa eksperymentalna, w której uczono w nowy sposób, była przed eksperymentem klasą nieco słabszą od klasy kontrolnej. Ostateczne wyniki pracy obu klas zostały ustalone przy pomocy testu wiadomości. Oto wyniki eksperymentu:

Klasa	Przeciętna ocena uczniów z testu	Przeciętna ocena uczniów z mat. przed eksperymentem	Różnica przeciętnych
Eksperymentalna	3,96	3,00	0,96
Kontrolna	3,29	3,20	0,09

Eksperyment wykazał więc, że w tym wypadku nauczanie programowane okazało się skuteczniejsze od tradycyjnego, mimo że sam program miał wiele braków. Jednakże pedagogowie węgierscy nie zalecają stosowania nauczania programowanego na szeroką skalę, uważając, że tylko niektóre lekcje, i to nie ze wszystkich przedmiotów, nadają się do programowania.

Istotnym przyczynkiem do treści seminarium były referaty pedagogów czeskich F. Baumanna i K. Marsalka. Dotyczyły one zagadnień zastosowania filmów oświatowych w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Znakomitą ilustracją też tych wykładów były podczas seminarium liczne projekcje węgierskich filmów oświatowych.

Ze względu na to, że filmy te wyświetlane były wyłącznie w wersji oryginalnej, nie mogę ich dokładnie omówić. Wydaje się, że poziomem technicznym przeważnie ustępują jednak podobnym filmom polskim, które — jak wiadomo — należą do najlepszych w świecie.

¹ Por. np.: M. Mazur: Nauczanie programowane. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1964, nr 1.

Uczestnicy seminarium mieli też możliwość obejrzenia bardzo ciekawej wystawy pomocy naukowych. Zostały na niej zaprezentowane zarówno te pomoce, których wykaz można znaleźć w katalogu pomocy naukowych, zatwierdzonych do użytku szkolnego przez węgierskie Ministerstwo Oświaty, jak też te, które dopiero mają zostać wprowadzone do szkół. Wśród tych ostatnich na szczególną uwagę zasługiwały aparaty filmowe i epidiaskopy, umożliwiające oglądanie obrazów przy świetle dziennym, a także bardzo pomysłowe tablice magnetyczne.

Interesujący jest fakt, że z pokazanych na wystawie pomocy naukowych jedynymi importowanymi były polskie modele silników parowych i spalinalowych oraz niektóre przyrządy pomiarowe prądu elektrycznego. Nie są więc nasze pomoce naukowe tak złe, jak to się słyszy w niektórych wypowiedziach krytycznych.

Jak należałoby ocenić przebieg całości seminarium?

Ciekawy, starannie przygotowany program seminarium oraz postawa jego uczestników, którzy wykazali duże zainteresowanie poruszaną problematyką, dowodzą, że inicjatywa, jaką podjęło węgierskie Towarzystwo Wiedzy Popularno-Naukowej, jest słuszna i zasługuje na rozpowszechnienie.

Nie chodzi tu o bierne kopiowanie zagranicznych wzorów, jako że sami nawet organizatorzy węgierskich seminariów pedagogicznych nie zamierzają pozostać przy ich obecnej formie, szukając rozwiązań jeszcze bardziej interesujących. Nie tracą oczywiście z oczu myśli przewodniej tego typu pracy, która dostrzega wielkie znaczenie ścisłych kontaktów ośrodków naukowych z nauczycielami. I właśnie tę bardzo cenną myśl należałoby jak najszybciej podchwycić w Polsce. Nie jest ona zresztą dla nas zupełnie nowa. Jeszcze w 1913 roku, kiedy Jan Władysław Dawid na łamach *Ruchu Pedagogicznego*¹ przedstawiał projekt polskiej wyższej szkoły pedagogicznej, stawiał przed nią trzy naczelnne zadania. Były to: praca dydaktyczna, praca naukowa i szeroka popularyzacja wiedzy. Pisał wtedy, że wyższa uczelnia „ma być ośrodkiem, z którego wychodziłoby oddziaływanie na ogół, który przyczyniałby się do budzenia i rozjaśniania pedagogicznej świadomości ogółu, rozpowszechniania na tym polu zdobyczy, krytyki istniejących urządzeń i metod, inicjatywy do reform”².

Nie sądzę, aby ten postulat stracił swą aktualność. Prawdopodobnie jest wręcz odwrotnie: obecnie jak nigdy dotąd potrzebne jest jak najszybsze rozpowszechnianie zdobyczy naukowych. Świat współczesny zmienia się bardzo szybko i na jego tle widać wyraźnie, że kto stoi w miejscu, ten właściwie się cofa.

Jest oczywiste, że w prawidłowo rozwijającym się społeczeństwie nauczyciele muszą być pionierami postępu. Warto więc troszczyć się o to, aby umożliwić im stałe kontakty z ośrodkami naukowymi. Może być wiele form tej łączności, ale wśród nich bezpośrednie spotkania nauczycieli i naukowców należą do najcenniejszych. Chyba więc i u nas warto o nich pomyśleć, warto racjonalniej wykorzystać okres przerwy wakacyjnej w pracy szkół i wyższych uczelni. Taki jest w każdym razie wniosek, do jakiego doszli polscy obserwatorzy seminarium pedagogicznego w Szegedzie.

Mirosław Szymański

¹ J. Wł. Dawid: Polski Instytut Pedagogiczny, *Ruch Pedagogiczny*, 1913, nr 4.

² J. Wł. Dawid: Pisma pedagogiczne, Wrocław 1961, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 192.

EKSPERYMENTALNE SZKOŁY PODSTAWOWE CAŁODZIENNE — PÓLINTERNATOWE W NIEMIECKIEJ REPUBLICIE DEMOKRATYCZNEJ I ICH POTRZEBA SPOŁECZNA

Cechą istotną czasów współczesnych jest gwałtowny wzrost ludności w miastach, bo prawie piętnastokrotnie wzrosła ludność miejska w ostatnim stuleciu. Jak podają demografowie — w 1880 r. żyło w świecie 2,4% ludności w miastach liczących powyżej 20 tysięcy mieszkańców, w 1900 r. — 9,2%, a w 1950 r. — 20,9%. W 1800 r. nie było w świecie miast milionowych, w 1950 r. mieliśmy już 46 miast o ludności powyżej miliona mieszkańców, a w 1960 r. było już 107 takich miast. W ZSRR w latach 1926—1958 powstało 641 miast i ludność miejska wzrosła w miastach Związku Radzieckiego w tym czasie z 26 milionów do 87 milionów, tj. z 15% do 41% ogółu ludności. W Polsce Ludowej mamy obecnie 709 miast i liczba miast w stosunku do okresu międzywojennego wzrosła o 291, a liczba mieszkańców od 1937 r. o 6 milionów w miastach. Obecnie żyje już w miastach polskich 15 210 000 obywateli, tj. 49,3% ogółu ludności kraju. Powyższe dane wskazują nam, że w ostatnim stuleciu postępuje żywiołowo urbanizacja życia, które coraz więcej potrzebuje ludzi do pracy w wielkich ośrodkach przemysłowych. Na tym tle obserwowany zjawisko masowego również zatrudnienia obok mężczyzn i ojców rodzin — matek, w związku z czym nie mogą już w tych wypadkach należycie spełniać obowiązków wychowawczych w stosunku do swych dzieci, będąc w pracy poza domem rodzinnym — w fabryce.

W związku z tymi przemianami demograficznymi dzieci i młodzież — głównie w wielkich miastach — narażone są na wykolejanie się, sprawiają trudności wychowawcze, łatwiej wstępują na drogę przestępczości, nie mając zapewnionej należytej opieki ze strony środowiska rodzinnego. Aby tym procesom zapobiec, w ostatnich latach przy coraz bardziej rosnącej urbanizacji życia powstała potrzeba objęcia szkołami półinternatowymi całodziennymi dziećmi — głównie obojga rodziców pracujących w miastach oraz dzieci rodziców, którzy nie mogą w warunkach życia wielkomiejskiego podolać obowiązkowi wychowawczym.

Szkoła tradycyjna ucząca i wychowująca dzieci i młodzież w godzinach popołudniowych już nie wystarcza w ośrodkach wielkomiejskich i przemysłowych. Na tle tych nowych potrzeb społecznych rodzi się nowoczesna szkoła o nowych formach organizacyjnych zapewniających również opiekę pedagogiczną i dydaktyczną w godzinach popołudniowych i popołudniowych jako szkoła półinternatowa z całodziennym pobytem dziecka pod opieką nauczycieli i wychowawców w szkole.

Tego rodzaju nowe szkoły półinternatowe są organizowane tak w państwach socjalistycznych, jak i kapitalistycznych na tle wymagań współczesnego życia — głównie w ośrodkach wielkomiejskich i przemysłowych.

Ciekawe w tej dziedzinie wyniki uzyskano w Niemieckiej Republice Demokratycznej w postaci 10-letnich eksperymentalnych szkół podstawowych politechnicznych całodziennych półinternatowych, których jest 10 w Berlinie Wschodnim. Szkoły te pozostają obecnie pod stałą opieką naukową Instytutu Politechnicznego i Instytutu Pedagogicznego Uniwersytetu im. Humboldta w Berlinie.

W szkołach powyższych pracują obok nauczycieli jeszcze etatowi wychowawcy, którzy obowiązani są do 35 godzin zajęć tygodniowych, natomiast nauczyciela etatowego obowiązują w pracy:

- a) w kl. I—IV: 28 godzin tygodniowo,
- b) w kl. V—X: 26 godzin tygodniowo,
- c) w kl. IX—XII: 24 godziny tygodniowo (w klasach maturalnych).

Po normalnej nauce w godzinach popołudniowych obowiązki wychowawcze po zakończeniu lekcji obejmują wychowawcy.

Na terenie eksperymentalnej szkoły podstawowej półinternatowej politechnicznej przebywają dzieci po lekcjach z następujących klas:

- a) w kl. I do 16 godziny,
- b) w kl. II do 16,30 godziny,
- c) w kl. III—VIII do 17 godziny lub 17,30.

Podstawy organizacyjne całodziennego półinternatowej szkoły eksperymentalnej politechnicznej przedstawiają się następująco w poszczególnych klasach:

W klasie I.

Po normalnych zajęciach dopołudniowych, które obejmują 3 godziny nauczania lekcyjnego i 1 godzinę wychowania fizycznego względnie wypoczynku, dzieci spożywają obiad w godzinach 12—12,30. Po obiedzie mają przeznaczoną 1 godzinę na sen, po czym w godzinach 14—15 powtarzają materiał opracowany na lekcjach. Na powyższe zajęcia kl. I dzieli się na 2 grupy, z których jedną prowadzi opiekun klasy — nauczyciel (Lehrer), a drugą wychowawca (Erzieher). Czas w godzinach 15—16 przeznaczony jest na ćwiczenia w zakresie wychowania fizycznego — głównie gry i zabawy na świeżym powietrzu oraz na wstępne zajęcia w Organizacji Pionierskiej.

W klasie II.

Po 4 godzinach nauki szkolnej i 1 godzinie poświęconej wychowaniu fizycznemu i spacerowi rekreacyjnemu na świeżym powietrzu spożywają dzieci w godzinach 12,00—13,00 obiad, po czym czas między 13—14 jest poświęcony na sen i wypoczynek poobiedni dzieci. W czasie między 14—15 odbywają się ćwiczenia w nauce i powtórzenie zadanych lekcji. Na tych zajęciach dzieli się klasę II na dwie grupy, z których jedną prowadzi nauczyciel (Lehrer), a drugą wychowawca (Erzieher). Ostatnia godzina zajęć — w czasie między 15—16 godziną jest poświęcona wychowaniu fizycznemu oraz grom i zabawom, a dwa razy w tygodniu odbywają się zajęcia w ogródku szkolnym. Poza tym godzina ta jest też wykorzystywana na zajęcia w Organizacji Pionierskiej.

W klasie III—IV.

Po 5 lub 6 godzinach nauki szkolnej dopołudniowej na obiad i rekreację na świeżym powietrzu jest przeznaczony czas 13—14,15, po czym w godzinach 14,15—15,15 dzieci odrabiają lekcje w klasie pod nadzorem nauczyciela i wychowawcy. Z kolei w godzinach 15,15—15,45 mają dzieci podwieczorek. Ostatnia godzina polekcyjna w czasie 16,00—17,00 jest przeznaczona na pracę w zespołach (Arbeitsgemeinschaft), na sport, muzykę, rysunek, zajęcia w Organizacji Pionierskiej. Z kl. III—IV niektórzy uczniowie, którzy mają zapewnioną należytą opiekę wychowawczą w domu, mogą już udać się do swego domu rodzinnego po wspólnym obiedzie i tu już odrabiać zadane lekcje.

W klasie V—VI.

Po 6 godzinach nauki w czasie 13,30—14,00 mają dzieci wspólny obiad, a po obiedzie krótką rekreację na świeżym powietrzu. W godzinach 14,15—15,45 odrabiają uczniowie tych klas zadane lekcje pod nadzorem nauczyciela i wychowawcy, po

czym czas w godzinach 16—17,30 jest przeznaczony na pracę w zespołach (Arbeitsgemeinschaft), w Organizacji Pionierskiej, na muzykę, rysunek, pracę produkcyjną oraz na gimnastykę 1—2 godziny tygodniowo.

W klasie VII.

Zwykle po 6 godzinach nauki odbywa się obiad między 13,30—14 godziną, po czym 1 godzina w czasie 14—15 jest przeznaczona na rekreację na świeżym powietrzu lub jako wolny czas na dowolne zajęcia. W godzinach 15—15,45 odbywa się nauka własna pod opieką nauczycieli specjalistów trzy razy w tygodniu. Między 15,45—16 godziną odbywa się podwieczorek, po czym w godzinach 16—17,30 uczniowie przeprowadzają eksperymenty w 3 grupach, tj. w zakresie biologii, fizyki i chemii. Cały cykl eksperymentów odbywa się dla tej klasy w okresie 3 tygodni. Poza tym w tych godzinach w dni wolne od ćwiczeń eksperymentalnych biorą uczniowie udział w życiu Organizacji Pionierskiej, pracują w zespołach pracy wedle własnych zainteresowań i raz w tygodniu organizują wycieczki. Od kl. VII jeden dzień w tygodniu przeznaczony jest na kształcenie uczniów politechniczno-zawodowe w fabryce w procesie produkcji.

W klasie VIII.

Nauka lekcyjna dopołudniowa obejmuje zwykle 6 godzin tygodniowo, po czym uczniowie mają wspólny obiad w godzinach 13,30—14. Po obiedzie część uczniów klasy VIII może iść do domu, jeśli ma tam zapewnioną należytą opiekę wychowawczą. Niektórzy jednak uczniowie tej klasy mają po południu kurs douczania z języka niemieckiego, z języka rosyjskiego, matematyki. To douczanie obejmuje głównie słabszych uczniów 4 razy w tygodniu. Uczniowie ci, głównie słabi, pracują wtedy w zespołach i są douczani przez nauczycieli specjalistów. Czas w godzinach 16—17,30 jest przeznaczony na pracę w zespołach wedle własnych zainteresowań.

Cechą charakterystyczną w pracy eksperymentalnych szkół podstawowych półinternatowych w NRD jest to, że kładzie się duży nacisk na kształcenie politechniczne, które dominuje w całości planów i programów nauczania tak na terenie szkoły w pracowniach i warsztatach szkolnych, jak przede wszystkim poza szkołą w ośrodkach produkcyjnych, które wprowadzają do socjalistycznej produkcji.

Półinternatowe — całodzienne szkoły podstawowe upowszechniają się obecnie już w wielu państwach tak socjalistycznych, jak i kapitalistycznych, ponieważ wyrastają one z potrzeb społecznych — współczesnego rozwoju miast i ośrodków przemysłowych.

Henryk Smarzyński

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

СТАНИСЛАВ ДОВОСЕВИЧ — Перспективы реформы системы образования учителей в ПНР	1
ЮЗЕФ КОЗЛОВСКИ — Каким должно быть образование учителя?	19
БАЦЛАВ ВОЙТЫНСКИ — Личность учителя в мещанской и социалистической педагогике	40
ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ — Учитель-автомат	61

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

МАРЬЯН КРАВЧИК — Система образования учителей	74
МАРТА ШВАНТНЕРОВА — Нужна ли специальная подготовка учителей начального обучения?	77

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ЭДВАРД ЗАХАЙКЕВИЧ — Люблинский эксперимент — сегодняшний день и перспективы	81
ЮЗЕФ ГАЛЯНТ, ЗБИГНЕВ ЗАБОРОВСКИ — Результаты исследований мировоззрения студентов Учительских институтов	87

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ТАДЕУШ ПАРНОВСКИ — Общественная родословная „Учительской библиотеки”	95
Т. П. — Информация на тему „Учительской библиотеки”	98
БОГДАН НАВРОЧИНСКИ — Винценцы Оконь: У начала основ проблемного обучения	99
БОГДАН НАВРОЧИНСКИ — Чеслав Куписевич: О предупреждении второродничества	101
ВИКТОР ОСАЙДА — Михал Шулькин: Хенрик Шульц представитель левого крыла движения учителей в Польше	102

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польских педагогических журналов	104
--	-----

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ИРЕНА ВОЙНАР — Комиссия эстетического воспитания СПУ — деятельность и перспективы её развития	108
ЯН ЯНИЦКИ — XI съезд авторов педагогических чтений	112

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

МИРОСЛАВ ШИМАНЬСКИ — Международный педагогический семинар в Шегеде	116
ХЕНРИК СМАЖИНСКИ — Экспериментальные начальные школы — продленного дня — полуинтернаты в Германской Демократической Республике и их общественная необходимость	120

CONTENTS

ARTICLES

STANISŁAW DOBOSIEWICZ — Prospects of a Reform of the System of Teachers' Training in Poland	1
JOZEF KOZŁOWSKI — How to Educate the Teacher?	19
WACŁAW WOJTYŃSKI — Teacher's Personality in Bourgeois and Socialist Pedagogy	40
IGNACY SZANIAWSKI — The Mechanical Teacher	61

DISCUSSIONS AND POLEMICS

MARIAN KRAWCZYK — The System of Teachers' Training	74
MARTA SZWANTNEROWA — Is It Sensible to Prepare Specialists in Primary Teaching?	77

PEDAGOGICAL EXPERIENCES AND EXPERIMENTS

EDWARD ZACHAJKIEWICZ — The Lublin Experiment Today and Its Prospects	81
ZBIGNIEW GALANT, ZBIGNIEW ZABOROWSKI — Some Remarks on the Investigations Concerning the World Outlook of the Students of Teachers' Colleges	87

BOOK REVIEWS AND SUMMARIES

TADEUSZ PARNOWSKI — Social Pedigree of „Teacher's Library”	95
T. P. — An Information Concerning „Teacher's Library”	98
BOGDAN NAWROCZYŃSKI — Wincenty Okoń: Principles of Problem Learning	99
BOGDAN NAWROCZYŃSKI — Czesław Kupisiewicz: On Preventing Repetition of the Grades	101
WIKTOR OSAJDA — Michał Szulkin: Henryk Szulc, an Activist of Polish Teachers' Leftist Movement	102

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — A Survey of Polish Pedagogical Periodicals	104
---	-----

HOME CHRONICLE

IRENA WOJNAR — Committee of Aesthetic Education of the ZNP — activities and prospects	108
JAN JANICKI — The XI Congress of the Authors of Pedagogical Lectures	112

FOREIGN CHRONICLE

MIROŚŁAW SZYMAŃSKI — The International Pedagogical Seminar at Szeged	116
HENRYK SMARZYŃSKI — Experimental Day Primary Schools and Semi-Boarding Primary Schools in German Democratic Republic and Social Demands for such Schools	120

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

STANISŁAW DOBOSIEWICZ — Perspektywy reformy systemu kształcenia nauczycieli w PRL	1
JOZEF KOZŁOWSKI — Jak kształcić nauczyciela?	19
WACŁAW WOJTYŃSKI — Osobowość nauczyciela w pedagogice mieszczańskiej i socjalistycznej	40
IGNACY SZANIAWSKI — Nauczyciel mechaniczny	61

DYSKUSJE I POLEMIKI

MARIAN KRAWCZYK — System kształcenia nauczycieli	74
MARTA SZWANTNEROWA — Czy kształcić specjalistów nauczania początkowego?	77

DOŚWIADCZENA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

EDWARD ZACHAJKIEWICZ — Eksperyment lubelski — dzień dzisiejszy i perspektywy	81
JOZEF GALANT, ZBIGNIEW ZABOROWSKI — Z badań nad postawami światopoglądowymi studentów Studium Nauczycielskiego.	87

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

TADEUSZ PARNOWSKI — Rodowód społeczny „Biblioteki Nauczyciela”	95
T. P. — Informacja na temat „Biblioteki Nauczyciela”	98
BOGDAN NAWROCZYŃSKI — Wincenty Okoń: U podstaw problemowego uczenia się	99
BOGDAN NAWROCZYŃSKI — Czesław Kupisiewicz: O zapobieganiu drugoroczności	101
WIKTOR OSAJDA — Michał Szulkin: Henryk Szulc działacz lewicy nauczycielskiej w Polsce	102

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	104
---	-----

KRONIKA KRAJOWA

IRENA WOJNAR — Komisja Wychowania Estetycznego ZNP — działalność i perspektywy	108
JAN JANICKI — XI Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych	112

KRONIKA ZAGRANICZNA

MIROŚLAW SZYMAŃSKI — Międzynarodowe seminarium pedagogiczne w Szegedzie	116
HENRYK SMARZYŃSKI — Eksperymentalne szkoły podstawowe całodzienne-pólinternatowe w Niemieckiej Republice Demokratycznej i ich potrzeba społeczna	120

