

# RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK VII (XXXIX) MARZEC — KWIECIEŃ 1965

---

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

## KOMITET REDAKCYJNY

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

## RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Gatant, 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 Ziemnawicz

## ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny” można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruchu” bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch” Warszawa, ul. Srebrna 12. Konto PKO Warszawa i 1-6-100020.

Można również zamówić stałe rezerwowanie poszczególnych numerów czasopisma w kioskach gazetowych w pobliżu miejsca zamieszkania.

## Warunki prenumeraty

	rocznie . . . . .	zł 48
w kraju:	półrocznie . . . . .	zł 24
	cena pojedynczego numeru	zł 8

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje 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 6 173 + 150 egz. Ark. wyd. 10/7. Ark. druk. 6,5. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Odd. do skład. 10. III. 1965 r. Podp. do druku 9. VI. 1965 r. Druk ukończono w czerwcu 1965 r.

# RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ - PEDAGOGICAL MOVEMENT

## D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO  
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

A R T Y K U Ł Y

TADEUSZ MALINOWSKI

### NIEKTÓRE SPOŁECZNE PRZESŁANKI REFORMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

1

Bruner stawia śmiałą hipotezę, że ucznia można skutecznie nauczać dowolnego zakresu wiedzy, jeśli się to robi w odpowiedni sposób. Ostatnie rozmaite poczynania eksperymentatorskie zdają się potwierdzać słuszność tej hipotezy. Ze względu na potencjalne możliwości normalnego dziecka w zakresie zdobywania wiedzy można wydatnie przyśpieszyć proces kształcenia szkolnego. To jednak, ile rzeczywiście osiąga uczeń w pracy szkolnej, zależy od organizacji kształcenia i od nauczycieli.

Szkoła ukształtowała się jako instytucja przysposobiona przede wszystkim do przekazywania wiedzy. Praktycznie biorąc szkoła to kompleks lekcji, a lekcje to praca nad zdobyciem wiedzy. Wszelkie inne funkcje szkoły są albo pochodne od tej funkcji podstawowej, albo drugorzędne. Szkoła się wylicza z realizacji programu, który nakreśla pewien zasób wiedzy dla celów przekazu, a nauczyciele są opłacani za ilość przeprowadzonych lekcji.

Niezależnie od tego, iż podstawową funkcją szkoły jest przekazywanie wiedzy, instytucja ta ukształtowała się tak a nie inaczej wcale nie ze względu na efektywność wyników osiągniętych w tym zakresie, lecz z całym innymi powodów, a mianowicie z przyczyn tzw. ekonomicznych. Po prostu jest to niezwykle tani sposób na ogół pożytecznego zajęcia czasu

dzieciom. Taniść też przesądza o programie szkolnym i o edukacji kadr nauczycielskich. Gdyby efektywność kształcenia uczyniono punktem wyjścia dla organizacji tej instytucji, to musiałaby ona ulec zmianom do gruntu.

W tym właśnie kierunku postępuje dzisiejsza myśl społeczna, wzrastającej krytyce szkoły towarzyszy powszechnie formułowane pytanie o jej wydajność w zakresie kształcenia. W miarę wzrostu zapotrzebowania na ludzi coraz bardziej wykształconych, uwaga społeczna coraz częściej się koncentruje na wynikach pracy szkoły. Powszechnie uznawia się rażące dysproporcje między społecznymi potrzebami i potencjalnymi możliwościami człowieka w dziedzinie zdobywania wiedzy a rzeczywistymi efektami osiąganymi przez obecną organizację szkolną. Powstaje pytanie o drogi reform szkolnych.

Złożoność problemu powoduje, iż na pytanie to daje się zazwyczaj odpowiedzi fragmentaryczne, biorąc zazwyczaj jako punkt wyjścia niektóre aspekty organizacji szkolnej, na przykład programy kształcenia, podręczniki, metody pracy pedagogicznej itp. Niezależnie jednak od tego, o jakim aspekcie reformy się rozprawia, co się w szkołę ulepsza i doskonali, zawsze na ogół ma się na uwadze nauczyciela i zawsze w nim dopatruje się podstawowego czynnika zwiększenia efektywności kształcenia. Aczkolwiek o funkcjonowaniu szkoły przesądzają rozmaite względy, to jednak zależność wyników kształcenia od nauczyciela jest zależnością decydującą. Praktycznie biorąc, nauczyciele przesądzają o tym, ile i czego się w szkole naucza, czym się szkoła staje. Dlatego mając na uwadze dalsze ulepszenie szkoły, nie sposób abstrahować od problematyki nauczyciela. Przeciwnie, od niej należy rozpocząć, gdyż ona ma znaczenie rozstrzygające. W obecnym stadium naszej reformy szkolnej koncentracja na innych zakresach problemowych, na przykład na programach kształcenia, zdaje się być stratą dość cennego czasu. Znamy świetne programy szkolne, na przykład z zakresu fizyki<sup>1</sup>, które jednak długo jeszcze pozostaną w sferze życzeń, gdyż nauczyciele fizyki nie mają wiedzy zawartej w tych programach. Praktycznie przecież szkoła uczy nie tego, czego sobie życzą twórcy programów, lecz tego, co wiedzą nauczyciele. Problem treści kształcenia jest nie tyle problemem doskonałych programów, ile raczej gruntownego wykształcenia nauczycieli. Kluczową sprawą szkoły wydaje się być przygotowanie zawodowe i społeczne usytuowanie kadr nauczycielskich. Nie podejmując tej problematyki nie podejmuje się tym samym żadnych zasadniczych spraw szkolnictwa. Pytanie o reformę szkolną jest w pierwszej kolejności pytaniem o poziom i charakter wykształcenia nauczycieli i o ich pozycję w społeczeństwie.

Można się o tym z łatwością przekonać śledząc niektóre reformy szkolne. Dopóki są one przedmiotem działania rozmaitych urzędów i instancji,

<sup>1</sup> Patrz: *Sowietskaja Piedadogika* 1964 r.; nr 9.

można rozprawić o ich etapach i efektach. Gdy jednak chce się dociec tego, co dzieje się w szkole pod wpływem poczynań reformatorskich, stwierdza się, że nic lub niewiele. A jeśli nawet dostrzega się pewne korzystne zmiany, to widzi się też, iż zależą one od całkiem innych okoliczności, na przykład od wartości publikacji pedagogicznych, od dalszego kształcenia się nauczycieli, od upowszechniania nowatorskich doświadczeń zawodowych, od wartościowego kontaktu społecznego nauczyciela. U podstaw tego ruchu leży rozwój wiedzy o szkole. Jest to ruch postępujący przede wszystkim w świadomości zawodowej nauczycieli. A drogi takiego ruchu są, jak wiadomo, niewiele zależne od natężenia np. prac programowych lub od sumy życzeń zgłoszonych pod adresem nauczycielstwa.

Stwierdzamy więc, że problem kształcenia nauczycieli jest kluczowym problemem reformy szkolnictwa. Od jego rozwiązania zależy zakres wiedzy przekazywanej przez szkołę. Z istoty bowiem roli nauczyciela wynika daleko idąca samodzielność jego poczynań. Można mu przeszkadzać lub pomagać stwarzając określone warunki zewnętrzne, ale to nie zmienia istoty kontaktu pedagogicznego w szkole, polegającego na bezpośrednim wpływie nauczyciela na ucznia. Wynik tego kontaktu zależy głównie od nauczyciela, od tego, co on sobą reprezentuje, co ma do przekazania innym. Zdaje się nawet, że największe środki wydane na budownictwo szkolne i wyposażenie, na administrację i kierowanie szkołą nie rozstrzygają w takim stopniu o efektach kształcenia jak niewielkie środki przeznaczane na kształcenie nauczycieli. Wskazuje na to doświadczenie różnych krajów, w których na oświatę przeznaczają się znacznie więcej niż u nas i w których poziom kształcenia jest równy z naszym, dlatego że mają tam nauczycieli podobnie przygotowanych. Miarą wartości oświaty jest edukacja kadr nauczycielskich. Poziom wykształcenia nauczycieli jest też wskaźnikiem poziomu kulturalnego danego społeczeństwa.

Zdaje się też, że w dzisiejszym społeczeństwie szczególnie doniosłe są sprawy związane z wytwarzaniem i przekazywaniem wiedzy naukowej. Całość życia społecznego coraz bardziej zależy od tego, jaką mają ludzie wiedzę, jak są wykształceni. Na teren nauki i oświaty przesuwa się zasadnicza walka pomiędzy istniejącymi systemami społecznymi. W walce tej zwycięża ten, kto ma więcej śmiałych pomysłów. Praca uczonych i nauczycieli znajduje się w centrum uwagi społecznej. Tam gdzie ta praca daje największe efekty, tam też największe efekty dają prace pozostałe.

Jedną z podstawowych społecznych przyczyn reformy kształcenia nauczycieli jest obecny przyrost wiedzy naukowej. Uczestniczymy w najszybszym dotąd rozwoju myśli naukowej. Wystarczy przypomnieć, że

w ciągu obecnych 10 lat przybywa tyle wiedzy, ile jej było dotychczas, że dziennie dokonuje się na świecie ponad 500 odkryć i wynalazków mających wpływ na praktyczną działalność licznych rzesz społecznych, że tylko z zakresu wiedzy o przyrodzie i technice wydaje się rocznie na świecie ponad 3 miliony artykułów problemowych.

Zdobyte naukowe rewolucjonizują całe dziedziny działalności ludzkiej. Masowa odkrywczność i wynalazczość przekracza granice przyswajalności przez wiele dziedzin praktyki społecznej. Widoczny staje się proces przeżywania się dzisiejszej techniki i dzisiejszych metod pracy człowieka. Szanse mierzy się nie zasobem przestarzałych środków wytwórczych i nie ilością rąk do pracy, ale ilością ludzi dobrze wykształconych. Nauka przechodzi z dawnego marginesu społecznego w centrum uwagi społecznej, zmienia się jej rola w życiu społeczeństwa, staje się ona bezpośrednią siłą wytwórczą. Badania naukowe przybierają postać badań zespołowych i kompleksowych, ukierunkowanych na węzłowe problemy praktyki społecznej, na przykład dziś na przemysł energetyczny i elektroniczny, na chemię i aeronautykę. Wzrastają nakłady na badania naukowe niewspółmiernie do przyrostu dochodów narodowych. Na przykład w USA w latach od 1957 do 1962 wzrosły one z 8,6 mld dolarów do 15 mld. Stanowi to 3% produktu tego kraju. Zdaje się, że w Związku Radzieckim wydatki na prace naukowo-badawcze obejmują większy odsetek dochodu narodowego niż w innych krajach, choć są w liczbach bezwzględnych niższe niż w USA (36 dolarów na mieszkańca wobec 78 dolarów). W codziennym życiu dostrzega się znaczenie tych inwestycji. Nakłady na rozwój nauki i oświaty okazują się wysoce rentowne z gospodarczego punktu widzenia. One też zaczynają decydować o dalszym rozwoju społecznym.

Powstaje pytanie, jaką edukację winien mieć nauczyciel, by mógł sprostać zadaniom przekazywania wiedzy dziś wytwarzanej?

Potrzebne jest co najmniej wyższe wykształcenie jako punkt wyjścia, jako warunek startu do pracy w zawodzie nauczycielskim i dalszego skutecznego samokształcenia. Obecnie w zawodzie nauczycielskim szczególne znaczenie ma to, czy w czasie pracy nauczyciel utrzymuje ciągły kontakt z nauką, czy jest na poziomie ruchu postępującego w nauce. O tym jednak przesądza poziom jego startu w zawodzie. Wyższe wykształcenie jest po prostu konieczne jako warunek dalszej samodzielnej pracy nad sobą. Sądzić należy, że dopiero w wyniku studiów wyższych osiąga się znajomość struktury i metodologii danej dziedziny wiedzy, a właśnie to i odpowiednie warunki życiowe decydują o efektach dalszych studiów samodzielnych.

Postulat wyższego wykształcenia kadr nauczycielskich jest postulatem dotyczącym wszystkich nauczycieli. Błędne wydaje się mniemanie, wedle którego praca pedagogiczna staje się bardziej złożona i wymagająca wyż-

szych kwalifikacji od nauczyciela, w miarę jak uczeń dorasta. Dzieje się raczej przeciwnie, wydajne kształcenie młodszych uczniów jest procesem bardziej pedagogicznie złożonym niż przekazywanie wiedzy uczniom starszym. W klasach młodszych rozstrzyga się podstawowe problemy efektywności kształcenia szkolnego. Nie jest przy tym tak, że o efektach zdobywania wiedzy przez uczniów klas młodszych przesądzają takie lub inne dane tkwiące w nich samych, lecz dane tkwiące w zewnętrznych warunkach, w organizacji kształcenia, w nauczycielu. Wskutek tego to, co osiąga dziecko w szkole, zależy przede wszystkim od samej szkoły, a więc od nauczycieli. Widać to wyraźnie na przykładzie efektywności nauczania początkowego w różnych krajach. To, co się u nas osiąga w pierwszych czterech latach kształcenia, można osiągnąć w czasie krótszym niż dwa lata, przy czym rozpoczynając naukę szkolną nie od 7, lecz od 6 roku życia. Dzieci mogą się rozwijać znacznie szybciej niż obecnie, a zależy to głównie od tego, kto je kształci i jak się organizuje proces kształcenia. Nie potrafimy teraz powiedzieć, ilekroć można by zwiększyć efektywność kształcenia szkolnego, gdyby właśnie w klasach młodszych pracowali wysoko kwalifikowani fachowcy. Możemy coś o tym sądzić na przykładach wychowania domowego. Dzieci wychowywane przez kulturalnych rodziców, oczywiście rodziców mogących poświęcić im sporo czasu, są w stanie jeszcze w wieku przedszkolnym osiągnąć znaczną część programu klas początkowych, opanować nawet kilka języków obcych. Wydatne podniesienie poziomu przygotowania nauczycieli prowadzących klasy młodsze winno by doprowadzić do wielokrotnego przyspieszenia procesów kształcenia. Potencjalne możliwości zwiększenia efektywności kształcenia wydają się być ogromne. Gdyby tylko przyspieszono kształcenie w skali masowej o rok czy dwa, to już taki wynik byłby wystarczającą rekompensatą wydatków poniesionych na kształcenie wyższe kadr nauczycielskich.

Obecne tempo rozwoju społecznego powoduje, iż szkoła coraz bardziej nie jest w stanie przekazywać całego potrzebnego w życiu aktualnego dorobku kulturalnego ludzkości. Powstaje przed nią konieczność przesunięcia akcentów w procesie kształcenia ze statycznego zasobu nabytków na stronę dynamiczną osobowości ucznia, a między innymi na umiejętność zdobywania nowej wiedzy. Praktycznie biorąc jest to przede wszystkim sprawa wyposażenia ucznia w strukturę poszczególnych dziedzin wiedzy naukowej, to znaczy w podstawowe pojęcia i metodologię tzw. nauk podstawowych. Stawia to wobec nauczycieli szczególnie wysokie wymagania w zakresie przygotowania naukowego. Średni poziom przygotowania nauczycieli okazuje się z gruntu niewystarczający. Dzisiejsza sytuacja społeczna szkoły i jej zadania w zakresie kształcenia młodzieży wymagają możliwie najlepszego przygotowania naukowego kadr nauczycielskich.

Dalszym kompleksem spraw, który w prostej linii wpływa na kształcenie kadr nauczycielskich, są przemiany zachodzące w pracy. Człowiek zawsze dotąd koncentrował swój wysiłek i zainteresowania na wytwarzaniu dóbr materialnych. Praca wytwórcza służąca dla zaspokojenia potrzeb człowieka stanowiła domenę ludzkich zainteresowań, a udział w niej był podstawową formą związku człowieka ze społeczeństwem. Praca w przeważającej części polegała na bezpośrednim udziale człowieka w procesie wytwórczym, na jego roli jako wytwórcy dóbr materialnych. Dopiero teraz w wyniku postępującej tzw. drugiej rewolucji przemysłowej powstaje z gruntu nowy stosunek człowieka do pracy wytwórczej, człowiek jako bezpośredni wytwórca zostaje z procesów twórczych coraz bardziej eliminowany na rzecz jego roli jako twórcy procesów produkcyjnych. Zmieniają się zasadniczo wymagania pracy wobec człowieka. Proces pracy wytwórczej zostaje coraz bardziej rozczłonkowany na szeregi czynności prostych, elementarnych. W wysoko zorganizowanej wytwórczości taśmowej podział ten osiąga swój szczyt. System produkcji taśmowej staje się momentem przełomowym, gdy chodzi o rolę człowieka w procesie wytwarzania dóbr materialnych. Rozdrobnioną pracę wytwórczą można bowiem z coraz większą łatwością całkowicie przekazać odpowiednim systemom automatycznym, energię mięśni człowieka można zastąpić przez energię pochodzącą z innych źródeł, a sprawność rąk przez ręce mechaniczne. Tym samym w systemie produkcji automatycznej człowiek staje się wolny od bezpośredniego udziału w procesie wytwórczym. O wytwarzaniu dóbr materialnych przestaje przesądzać ilość rąk do pracy, lecz przesądza ilość ludzi myślących w sposób twórczy na poziomie współczesnej wiedzy naukowej. Człowiek wkracza w całkiem nową cywilizację, cywilizację, w której niepodzielnie zapanuje praca umysłowa, kosztem zupełnej redukcji energii mięśni człowieka jako środka wytwarzania, człowiek będzie wyzwolony od dotychczasowych form niewolnictwa pracy.

Istotną cechą obecnej, tzw. drugiej rewolucji przemysłowej jest automatyzacja procesów twórczych. Prowadzi ona do przejścia człowieka od natychmiastowej roli bezpośredniego wytwórcy do roli twórcy procesów produkcyjnych. Ducrocq<sup>1</sup> podaje interesujące przykłady tego procesu. Oto od wielu lat pracuje fabryka wytwarzająca dziennie około pół miliona żarówek. W fabryce tej nie ma ani jednego człowieka zatrudnionego w procesie wytwarzania. Inna znów fabryka produkuje kilkaset tysięcy odbiorników miesięcznie również bez ludzi jako wytwórców<sup>2</sup>. Bardziej powszechne wprowadzenie systemów automatycznych zmieni do

<sup>1</sup> A. Ducrocq, *Era robotów*, Warszawa 1962, DWN.

<sup>2</sup> Wiele przykładów całkowitej automatyzacji produkcji podaje K. Owe w książce „Automatyzacja i jej skutki społeczne”, Warszawa 1964 r.



gruntu sytuację człowieka w społeczeństwie, człowiek będzie przede wszystkim twórcą, a sprawność jego umysłu, nie zaś sprawność mięśni, decydować będzie o wydajności pracy. Przesłanie być potrzebna masowa praca niekwalifikowana. Już obecnie w krajach wysoko rozwiniętych gospodarczo poszukuje się nie tyle rąk do pracy, ile odpowiednio wykształconych umysłów. Bezrobotni to ludzie nie posiadający odpowiednich kwalifikacji zawodowych, mający do zaoferowania energię swych mięśni. Tymczasem ta właśnie energia w systemie wytwórczości zautomatyzowanej przestaje być potrzebna. Ilość energii oddanej przez człowieka w prostej pracy fizycznej w ciągu całego roku można uzyskać ze spalania 40 kg węgla lub 15 kg ropy naftowej. Znacznie taniej kosztuje produkt wytwarzany przez energię czerpaną z innych źródeł i przez ręce mechaniczne.

W warunkach, w których efektywność procesów wytworzonych zależy od sprawności umysłowej ludzi zatrudnionych w gospodarce, rozwój gospodarki zależy od rozwoju nauki i oświaty. Gospodarka ma tym większe szanse rozwoju, im więcej zatrudnia ludzi posiadających najwyższe wykształcenie naukowe. Zmieniają się wymagania nowoczesnej pracy w stosunku do człowieka i zmienia się układ zależności pomiędzy rozwojem nauki i oświaty i rozwojem gospodarki. Warto przypomnieć, że jeszcze niecałe pół wieku temu np. w zakładach Forda wystarczało przygotowanie robotnika do pracy w ciągu jednego dnia. Z punktu widzenia wydajności pracy wykształcenie szkolne było w masowej produkcji zbędne. Co więcej, niejednemu stanowiło ono przeszkodę w przystosowaniu się człowieka do pracy. Oświata rozwijała się głównie z przyczyn pozaprodukcyjnych, ze względu na pewne postulaty humanizmu. Na przykład w Anglii w pierwszym okresie rewolucji przemysłowej nastąpił nie rozwój, lecz raczej upadek szkolnictwa. Dziś człowiek nie posiadający odpowiedniego przygotowania szkolnego przestaje być przydatny w pracy. Kształcąca intelektualnie szkoła jednocześnie przygotowuje ludzi do pracy. Ona też praktycznie przesądza o zaszerogowaniu zawodowym i o rozmieszczeniu ludzi w społeczeństwie. Cenzus szkolny jest jedyną powszechnie uznaną podstawą zatrudnienia i awansu człowieka w zawodzie.

Powstaje pytanie o stosunek procesu kształcenia do pracy i o miejsce i rolę nauczyciela jako jednostki decydującej o rozwoju gospodarczym. Na pytanie to odpowiedź zdaje się być jedna: dawna względna izolacja szkoły w systemie instytucji społecznych, możliwa w warunkach dość luźnych powiązań kształcenia z pracą masową, musi teraz ustąpić miejsca daleko posuniętej integracji poczynań oświatowych i poczynań gospodarczych, procesu kształcenia i procesu pracy, szkoły i innych instytucji społecznych. Aczkolwiek szkoła rozwiązuje problemy gospodarki głównie na drodze kształcenia intelektualnego w specyficznych warunkach i wedle swoistych reguł, to jednak ta instytucja, oderwana od systemu innych instytucji, nie jest w stanie rozwiązać wszystkich swych zadań

w zakresie kształcenia i tym samym coraz bardziej wpływać na ruch społeczny postępujący poza nią. Chodzi po prostu o przewyżczenie dawnego sztucznego oddzielenia procesu kształcenia szkolnego od procesu pracy, o ścisłą integrację kształcenia i pracy, roli ucznia i roli pracownika, o kształcenie człowieka nie tylko w pewnym okresie jego życia, poza pracą, lecz o kształcenie go w ciągu całego życia w ścisłym powiązaniu z pracą. Taka integracja okazuje się wielce korzystna z wielu punktów widzenia. Strumilin wskazuje, że łączenie kształcenia z pracą zwiększa wydajność pracy i zmienia stosunki międzyludzkie w zakładzie. Wiele badań, zwłaszcza radzieckich, prowadzi niezbiecnie do wniosku, że możliwie wczesne postawienie ucznia wobec konieczności rozstrzygnięcia automatycznych zadań społecznych przyspiesza procesy kształcenia w szkole. Racjonalne wiązanie roli ucznia z rolą pracownika daje korzystne efekty po obu stronach i pod obu względami. Przykładem tego jest kształcenie pracujących. Aczkolwiek dzisiejsze szkolnictwo nie jest dostatecznie przystosowane do warunków kształcenia ludzi pracujących i wskutek tego łączenie kształcenia szkolnego z pracą zawodową nastęrcza ogromne trudności, to jednak nauczyciele zatrudnieni w kształceniu zaocznym na ogół zgodnie twierdzą, że ludzie o pełnym doświadczeniu życiowym i zawodowym znacznie skuteczniej i gruntowniej przyswajają sobie wiedzę, a zwłaszcza tę, która pozostaje w ścisłym powiązaniu z ich praktyką życiową. Cechuje ich nie występująca w takim stopniu w normalnym szkolnictwie dla młodzieży umiejętność wybiórczości wiedzy najbardziej potrzebnej z życiowego punktu widzenia oraz koncentracja na problemach szczególnie istotnych, co stanowi niezbędny warunek skutecznego kształcenia. Oni też, zdaje się, w pracy są grupą ludzi najbardziej poszukujących i najczęściej modyfikujących istniejące układy rzeczy.

Brak koniecznych badań naukowych w sprawie wpływu kształcenia na pracę, wpływu szkoły na gospodarkę, wysoce utrudnia rozwikłanie problemów dalszej integracji tych dwóch sfer sztucznie dotąd oddzielonych od siebie. Pewne wydaje się jednak, że odpowiednie wiązanie procesu kształcenia szkolnego z pracą wpływa korzystnie i na pracę, że powinna ulec przewyżczeniu obecna izolacja szkoły.

Cały ten kompleks spraw zależy jednak w praktyce najbardziej od nauczycieli. W zakładach pracy stosunkowo szybko dostrzega się efekty kształcenia robotników, rzecz jednak w tym, że w szkole na ogół nie widzi się korzyści płynących z możliwie wczesnego, szerokiego społecznego powiązania ucznia, a wynika to przede wszystkim z wadliwego doboru i wadliwego kształcenia zawodowego nauczycieli. Nauczyciele mają po prostu za wiele trudności w nawiązaniu właściwego kontaktu i współpracy pomiędzy szkołą a otaczającymi ją instytucjami społecznymi, zakładami pracy, gdyż nie zawsze dostatecznie rozumieją to, co dzieje się w tych instytucjach. Zasadnicza trudność tkwi w niedostatecznym przy-

gotowaniu zawodowym nauczycieli. Nauczycielami są ludzie, którzy poprzednio byli tylko uczniami takiej samej szkoły, w jakiej pracują. Siłą rzeczy mają oni poważne trudności w rozumieniu społecznych i technicznych procesów zachodzących poza szkołą, a właśnie to jest podstawowym warunkiem uczynienia ze szkoły instytucji łączącej w sobie dzisiejszą myśl i dzisiejszą praktykę społeczną. Wniesienie do szkoły tego, co jest szczególnie ważne w życiu, w pracy wymaga, z jednej strony, wydatnego podwyższenia poziomu kształcenia nauczycieli, a z drugiej przezwyciężenia istniejącej izolacji szkół pedagogicznych, szerszego społecznego uwikłania kandydatów na nauczycieli. Jest to, jak widać, w pierwszym rzędzie problem reformy szkolnictwa pedagogicznego i warunków pracy nauczycieli.

## 4

Reformy kształcenia nauczycieli nie warto opierać na bliskich planach gospodarczych, powiedzmy na planach 10-letnich lub krótszych. Zdaje się też, że i liczby, z pomocą których tak często wyjaśnia się koncepcje kształcenia kadr pedagogicznych, są właśnie w tym przypadku niewiele przydatne. Konieczne jest natomiast uwzględnienie tendencji rozwojowych społeczeństwa, procesów dokonujących się w kulturze.

Jednym z takich procesów jest stopniowy wzrost tzw. wolnego czasu człowieka, czasu pozostającego poza pracą i innymi powinnościami żywymi. Czas ten zwiększa się różnymi drogami, przez wydłużanie okresu młodości wolnej od pracy, skracanie dnia i tygodnia pracy, urlopy, obniżanie granic wieku emerytalnego. Dziś na świecie ludzie pracują średnio około 2500 godzin rocznie. Jest to czas prawie o połowę krótszy w stosunku do ubiegłego stulecia. W USA tylko w ciągu ostatnich 80 lat skrócił się czas pracy średnio do 2300 godzin. W tym samym czasie ludności przybyło tam trzykrotnie, a stopa życiowa wzrosła czterokrotnie. Widzimy więc, że niezależnie od wzrostu stopy życiowej i przyrostu ludności tzw. czas wolny ulega zwiększeniu. Gdyby ludzie bardziej racjonalnie rozporządzali swoim produktem, na przykład gdyby nie tracili takiej jego części na zbrojenia, to czas ten mógłby się radykalnie zwiększyć przy zachowaniu obecnej stopy życiowej.

Powstaje doniosły problem społeczny dotyczący funkcji tego czasu w życiu człowieka i sposobu jego wykorzystania. Gdy chodzi o funkcję, możemy od razu powiedzieć, że dziś właśnie to, ile człowiek ma czasu wolnego i jak nim rozporządza, w coraz większej mierze przesądza o tym, kim się człowiek staje — jako człowiek i jako pracownik. Czas wolny jest ważnym czynnikiem rozwoju człowieka oraz wzrostu wydajności pracy. W tym bowiem czasie, bardziej niż w czasie pracy, czerpią ludzie z dobroku kultury. Czas wolny daje człowiekowi więcej niż czas pracy.

Sposób wykorzystania tzw. wolnego czasu zależy od rozmaitych okolicz-

ności, a przede wszystkim od poziomu kulturalnego człowieka, to znaczy również od poziomu i charakteru wykształcenia, od szkoły. Kształtując określone potrzeby życiowe, zainteresowania i umiejętności, szkoła tym samym w znacznej mierze rozstrzyga o tym, czego i ile pobierają ludzie z istniejącego dorobku kulturalnego w czasie poza pracą. Zdaje się, że dzisiejsza szkoła nie potrafi jednak właściwie rozwiązywać tego zadania i zapewne dlatego widzimy powszechne marnotrawstwo czasu, a nawet wykorzystywanie go w sposób aspołeczny. Zapewne też dlatego w określonych warunkach bardziej racjonalne okazuje się zmuszanie ludzi do wykonywania przysłowiowych prac syzyfowych niż zwiększanie wolnego czasu. Wyzwolenie się od niewolnictwa pracy możliwe jest tylko na pewnym poziomie kultury powszechnej. Człowiekiem wolnym, to znaczy takim, który ma czas do własnej dyspozycji, może być raczej tylko ten, który wie, jak ten czas wykorzystać z pożytkiem dla siebie i innych. Ponieważ jednak to w wysokim stopniu zależy od szkoły, kształcenie staje się czynnikiem wzrostu czasu wolnego, ale oczywiście nie każde kształcenie, lecz raczej tylko takie, które organizują nauczyciele sami umiejący być ludźmi wolnymi. Nauczyciel, który nie ma „czasu dla siebie”, nie może nauczyć ucznia mieć taki czas i korzystać z niego w sposób racjonalny, nie może ulepszać swej pracy stosownie do dzisiejszych potrzeb. Czas wolny jest bowiem warunkiem wzrostu wydajności jego twórczej pracy. Nauczyciele sprzedający swój czas za cenę swojego rozwoju sprzedają go również kosztem rozwoju swych uczniów.

Wzrost czasu wolnego stanowi drogę wyzwolenia człowieka. Na drodze tej szkoły odgrywa dominującą rolę. Społeczna świadomość tego faktu prowadzi do zwiększenia wymagań pod adresem szkoły. Te zwiększone wymagania może podjąć nauczyciel odpowiednio wykształcony i usytuowany.

## 5

Ostatni kompleks zagadnień, na który warto zwrócić uwagę, to procesy demokratyzacji życia społecznego. Co prawda mówi się o nich wiele i można by już tu ich nie wspominać, ale zdaje się za mało wiąże się te procesy ze szkołą, z nauczycielem.

Równość społeczna zdaje się być dziś znacznie większą niż dawniej. Demokratyzacja rozwija się niezależnie od wzrostu społecznego uwikłania człowieka, od rozwoju organizacji wymagającej bezwzględного podporządkowania jednostki. Jest to przede wszystkim sprawa podwyższenia poziomu kulturalnego szerokich rzesz społecznych. Równość społeczna prowadzi bowiem do zwiększenia społecznej odpowiedzialności każdej jednostki. Kluczowym problemem tego procesu jest zgodność interesów własnych jednostki z interesami zbiorowości, wewnętrzna aprobatą określonych norm współżycia. W tej kwestii jednak najwięcej zdaje się mieć

do wykonania szkoły. Postać demokracji zależy od wykształcenia ludzi, od tego, co ludzie wiedzą i do czego zacierają. Nie sposób skutecznie rozwinąć demokratyzacji ponad lub poza szkołą. Aby jednak szkoła stała się instrumentem bardziej szybkich przemian społecznych i w tej dziedzinie, musi być w niej skumulowana rozległa wiedza o rozwoju społecznym. Postulat ten dotyczy kształcenia kadr pedagogicznych. Chodzi po prostu o to, by ci, którzy kształtują człowieka i zarazem społeczeństwo, widzieli dobrze, do czego zacierają. Oczywiście nie można mieć takiej wiedzy na poziomie wykształcenia średniego lub nawet niepełnego wyższego. Potrzebne są gruntowne studia wyższe, odpowiednie warunki pracy, szerokie społeczne powiązania i dalsza ciągła praca nad sobą.

Wspomnieliśmy o kilku społecznych czynnikach reformy kształcenia nauczycieli. Chodzi o rzecz prostą, o podwyższenie poziomu edukacji kadr nauczycielskich. Nie czyniąc bowiem tego, praktycznie nie robi się żadnej reformy szkolnej, lecz tylko drobne papierowe manipulacje. Pewne wydaje się, że teraz rola kształcenia człowieka niewspółmiernie wzrasta i że w kształceniu tym największą rolę odgrywają nauczyciele. Prawidłowe rozwiązanie problemów kształcenia nauczycieli stwarza szanse zasadniczego ulepszenia procesów nauczania i wychowywania młodzieży w szkołach, a w konsekwencji przyspieszenia także właściwego rozwiązywania wszystkich innych ważniejszych problemów społecznych.

*ТАДЕУШ МАЛИНОВСКИ*

### НЕКОТОРЫЕ ОБЩЕСТВЕННЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РЕФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

В связи с потенциальными возможностями ученика в области достижения знаний существуют возможности значительного ускорения процессов школьного обучения. Этого также требуют существующие общественные потребности. Однако то, в какой мере школа окажется способной к увеличению эффективности обучения, зависит прежде всего от учителей, от их профессиональной подготовки и положения в обществе.

В настоящее время существует потребность значительного повышения уровня обучения учительских кадров. Возникает она, между прочим, из все быстрого темпа развития науки и изменения ее общественной функции. Наука становится непосредственной производственной силой, а ее развитие и популяризация влияют на срок и направление общественного развития. Способность учителя к передаче актуального научного достижения требует полного высшего образования. Оно является необходимым условием постоянного систематического наблюдения учителем прогрессирующего движения науки и постоянного самостоятельного модифицирования содержания и методов педагогической работы.

На уровень и характер обучения учителей непосредственно влияют изменения,

приходящие в работе. В связи с процессами автоматизации производства наступает радикальное изменение роли человека в производстве материальных благ. Человек переходит от роли непосредственного производителя к роли создателя производственных процессов, а энергия его мускулов в процессе работы заменяется на умственную энергию. Растет роль образованных людей, работающих в народном хозяйстве, изменяются зависимости между развитием хозяйства и развитием образования. Образование становится решающим фактором развития народного хозяйства. Все это требует, однако, преодоления существующей общественной изоляции школы. Оно может быть преодолено путем значительного повышения уровня подготовки учителей.

Необходимость повышения уровня обучения учителей вытекает также из появляющейся тенденции возрастания так наз. свободного времени в жизни современного человека. Подготовка молодежи к рациональному использованию свободного времени связана с необходимостью повышения квалификации учителей и осуществления определенных изменений в воспитательном процессе в школе.

Важной общественной причиной реформы обучения учителей является прогрессирующий процесс демократизации общественной жизни. Развитие демократии и гуманизма увеличивает ответственность человека. Этот факт должен быть принят во внимание в процессе воспитания. Однако он требует более усовершенствованной подготовки учительских кадров в области общественного знания.

Реформа обучения учителей является основным и решающим моментом реформы системы образования и воспитания.

TADEUSZ MALINOWSKI

#### SOME SOCIAL REASONS UNDERLYING THE REFORM OF TEACHERS' TRAINING

Thanks to the pupil's capacity of acquiring knowledge it is possible to accelerate the teaching process at school. It is even necessary from the point of view of social needs. Whether the school is able to increase the effectiveness of instruction depends primarily upon the teachers, on their professional preparation, and their position in the society.

It is necessary to increase considerably the level of preparing the teachers. This necessity is, among the other things, the result of ever increasing rate of the development of knowledge and the shift of its social function. Knowledge is becoming the direct producing factor and its development determines the rate and direction of the development of the society. At least full higher school diploma is necessary for the teacher to make his pupils aware of recent developments in science. Higher school education is necessary as a condition of keeping up the developments in science and proper independent modifications of the contents and methods of the teacher's pedagogical activity.

Changes in labour have a direct bearing on the level and character of teachers' training. The role of Man in the process of production has been radically changing with automatization of production. Instead of being a direct producer Man is becoming the creator of producing processes and the energy of his muscles is

replaced by his mental energy. The role of educated people is increasing in national economy; relations between economy and education change. Education is becoming the most important factor in the development of economy. Therefore overcoming the social isolation of school is now needed. This can be done only with a better preparation of teachers.

The necessity of raising the standards of teachers' training is also the result of increasing amount of the so called leisure time at the disposal of contemporary man. Preparing our youth to rational making use of their leisure time is strictly connected with raising teachers' qualifications as well as making certain changes in the educational process carried on in schools.

Another important social reason of the reform of teachers' training is the progressive democratization of social life. The development of democracy and humanism calls for higher responsibility of Man. This fact should also be considered in the educational process and, therefore better preparation of teachers as far as their social knowledge is concerned is also necessary.

The reform of teachers' training is an essential and decisive part in the reform of the system of instruction and education.

## POJĘCIE PODŚWIADOMOŚCI WE WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGICE

Teoria pedagogiczna zajmuje się głównie przekształceniami, jakie następują w procesie nauczania i wychowywania w świadomej psychice człowieka. Choć badanie tych procesów i przemian w przeżyciach świadomych jest głównym przedmiotem nauk pedagogicznych, to jednak nie mogą się one obejść bez pojęcia „podświadomość”. Pedagogowie wprowadzają je więc w różnej postaci do swoich teorii i nadają temu terminowi różne znaczenia. Posługują się przy tym terminami zwykle czerpanymi z języka potocznego, nie dość jasno określanymi i wieloznacznymi.

W różnych systemach i kierunkach pedagogiki można wyróżnić trzy najogólniejsze sposoby pojmowania tego terminu:

1. Pojmowanie naturalistyczne: podświadomość stanowi ogół procesów neurofizjologicznych stanowiących warunki procesów psychicznych.

2. Pojmowanie humanistyczne: podświadomość jest ogółem warunków natury psychicznej z tym zastrzeżeniem, że ta ich psychiczna natura nie posiada cechy świadomości. Warunki te stanowią jednak o treści i charakterze przeżyć psychicznych.

3. Podświadomość stanowią stany psychofizjologiczne, w których strona psychiczna nie jest jasna i wyraźna. Stany te leżą jak gdyby na granicy między świadomością i podświadomością.

Te różne znaczenia terminu „podświadomość” są czasem wyraźnie określone, czasem przedstawiane tylko w sposób mętny i niejasny. Różne systemy pedagogiczne zajmują wobec nich bardzo różne postawy, co wyraża się w roli pewnych terminów, które w systemach tych są uważane za podstawowe jako ich założenia. Zamiast wyraźnego ich określenia wskazuje się tu często w sposób tylko domniemany na ich znaczenie. Przegląd tych najważniejszych znaczeń przypisywanych „podświadomości” okazuje tę wieloznaczność.

### I. Pojmowanie podświadomości w sposób naturalistyczny

Pojmowanie to ma kilka odmian:

1. Pojęcie dróg przewodnictwa nerwowego. Zmiany neurofizjologiczne przebiegające między sytuacją a reakcją są wprawdzie same nieświadome, ale stanowią one równocześnie konieczne warunki dla psychicznych procesów świadomych lub też świadomość jest uważana za funkcję tych procesów. To pojmowanie podświadomości w sensie naturalistycznym znajdujemy w różnych kierunkach psychologii, a zwłaszcza u behawiorystów, częściowo też u Pawłowa w teorii odruchów warunkowych.



2. Nauka o wrodzonych zadatkach psychicznych rozumie przez te zadatki neurofizjologiczne warunki konieczne dla rozwoju coraz wyższych psychicznych procesów świadomych. Zadatki te są złożone w genach i same są nieświadome ani też nie są bezpośrednimi warunkami już gotowych i rozwiniętych stanów psychicznych, jak to przyjmuje poprzednia teoria dróg przewodnictwa nerwowego. Idzie tu bowiem dopiero o warunki rozwoju tych dróg oraz o rozwój bezpośrednich neurofizjologicznych warunków dla życia psychicznego. Wrodzone zadatki stanowią o porządku rozwoju tego życia i zawierają prawa kolejności „faz” tego rozwoju.

To pojmowanie podświadomości jest szczególnie właściwe psychologii i pedagogice „funkcjonalnej” E. Claparède'a i szkoły genewskiej, a następnie przeszło ono do wielu kierunków „nowego wychowania”.

3. Pojęcie dyspozycji psychicznych stanowi ogół warunków przyjętych hipotetycznie, jako niaświadome, celem wyjaśnienia tego faktu, że w jednakowych lub bardzo podobnych sytuacjach reakcje psychiczne u różnych ludzi lub nawet u tej samej osoby, ale w różnych okresach, są różne. Termin ten ma wiele synonimów, jak: właściwość, cecha, skłonność, zdolność, talent itp. — które są jedynie pochodnymi w stosunku do pojęcia dyspozycji i stanowią jego różne modyfikacje. W teoriach pedagogicznych i w praktycznym wychowaniu termin ten w różnych swych odmianach przyjął się bardzo szeroko. Do takiego rozszerzenia się go przyczyniło się także i to, że dopuszcza on zarówno interpretację naturalistyczną, jak humanistyczną.

W interpretacji naturalistycznej owe hipotetyczne warunki są uważane bądź to za procesy, bądź też za stany neurofizjologiczne stanowiące warunki lub podłoże dla procesów i stanów psychicznych. W interpretacji psychologicznej są one psychicznymi „ślądami” lub też „kondensacją” poprzednio przeżytych przeżyć psychicznych. Rozumienie więc tych warunków hipotetycznych jest teraz „psychologiczne” i „humanistyczne”, a nie „naturalistyczne”, jak poprzednio. Często obydwaj sposoby rozumienia dyspozycji są ze sobą łączone.

Bardzo szerokie stosowanie pojęcia dyspozycji w psychologii i pedagogice prowadzi do rozróżnienia najrozmaitszych jej odmian, z których szczególnie dwie stały się ważne: pojęcie „inteligencji ogólnej” i pojęcie „charakteru” (w ciaśniejszym znaczeniu, jako ogółu właściwości uczuciowych, chcenia i działania).

Termin „inteligencja” ma głównie dwa różne znaczenia: w jednym oznacza ogół dyspozycji intelektualnych, jak: spostrzegawczość, uwaga, pamięć, wyobraźnia, zdolność rozumowania, uogólniania, krytykowania, analizowania i syntetyzowania, twórczość itd. Wymaga się czasem przy takim rozumieniu inteligencji, aby stopień tych dyspozycji był dość wysoki. Jest to znaczenie, które można nazwać „sumarycznym”, gdyż inteligencja jest uważana za jakąś sumę takich dyspozycji. Występuje

ono np. w testach inteligencji standaryzowanych dla pewnych lat życia dziecka. — Drugie znaczenie tego terminu oznacza taką zdolność, która pozwala na stosowanie innych dyspozycji intelektualnych przy rozwiązywaniu nowych sytuacji, czy też jest „twórczością” dla tego rozwiązania. Jest to więc odmienna dyspozycja intelektualna w porównaniu z tymi, które są dla niej usługowe i spełniają wobec niej rolę pomocniczą.

Drugie ważne pojęcie w pedagogice to pojęcie charakteru, które obejmuje ogół dyspozycji uczuciowych, woli i działania jednostki. Takie właściwości, jak: popędliwy, opanowany, odważny, bojaźliwy, liściwy, okrutny, pilny, dokładny, powierzchowny, zmienny, stały itp., są różnymi dyspozycjami mogącymi wchodzić w skład charakteru. Należą tu też terminy: usposobienie, temperament itp. Są one modyfikacjami pojęcia charakteru i stanowią ogół pewnych specjalnych dyspozycji emocjonalnych, wolicjonalnych i działania.

Termin „dyspozycja” wraz ze swoimi pochodnymi znaczeniami w naturalistycznym rozumieniu go jest łączony bądź to z terminem „dróg nerwowych”, bądź też z terminem „wrodzonych zadatków” lub z innymi procesami neurofizjologicznymi. Powstaje stąd różna interpretacja zarówno terminu „inteligencja”, jak „charakter”, co jest widoczne w różnych kierunkach „nowego wychowania”, jak w szkole pracy, pedagogice funkcjonalnej, pragmatycznej, w pedagogice personalistycznej, społecznej, kultury itp. Na ogół przeważa tu naturalistyczne pojmowanie dyspozycji nad humanistycznym, chociaż też humanistyczna interpretacja nie jest rzadka. Z reguły jednak operując takimi terminami przemilcza się to, że nie operujemy wtenczas właściwie faktami, zjawiskami, procesami psychicznymi, ale że idzie o hipotetyczne warunki dla samych przeżyć psychicznych, a warunki te stanowią podświadomość.

## II. Pojmowanie podświadomości w sposób humanistyczny

Drugim sposobem pojmowania podświadomości jest jej interpretacja humanistyczna lub psychiczna. Podświadomość ma tu charakter warunków psychicznych — a nie neurofizjologicznych — stanowiących podłoże dla procesów psychicznych. Jest ona psychicznym rezultatem świadomych przeżyć psychicznych, intelektualnych, uczuciowych, woli i działania, jest jak gdyby ich „kondensacją”. Interpretacja ta wyraźnie zastrzega się przed tym, aby rozumieć podświadomość w sposób naturalistyczny i wprost odrzuca jej neurofizjologiczne podstawy.

To pojmowanie podświadomości różni się zarazem od nadawania jej charakteru metafizycznej substancji lub duszy. Jeżeli czasem mówi się tu o duszy, to jest ona rozumiana raczej w sposób empiryczny, jako ogół przeżyć psychicznych nacechowanych przynależnością ich do jednej osoby. Nie jest to „podświadomość” substancjalna ani też nie żąda się substan-

cjalnego podkładu duchowego dla świadomych przeżyć psychicznych. Ale nie sądzi się też, żeby było konieczne przyjmować taki podkład natury neurofizjologicznej. Humanistyczna interpretacja dyspozycji stoi na stanowisku raczej psychicznej natury dyspozycji niż naturalistycznej.

W teoriach pedagogicznych takie pojmowanie podświadomości wystąpiło dość wcześnie. Spotykamy je szczególnie w następujących pojęciach:

- 1) w pojęciu „masy apercypcyjnej” szkoły tradycyjnej,
- 2) w pojmowaniu podświadomości w psychologii głębi, np. w psychoanalizie Freuda lub psychologii indywidualnej Adlera,
- 3) w pojęciu osobowości pedagogiki personalistycznej i w różnych jej odmianach.

1. Pojęcie masy apercypcyjnej wprowadził do pedagogiki Herbart. Według jego psychologii nasze przedstawienia, tj. spostrzeżenia, wyobrażenia pojęcia, treści sądów itp., są po pewnym czasie spychane ze świadomości pod próg świadomości w nieświadomość. Ale nie giną one tutaj bez reszty. Przeciwnie, są jak gdyby przechowywane w podświadomości i mogą znów przekroczyć próg świadomości i stać się świadomymi. Nasza podświadomość jest więc zbudowana z przeżyć psychicznych, które utraciły cechę świadomości. Podświadomość jest więc teraz pojmowana jako pewien twór psychiczny, a nie fizjologiczny. Ogół takich podświadomych przedstawień tworzy „masę apercypcyjną”. Jeżeli w naszej świadomości zjawi się inne przedstawienie, które ma treść pod pewnym względem podobną do już nieświadomego przedstawienia wchodzącego w skład masy apercypcyjnej, to przedstawienie świadome pomaga nieświadomemu wyłonić się ponad próg świadomości i ono także staje się świadome. Ten proces wyłaniania się przedstawień nieświadomych do świadomości i łączenia się ich z już tam znajdującymi się świadomymi nazwano procesem apercypcji. Przedstawienie wyłonię z masy apercypcyjnej i połączone z przedstawieniem, które samo będąc w świadomości, pomogło mu do tego wyłonienia się, wzmacnia siłę przedstawienia powodującego to przejście z podświadomości do świadomości. Zachodzi tu więc pozytywny, zgodny stosunek między podświadomością a świadomością. Tak np. proces „rozpoznawania” jest takim procesem apercypcji. Jeżeli np. widząc, że ktoś prowadzi na lince jakieś zwierzątko, stwierdzam, iż jest to „pies”, rozpoznałem w prowadzonym zwierzęciu psa. Dokonałem wtenczas apercypcji, gdyż moje spostrzeżenie wprowadziło do mojej świadomości dawniej poznane przedstawienie, które było zawarte w mojej masie apercypcyjnej i do chwili obecnego przedstawienia — że prowadzonym zwierzęciem jest pies, było nieświadome. Apercypcja polegająca tu na przypomnieniu dawniejszego przedstawienia i porównania go z obecnym działa w sposób wzmacniania ogólnego pojęcia „psa”, a często rozszerza to pojęcie, gdy np. spostrzegany „pies” należy do nowej, innej rasy. Dzięki takiemu zgódnemu stosunkowi podświadomości ze świadomością, którego rezultaty mogą się odnosić nie tylko do procesów intelektualnych, ale też

do uczuciowych i woli, znaczenie jej w procesie pedagogicznym jest bardzo duże.

2. Podświadomość w psychologii głębi wprowadzona przez Freuda jest również uważana za ogół psychicznych elementów, które nie posiadają już cechy świadomości. Freud i inni zwolennicy psychologii głębi zastrzegają się, aby nie pojmować podświadomości w sposób fizjologiczny. W teorii tej na podświadomość składają się wyparte ze świadomości pod jej próg odczuwane potrzeby, instynkty, popędy. Wyparcia tego dokonuje nacisk społeczno-obyczajowy przyjęty przez jednostkę jako uznawane idee moralne. Nie zaspokojone i wyparte ze świadomości instynkty, np. instynkt płciowy, górowania lub walki tworzą w podświadomości „kompleksy”, które nadal mają naturę psychiczną, chociaż nie mają cechy świadomości. Kompleksy te nie są jednak bierne, ale działają na nasze życie świadome i wywierają na nie swój „zamaskowany” wpływ. Stanowi on ich rekompensatę. — Teoria podświadomości psychologii głębi jest analogiczna do psychicznego pojmowania podświadomości w teorii Herbarta. Od „masy apercepcyjnej” różni się ona tym, że u Herbarta podświadomość jest budowana z elementów intelektualnych, bo z przedstawięń, a w psychologii głębi z elementów uczuciowych i chcenia, bo z popędów, instynktów, potrzeb. Dlatego też u Herbarta odgrywa ona podstawową rolę, gdy idzie o kształcenie umysłowe, w pedagogice zaś psychanalizycznej, gdy idzie o charakter i postępowanie człowieka. Ponadto przedstawienia wydobywają się z podświadomej masy apercepcyjnej wskutek działania innych świadomych przedstawięń i działają pozytywnie na świadomość, wzmacniając siły już tam znajdujących się przedstawięń świadomych. Tymczasem w psychoanalizie stosunek podświadomości do świadomości jest raczej negatywny. Nieświadome kompleksy maskując się w różnych uchybieniach lub neurozach wprowadzają w nieświadomość tylko zaburzenia. Dlatego też masa apercepcyjna jest przedmiotem pozytywnych zabiegów pedagogicznych, podświadomość zaś przedmiotem raczej zabiegów negatywnych, należy troszczyć się, aby ona nie powstała lub skoro już istnieje, leczyć ją z kompleksów. Pedagogika tradycyjna jest pedagogiką budującą intelekt i charakter, pedagogika głębi natomiast — pedagogiką zapobiegawczą i leczniczą. Masa apercepcyjna nie burzy i nie mąci świadomości, przeciwnie, jest w wychowaniu podstawą dla budowania pozytywnego charakteru i jasności myślenia. Może ona działać integrująco na życie psychiczne człowieka. Natomiast podświadomość w psychoanalizie prowadzi do rozróżnienia w człowieku różnych sfer jego jaźni, które burzą jej jedność.

Dlatego psychoanaliza rozróżnia trzy odmienne takie sfery: „ja” świadome, (das Ich), obejmujące wszystkie nasze świadome przeżycia psychiczne, „o n o” (das Es), tj. utworzoną z kompleksów naszą podświadomość, i „p o n a d - j a” (das Über-Ich) stanowiące ogół naszych ideałów społecznych, politycznych, obyczajowych, moralnych, które wpychają po-

pędy występujące w „ja” świadomym w „ono” i tworzą kompleksy podświadome. Kompleksy działają z kolei na „ja” świadome, dlatego jest ono terenem walki między dwiema pozostałymi postaciami naszej jaźni. Dezintegracja życia psychicznego występuje więc w całej pełni.

3. Podświadomość w sensie humanistycznym występuje też w pedagogice personalistycznej, w jej pojęciu osobowości. Pojmowanie osobowości może być dwojakie: aktualistyczne albo potencjalne. Pojmowanie aktualistyczne polega na tym, że uważa się, iż osobowość stanowi ogół procesów i zjawisk psychicznych jednostki. Ten ogół wszystkich przeżyć psychicznych może być uważany za ich prostą sumę lub też za pewną „całość”, a więc nie tylko za ich luźny zbiór, ale za integralne połączenie składników tego zbioru. Wtenczas elementy zbioru mają pewne określone cechy zależne od tej całości, które ona im nadaje. Całość więc góruje nad swoimi elementami nadając im sobie właściwe piętno, dzięki któremu osobowość jest „strukturą” psychiczną. Psychologia personalistyczna uważa za taką specjalną cechę pochodzącą od całości osobowości jej indywidualność. Wtenczas strukturalność i indywidualność osobowości — obok innych jej ważnych cech, jak np. jej powstanie przez „dorabianie się” wysokich wartości, które składają się na jej przeżycia — stanowią główne cechy osobowości.

Ale oprócz takiego aktualistycznego znaczenia tego terminu często pedagogika, zwłaszcza personalistyczna, posługuje się jego znaczeniem potencjalnym. Osobowość jest wtenczas potencjalnym, hipotetycznym warunkiem bądź to sumarycznego, bądź też całościowego znaczenia tego terminu. Wtenczas — analogicznie do pojęcia „dyspozycji” psychicznych — jest uważana właściwie za „podświadomość” stanowiącą ów domniemany warunek aktualnych, doświadczalnych przeżyć stanowiących zbiór sumaryczny czy też integralny. Szczególnie integralne pojmowanie podświadomości jest skłonne do tego, aby rozumieć ją raczej w sposób humanistyczny niż naturalistyczny. Zdawałoby się, że skoro osobowość ma być uważana za pewną dyspozycję czy też pewien zespół dyspozycji, to na równi z pojmowaniem dyspozycji można także ją uważać za warunki neurofizjologiczne przeżyć psychicznych. Tymczasem personalizm widzi w takim pojmowaniu pewną przeszkodę, szczególnie gdy idzie o całościowe znaczenie osobowości. Według niego dla poszczególnych procesów psychicznych można wskazać pewne podstawy dla ich neurofizjologicznego pochodzenia. Ale dla osobowości, która jest „całością” włączającą w siebie i górującą nad poszczególnymi procesami, taka podstawa już nie znajduje dostatecznego poparcia przez badania neurofizjologiczne. Dlatego personalizm raczej jest gotów rozumieć dyspozycjonalne pojmowanie osobowości w sposób humanistyczny, jako pewną podświadomość budowaną z elementów psychicznych, ale nieświadomych, lub nawet metafizycznie jako substancję duchową niż naturalistycznie jako procesy i właściwości organiczne.

Nie br k jednak pojmowania dyspozycjonalnego osobowości, w sposób organiczny rozumianej jako pewna ca sciowo c zycia psychicznego. Tak więc „konfiguracyjna” odmiana psychologii postaci widzi podstaw  dla ca sci naszego zycia psychicznego już nie tylko w samym systemie nerwowym, ale w ca sci funkcjonowania organizmu. Każdemu stanowi psychicznemu odpowiada pewna „konfiguracja” najrozmaitszych zmian zachodzących w ca sci organizmu człowieka, a zaburzenie równowagi tych zmian drzy do odzyskania nowej ich równowagi. W ten sposób zmiennemu naszemu zyciu psychicznemu odpowiadają zmiany w konfiguracjach procesów fizjologicznych. Taka interpretacja oczywiście musi uwa a c dyspozycj dla osobowości pojmowanej w sposób ca sciowy jako twór organiczny i naturalistyczny, a nie humanistyczny.

### III. czenie pojmowania podświadomości w sposób naturalistyczny i humanistyczny

W pedagogice i psychologii spotykamy się ze zjawiskami, o których trudno powiedzieć, czy są świadome, czy nieświadome.

Używa się więc takich terminów, jak: nastawienia, postawy, nastroje, dzenia, popędy, instynkty itp. dodaj często wyraźnie, że idzie o nieokreślone stany świadome i dlatego dodaje si do nich: „nieświadome instynkty, dzenia, potrzeby itp.” Są to jak gdyby graniczne przeżycia psychiczne leżące międy świadomością a nieświadomością. Jeśli psychologia g bci operuje również podobnymi terminami, jak: popęd, instynkt itp., to raczej terminy te oznaczają pewne przeżycia świadome o charakterze emocjonalno-wolicjonalnym. Zdajemy sobie wyraźnie sprawę i uważamy je za silne motywy naszego działania. Ten wnie świadomy stan jest spychany w pod wiadomo c. Ale analogiczne terminy są często używane jako graniczne, o jakimś znikomym stopniu świadomości.

Warto zaznaczy , że teoria „prądu świadomości” W. Jamesa i rozr znienia w nim „centrum” posiadającego pełne, jasne i wyraźne uświadomienie wobec coraz mniej jasnej świadomości zjawisk leżących lub wypieranych ku obwodowi pola prądu posługuje się wnie takimi granicznymi przeżyciami o zanikającej świadomości. R zne kierunki pedagogiki, zwszcza woluntarystycznej, przeciwstawiają się intelektualizmowi pedagogicznemu chętnie uważają takie wnie stany graniczne za punkt wyjścia rozwoju psychicznego dziecka i dzia an pedagogicznych.  wiadomo c niemowlecia uważa się za pewien stan mgławicowy, niejasny, na poły senny, który przez rozwój umysłu staje się coraz wyraźniejszy i nabiera wyrazistości świadomej. Te niejasne pierwotne stany psychiki stanowi „g bok warstwę świadomości” człowieka, która jako pierwotna i zasadnicza nadaje już pewną sta c   charakterowi, pochodzącą od wrodzoności tej warstwy.

Takie rozumienie tych granicznych stanów psychicznych zwykle widzi ich źródło w procesach neurofizjologicznych i jeżeli tu mówi się o „podświadomości”, to jest ona rozumiana w sposób naturalistyczny: zmiany neurofizjologiczne nie spełniają jeszcze pełnych funkcji psychicznych, ale stanowią jak gdyby tylko zaczątek tych funkcji i stąd pochodzi też mętność świadomości.

Szczególne miejsce wśród tych granicznych pojęć zajmuje pojęcie *intuicji*. Odgrywa ono też dużą rolę zwłaszcza w pedagogice francuskiej, gdzie często jest uważane za podstawowe i jak gdyby element wyjściowy dla procesów pedagogicznych. Rozróżnia się tu szczególnie trzy jej odmiany: intuicję *poznawczą*, *estetyczną* i *moralną*, jak to spotykamy u Buissona, a ostatnio w pedagogice Hubera, który „metodę intuitywną” uważa za podstawową w tym procesie, a szczególnie w procesie nauczania.

Przez „myślenie intuitywne” często rozumie się tutaj posługiwanie się w nauczaniu zasadą pogładowości. Ale jest to myślenie różne od myślenia „dyskursywnego”. Nierzadko też terminem „intuicja” oznacza się *twórczość myślenia*.

Tak więc gdy idzie o intuicję, pojmowaną jako jakiś sposób myślenia, termin ten jest wieloznaczny i wieloznaczność tę coraz częściej można spotkać także w dydaktyce amerykańskiej<sup>1</sup>.

Podstawowe jest tu odróżnienie myślenia intuicyjnego od dyskursywnego lub analitycznego. W myśleniu dyskursywnym cały proces myślenia składa się z poszczególnych aktów, jak gdyby kroków, których treści są ze sobą połączone przez określone stosunki logiczne, jak to jest np. w pewnym zadaniu lub dowodzie matematycznym. Jest więc ono złożone z elementów tworzących pewną sensowną całość. Występuje w nim proces analizy i syntezy. Jeżeli jego przedmiotem jest nasz świat, to bywa on rozkładany na składniki, które są następnie syntetyzowane w całość na podstawie logicznych związków zachodzących między nimi.

W odróżnieniu od tego „dyskursywnego” myślenia myślenie „intuicyjne” ujmuje rzeczywistość bezpośrednio jako pewną całość. Poznajemy ją wtenczas nie drogą rozkładania na elementy i syntetyzowania ich, ale przez bezpośrednie zetknięcie się z jej całością. Myślenie intuicyjne jest bezpośrednim kontaktem z istotą rzeczywistości. Dostęp do istoty świata mamy teraz nie przez procesy analizy i syntezy, ale przez odbiór działania na nas całości rzeczywistości. Poznanie jej jest teraz całościowym, bezpośrednim jej ujęciem w naszym procesie myślenia.

Także dla Bergsona intuicja jest osobnym rodzajem procesu poznania, różnym od poznania dyskursywnego. Poznawanie ruchu i zmiany drogą dyskursywną wiąże ten ruch lub zmianę z przestrzenią. Przestrzeń jednak ze swej istoty składa się z części i dlatego ta droga poznawania ruchu

<sup>1</sup> Zob. J. S. Bruner: *Proces kształcenia*, PWN, 1964, Omega s. 58.

rozkłada sam ruch na części. Prowadzi to do paradoksu Zenona z Elei. Wtenczas bowiem zmiana musi być rozdzielona na etapy: początkowy i różny od niego etap końcowy, między którymi leżą inne, pośrednie. Całość ruchu rozpada się na poszczególne jego punkty w przestrzeni i redukuje się do spoczynku: w każdym punkcie ruchu strzała jest w spoczynku, a suma tych spoczynków nie może dać ruchu. Stąd wniosek: ruch jest pozorem. Ale razem z tym pojmowaniem dyskursywnym ruchu łączy się również dyskursywne pojmowanie czasu na sposób przestrzenny. Odróżnia się wtenczas poszczególne „odcinki” czasu podzielonego na przeszłość, przyszłość i teraźniejszość jako punkt zetknięcia się przeszłości z przyszłością. Tak więc dyskursywne pojmowanie zmiany zatracza jej ciągłość. Ale ciągłość ta może być ujęta w sposób intuicyjny, jeśli czas jest pojmowany nie w sposób przestrzenny, ale jako ciągłość, jako „trwanie”. Takie pojmowanie zmiany i ruchu jest bezpośrednim kontaktem świadomości z tymi zjawiskami bez rozkładania ich na elementy i dyskursywne kroki myślenia; jest całościowym, intuicyjnym ich ujmowaniem. Stąd też różni Bergson „świadomość” (conscience) ujmującą rzeczywistość bezpośrednio i całościowo od „rozumu” (entendement) posługującego się myśleniem analitycznym.

Zwolennicy myślenia intuicyjnego widzą w nim jeszcze pewną specjalną właściwość: ponieważ jest ono bezpośrednim poznaniem rzeczywistości, więc nie wiąże się z nim odczuwanie jakiejś potrzeby dowodzenia jego prawdziwości. Wszelkie takie dowodzenie jej byłoby wprowadzeniem w miejsce bezpośredniego ujmowania całościowego tej rzeczywistości jakiegoś myślenia analitycznego i dyskursywnego. A więc przestałoby to być myślenie intuicyjne. Dlatego też myślenie to przedstawia się nam jako oczywiste, nie tylko nie wymagające żadnego dowodu, ale wprost nie dopuszczające go. Rzeczywistość, którą w ten sposób poznajemy, jest ostatnią instancją pewności naszego poznania. Fałszywy jest paradoks Zenona z Elei, bo ujmowanie ruchu w jego ciągłości wskazuje, że w żadnym punkcie strzała nie jest w spoczynku. Żeby jednak ująć go w jego ciągłości, trzeba wyjść poza myślenie dyskursywne.

W procesie nauczania myślenie intuicyjne może przybierać różne postaci. Czasami uważa się, że występuje ono w samym spostrzeganiu przedmiotów i zjawisk, bo obraz rzeczywistości jest tu dany jako pewna całość w sposób bezpośredni. W tym znaczeniu mówi się często o intuicji w dydaktyce francuskiej. Ale spotykamy się czasem z tym terminem dla określenia występowania w umyśle uczącego się faktu powiązania składowych elementów myślowych w pewną całość, zwłaszcza gdy ujęcie ich w całość i wykrycie ich całościowego sensownego znaczenia sprawiało uczącemu się pewne trudności. Mimo to, iż poszczególne składniki tej całości są już rozumiane i chociaż wiemy, że w jakiś sposób należą one do siebie i mają pewien zwarty sens, sensu jednak tego nie umiemy odkryć — aż w pewnej chwili występuje nagle jego zjawienie się w naszym



umyśle i wówczas już „rozumiemy całość”. Ten moment wykrycia sensu owej całości przypisuje się myśleniu intuicyjnemu. Przykładem takiego myślenia jest np. ostateczne ujęcie umysłem pewnego trudnego dla nas wywodu matematycznego, w którym poszczególne kroki myślenia są nam znane i rozumiane, ale dotąd obcy nam związek tych kroków nagle się wyjaśnia. Mówimy wtedy, że wreszcie „wpadamy” na ten związek. — Podobne zjawisko występuje, gdy od opisu pewnego procesu przechodzimy do jego rozumienia. Opis bowiem procesu, np. ruchu jednostajnie przyspieszonego, rozkłada ten proces na jego poszczególne składniki, np. na poszczególne chwile tego ruchu, jego prędkości początkowe i końcowe, ich przyrosty, itp. To rozłożenie oparte na myśleniu dyskursywnym nie daje jednak jeszcze właściwego obrazu tego ruchu. Dopiero powrotne ujęcie tych poszczególnych elementów całego ruchu w jego ciągłości zmian pozwala na pełne rozumienie jego istoty. Mamy tu więc do czynienia z wzajemnym uzupełnianiem się myślenia dyskursywnego i intuicyjnego.

W wielu wypadkach przez intuicję rozumie się odkrycie jakichś nowych treści myślenia, dla których powstania nie umiemy podać ich poprzedników, a więc w gruncie rzeczy jest ona twórczością nowych naszych myśli, które samodzielnie w nas się zjawiały.

Terminu „intuicja” używa B. Croce nie w sensie poznawczym, ale w sensie przeżyć estetycznych lub moralnych. Intuicja w znaczeniu estetycznym oznacza powstanie wizji artystycznej u twórcy dzieła literackiego, plastycznego, muzycznego. Jest ona również odróżniana od myślenia dyskursywnego jako bezpośrednie i całościowe ujęcie utworu. To całościowe ujęcie go bywa zwykle dalej analizowane w myśleniu dyskursywnym i opracowywane w szczegółach. Intuicja jest teraz jak gdyby wstępnym krokiem dla dalszej aktywności artystycznej. Aktywna intuicja artystyczna różni się od raczej biernej intuicji spostrzegania, jak też od intuicji ekonomicznej i etycznej, przy czym te cztery rodzaje intuicji stanowią podstawę dla czterech sfer „ducha” filozofii idealistycznej B. Crocego. Tą też drogą intuicja wchodzi jako podstawa dla jego pedagogiki idealistycznej.

Wśród terminów pedagogicznych znajdujemy też „intuicję moralną”. Poczucie dobra i zła, ocenianie czynów ludzkich jako „słuszne” lub „nie-słuszne” moralnie, odbywać się może bez myślenia dyskursywnego w sposób „bezpośredni”. Teoria „dobrej natury” człowieka, wrodzonych założeń moralnych lub uznawanie, że poczucia moralne nie są rezultatem rozważania umysłowego, ale rezultatem bezpośrednich reakcji psychicznych na określone czyny, teoria wrodzonego sumienia moralnego — jest niczym innym jak tylko uznawaniem intuicyjnego pochodzenia przeżyć moralnych. Wystarczy przypomnieć sobie, jak ta teoria występowała w różnych kierunkach pedagogicznych, a zwłaszcza w „nowym wychowaniu”.

Chociaż często same zjawiska uznawane za intuicyjne przeżycia uważa się za świadome, to jednak na ogół sądzi się, że stopień ich jasności i wyrazistości nie jest tak wysoki, jak przy myśleniu dyskursywnym. Fakt nagłego występowania takich stanów, konieczność dorabiania się ich jasności przez analizę, pozostawia pewne odczuwanie ich mglistości i jak gdyby niepełnej ich świadomości. Oczywiście stopnie tej mglistości mogą być różne i dopiero usuwa ją z naszego myślenia dołączanie się do intuicyjnych przeżyć myślenia dyskursywnego. To, co początkowo było tylko intuicją, staje się wyraźne i jasne przez logikę myślenia analizującego. Dlatego też, jeśli nauka szkolna wychodzi czasem od myślenia intuicyjnego, to nie po to, aby na nim poprzestać, ale aby je uczynić jasnym i wyraźnym drogą myślenia dyskursywnego. Przechodzenia od myślenia leżącego na obwodzie świadomości do możliwie w całej pełni świadomowego jest jedną z ważnych zasad dydaktycznych i wychowawczych.

Ta graniczność myślenia intuicyjnego nie obchodzi się bez, choćby niewyraźnego, przyjmowania jego źródła w podświadomości. Mówi się tutaj o „zdolności do intuicji” w znaczeniu pewnej specjalnej dyspozycji i czasami jest się skłonny przypisywać jej pewną podstawę neurofizjologiczną lub też psychologiczną. Tak więc kiedy się mówi, że intuicja jest jak gdyby skondensowanym doświadczeniem dawniejszego życia człowieka, rezultatem jego doświadczenia życiowego, praktycznego, zawodowego, amatorskiego itp., to raczej myśli się, że dyspozycja do niej ma charakter raczej psychiczny niż fizjologiczny: jest ona rezultatem licznych i bogatych poprzednio przeżytych, ale dziś już nieświadomych stanów psychicznych. Uważa się ją więc za jakiś twór podobny do „masy apercepcyjnej” Herbartystów. Te same jednak doświadczenia bywają interpretowane eurofizjologicznie i dyspozycja do intuicji jest wtenczas pojmowana naturalistycznie. Nie brak również wprost metafizycznego jej pojmowania, jak to jest u B. Croce'go, który jej źródło widzi w podstawowych czynnościach „ducha”. Kiedy obecnie zaczynają się znów pojawiać w dydaktyce głosy szukające w myśleniu intuicyjnym podstawy dla procesu nauczania, warto zdać sobie sprawę z roli nie tylko intuicji, ale też podświadomości, jaką one spełniały i spełniają w procesie nauczania.

*КАЗИМЕЖ СОСНИЦКИ*

## ПОНЯТИЕ ПОДСОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Педагогические теории занимаются главным образом превращениями, которые происходят в сознательной психике человека. Хотя исследование изменений в процессах и сознательных переживаниях является главным предметом педагогических наук, однако они не могут обойтись без понятия „подсознания”. Сле-

довательно, они включают его в свои теории, придавая ему различные значения. При этом пользуются положениями, черпаемыми обычно с разговорного языка, определенными недостаточно ясно и многозначно.

В разных системах и направлениях педагогики можно подтвердить три наиболее общие способы понимания этого положения, а именно:

1. Понятие натуралистическое: подсознание является совокупностью нейрофизиологических процессов, представляющих условия сознательных, психических процессов;

2. Понятие гуманистическое: подсознание является совокупностью условий психической природы для сознательных процессов, также психических;

3. Подсознание является совокупностью психофизиологических состояний, в которых психологическая сторона неясна и невыразительна.

Эти различные значения подсознания иногда очень ясно можно отличить друг от друга, а иногда они смешиваются между собой довольно мутным образом.

Разные педагогические системы относятся к ним очень различно. Это различное отношение выражается в понятии определенных положений, которые в этих системах приняты за основные. Обзор наиболее важных из них может обнаружить их многозначность, происходящую от различного понимания „подсознания“.

KAZIMIERZ SOSNICKI

### „SUBCONSCIOUSNESS“ IN CONTEMPORARY PEDAGOGICS

Pedagogical theories are mainly preoccupied with transformations that occur in human consciousness. Although investigations into conscious processes and occurrences is the main subject of pedagogical sciences they cannot do without the notion of „subconsciousness“. Therefore they introduce this notion in many shapes into their theories giving them various meanings. They usually make use of terms derived from everyday language which are not sufficiently defined and hence ambiguous.

It is possible to distinguish three main ways of interpreting the term in pedagogical trends and systems. They are:

1. Naturalistic interpretation: subconsciousness is the totality of neurophysiological processes conditioning conscious psychic processes;

2. Humanistic interpretation: subconsciousness is the totality of psychic conditions for conscious psychic processes;

3. Subconsciousness is the totality of psychophysiological states, where the psychic element is not clear and distinct.

All these meanings of subconsciousness are sometimes clearly separated one from the other, but sometimes they are confused.

Various pedagogical systems take various positions with regard to those distinctions. Those positions manifest themselves in interpreting certain terms considered in those systems as fundamental. A survey of the most important ones may reveal their ambiguity based on various interpretations of the word „subconsciousness.“

# DYSKUSJE I POLEMIKI

Redakcja zamieszcza dalsze wypowiedzi dyskusyjne w związku z problemem perspektyw rozwoju systemu kształcenia nauczycieli w Polsce, omówionym przez dyr. St. Dobosiewicza w numerze 1/65 „Ruchu Pedagogicznego” oraz zachęca Czytelników do udziału w toczącej się dyskusji.

JOZEF GALANT

Przemysł

## UWAGI

### PRAKTYKA O REFORMIE SYSTEMU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Sprawa reformy systemu kształcenia nauczycieli mieści w sobie szereg zagadnień bezspornych i wiele dyskusyjnych. Bezsporne jest np., że nauczycieli szkół podstawowych należy kształcić na poziomie wyższym, że kandydat na nauczyciela winien uzyskać przygotowanie teoretyczne i w odpowiedniej proporcji do niego praktyczne, że zakład kształcenia nauczycieli powinien nie tylko wyposażać w wiedzę, kształtować umiejętności, ale też kształtować postawy: ideową, zawodową, dążenie do nowatorstwa, inicjatywę itd.

Prócz tych istnieje wiele zagadnień dyskusyjnych. Niektóre z nich pragnę porużyć w niniejszej wypowiedzi.

#### Wyższe zakłady kształcenia nauczycieli, ale jakie?

Mogą tu być brane pod uwagę dwie koncepcje: nauczycieli szkół podstawowych kształcić w istniejących typach szkół wyższych — w wyższych szkołach pedagogicznych i w uniwersytetach albo w uczelniach wyższych nowo organizowanych. Kształcenie nauczycieli w WSP i uniwersytetach byłoby najprostszym wyjściem, ale jest ich za mało i jest niemożliwością stworzenie odpowiedniej ich liczby w najbliższych kilkunastu latach. Pozostaje więc druga koncepcja: tworzyć nowe wyższe uczelnie, a raczej rozbudowywać, podwyższać do poziomu wyższych uczelni istniejące studia nauczycielskie. Ale i w tym wypadku można widzieć dwojakie perspektywy: podnieść SN do poziomu 3-letnich wyższych uczelni pierwszego stopnia albo tworzyć z nich 4-letnie pełne wyższe uczelnie. Druga możliwość jest bardziej pociągająca i teoretycznie słuszna, jeżeli bowiem tworzyć wyższe uczelnie, jak twierdzą niektórzy, to już pełne, dające magisterium. Po co organizować 3-letnie, niepełne, wypuszczające absolwentów z poczuciem niższości w stosunku do kończących WSP i uniwersytety, stwarzające otwarty problem drożności i dalszego kończenia pełnych wyższych studiów? Jednak realizacja tej koncepcji napotyka w praktyce bardzo wielkie trudności, głównie z powodu braku odpowiedniej ilości kadr naukowych. Względę praktyczne przemawiają za tym, aby nie tworzyć w najbliższych latach 4-letnich wyższych uczelni na bazie istniejących SN, lecz aby 2-letnie SN podnieść do poziomu 3-letnich wyższych uczelni, z tym jednak, że w dalszej perspektywie należałoby widzieć podnoszenie tych uczelni do poziomu 4-letnich pełnych wyższych uczelni.

Widzę trzy etapy w tworzeniu wyższych uczelni na bazie 2-letnich S. N.

Pierwszy etap — przygotowanie większości istniejących studiów nauczycielskich (nie wszystkich) do przekształcenia ich w trzyletnie wyższe szkoły nauczycielskie:

rozbudowa bazy lokalowej, internatów, pracowni, bibliotek, dobór odpowiednich kadr, podnoszenie kwalifikacji dotychczasowych wykładowców przez dokończenie zaczętych przewodów doktoranckich, otwieranie nowych przewodów doktoranckich i habilitacyjnych, studiowanie języków obcych itd. Okres ten byłby różny dla poszczególnych SN, zależnie od środowiska, od rozwoju bazy materialnej i wzrostu kadry naukowej. W ośrodkach większych, uniwersyteckich, WSN-y mogłyby powstawać szybciej, już np. w roku szk. 1966/67. Te szybciej powstające uczelnie byłyby eksperymentalnymi, wypróbowałyby nowe programy i metody pracy. Z ich doświadczeń korzystałyby WSN-y później powstające.

Drugi etap to okres pracy 3-letnich wyższych szkół nauczycielskich, trwający dłużej, 10—15 lat. W tym czasie uczelnie te okrzepną, wzmocnią się pod względem naukowym, rozbudują bazę materialną. Okres ten będzie bardzo ważny w rozwoju zakładów kształcenia nauczycieli, wykształci się większa ilość kadr naukowych potrzebna do tego, aby rozpocząć kształcenie nauczycieli w pełnych wyższych uczelniach. Trzyletnie WSN będą tworzącymi się, rozszerzającymi się warsztatami pracy pedagogicznej, w których dotychczasowe i nowe kadry wykładowców będą zdobywały nowe doświadczenie i tworzyły nową twórczą myśl pedagogiczną. Kadry te, realizując nowe trudne zadania, będą stopniowo dorastały do roli wykładowców w pełnych wyższych uczelniach kształcących nauczycieli. W dotychczasowych warunkach, w 2-letnich SN, bodźce i motywy skłaniające nauczycieli do podnoszenia kwalifikacji są zbyt słabe, dlatego ruch w kierunku zdobywania wyższych stopni naukowych nie jest powszechny. Bodźce takie w warunkach pracy 3-letniego WSN, gdy przed wykładowcami stanie zadanie utrzymania 3-letniej uczelni, będą znacznie silniejsze. Właśnie to stworzenie możliwości i realnych warunków dla podnoszenia kwalifikacji i dorastania wykładowców do roli pracowników naukowych wyższych uczelni winno być jednym z głównych argumentów za tworzeniem trzyletnich wyższych uczelni na bazie istniejących studiów nauczycielskich.

Trzeci etap — przekształcanie trzyletnich WSN na czteroletnie lub pięcioletnie pełne wyższe uczelnie. Etap ten będzie różnie przedstawiał się w różnych środowiskach i uczelniach. Jego początek i czas trwania zależny będzie od poziomu naukowego WSN. Uczelnie te to nowe wyższe szkoły pedagogiczne. Organizacja ich będzie o tyle ułatwiona, że będzie można korzystać z doświadczeń istniejących już WSP i z doświadczeń trzyletnich WSN.

#### Baza rekrutacyjna nowych zakładów kształcenia nauczycieli

Wydaje się, że problem ten nie istnieje, że bazą rekrutacyjną wyższych szkół nauczycielskich będą licea ogólnokształcące. Zdarzają się jednak głosy wysuwające inne koncepcje w tej sprawie, np. aby do wyższych szkół nauczycielskich w przyszłości i do istniejących obecnie studiów nauczycielskich przyjmować absolwentów liceów pedagogicznych. Głosy te nie tylko są podyktowane sentymentem do liceów pedagogicznych, ale wynikają też z troski o jak najlepsze przygotowanie kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Kandydaci, którzy ukończyli liceum pedagogiczne i trzyletni WSN, będą lepiej przygotowani do pracy nauczycielskiej niż ci, którzy po liceum ogólnokształcącym ukończą WSN. To lepsze przygotowanie szczególnie przejawia się w umiłowaniu pracy nauczycielskiej i w umiejętnościach pedagogicznych. Według tej koncepcji licea pedagogiczne nie byłyby już zakładami dającymi dyplomy uprawniające do pracy nauczycielskiej, lecz tylko dostarczającymi kandydatów do WSN, lepiej przygotowanych do studiów w tego typu uczelni, bardziej nastawionych do przyszłej pracy nauczycielskiej. Projekt ten poza niewątpliwymi zaletami ma też swoje ujemne strony: kandydaci musieliby już po

8 klasie decydować o wyborze zawodu nauczycielskiego, poza tym ten system kształcenia nauczycieli byłby znacznie droższy niż kształcenie kandydatów po liceum ogólnokształcącym. Wydaje się, że pierwszy względ może być większą przeszkodą niż względ ekonomiczny. Można bowiem przypuszczać, że albo zabraknie kandydatów do liceów pedagogicznych, nie dających zawodu, a tylko uprawnienia do studiowania w wyższych szkołach nauczycielskich, albo kandydaci po 8 klasie będą gorsi, słabsi, mniej nadający się do przyszłej pracy nauczycielskiej niż kandydaci po skończeniu liceum ogólnokształcącego. Można tak przypuszczać, choć tego nikt nie mógł dotychczas zbadać, gdyż taki system kształcenia nauczycieli nie istniał. A gdyby spróbować zbadać ten problem i wprowadzić eksperymentalnie dwa systemy kształcenia nauczycieli: po liceum pedagogicznym i po liceum ogólnokształcącym? Praktyka wykazałaby, który system przygotowuje lepszych nauczycieli.

### Jedno- czy dwukierunkowe uczelnie?

Pytanie to można inaczej sformułować: czy zakłady kształcenia nauczycieli mają być uczelniami o wąskim, czy o szerokim profilu? Praktyka wykazała, że nastawienie uczestniczących studiów nauczycielskich na szeroki profil kształcenia nie zdaje egzaminu. Przygotować kandydatów w dwuletnich SN do nauczania dwu przedmiotów w starszych klasach szkoły podstawowej oraz wszystkich przedmiotów w klasach I—IV to zadania, których nie da się dobrze zrealizować. Nie da się też ich zrealizować w przyszłych 3-letnich WSN. Zachodzi więc potrzeba wypracowania węższego profilu zakładów kształcenia nauczycieli. W związku z tym wysuwane są projekty, aby zakłady te w przyszłości kształciły specjalistów tylko do jednego przedmiotu i nie przygotowywały do nauczania w najniższych klasach szkoły podstawowej.

Propozycja druga jest słuszna i o niej będę mówił niżej. Ale budzi wątpliwość projekt, aby kształcenie nauczycieli zawęzić do jednego przedmiotu specjalizacji. Wprawdzie przemawiają za tym pewne względy, jak: potrzeba pogłębienia naukowo tego przedmiotu, rozbudzenie poważniejszych zainteresowań naukowych studentów, uniknięcie przeładowania godzinami zajęć w tygodniu. Wszystko to trudniej osiągnąć przy dwu przedmiotach specjalizacji. Ale znów względy praktyczne przemawiają za szerszym profilem kształcenia: gdy absolwent będzie musiał uczyć w szkole niżej zorganizowanej lub w 8-klasowej, ale jednociągowej, może zabraknąć mu godzin na etat przy takich przedmiotach, jak historia, fizyka, chemia, biologia, wychowanie muzyczne, wychowanie fizyczne itd., i będzie on zmuszony uczyć przedmiotów, do których nie jest przygotowany. Dlatego należałoby raczej tworzyć uczelnie o szerokim profilu, przygotowujące do nauczania dwu przedmiotów, z wyjątkiem chyba języka polskiego i matematyki, w zakresie których mogłyby istnieć studia jednokierunkowe. Jednak dwukierunkowych studiów nie rozumiem jako kształcenie specjalistów w zakresie dwu przedmiotów. Byłoby to nierealne. Zakłady kształcenia nauczycieli winny przygotowywać specjalistów w zakresie jednego przedmiotu, to znaczy nauczycieli mających szeroką wiedzę o tym przedmiocie, interesujących się nim specjalnie, głębiej, naukowo, wiążących swoje perspektywy badawczo-naukowe właśnie z tym przedmiotem. Drugi przedmiot opanują oni nie jako swoją naukową specjalność, ale zdobędą tylko w jego zakresie wiedzę rzeczową i opanują stronę metodyczną w takim stopniu, aby mogli dobrze uczyć tego przedmiotu w szkole podstawowej. Wydaje mi się, że tylko tak można pojmować dwukierunkowe studia. Przy takiej koncepcji spełnione będą oba postulaty: wykształcenie dobrych specjalistów w zakresie jednego przedmiotu i rozszerzenie profilu uczelni przez przygotowanie do nauczania drugiego przedmiotu.

**Problem kształcenia nauczycieli dla klas I—IV**

W tej sprawie nasuwają się dwa dyskusyjne zagadnienia:

1) czy nauczycieli klas I—IV kształcić odrębnie, na specjalnie do tego celu otworzonych kierunkach studiów (ewentualnie w osobnych szkołach), czy też do specjalności przedmiotowej dodać takie ogólne przygotowanie pedagogiczne i metodyczne, aby każdy absolwent przyszłej WSN mógł uczyć też w najniższych klasach szkoły podstawowej?

2) jeżeli przyjąć, że nauczycieli klas I—IV należy kształcić na odrębnych kierunkach, to które klasy winny być objęte tą specjalnością, I—IV, I—III czy I—II?

1. Za kształceniem nauczycieli klas I—IV odrębnie na specjalnie do tego celu utworzonych kierunkach przemawiają następujące względy:

a) W najniższych klasach szkoły podstawowej nauczanie ma inną specyfikę niż w klasach starszych. Ze względu na właściwości psychiki małych dzieci zachodzi potrzeba całościowego nauczania, łączenia treści różnych przedmiotów dokoła tematów wiążących się z otoczeniem, z życiem, z zainteresowaniami dziecka. Takie nauczanie nastęrcza dużo trudności. Trzeba się tego specjalnie uczyć. Przy metodach poszczególnych przedmiotów, jak: języka polskiego, matematyki, historii itd., nie ma możliwości opanowania umiejętności łączenia treści różnych przedmiotów dokoła wybranych tematów.

Aby móc dobrze koncentrować treści różnych przedmiotów dokoła określonych tematów i w ogóle dobrze uczyć wszystkich przedmiotów w najniższych klasach, nauczyciel musi znać metodykę nauczania wszystkich przedmiotów w tych klasach i opanować je pod względem rzeczowym. Obserwując praktykę pedagogiczną naszych słuchaczy, stwierdzamy, że słuchacze kierunku filologia polska lepiej radzą sobie w niższych klasach w zakresie języka polskiego niż w matematyce, a na odwrót, słuchacze kierunku matematyka lepiej prowadzą w niższych klasach lekcje matematyki niż języka polskiego. Dzieje się tak, mimo że słuchacze wszystkich kierunków w ciągu dwu lat uczą się w dość szerokim zakresie metodyki nauczania początkowego i są przygotowywani zarówno do pracy w wyższych, jak i w niższych klasach szkoły podstawowej. Okazuje się, że specjalista do nauczania swego przedmiotu kierunkowego w wyższych klasach czuje się też w pewnym stopniu specjalistą w zakresie tego przedmiotu w klasach niższych, ale nie czuje się specjalistą do nauczania wszystkich przedmiotów w tych klasach, mimo że jest do tego dodatkowo przygotowywany, poza studiowaniem swego głównego przedmiotu.

Wynika stąd, że łączenie przygotowania do nauczania przedmiotu specjalizacji w wyższych klasach i do pracy w najniższych klasach daje lepsze przygotowanie do klas wyższych, a słabsze do niższych. Wniosek z tego, można wyciągnąć tylko taki, że nauczycieli do klas niższych szkoły podstawowej trzeba kształcić odrębnie, na specjalnych kierunkach.

b) Ważne jest też nastawienie, z jakim idzie do pracy absolwent zakładu kształcenia nauczycieli. Znowu, obserwując pracę naszych absolwentów, widzimy, że bardzo trudno jest osiągnąć podwójne nastawienie: do pracy w klasach wyższych i niższych. Absolwenci SN na ogół lepiej czują się w zakresie swego przedmiotu w klasach wyższych niż w klasach niższych. Można przypuszczać, że różnica w tych nastawieniach na korzyść klas wyższych będzie jeszcze większa przy przedłużeniu SN do lat trzech względnie czterech. Zdecydowane nastawienie kandydatów na nauczycieli na pracę w najniższych klasach można będzie uzyskać, gdy będą oni przygotowywani na specjalnych kierunkach, gdy nauczanie początkowe będzie ich główną specjalnością.

c) Małe dzieci trzeba też inaczej wychowywać niż starsze. Potrzebne jest w tym celu i nastawienie do pracy w tych klasach, i opanowanie techniki organizowania

pracy wychowawczej z najmłodszymi dziećmi. Jedno i drugie można osiągnąć tylko przy dłuższym specjalistycznym przygotowywaniu się do pracy w najniższych klasach.

Są wysuwane argumenty przeciw odrębnemu kształceniu nauczycieli klas I—IV. Twierdzą niektórzy, że nie ma przecież odrębnej dyscypliny naukowej: nauczanie początkowe, a więc po co przygotowywać specjalnie do pracy w zakresie tego, czego właściwie nie ma? Czy jest, czy nie ma takiej dyscypliny, to sprawa dyskusyjna. Przypomina to trochę dyskusję na temat, czy pedagogika jest, czy nie jest odrębną nauką. Jak wiemy, w wyniku tej dyskusji przeważało zdanie, że pedagogika stanowi jednak odrębną dyscyplinę naukową. Pedagogika ma swoje odrębne tereny badań naukowych i pracy praktyków. Takim odrębnym terenem jest nauczanie w klasach najniższych. Gdyby nawet przyjąć, że nauczanie początkowe nie stanowi odrębnej dyscypliny naukowej, to pozostaje przecież dziecko w klasach najniższych, które ma inne właściwości psychiczne niż dzieci starsze. Ta odmiennność małego dziecka powoduje inną specyfikę pracy w klasach najniższych, do której trzeba się specjalnie przygotować.

Twierdzi się również, że nauczyciel przygotowany do klas niższych i pracujący tylko w tych klasach nie ma możliwości rozwoju swej osobowości w takim stopniu, jak pracujący w klasach wyższych, że obniża on swój poziom intelektualny, a nawet że kształtuje się u niego cecha pewnego rodzaju infantylnizmu. Na pewno w praktyce spotyka się nauczycieli najniższych klas o niższej kulturze pedagogicznej i słabych zainteresowaniach intelektualnych. Nauczycieli takich pewnie jest więcej w niższych klasach niż w wyższych, ale dzieje się tak, moim zdaniem, nie dlatego, że uczą oni małe dzieci. Inne są przyczyny tego zjawiska. Utarły się niesłuszne poglądy na nauczanie początkowe. Uważa się, że praca w niższych klasach jest łatwiejsza, że można w nich uczyć dobrze bez szerszej wiedzy rzeczowej i pedagogicznej. W związku z tym nauczyciele tych klas nie widzą często potrzeby zdobywania szerszej wiedzy, bo bez niej i tak można przeprowadzić jako tako lekcje w niższych klasach. Natomiast nauczanie w wyższych klasach wymaga znacznie więcej wiedzy rzeczowej. Przeprowadzenie lekcji w tych klasach bez dostatecznego przygotowania rzeczowego jest niemożliwe, gdyż uczniowie łatwo zauważą to.

Z powyższego nie wynika wcale, że praca nauczyciela w klasach niższych jest łatwiejsza niż w starszych. Aby być dobrym nauczycielem w klasach niższych, trzeba mieć dużą wiedzę ogólnopedagogiczną, psychologiczną, dużą kulturę pedagogiczną, dużo czytać i podnosić swój pedagogiczny poziom, a tym samym ogólny poziom intelektualny. Wielu nauczycieli tych klas nie dostrzega tych potrzeb i mało troszczy się o podnoszenie swej kultury pedagogicznej, z czego wyciąga się zbyt pochopnie wnioski, że praca w klasach I—IV nie daje możliwości wszechstronnego rozwijania osobowości nauczyciela.

Pozostaje jednak wzgląd na jednostajność i jednostronność pracy nauczyciela tych klas, który trzeba wziąć pod uwagę. Stałe uczenie w niższych klasach, bez kontaktu z wyższymi, może spowodować u nauczyciela poczucie monotoności i jednostronności, szczególnie w tym wypadku, gdy specjalizację w zakresie nauczania początkowego obniży się, jak się proponuje, do klas I—III lub I—II. Ale łatwo można temu zapobiec przez dodanie do specjalności nauczania początkowego drugiego przedmiotu, np. zajęć praktyczno-technicznych, wychowania muzycznego, wychowania fizycznego itd. Proponuję, aby nauczycieli klas niższych kształcić na osobnych kierunkach, z tym jednak, że do głównej specjalności, jaką będzie nauczanie początkowe, winno się dodać drugi przedmiot, którego nauczyciel niższych klas będzie mógł uczyć w klasach starszych.

2. Propozycja, aby specjalnością nauczania początkowego objąć tylko klasy I—III lub I—II, budzi zastrzeżenia u praktyków. Wydaje się, że niektóre z nich są słuszne i warto je omówić.



Nauczanie w klasach I—II ze względów psychologicznych ma charakter całościowy. Klasy III i IV stanowią okres przejściowy od nauczania całościowego, koncentrycznego do przedmiotowego. Okres ten winien trwać, moim zdaniem, dwa lata, a przynajmniej jeden rok. Przeskok od nauczania całościowego w klasie II do przedmiotowego w klasie III byłby czymś sztucznym, zakłóciłoby to bieg procesu nauczania, mogłoby spowodować obniżenie wyników nauczania. Dlatego nie można ograniczać nauczania początkowego do klas I—II, jest to dość oczywiste. Natomiast dyskusyjna jest sprawa, czy pozostawić nauczanie początkowe w zakresie klas I—IV, jak dotychczas, czy też ograniczyć do klas I—III.

Przeciw obniżaniu okresu nauczania początkowego przemawia wzgląd wychowawczy. Praca z dziećmi w niższych klasach ma charakter opiekuńczo-wychowawczy. Opiera się na autorytecie nauczyciela, na przywiązaniu dzieci do niego. Nauczyciel oddziaływa wychowawczo stale, na każdej lekcji, na przerwach. Gdy sam uczy w klasie, wprowadza pożądaną jednolitość w pracy wychowawczej, może dzięki swym umiejętnościom pedagogicznym i zaletom osobowości zespalać zbiorowość dziecięcą w grupę społeczną, kształtować przy tym przyjaźń, koleżeństwo, dyscyplinę, zaprawiać do pracy szkolnej i społecznej. Praktyka wykazuje, że daleko trudniej wszystko to osiągnąć, gdy w klasie III lub IV uczy kilku nauczycieli. Jedną z przyczyn zwiększenia trudności wychowawczych w klasach IV i V, co obserwuje się w wielu szkołach, jest to, że klasy te nie są pod stałą opieką jednego nauczyciela. Ze względów wychowawczych więc nie należałoby obniżyć nauczania początkowego do klas I—II lub I—III.

I jeszcze jeden wzgląd trzeba wzać pod uwagę. Nauczyciele specjaliści przedmiotowi klas wyższych, nawet gdy są przygotowywani dodatkowo do pracy w klasach niższych, jak już wykazywałem wyżej, czują się lepiej, a tym samym uczą i wychowują lepiej w klasach starszych. Wynika stąd, że specjaliści do klas I—IV osiągną w tych klasach lepsze wyniki nauczania i wychowania niż specjaliści przedmiotowi klas starszych. A jeżeli tak, to lepiej dla dobra nauczania i wychowania nie ograniczać nauczania początkowego poniżej klasy IV.

STANISŁAW SZAJEK

*Poznań*

### WYSOKO KWALIFIKOWANA KADRA NAUCZYCIELSKA W NOWEJ SZKOLE

Ideą przewodnią reformy szkolnej jest wszechstronny rozwój osobowości uczniów, wychowanie ich na świadomych swych zadań i twórczych obywateli — budowniczych państwa socjalistycznego, przez łączenie nauczania z życiem. A życie społecznie rozwija się i zmienia w bardzo szybkim tempie. Żywe piętno na jego rozwoju wywiera postęp techniczny i leżąca u jego podstaw nauka, stająca się coraz bardziej siłą produkcyjną, wykorzystywaną dla dobra ludzkości.

Nasze nowe życie oraz zarysowujące się perspektywy i kierunki jego rozwoju stawiają przed kształceniem i wychowaniem dorastających pokoleń coraz nowe wymagania. Domagają się przede wszystkim poważnego i szybkiego wzrostu ogólnego poziomu kulturalnego i technicznego naszego społeczeństwa. Wymagania takie stawia nie tylko, jakby się wydawało, rozwój socjalistycznej produkcji, następu-

jące w szybkim tempie zmiany we wszystkich dziedzinach gospodarki narodowej. Wymagania te stawiają również głębokie zmiany treści i charakteru pracy współczesnego człowieka, jego udział w życiu społecznym, politycznym, ekonomicznym i kulturalnym kraju, w zarządzaniu dobrem całego narodu, jak i jego własne dążenia do ujawniania i rozwijania wszystkich swoich zdolności.

Przygotowanie do tak pojętego nowego życia ma dać przede wszystkim szkoła i jej mózg — nauczyciel. To, jak młodzież nasza będzie wchodziła w życie narodu, jaki będzie brała udział w pomnażaniu dóbr materialnych i duchowych kraju, jak zostanie przygotowana do kierowania sprawami społecznymi — zależy w znacznej mierze od charakteru i treści nauczania i od jakości wychowania, a to znowu od poziomu naukowego i ideowo-moralnego przygotowania nauczycieli do tej odpowiedzialnej pracy.

Zachodzi pytanie, czy nauczyciele, przygotowujący do swej pracy w dotychczasowych zakładach kształcenia kadr nauczycielskich, odpowiadają tym potrzebom. Doświadczenie wskazuje, że uzyskiwane w nich kwalifikacje nie odpowiadają w pełni wymaganiom stawianym nowoczesnej szkole, ale również i potrzebom środowiska społecznego, w którym nauczyciel pracuje, a którego poziom intelektualny i kulturalny stale wzrasta i będzie wzrastał w coraz szybszym tempie.

Trzeba przyznać rację dyr. St. Dobosiewiczowi, który, omawiając dorobek zakładów kształcenia nauczycieli w XX-leciu PRL i ich organizacyjne reformy<sup>1</sup>, dochodzi do słusznego, moim zdaniem, stwierdzeń, że: 1) „Dla środowiska o tym nowym profilu intelektualnym musimy kształcić nauczycieli o wysokim poziomie wykształcenia... Utrzymanie wysokiej pozycji zawodu nauczycielskiego i autorytetu nauczyciela-wychowawcy wymaga zapewnienia nauczycielowi wysokiego wykształcenia... Aby prawidłowo inspirować i kierować pracą rodziców, nauczyciel nasz musi górować nad nimi rozległością wiedzy ogólnej, głębokim rozumieniem problemów kultury, szeroką znajomością problematyki wychowania”; 2) „...Jeżeli względy wyżej przytoczone mieć na uwadze, to nie będzie wątpliwości, że poziom wykształcenia, które należy zapewnić nauczycielowi, uczącemu w naszych szkołach około 1975 r., powinien być określony jako wyższy, i to wyższy akademicki”; 3) „Jeśli równoległe do WSN studia wyższe akademickie, zbudowane na 12-letniej szkole, będą trwały 4 lata..., jeśli inżynierskie studia techniczne będą również 4-letnie, to 3-letnie WSN pomaturalne, nie dające tytułu magistra... nie będą szkołą atrakcyjną. Będą poza tym kształcić kategorię inteligencji nierównorzędnej wykształceniem i uprawnieniami z pozostałymi grupami inteligencji zawodowej z wyższym wykształceniem.... To od razu określi pozycję społeczną nauczyciela jako pozycję niższą od innych grup inteligencji pracującej”.

Przyczyny, które wyluszczyłem na początku artykułu, jak i przytoczone wyżej stwierdzenia dyr. St. Dobosiewicza silnie przemawiają za tym, aby wprowadzić jako słuszny i zasadniczy system kształcenia nauczycieli według wariantu III, przedstawionego przez autora w wyżej wymienionym artykule. Mimo trudności, jakie może napotkać pełna realizacja tego wariantu, trudności, o których pisze autor artykułu, okaże się on w ostatecznym rachunku ekonomiczniejszy pod wielu względami, jak to wykazały dotychczasowe doświadczenia naszych sąsiadów zza Odry — NRD.

Po kilkuletnim okresie eksperymentów wprowadzono w NRD w r. 1964 w życie nowy „jednolity socjalistyczny system kształcenia”, odpowiadający obecnym warunkom społeczno-ekonomicznym i politycznym kraju oraz uwzględniający perspektywy jego rozwoju. Zdawano sobie sprawę, że powodzenie realizacji tego nowego systemu zależy z jednej strony od zapewnienia szkolnictwu odpowiedniej bazy

<sup>1</sup> Stanisław Dobosiewicz: Perspektywy reformy systemu kształcenia nauczycieli w PRL, *Ruch Pedagogiczny* 1965, nr 1.

materiałnej i — przede wszystkim — od przygotowania dla tych szkół wysoko kwalifikowanych, ideowo i politycznie zaangażowanych nauczycieli. Opracowano więc nowy system kształcenia nauczycieli, z którym warto zapoznać się, dyskutując reformę tego systemu u nas.

Wydany przez Ministerium für Volksbildung i Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen wspólny dokument w tej sprawie<sup>1</sup>, uzupełniony w r. 1964 szczegółowymi planami, wprowadza następujące drogi kształcenia nauczycieli:

1. Kształcenie nauczycieli przedmiotów ogólnotechnicznych, zawodowo-teoretycznych, jak również przedmiotów matematyczno-przyrodniczych odbywa się w wyższych szkołach technicznych i rolniczych względnie odpowiednich wydziałach uniwersytetów oraz w wybranych szkołach inżynieryjnych (Fachschulen).

2. Kształcenie nauczycieli przedmiotów matematyczno-przyrodniczych odbywa się w instytutach pedagogicznych, wyższych szkołach pedagogicznych i odpowiednich wydziałach uniwersytetów. W miarę posiadanych możliwości mogą współdziałać w tym kształceniu również wyższe szkoły techniczne.

3. Kształcenie nauczycieli przedmiotu „prace ręczne” (Werken) i „nauczanie politechniczne” (polytechnischer Unterricht) w klasach VII i VIII odbywa się w instytutach pedagogicznych i na uniwersytetach.

4. Kształcenie nauczycieli przedmiotów społecznych, nauczycieli języków i przedmiotów artystycznych odbywa się w instytutach pedagogicznych, w wyższych szkołach pedagogicznych i na uniwersytetach.

Wprowadzono przy tym 20 kombinacji przedmiotów głównych i pobocznych: matematyka — fizyka (astronomia), matematyka — geografia (astronomia), biologia — chemia, fizyka — chemia, pedagogika inżynieryjna, roboty ręczne — nauczanie politechniczne, wychowanie fizyczne — biologia, wychowanie fizyczne — historia, wychowanie fizyczne — geografia, j. niemiecki — j. angielski, j. niemiecki — j. francuski, j. niemiecki — historia, j. niemiecki — wychowanie muzyczne, j. niemiecki — wychowanie artystyczne, j. niemiecki — nauka obywatelska, j. rosyjski — j. francuski, j. rosyjski — j. angielski, j. rosyjski — geografia, j. rosyjski — historia, j. rosyjski — nauka obywatelska. Kombinację przedmiotów tak dobierano, by się one wzajemnie uzupełniały i sobie pomagały. Przedmiot wymieniony jako pierwszy jest przy tym przedmiotem głównym.

Studia trwają w zasadzie cztery lata (po ukończeniu 12 klas szkoły), lecz już obecnie dyskutuje się sprawę przedłużenia okresu studiów w niektórych kombinacjach do lat pięciu. Zmuszają do tego wysokie wymagania stawiane nauczycielom niektórych przedmiotów nauczania. Tok studiów we wszystkich, wymienionych wyżej zakładach, upoważnionych do kształcenia nauczycieli, jest jednolity. Opiera się na niżej podanym ramowym planie semestralnym:

1. Przedmiot główny i poboczny * . . . . .	128 godz.
z tego na przedmiot główny . . . . .	62 „
„ „ na przedmiot poboczny . . . . .	50 „
2. Kształcenie metodyczne** . . . . .	16 „
3. Kształcenie pedagogiczne i psychologiczne*** . . . . .	17 „

<sup>1</sup> Ministerium für Volksbildung i Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen „Konzeption zur Neugestaltung der Ausbildung der Lehrer für die Oberstufe der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule”, Berlin 1963.

\* Dokładna ilość godzin przeznaczonych na nauczanie przedmiotu głównego i pobocznego jest ustalona oddzielnie dla każdej kombinacji.

\*\* W ramach tej ilości godzin są przewidziane 2 godz. tygodniowo na „techniczne środki nauczania”. Ilość godzin przeznaczona na nauczanie metodyki poszczególnych przedmiotów jest ustalana dla każdej kombinacji oddzielnie.

\*\*\* Podział godzin na kształcenie pedagogiczne i psychologiczne zostanie dokonany na podstawie nowego określenia treści tego kształcenia. Ilość godzin przeznaczona na kształcenie pedagogiczno-psychologiczne zwiększa się o 4 tygodnie prak-

4. Marksizm — leninizm . . . . .	23 godz.
5. Wychowanie fizyczne . . . . .	8 „
6. Higiena szkolna . . . . .	1 „
7. Retoryka . . . . .	1 „
8. J. rosyjski . . . . .	kurs
9. Kształcenie muzyczne . . . . .	fakultatywnie

Szczegółowy plan godzin dla całego czteroletniego studium przedstawia się następująco:

		1	2	3	4	5	6	7	8	Razem
1	Przedmiot główny i poboczny	23	23	24	17	14	15	—	12	128
2	Kształcenie metodyczne	—	—	—	—	7	5	4	—	16
3	Kształcenie pedagogiczne i psychologiczne	—	—	—	7	4	2	2	2	17
4	Marksizm — leninizm	5	5	4	4	2	2	—	1	23
5	Wychowanie fizyczne	2	2	2	2	—	—	—	—	8
6	Higiena szkolna	—	—	—	—	—	—	1	—	1
7	Retoryka	—	—	—	—	1	—	—	—	1
	Razem:	30 <sup>2</sup>	30 <sup>2</sup>	30 <sup>2</sup>	30	28	24	7 <sup>1</sup>	15	194

Do powyższego planu dochodzi ponadto:

1. W I i II roku studiów:
  - a) 4-tygodniowa praktyka wprowadzająca lub wakacyjna,
  - b) 4-tygodniowy urlop studencki, który może być wykorzystany na organizację wycieczek naukowych.
2. W III roku studiów:
  - a) 7-tygodniowa praktyka zawodowa (przedmiotowa),
  - b) 3-tygodniowy urlop studencki, który może być wykorzystany na organizację wycieczek naukowych.
3. W IV roku studiów:
  - a) semestr jesienny — praktyka szkolna (w czasie tej praktyki — 2 tygodnie wykładów związanych z praktyką, odbywanych na miejscu praktyki),
  - b) 7 tygodni przeznaczonych na ukończenie pracy dyplomowej i przygotowanie się do egzaminu państwowego.

Po 6 semestrze student składa częściowy egzamin państwowy z przedmiotu pobocznego, a po 7 semestrze — z metodyki, pedagogiki, psychologii oraz egzamin praktyczny.

Pracę dyplomową piszą studenci w zasadzie z przedmiotu głównego, jednakże ci studenci, którzy w czasie studiów wykazali uzdolnienia do samodzielnej pracy naukowej w dziedzinie pedagogiki, mogą swą pracę dyplomową pisać z tej dziedziny. Ukończenie studiów i zdanie egzaminu państwowego upoważnia absolwenta do nauczania przedmiotu głównego lub pobocznego w szkole, jak również do ubiegania się o dopuszczenie do promocji doktorskiej tak w kierunku pedagogicznym, jak i z dyscypliny przedmiotu głównego.

tyki wprowadzającej (120 godz. zegarowych), przeznaczonej na hospitację, praktykę pedagogiczną i udział w pracach różnych instytucji i organizacji nauczycielskich.

<sup>1</sup> W niektórych dyscyplinach trzeba i w tym semestrze kontynuować zajęcia teoretyczne. Wtedy odpowiednio modyfikuje się układ godzin na praktykę.

<sup>2</sup> Studenci, którzy nie mogą się wykazać wymaganym stopniem opanowania języka rosyjskiego, muszą w trzech pierwszych semestrach uzupełnić braki w ilości 2 godz. tygodniowo.

Kształcenie nauczycieli oparte na tych planach i założeniach zapewnia szkole wysoko kwalifikowane kadry, gwarantujące wysoki poziom kształcenia i wychowania. System ten, jak zapewniają koledzy z NRD, daje dobre wyniki.

Rozpatrując wariant III, przedstawiony przez dyr. St. Dobosiewicza, warto szczególnie zapoznać się z wyżej podanymi planami i programami kształcenia nauczycieli, stosowanymi w NRD. Ten system w znacznej części likwiduje niedomagania dotychczas stosowanego u nas systemu kształcenia i zaspokaja główne postulaty, wysunięte przez w. wym. autora.

ZBIGNIEW MARCINIAK

### UKOŃCZENIE STUDIÓW WYŻSZYCH — CELEM KAŻDEGO NAUCZYCIELA W POLSCE LUDOWEJ

Ranga społeczna zawodu nauczycielskiego oraz potrzeby ośmioletniej szkoły podstawowej ukazują konieczność szybkiego likwidowania liceów pedagogicznych. Również i obecne, dwuletnie, pomaturalne studia nauczycielskie nie są w stanie w pełni przygotować nauczyciela, szczególnie dla środowisk o nowym profilu intelektualnym. Te i jeszcze inne sformułowania znalazły się w ciekawej rozprawie Stanisława Dobosiewicza, drukowanej w pierwszym numerze *Ruchu Pedagogicznego*, i stały się punktem wyjścia do tezy o konieczności albo przedłużenia nauki w studiach nauczycielskich do lat trzech (wariant II) lub do tworzenia zakładów kształcenia nauczycieli na poziomie szkoły wyższej, względnie umożliwienia drożności na tym poziomie, przy utrzymaniu jeszcze przez dłuższy okres dwuletnich, zreformowanych studiów nauczycielskich (wariant I i III).

Wydaje się, że obecnie — w latach sześćdziesiątych XX wieku, w okresie coraz szybszego rozwoju nauki, techniki, sztuki, prawie powszechnego korzystania z kina, telewizji — bezspornym założeniem powinno być, iż każdy nauczyciel w Polsce Ludowej zdobędzie pełne studia wyższe. Natomiast zagadnieniem dyskusyjnym, jeżeli weźmie się pod uwagę konkretną sytuację w naszym kraju, powinna być sprawa opracowania najodpowiedniejszej drogi do pełnych studiów wyższych dla nauczycieli szkół podstawowych, w których przecież obowiązkowo uczą się dzieci, korzystające w pełni z całokształtu dorobku świata współczesnego.

Problem jest tym bardziej aktualny, że w szkolnictwie wchodzimy w okres, w którym pierwszy raz od 20 lat, i to na dłuższy okres, znajdziemy się całkowicie poza kryzysem kadrowym. Ponadto nauczyciele, jak nigdy przedtem, odczuwają potrzebę dorównania środowisku rodziców swoich wychowanków. Przecież we wszystkich gałęziach naszego życia powiększa się — znów jak nigdy przedtem — liczba kadr z wyższym wykształceniem. Utrzymanie więc przodującej rangi społecznej nauczyciela wymaga zapewnienia mu wyższego wykształcenia zawodowego. A ten ideał — co warto tutaj przypomnieć — przyświeca już od kilkudziesięciu lat postępowym organizacjom związkowym, zrzeszającym nauczycielstwo szkół powszechnych. Tymczasem poziom wykształcenia nauczycieli wymaga radykalnych zmian. Na około bowiem 200 tysięcy podnosi kwalifikacje do stopnia magisterskiego tylko kilkanaście tysięcy nauczycieli, a wśród tej 200-tysięcznej rzeszy już jest ponad 50 tysięcy absolwentów studiów nauczycielskich. I dlatego przyjęcie któregośkolwiek z trzech wariantów na długo jeszcze nie zwolni nas od konieczności

tworzenia studiów dla podnoszenia kwalifikacji zawodowych dziesiątek tysięcy nauczycieli z ukończonymi studiami nauczycielskimi.

W tej sytuacji pragnę ograniczyć się do omówienia jedynie problemu jak najszybszego stworzenia warunków dla pełnej drożności w zakresie kształcenia nauczycieli, tym bardziej że Stanisław Dobosiewicz ten właśnie problem ukazał jak najbardziej fakultatywnie. Zagadnienie bowiem jest we wszystkich trzech wariantach, nawet przy założeniu „przyspieszonej rozbudowy szkół wyższych dla kształcenia nauczycieli dla całego szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego”, całkowicie otwarte. Wywołuje ono ponadto wiele żalu wśród nauczycieli i właściwie do dnia dzisiejszego nie zostało uregulowane w sposób konsekwentny. Szczególnie absorbenci studiów nauczycielskich i zaocznych studiów nauczycielskich znajdowali się przez wiele lat w sytuacji wyjątkowo przykrej. W ich dalszym kształceniu nie uznawano dwuletnich studiów, a przeciw realizowanych w uczelniach państwowych. Ministerstwo Oświaty uczyniło ostatnio w tej sprawie znaczny krok. Począwszy od roku 1965 absolwenci już w wszystkich kierunków będą przyjmowani, ale jedynie na drugi rok odpowiedniego kierunku, do wyższych szkół pedagogicznych, i to jeszcze pod warunkiem zdania egzaminu wstępnego. Natomiast nie uregulowano dotychczas uprawnień absolwentów studiów nauczycielskich w przyjęciach na uniwersytety.

W powyższej sprawie odrębne stanowisko zajmował jedynie Uniwersytet Warszawski i w drodze wyjątku, w wyniku porozumienia z Kuratorium Okręgu Szkolnego m. st. Warszawy, przyjmował absolwentów studiów nauczycielskich na pierwszy rok specjalnie utworzonych czteroletnich studiów wieczorowych z matematyki i chemii, nawet bez egzaminów wstępnych. W bieżącym roku Uniwersytet Warszawski otworzył analogiczne studia z pedagogiki (specjalności: wychowanie przedszkolne oraz nauczanie początkowe), ale już na podstawie wstępnego egzaminu z trzech przedmiotów.

Obok konieczności stworzenia absolwentom studiów nauczycielskich drożności istnieje także inny problem, mianowicie straty ich czasu. Młodzi ludzie za fakt wyboru zawodu nauczyciela i istniejących form kształcenia są systematycznie... karani, gdyż uczą się 5 lat w liceum pedagogicznym, następnie 2 lata w studiach nauczycielskich dla pracujących (do ubiegłego roku nawet 3 lata) oraz 4 lata w wyższej szkole pedagogicznej lub na uniwersytecie, czyli razem ze szkołą podstawową lat 18 (dawniej 19), a więc o dwa lata dłużej od absolwentów liceów ogólnokształcących, kończących wyższe studia dzienne. Dlaczego? A ponadto absolwenci dwuletnich studiów nauczycielskich muszą zdawać egzamin wstępny na... drugi rok studiów tego samego kierunku, z tą tylko zmianą, że do wyższej szkoły pedagogicznej.

Jeżeli weźmiemy pod uwagę fakt, że tę dłuższą drogę wybierają z konieczności najczęściej dzieci chłopskie, robotnicze lub niezamożnych rodziców, to tym bardziej ujrzeć musimy, jak wielkim problemem jest stworzenie pełnej, bez straty czasu, drożności studiów. Wagę podjętego tematu podkreśla także fakt, że ten przedłużony niepotrzebnie (brak ścisłego powiązania programów) tok studiów przynosi poważne konsekwencje natury społecznej i gospodarczej. Dziesiątki tysięcy nauczycieli przez dodatkowe dwa lata zbytecznie opuszczają zajęcia w szkołach, dojeżdża na studia, zaniedbuje rodziny, urlopuje, powoduje wydatki na płace dla wykładowców wyższych uczelni itd.

Absolwenci liceów ogólnokształcących (w związku z likwidacją liceów pedagogicznych nie będzie form kształcenia nauczycieli bezpośrednio po ukończeniu szkoły podstawowej) winni mieć prawo wyboru dwóch równych dróg przygotowania się do zawodu nauczycielskiego, a mianowicie poprzez pięcioletnie lub czteroletnie studia w wyższych szkołach pedagogicznych, względnie na uniwersytetach, albo poprzez dwuletnie studia nauczycielskie i następnie w trakcie pracy przez trzyletnie studia

magisterskie na specjalnie do tego celu powołanych kierunkach wieczorowych bądź zaocznych w wyższych szkołach pedagogicznych, względnie uniwersytetach (w wypadku ewentualnego utworzenia w przyszłości trzyletnich wyższych studiów nauczycielskich odpowiednie studia magisterskie winny trwać dwa lata).

Realizacja tej propozycji może zlikwidować wyżej wymienione ujemne konsekwencje stanu obecnego, a przede wszystkim bardzo poważnie uatrakcyjnić studia nauczycielskie, których powszechne i jak najpilniejsze ukończenie — po podniesieniu ich rangi naukowej — jest i jeszcze przez wiele lat będzie koniecznym warunkiem dobrej realizacji reformy szkolnictwa podstawowego. Przedstawione rozwiązanie pełnej drożności ułatwi dopływ do studiów nauczycielskich bardziej ambitnego, zdolniejszego i wartościowszego elementu ludzkiego, tak spośród najbardziej twórczych grup już pracujących nauczycieli ze średnim wykształceniem, jak i spośród nadchodzących coraz liczniejszych roczników maturalnych. W ten sposób może się również w pewnym stopniu zmniejszyć napór absolwentów liceów ogólnokształcących na studia dzienne uniwersyteckie, a zwiększać stopniowo na o wiele bardziej korzystny system magisterskich studiów wieczorowych lub zaocznych. Problem jest tym bardziej ważny, że z każdym rokiem wzrasta rozpiętość między limitami w wyższych szkołach pedagogicznych i na uniwersytetach a liczbą absolwentów liceów ogólnokształcących<sup>1</sup>.

Przedstawioną propozycję można oczywiście poważnie rozważać tylko wtedy, gdy obie instytucje (studium nauczycielskie i magisterskie studium dla absolwentów studiów nauczycielskich) potraktuje się w pełnej integracji jako dwie części składowe jednego zamkniętego systemu kształcenia nauczycieli. Programy obu uczelni muszą być jak najściślej z sobą skorelowane. Konieczne jest zapewnienie pełnego wykorzystania tego wszystkiego, czego się uprzednio studenci studium nauczycielskiego nauczyli. Podjęcie więc tej decyzji zmusza w konsekwencji do generalnej rewizji obecnych programów studiów nauczycielskich. Również rewizji wymagają obecne założenia celów studiów magisterskich w wyższych szkołach pedagogicznych oraz na uniwersytetach (poza pedagogiką). Zakłada się bowiem, że byli absolwenci studiów nauczycielskich i nauczyciele szkół podstawowych, po ukończeniu odpowiednich kierunków magisterskich, przejdą do szkół średnich, by nauczać tam wybranego przedmiotu. I tak w istocie najczęściej jest, a przynajmniej zdecydowana większość absolwentów studiów wyższych planuje porzucenie szkół podstawowych i przejście do szkół średnich.

Nasuwa się więc pytanie, czy studia magisterskie dla absolwentów studiów nauczycielskich muszą być — jak dotychczas — prowadzone tylko dla potrzeb szkolnictwa średniego. Wydaje się, iż istnieje wyraźna konieczność tworzenia odrębnych studiów wyższych o programach odpowiednio zmodyfikowanych dla potrzeb szkolnictwa średniego ogólnokształcącego lub zawodowego w przedmiotach ogólnokształcących i odrębnych dla szkolnictwa podstawowego. Nadchodzi bowiem już czas, by i nauczyciele szkół podstawowych z reguły posiadali pełne studia wyższe, aby przestały istnieć różnice pomiędzy nauczycielstwem szkół podstawowych i szkół średnich w zakresie stopnia wykształcenia. Natomiast prawdopodobnie istnieje potrzeba różnic w kierunkach wykształcenia.

W wypadku przyjęcia tej hipotezy wydaje się, iż gruntowne rozszerzenie wiedzy pedagogicznej, a przede wszystkim dydaktycznej, zdobytej w studiach nauczycielskich, oraz na drugim planie pogłębienie wiedzy przedmiotowej powinno znajdować

<sup>1</sup> Sprawa może być również rozpatrywana na płaszczyźnie: dwuletnie, pomaturalne studia techniczne lub inne zawodowe a trzyletnie studia magisterskie dla pracujących w wyższych szkołach inżynierskich, na politechnikach lub w innych szkołach wyższych. Temat ten jednak wybiega poza problematykę powyższych rozważań.

się u podstaw założeń wyżej proponowanego studium magisterskiego specjalnie utworzonego dla absolwentów studiów nauczycielskich i nadal nauczycieli szkół podstawowych. Wydaje się też, że większość absolwentów studiów nauczycielskich winna wybierać tę drogę. Powyższa propozycja nie może jednak wykluczać możliwości (dla znacznej mniejszości absolwentów studiów nauczycielskich) zmiany, wybranego poprzednio celu i „przekwalifikowania się” do nauczania w szkolnictwie średnim. Wtedy jednak stosunek między przedmiotem specjalistycznym a przedmiotem pedagogicznym winien być odwrotny. Absolwenci studiów nauczycielskich powinni gruntownie rozszerzyć wiedzę z wybranego przedmiotu, a na drugim planie pogłębiać wiedzę pedagogiczną, zdobywając w ten sposób uprawnienia do nauczania w szkołach licealnych. Pierwsza zaś grupa winna otrzymać uprawnienia do nauczania w szkołach podstawowych oraz dodatkowo w szkołach licealnych.

Propozycja wprowadzenia zróżnicowanego programu dla wykształcenia nauczycieli szkół podstawowych oraz szkół licealnych jest zapewne dyskusyjna i wymaga wielu konsultacji. Nie można jednak bagatelizować faktu, że przed tymi szkołami stoją odmienne zadania. Nie wypowiedziano się także np. na temat, czy w naszych szkołach podstawowych należy wprowadzać specjalizację przedmiotową — jak dotychczas — od piątej klasy, czy też od trzeciej, a w niektórych przedmiotach (wychowanie fizyczne, wychowanie muzyczne, wychowanie plastyczne) może nawet od pierwszej. Wydaje się, iż powyższe i liczne dalsze znaki zapytania wymagają odpowiedzi i muszą wyprzedzać prace nad systemem kształcenia nauczycieli, stanowiącym przemyślaną, zamkniętą całość. Jej realizacja nie powinna być uzależniana od faktu, kto będzie przygotowywał nauczycieli dla szkół w Polsce Ludowej przełomu XX i XXI wieku — Ministerstwo Oświaty czy Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego.

Reasumując powyższe, jak najbardziej dyskusyjne propozycje wypadnie postulować, aby:

- 1) stworzyć pełną, bez żadnej straty czasu, drożność dla absolwentów wszelkich kierunków studiów nauczycielskich w ich studiach wyższych przez opracowanie zintegrowanych programów, stanowiących jedną całość;

- 2) opracować dla absolwentów studiów nauczycielskich dwie odrębne drogi, umożliwiające im ukończenie studiów wyższych wraz z tytułem magistra, osobno do pracy w szkołach podstawowych, a osobno — do pracy w szkołach średnich;

- 3) zwiększać stopniowo limity przyjęć dla absolwentów studiów nauczycielskich wszelkich kierunków w specjalnych studiach magisterskich przy wyższych szkołach pedagogicznych oraz uniwersytetach tak, aby w okresie np. 20 lat umożliwić im wszystkim zdobycie pełnych studiów wyższych. Określić też należy ostateczny termin zdobycia pełnych studiów wyższych, np. na rok 1985 jako warunku pozostania w zawodzie nauczycielskim;

- 4) w wypadku przyjęcia powyższych założeń, oczywiście w generalnym ujęciu, a nie w szczegółach, zaniechać prac nad przebudową dwuletnich studiów nauczycielskich w trzyletnie wyższe studia nauczycielskie, natomiast cały wysiłek poświęcić na gruntowną przebudowę programów tych pierwszych, a przede wszystkim ich zintegrowanie z programami proponowanych trzyletnich studiów magisterskich;

- 5) w celu podniesienia jakości pracy studiów nauczycielskich wykorzystać wszelkie możliwości dla jak najszybszego podniesienia stopnia wykształcenia kadry w studiach nauczycielskich (urlopy naukowe, stypendia doktorskie, współudział w badaniach naukowych itp.);

- 6) niezależnie od propozycji 1—5 tworzyć nowe wyższe szkoły pedagogiczne — w przyszłości podstawowe zakłady kształcenia nauczycieli dla potrzeb szkolnictwa powszechnego;



7) rozważyć powoływanie do życia w uczelniach akademickich specjalnych dodatkowych, np. dwuletnich studiów pedagogicznych, umożliwiających kandydatom do zawodu nauczycielskiego zdobycie, obok magisterium, także i kwalifikacji pedagogicznych, z przeznaczeniem głównie dla potrzeb szkolnictwa średniego.

Rozpoczęcie dyskusji, a może nawet prac w tym kierunku, oczywiście jak najbardziej wstępnie przedstawionym, wydaje się być konieczne i pilne, gdyż na przełomie XX i XXI wieku, a przede wszystkim w Polsce Ludowej, każdy nauczyciel winien mieć prawo, a nawet obowiązek ukończenia studiów wyższych. I trzeba mu w tym pomóc. Szczególnie wtedy, kiedy pracuje się nad reformą kształcenia nauczycieli, sprawa staje się nadzwyczaj aktualna.

JAN ŁOMNY

Opole

#### ZA EWOLUCJĄ W KIERUNKU KSZTAŁCENIA NA POZIOMIE WYŻSZYM

Z dużym zainteresowaniem jako długoletni pracownik w zakresie kształcenia nauczycieli przeanalizowałem bardzo wnikliwą i wszechstronną treść artykułu Dyr. Stanisława Dobosiewicza pt. „Perspektywy rozwoju systemu kształcenia nauczycieli w Polsce”, zamieszczonym w *Ruchu Pedagogicznym* nr 1/65.

Trudno byłoby się nie zgodzić z treścią rozdziału I i II, przedstawiającą — w sposób zwięzły, lecz bardzo przekonujący — dorobek zakładów nauczycieli w XX-leciu PRL oraz zapotrzebowanie na nauczycieli w najbliższym dziesięcioleciu.

Niezwykle ważnym elementem, bo decydującym o przyszłej roli i pozycji nauczyciela w Polsce Ludowej, jest treść rozdziału IV, podająca problematykę organizacyjną reformy zakładów kształcenia nauczycieli.

Jest to sprawa bardzo złożona, trudna, lecz konieczna i dobrze się stało, że Dyrektor Generalny Ministerstwa Oświaty, podając właściwie cztery różne warianty tej reformy, poddaje je oddolnej, wszechstronnej i ogólnej dyskusji.

Osobiście opowiadam się obiektywnie na podstawie dotychczasowego doświadczenia za wariantem trzecim, proponującym:

- a) likwidację liceum pedagogicznego po roku 1965,
- b) utrzymanie 2-letnich SN ze zreformowanym programem nauki,
- c) przyśpieszoną rozbudowę szkół wyższych dla kształcenia nauczycieli dla całego szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego.

Zdaniem moim, jest to projekt najsluszniejszy, najdalej idący, a zarazem możliwy w naszych warunkach do realizacji.

1. Licea pedagogiczne tak w obecnej ich postaci, jak również sugerowanej przez pewien odłam pedagogów tendencji rozszerzenia ich do sześciu czy nawet siedmiu lat nauki i uzupełnienia ich programu do poziomu SN są formą nie tylko z powodów przytoczonych w artykule niewskazaną, bardzo tradycyjną, lecz równocześnie mało pedagogiczną.

Sześć- czy siedmioletnie licea pedagogiczne stałyby się szkołami niejako wyobcowanymi z ogólnej organizacji szkolnictwa. Przyjęłyby formę zakładów specjalnie nauczycielskich i wychowywałyby prawdopodobnie już od 15 aż do 21

względnie 22 roku życia typ ciasnego nauczyciela (a typy takie istnieją), który poza szkołą nie potrafiłby dostrzegać w dostateczny sposób szerszych zjawisk świata, które powinny być treścią nauki w każdej szkole.

Podzielał w pełni zdanie autora artykułu, „że ten typ szkoły nie powinien być tworzony nawet jako eksperymentalny”.

2. Utrzymanie 2-letnich SN, mimo że tego rodzaju typ szkoły nie jest pozytywnym rozwiązaniem, jest przynajmniej na okres przyszłego 10-lecia ze względu na konieczność kształcenia nowych kadr nauczycielskich warunkiem nieodzownym.

Pomijając ich nieatrakcyjność (bardzo wyraźnie wypowiada się na ten temat ucząca się w SN młodzież), ich wieloprofilowy program powinien ulec zmianie:

a) przede wszystkim należy zwiększyć sieć SN ze specjalnością nauczania początkowego i równocześnie usunąć względnie mocno ograniczyć w reszcie SN wymiar godzin przeznaczonych na metodykę klas I—IV;

b) przestawić zgodnie z treścią artykułu profil programowy SN kształcących nauczycieli na wyższy stopień szkoły podstawowej do jednego przedmiotu ewentualnie dwóch bliskich zakresem materiału przedmiotów;

c) rozwinąć przejściową rozbudowę zreformowanych 2-letnich SN w większych ośrodkach kulturalnych jako podbudowę pod przyszłe WSP;

d) ewentualne przekształcenie dotychczasowych 2-letnich SN na 3-letnie WSN byłoby nie tylko ze względów przytoczonych w artykule Generalnego Dyrektora St. Dobosiewicza rzeczą nieatrakcyjną, lecz również ze względu na możliwości kadrowe sprawą trudną.

W podobnych organizacyjnie wyższych szkołach technicznych, jak np. WSI, zajęcia dydaktyczne prowadzi kadra naukowa z pokrewnych wyższych uczelni.

Kreowanie jeszcze jednej wyższej uczelni po WSP, które z dużym trudem walczą o równą opinię z innymi uczelniami, wprowadziłyby ten sam kompleks niższości do WSN, z którym walczyły, a poniekąd jeszcze walczą WSP.

e) w lepiej sytuowanych materialnie i kadrowo, lecz w zreformowanych do jednokierunkowego profilu programowego SN można by przynajmniej eksperymentalnie przejść do dydaktyki szkoły wyższej tak ze względu na wymagania współczesnej pedagogiki, jak również na podbudowę do przyszłego przekształcania tych szkół na WSP.

3. W zakresie kształcenia nauczycieli z wyższym wykształceniem dla szkół ogólnokształcących i zawodowych należałoby zdaniem moim:

a) rozbudować istniejące i w pełni zorganizowane WSP,

b) kreować w środowiskach wyższych uczelni nowe WSP,

c) przekształcać stopniowo dobrze zorganizowane i wyposażone materialnie i kadrowo SN w WSP,

d) stworzyć w ramach studiów wyższych szkół technicznych i ewentualnie ekonomicznych specjalne studia pedagogiczne, które umożliwiłyby absolwentom tych uczelni chętnym do zajęcia stanowiska nauczycieli w szkolnictwie zawodowym znajomości popartych egzaminami z przedmiotów pedagogicznych. Na podstawie dotychczasowych spostrzeżeń w czasie 2-letniej akcji pedagogizacyjnej dla młodszych pracowników w tych uczelniach mogę stwierdzić, że stosunkowo duża część studentów przeszłaby chętnie do szkół zawodowych, niektórzy zaś z asystentów i adiunktów chętnie przyjęliby w tych szkołach pewne specyficzne wykłady.

Zorganizowanie tej akcji odciążyłoby w części Ministerstwo Oświaty od kształcenia kadry nauczycieli we własnym zakresie.

Trzeci wariant reformy studiów nauczycielskich odmienny w minimalnej mierze od proponowanego w cytowanym artykule pozwoli:

a) na ewolucyjne przekształcanie istniejących SN w WSP,

- b) eksperymentalne przechodzenie dobrze wyposażonych i zorganizowanych SN na dydaktykę szkoły wyższej,
- c) zreformowanie dotychczasowego przeładowanego profilu programowego SN na jednokrieunkowy,
- d) zaangażowanie wyższych szkół technicznych ewentualnie i ekonomicznych do przygotowania kadry nauczycieli do szkół zawodowych,
- e) na ustawienie pozycji i autorytetu nauczyciela na właściwym miejscu.

JÓZEF MADEJA

Opole

### PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI DO PRACY W OŚMIOKLASOWEJ SZKOLE PODSTAWOWEJ

Sprawa przygotowania kadry nauczycielskiej do nowych zadań życiowych jest przedmiotem żywej dyskusji nie tylko u nas, ale i za granicą. W czasie mego pobytu w NRD w listopadzie ubiegłego roku miałem osobiście sposobność zapoznać się z nowymi koncepcjami w tej dziedzinie. Zmierzają one do podniesienia poziomu naukowego i specjalistycznego na wszystkich kierunkach i zapewnienia nauczycielom jak najlepszych wyników w pracy na polu kształcenia i wychowania<sup>1</sup>.

U nas wobec daleko idącej nowej reformy szkolnictwa kwestia przygotowania nauczycieli jest nader pilna i aktualna i zasługuje na wszechstronne przedyskutowanie.

Nie trzeba już nikogo przekonywać, że nie wszystkie zakłady przygotowujące dotychczas kadry nauczycielskie mogą sprostać nowym potrzebom. Tyczy to szczególnie liceów pedagogicznych, które nie są w stanie zapewnić swoim absolwentom takiego wykształcenia ogólnego i fachowego, jakie w pracy dla osiągnięcia lepszych wyników nauczania, pogłębiania i doskonalenia się pod względem naukowym i zawodowym jest im potrzebne. Przyczyną tego jest fakt, że w tak wczesnym wieku (14 lat) nie u wszystkich kandydatów do tych zakładów są rozwinięte zainteresowania i uzdolnienia pedagogiczne. Jest także — według mnie — niesłuszna koncepcja przygotowania absolwentów liceum pedagogicznego do nauki w pierwszych klasach szkoły podstawowej, początki bowiem nauki powinny należeć do doświadczonych nauczycieli, którzy jedynie mogą gwarantować solidne i rzetelne podstawy wiedzy i umiejętności u dzieci.

Krzywdzący jest podział na nauczycieli o niższym wykształceniu, średnim i wyższym. Jeżeli dziś istnieje specjalizacja nauczania początkowego na wyższych studiach, to tym bardziej nie wolno nam nie doceniać ważności przygotowania nauczycieli do pierwszego stopnia nauki szkolnej. Zgadzam się z dyr. Stanisławem Dobosiewiczem, że przedłużenie studiów w istniejących już liceach pedagogicznych jest niecelowe, i postuluję likwidację tych zakładów jako placówek, które spełniły swoje zadania, a dziś wymagają już zastąpienia ich uczelniami bardziej przystosowanymi do nowych potrzeb nauczania i wychowania<sup>2</sup>.

Postulat likwidacji liceów pedagogicznych wcale nie jest równoznaczny z dyskwa-

<sup>1</sup> Grundsätze für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems (Entwurf) Statsverlag der DDR s. 10—107.

<sup>2</sup> Stanisław Dobosiewicz: Perspektywy reformy systemu kształcenia nauczycieli w PRL (ukazał się w numerze 1/65 *Ruchu Pedagogicznego*).

likacją ich absolwentów, a szczególnie nauczycieli, którzy z całym zamilowaniem i poświęceniem wychowali tysiące dzielnych i społecznie aktywnych nauczycieli, cieszących się powszechnym szacunkiem i dużym uznaniem w społeczeństwie. Postulat zniesienia liceów pedagogicznych wynika raczej ze zmian organizacyjnych i programowych przyszłego ustroju szkolnictwa oraz ze zmian profilu intelektualnego ludności, jej różnorodnej struktury i w związku z tym ze wzrastającą pozycją społeczną nauczycieli.

Nauczyciel — realizator programu 8-klasowej szkoły podstawowej powinien mieć zdecydowanie wyższe wykształcenie pół wyższe, a nie jak dotąd — średnie. Dlatego programy studiów nauczycielskich wymagają odpowiedniej przebudowy. Tylko studia wyższe pierwszego stopnia (bez dyplomu magisterskiego) mogą postawić absolwenta na równi z tymi, którzy posiadają tytuł inżyniera, ekonomisty itd., z którymi się spotyka na wsi, a więc nie stwarzają w nim poczucia niższości. Nadto wyższe studia pierwszego stopnia dają zdolniejszym i ambitniejszym nauczycielom możliwości zdobywania w ciągu dalszych dwóch lat stopnia naukowego i dorównania pod względem wykształcenia fachowego tym, którzy posiadają stopnie magistra, inżyniera, lekarza. Zapewnienie kandydatom studium nauczycielskiego lepszych i równych z innymi zawodami perspektyw będzie jednocześnie skuteczniejszym bodźcem ekonomicznym i uczyni zawód nauczyciela bardziej atrakcyjnym nawet wtedy, kiedy zrezygnuje z kontynuowania studiów na wyższej uczelni. Program studiów powinien dać przyszłemu nauczycielowi silne podstawy do samokształcenia i zorganizowania sobie pracy naukowo-badawczej w środowisku nawet najbardziej oddalonym od miasta. Lepsze teoretyczne przygotowanie ułatwiają mu niewątpliwie studia zaoczne, które siłą rzeczy opierają się na samodzielnym pogłębianiu i rozszerzaniu wiadomości i umiejętności, nie odrywając go od warsztatu pracy. W końcu program naukowy w studium nauczycielskim powinien uwzględnić te problemy, z którymi się nauczyciel styka w różnych środowiskach i których znajomość pomaga mu w pracy oświatowej i kulturalnej, od której w obecnych czasach nikt nie może się uchylać. A więc obok solidnych studiów kierunkowych należałoby przyszłego nauczyciela wyposażyć w wiedzę z zakresu polityki, filozofii marksistowskiej, ekonomii, socjologii, kultury i oświaty dorosłych, nie zaniedbując oczywiście pedagogicznego i metodycznego przygotowania do zawodu. Kandydatom obdarzonym uzdolnieniami artystycznymi należałoby już w studium nauczycielskim umożliwić specjalistyczne kształcenie się w muzyce, plastyce, choreografii, historii sztuki, aby uczulić ich na potrzeby kulturalno-oświatowe miast i wsi i aby im powierzyć kierowanie kółkami zainteresowań lub ogniskami społecznymi.

Jeżeli potrzeby kadrowe w czasie obecnym nie pozwolą na rozbudowę 3-letnich SN, to należałoby co najmniej jasno ustalić ich uprawnienia w zakresie możliwości uzupełniania przez ich absolwentów studiów na wyższej uczelni, względnie instytucji trzyletniej dającej absolwentom prawa wyższych studiów pierwszego stopnia.

Zakładając, że nauczyciel klas I—II powinien mieć gruntowne przygotowanie, należałoby tworzyć na SN specjalizację nauczania początkowego z szerokim programem z zakresu pedagogiki, psychologii, fonetyki, ortofonii, literatury dziecięcej, plastyki względnie muzyki z łącznym przygotowaniem go do nauczania tych przedmiotów techniczno-artystycznych w klasach starszych. Takie przygotowanie nauczycieli początkowego nauczania dałoby gwarancję, że dzieci tych klas uzyskują silne podstawy do nauki poszczególnych przedmiotów w klasach starszych i dla wszechstronnego rozwoju dziecięcej osobowości.

Przedmioty zapewniające nauczycielowi zatrudnienie w pełnym etacie, jak: język polski, język rosyjski, matematyka, powinny wejść w program jednokierunkowego SN, pozostałe zaś przedmioty — do programu dwukierunkowych SN.

Tak jak dziś i w przyszłości pewien procent nauczycieli szkół podstawowych będzie miał wykształcenie wyższe, zdobyte bądź to w wyższych szkołach pedago-

gicznych, bądź na innych uczelniach. Przeważająca liczba spośród nich zdobędzie to, wykształcenie na studiach zaocznych i wieczorowych. Studia te dają im nie tylko specjalizację, ale uzupełniają i poszerzają wiedzę wyniesioną z SN lub liceów pedagogicznych. Nauczyciele bowiem sami często odczuwają braki w dotychczasowym przygotowaniu ich do pracy zawodowej i dążą do uzupełnienia swego wykształcenia ogólnego, jak i pedagogicznego. Wiedza pedagogiczna bowiem wykazuje stałą tendencję specjalizacyjną i wymaga od nauczyciela bliższego zapoznania się z ekonomią, socjologią, z zagadnieniami kulturalnymi miast i wsi, czytelnictwem i bibliotekarstwem itp. Otwierają się dla wyższych szkół możliwości rozszerzenia nauk społecznych, które szczególnie będą przydatne nauczycielom, działaczom społecznym.

Obok gruntownej znajomości zagadnień wchodzących w zakres specjalizacji studenci wyższych uczelni powinni zapoznać się z prawami rządzącymi procesami pedagogicznymi, psychologicznymi i dydaktycznymi.

Jest rzeczą bardzo ważną, aby w przygotowaniu nauczyciela do samodzielnej pracy w 8-klasowej szkole podstawowej uległ zmianie nie tylko program i metody, ale i organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej. Dotyczy to zarówno SN, jak i wyższych uczelni. Dla rozwijania twórczej postawy przyszłego nauczyciela większy niż dotąd należy kłaść nacisk na wykłady syntetyczne i seminaria. Chcąc bowiem wychowywać młodzież na przyszłych budowniczych Polski Ludowej, sami nauczyciele i wychowawcy powinni być świadomi swych zadań i aktywnie uczestniczyć w doskonaleniu własnej działalności zawodowej<sup>1</sup>.

Pomijam tu sprawy doskonalenia nauczycieli w okresie przeprowadzenia reformy szkolnictwa, gdyż poruszyli ją m. in. Krystyna Kuligowska<sup>2</sup> i ostatnio Ludwik Bandura<sup>3</sup>.

Regionalizacja nowych programów, unowocześnienie pracy dydaktyczno-wychowawczej były przedmiotem dyskusji na licznych konferencjach ośrodków metodycznych, kursów i ogniw. Tak jak sprawa doskonalenia się i dokształcania jest dziś istotna w wielu innych zawodach, tak i w zawodzie nauczycielskim nie może ona budzić wątpliwości. Nie kontrola, ale raczej pomoc dla nauczycieli pragnących dobrze wywiązać się ze swych zadań jest w pierwszym rzędzie potrzebna.

Wyniki pracy w szkole uzależnione będą nie tyle od programu ani też od urządzeń i pomocy naukowych, ile w pierwszym rzędzie od nauczyciela, któremu pozostawia się duże pole dla inicjatywy. Jego twórcze poszukiwania w znalezieniu lepszych i aktywnych metod nauczania, umiejętność należytego i celowego wykorzystywania pomocy naukowych, warsztatów, bibliotek dają najlepszą gwarancję pomyślnego zrealizowania programów. Nauczyciel powinien zapoznać uczniów ze środowiskiem i jego życiem, z bieżącymi wydarzeniami w życiu polityczno-gospodarczym i kulturalnym Polski Ludowej, z socjalistycznym budownictwem w kraju i na świecie.

„On powinien uczynić szkołę ogniskiem promieniowania ideowo-politycznego i kulturalno-oświatowego środowiska”<sup>4</sup>.

Do tych trudnych, odpowiedzialnych, ale zaszczytnych zadań przygotowują nauczyciela przyszłej 8-klasowej szkoły najlepiej studia wyższe.

<sup>1</sup> Stefan Kaczmarek: Kształtowanie twórczej postawy nauczyciela. Wrocław 1960, s. 172.

<sup>2</sup> Krystyna Kuligowska: Z problematyki doskonalenia nauczycieli w okresie przeprowadzenia reformy szkolnictwa. *Ruch Pedagogiczny* rok VI (XXXVIII), zeszyt I — styczeń — luty 1964, s. 44—47.

<sup>3</sup> Ludwik Bandura: Z zagadnień dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Nadbitka z książki: *Pedagogika na usługach szkoły*. S. 24—335.

<sup>4</sup> Wacław Tułodziecki: O socjalistyczną treść pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. *Nowa Szkoła* 1963; nr 9, s. 5.

KAZIMIERZ TEOFILEWICZ

Białystok

## POTRZEBNA JEST NAM TAKŻE ODWAGA

Słuszne jest twierdzenie, iż reformie szkolnictwa podstawowego i średniego musi towarzyszyć reforma zakładów kształcenia nauczycieli. Również wszechstronnie jest uzasadniony sąd o kierunku reformy systemu kształcenia nauczycieli. Wielkie przeobrażenia intelektualno-kulturalne i ekonomiczno-społeczne środowiska szkoły wyznaczają dziś tylko kierunek akademickiego zakładu kształcenia nauczycieli. Tej szkoły domaga się nie tylko właściwa realizacja założeń nowego systemu nauczania i wychowania, ale też i funkcja społeczno-polityczna dzisiejszego nauczyciela, jego praca w otaczającej rzeczywistości.

Rezygnując więc z poziomu szkoły średniej i przechodząc na „rozbudowę” SN, jako pierwszego etapu „przejścia z obecnego systemu kształcenia nauczycieli na system akademicki”, należy najpierw zdać sobie sprawę z faktu, iż programy nauczania tych uczelni w małym stopniu odbiegały w ostatnich latach od poziomu naukowego szkoły średniej. Obserwacja codziennej pracy studium nauczycielskiego często wywoływała wrażenie, że funkcja tej uczelni polega na uzupełnianiu i „poprawianiu” programu liceum ogólnokształcącego. Zakres działania pedagogicznego, choć wynikał z innych programów, mało jednak wykraczał poza ramy programów obecnych liceów pedagogicznych. Dlatego też pierwszym posunięciem „małej reformy” zakładów kształcenia nauczycieli — niezależnie od przyjętego wariantu — ma być, moim zdaniem, zmiana profilu programowego SN. Dotyczyć ma ona nie tylko hierarchii i zestawu przedmiotów nauczania ze względu na określone koncepcje wzoru nauczyciela naszej epoki, ale też zakresu wiedzy umiejętności pedagogiczno-społecznego działania nauczyciela w reformowanej szkole. Wieloprofilowość dużej liczby SN nie tylko powoduje ogrom „wysiłku intelektualnego”, jak to trafnie zauważa autor, ale też wpływa na zwężenie ram materiału naukowego i powierzchniowe jego przyswojenie. W takich okolicznościach zrozumiała jest sprawa komplikowania się drożności SN, której tak dużo miejsca poświęca autor w swej pracy.

Słuszna więc jest myśl autora o konieczności projektowania SN jednokierunkowych i tylko w pewnych przypadkach dwukierunkowych, jeśli drugi przedmiot specjalizacji jest bliski lub pokrewny pierwszemu.

Nie przekonywające zaś są te sugestie i poglądy, które usiłują sprowadzić, jeśli już nie zlikwidować, nauczanie początkowe do klas I—II, pozostałe zaś klasy włączyć do poszczególnych metodyk przedmiotów ogólnokształcących i artystyczno-technicznych klas starszych. Nie wiem, jacy to „uczni i praktycy kwestionują wydłużenie okresu nauczania początkowego do lat 4”. Ostatnie badanie psychologiczne, przeprowadzone tak na Wschodzie (N. Mienczinska, Bogojawłenski), jak i na Zachodzie (ośrodek genewski), dalej potwierdzają dynamiczny i konkretno-obrazowy charakter psychiki dziecka 7—11-letniego, jej fazowość i odrębność od psychiki osób starszych. Do tych samych spostrzeżeń dochodzą i nasze badania (ośrodek krakowski i warszawski). Te właściwości struktury psychiki dzieci w młodszym wieku szkolnym były i są podstawą istnienia nauczania początkowego i jego teorii. Wprawdzie pogląd na czas przejść i przeobrażeń treści psychicznych z bardziej obrazowych na abstrakcyjne jest podważony, ale fakt ten wcale nie stawia pod znakiem zapytania istnienia nauczania początkowego i jego metodyki. Przecież etapy rozwoju psychiki człowieka istnieją i nie da się ich przeskoczyć. Możemy tylko odpowiednio dobranym tokiem działania i wychowania przyspieszyć je i skrócić czas ich trwania,

co znów może być wykorzystane dla utrzymania i udoskonalenia nauczania początkowego.

Stwierdzić jednak należy, iż obok tych poglądów pojawiły się hipotezy o wręcz odmiennym stanowisku. Mówią one, że właściwości rozwojowe dziecka są zmienne, a nie wrodzone, że ich wzrost jest produktem systemu i doboru treści nauczania i dojrzwania organizmu, a nie samorozwoju, że możliwości psychiczne uczniów w młodszym wieku są o wiele większe, niż my je sobie wyobrażamy. Są to jednak tylko hipotezy nie poparte jeszcze dostatecznymi badaniami.

Pozycja czteroletniego nauczania początkowego doznaje obecnie wzmocnienia w ośmioletniej szkole podstawowej. Jej starsze klasy wymagają — ze względu na nowe programy — bardziej przygotowanych uczniów do aktywnej i samodzielnej pracy szkolnej, niż to miało miejsce w okresie minionym.

W nauczaniu początkowym wyróżniamy też dwa szczeble. Każdy z nich ma swoje zadania. Pierwszy akcentuje nauczanie globalne w klasach I—II, powoli wdraża w pełny proces nauczania. Drugi — obejmujący klasy III—IV — prowadzi do nauczania przedmiotowego. Kształtuje podstawowe pojęcia, umiejętności i „narzędzia pracy” do wnikliwego poznania zagadnień do poszczególnych przedmiotów nauczania w klasach V—VIII. Jeden więc szczebel organicznie łączy się z drugim. Uzupełniają się i we wzajemnym układzie mogą dobrze przygotować uczniów do racjonalnego uczenia się.

Nie ograniczajmy więc dotychczasowego okresu nauczania początkowego. Nie twórzmy poglądów w tej dziedzinie na drodze spekulacji. Dajmy głos naturalnym eksperymentom pedagogicznym (W. Dawydow, D. Elkonin, Kairow, J. S. Bruner). Niech one orzekną o treści i czasie trwania okresu nauczania początkowego.

Przy ustalaniu profilu SN należy mieć na uwadze i sytuację innych przedmiotów pedagogicznych. Mam na myśli przede wszystkim psychologię. Dopracowaliśmy się nowych i wartościowych poglądów z tego przedmiotu. Znalazły się w nich kłuczowe i twórcze w pracy nauczycielskiej zagadnienia z zasadniczych gałęzi tej nauki. Na realizację zaś jej treści przeznaczono dwa semestry w wymiarze czterech i dwu godzin. Takie ustawienie przedmiotu w siatce godzin wywołuje zbyt szybkie tempo pracy w opracowywaniu poszczególnych tematów, nie sprzyja należytemu ich zrozumieniu, opanowaniu i operowaniu wiedzą psychologiczną przy wyjaśnianiu różnorodnych sytuacji wychowawczych. Przedłużenie okresu realizacji treści naukowych tego przedmiotu do trzech przynajmniej semestrów dałoby w pracy lepsze rezultaty i wpłynęłoby na należyte rozwinięcie i wzbogacenie praktyki psychologicznej.

Innego też spojrzenia w nowym profilu wymaga praktyka pedagogiczna. W projekcie Instrukcji tej działalności rozwiązuje się wiele problemów, i to z korzyścią dla przyszłej pracy studentów.

Wyraźnie jednak nie mówi się o miejscu praktycznego przygotowania słuchaczy do zawodu nauczycielskiego. Żadna przecież szkoła ćwiczeń przy SN nie ogarnie tak wielu form i rodzajów praktyki pedagogicznej i nie zademonstruje ich w najlepszym „wydaniu”. I nie można, ze względów zrozumiałych, od niej tego wymagać. W obecnych czasach szkołą ćwiczeń muszą stać się wszystkie szkoły w miejscowości, w której znajduje się Studium Nauczycielskie. Doświadczenia tych szkół powinny dostarczyć dostateczną ilość materiału. Na tak dopiero bogatym materiale obserwacyjnym powstanie bardziej realistyczny i płodny w swoich skutkach właściwy obraz szkoły. Praktyka pedagogiczna musi też związać słuchaczy naszych uczelni z terenem. Obok więc praktyki terenowej należy przewidzieć stałe nawiązywanie kontaktów z kierownikami szkół, inspektorami oświaty, z pracownikami pedagogicznymi Kuratorium, z władzami rad terenowych. Takie spotkania lepiej ukażą potrzeby środowiska i bardziej zorientują studentów w problematyce w ich przyszłej pracy wychowawczej oraz pozwolą wyraźniej ujrzeć ich miejsce w realizacji 5-let-

nich planów społeczno-gospodarczych gromadzkich, powiatowych i wojewódzkich rad narodowych.

Realizację jednak tak dobranych i ułożonych treści proponowanego profilu wymaga dłuższego czasu. Czas ten nie może, jak to wykazała działalność obecnych SN, sprowadzać się dalej do okresu dwuletniego. Wiele z tej okazji mieliśmy w naszej pracy niedociągnąć i niepowodzeń, z tego względu wariant pierwszy nie może być brany pod uwagę przy opracowywaniu systemu kształcenia nauczycieli.

Aktualnym i bardziej odpowiadającym obecnym potrzebom jest, jak to wykazał autor, wariant drugi z zastrzeżeniem jednak, że trzyletnie studia nauczycielskie, organizowane jeszcze obok istniejących dwuletnich ze względu na potrzeby 8-letniej szkoły, będą szkołami wyższymi pierwszego stopnia i powiązanymi z pełnymi szkołami wyższymi, aby absolwenci WSN mogli w ciągu następnych dwu lat, drogą korespondencyjną, zdobyć pełne wyższe wykształcenie.

Należy w końcu zerwać z wszelkimi koncepcjami kształcenia nauczycieli na stopniu niepełnym wyższym nie ze względów ambicjonalnych, ale z tytułu pracy wychowawczej i społecznej.

Urzeczywistnienie tej koncepcji wymaga pewnej rozbudowy wyższych szkół dla kształcenia nauczycieli. Mogą to być WSP, które obok wydziałów stacjonarnych prowadziłyby i wydziały studiów zaocznych.

Zachowane byłyby wówczas walory wariantów drugiego i trzeciego, a uniknęłyby się ich wad, o których tak szczegółowo pisze autor ciekawego, dyskusyjnego artykułu.

Zrealizowanie tego projektu nie napotyka, jak to się wciąż podkreśla, trudności nie do pokonania. Obawy autora co do niewystarczających pomieszczeń dydaktycznych i mieszkalnych dla studentów przy zakładaniu WSN lub WSP dadzą się rozproszyć. Prezydja rad wojewódzkich są zainteresowane w zakładaniu szkół wyższych na swoich terenach i służyć będą na pewno wydatną pomocą. Nie należy też wyolbrzymiać trudności związanych z obsadzeniem kadr naukowych przy szkołach wyższych i WSN. Spiętrzone one będą tylko w momencie otwarcia tych szkół. W okresie jednak ich funkcjonowania pracownicy naukowcy, tymczasowo zatrudnieni, automatycznie zwiążą się z naturalną potrzebą podniesienia wzwyz swoich naukowych kwalifikacji i natychmiast przejdą do realizacji tej decyzji. Uważam, iż tylko przy istniejących już zakładach wyższych, na naturalnym terenie, mogą dojrzewać kadry naukowe. Nie odwrotnie. Przykłady możemy znaleźć w naszej niedawnej przeszłości. Wiele szkół wyższych, np. medycznych, rolniczych, a nawet pedagogicznych, ze względu na pałace potrzeby kraju i niektórych województw powstało w latach 1948—1954 w bardzo podobnych warunkach.

I te uczelnie nie miały początkowo odpowiedniej kadry naukowej ani też pomieszczeń dydaktycznych. Było to zresztą zjawiskiem ogólne. Po upływie jednak stosunkowo krótkiego czasu wiele tych trudności zostało pokonanych, a dziś zakłady te mocno okrzepły i stały się w pełni samodzielnymi szkołami wyższymi, odgrywającymi znaczną rolę w rozwoju nauki polskiej i dostarczającymi wysoko kwalifikowane kadry. Myślę iż w tej oto chwili w związku z reformą kształcenia nauczycieli potrzebna jest nam także i zdecydowana odwaga.



# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

K. KULIGOWSKA

## O DOŚWIADCZENIACH LIPIECKICH NAUCZYCIELI

O lipieckich szkołach i lipieckich nauczycielach głośno w całej RFSRR, a także i w innych radzieckich republikach. Doświadczeniom nauczycieli lipieckich poświęcono liczne artykuły i publikacje metodyczne w Związku Radzieckim, NRD, Bułgarii i innych krajach. Lipiecki okręg szkolny gości co roku tysiące nauczycieli z innych republik ZSRR, z zagranicy. Tak się jakoś złożyło, że o Lipiecku można stosunkowo niewiele przeczytać w polskiej prasie pedagogicznej, że byliśmy pierwszymi gośćmi z Polski poznającymi bezpośrednio doświadczenia lipieckich nauczycieli<sup>1</sup>.

Lipieck jest miastem szybko rozwijającym się — w roku 1917 miało 17 tys. mieszkańców, w 1957 — około 130, obecnie przeszło 250 tys. mieszkańców. Tempo industrializacji pociąga za sobą liczne trudności lokalowe, powoduje też znaczne różnice i dysproporcje w zabudowie miasta. Obok nowoczesnych gmachów można spotkać jeszcze małe, stare domki.

W całym okręgu lipieckim jest około 1600 szkół ogólnokształcących, w których pracuje ok. 14 tys. nauczycieli. W okresie naszych odwiedzin były w okręgu wydzielone 2 strefy: przemysłowa i rolnicza. W przemysłowej było łącznie 130 szkół ogólnokształcących, w których pracowało ponad 4 tys. nauczycieli. Przytoczone liczby wskazują wyraźnie, że w strefie przemysłowej przeważają szkoły duże, po 1000 i więcej uczniów, natomiast w strefie rolniczej jest stosunkowo sporo szkół o klasach łączonych. Nie ma szkół jednozmiannowych, większość pracuje na 1,5—2 zmiany, byliśmy w szkole pracującej na 3 zmiany (od godz. 7,30 do 18,30 we wszystkich klasach odbywają się lekcje szkoły młodzieżowej). Wśród nauczycieli przeważają kobiety (blisko 90%), mniej jest kobiet wśród dyrektorów szkół i zastępców (ca. 40% i ca. 70%).

Warunki pracy szkół lipieckich są na ogół bardzo trudne. Duże szkoly (i do 2 tys. uczniów), liczne klasy — po 40 i więcej osób. Intensywny proces industrializacji pociąga za sobą liczne zjawiska z dziedziny przemian społecznych, z różnic między tempem awansu ekonomicznego, awansu zawodowego a tempem awansu kulturowego.

Szkoły okręgu lipieckiego przez wiele lat należały do grupy tych, które osiągają stosunkowo słabe wyniki nauczania. Jeszcze 7—8 lat temu, po utworzeniu województwa jako odrębnej jednostki administracyjnej, w szkołach okręgu lipieckiego do 20% uczniów pozostawało na drugi rok, znaczny odsetek młodzieży nie kończył w ogóle szkoły 7-letniej. W Ministerstwie Oświaty RFSRR okręg lipiecki znany był wówczas jako bardzo trudny, opóźniony.

<sup>1</sup> Zwiedzaliśmy lipieckie szkoły w pierwszych dniach listopada 1964 r. w składzie — ob. Czesław Banach — Kurator KOS Krakowskiego, ob. Czesław Wójcik — wicedyrektor Okręgowego Ośrodka Metodycznego w Lublinie i autorka niniejszego artykułu.

Dzisiaj szkoły lipieckie znane są w ZSRR z jak najlepszej strony. W maju 1964 r. Ministerstwo Oświaty przeprowadziło badania wyników nauczania, którymi objęło 5800 uczniów. Analiza jakościowa zebranych prac oraz porównanie wyników osią-

niętych przez uczniów z poszczególnych okręgów szkolnych wykazały, że szkoły lipieckie mają stosunkowo najwyższe rezultaty. Wg klasyfikacji nauczycielskich w całym okręgu lipieckim (obie strefy) było w r. szk. 1963/64 2,5% uczniów drugorocznych, z tego w strefie przemysłowej co drugi nauczyciel pracuje w ogóle bez ocen niedostatecznych, a około 60% uczniów ma oceny dobre i bardzo dobre.

### Geneza doświadczeń nauczycieli lipieckich

Osiągnięcia nauczycieli lipieckich znane są szeroko w ZSRR. Nas interesowała przede wszystkim droga prowadząca do tych wszystkich rezultatów, co wpłynęło, iż w stosunkowo krótkim czasie zdołano radykalnie zmienić poziom i wyniki pracy szkół.

Według uzyskanych przez nas informacji początki doświadczeń lipieckich nauczycieli<sup>1</sup> sięgają 1957 r., a istotną rolę w całym omawianym ruchu odegrał Lipiecki Instytut Doskonalenia Nauczycieli. Podczas któregoś z wewnętrznych zebrań Instytutu wszyscy pracownicy zgodnie doszli do wniosku, że trzeba jakoś zdecydowanie działać, coś robić, aby Lipieck przestał być wytykany jako jeden z najgorszych okręgów szkolnych, przecież i w Lipieckiem są dobrzy nauczyciele.

I zaczęli pracownicy Instytutu inaczej podchodzić do całej swej działalności. Zamiast, jak dotychczas, zastanawiać się nad przyczynami niepowodzeń szkolnych zaczęto zestawiać walory pracy nauczyciela, jakby podsumowywać elementy dobrej roboty. Zbierano obserwacje z hospitacji pracy najlepszych nauczycieli, konfrontowano z literaturą psychologiczną i metodyczną, prowadzono lekcje pokazowe na kursach i konferencjach. Tym wszystkim poszukiwaniom towarzyszyło stale i nadal towarzyszy pytanie — co można zmienić w pracy nauczyciela, jak postępować, by lekcje były możliwie najlepsze.

Towarzysze z GorONO i Instytutu Doskonalenia w Lipiecku w pełni zdają sobie z tego sprawę, że narzucanie szkołom szybkiego tempa przebudowy systemu pracy jest sprawą nader trudną. Można bowiem popaść w jakiś schematyzm, w uproszczenia. Nauczyciele mogą bezkrytycznie przyjmować narzucone z góry wzory postępowania, bez uwzględnienia potrzeb uczniów, z którymi pracują. Nie można też stosować form przymusu wobec nauczycieli w odniesieniu do doskonalenia ich pracy, nie można przecież zmusić do czytelnictwa, do refleksyjnego podejścia do pracy.

Wydaje mi się, że towarzysze z Lipiecka w tej skomplikowanej sytuacji wybrali najstuszniejszą, aczkolwiek pracochłonną drogę. Wszystkie przyjęte w Lipiecku formy zmierzały do obudzenia u nauczycieli zdrowej ambicji zawodowej, wytworzenia przekonania, że pracę danej klasy można poprawić, oraz do pogłębienia i uzupełnienia wiedzy nauczyciela.

Rozpoczęto od lekcji pokazowych. Pierwsze z nich prowadzili wyłącznie pracownicy Instytutu, następne także nauczyciele z aktywu instytutowego. Nader starannie przygotowywano się do każdej z tych lekcji. Szczegółowy jej konspekt był przedyskutowany w wąskim gronie specjalistów. Przy układaniu takiego konspektu dążono do wykorzystania wszystkich uwag zebranych podczas hospitacji pracy dobrych nauczycieli, tych jakby, nazwijmy to umownie, cech dobrej roboty. Te lekcje pokazowe prowadzono na konferencjach, w których udział nauczycieli był dobrowolny, obowiązani do przybycia byli tylko kierownicy szkół i ich zastępcy.

<sup>1</sup> W dokumentach, artykułach i innych opracowaniach stosunkowo najczęściej spotykaliśmy określenie istoty tego przeobrażenia lipieckich szkół jako „doświadczenia lipieckich nauczycieli w zakresie przebudowy lekcji”.

Każda z lekcji pokazowych poprzedzona była szczegółowym omówieniem celu, zamierzonych rezultatów, planowanych metod i środków nauczania. Było to jakby wyłożenie technologii lekcji. Po przeprowadzeniu lekcji wywiązywała się dyskusja, zakończona zawsze sformułowaniem wniosków do własnej pracy uczestników konferencji.

Po 4 tygodniach od dnia przeprowadzenia lekcji odbywało się następne zebranie tej samej grupy nauczycieli. Uczestnicy zebrania dzielili się uwagami i osiągnięciami, ewentualnie trudnościami w realizacji wniosków powziętych na poprzednim zebraniu. Zalecano przy tym nauczycielom, aby zaprowadzili sobie zeszyty z hospitacji z uwzględnieniem rubryk: co widział nauczyciel na hospitowanej lekcji, co zamierzał wprowadzić do własnej pracy, co zdołał wprowadzić do tej pracy.

Według informacji towarzyszy z Lipiecka konferencje takie cieszyły się dużym uznaniem nauczycieli. Po stosunkowo krótkim upływie czasu od ich zapoczątkowania nie było żadnych trudności z zabezpieczeniem frekwencji. Podobne konferencje odbywają się dotychczas, dzisiaj zaprasza się na nie imiennie nauczycieli stosunkowo mniej doświadczonych. Na ogół większość z zaproszeń tych korzysta, mimo że konferencje takie odbywają się w czasie wolnym od zajęć.

Jednocześnie z organizowaniem lekcji pokazowych w okręgu lipieckim położono duży nacisk na śródroczne i wakacyjne kursy dla nauczycieli. Obejmowano nimi w ciągu roku ponad 15% ogółu nauczycieli (2000—2500 osób rocznie). Na kursach tych obok poważnej pracy nad uzupełnianiem wiedzy nauczyciela z przedmiotu nauczania odbywa się wiele wykładów i ćwiczeń z psychologii (ogólnej, rozwojowej i wychowawczej).

Towarzysze z Lipiecka reprezentują słuszne stanowisko, że nauczyciel, który dobrze zna materiał nauczania, reprezentuje stosunkowo wysoki poziom wiedzy psychologicznej i chce dobrze pracować, na pewno będzie dobrym nauczycielem.

### Podstawowe cechy doświadczeń nauczycieli lipieckich

Doświadczenia lipieckie to jeden z wielu, może stosunkowo bardziej znany niż inne, ale nie jedyny ruch nowatorski, jaki rozwinął się w ZSRR w okresie realizacji reformy szkolnictwa. Dążąc do maksymalnego ograniczenia drugoroczności, jak najwyższej jakości wiedzy ucznia, nauczyciele lipieccy położyli nacisk na przebudowę struktury lekcji.

Do niedawna w szkołach ZSRR rozpowszechnione były lekcje budowane wg następującego schematu:

1. pogadanka wstępna,
2. sprawdzenie pracy domowej,
3. zaznajamianie uczniów z nowym materiałem,
4. uogólnienie i utrwalenie nowego materiału,
5. kontrola wyników pracy ucznia na lekcji oraz zadanie pracy domowej.

Na lekcjach tych przeważały metody podające, czynny był przede wszystkim nauczyciel, on pytał, objaśniał. Sporo czasu takiej lekcji pochłaniała praca nauczyciela z indywidualnym uczniem, np. podczas kontroli.

Nauczyciele lipieccy zdecydowanie zerwali ze schematami w budowie lekcji. Wychodzą przy tym z założenia, że w pracy ucznia na lekcji nie można wyodrębnić wielu jakby niezależnie od siebie zachodzących procesów, np. procesu zaznajamiania z nowym materiałem, procesu uogólniania, procesu utrwalania. Panuje tam przekonanie, że jeden jest proces opanowania wiedzy przez uczniów, a w procesie tym elementy treści nowego materiału splatają się z elementami kontroli itp.

Podkreślając (i słusznie) znaczenie szkoły podstawowej dla ogólnego podniesienia wiedzy i kultury społeczeństwa, w pierwszym okresie doświadczeń zwrócono przede

wszystkim uwagę na lekcje w klasach I—IV (niekiedy I—VII). Zauważono przy tym, że nauczanie w tych klasach dzieli się w sposób dość sztuczny na jednostki lekcyjne. O ilości nowego materiału przeznaczanego na jeden raz decyduje bowiem czas lekcji (ile można „przerobić” w ciągu 45 min.). Niepowodzeń i niedociągnięć ucznia zaczęto upatrywać w tym, że jednorazowo daje się dziecku od razu zbyt dużą dawkę nowych treści, a następnie dopiero uogólnia się je i utrwała. W konsekwencji przyjętej tezy głoszącej, iż jeden jest proces opanowania wiedzy przez ucznia, w materiale nauczania rozpoczęto wyodrębniać mniejsze całości (elementy treści), każda z tych „całości” była objaśniana, sprawdzano stopień przyswojenia, umiejętności stosowania w praktyce itp. Dopiero gdy nauczyciel przekonał się, że znakomita większość uczniów klasy opanowała daną „całość”, przechodził do następnej.

W takim podejściu do treści materiału nauczania wiele jest podobieństw do nauczania programowanego.

Nauczyciele lipieccy kładą nacisk na powtarzanie i utrwalanie. Jednak dla tego celu nie wydzielają odrębnej części lekcji, tego ogniwa powtarzania, lecz starają się ściśle łączyć utrwalanie przerobionego materiału z zaznajamianiem uczniów z nowym materiałem. Oznacza to w praktyce, że na określonej lekcji powtarza się tylko te treści, które są integralnie związane z treścią lekcji nowej. Te utrwalone treści mogły zaś być przyswojone przez uczniów na poprzedniej lekcji, w poprzednim miesiącu, przed rokiem czy dwoma.

Duży nacisk kładzie się tam na samodzielne prace uczniów na lekcji — jak najmniej słów nauczyciela, jak najwięcej pracy ucznia — oto jedna z istotnych zasad.

Dążąc do maksymalnego wykorzystania czasu lekcji, zwrócono uwagę także i na kontrolę. Wylimitowano całkowicie z lekcji odrębne ogniwo kontroli i oceny, kontrola i ocenianie stały się częścią składową jednolitego procesu pracy nauczyciela i uczniów na lekcji.

Nauczyciele lipieccy wychodzą ze słusznego założenia, iż wiele przyczyn niepowodzeń szkolnych uczniów związanych jest z nieznaną faktycznego stanu poziomu osiągnięć i niedociągnięć<sup>1</sup>. Nauczyciel nie orientuje się na bieżąco, co uczeń wie, czego nie wie. Pracując jednocześnie z całą klasą, nie może przeciwdziałać niepowodzeniom ucznia. Dlatego też w Lipiecku dąży się do „otwartego procesu nauczania” (określenie z publikacji lipieckich), dąży się do takiej lekcji, w której nauczyciel możliwie w każdym momencie będzie miał możliwość sprawdzić, co uczeń umie, co sobie przyswoił, a czego nie opanował.

Należy wspomnieć także o dążeniu nauczycieli lipieckich do uprzedzenia ewentualnych błędów ucznia. Znając z psychologii tzw. problem błędu, nauczyciele starają się nie dopuszczać do błędnych odpowiedzi uczniów. Stosują więc, zwłaszcza w klasach I—IV, tzw. ćwiczenia z komentarzem. Np. podczas pisania ze słuchu wezwani przez nauczyciela uczniowie objaśniają głośno, jak należy napisać dany wyraz, przypominając przy tym określoną regułę ortograficzną.

Na podstawie swych obserwacji i doświadczeń nauczyciele lipieccy sformułowali następujące zasady dotyczące przygotowania i przeprowadzenia lekcji:

- 1) utrwalanie powinno zawsze łączyć się z treścią nowej lekcji, nie powinno być lekcji bez utrwalania;
- 2) na każdej lekcji obowiązuje możliwie wysoka aktywność ucznia, należy wprowadzać możliwie wiele samodzielnej pracy, aby uczeń jak najwięcej nauczył się na lekcji;

<sup>1</sup> Por. stanowiska J. Konopnickiego i Cz. Kupisiewicza w sprawie etapów narażania przyczyn niepowodzeń szkolnych. Między tymi stanowiskami a poglądami nauczycieli lipieckich jest wiele zbieżności.

3) nauczyciel winien dążyć do możliwie doskonałej orientacji w poziomie osiągnięć uczniów, dążyć do tego, by stale, w każdym momencie wiedzieć, czy i w jakim stopniu uczeń opanował daną cząstkę materiału nauczania;

4) w miejsce momentu kontroli należy wprowadzić tzw. stopień polekcyjny;

5) w możliwie maksymalnym stopniu należy wykorzystywać w lekcji pomoce naukowe;

6) nauczyciel obowiązany jest do maksymalnego wykorzystania każdej minuty lekcji;

7) należy szczególnie starannie przygotowywać się do lekcji, nauczyciel powinien przy tym jednocześnie przygotowywać się do kilku jednostek lekcyjnych — całego działu programu nauczania (nazywa się to planowaniem perspektywicznym);

8) w klasach niższych należy dążyć do częstych zmian metod pracy na lekcji, co przeciwdziała znużeniu uczniów oraz, poprzez stosowanie ćwiczeń z komentarzem, do niedopuszczania do błędów.

Tyle ogólnych zasad. Stosując je, nauczyciele dochodzą do różnorodnych rozwiązań metodycznych. Widzieliśmy w Lipiecku 12 lekcji — z jęz. rosyjskiego, matematyki i fizyki w różnych klasach i szkołach. Lekcje te nie były podobne do siebie. We wszystkich zaobserwowaliśmy wspólne cechy, mianowicie:

a) bardzo duże tempo pracy, lekcje rozpoczynały się dosłownie w pierwszej minucie po dzwonku, od razu przystępowano do właściwego tematu, na każdej z lekcji omawiano stosunkowo duży zakres treści;

b) duży nacisk na rozwijanie samodzielności myślenia uczniów; na każdej lekcji padały pytania problemowe, w większości lekcji temat sformułowany w formie pytania, dużo było indywidualnych prac pisemnych, zwłaszcza w klasach I—VII;

c) wysoki poziom przygotowania uczniów; odpowiadało wielu, każdy wykazywał dużą znajomość materiału;

d) wysoki poziom przygotowania nauczycieli. Z ich ust nie padały zbędne słowa, każdy miał doskonale przemyślany tok lekcji, wszystko, co można było przygotować przed lekcją, było przygotowane, np. na tablicach napisano teksty pracy domowej, teksty ćwiczeń do samodzielnej pracy itp. Zrozumiałe, iż tablice te były na początku lekcji zasłonięte i dopiero stopniowo w toku lekcji odsłaniane.

Dla ilustracji tempa lekcji, sposobu jej przeprowadzania przytoczę plan lekcji z historii literatury w kl. IX.

1. Nauczyciel podaje w formie 2 pytań cel lekcji — uogólnienie wiadomości o Niekrasowie. Jest to ostatnia z cyklu lekcji poświęconych twórczości tego poety.

2. Odpowiadając na pytania nauczycielki, 2 uczniów przypomina dane o życiu Niekrasowa — jeden charakteryzuje stosunki społeczno-polityczne w Rosji owego czasu, drugi podaje elementy życiorysu poety. Ze słów tego ostatniego wynika, że Niekrasow sformułował szereg cennych myśli etyczno-moralnych.

3. Uczniowie przypominają urywki 2 utworów, które to urywki i dzisiaj mogą być dewizą postępowania człowieka.

4. Nauczycielka w kilku zdaniach podaje (a właściwie uzupełnia odpowiedzi uczniów), iż Niekrasow w swych utworach podnosił sprawy człowieka, sprawy ziego położenia dzieci i kobiet, że w twórczości Niekrasowa są motywy wezwania do rewolucji i inne.

5. Uczniowie kolejno — ukierunkowani pytaniami i poleceniami nauczycielki — recytują lub odczytują fragmenty utworów Niekrasowa ilustrujące

- |                                  |                |
|----------------------------------|----------------|
| — motyw rewolucyjny              | — 2 przykłady, |
| — dzieci w twórczości Niekrasowa | — 3 „          |
| — położenie kobiet               | — 2 „          |
| — przyroda w poezji Niekrasowa   | — 2            |

6. Nauczycielka prosi o recytację ulubionych przez uczniów utworów Niekrasowa. Recytują 3 osoby. Zgodnie z poleceniem nauczycielki wyjaśniają, dlaczego ten utwór szczególnie lubią.

7. Nauczycielka odtwarza z taśmy magnetofonowej „Jesień” Czajkowskiego. Uczniowie mają słuchać uważnie, dopasować do muzyki któryś z utworów Niekrasowa.

Utwór odtwarzany jest dwukrotnie, muzyce towarzyszą recytacje wybranych uczniów.

8. Uczniowie czytają z podręcznika utwór „Żelazna droga”. Po głośnym odczytaniu całości nauczycielka zadaje kilka pytań zmuszających do wyjaśnienia, „komu na Rusi dobrze się dzieje”.

9. Nauczycielka pokazuje kolejno 3 reprodukcje dzieł znanych malarzy. Uczniowie dobierają utwory Niekrasowa, które mogłyby stanowić podpisy do tych dzieł. Jedno z pytań nauczycielki dotyczy poety współczesnego (czy reprodukcja może być ilustracją do utworu tego poety). W tym fragmencie lekcji uczniowie dochodzą do sformułowania, że autor „Burlaków na Woldze” i autor „Komu na Rusi dobrze się dzieje” dążyli do wyrażenia w różnej formie jednakowych treści.

10. Ten fragment lekcji dotyczy liryków Niekrasowa. Uczniowie przytaczają znane, słuchają z płyt dwóch pieśni do słów Niekrasowa (jedną z tych pieśni dobrze znają, nie wiedzieli, że autorem tekstu jest Niekrasow).

11. Uogólnienie twórczości Niekrasowa. Na pytanie nauczycielki uczniowie podają charakterystykę twórczości Niekrasowa.

Do domu zadano wypracowanie o Niekrasowie (tematu nie zanotowałam).

Lekcja ta trwała 45 min. — prowadzona była w pracowni literatury rosyjskiej. Nauczycielka dowiedziała się o wizycie gości dosłownie 5 minut przed rozpoczęciem lekcji.

#### Nasze wrażenia z Lipiecka

Nasz pobyt w Lipiecku był stosunkowo krótki. Zebrane informacje w połączeniu z analizą przywiezionych dokumentów upoważniają więc tylko do stosunkowo ogólnych stwierdzeń.

Przed wszystkim uderzyła nas ogromna ambicja, wielkie zaangażowanie zawodowe nauczycieli. Chcąc dobrze pracować, są przekonani, że można jeszcze lepiej pracować, nie poprzestają na dotychczasowych osiągnięciach (wysoka sprawność), lecz ciągle jeszcze szukają lepszych rozwiązań. Poznaliśmy nauczycieli różnych, młodszych i bardziej doświadczonych, o różnym poziomie przygotowania. Wszyscy oni reprezentowali wysoki poziom znajomości literatury pedagogicznej (m. in. prowadziliśmy dyskusję o pracach Okonia, Zankowa, Brunera), wszyscy dbają o doskonalenie własnej pracy.

Wydaje się nam, że władze okręgu przyjęły słuszne metody postępowania z nauczycielami. Metody te zmierzają do budzenia ambicji zawodowej, do ciągłego zastanawiania się, jak można lepiej pracować, co jeszcze poprawić. We wszystkich szkołach lipieckich istnieją komisje przedmiotowe. Są to zgrupowania dobrowolne, należy do nich większość nauczycieli szkoły. Zebrania tych komisji odbywają się co 1—2 miesiące, niezmiennym punktem porządku każdego zebrania jest pytanie, „co udało się nam poprawić od ostatniego zebrania”. Oczywiście, zebrania te mają określone tematy, każdy z tematów rozpatruje się pod kątem „poprawienia własnej pracy”.

Osiągnięcia nauczycieli lipieckich są niewątpliwe. Wyrażają się one w doskonałych wynikach pracy — w dużym poziomie samodzielności młodzieży. Moim zdaniem — źródłem tych wszystkich osiągnięć jest postawa nauczyciela, jego nastawienie.

wienie do pracy. Zazdrościć można po prostu towarzyszym z Lipiecka, że potrafili rozbudzić inicjatywę u tysięcy nauczycieli okręgu, wytworzyć w nich to przekonanie o możliwości poprawy pracy.

Nauczyciele lipieccy w swych poszukiwaniach doszli także do kilku ciekawych rozwiązań metodycznych. Jak mi się wydaje — najbardziej godne spopularyzowania są: perspektywiczne planowanie oraz tzw. polekcyjny stopień. Są to jednak sprawy wymagające szerszego omówienia, wykraczają poza ramy niniejszego informacyjnego artykułu.

LEON WYTYCZAK

Zywiec

## Z BADAŃ NAD PRZYDATNOŚCIĄ ZAWODOWĄ ABSOLWENTÓW LICEÓW PEDAGOGICZNYCH

### Problem i założenia badawcze

Na polu badań pedagogicznych, zarówno naszych, jak też zagranicznych, coraz więcej miejsca zajmuje problematyka badań nad nauczycielem. Świadczą o tym obszernie sprawozdania krytyczne, zawarte w artykułach W. Wojtyńskiego, jak również sprawozdania L. Bandury<sup>1</sup>.

Ożywienie prac badawczych w dziedzinie pedeutologicznej należy uznać za rzecz nader cenną i pożądaną, zwłaszcza u nas, ponieważ wyniki tych badań mogą się w poważnym stopniu przyczynić do właściwych koncepcji w planowanej reformie systemu kształcenia nauczycieli.

Kierując się tą intencją, przeprowadziłem w latach 1961—63 badania nad przydatnością absolwentów liceów pedagogicznych do pracy w zawodzie nauczycielskim. W artykule niniejszym zamierzam omówić problematykę badawczą oraz metody i wyniki badań.

Za najważniejszą sprawę uważałem ustalenie przedmiotu i metod badawczych. Od tego więc rozpocznę omawianie tych badań. Nawiązę wpieryw do słusznego, moim zdaniem, poglądu, wyrażonego przez W. Wojtyńskiego, według którego przedmiotem badań pedeutologicznych należy uczynić model współczesnego nauczyciela (podkreślenie autora), jako strukturę szerszą, ogólniejszą i bardziej zróżnicowaną od osobowości nauczyciela; struktura ta zawiera bowiem obok cech wspólnych nauczycielom również cechy specyficzne, uwarunkowane przez różnorakie zadania dzisiejszej i przyszłej szkoły.

Według autora należy badać ten model przy warsztacie pracy, „wykorzystując w tym celu szerokie możliwości metod indukcyjnych”<sup>2</sup>. Sądzę, że badacz przyjmujący powyższe postulaty musi z kolei szukać odpowiedzi na następujące pytania:

<sup>1</sup> W. Wojtyński: Metody i wyniki badań pedeutologicznych, *Ruch Pedagog.* 1964; nr 4. Tenże: Zwrot ku realizmowi w badaniach nad nauczycielem, *Ruch Pedagog.* 1963; nr 3.

L. Bandura: Przegląd współczesnych zagadnień pedeutologicznych, *Ruch Pedagog.* 1964; nr 3.

<sup>2</sup> Patrz: Metody i wyniki badań pedeutologicznych, s. 34.

1. Jak określić bliżej przedmiot badania? 2. Jaka kombinacja metod zbliży nas najbardziej do faktów konkretnych, dostatecznie wiarygodnych?

Wychodząc ze znanej zasady metodologicznej, że metoda badań jest funkcją problemu, spróbuję w pierwz zwięźle zanalizować kluczowy problem badań nad nauczycielem i na tej podstawie odpowiedzieć na powyższe pytania. Problem ten można — jak sądzę — sformułować następująco: Do czego sprowadza się przydatność do pracy nauczycielskiej? W sprawie tej można w literaturze pedagogicznej wyróżnić dwa stanowiska: pierwsze zajmują ci autorzy, którzy sprowadzają ową przydatność do cech osobowości, drugie zaś ci, którzy upatrują ją głównie w kwalifikacjach zawodowych, potrzebnych w pracy nauczycielskiej.

Na stanowisku pierwszym szuka się czynników determinujących wyniki pracy nauczyciela przede wszystkim w nim samym, a więc bądź w cechach charakterologicznych, bądź w umysłowych, bądź wreszcie w specyficznych cechach, wchodzących w skład talentu pedagogicznego. Te właśnie cechy, jako specyficzne i niezbędne dla dobrego nauczyciela, wysuwają niektórzy badacze jako główny przedmiot badań pedeutologicznych. Pomijając tu nazwiska różnych autorów, reprezentujących omawiane stanowiska — rzecz ta jest na ogół znana — jak również różne zarzuty, wysuwane przeciw temu stanowisku (zob. np. cytowany art. Wojtyńskiego), podkreślę, że jeśli próbuje się szukać odpowiedzi na pytanie, jakie cechy osobowości są najważniejsze dla wyników pracy nauczyciela, czyniąc to w oderwaniu od zadań szkoły i konkretnych warunków pracy dydaktyczno-wychowawczej, to cały problem badań nad nauczycielem sprowadza się na płaszczyznę jałowego, nierozwiązalnego sporu. W związku z tym słusznie pisze Wojtyński: „Cechy takie istnieją, ale można je dostrzec w ścisłym powiązaniu z pracą zróżnicowanej szkoły i szerszymi zadaniami, jakie ta instytucja spełnia”<sup>1</sup>.

Z punktu widzenia drugiego stanowiska przydatność zawodowa nauczyciela sprowadza się do pytania: Jakie wyposażenie naukowo-zawodowe posiada nauczyciel mający realizować określone zadania wychowawcze szkoły, wpływające z określonych potrzeb społeczeństwa znajdującego się na określonym etapie rozwoju historycznego. U podstawy tego stanowiska tkwią następujące założenia: a) przydatność nauczyciela jest funkcją określonych celów i zadań szkoły w zmiennych warunkach społecznych, b) nie istnieją żadne cechy czy typy osobowości, które decydowałyby o jego przydatności zawodowej. Ostatnie założenie jest bliskie pogładowi St. Szumana na istotę talentu pedagogicznego<sup>2</sup>.

Tak więc w świetle drugiego stanowiska praca nauczyciela polega na wykonywaniu określonych zadań przez określoną osobę w określonych warunkach, przeto jej rezultaty zależą od tego całego układu, a nie tylko od osobowości nauczyciela. Przedmiotem badań należy więc uczynić cały ten układ, który znajduje się na pograniczu pedagogiki, psychologii pracy, socjologii pracy i ekonomii<sup>3</sup>.

W wyniku powyższych rozważań podjęty przez mnie problem przybrał następujące sformułowanie: Jak dalece nauczyciele, absolwenci liceów pedagogicznych, potrafią realizować zadania stojące przed szkołą podstawową obecnie i w najbliższej przyszłości? W szczególności chodziło o następujące zagadnienia: 1. Jaki jest poziom przygoto-

<sup>1</sup> Tamże: s. 34.

<sup>2</sup> S. Szuman: *Talent pedagogiczny*. W książce: *Osobowość nauczyciela*, W-wa, 1960, wyd. II. 6 Z.W.S. s. 122—124.

<sup>3</sup> W naszej literaturze zagadnienie przydatności zawodowej rozpatrują między innymi: A. Matejko: *Socjologia zakładu pracy*, Wiedza Pow., W-wa 1961, rozdz. VII. — T. Tomaszewski: *Wstęp do psychologii*, PWN, W-wa 1963, s. 236—243 — R. Kerys i W. Sadowska: *Psychologiczne badanie przydatności zawodowej*, Wyd. Związkowe, W-wa, 1960, s. 41 i n.



wania do realizacji tych zadań? 2. Czy i jak dalece poziom i wyniki pracy badanych są adekwatne do tych zadań? 3. Które czynniki sprzyjają najbardziej tej realizacji, a które ją utrudniają?

Sprawą zasadniczą metodologicznie było ustalenie odpowiednich kryteriów przydatności zawodowej badanych. Dla ustalenia ich należało wprawdzie naświetlić zadania szkoły podstawowej oraz zadania i proces kształcenia tych kandydatów w liceach pedagogicznych. Ponadto uwzględniłem w problematyce badawczej zagadnienie doboru do liceów pedagogicznych, a także — co uznałem za szczególnie ważne — warunki pracy i życia badanej zbiorowości, ponieważ warunki te wpływają zarówno na osobowość nauczyciela, jak też na wyniki jego pracy. Chodziło o to, jaki staje się młody nauczyciel w określonych warunkach środowiskowych, bytowych i szkolnych? Jeśli idzie o wspomniane kryteria przydatności, to za generalne kryterium przyjąłem poziom realizacji zadań szkoły podstawowej, określonych programem nauczania. W celu ustalenia bliższych kryteriów przyjąłem dodatkowe założenie, że przydatność do zawodu nauczycielskiego posiada dwie strony wzajemnie powiązane: statyczną i dynamiczną. Pierwsza oznacza ten poziom przygotowania (wiedza ogólna i zawodowa, umiejętności, postawa i cechy osobiste), który cechuje absolwenta w chwili ukończenia ZKN. Druga oznacza przydatność w sensie umiejętności i stałych dążeń do samokształcenia i doksztalcenia się, a więc dynamikę rozwojową absolwenta.

Opierając się na wyliczonych założeniach ustaliłem następujące bliższe kryteria badawcze:

1) przygotowanie ogólne obejmujące: a) przygotowanie rzeczowe, b) społeczno-polityczne, c) techniczne — zwłaszcza do posługiwania się różnorodną aparaturą szkolną z instrumentem muzycznym włącznie, d) przygotowanie do ciągłej pracy nad sobą;

2) przygotowanie pedagogiczne obejmujące: a) poziom wiedzy pedagogicznej jako narzędzia praktycznego działania, b) poziom umiejętności metodycznych, c) poziom pracy jako wychowawcy klasy, d) wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej;

3) postawa wobec zawodu i pracy;

4) cechy osobiste badanych, ułatwiające lub utrudniające osiąganie zamierzonych wyników oraz sprzyjające współzyciu w kolektywie nauczycielskim lub utrudniające to współzycie i współdziałanie. Chodziło głównie o cechy moralno-społeczne, określające stosunek badanych do obowiązków nauczyciela oraz do kolektywu pedagogicznego.

### Metody badań

Do tak złożonego przedmiotu, który w zarysowanej powyżej problematyce przedstawia się jako skomplikowany układ, można było dotrzeć jedynie przy pomocy kompleksu metod wspierających się wzajemnie oraz przybliżających najbardziej do faktów. Należało więc przede wszystkim zapewnić sobie bazę empiryczną, dostarczającą tych faktów.

Główną bazę stanowiło 125 szkół podstawowych rozrzuconych w 9 powiatach dwu województw — krakowskiego i katowickiego. Badaniami objąłem 226 nauczycieli tych szkół o stażu pracy od 8 miesięcy do 5 lat, w tym 208 kobiet. Z ogółu badanych 38% (86 osób) pracowało pierwszy rok, a 89% (201 osób) pracowało na wsi. Podana liczba badanych reprezentuje 18 liceów pedagogicznych, które absolwenci kończyli, w tym 7 z województwa krakowskiego i 11 z innych województw. Ponadto do zbierania materiałów wykorzystałem: 1) inspektoraty oświaty, 2) Kuratorium Okręgu Szkolnego w Krakowie, 3) Powiatowy Ośrodek Metodyczny w Żywcu, 4) licea pedagogiczne (7), 5) dokumenty szkolne badanych: arkusze ocen i protokoły

egzaminów dojrzałości, 6) Ministerstwo Oświaty, 7) organizacje społeczne: ZMW i ZHP, 8) gromady wiejskie.

Z kolei przedstawię w największym uproszczeniu metody badań, a mianowicie:

1. Wykorzystanie opinii kierowników szkół, władz nadzorczych i ośrodka metodycznego. Podstawową pomoc stanowiły opinie kierowników. Zdając sobie sprawę ze słabości tych materiałów, polegającej na ich subiektywizmie i niejednołitości w ocenie pracy nauczyciela, dążyłem do tego, aby działanie tego czynnika doprowadzić do najmniejszych granic, możliwych do uzyskania w warunkach, w jakich przeprowadzałem badania. W tym celu zastosowałem przewodnik obserwacyjny dla kierowników szkół złożony z dwu zasadniczych części. Część pierwsza zawierała zwięzłe sformułowanie problemu badawczego, instrukcję o sposobach dokonywania obserwacji oraz wyjaśnienie niektórych terminów przewodnika. Część druga określała punkty widzenia, ukierunkowujące treść obserwacji. Całość dawała kierownikom sporo możliwości swobodnej i samodzielnej charakterystyki pracy i osobowości nauczyciela. Dodatkowym zabiegiem w kierunku zmniejszenia subiektywizmu opinii były spotkania z zespołami kierowników celem wyjaśnienia problemu badawczego bądź sensu przewodnika. Nadmieniam, że kierownicy byli dobierani przez inspektoraty oświaty według poziomu wykształcenia i stażu pracy, co dawało dostateczną gwarancję dokonania właściwych obserwacji i oceny pracy nauczyciela. Okres obserwacji 1—2 nauczycieli wynosił od 8—10 miesięcy. Opinie nadzoru szkolnego były opracowywane przez zespoły pracowników pedagogicznych na podstawie jednolitych kwestionariuszy.

2. Druga metoda — to własne obserwacje pracy absolwentów w terenie, połączone z wywiadem. Celem ich było także porównanie własnych spostrzeżeń ze znaną uprzednio opinią kierownika.

3. W stosunku do absolwentów pracujących powyżej 1 roku zastosowałem ankietę. Zawierała ona 20 pytań o warunki pracy w szkole, przydział zajęć, samoocenę pod względem przygotowania rzeczowego i metodycznego, przyczyny możliwie najlepszego przygotowania i jego braki, największe trudności w pracy zawodowej oraz własne propozycje udoskonalenia pracy liceów pedagogicznych.

4. Wywiady mające na celu poznanie struktury środowiska miejscowości, w których pracowali badani (sytuacja gospodarcza, społeczno-polityczna i kulturalna) oraz ich udziału w aktywizacji społeczno-kulturalnej środowiska lokalnego. Wywiadów pierwszego rodzaju sporządziłem 10 w gromadach wiejskich, drugiego rodzaju 9 w zarządach powiatowych ZMW i komendach ZHP.

5. Studiowanie podanych powyżej dokumentów szkolnych miało na celu porównanie ocen szkolnych badanej zbiorowości z opiniami kierowników szkół. Wziąłem pod uwagę oceny z praktyki pedagogicznej i metodyki nauczania początkowego.

6. W Ministerstwie Oświaty uzyskałem niektóre dane liczbowe o liceach pedagogicznych w skali krajowej, potrzebne do naświetlenia procesu wychowania i kształcenia w tych zakładach.

Kończąc omawianie części metodologicznej pragnę mocno podkreślić, że stanowiła ona dla mnie osobny i trudny problem, któremu poświęciłem bardzo wiele wysiłku. W szczególności starałem się o możliwie dokładne opracowanie kwestionariusza roboczego (przewodnika obserwacyjnego) dla kierowników szkół; pracę tę poprzedziłem teoretyczną analizą wartości poznawczej opinii o nauczycielu. Całość tych rozważań muszę pominąć, kierując się koniecznością ograniczenia się do szczytowych ram artykułu.

### Najważniejsze wyniki badań

Wyniki badań przedstawię w znacznym uproszczeniu, podkreślając przede wszystkim te cechy przydatności zawodowej badanych nauczycieli, które sprzyjają właś-

ciwej realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły podstawowej, dają zarazem pewną gwarancję pomyślności realizacji założeń reformy szkolnej lub też utrudniają tę realizację. Rozpatrując te wyniki trzeba pamiętać, że badaną przeze mnie zbiorowość była kształcona i wychowywana w oparciu o dawniejszy plan nauczania i program liceów pedagogicznych z r. 1958/59. Okoliczność ta jest szczególnie ważna, jeśli idzie o program przedmiotów pedagogicznych, w którym zaszły poważne zmiany od r. szk. 1961/62 (trzy lata kształcenia pedagogicznego zamiast dwu lat w okresie poprzednim).

Z punktu widzenia podstawowych kryteriów przydatności do zawodu nauczycielskiego, przyjętych przeze mnie, można wśród badanych uwzględnić w zasadzie 4 grupy różniące się między sobą poziomem przygotowania i pracy zawodowej. Rozpatrzymy to w zakresie niektórych dziedzin przygotowawczych.

Przygotowanie rzeczowe. Przyjmując jako kryterium, czy zasób wiedzy ogólnej absolwentów jest odpowiedni do realizacji pełnego programu szkoły podstawowej, czy nie, można wyodrębnić wśród badanych następujące grupy, uwidocznione w tabeli 1 (podaje ją w uproszczeniu).

Określenie poziomu	Ilość nauczycieli	
	liczby	%
Dostateczny do realizacji pełnego programu szkoły podstawowej	118	52,3
Dostateczny do realizacji niektórych przedmiotów szkoły podstawowej	77	34,0
Dostateczny do realizacji programu klas I—IV	16	7,0
Słaby do realizacji programu klas I—IV	15	6,7
Razem	226	100

Pierwsza kolumna zawiera 4 grupy poziomu przygotowania pod względem rzeczowym. Pierwsza grupa od góry — to nauczyciele o takim zasobie wiadomości we wszystkich przedmiotach, który pozwala im podjąć wymaganiom programu szkoły. Jest oczywiste, że poziom ten jest różny w poszczególnych przedmiotach, co wyraźnie stwierdzono w opiniach kierowników, nadzoru szkolnego, instruktorów ośrodka metodycznego i w samocenie absolwentów. Niemniej braki rzeczowe nie są tak głębokie, aby ich nie można uzupełnić w toku przygotowywania się do lekcji.

Druga grupa to nauczyciele, którzy posiadają poważniejsze braki rzeczowe w niektórych przedmiotach, co ilustrują np. opinie: „Posiada wystarczające przygotowanie w wiadomościach rzeczowych, co sprawdzono na szeregu hospitowanych lekcji i w toku oceny ich wraz z kierownikiem. Stwierdzone luki uzupełniła i stale uzupełnia. Wykazuje jednak poważne braki w historii”.

Trzecia grupa — to nauczyciele o poziomie wiedzy kwalifikującym ich do nauczania na szczeblu początkowym, oczywiście w tym okresie, w którym poddani byli dłuższej obserwacji. Nie znaczy to, że nie są oni zdolni do uzupełnienia swych kwalifikacji w zakresie jakiejś specjalności, lecz w okresie obserwacji nie wykazali chęci do objęcia jakiegoś przedmiotu w kl. V—VII, ponieważ obawiali się, że nie podołają temu zadaniu na skutek poważniejszych braków w wiadomościach.

Grupa czwarta (6,7%) obejmuje absolwentów, którzy na podstawie posiadanego

zasobu wiedzy i umiejętności nie dają dostatecznej gwarancji i realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły. Stopień „słaby” nie oznacza tu w każdym wypadku „całkowicie nie nadający się”. Opinie ilustrują ten poziom następująco: „Poziom wiedzy, potrzebny do realizacji programu nauczania, jest mierny, braki w gramatyce, zdarzają się również błędy ortograficzne”. — „Posiada mały zasób wiadomości, są one splecione, oparte na wiadomościach podręcznikowych, braki z dziedziny historii, zagadnień społeczno-politycznych, z dziedziny matem.-przyrodniczej, z zagadnień światopoglądowych”. U większości nauczycieli tej grupy brakiom rzeczowym towarzyszą braki w sprawności umysłowej, głównie w umiejętności obserwacji i rozumowania.

Pod względem jakościowym braki w przygotowaniu rzeczowym przedstawiają się następująco: W zakresie fizyki i chemii brak absolwentom podstaw wiedzy, najczęściej zaś znajomości pomocy naukowych i umiejętności posługiwania się nimi w lekcjach typu laboratoryjnego, w matematyce wykazują braki w opanowaniu materiału w kl. V—VII, a zwłaszcza w umiejętności rozwiązywania zadań tekstowych, w języku polskim braki z zakresu gramatyki, niezajomość lektur z zakresu szkoły podstawowej, ubóstwo w zakresie stylu, a u dwóch nauczycieli błędy ortograficzne; w języku rosyjskim nieumiejętność prowadzenia rozmowy z dziećmi, błędy w czytaniu; wiadomości z historii powierzchowne, oparte głównie na podręcznikach dla szkoły podstawowej; w prowadzeniu zajęć praktycznych uderza brak umiejętności posługiwania się narzędziami; w zakresie wychowania fizycznego niezajomość wielu gier i zabaw. W opiniach większości nauczycieli, słabiej przygotowanych pod względem rzeczowym, podkreślono małe upracticznienie wiedzy, pamięciowy sposób opanowania jej, wąski zakres.

Chciałbym tu zwrócić uwagę na fakt, który — jak sądzę — wyjaśnia w dużym stopniu słaby poziom wiedzy ogólnej pewnej liczby absolwentów. Chodzi o to, że na 108 absolwentów, zaliczonych do 3 grup, przygotowanych słabiej pod względem rzeczowym, przypada 20 mężatek (tj. 18,4% nauczycieli przygotowanych słabiej). Oto niektóre fragmenty z opinii dotyczących mężatek: „Nauczycielka po paru miesiącach pracy w szkole wyszła za mąż za 20-letniego chłopca bez zawodu i zamieszkała u teściowej. Od tego czasu, w ciągu całorocznej pracy, nie zrobiła nic, aby powiększyć zasób swej wiedzy..., z uwagi na małżeństwo i powiązania rodzinne nie rokuje wiele nadziei na rozwój w sensie postępowej nauczycielki”.

O innej nauczycielce pisze kierownik: „Przez małżeństwo obniżyła swój poziom intelektualny”. Z kilkunastu opinii podobnych wynika, że niefortunne zamążpójście wytwarza dla młodych nauczycielek sytuacje, które powodują często obniżenie poziomu wiedzy, związane z szeregiem narastających trudności lub konfliktów małżeńskich. Zjawisko niewłaściwego zamążpójścia wywołuje ujemne skutki również w innych zakresach pracy, a także w rozwoju osobowości nauczycielek.

W tym miejscu może nasunąć się pytanie: Jak dalece powyższa ocena przygotowania pod względem rzeczowym jest zgodna z obiektywnym stanem rzeczy? Nasuwają się tu dwa zastrzeżenia mogące podważyć jej obiektywizm. Pierwsze dotyczy faktu, że stosowane w moich badaniach kryteria nie dawały często obniżenia w sposób ścisły, tj. liczbowy, poziomu przygotowania nauczyciela, stwierdzonego przy warsztacie pracy. Drugie zastrzeżenie dotyczy okoliczności, że opinie nie zawierają oceny poziomu przygotowania rzeczowego w zakresie wszystkich przedmiotów w wszystkich badanych, ponieważ niektórzy z nich nie uczyli pewnych przedmiotów w okresie badań. Nie wnikając głębiej w pierwsze zastrzeżenie, pragnę jedynie stwierdzić, że uzyskane w moich badaniach oceny są w tym stopniu nieścisłe (tj. przybliżone), w jakim nieścisłe są wszelkie wyniki, do których oceny nie posiadamy do dziś precyzyjnych narzędzi.

A tak jest właśnie z oceną pracy nauczyciela. Sądzę przeto, że powyższe zastrze-

zenia mogą co najwyżej podważyć uzyskane wyniki pod względem dokładności w ujęciu statystycznym, tzn. mogą one nieco zmienić liczebność poszczególnych grup, sam zaś fakt wyodrębnienia 4 poziomów przygotowania oraz zasadnicze proporcje między nimi wydają się zgodne z faktycznym stanem rzeczy.

W zakresie przygotowania społeczno-politycznego duża większość badanych (ok. 80%) odpowiada wymaganiom programowym szkoły podstawowej odnośnie do zadań nauczyciela w kształtowaniu postawy społeczno-politycznej uczniów. Znajduje to odbicie w szeregu lekcji, prac pozalekcyjnych i pozaszkolnych, a w szczególności w pracach absolwentów z drużynami harcerskimi. Większość dostrzega aktualne zagadnienia gospodarcze, społeczne i kulturalne naszego kraju w materiale programowym i dysponuje należyłą znajomością faktów potrzebnych do wyjaśnienia uczniom odpowiednich zagadnień.

pozytywnym przejawem dojrzałości politycznej absolwentów jest przechodzenie ich jako kandydatów PZPR do pracy społeczno-politycznej w środowisku. Na 37 członków Partii (spośród 226 badanych) — 25 to nauczyciele początkujący, co jest wynikiem wzmocnionej pracy ideowo-wychowawczej liceów pedagogicznych w ostatnich latach.

Udział badanych w aktywizacji społeczno-kulturalnej lokalnych środowisk wiejskich wyraża się liczbą 51 nauczycieli, spośród których 26 pracuje owocnie w kołach ZMW, 6 — w gromadzkich radach narodowych (w tym 3 radne), 4 — w kołach gospođyn wiejskich, 2 — w LZS, inni prowadzą wykłady na uniwersytetach rodzicielskich, organizują ogniska harcerskie dla wsi, prowadzą gromadzkie punkty biblioteczne itp. Z ogółu badanych — 130, tj. więcej niż połowa przejawia aktywną postawę społeczną w szkole lub środowisku.

Przygotowanie pod względem technicznym. Opinie na ten temat oparte są na obserwacji takich zajęć, które wymagały zastosowania odpowiedniej aparatury, jak np. episkopu, epidiaskopu, rzutnika, mikroskopu itp. Chodziło o znajomość środka technicznego i umiejętność posługiwania się nim, co stanowi pewien miernik przygotowania nauczyciela do wstępnego zaznajomienia dzieci z techniką, jako jednego z ważnych zadań szkoły podstawowej.

Przygotowanie takie, bądź dostateczne, bądź częściowe, wykazuje około 65% badanych — a około 28% nie posiada go. O innych brak danych, wynikający z różnych przyczyn. Część absolwentów zdobyła umiejętność posługiwania się wszystkimi aparatami i maszynami, stosowanymi w dobrze wyposażonych szkołach, jak epidiaskop, rzutnik, film, telewizor, piła tarczowa, maszyna do szycia, wiertarka itp. Zjawiskiem dodatnim jest znaczna liczba nauczycieli początkujących w tej grupie (50 na 86), co świadczy o stałej poprawie pracy liceów w tej dziedzinie.

Przygotowanie metodyczne. Pod względem metodycznym poziom przygotowania i pracy jest również zróżnicowany. W świetle materiałów można tu wyodrębnić w zasadzie trzy grupy.

Grupa pierwsza obejmuje nauczycieli, którzy przygotowują się systematycznie i starannie do lekcji, znają i umieją stosować różne metody nauczania, dążą w procesie nauczania do aktywizacji uczniów poprzez stawianie problemów i kierowanie procesami myślowymi uczniów, starają się rozwijać zainteresowania drogą właściwego doboru treści oraz sposobów i środków nauczania — co sprzyja realizacji zadań szkoły zarówno w zakresie kształtowania naukowego światopoglądu, jak też aktywnej postawy wobec zjawisk i wydarzeń otaczającego świata. Dla ilustracji przytoczę tu fragment opinii kierownika szkoły, potwierdzonej własną obserwacją: „Do lekcji przygotowuję się wnikliwie. Na lekcjach stara się nie tylko o to, aby dzieci przyswajały wiedzę, ale zarazem rozwija umiejętności, nawyki i zdolności poznawcze uczniów, kształtując naukowe ujmowanie zjawisk otaczającego środowiska. Ma na uwadze wyrobienie w uczniach zdyscyplinowanego zachowania się, sumiennego i dokładnego wykonania wszelkiej pracy, trafnego orientowania się

w tym, co dobre i słuszne, co złe i niesłuszne — uczy dzieci myśleć i samodzielnie wyciągać słuszne wnioski". Liczebność tej grupy wynosi około 60%.

W porównaniu z tą grupą druga grupa (około 28%) wypada słabiej przede wszystkim pod względem znajomości i praktycznego opanowania podstawowych metod nauczania oraz umiejętności rozwijania samodzielnego myślenia i działania uczniów.

Nauczyciele, objęci grupą trzecią (około 13%), wykazują duże i różnorodne braki zwłaszcza w zakresie metod nauczania. W zasadzie stosują metody słowne, i to często nieumiejętnie. Nie umieją budować planu lekcji, niewłaściwie rozporządzają godziną lekcyjną. Mają trudności w dostrzeganiu zagadnień wychowawczych w tematyce lekcyjnej, którą opracowują powierzchownie, nie budząc przez to zainteresowań uczniów. Wykazują słabe rozumienie celów wychowawczych i dydaktycznych szkoły. W znacznej większości osiągają słabe wyniki. Oto kilka przykładów opinii: „Umiejętności dydaktyczno-metodyczne słabe. Przeprowadzenie lekcji mało interesujące. Braki w organizacji lekcji powodują rozluźnienie dyscypliny. Działanie nauczycielki na lekcjach jest niekonsekwentne. — Brak jej własnego sądu na temat obecnych zadań szkoły i nauczyciela. Zadania te przyjmuje biernie”. — „Nauczycielka posiada wiedzę pedagogiczną w stopniu elementarnym, której nie umie stosować w praktyce szkolnej. Ma braki w znajomości celów wychowania, psychiki dziecka, metod nauczania poszczególnych przedmiotów. Słabo kieruje pracą uczniów. Nie troszczy się o to, aby uczniowie przy zdobywaniu wiedzy pokonywali trudności, aby ich pracy towarzyszyła aktywność. Nie umie dobrać metody do szczegółowego zagadnienia dydaktycznego. Nie urozmaica metod pracy, najczęściej posługuje się pogadanką lub wykładem. Pytania stosuje szczegółowe, nie zmuszając do wyniku myślowego. Zapomina o utrwaleniu materiału”.

Ukazane powyżej braki można częściowo wyjaśnić niedostatkami z zakresu wiedzy pedagogicznej. Najgorzej przedstawia się u absolwentów poziomu wiedzy psychologicznej — aż 34 osoby zdradzają poważne braki w operatywnym poznawaniu psychiki dziecka: zdobyta pod tym względem wiedza ma charakter książkowy, werbalny, mało przydatny w konkretnych warunkach pracy szkolnej.

Porównanie materiałów zawartych w opiniach kierowników szkół i własnych obserwacjach z materiałami nadzoru pedagogicznego wykazuje dużą zgodność w ocenie poziomu przygotowania metodycznego absolwentów. Według inspektoratów oświaty do szczególnych wad należy: opanowanie zasad nauczania, umiejętności prawidłowego sporządzania konspektu lekcji, uczulenie na stosowanie pomocy naukowych, właściwe wykorzystanie podręczników w czasie lekcji i do pracy domowej, orientacja w programie nauczania, pozytywny stosunek do uwag pohospitacyjnych. Do typowych braków należą: słabe opanowanie form i metod aktywizujących uczniów, zarówno w pracy z grupą, jak też równym frontem, jak np. lekcje w terenie i na działce szkolnej, praca z książką (w czytelni, w bibliotece), zajęcia świetlicowe. Absolwenci często nie umieją stwarzać takich sytuacji, które sprzyjają kształtowaniu operacji myślowych dla wytwarzania prawidłowych pojęć. Charakterystyczna jest pod tym względem wypowiedź jednego z inspektorów szkolnych. „Za wcześnie rezygnują ze stosowania materiałów, desygnatów, konkretów, przechodząc bez należytego ugruntowania do gotowych pojęć”. Uwaga ta znajduje potwierdzenie w brakach z zakresu wiedzy psychologicznej, a zwłaszcza psychologicznych podstaw nauczania na szczeblu początkowym.

Z obszernego materiału badawczego, jaki uzyskałem na temat przygotowania absolwentów do pracy na stanowisku wychowawcy klasy, podkreślę tu najważniejsze momenty. Na czoło wysuwają się: umiejętność nawiązywania kontaktów z dziećmi i przyjacielski do nich stosunek, który niejednokrotnie jest lepszy aniżeli u absolwentów SN. Do typowych braków należą: 1) nieumiejętność stwarzania warunków dla kształtowania zespołu klasowego, 2) słaba praca wychowawcza nad pojedynczy-

mi dziećmi. Dla ilustracji posłużę się tu opinią jednego z inspektorów oświaty. „W kolektywie uczniowskim gubią jednostki, które wymagają większej uwagi i troski. Za mało została im wpojona sprawa opiekuństwa nad dziećmi, które nie znalazły w domu rodzinnym właściwej opieki. Do rzadkości należy prowadzenie spostrzeżeń o dzieciach niedorozwiniętych umysłowo i w ogóle o dzieciach wymagających systematycznej obserwacji ze względu na trudności wychowawcze, jak też objawy chorobowe. Dużą ilość ocen niedostatecznych notujemy u nauczycieli początkujących, którzy nie uwzględniają pozycji społecznej dziecka i nie wnikają należycie w warunki domowe”. Spośród szeregu czynników, warunkujących ukazane braki, na których analizę brak tu miejsca, poważną rolę odgrywają trudności w takiej organizacji praktyki pedagogicznej w liceum pedagogicznym, która uwzględniłaby w szerszym zakresie praktyczne przygotowanie do pracy wychowawczej, niż to się dzieje obecnie.

Ocena poziomu przygotowania absolwentów do pracy na stanowisku wychowawców klas jest w dużym stopniu zbieżna z oceną braków w przygotowaniu pedagogicznym w świetle wypowiedzi badanych. Na 210 wypowiedzi dotyczących głównych trudności w pracy szkolnej, 59 wypowiedzi, tj. 28%, odnosi się do organizacji pracy wychowawczej, w szczególności do pracy z uczniami trudnymi i utrzymania karności. Te ostatnie trudności akcentowane są z reguły przez nauczycieli rozpoczynających pracę, natomiast praca z uczniami trudnymi jest w wypowiedziach utraipieniem bez względu na staż pracy. Jako uczniów trudnych wymieniano: zaniedbanych przez dom i opóźnionych w rozwoju umysłowym. Największą trudnością we współpracy z rodzicami jest nawiązanie z nimi kontaktu, przede wszystkim na wsi. Warto to podkreślić, że wśród przyczyn trudności akcentowano mocno między innymi nieznaną trudnych warunków pracy, o czym świadczą takie np. wypowiedzi: „W liceach pedagogicznych nie zwracano uwagi na rozwiązanie trudnych problemów wychowawczych, z którymi mam teraz poważne trudności” (wypowiedź absolwentki pracującej piąty rok). Niejednokrotnie wypowiadano także zdania: „Dawano nam złe widzenie przyszłej pracy nauczyciela”. „Profesorowie nie znają warunków pracy na wsi”.

### **Stosunek absolwentów do zdobytego przez nich przygotowania pedagogicznego**

Materiał ilustrujący to zagadnienie jest bogaty i niezwykle interesujący. Na podkreślenie zasługuje przede wszystkim samokrytyczne spojrzenie większości badanych na poziom swego przygotowania. Wyrazem tej nader cennej postawy są ich wypowiedzi dotyczące propozycji ulepszenia pracy liceów pedagogicznych. Propozycje te są liczne i różnorodne. Oto niektóre z nich: Prowadzić lekcje w różnych szkołach, na różnych dzieciach, nawet w szkołach specjalnych, przerabiać z każdego przedmiotu przynajmniej najtrudniejsze partie w aspekcie metodycznym, proces nauczania jeszcze bardziej upogłodzić, opierając go głównie na samodzielnej, doświadczałnej i praktycznej pracy licealistów, położyć główny nacisk na budzenie i rozwijanie zainteresowań i zamiłowań, a nawet „utworzyć klasy z podziałem wg zainteresowań na humanistów, przyrodników i matematyków”, przekazywać mniej wiadomości, ale istotne, urządzać częste spotkania absolwentów z licealistami dla wykazania tym ostatnim potrzeby zdobycia wiadomości i umiejętności w stosunku do najbardziej „boliących” odcinków pracy nauczycielskiej. Wszystkie te pragnienia i postulaty wyrastają z doznanych trudności, z przeżytych powodzeń i niepowodzeń absolwentów. Trzeba podkreślić nie tylko dużą pomysłowość wypowiedzi, lecz także, i to przede wszystkim, głęboką troskę młodych nauczycieli o możliwe pełnowartościowe przygotowanie zawodowe.

### Niektóre dane o postawie wobec zawodu i cechach osobistych

W celu naświetlenia problemu postawy wobec zawodu wziąłem pod uwagę następujące kryteria: 1) docenianie pracy zawodowej, 2) uczuciowe zaangażowanie się w niej, 3) aktywność samokształceniowa.

Materiał zdobyty w tym względzie pozwala na wyodrębnienie 4 grup, różniących się stopniem nasilenia w zakresie powyższych kryteriów. Pomijając tu bliższe omówienie tych grup, scharakteryzuję zwięźle grupę o postawie najlepszej i najslabszej. Pierwsza z nich (około 30% badanych) odznacza się szeregiem wartościowych cech, jak głębokie rozumienie i docenianie roli obranego zawodu, silne związanie z pracą nauczycielską, trwale zainteresowanie nią, upatrywanie w niej głębszego sensu życiowego. Można w tej grupie stwierdzić pełną identyfikację z zawodem, opartą na najbardziej wartościowym motywie — tj. wewnętrznej potrzebie działalności pedagogicznej<sup>1</sup>.

Grupa o postawie najslabszej (ok. 10%) nie rozumie dostatecznie roli szkoły, nie docenia swojej funkcji, jako nauczyciela, główne swe zainteresowania wiąże z dziedzinami życia pozaszkolnego, nie wykazuje ani skryzalizowanych zainteresowań poznawczych, ani ambicji w samokształceniu i doksztalceniu się. W grupie tej znajduje się pewna liczba nauczycielek, które wykazywały zainteresowanie zawodem w początkach swej pracy, lecz na skutek poważnych trudności spowodowanych niedobranym małżeństwem stały się w szkole bierne i apatyczne.

Warto tu podkreślić, że u nauczycieli, których można zaliczyć do grup objętych ogólną nazwą postawy „dodatniej”, wysuwają się następujące cechy osobiste: sumiennosc, pracowitość, obowiązkowość, zdyscyplinowanie, punktualność, pilność, koleżeńskość, ambicja zawodowa, zamiłowanie do pracy pedagogicznej, chęć doksztalcenia się, wzorowe zachowanie się itp. Obok tych cech, które określają w zasadzie stosunek do pracy i zawodu, występowały wyraźnie cechy określające stosunek tej grupy do uczniów: życzliwość, opanowanie, takt pedagogiczny, wyrozumiałość, cierpliwość; właściwe wymagania, szczerosc, sprawiedliwość, pogodny nastrój, umiejętność zdobycia zaufania dzieci itp.

W grupie nauczycieli o postawie „ujemnej” stwierdzono: niesumiennosc, nieobowiązkowość, niesystematyczność, brak zamiłowania, zaniedbanie w pracy nad sobą, „nieprzejmowanie” się szkołą, zbyt surowy lub zbyt poufały stosunek do dzieci, niekonsekwencję w wymaganiach, brak taktu pedagogicznego, obojętność wobec dzieci.

Szczególnie cenną i ważną cechą, jaką odznaczają się prawie wszyscy badani — to gotowość do pracy na wsi (z wyjątkiem 2 wypadków). Natomiast niepokojącym zjawiskiem, charakterystycznym dla części tej grupy nauczycieli, która w świetle badań wykazuje słabą przydatność do zawodu nauczycielskiego pod względem wszystkich kryteriów, zastosowanych w badaniach (ok. 10%) — jest niewłaściwa postawa moralna, wyrażająca się między innymi w lekceważeniu podstawowych obowiązków nauczyciela (spóźnianie się do szkoły, opuszczanie szkoły w czasie lekcji, niedostateczna opieka nad dziećmi w czasie przerw) i nadużywanie alkoholu.

Również godne zastanowienia jest inne zagadnienie, znajdujące dość mocny wyraz w materiałach naukowo-badawczych, mianowicie wpływ niektórych małżeństw początkujących nauczycielek wszystkich typów szkół na ich postawę zawodową i na wydajność pracy.

<sup>1</sup> Z. Kowalski: Problemy identyfikacji z zawodem. Praca zbiorowa pt.: Jak pracuje człowiek K i W, W-wa 1961.



**Niektóre czynniki  
warunkujące przydatność absolwentów do pracy nauczycielskiej**

Na zakończenie wskażę niektóre czynniki warunkujące bezpośrednio lub pośrednio realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły przez badaną grupę. Najważniejszymi spośród czynników ułatwiających realizację powyższych zadań są cechy osobiste, a zwłaszcza cechy charakteru absolwentów, ukształtowane w ogromnej mierze przez licea pedagogiczne. Do tych czynników należą również: pochodzenie chłopskie (ok. połowa badanych) oraz wielkie, postępowe przemiany ekonomiczne i społeczno-kulturalne, zachodzące na wsi.

Do czynników utrudniających należą: duże jeszcze braki w materialnych warunkach szkół podstawowych (pracownie, pomoce naukowe), nadmierne obciążenie absolwentów zajęciami szkolnymi (np. ponad 57% badanych posiada tygodniowy wymiar godzin wyższy niż 30) oraz ich trudna na ogół sytuacja materialna (23% określa swoją sytuację materialną jako trudną lub ciężką).

# RECENZJE I SPRAWOZDANIA

## NAUCZANIE PROGRAMOWANE I CYBERNETYCZNE MASZYNY UCZĄCE

(Zbiór artykułów pod redakcją A. I. Szestakowa)  
Moskwa 1963 Wyd. „Sovetskoe Radio” s. 246 w jęz. ros.)

### I

Nauczanie programowane i cybernetyczne maszyny uczące wywołują coraz szersze zainteresowanie wśród pedagogów i inżynierów w naszym kraju. Wynika to z faktu, że zastosowanie nowych środków i nowej metody nauczania stwarza perspektywy istotnego zwiększenia efektywności procesu dydaktycznego.

Dość znaczne doświadczenia, obok takich krajów jak Stany Zjedn. A. Pn., Anglia, Niemcy Zach. i in., posiada Związek Radziecki. Jednakże nie można jeszcze dokonać pełnej, obiektywnej oceny wartości programowanego nauczania i maszyn uczących ani dokładnie określić możliwości ich zastosowania w procesie dydaktycznym. Będzie to możliwe dopiero po przeprowadzeniu większej ilości prac badawczych i po opracowaniu na podstawie różnorodnych doświadczeń odpowiednich danych statystycznych. Ta ogromna praca będzie możliwa do wykonania tylko przy zespoleniu wysiłków pedagogów, inżynierów, psychologów i matematyków.

Uzyskane dotychczas doświadczenia przedstawiono w książce pod tyt. „Nauczanie programowane i cybernetyczne maszyny uczące” (Zbiór artykułów pod red. A. I. Szestakowa — Moskwa 1963).

Książka zawiera 14 prac, w których rozpatrzone są takie zagadnienia, jak: istota nowej metody nauczania, zagadnienie opracowania algorytmów nauczania, programowanie i opracowywanie programowanych podręczników, opis pierwszych cybernetycznych maszyn uczących i ich zastosowanie, eksperymenty w zakresie budowy uczących kompleksów elektronowych maszyn i in. W szeregu prac autorzy wypowiadają swoje opinie na różne zagadnienia dotyczące programowanego nauczania, które wymagają dodatkowych badań i praktycznego sprawdzenia.

W recenzji książki chciałbym zwrócić większą uwagę na prace omawiające teoretyczne i dydaktyczne aspekty programowanego nauczania i zastosowania maszyn uczących.

Praca wprowadzająca M. G. Czilikina poświęcona jest podstawowym zadaniom nauczania programowanego. Autor formuluje tezę, że dojrzała życiowa konieczność zdecydowanego polepszenia efektywności nauczania młodzieży, że równocześnie zdobywanie wiedzy powinno być nie tylko trwałe i nowoczesne, lecz winno odbywać się w znacznie krótszym czasie. Czilikin wykazuje bezpodstawność poglądów, że wraz z wprowadzeniem metody nauczania programowanego i maszyn uczących ranga nauczyciela oraz wymagania wobec niego obniżą się lub że stanie się on w ogóle niepotrzebny. Autor pracy wyraża pogląd, wydaje się przesadnie optymistyczny, że wprowadzenie nowej metody nauczania pozwoli skrócić czas nauczania o 30—40% i każdy dostatecznie zdolny człowiek będzie mógł w dwudziestym roku życia uzyskać kwalifikacje doktora, a 25-letni docent będzie normalnym zjawiskiem.

### II

O istocie programowanej metody nauczania pisze T. I. Rostunow. Praca omawia podstawowe z teoretycznego i dydaktycznego punktu widzenia zagadnienia —

dłatego zatrzymam się nieco dłużej przy jej omówieniu. Na wstępie przeprowadza się analizę podstawowych braków lekcyjnej i grupowej metody nauczania. Jeden z nich sprowadza się do tego, że nauczyciel, który jednocześnie ma do czynienia z dużą ilością uczniów, nie jest w stanie operatywnie skontrolować, w jakim stopniu każdy z nich opanował materiał nauczania. Równocześnie przy lekcyjnej metodzie nauczania wykładowca przejawia maksymalną aktywność, natomiast uczniowie nie przejawiają podobnej aktywności i w zależności od ich psychicznego, fizycznego i moralnego stanu w różny sposób reagują na lekcję.

W systemie lekcyjnym istnieje tylko jednostronna więź — informacja przekazywana jest tylko od wykładowcy do ucznia. Brak informacji przekazywanej drogą sprzężenia zwrotnego o stopniu opanowania materiału przez uczniów nie daje wykładowcy możliwości operatywnego reagowania w celu likwidacji braków.

Cały proces nauczania tradycyjnego — w tym system lekcyjny — obliczony jest na średniego ucznia czy studenta. W rezultacie bardzo dobrzy studenci „drepcą” w miejscu, a słabi pozostają w tyle, nie nadążają z opanowaniem materiału.

Liczne podręczniki i materiały pomocnicze używane w wyższej szkole są obszerne i zawierają wiele zbędnych informacji. Są one ułożone w ten sposób, że trudno oddzielić partie główne od drugorzędnych, ważniejsze zagadnienia naukowe toną w mniej ważnych. W podręcznikach brak jest rad i pouczeń, jak uczyć się materiału, co jest szczególnie ważne dla studentów specjalizujących się w różnych dziedzinach wiedzy. W wielu podręcznikach brak jest pytań kontrolnych i zadań, a także wskazówek dla wykonania niezbędnych prac laboratoryjnych czy innych zajęć praktycznych w celu utrwalenia zagadnień teoretycznych. Takie podręczniki nie uczą myśleć, nie nakierowują na właściwą drogę opanowania wykładanego materiału. Rostunow stwierdza, że w obecnym czasie dojrzała potrzeba przebudowy procesu nauczania poprzez wprowadzenie nowej metody nauczania programowanego z zastosowaniem maszyn uczących i opracowania metod optymalnego kierowania procesem nauczania. Taka przebudowa pozwoli zrealizować indywidualne nauczanie równocześnie większej ilości uczniów z dozowaniem podawanego materiału nauczania i uwzględnieniem zdolności każdego ucznia, a także operatywnie kontrolować opanowanie materiału nauczania i nieprzerwanie ulepszać sam proces dydaktyczny.

Metoda nauczania programowanego z zastosowaniem uczących maszyn zawiera następujące podstawowe elementy:

- 1) logiczną strukturę przedmiotu,
- 2) algorytm nauczania przedmiotu,
- 3) programowany podręcznik,
- 4) programy nauczania,
- 5) maszyny uczące.

a d 1. Istota nauczania programowanego polega na tym, że materiał nauczania podaje się uczniowi w ściślejszej logicznej kolejności, nie dużymi częściami (krokami) i równocześnie urzeczywistnia się kontrolę jego opanowania. A więc materiał przedmiotu należy rozbić na takie logiczne części, które byłyby optymalnie łatwe do opanowania przez uczniów i przy tym nie naruszały logiki wewnętrznej materiału nauczania. Te części przedmiotu winny być także wygodne do opisanego w programowanym podręczniku i do zestawienia programów nauczania. W ten sposób logiczna struktura przedmiotu powinna określić zakres materiału nauczania danego przedmiotu oraz podzielić materiał na części dogodne, a więc nadające się do programowanego nauczania.

W dalszym ciągu Rostunow określa wymagania, jakim powinny odpowiadać podstawowe elementy nowej metody. Wobec logicznej struktury przedmiotu są one następujące:

- a) materiał nauczania powinien być ułożony w bardziej ścisłej logicznej kolejności niż przy dotychczasowych metodach nauczania;
- b) zakres materiału nauczania należy skrócić do rozumnego minimum, powinno pozostać tylko to, co jest niezbędne dla zrozumienia głównych zagadnień;
- c) części (kroki) materiału nauczania pod względem zakresu powinny być uzasadnione naukowo z punktu widzenia nauczania programowanego;
- d) powinna istnieć logiczna więź z innymi przedmiotami.

a d 2. Opracowanie logicznej struktury przedmiotu poprzedza opracowanie algorytmu nauczania. Przez pojęcie algorytm rozumie się dokładny przepis wykonywania w ściśle określonej kolejności systemu czynności, dający rozwiązanie zadania danej klasy np. w zakresie matematyki. To określenie można w pełni zastosować również do algorytmu nauczania jako kategorii dydaktycznej.

W algorytmie nauczania należy dokładnie wskazać, w jaki sposób należy przekazać uczniowi materiał każdej części (kroku), aby mógł on w jak najkrótszym czasie w pełni opanować zawarty w niej materiał, a także system zasad działania (jak należy uczyć), przy zastosowaniu których nauczyciel lub maszyna ucząca powinna oddziaływać na uczącego się w celu jak najlepszego opanowania przez niego materiału nauczania. Zasadniczym celem opracowania algorytmu nauczania jest więc opracowanie optymalnego wariantu procesu nauczania. Algorytm powinien wskazywać, jak należy uczyć z określonego przedmiotu, jak uzyskiwać przy tym najlepszy efekt.

Wobec algorytmu nauczania można sformułować następujące podstawowe wymagania:

- a) dokładne wskazanie, w jakiej kolejności należy uczyć, tj. wskazanie kolejności przerabiania materiału przedmiotu;
- b) wyraźne określenie, jakie etapy (bloki) powinni przejść uczniowie posiadający różne przygotowania i zdolności;
- c) prostota realizacji w maszynie uczącej lub kompleksie uczącym.

Logiczna struktura przedmiotu i algorytm nauczania przedmiotu uzupełniają się więc wzajemnie, przy czym logiczna struktura stanowi punkt wyjścia dla zestawienia algorytmu nauczania.

a d 3. Zastosowanie maszyn uczących w procesie dydaktycznym nie jest możliwe bez programów nauczania. Programy nauczania pozwalają prowadzić za pomocą maszyn cybernetycznych indywidualne nauczanie z uwzględnieniem zdolności ucznia, uczenie się z nieprzerwaną kontrolą i oceną jego wyników. Dają także nauczycielowi możliwość śledzenia procesu uczenia się. Program nauczania powinien odpowiadać określonej części (krokowi) w programowanym podręczniku, uzupełniać ją i zawierać oddzielne pytania lub zadania, które rozczłonkują się na drobniejsze pytania i zadania, a także (w niektórych metodach) na gotowe odpowiedzi (prawdziwe lub pozornie prawdziwe), podpowiedź i rozwinięte rady oraz odpowiedzi.

W zależności od zróżnicowania w poziomie przygotowania uczniów programy zestawia się w różny sposób. W nauczaniu przy małym zróżnicowaniu w poziomie przygotowania uczniów mogą być wykorzystane bardziej proste — liniowe programy. Przy dużym zróżnicowaniu w poziomie przygotowania powinny być stosowane tzw. rozgałęzione programy. Zestawienie programów jest celowe po wykonaniu programowanego podręcznika.

Rostunow formułuje następujące wymagania wobec programu nauczania:

- a) powinien on przewidywać, jakie odpowiedzi może dać uczeń na postawione pytanie i jak program powinien reagować na każdą odpowiedź;
- b) powinno być w nim uwzględnione, jakie nawyki względnie zdolności należy rozwijać w procesie nauczania;
- c) powinna istnieć ścisła więź z materiałem nauczania zarówno wewnątrz danego przedmiotu, jak też z sąsiednimi „zabezpieczającymi” przedmiotami;

d) powinny być w nim elementy ułatwiające opanowanie innych dyscyplin usługowych w stosunku do danego przedmiotu;

e) powinien on drogą rad i podpowiadania rozwijać myślenie uczniów.

T. I. Rostunow stwierdza, że przejście do programowanego nauczania wymaga wykonania programowanych podręczników. Ponieważ zasadę programowanej metody nauczania stanowi podawanie materiału określonymi częściami (krokami) odpowiednimi dla uczenia się, samokontroli i kontroli opanowania ze strony nauczyciela — wobec tego również podręcznik powinien być podzielony na takie same części. W omawianej metodzie nauczania programowany podręcznik ma większe znaczenie niż podręcznik przy lekcyjnej metodzie nauczania, dlatego że przy programowanym nauczaniu (uczeniu się) powinna przeważać praca własna.

a d 4. Programowany podręcznik powinien odpowiadać następującym podstawowym wymaganiom:

- a) podawać krótko materiał nauczania (tylko podstawową treść),
- b) odpowiadać logicznej strukturze przedmiotu i algorytmowi nauczania,
- c) zawierać wskazówki metodyczne, pytania kontrolne i zadania,
- d) odpowiadać programowanej metodzie nauczania; tj. podawać materiał nauczania częściami (krokami) i umożliwiać uczenie się przy użyciu maszyny uczącej,
- e) zawierać tylko logicznie określone części (kroki) danego zagadnienia.

a d 5. W dalszym ciągu pracy omawia Rostunow zastosowanie maszyn uczących w procesie dydaktycznym. Stwierdza on, że maszyny uczące pozwolą zautomatyzować proces nauczania i tym samym podnieść wydajność studiów. Maszyny umożliwią uzyskanie sprzężenia zwrotnego, przy którym nauczyciel może uzyskiwać informację od każdego ucznia o opanowaniu przez niego materiału nauczania i szybkości jego opanowania, kontrolować jakość programów, a w wypadku wykrycia braków w nauczaniu reagować operatywnie i likwidować te braki.

Zastosowanie maszyn uczących w procesie nauczania da możliwość zebrania obiektywnego statystycznego materiału niezbędnego dla opracowania teorii nauczania.

Maszyny uczące pozwolą indywidualnie uczyć każdego ucznia w takim tempie, w jakim jest on zdolny uczyć się i sprowadzić niedostateczne oceny do minimum. Najzdolniejsi studenci np. będą mogli w krótszym czasie przerabiać materiał nauczania i pozostały wolny czas wykorzystywać do pracy naukowo-badawczej, dzięki czemu, jak się przypuszcza, z murów wyższej uczelni będą wychodzili specjaliści z wyższym przygotowaniem niż obecnie.

Autor artykułu przedstawia dalej krótki bilans prac przeprowadzonych w Kijowskiej Wyższej Uczelni Radiotechnicznej w zakresie budowy i zastosowania różnych typów maszyn uczących w procesie dydaktycznym. Dochodzi do wniosku, że maszyny uczące powinny być:

- a) proste w budowie technicznej,
- b) uniwersalne, tzn. dostępne do nauczania różnorodnych dyscyplin bez technicznej przeróbki,
- c) wyposażone w proste urządzenia do wprowadzania programu nauczania,
- d) przydatne dla różnego rodzaju działalności dydaktycznej (nauczanie, odpytywanie, egzaminowanie, rejestrowanie czasu pracy na nich, konsultacje, a także wystawianie oceny).

W zakończeniu pracy omawia się rolę nauczyciela w nowym systemie nauczania oraz pozytywne i słabe strony zastosowania nauczania programowanego i maszyn uczących.

### III

J. P. Goriunow zajmuje się w swojej rozprawie logiczną strukturą przedmiotu i algorytmem nauczania. Pojęcia te dość często miesza się i na pierwszy rzut oka wydają się być identyczne. W rzeczywistości tak nie jest.

Czym jest logiczna struktura przedmiotu? Jest to — stwierdza autor — kolejność podawania niezbędnego zakresu materiału określająca związek między rozdziałami danego przedmiotu i związek z sąsiednimi przedmiotami. Opracowanie logicznej struktury przedmiotu przy istniejących metodach nauczania nie stwarza poważniejszych trudności, ponieważ w tym zakresie nagromadzono wiele doświadczeń. Przedmiot dzieli się na rozdziały, rozdziały na tematy, tematy na zagadnienia i paragrafy. Przy programowanej metodzie podział przedmiotu będzie mniej więcej taki sam, równocześnie jednak będą pewne zmiany. Tak np. zagadnienia będą rozdzielane na części (kroki), przy czym jest bardzo ważne, aby były one logicznie zakończone, łatwe do opanowania przez uczących się i do nauczania przy pomocy urządzeń cybernetycznych. Objętość każdej części (kroku) powinna być naukowo uzasadniona. Należy tu podkreślić, że optymalizacja zakresu każdej takiej części jest skomplikowanym i nadzwyczaj ważnym problemem, który może być właściwie rozwiązany tylko wspólnym, twórczym wysiłkiem pedagogów, psychologów i matematyków.

Objętość części (kroku) w dużym stopniu będzie zależęć od treści podawanego materiału i od zdolności przeciętnego ucznia. Dlatego przy optymalizacji objętości porcji należy, oczywiście, orientować się właśnie na średnio zdolnego ucznia.

W najogólniejszych zarysach logiczna struktura przedmiotu powinna określić:

- a) zakres materiału nauczania,
- b) racjonalną, dydaktycznie uzasadnioną kolejność podawania materiału,
- c) logiczną więź wzajemną treści danego przedmiotu z innymi przedmiotami.

Krócej mówiąc logiczna struktura przedmiotu powinna odpowiedzieć na pytanie — czego należy uczyć.

Z kolei autor rozprawy charakteryzuje algorytm nauczania wychodząc od ogólnego pojęcia algorytmu. Stwierdza, że algorytm winien charakteryzować się następującymi cechami:

- a) dokładnie określać porządek wykonywania operacji,
- b) być wygodny dla wykonywania zadań określonej klasy,
- c) rezultat powinien być uzyskany po przejściu niezbędnej ilości kroków (czasem nawet bardzo dużej),
- d) umożliwiać prawidłowe rozwiązanie zadania nawet osobom mało zorientowanym w sensie zadania.

Każdy algorytm określa cel rozwiązania zadania, informację wyjściową niezbędną dla rozwiązania zadania, system zasad opracowania informacji wyjściowej i kolejność stosowania tych zasad.

Celem nauczania studentów jest podanie im w pełni zakończonej sumy wiedzy, wdrożenie nawyków samodzielnego myślenia i twórczego podejścia do rozwiązywania różnorodnych problemów. W procesie dydaktycznym każdy doświadczony metodyk stosuje w ściślejszej kolejności w pełni określony system prawideł, najbardziej odpowiadający podawaniu uczniowi tego czy innego rozdziału. Wynika z tego, że pojęcie „algorytm nauczania” nie zawiera jakiejś nowej osobliwości i w pełni odpowiada zwykłemu (klasycznemu) określeniu algorytmu. Algorytm nauczania powinien zawierać wskazówkę, w jaki sposób podać uczniowi materiał danej części, tzn. należy wskazać system, według którego działając wykładowca (lub jakikolwiek mechanizm uczący) umożliwiałby jak najlepsze opanowanie materiału przez uczącego się. A więc algorytm nauczania powinien odpowiedzieć na zasadnicze pytanie — jak należy uczyć.

Można więc stwierdzić, że pojęcia „logiczna struktura przedmiotu” i „algorytm nauczania” nie są identyczne, jednakże uzupełniają się one wzajemnie. Najpierw powinna być określona logiczna struktura przedmiotu, a później opracowany algorytm nauczania, dla którego struktura przedmiotu stanowi jak gdyby informację wyjściową — jakkolwiek daleko niepełną. Ogólnie biorąc „algorytm nauczania” jest pojęciem znacznie szerszym niż „logiczna struktura przedmiotu” i nawet zawiera

w sobie w określonej mierze to drugie pojęcie. Wyodrębnienie pojęcia „logiczna struktura przedmiotu” jest niezbędne z pedagogicznego, a głównie z organizacyjnego punktu widzenia.

J. P. Goriunow omawia poza tym szczegółowo tzw. blok — schemat podstawowej komórki algorytmu nauczania, który przedstawiony jest w książce również w formie graficznej. Powyższy schemat uwzględnia zdolności ucznia do opanowania określonego materiału, a więc jest to algorytm oparty o rozgałęziony program nauczania.

Na zakończenie autor pracy podaje ogólną charakterystykę algorytmu nauczania przedmiotu, który będzie składał się z komórek algorytmu, ilość ich określa się krokami, na które rozbity jest każdy temat, ilością tematów, rozdziałów itp. Oprócz tego algorytm nauczania przedmiotu powinien zawierać blok analizy stopnia opanowania materiału, a więc jest to algorytm oparty o rozgałęziony program nauczania. Na zakończenie autor pracy podaje ogólną charakterystykę algorytmu nauczania przedmiotu, który będzie składał się z komórek algorytmu, ilość ich określa się krokami, na które rozbity jest każdy temat, ilością tematów, rozdziałów itp. Oprócz tego algorytm nauczania przedmiotu powinien zawierać blok analizy stopnia opanowania materiału, a więc jest to algorytm oparty o rozgałęziony program nauczania. Opracowanie algorytmu nauczania przedmiotu jest sprawą trudną i skomplikowaną. Może być ono pomyślnie rozwiązane wspólnym wysiłkiem doświadczonych w zakresie metodyki wykładowców, pracowników naukowych, pedagogów, psychologów i matematyków.

#### IV

W kolejnej pracy T. I. Rostunow i I. J. Sokolinski omawiają klasyfikację, wymagania i zasady budowy prostszych cybernetycznych maszyn uczących.

Na wstępie autorzy przeprowadzają porównanie między systemami automatycznego sterowania z zastosowaniem elektronowych maszyn i zautomatyzowanym procesem nauczania przy użyciu maszyn uczących. Elektronowa maszyna sterująca otrzymuje zwykle informacje z kilku źródeł, które interesują ośrodek kierujący, uogólnia je i w uogólnionej już, odfiltrowanej formie przekazuje na wejście obiektu. Równocześnie elektronowa maszyna sterująca uzyskuje informację u wyjścia obiektu, zestawia informację wchodzącą z wychodzącą i wypracowuje rozkazy oddziałujące na kierowany obiekt i zabezpieczające optymalny przebieg procesu.

Według analogicznego schematu (na co wskazuje odpowiednie rysunki w książce) proces nauczania przebiega z zastosowaniem maszyn uczących. Tutaj obiektem sterowanym jest uczeń, a funkcje elektronowej maszyny sterującej spełnia maszyna ucząca. Maszyna ucząca uzyskuje informację wejściową w postaci założonych do niej przez nauczyciela informacji. Zgodnie z programem podaje ona informację na wejście sterowanego obiektu (ucznia) drogą bezpośredniego połączenia w postaci wykładanego materiału nauczania lub pytania. Równocześnie do maszyny uczącej wchodzi informacja z wyjścia obiektu po linii sprzężenia zwrotnego (informacja o poziomie wiedzy ucznia). W rezultacie zestawienia informacji wchodzącej z wychodzącą maszyna wypracowuje rozkazy określające tok procesu nauczania.

Zewnętrzna analogia między procesem zautomatyzowanego nauczania i jakimkolwiek automatycznym procesem sterowania świadczy o tym, że zautomatyzowane nauczanie, które dopiero zaczyna się pojawiać i stawia swoje pierwsze kroki, powinno bazować na teorii automatycznego sterowania w najszerszym znaczeniu, to znaczy na cybernetyce.

Proces nauczania podobnie jak i każdy inny proces sterowania może przebiegać według cyklu otwartego i cyklu zamkniętego. Cechą charakterystyczną nauczania według cyklu otwartego jest brak sprzężenia zwrotnego. Przykładem tego jest nauczanie za pomocą maszyn uczących typu informacyjnego. Tu maszyna nie otrzymuje informacji o rezultatach opanowania przez ucznia wiadomości, które są mu podawane. Nauczanie przebiega według sztywnego, uprzednio zestawionego programu, niezależnego od przebiegu procesu nauczania. Przy zastosowaniu takich maszyn uczeń w najlepszym wypadku uzyskuje tylko możliwość wyboru tematu informacji,

to jest uzyskania wiadomości z określonego zagadnienia. W ten sposób w nauczaniu według cyklu otwartego sprzężenie zwrotne między uczniem a maszyną uczącą albo zupełnie nie istnieje, albo jest bardzo słabe.

Przejęciowymi maszynami uczącymi z omawianego punktu widzenia są „Kontroler” i „Egzaminator”, które przyjmują egzaminy, zaliczenia i służą uczniowi do samokontroli. W odróżnieniu od informacyjnych — maszyny tego typu uzyskują informację o poziomie wiedzy ucznia, opracowują ją, podają uczniowi rady i rozkazy oraz oceniają jego postępy. W ten sposób występuje tu sprzężenie zwrotne między kierowanym obiektem, czyli uczniem, i maszyną uczącą. Jednakże brak jest przy tym potrzebnej w procesie nauczania więzi polegającej na dostarczaniu nowej informacji. A więc maszyny typu „Egzaminator”, posiadające sprzężenie zwrotne, nie są w pełni zamkniętymi systemami.

Wynika stąd wniosek, że proces nauczania mogą realizować najbardziej efektywnie tylko w pełni zamknięte systemy, ponieważ są one w stanie zapewnić nie tylko kontrolę i utrwalanie uprzednio uzyskanych wiadomości, ale również podawać uczniowi nową informację.

W związku z tym zwraca się uwagę, że optymalnym sprzężeniem zwrotnym, do którego należy dążyć przy projektowaniu maszyn uczących, jest takie, które istnieje na zajęciach nauczyciela z jednym uczniem. Przychodząc na zajęcia wykładowca ma zwykle określony plan, według którego powinien przebiegać proces nauczania. Drogą wzajemnej wymiany informacji (pytań i odpowiedzi) udaje mu się ustalić poziom wiedzy ucznia w danym momencie i przyczyny niedostatecznego zrozumienia poszczególnych zagadnień. Na podstawie uzyskanej informacji nauczyciel kontynuuje proces dydaktyczny z odchyleniem od planu, ponieważ poprzednio zestawiony plan bazował na „średnim” poziomie wiedzy ucznia. W ten sposób występuje tu nie sztywny, ale zmieniający się program nauczania.

W dalszym ciągu pracy omawiane są urządzenia wejściowe i wyjściowe maszyn uczących różnych typów oraz niektóre zagadnienia programowania na maszynach uczących. Przy pomocy odpowiednich rysunków wyjaśnia się istotę programowania liniowego oraz rozgałęzionego przy zastosowaniu różnych wariantów programów.

Liniowy program nauczania przedstawiony jest na rysunku (*schematy programów nauczania*). Uczniowi stawia się szereg pytań 1, 2, 3, ...n. Na każde pytanie może być podanych kilka odpowiedzi (w rozpatrywanym przykładzie trzy odpowiedzi), z których tylko jedna jest prawdziwa. Tylko przy wyborze prawidłowej odpowiedzi maszyna zezwala przechodzić do następnego pytania.

Na kolejnych rysunkach przedstawione są programy rozgałęzione. Rysunki b i c przedstawiają programy z niewielkim rozgałęzieniem. W wypadku podania przez ucznia niesłusznej odpowiedzi maszyna podaje mu wskazówki naprowadzające („podpowiedzi”). Po określonej „podpowiedzi” proponuje się uczniowi ponownie odpowiedzieć na postawione uprzednio pytanie i jedynie po podaniu przez ucznia prawidłowej odpowiedzi zezwala się mu przejść do kolejnego pytania.

Inny program rozgałęziony ukazany jest na rysunku d. W wypadku gdy uczeń po „podpowiedzi” nie mógł podać prawidłowej odpowiedzi — maszyna podaje wyczerpujące wyjaśnienia, po których zezwala się uczniowi przejść do następnego pytania.

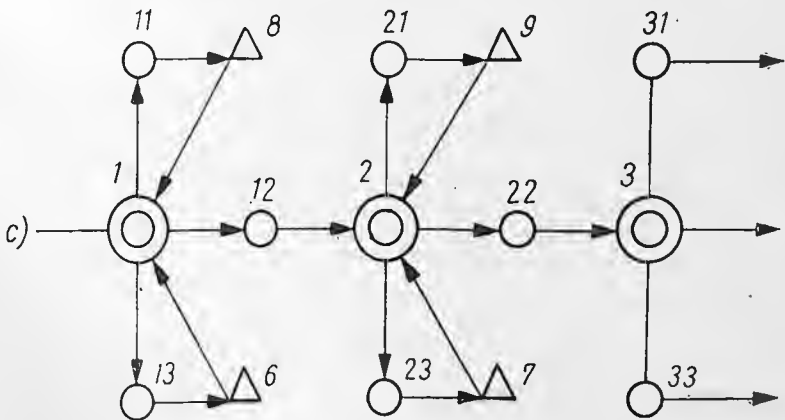
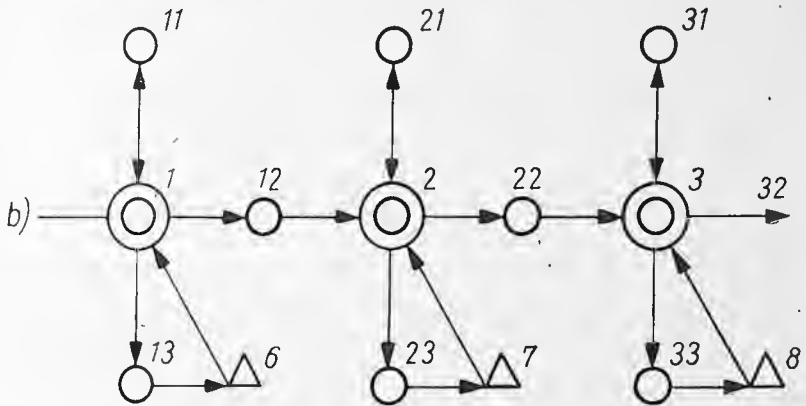
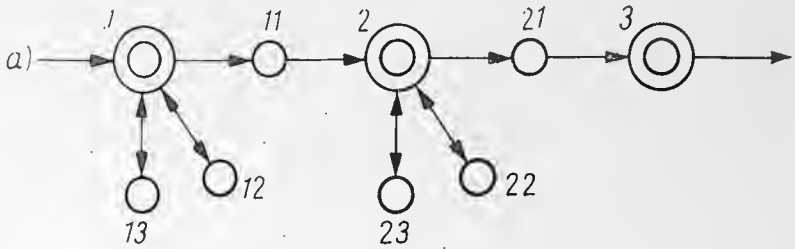
Odmiennosc programu rozgałęzionego, przedstawionego na rys. e, polega na tym, że zezwala on po podaniu nieprawidłowej odpowiedzi na określone pytanie powrócić do poprzedniego pytania.

Optymalny program rozgałęziony, który nie komplikuje jednak zbyt konstrukcji maszyny, przedstawia rys. f.

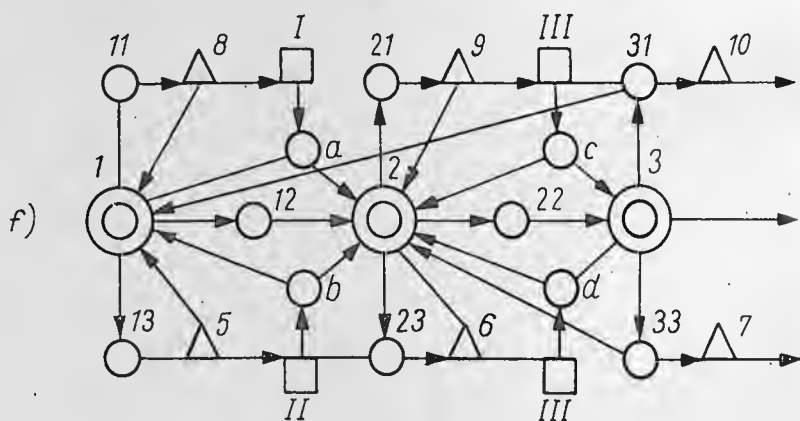
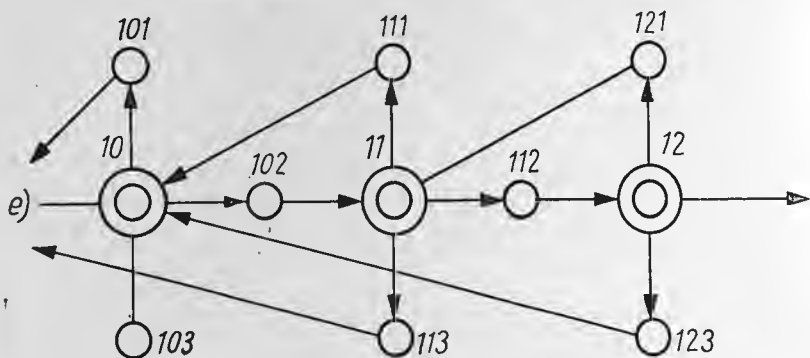
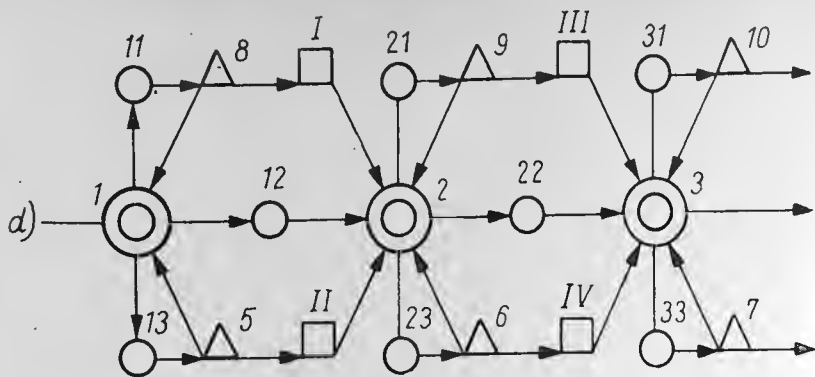
Następnie autorzy pracy formułują podstawowe wymagania wobec maszyn uczących, które są następujące:



PROGRAMY NAUCZANIA



B.A.



LEGENDA



pytanie

odpowiedź



podpowiedź



pełna odpowiedź

a) Prostota urządzenia technicznego. Przewiduje się, że maszyny uczące znajdują zastosowanie głównie w indywidualnym nauczaniu lub przy nauczaniu niedużych grup. Dlatego wymaganie prostoty urządzenia technicznego ma duże znaczenie.

b) Przyspieszenie procesu nauczania. Zastosowanie maszyny uczącej ma sens tylko w tym wypadku, jeżeli przyspiesza ona proces opanowania tego czy innego tematu. To zaś zależy nie tylko od konstrukcji samej maszyny, ale także od jakości programowania, od doświadczenia w eksploataowaniu maszyny i procesie nauczania. Dlatego prawidłowo określić wpływ maszyny uczącej na przyspieszenie procesu nauczania można dopiero po nagromadzeniu odpowiednich doświadczeń, wykorzystania ich w procesie nauczania, racjonalnego zestawienia programów itd. Jeżeli maszyna będzie pomagać nauczycielowi w zabezpieczeniu nieprzerwanej kontroli procesu nauczania i pomagać w systematycznej, codziennej pracy ucznia przy maksymalnej jego aktywności — to może to doprowadzić do istotnego przyspieszenia procesu nauczania.

c) Uwolnienie nauczyciela od prowadzenia prac technicznych (przeprowadzania kolokwii, przeglądu prac kontrolnych, powtórnych objaśnień tych samych zagadnień itd.). Pozwoli to nauczycielowi poświęcać więcej czasu na własną twórczą pracę metodyczną i naukowo-badawczą.

d) Szybkie przejście od pracy z jednego programu na inny. Takie przejście powinno być przeprowadzane bez dokonywania w maszynie jakichkolwiek zmian montażowych czy innych wymagających dużej straty czasu.

e) Prostota kierowania i kodowania danych wejściowych. Kierowanie i kodowanie powinny w minimalnym stopniu odwracać uwagę ucznia od bezpośredniego logicznego myślenia. Kodowanie nie powinno być przyczyną omyłkowej odpowiedzi.

f) Konieczność zapewnienia indywidualnego tempa nauczania każdemu uczniowi. Temu wymaganiu czynią zadość maszyny pracujące według rozgałęzionego programu.

W ostatnim rozdziale pracy podana jest klasyfikacja maszyn uczących. Zdaniem autorów klasyfikację można przeprowadzić według następujących podstawowych kryteriów:

- a) według rodzaju nauczania (indywidualne grupowe, potokowe),
- b) według zasady programowania (program liniowy lub rozgałęziony),
- c) według wykonywania funkcji w procesie uczenia („Kontroler”, „Egzaminator”, „Repetytor”, „Trenażer”, „Lektor” i maszyny wielozakresowe),
- d) według zasady uczenia; uczenie według cyklu otwartego (bez sprzężenia zwrotnego) oraz według cyklu zamkniętego (ze sprzężeniem zwrotnym),
- e) według zasad konstrukcyjnych (elektromechaniczne przenośne, elektronowe przenośne, elektronowo-cyfrowe, analogowe lub modelujące),
- f) według metody wejścia (wybiórcza, cyfrowa, rezultatywna, kombinowana),
- g) według metody oddziaływania (na organy wzroku, słuchu i kombinowane oddziaływanie na organy wzroku i słuchu).

Artykuł kończą wnioski dotyczące budowy cybernetycznych maszyn uczących.

## V

Kolejne cztery prace książki poświęcone są cybernetycznym maszynom uczącym. Podane są krótkie opisy poszczególnych typów maszyn uczących. Określa się przeznaczenie każdej maszyny, podaje zasady pracy, opis zasadniczego schematu i konstrukcyjnej realizacji oraz wykaz zastosowanych części w budowie. Podaje się przykłady zastosowania maszyn w procesie nauczania.

W pracy W. G. Koriakowa omówione są rezultaty doświadczeń zastosowania uniwersalnych maszyn liczących do programowanego nauczania. Rozpatrzone zasady, które wzięto jako podstawę przy budowie uczonego kompleksu.

T. I. Rostunow i I. A. Kowalenko piszą na temat specjalistycznej klasy wyposażonej w urządzenia cybernetyczne. W artykule podaje się krótki opis wyposażenia klasy w urządzenia cybernetyczne i podstawowe schematy połączeń urządzeń, a także podaje się metodykę przeprowadzania w klasie różnego rodzaju zajęć. Przy opracowywaniu urządzenia klasy i metodyki jej wykorzystania brano pod uwagę fakt, że zastosowanie urządzeń cybernetycznych do nauczania nie powinno naruszać istoty procesu i stwarzać elementów wtłaczania wiedzy. Przeciwnie, powinno sprzyjać uzyskaniu bardziej głębokiej wiedzy i rozwojowi samodzielności myślowej uczniów.

W następnej pracy R. W. Sieriebriński rozpatruje doświadczenia w zakresie wykorzystania automatów kontrolujących przygotowanie studentów do przeprowadzenia prac laboratoryjnych. Uogólnione są rezultaty zastosowania automatów na 28 zaliczeniach pięciu różnych grup nauczania.

Jeden z ostatnich artykułów książki poświęcony jest metodyce zestawiania programów dla maszyn uczących. Autorzy podkreślają, że najgłówniejszą rolę w nauczaniu programowanym odgrywa problem programowania materiału, który powinien być wprowadzony do maszyny uczącej. Opracowanie zagadnienia programowania pozwoli podejść w uzasadniony sposób do opracowania maszyn uczących. Praktyka wskazuje, że programowanie materiału pomaga wykryć braki tej czy innej m a s z y n y uczącej, które dotąd w żadnym stopniu się nie ujawniły. Omawia się cechy szczególnie programów liniowych i rozgałęzionych, ich zalety i braki oraz możliwości zastosowania tych programów w odpowiednich typach maszyn uczących. W dalszym ciągu autorzy zajmują się przygotowaniem materiału do programowania, kolejnością pracy przy zestawianiu samego programu oraz zagadnieniem kontroli i oceny odpowiedzi ucznia. W końcowej części pracy podane są przykłady programów nauczania schematu elektromechanicznego oraz gramatyki języka rosyjskiego.

W pozostałych dwu pracach omawia się:

- Zasady programowanego nauczania w zakresie dyscyplin inżyniersko-radio-technicznych.
- Ilościowe charakterystyki tekstów do nauczania w języku obcym.

Oceniając wartość recenzowanej książki należy przede wszystkim stwierdzić, że jest to pierwszy obszerny zbiór prac poświęcony nauczaniu programowanemu i cybernetycznym maszynom uczącym, jaki ukazał się w języku rosyjskim.

W książce rozpatrzone są zasadnicze problemy teoretyczne i dydaktyczne programowanego nauczania, jak również zagadnienia techniczno-konstrukcyjne dotyczące cybernetycznych maszyn uczących. Zbiór zainteresuje więc zarówno pedagogów i psychologów — jak również techników i inżynierów. Poszczególne prace ilustrowane są zdjęciami cybernetycznych maszyn, ich elementów oraz urządzeń służących do nauczania programowanego. W książce jest duża ilość rysunków, schematów i wykresów, które przedstawiają szczególną wartość dla inżynierów-konstruktorów. Ale książka ta zainteresuje także szersze kręgi czytelników. Wydaje się, że szereg rozdziałów warto przetłumaczyć na język polski.

Mieczysław Baraniuk

## PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Nie ma wątpliwości, że nauki pedagogiczne rozwijają się w tempie przyspieszonym, czego widowym przykładem są coraz to nowe książki pedagogiczne. Sam ten fakt nie jest jednak miarą oddziaływania teorii pedagogicznej na praktyczne działanie nauczyciela. W przeglądzie niniejszym zwrócę uwagę na zagadnienie teorii i praktyki, omawiane w ostatnich numerach czasopism pedagogicznych.

## Braki współczesnej pedagogiki

Prof. dr Mieczysław Kreutz, autor wielu dzieł z zakresu psychologii, wypowiedział się na łamach *Nowej Szkoły* (nr 11, 1964) na temat braków współczesnej pedagogiki. Nawiązując do artykułów prof. B. Suchodolskiego i F. Korniszewskiego na temat aktualnego stanu nauk pedagogicznych, zamieszczonych w *Ruchu Pedagogicznym*, prof. Kreutz polemizuje z twierdzeniami obu autorów. Operuje przy tym analogią, jaką dostrzega między dziejami pedagogiki i dziejami medycyny. „Pedagogika — pisze prof. Kreutz — jest z wielu względów zbliżona do medycyny. Medycyna, jako nauka stosowana, opiera się na badaniach teoretycznych wielu nauk, mianowicie: anatomii, fizjologii, psychologii, bakteriologii, chemii, fizyki itd., i czerpie z nich informacje potrzebne do zwalczania chorób; tak samo pedagogika opiera się na badaniach z dziedziny filozofii, psychologii, socjologii i historii, i bez nich nie może żadnych wskazań wychowawczych sformułować ani uzasadnić”.

Snując dalej analogię prof. Kreutz wymienia główne linie rozwoju medycyny i zauważa, że dopiero rozwój anatomii patologicznej, wprowadzenie badań mikroskopowych i chemicznych obudziły wśród lekarzy krytycyzm i samodzielność myślenia. W tej sytuacji lekarze odrzucili najrozmaitsze „systemy” i przenieśli swe pracownie z bibliotek do klinik i szpitali. Na podstawie badań anatomicznych, fizjologicznych, bakteriologicznych itd., a tak samo obserwacji samych chorych doprowadzili medycynę do jej obecnego kwitującego stanu.

Charakteryzując pracę pedagogów widzi ich jedynie w bibliotekach, archiwach i „ciasnych zacisznych gabinetach profesorskich”, nie widzi ich natomiast wśród dzieci. I to jest, zdaniem prof. Kreutza, przyczyna braków współczesnej pedagogiki. „Otóż pedagogika współczesna — pisze — jest nauką raczej spekulatywną, zajęta prawie wyłącznie problemami filozoficznymi i historią, jest zbyt oddalona od szkoły i młodzieży i dlatego pozbawiona podstaw empirycznych. Znaczna część pedagogów-teoretyków powinna opuścić biblioteki i biurka, przy których zagłębia się w studiowaniu ksiąg Komenskiego lub fragmentów pedagogicznych filozofów greckich, analizując poglądy pedagogiczne naszych pozytywistów lub wskazówki wychowawcze Śniadeckiego itd., a przenieść swój warsztat pracy do szkół wszelkiego typu i stopnia, do internatów, domów dziecka, w ogóle tam, gdzie dzieci się wychowują. Pedagodzy muszą mieć, podobnie jak medycy, swoje „kliniki”, w których pozostawaliby w stałym, codziennym kontakcie z procesami wychowawczymi. Zadaniem pedagoga-naukowca w takiej «klinice» byłaby dokładna obserwacja i pomiar stosowanych tam zabiegów wychowawczych i reakcji wychowanków na nie”.

Są też w artykule wskazówki, jak powinien zachowywać się pracownik naukowy w klasie lub pracowni szkolnej: powinien notować dokładnie słowa i czynności nauczyciela, reakcje na nie jednego lub kilku wybranych uczniów, śledzić ich zachowanie, zainteresowanie, sposób przyswajania sobie podanego materiału i trwałość osiągniętych postępów. Autor zauważa: „W naszych warunkach szkolnych obserwacja taka byłaby, niestety, ograniczona do internatów, bo nasze szkoły właściwie nie uczą, lecz przedstawiają pewien materiał i zadają do domu, a potem wystawiają cenzurki”. Autorowi niniejszego sprawozdania, który bywa często na lekcjach,

obserwuje trudną pracę nauczyciela i reakcje dzieci oraz zainteresowania, sposób przyswajania materiału itd., nasuwa się pytanie, czy prof. Kreutz napisał swą ocenę dyskwalifikującą pracę nauczyciela po jej obserwacji w szkole, czy też przy biurku, w zacisznym swym gabinecie? Bo aż trudno przyjąć, by tak niesprawiedliwa ocena była wynikiem bezstronnej obserwacji i badań.

Prof. Kreutz nie jest zwolennikiem szkół eksperymentalnych. Pisze: „Dziś mamy u nas kilka tzw. szkół eksperymentalnych, w których bada się wpływ pewnych czynników na rozwój wychowanków, jednakże, jak sądzę, na eksperymentowanie jest jeszcze za wcześnie. Trzeba wprawdzie poznać dokładnie normalny, w zwykłych warunkach przebiegający rozwój młodzieży, by móc trafnie ocenić wpływ wprowadzanych ulepszeń”.

Kończąc artykuł, prof. Kreutz poddaje pod dyskusję swój pogląd, że współczesna pedagogika nie utrzymuje stałego kontaktu ze szkołą i wychowywanymi w niej dziećmi, że brak jest materiału empirycznego. Dyskusja taka jest potrzebna; potrzebna przede wszystkim po to, by wykazać istotne braki współczesnej pedagogiki.

### Material empiryczny

Tak się złożyło, że w tym samym numerze *Nowej Szkoły* jest artykuł dr Krystyny Kuligowskiej, dyrektora COM, na temat odczytów pedagogicznych. A odczyty te to w głównej mierze materiał empiryczny, gromadzony przez setki nauczycieli na podstawie codziennej obserwacji dzieci w różnych sytuacjach, a więc zarówno w czasie nauczania, jak wychowania, w klasie i poza nią. Pisze dr Kuligowska: „Drugie, istotne zadanie przed odczytami pedagogicznymi to wydobycie, a następnie upowszechnianie dobrych doświadczeń z praktyki”.

Autorka omawia również inne zadania, jakie mają spełnić odczyty pedagogiczne: praca nad odczytem powinna być jedną z najlepszych, najskuteczniejszych form doskonalenia własnej działalności nauczyciela-autora, powinna też wzbogacać metodykę nauczania i wychowania. I dodaje: „Zawarte w odczycie problemy, próby ich rozwiązań powinny stanowić pewną inspirację dla naukowców, wskazywać kierunki najbardziej pilnych badań naukowych”.

Artykuł, oparty na wypowiedziach zebranych drogą ankiety od 71 nauczycieli, omawia takie zagadnienia, jak sprawa bodźców do udziału w pisaniu odczytu, wartości kształcące. W uwagach końcowych tak m. in. pisze: „Zawarty w niniejszym artykule materiał rzuca światło na niesłychanie ważną sprawę mechanizmu rozszerzania się kręgu nauczycieli przodujących. Na podstawie analizy ankiet mam prawo przypuszczać, że jedynie w wyjątkowych przypadkach nauczyciel reprezentuje tak silną osobowość, że potrafi sam, nie otrzymując bodźców z zewnątrz, podejmować i z powodzeniem rozwiązywać trudne problemy pedagogiczne. Takim nauczycielem był Siudak w okresie międzywojennym, tacy są i obecnie. Są to jednak tylko jednostki. Na ogół bowiem nauczyciele zdolni, ambitni, poszukujący potrzebują różnorodnych bodźców, zachęty i pomocy dla podejmowania prób i badań pedagogicznych”.

Material empiryczny, jak widać, bogaty; dużo w nim doświadczenia i relacji z czynionych prób, a więc materiał, o jaki dopomina się prof. Kreutz.

### Czy absolwenci są przygotowani do samodzielnej pracy?

Chodzi o absolwentów techników ekonomicznych. O przeprowadzanych badaniach informuje w numerze 12 *Szkoły Zawodowej* mgr Krystyna Pauzewicz. Badania przeprowadzali pracownicy CZSZ MHW i Departament Kadr i Szkolenia Zawodowego MHW. Badaniami objęto w trzech etapach (absolwenci po 3-letnich technikach,

po 4-letnich i 5-letnich) ok. 21% szkół w różnych województwach, 1000 absolwentów oraz 128 absolwentów z lat 1959—1961. Do badań użyto ankiet, uzupełnianych wypowiedziami na zjazdach oraz opiniami zakładów pracy.

Zasygnalizują najbardziej charakterystyczne wyniki:

1. Sprawa pierwsza — to zgodność zatrudnienia z kierunkiem szkolenia. W każdym okresie badań jest inaczej: w pierwszym — 73% badanych absolwentów było zatrudnionych zgodnie ze specjalizacją otrzymaną w szkole, w drugim — 69%, w trzecim — tylko 5%. W okresie pierwszym — trzeba wyjaśnić — istniały nakazy pracy. Wnioski, jakie autorka wysuwa: żeby technika ekonomiczna nie miała zbyt wąskiego kierunku specjalizacji i żeby wyszkolić takiego absolwenta, który będzie mógł w zależności od sytuacji gospodarczej przejść z jednego działu do drugiego, z jednej funkcji do drugiej bez specjalnego dodatkowego przekwalifikowania.

2. W ankiecie było pytanie, jakie trudności mieli absolwenci w pracy. W różnych okresach badań jest różnie, charakterystyczne jednak, że procent badanych, którzy napisali o trudnościach, jest wysoki: 79, 88, 52 (okres trzeci — po 5-letnich technikalach). Absolwenci określali trudności następująco: słabe przygotowanie praktyczne, brak w szkole ćwiczeń, zbyt dużo teorii niezgodnej z praktyką, wiele wiadomości nieaktualnych, za dużo ogólników bez pokrycia w praktyce. Autorka postuluje: „Jak z powyższego wynika, pomimo zmiany okresu nauczania (3, 4 i 5 lat nauki w technikalach ekonomicznych) absolwenci rozpoczynający pracę w przedsiębiorstwie mają te same trudności. Podstawowe trudności wynikają z niewłaściwego powiązania teoretycznych wiadomości z problemami występującymi w życiu praktycznym oraz z braku szkolenia technicznego w zakresie znajomości mechanizacji pracy biurowej. Określając charakterystykę absolwenta należałoby rozszerzyć zakres umiejętności uwzględniając postęp techniczny i mechanizację prac biurowych. W związku z szybkimi zmianami, jakie następują w życiu gospodarczym, i szybkim dezaktualizowaniem się wiedzy ekonomicznej należałoby zastanowić się nad innymi metodami kształcenia zawodowego ekonomistów, i wyeliminować z materiałów nauczania te partie, które dotyczą zmieniających się treści”.

3. Fakt, że badania wykazały, iż w 4-letnich technikalach absolwenci mieli mniejsze trudności w pracy aniżeli absolwenci 5-letnich techników, należy wziąć pod uwagę przy opracowywaniu nowych programów. „Należałoby też — pisze — przeanalizować metody przygotowania praktycznego do zawodu ekonomisty. W dalszym ciągu w dużym procencie absolwenci stwierdzają małe przygotowanie praktyczne do pracy. Liczenie, że absolwent doszkoli się praktycznie w przedsiębiorstwie, jest zawodne. Na pytanie: czy absolwent był, ewentualnie jest objęty jakąś formą szkolenia lub doszkalania zawodowego — w I okresie badawczym absolwenci w 100% stwierdzili, że nie. W II okresie doszkolonych lub przeszkolonych było 78% absolwentów. W III okresie zakłady doszkoliły 14% absolwentów. Na pytanie: jaką książkę lub czasopismo absolwent przeczytał po ukończeniu szkoły — na 128 zbadanych absolwentów z 1959, 60 i 61 r., ani jeden nie podał żadnej książki zawodowej i tylko 7 absolwentów wymieniło, że czyta *Gazetę Handlową*.”

4. Streszczając wyniki badań autorka stwierdza, że absolwenci są na ogół od wielu lat słabo przygotowani do przyszłego zawodu, że mają trudności w wykorzystywaniu zdobytych wiadomości w konkretnej sytuacji życiowej. W czym tkwią przyczyny tego stanu rzeczy? Czy w krótkim okresie kształcenia, w programach, w zbyt małym okresie praktyki w przedsiębiorstwie? Autorka nie przyjmuje w całej pełni żadnego z wymienionych powodów, kończy artykuł pytaniem: „A może w nieprawidłowym doborze metod kształcenia ekonomistów?”

Badania interesujące, wyniki charakterystyczne. Gdyby chciał przełożyć je na język stosunków w zakresie kształcenia nauczycieli, nasunęłyby się wiele analogii, szczególnie jeśli idzie o przygotowanie praktyczne do zawodu, a także o umiejętność wykorzystywania teorii w praktyce.

### Z badań nad dojrzałością szkolną

Otoczenie opieką dzieci, które mają trudności przy rozpoczynaniu nauki szkolnej, jest sprawą ważną. Wyrównywanie braków od razu przy ich stwierdzeniu może zaważyć na przyszłej postawie dziecka. Trudności mogą być natury środowiskowej lub biologicznej. O badaniach na ten temat, podjętych w Szkole Podstawowej nr 176 na Żoliborzu, pisze w *Problemach Opiekunów-Wychowawczych* (nr 10/1964) Zofia Skórzyńska. Badania wykazały, że prawie 30% dzieci zgrupowanych w klasach pierwszych wykazuje znaczne opóźnienie i defekty w rozwoju. Prócz tego znaczna grupa dzieci, bo ok. 18% ogólnej liczby badanych, wykazała odchylenie od normy, wprawdzie bardzo nieznaczne, jednak ich wpływ na dalszy rozwój mógłby być niekorzystny.

Niedojrzałość szkolna — pisze autorka — występuje w trzech postaciach: jako opóźnienie w rozwoju fizjologicznym, umysłowym i jako niedostateczne przygotowanie do życia społecznego w dużym zespole klasowym.

Znaczną rolę w profilaktyce wychowawczej przypisuje autorka świetlicy szkolnej, w której dzieci mogą spędzać czas wolny, mogą w niej znaleźć różnego rodzaju zajęcia (praca z książką, zajęcia plastyczne, umuzykalniające, zabawy i gry ruchowe, zorganizowana pomoc w nauce). W świetlicy dziecko może znaleźć również zaspokojenie potrzeb fizjologicznych, jak wypoczynek, racjonalne posiłki, przebywanie dostateczną ilość czasu na wolnym powietrzu, wyładowanie ruchowe, racjonalny rozkład zajęć w ciągu dnia.

Oddziaływanie wychowawcze, jak w ogóle realizacja najbardziej racjonalnych i skutecznych zajęć świetlicowych są zależne od wielu czynników, przede wszystkim:

- „1) od tego, czy pracownicy świetlicy świadomie podejmują to zadanie i uznają je za centralny element swojego planu pracy,
- 2) od tego, czy wychowawcy potrafią zrozumieć najistotniejsze potrzeby psychiczne dzieci wykazujących różnego rodzaju braki,
- 3) od metodycznego poziomu prowadzenia poszczególnych zajęć mających charakter reedukacyjny,
- 4) od ogólnej sprawności organizacyjnej i przestrzegania podstawowych zasad prowadzenia świetlicy szkolnej”.

Artykuł, jakkolwiek nie przedstawia wyników badań ze wspomnianej szkoły, jedynie o nich wspomina, jest zestawieniem problemów wynikających z badań na terenie innych szkół, jak w Łodzi, na Woli i Pradze, i dlatego może spełnić dobrą rolę jako zachęta do gruntownej analizy sytuacji dzieci z defektami i opóźnieniami w rozwoju na terenie każdej szkoły. Przydałyby się dokładne wskazówki i materiały pomocnicze, gdyż tylko w nielicznych miejscowościach szkoła może wykorzystać pomoc poradni społeczno-wychowawczych TPD.

\*

Są, jak widać, badania w samych szkołach, jest obserwacja zespołów uczniowskich i poszczególnych uczniów, jest też refleksja nad doświadczeniem własnym i cudzym. A gdyby wymienić takie książki jak np.: „Praca eksperymentalna w szkole”, „W poszukiwaniu nowych metod” — obraz będzie wyrazistszy. Pilne i ważne dla rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej jest przenoszenie teorii do praktyki. A czy teoria wyprzedza praktykę, czy też praktyka nie nadąga za teorią — sprawa o tyle nie najbardziej pilna, że praktyka może długo czerpać z istniejącej już teorii i doskonalić się w codziennych czynnościach dydaktyczno-wychowawczych. Idzie tylko o to, że by czerpała.



## PROFESJONALIZACJA CZY OGÓLNE WYKSZTAŁCENIE ŚREDNIE DLA WSZYSTKICH?

Jak wiadomo, dominującą tendencją radzieckiej polityki oświatowej do 1957 r. było dążenie do zapewnienia wszystkim średniego wykształcenia ogólnego, pojmowanego zresztą raczej tradycjonalistycznie. W 1958 r. wzięła górę tendencja profesjonalizacji szkolnictwa średniego. Na przysposobienie młodzieży do pracy zawodowej przeznaczono w każdej klasie szkoły średniej — od dziewiątej do jedenastej — po dwa dni w tygodniu, co łącznie w trzyletnim okresie kształcenia w szkole średniej stanowiło cały rok szkolny.

Jednakże pięcioletnia próba realizacji przysposobienia zawodowego w średniej szkole ogólnokształcącej w tak szerokim zakresie nie powiodła się. Wobec braku odpowiednich warunków tzw. nauczanie produkcyjne nierzadko przekształcało się w bezprzedmiotową stratę czasu<sup>1</sup>. Dlatego w 1964 r. władze centralne Związku Radzieckiego postanowiły skrócić o rok okres kształcenia w szkole średniej<sup>2</sup>, przeznaczony dotychczas całkowicie na przysposobienie zawodowe, a samo „nauczanie produkcyjne” ograniczyć do minimum, które ma być tylko uzupełnieniem wykształcenia ogólnego.

Tę decyzję przyjęła z ulgą przede wszystkim te przedsiębiorstwa, dla których codzienne wizyty uczniów szkoły średniej były istną udręką. Zadowolona jest również ta część społeczności, której zależy na tym, żeby młodzież jak najwcześniej otrzymywała maturę. Natomiast opinie pedagogów podzieliły się.

Casus: Stanowisko Epsztejna

W październikowym zeszycie organu Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR — *Sowietskaja pedagogika* w 1964 r. ukazał się artykuł jednego z czołowych pedagogów radzieckich, członka rzeczywistego Akademii Nauk Pedagogicznych i członka Prezydium tej wielkiej instytucji badawczej — D. A. Epsztejna<sup>3</sup>, bezpośrednio nawiązujący do opublikowanej o trzy miesiące wcześniej uchwały władz centralnych o skróceniu okresu kształcenia w szkole średniej z trzech do dwóch lat. Autor nie ustosunkował się wprawdzie do samego fatku skrócenia okresu kształcenia w szkole średniej. Jego wywody w sprawie funkcji systemu szkolnego w związku z zapowiedzianymi zmianami w szkolnictwie zasługują jednak na szczególną uwagę, bo są naprawdę symptomatyczne.

Kształcenie w szkole średniej rozpatruje on wyłącznie z punktu widzenia aktualnych wymagań co do kwalifikacji robotników. Stwierdzając więc, że przy obecnym stanie techniki i technologii nie na wszystkich stanowiskach roboczych niezbędni są pracownicy o średnim wykształceniu ogólnym, Epsztejn sugeruje, że tylko kształcenie w zakresie szkoły ośmioletniej powinno być wspólne i jednakowe dla wszystkich. Natomiast sprawę dalszego kształcenia poszczególnych absolwentów szkoły ośmioletniej uzależnia on wyłącznie od wymagań zawodowych. W każdym razie wszystkie drogi dalszego kształcenia — według Epsztejna — powinny mieć charakter zawodowy. Każda z tych dróg ma prowadzić „do opanowania takiego czy innego zawodu o różnym poziomie kwalifikacji i o różnym zakresie wykształcenia ogólnego. W każdym jednak — bez wyjątków — przypadku uczniowie przygotowują się do uczestnictwa w pracy produkcyjnej, włączając się do niej w procesie nau-

<sup>1</sup> Zadaczi sowieckiej szkoły. Dokład ministra proświeszczenia towarzysza E. I. Afanasienko. *Uczitielskaja gazeta* 1964; nr 96.

<sup>2</sup> Ob izmieniennii sroka obuczenija w sriednich obszczeobrazowatielnych trudowych politiechnicznychkikh szkolach s proizwodstwiennym obuczenijem. *Uczitielskaja gazeta* 1964; nr 96.

<sup>3</sup> D. A. Epsztejn: *Sowierszenstwowat' sistiemu proizwodstwiennogo obuczenija. Sowietskaja pedagogika* 1964; nr 10.

czania. Wszyscy absolwenci szkoły ośmioletniej pójdą do pracy, ale włączenie ich do pracy dokona się w zależności od wymagań produkcji poprzez określony kanał kształcenia”.

Te zdania najwyraźniej świadczą o tym, że ich autor niezmiennie stoi na stanowisku profesjonalizacji szkolnictwa średniego, rozumianej jak najbardziej tradycyjnie. Jego stanowisko klóci się więc zarówno z myślą przewodnią uchwały z 1964 r., zwiastującej odwrót od profesjonalizmu, jak i Programu KPZR z 1961 r., zapowiadającego wprowadzenie obowiązkowego średniego kształcenia ogólnego i politechnicznego. Nic więc dziwnego, że stanowisko Epsztejna spotkało się z ostrą krytyką ze strony organu Ministerstwa Oświaty RFSRR — *Narodnoje obrazowanije*<sup>1</sup>.

Redakcja tego czasopisma przypomniała Epsztejnowi, że głównym zadaniem polityki oświatowej jest zapewnienie wszystkim przynajmniej średniego wykształcenia. Tego wymaga przede wszystkim postęp ekonomiczno-społeczny. „Ze względu na swoją funkcję społeczną kształcenie szkolne powinno uwzględniać nie dzień dzisiejszy, lecz jutrzejszy. A ma ono za zadanie nie zwykle przysposobienie przyszłego pracownika do tego poziomu wytwórczości, który on zastanie, lecz przygotowanie go do tego, co powinien on dalej rozwijać, do doskonalenia produkcji i wzrastania wraz z nią. Samo kształcenie jest bowiem potężnym czynnikiem przyspieszania postępu technicznego i osiągania wyższej wydajności pracy. (...) Nie wolno zapominać i o tym, że wymagania co do poziomu kształcenia ogólnego wynikają nie tylko z potrzeb produkcji, lecz również z całego życia społecznego. Coraz wyższy rozwój pierwiastków komunizmu w naszym życiu ekonomicznym i społecznym, rozkwit nauki, kultury i sztuki wymaga z kolei stałego podwyższania poziomu wykształcenia i kultury każdego członka społeczeństwa. W wykształceniu szkolnym coraz większego znaczenia nabiera jego szerokość i wielostronność. Powinno ono sprzyjać wychowaniu i kształtowaniu ludzi o wysokiej kulturze i świadomości komunistycznej, zdolnych zarówno do pracy fizycznej, jak i umysłowej oraz do aktywnej działalności w różnych dziedzinach życia społecznego i państwowego, a także w dziedzinie nauki i kultury.

Wykształcenie ośmioletnie nie może w pełni kształtować takiego człowieka. To trzeba podkreślić jasno i niedwuznacznie. Dlatego aktualne ośmioletnie kształcenie obowiązkowe należy rozpatrywać tylko jako szczebel niezbędny do następnego przejścia do powszechnego kształcenia średniego”<sup>2</sup>.

Casus: Stanowisko Arsieniewa

Oczywiście, to przejście do powszechności kształcenia średniego nie będzie rzeczą łatwą. Znanemu działaczowi oświatowemu, również członkowi rzeczywistemu Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR, A. M. Arsieniewowi realizacja kształcenia średniego dla wszystkich wydaje się wprost nieziszczalna. Ze względu na słabe postępy i brak pilności w nauce — jego zdaniem — znaczna część uczniów nie powinna być przetrzymywana w szkole dłużej niż przez osiem lat. Tylko ośmioletnie kształcenie podstawowe powinno być w pełni dostępne i obowiązkowe dla wszystkich<sup>3</sup>.

Charakteryzując aktualne zadania polityki oświatowej w 1964 r., Arsieniew pisał m. in.: „Obecnie najważniejszą sprawą jest podwyższenie poziomu kształcenia w szkole ośmioletniej i określenie profilu kształcenia zawodowego w szkole średniej

<sup>1</sup> Protiw pułanicy w podchodzie k ważnym woprosam narodnoje obrazowanija. *Narodnoje obrazowanije* 1964; nr 12.

<sup>2</sup> Op. cit., s. 8.

<sup>3</sup> A. Arsieniew: O głównom w żyzni szkoły. *Uczitielskaja gazieta* 1964; Por. także tegoż autora: Za dalniejszeje ukriepljenje swiazi szkoły s żyznju. *Sowietkaja pedagogika* 1964; nr 9.

z uwzględnieniem warunków środowiskowych, a także wzmocnienie bazy materialno-technicznej dla przysposobienia zawodowego, radykalne podwyższenie poziomu wymagań w stosunku do uczniów starszych klas, zrezygnowanie z nadmiernej opieki nad nimi, aby nie ciągnąć aż do matury w szkole średniej tych, którzy źle się uczą, nie dbałe odnoszą się do swoich obowiązków i radzi by wciąż pozostawać na cudzym utrzymaniu. Szkoła średnia powinna mieć prawo wydalania tych uczniów klas starszych, którzy zaniedbują się w nauce"<sup>1</sup>.

Redakcję czasopisma *Narodnoje obrazowanije* (które — przypomnijmy jeszcze raz — jest organem Ministerstwa Oświaty) raz i wprost „administracyjny” styl prozycji tego pedagoga. Zadaniem pedagoga jest przede wszystkim wykrywanie przyczyn niepowodzeń dydaktyczno-wychowawczych i szukanie środków zaradczych w doskonaleniu systemu oświatowo-wychowawczego. Pedagogowie powinni niepokoić losy tych, którzy z takiego czy innego powodu źle się uczą i są „trudni” pod względem wychowawczym. Ale tego niestety w publikacjach Arsieniewa brakuje. Dlatego — zdaniem redakcji cytowanego miesięcznika — nad propozycjami Arsieniewa niepodobna poważnie dyskutować. „Można by dyskutować o tych propozycjach, gdyby autor rzeczywiście wykazał prawdziwą troskę o całą młodzież, o chłopców i dziewczęta, i napisał wprost o konieczności rozszerzenia dla nich różnych form kształcenia średniego, o organizacji szkół specjalnych, zakładów wychowawczych oraz szkół średnich dla młodzieży pracującej, a także o rozszerzeniu i udoskonaleniu systemu średniego kształcenia zawodowo-technicznego itp.”<sup>2</sup>

Redakcja czasopisma *Narodnoje obrazowanije* nie wyklucza celowości zróżnicowania form kształcenia na poziomie szkoły średniej. Co więcej, domaga się wprost od Akademii Nauk Pedagogicznych zasadniczej rewizji dotychczasowego standardu kształcenia na tym poziomie. Przy opracowywaniu koncepcji kształcenia w szkolnictwie średnim trzeba koniecznie wziąć pod uwagę właściwości rozwojowe młodzieży. W cytowanym artykule czytamy m. in.: „Jest rzeczą zupełnie oczywistą, że same warunki kształcenia i wychowania w szkole powinny być tak rozległe, elastyczne i nie sformalizowane, żeby, zapewniając przede wszystkim wszechstronny rozwój ogólny i szeroki horyzont politechniczny oraz politechniczne umiejętności i nawyki całej młodzieży, pozwalały każdemu normalnie rozwiniętemu uczniowi rozwijać się zgodnie z jego właściwościami indywidualnymi i żeby pedagog mógł skutecznie kierować tym procesem”<sup>3</sup>.

Zasadnicza rewizja treści kształcenia konieczna jest również ze względu na rozwój nauki i techniki. Obowiązkowa dla wszystkich szkoła średnia powinna zapewniać młodzieży wykształcenie oparte na najwyższych osiągnięciach nauki. Tylko takie wykształcenie może rozbudzić zainteresowania poznawcze i dążność do nieustannego kształcenia się.

Zbyt wczesne zamykanie procesu kształcenia ogólnego i jednostronność przysposobienia zawodowego uniemożliwia osiągnięcie tych najwyższych wartości wychowawczych. Redakcja miesięcznika *Narodnoje obrazowanije* ubolewa, że liczni pedagogowie zapomnieli o z dawna propagowanej idei wieloletniego kształcenia ogólnego i politechnicznego na korzyść wczesnego przysposobienia zawodowego. „Jeśli przedtem w centrum uwagi teoretyków pedagogiki była idea politechnizacji szkoły, to obecnie wielu z nich zapomniało o niej i w gruncie rzeczy ograniczyło się do propagowania zwykłej profesjonalizacji szkoły i zacieśniania zakresu ogólnego kształcenia średniego”<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> A. M. Arsieniew: Za dalszejsze ukriepienie swiazi szkoły s żyznju. op. cit., s. 13.

<sup>2</sup> Protiw putanicy w podchodie k ważnym woprosam narodno obrazowanija, op. cit., s. 11.

<sup>3</sup> Op. cit., s. 9.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 10.

Stanowisko takich pedagogów jest obecnie wręcz szkodliwe dlatego, że usprawiedliwia ono i podtrzymuje dotychczasowe wypaczenia w szkolnictwie. Redakcja przypomina, że realizacja założeń reformy podjętej w 1958 r. spowodowała w wielu przypadkach wypaczenie samej idei łączenia procesu kształcenia z przygotowywaniem młodzieży do życia. Na pedagogów więc spada obowiązek podjęcia gruntownej analizy aktualnego stanu całego systemu oświatowo-wychowawczego i określenia perspektywy jego rozwoju.

### Opracowanie koncepcji ogólnego kształcenia średniego dla wszystkich — podstawowym zadaniem pedagogów

Na szczególną uwagę zasługuje myśl, która przewija się przez cały artykuł redakcyjny czasopisma *Narodnoje obrazowanie*: Zespół redakcyjny organu Ministerstwa Oświaty żąda od pedagogów wyraźnej i konsekwentnej odpowiedzi na pytanie: jaka ma być obowiązkowa dla wszystkich szkoła średnia? Jest to bowiem zasadnicze pytanie współczesnej polityki oświatowej. Odpowiedzi na to pytanie od dawna już szukają władze radzieckie. Niestety, na razie jednak bez w pełni zadowalającego sukcesu. Atoli administracja szkolna — zajęta wciąż załatwianiem narastających i komplikujących się spraw — nie jest w stanie samodzielnie znaleźć pożądanej odpowiedzi na to trudne pytanie.

Redakcję miesięcznika *Narodnoje obrazowanie* irytuje więc to, że nawet członkowie Prezydium Akademii Nauk Pedagogicznych — a więc bardzo poważnej instytucji naukowej, bezpośrednio odpowiedzialnej za rozstrzygnięcie podstawowych problemów pedagogicznych — nie chcą sobie zadać trudu, żeby przynajmniej współdziałać z administracją w tych mozolnych poszukiwaniach. Redakcja z goryczą wypomina, że omijają oni najistotniejsze problemy, jak na przykład ten: gdzie, jak i w jakim charakterze mogą „pracować” miliony 15-letnich chłopców i dziewcząt, opuszczających klasę ósmą, czy przemysł i rolnictwo może włączyć „wszystkich bez wyjątków” do „pracy produkcyjnej”?

„Takie zagadnienia — czytamy w artykule redakcyjnym — nie niepokoją uczonoego pedagoga. Niech o tym myślą w organizacjach państwowych i gospodarczych. Dla niego ważne tylko jedno: wszystkich jak najwcześniej włączyć do produkcji. W tym celu należy absolwentom szkoły ośmioletniej zapewnić »wiele różnych dróg i możliwości«. A jakież to drogi? Autor konkretnie ich nie wskazuje. Ale o tym, że każda z nich powinna mieć charakter zawodowy i powinna przygotowywać wyłącznie do uczestnictwa w produkcji materialnej, mówi dość wyraźnie”<sup>1</sup>.

Redakcja pyta: „Czy nauka pedagogiczna ustaliła, iż rzeczywiście taka droga łączenia pracy w przedsiębiorstwie z przysposobieniem zawodowym i kształceniem średnim jest najlepsza dla młodzików 15—16-letnich, nie ukształtowanych jeszcze w pełni pod względem fizycznym i duchowym? Jakimiż obiektywnymi danymi naukowymi autor może udowodnić, że takie połączenie — w obecnej postaci — jest dostosowane do możliwości wielu młodzików i nie wpływa ujemnie na ich zdrowie, ich normalny rozwój fizyczny i psychiczny? A tego ignorować nie wolno”<sup>2</sup>.

Tymczasem zamiast formułować naukowo uzasadnione postulaty co do koniecznych zmian obecnego systemu oświatowo-wychowawczego czolowi przedstawiciele Akademii Nauk Pedagogicznych nie tylko zasadniczo akceptują obecny stan tego systemu, lecz nawet nawołują do utrwalania jego najsłabszych stron. A właśnie przedwczesna profesjonalizacja jest bezsprzecznie jedną z najsłabszych stron współczesnego szkolnictwa.

<sup>1</sup> Ibidem, s. 8.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 8.

Jeśli do niedawna tolerowano taki stan rzeczy, to tylko ze względu na nieprzezwyciężalne trudności społeczno-ekonomiczne, udaremniające wszelkie próby zbudowania jednolitego systemu kształcenia ogólnego i politechnicznego dla całej młodzieży aż do jej pełnoletności. A takie próby — jak wiadomo — podejmowano w ZSRR już od zarania przemian socjalistycznych. Realizacja powszechności kształcenia ogólnego i politechnicznego dla całej młodzieży do 17 roku życia już od 1918 roku była w ZSRR jednym z naczelnych zadań polityki oświatowej.

Redakcja miesięcznika *Narodnoje obrazowanije* przypomina, że nawet w najcięższych chwilach w dziejach Związku Radzieckiego, kiedy ze względu na ogromne trudności gospodarcze konieczna była profesjonalizacja szkół drugiego stopnia, W. I. Lenin upominał, „żeby nie dopuścić do rzemieślnictwa: 1) unikać wczesnej specjalizacji; opracować instrukcję w tej sprawie, 2) rozszerzyć we wszystkich szkołach zawodowo-technicznych (proftech-szkołach) przedmioty ogólnokształcące... 3) postawić jako bezwarunkowe zadanie niezwłoczne przejście do kształcenia politechnicznego lub, ściślej, niezwłoczne urzeczywistnienie szeregu możliwych już teraz posunięć w kierunku kształcenia politechnicznego”. Lenin tłumaczył, że ze względu na nędzę i zniszczenie kraju „jesteśmy zmuszeni tymczasowo obniżyć wiek (przejścia od kształcenia ogólnego i politechnicznego do zawodowo-politechnicznego) z 17 do 15 lat”.

Te wskazania Lenina nie straciły nic na aktualności. Wręcz przeciwnie, dopiero teraz zaistniały wszelkie warunki do pełnego urzeczywistnienia idei kształcenia ogólnego i politechnicznego całej młodzieży przynajmniej do 17 lat. Pedagogowie muszą jednak dokładnie i w pełni odpowiedzialnie określić formy realizacji tego przedsięwzięcia.

Wydawało się nawet, że Akademia Nauk Pedagogicznych podejmie to zadanie w całej pełni. Wszak przy ustalaniu planu badań naukowych na najbliższą przyszłość w 1963 r. prezydent Akademii Nauk Pedagogicznych, I. A. Kairow, wysunął to zadanie na czoło całej pracy badawczej Akademii. Jakże zobowiązująco brzmiały jego słowa: „Jednym z centralnych problemów chwili obecnej jest stworzenie jednolitej szkoły politechnicznej, zaprojektowanie szkoły społeczeństwa komunistycznego. W świetle nowego Programu Partii trzeba rozpatrzyć perspektywy rozwoju systemu oświaty i określić, które spośród obecnie istniejących typów uczelni mają przyszłość i jakie są drogi ich dalszego rozwoju, a także jaki będzie stosunek wzajemny w systemie oświaty między szkołami zwyczajnymi, całodziennymi i internatowymi. W związku z wprowadzeniem do szkoły ogólnokształcącej przysposobienia zawodowego, a do szkoły zawodowej elementów kształcenia ogólnego powstaje konieczność przemyślenia problemu połączenia tych dwóch szkół w jednolitą szkołę politechniczną”<sup>2</sup>.

Na razie jednak niewiele zrobiono w tej dziedzinie. Dlatego też zaskakuje nas pewność, z jaką czołowi przedstawiciele Akademii Nauk Pedagogicznych opowiadają się za zwykłą profesjonalizacją szkolnictwa średniego i ograniczeniem minimum kształcenia ogólnego. Zaskakuje też informacja, iż Akademia bez zastrzeżeń opowiedziała się za skróceniem okresu kształcenia w szkole średniej z trzech do dwóch lat<sup>2</sup>.

Wygłąda jednak na to, że obecne przemiany w szkolnictwie radzieckim mają charakter tymczasowy. Szkoda, że nie dostrzegają tego autorytatywni pedagogowie, wprowadzając „gmatwaninę” w ważnych sprawach oświaty. Dobrze zaś, że przy-

<sup>1</sup> I. A. Kairow: Nowaja programma KPSS a zadaczi pedagogičeskoj nauki. Moskwa Izd. APN 1963, s. 13. Por. przekład w *Wychowaniu* 1963; nr 18.

<sup>2</sup> A. M. Arsieniew: Za dalniejszeje ukrieplenije swiazi szkoły s żyznju. Op. cit., s. 8.

najmniej organ Ministerstwa Oświaty podejmuje walkę z tą „gmatwaniną”, o czym świadczy nawet sam tytuł cytowanego artykułu.

Warto też dodać, że czasopismo *Narodnoje obrazowanije* nie pierwszy raz udostępniło swoich szpalt ludziom konsekwentnie walczącym o powszechność średniego kształcenia ogólnego i politechnicznego przeciwko minimalistom upierającym się przy profesjonalizacji szkolnictwa średniego. Wystarczy wspomnieć, iż już w pierwszym zeszycie tego czasopisma z 1963 r. ukazał się bardzo interesujący artykuł P. Rudniewa, który śmiało i dalekowzrocznie podjął węzłową problematykę organizacji i treści szkolnictwa współczesnego<sup>1</sup>. Na nic jednak wszelkie dyskusje, jeśli wpływowi pedagogowie pozostają na starych pozycjach. A tak potrzebna dziś trafna odpowiedź pedagogów na pytanie: jaka ma być powszechna szkoła średnia.

Tadeusz J. Wiloch

<sup>1</sup> P. Rudniew: K woprosu o „diffierencyacji obszczego obrazowanija” w sriedniej szkole. *Narodnoje obrazowanije* 1963; nr 1.

## NOWE STATUTY SZKOLNE

Ukazały się od dawna oczekiwane zarządzenia Ministra Oświaty w sprawie statutu szkoły podstawowej i statutu studium nauczycielskiego.

U podstaw postanowień zawartych w tych statutach leżą założenia ustawy z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania, które określają główne kierunki pracy tych szkół. Ponadto na treść tych postanowień rzutują dotychczasowe dokumenty regulujące życie szkół (w zakresie organizacji roku szkolnego, pracy rady pedagogicznej, rady studium w studium nauczycielskim, organizacji młodzieżowych, komitetów rodzicielskich itp.), programy nauczania oraz niektóre przepisy zawarte w ustawie z dnia 27 kwietnia 1956 r. o prawach i obowiązkach nauczycieli.

Rzecz zrozumiała, że statuty, które stanowią przedmiot naszej uwagi, ograniczając się (jak zresztą wszelkie statuty) do założeń generalnych, ramowych, nie mogą zastąpić wszystkich dokumentów czy wytycznych wymagających szczegółowego ujęcia, stąd w niektórych przypadkach zachodzi potrzeba odwoływania się do przepisów określonych odrębnymi zarządzeniami.

Mimo tej konwencjonalnej struktury, syntetycznej pod względem merytorycznym treści i zwięzłej formy, dokumenty te — o charakterze perspektywicznym — wyznaczają cele, program i główne kierunki działalności szkoły.

## 1

Nauczanie i wychowanie w szkole podstawowej — zakłada statut — ma na celu wszechstronny rozwój uczniów i wychowanie ich na świadomych i twórczych obywateli. Zadaniem więc szkoły jest kształtowanie naukowego poglądu na świat, ukształtowanie przekonania o społecznej, ekonomicznej i moralnej wyższości socjalistycznego ustroju społecznego nad ustrojem kapitalistycznym, przygotowanie do czynnego udziału w socjalistycznej gospodarce i kulturze.

Jak więc z określenia celów i zadań szkoły podstawowej wynika — nauczanie i wychowanie nie mogą ograniczyć się do przekazywania dorobku i przystosowania uczniów do istniejących warunków, lecz powinny przygotować wychowanków do aktywnego, twórczego uczestnictwa w dokonujących się procesach socjalistycznego budownictwa.

Warunki do realizacji tego celu stwarza m. in. postanowienie mówiące o jednolitym wykształceniu, które 8-klasowa szkoła podstawowa zapewnia wszystkim uczniom. Wykształcenie to obejmuje wiedzę o przyrodzie i życiu społecznym, o dziejach i kulturze narodu i ludzkości, wstępne zaznajomienie z techniką oraz przysposobienie do pracy i udziału w życiu społecznym i kulturalnym.

Warunki do realizacji wyżej wymienionych celów zabezpieczają również inne bardzo istotne postanowienia mówiące o tym, że szkoła podstawowa — jako organizacyjna i programowa podstawa systemu kształcenia i wychowania w PRL — jest instytucją świecką (całokształt nauczania i wychowania w szkole podstawowej ma charakter świecki) i że jest obowiązkowa i bezpłatna.

Jakkolwiek statut przewiduje istnienie szkół podstawowych realizujących program klas I—IV (w wyjątkowych przypadkach — szkoły realizujące program klas I—VI),

podkreśla, że szkoła podstawowa jest szkołą 8-klasową i jednolitą pod względem programowym. Tak więc dotychczasowa mozaika szkół podstawowych przestanie istnieć.

W celu pogłębienia wiadomości uczniów, rozwijania ich zainteresowań i uzdolnień, aktywności i samodzielności oraz przygotowania ich do udziału w życiu społecznym i wdrożenia do spędzania wolnego czasu w sposób kulturalny — szkoła podstawowa powinna prowadzić zajęcia pozalekcyjne i współdziałać w prowadzeniu ich dla uczniów przez powołane do tego placówki i instytucje zajęć pozaszkolnych.

Dla pogłębienia procesu nauczania i wychowania szkoła powołuje organizacje uczniowskie. Powszechną organizacją uczniowską, stwarzającą szerokie możliwości rozwijania zainteresowań i aktywności młodzieży, działającą w każdej szkole, jest samorząd uczniowski.

W złożonej i odpowiedzialnej pracy szkoły statut widzi najbliższych jej sojuszników:

- Związek Harcerstwa Polskiego — na odcinku realizacji zadań ideowo-wychowawczych,
- komitety rodzicielskie — w zakresie realizacji zadań wychowawczo-opiekunich,
- komitety opiekuńcze — dla zacieśnienia więzi szkoły z życiem i budownictwem socjalistycznym.

Mówiąc o współdziałaniu szkoły ze Związkiem Harcerstwa Polskiego — na zasadach uzgodnionych z Ministerstwem Oświaty — statut zobowiązuje szkołę do zabezpieczenia drużynie harcerskiej korzystania z pomieszczeń i urządzeń szkolnych oraz do stwarzania jej warunków dla rozszerzenia oddziaływania ideowo-wychowawczego na młodzież zorganizowaną i nie zorganizowaną.

Statut szczegółowo też określa obowiązki nauczyciela, a zwłaszcza obowiązki wychowawców klas, do których m. in. zalicza: poznanie osobowości ucznia, jego zdolności i zainteresowań, jego warunków życia i stanu zdrowotnego, organizowanie i prowadzenie pracy wychowawczej w klasie, współdziałanie z domem rodzicielskim itp.

Rada pedagogiczna jako wewnętrzny organ szkoły powołana jest przede wszystkim do rozważania, opracowywania i rozstrzygania spraw dotyczących wychowania, nauczania i administracji szkoły oraz opiniowania spraw zleconych przez władze szkolne.

Za całokształt działalności dydaktycznej, wychowawczej i administracyjnej szkoły, a w szczególności za zgodny z ustawą o rozwoju systemu oświaty i wychowania w PRL kierunek nauczania i wychowania w szkole — statut czyni odpowiedzialnym kierownika szkoły. Na nim też spoczywa odpowiedzialność za realizację programów nauczania, warunki pracy w szkole, organizację współdziałania rodziców ze szkołą, za działalność organizacji uczniowskich, realizację powszechności nauczania w obwodzie swojej szkoły itp.

Zadania stojące przed studium nauczycielskim statut określa zgodnie z odpowiednimi postanowieniami ustawy z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania. Kładzie więc szczególny nacisk na teoretyczne i praktyczne przygotowanie studentów studiów dziennych do obowiązków nauczyciela i wychowawcy (podniesienie kwalifikacji naukowo-pedagogicznych studentów studiów dla pracu-



jących), ukształtowanie postawy ideowo-moralnej, wpojenie (względnie pogłębienie u studentów studiów dla pracujących) zamilowania do pracy pedagogicznej oraz zrozumienia jej doniosłości dla rozwoju kraju, wdrożenie do samokształcenia, do podnoszenia poziomu swej wiedzy oraz kultury ogólnej i zawodowej, jak również na przygotowanie do działalności społecznej i kulturalnej.

Projekt tego statutu był przedmiotem dyskusji kierowników oddziałów kształcenia nauczycieli kuratoriów okręgów szkolnych i nauczycieli studiów nauczycielskich. Uwzględniła więc słuszne dezyderaty osób bezpośrednio zainteresowanych, sugerujące m. in. nadanie tej uczelni właściwej rangi, odciążenie dyrektora studium od spraw administracyjnych i gospodarczych, wzmocnienie pozycji kierownika wydziału (dotychczasowej „sekcji przedmiotowej”), przyznanie szerszych uprawnień radzie wydziału — z jednoczesnym odciążeniem rad studium (rad pedagogicznych) od spraw formalnych, związanych z tokiem studiów.

W myśl bowiem postanowień statutu — otwarcie studium nauczycielskiego następuje na podstawie orzeczenia organizacyjnego wydanego przez Ministerstwo Oświaty (dotychczas na podstawie orzeczenia kuratorium okręgu szkolnego); działalnością studium kieruje dyrektor nie tylko przy współdziałaniu zastępców dyrektora (dyrektorów) do spraw pedagogicznych, rady studium, kierowników wydziałów, lecz m. in. przy współdziałaniu zastępcy dyrektora do spraw administracyjno-gospodarczych; kierownika wydziału wybiera na okres trzech lat rada wydziału, a zatwierdza go kurator okręgu szkolnego; wydział — jako podstawowa komórka organizacyjna studium — obejmuje studentów studiów dziennych, wieczorowych, zaocznych i eksternistycznych o kierunkach z tą samą główną specjalnością.

Rada studium na czele z dyrektorem studium — jako jej przewodniczącym — pozostaje nadal organem wewnętrznym studium, powołanym do rozważania, opracowywania i rozstrzygania w granicach kompetencji spraw wychowania, nauczania i administracji studium. Skład jej i rola w zasadzie się nie zmieniają. Natomiast struktura organizacyjna i zakres uprawnień rady wydziału — jak już nadmieniono wyżej — ulegają poważnej modyfikacji.

Zadaniem rady wydziału jest współdziałanie z kierownikiem wydziału w sprawach dotyczących rozwoju, ulepszenia jego pracy pod względem naukowym, dydaktycznym i wychowawczym. W skład jej wchodzi: kierownik wydziału — jako przewodniczący oraz nauczyciele uczący na danym wydziale przedmiotów objętych planem studiów.

Postanowienie to anuluje tym samym obowiązujące dotychczas przepisy w sprawie działalności oddzielnych sekcji przedmiotowych: kierunkowych (specjalistycznych) i pedagogicznych, między którymi nie zawsze istniała więź, koordynacja zadań w zakresie przygotowania kandydata do zawodu nauczycielskiego.

Koncepcja organizacyjna wydziałów ma właśnie aspekt perspektywiczny, obliczony na ewentualne przekształcenie studium nauczycielskiego na szkołę wyższą zawodową.

W celu natomiast realizacji zadań specjalistycznych statut przewiduje komisje przedmiotowe, a mianowicie: komisję przedmiotów kierunkowych, obejmującą nauczycieli uczących przedmiotów tej samej specjalności kierunkowej; komisję pedagogiczną, w skład której wchodzi nauczyciele przedmiotów pedagogicznych i pozostałych przedmiotów, występujących na wszystkich kierunkach w danym studium. (W ramach komisji pedagogicznej mogą działać podkomisje przedmiotowe nauczycieli danego przedmiotu lub grupy przedmiotów pokrewnych na wszystkich kierunkach studiów). Do zadań komisji należy współdziałanie z dyrektorem studium i kierownikami wydziałów w szczególności w zakresie realizacji programów nauczania, doskonalenia metod pracy dydaktyczno-wychowawczej (m. in. poprzez wymianę doświadczeń, organizowanie pokazowych zajęć dydaktycznych oraz troska o dyscy-

plinę studiów, właściwy poziom praktyk pedagogicznych oraz o należyte wyposażenie pracowni naukowych. Pracę komisji przedmiotowej organizuje wybrany przez nią przewodniczący.

Ważnym ogniwem procesu dydaktyczno-wychowawczego w zakładzie kształcenia nauczycieli jest praktyka pedagogiczna. Wymagania stawiane nauczycielowi odpowiedzialnemu za jej organizację, przebieg i efektywność muszą być wysokie.

Statut postanawia, że rada studium może powołać na to stanowisko nauczyciela, który posiada kwalifikacje do nauczania w studium nauczycielskim, co najmniej 8 lat pracy w charakterze nauczyciela, w tym minimum 3 lata w szkole (na placówce) typu odpowiadającego szkole (placówce), do której studium o danych kierunkach przygotowuje nauczycieli, oraz co najmniej 2 lata pracy w zakładzie kształcenia nauczycieli. Nauczyciel taki powinien zarazem wyróżniać się wiedzą i doświadczeniem pedagogicznym.

Przyznanie odpowiednim kolektywom nauczycielskim prerogatywy dokonywania wyboru kierownika wydziału, kierownika praktyki pedagogicznej, przewodniczącego komisji przedmiotowych świadczy nie tylko o dużym zaufaniu władz szkolnych do pracowników pedagogicznych tego rzędu uczelni, lecz jest jednocześnie przejawem pełnej decentralizacji.

Statut zawiera również szereg ważnych postanowień w zakresie organizowania przez studium pracy dydaktycznej dla studentów studiów zaocznych. Zobowiązuje mianowicie studium nauczycielskie do organizowania pomocy w formie wykładów, ćwiczeń i konsultacji w siedzibie studium i w punktach konsultacyjnych, stanowiących integralną część studium, do udostępniania w ciągu całego roku szkolnego i w okresie sesji biblioteki oraz wysyłania pocztą książek na pisemne zamówienia studentów.

Określając obowiązki nauczycieli studium nauczycielskiego statut eksponuje szczególnie te obowiązki, które wynikają z charakteru uczelni, jak np. kształcenie i wychowywanie studentów na ideowych i światłych nauczycieli (wychowawców) oddanych sprawie socjalizmu, współdziałanie z kierownikiem domu studenta, pomoc w organizowaniu samodzielnej pracy studentów, systematyczne pogłębianie swojej wiedzy oraz doskonalenie metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Znaczne uprawnienia przyznaje statut organizacjom młodzieżowym działającym na terenie studium nauczycielskiego. Zakłada bowiem, że:

1) przedstawiciele organizacji młodzieżowych mogą być zapraszani do udziału — z głosem doradczym — w obradach rady studium, na których omawia się sprawy dyscypliny i wyników pracy wychowawczej;

2) rada studium przy określaniu rodzaju kar i trybu ich stosowania zasięga opinii Rady Uczelnianej Zrzeszenia Studentów Polskich i innych organizacji młodzieżowych;

3) kierownik wydziału przy współudziale opiekuna oddziału i Rady Uczelnianej Zrzeszenia Studentów Polskich rozpatruje sprawy wynikające z naruszenia przez studenta zasad współżycia społecznego.

Postanowienia te mają na celu zabezpieczenie w studium nauczycielskim takich warunków, w których organizacje młodzieżowe (ZMS, ZMW, ZHP i ZSP) czułyby się współodpowiedzialne za poziom pracy ideowo-wychowawczej zakładu i dyscyplinę studiów. Chodzi też o podkreślenie roli rad uczelnianych Zrzeszenia Studentów Polskich, które, obejmując swym zasięgiem ogół młodzieży w studiach nauczycielskich, stanowią jedyną formę samorządu szkolnego.

## KONFERENCJA KRAJOWA W SPRAWIE WSPÓLPRACY MUZEÓW ZE SZKOŁAMI

W dniu 15 grudnia 1964 r. odbyła się w Instytucie Pedagogiki w Warszawie konferencja krajowa na temat wykorzystywania muzeów w procesie nauczania i wychowywania młodzieży szkolnej.

Konferencja zorganizowana została przez Muzeum Oświaty Instytutu Pedagogiki przy współpracy Zespołu do Spraw Oświatowych Zarządu Muzeów i Ochrony Zabytków Ministerstwa Kultury i Sztuki oraz Zespołu Działów Oświatowych Muzeum Narodowego w Warszawie. Wzięli w niej udział pracownicy muzeów różnego typu, zainteresowani problematyką, działający na terenie Warszawy (w Muzeum Archeologicznym, Muzeum Historycznym Warszawy, Muzeum Historii Polskiego Ruchu Rewolucyjnego, Muzeum Mickiewicza, Muzeum Narodowym, Muzeum Techniki, Muzeum Ziemi) oraz muzeolodzy z terenu innych miast kraju (z Gdańska, Łodzi, Poznania, Przemysła, Słupska, Szczecina, Torunia, Wrocławia, Zabrza, Zielonej Góry). Na konferencję przybyli także przedstawiciele Ministerstwa Oświaty, Ministerstwa Kultury i Sztuki, Centralnego Ośrodka Metodycznego, niektórych redakcji czasopism pedagogicznych oraz szkół. Obradom przewodniczył dr Feliks Korniszewski, kierownik Zakładu Dokumentacji i Informacji Pedagogicznej Instytutu Pedagogiki<sup>1</sup>.

Zasadniczą intencją organizatorów konferencji było doprowadzenie do zapoczątkowania centralnie zaplanowanych i skoordynowanych badań zespołowych muzeologów i pedagogów nad wykorzystywaniem placówek muzealnych w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół.

Otwierając obrady i witając zebranych w imieniu Dyrekcji Instytutu Pedagogiki, dr Korniszewski stwierdził, że muzea, jako zbiornice wyselekcjonowanych charakterystycznych dokumentów, obrazujących w konkretnej formie różne dziedziny rzeczywistości przyrodniczej, społeczno-historycznej i kulturowej, potencjalnie nadają się do szerokiego wykorzystywania w procesie nauczania. W rzeczywistości wykorzystywane są one jednak głównie przez specjalistów muzeologów i naukowców, a nie czynią z nich jeszcze należytego użytku nauczyciele i wychowawcy. Brak jest jeszcze należytej współpracy muzeów ze szkołami, a szkół z muzeami. Toteż konieczne jest poprawienie tego stanu rzeczy, konieczne jest uczynienie określonych wysiłków w tym kierunku zarówno ze strony placówek muzealnych, jak i ze strony instytucji systematycznego nauczania i wychowywania młodzieży. O rozumieniu tej konieczności świadczy fakt uruchamiania w wielu muzeach działów oświatowych, świadczą też podejmowane przez muzea sporadyczne akcje w rodzaju konkursu, na przykład jaki został ogłoszony w 1959 r. przez Zarząd Muzeów i Ochrony Zabytków Ministerstwa Kultury i Sztuki wspólnie z Redakcją *Głosu Nauczycielskiego* na temat: „Czego oczekuje nauczyciel od muzeum?“, a także przeprowadzane tu i ówdzie seminaria pracowników muzeów, jak na przykład zorganizowane pod koniec 1964 r., we wrześniu, seminarium w Przemysłu na temat współpracy muzeum ze szkołą, w październiku zaś analogiczna konferencja archeologów we Wrocławiu.

Pragnąc przejść od sporadycznych, indywidualnych, rozproszonych wysiłków do działalności systematycznej i należytej zorganizowanej, pracownicy oświatowi muzeów różnego typu z różnych miast Polski przybyli na konferencję w Instytucie Pedagogiki dla przedyskutowania zagadnienia i powzięcia odpowiednich uchwał.

<sup>1</sup> Zakład Dokumentacji i Informacji Pedagogicznej Instytutu Pedagogiki jest krajowym ośrodkiem dokumentacji i informacji w zakresie całości zagadnień oświatowych i pedagogicznych, interesujących zarówno nauczycieli i wychowawców, jak członków administracji szkolnej, zarówno teoretyków, jak i praktyków od przedszkoli do szkół wyższych. Zakład ten obejmuje, obok Pracowni Bibliograficznej oraz Biblioteki Pedagogicznej, także Muzeum Oświaty będące we wstępnym stadium swej organizacji i działalności.

W pierwszej części konferencji wysłuchano 4 kolejnych referatów oraz obejrzano 2 filmy dokumentalne z działalności oświatowej muzeów.

Referaty wygłosili: 1) mgr Tadeusz Banasik, przedstawiciel Zarządu Muzeów i Ochrony Zabytków Ministerstwa Kultury i Sztuki, na temat: „Przegląd stanu badań w PRL nad zagadnieniem współpracy muzeów ze szkołami”; 2) mgr Jadwiga Wardasówna, pracownik Muzeum Narodowego, w zastępstwie nieobecnego na konferencji (z powodu wyjazdu do Paryża) mgra Andrzeja Szpakowskiego, kuratora działów oświatowych Muzeum Narodowego, odczytała tekst przygotowanego przez niego referatu na temat: „Problem współpracy muzeum ze szkołą”; 3) inż. Czesław Ługowski, dyrektor Muzeum Techniki w Warszawie, referat, pt.: „Rola Muzeum Techniki w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół” oraz 4) mgr Ziemowit Jerzy Mikołajtis, kierownik Muzeum Oświaty Instytutu Pedagogiki, referat pt.: „Z dziejów muzeów pedagogicznych i szkolnych”.

Wygłoszenie referatów stanowiły dobre wprowadzenie uczestników konferencji do dyskusji. Centralnym problemem wszystkich referatów była sprawa możliwości wykorzystywania muzeów w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli. Była w nich mowa zarówno o tym, jak w rzeczywistości wykorzystywane są u nas muzea w pracy szkół, jak i o tym, jakie są braki pod tym względem obowiązujących programów nauczania, zwłaszcza programów nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, jakie są zaniedbania ze strony nauczycieli, jakie błędy i wadliwości w podręcznikach dydaktyki. Poruszone zostały także zagadnienia możliwości wykorzystywania muzeów różnego typu przy realizowaniu obowiązujących programów szkolnych, zarysowane zasady korzystania z wystaw, przeprowadzania wycieczek do muzeów oraz przeprowadzania lekcji w muzeach. Omówione zostały ważniejsze publikacje i badania dotyczące współpracy muzeów ze szkołami, a także podane konkretne przykłady takiej współpracy.

Dodatkową ilustracją i zarazem konkretyzacją współpracy muzeów ze szkołami były wyświetlone po referatach dwa filmy: o pracy dydaktyczno-wychowawczej Muzeum Sztuki w Nowym Jorku oraz Muzeum Nauki i Techniki w Chicago.

Dyskusja nad wszystkimi referatami przeprowadzona została łącznie, po przerwie, w drugiej części konferencji. Wyjątek stanowiło wystąpienie polemicko-wyjaśniające przewodniczącego obrad po referacie mgra Andrzeja Szpakowskiego, odczytanym przez mgr Jadwigę Wardasównę. Ponieważ referat ten, omawiający „problem współpracy muzeum ze szkołą”, zawierał, obok wielu bardzo interesujących i przekonywujących twierdzeń i uzasadnień, również twierdzenie niesłuszne, bo zgeneralizowane zbytnio, na temat „polskiej pedagogiki”, rzekomo nie przywiązującej wagi, zdaniem autora referatu, do okazów muzealnych, jako środków dydaktycznych, nie doceniającej wystawy muzealnej itp., dr Korniszewski uznał za potrzebne zgłosić pewne sprostowania w tym zakresie, wskazując, iż zarówno w teorii, jak i w praktyce nauczania głosi się potrzebę nie tylko stykania młodzieży z rzeczywistością poznawaną, obiektywnymi faktami i naturalnymi przedmiotami, lecz także z ich okazami, obrazami, modelami, schematami i różnego rodzaju innymi jeszcze „pomocami naukowymi”, bez których bardzo utrudnione lub wręcz uniemożliwione byłoby niekiedy nauczanie. Trudno chyba byłoby nauczać geografii, gdyby się nie używało takich pomocy i „szkolnych” przedmiotów, jakimi są mapy geograficzne różnego rodzaju. Przesadą jest przeto zarzucać „polskiej pedagogice”, że bagatelizuje ona wszelkie „pomoc naukowe” i nie docenia funkcji oświatowej muzeów. Może ktoś z pedagogów gdzieś niezbyt ściśle lub niezbyt zręcznie coś na ten temat napisał, ale to nie stanowi żadnej podstawy do uznawania naszej pedagogiki za naiwną i niedojrzałą. Sam fakt zwolania w Instytucie Pedagogiki, grupującym pracowników naukowych w zakresie pedagogiki, konferencji muzeologów, dla podjęcia współpracy badawczej nad należyтым wykorzystywaniem zbiorów muzealnych w procesie nauczania i wychowywania młodzieży, świadczy o czymś wręcz przeciwnym.

Obok łącznej dyskusji nad wszystkimi zasadniczymi zagadnieniami, jakie zostały poruszone w wygłoszonych referatach, w drugiej części konferencji zostały wyrażone przez uczestników uzgodnione postulaty i deklaracje w sprawie współpracy muzeów ze szkołami, powzięte zostały także uchwały o współpracy muzeów z Instytutem Pedagogiki, sformułowane tematy badań oraz powołane zespoły badawcze.

W dyskusji kolejno zabrali głos: doc. dr Janina Kamińska (z Muzeum Archeologicznego w Łodzi), mgr Barbara Radziwiłł (z Zakładu Wychowania Instytutu Pedagogiki w Warszawie), mgr Tadeusz Banasik (z Zarządu Muzeów i Ochrony Zabytków Ministerstwa Kultury i Sztuki), mgr Ziemowit Mikołajtis (kierownik Muzeum Oświaty Instytutu Pedagogiki), mgr Bożena Kowalska (kierownik Wydziału Oświatowego Centralnego Biura Wystaw Artystycznych), mgr Zofia Adamczyk (z Muzeum Mickiewicza w Warszawie), mgr Jadwiga Wardasówna (z Muzeum Narodowego w Warszawie), mgr Tadeusz Świrski (z Muzeum Historii Polskiego Ruchu Rewolucyjnego w Warszawie), mgr Zbigniew Ciećkiewicz (Ostrów Wlkp.), mgr Cecylia Zieniewicz (z Muzeum Historycznego Warszawy) oraz mgr Ewa Arszyńska (z Muzeum Etnograficznego w Toruniu).

A oto deklaracje, postulaty i uchwały przyjęte jednogłośnie przez uczestników w wyniku dyskusji:

1. Scentralizowane badania nad formami współpracy muzeów ze szkołami i ich wykorzystywaniem w procesie nauczania i wychowania prowadzone będą zespołowo w grupach wyłonionych na krajowej konferencji w Instytucie Pedagogiki. Zespoły badawcze mogą rozszerzać swój skład osobowy w toku dalszej swej pracy. Konkretne tematy badań mogą być wysuwane przez utworzone i nowo powstające zespoły robocze oraz zgłaszane do Instytutu Pedagogiki. Badaniami kierować będzie Muzeum Oświaty Instytutu Pedagogiki przy współpracy z Kierownictwem Zespołu do spraw Oświatowych Zarządu Muzeów i Ochrony Zabytków Ministerstwa Kultury i Sztuki oraz z Kierownictwem Zespołów Oświatowych Muzeum Narodowego w Warszawie. Dla koordynacji realizacji programu badań oraz dla oceny ich wyników powołany zostanie Komitet Naukowy. Podjęte prace badawcze włączone zostaną do planu badawczo-wydawniczego Muzeum Oświaty Instytutu Pedagogiki. Publikowane wyniki badań i oparte na nich zalecenia metodyczne służyć powinny Ministerstwu Oświaty, Ministerstwu Kultury i Sztuki, muzeum, szkołom i nauczycielstwu.

2. W związku z prowadzeniem badań i realizowaniem konkretnych akcji na swym terenie zespoły badawcze przysyłać będą materiały informacyjne do Muzeum Oświaty Instytutu Pedagogiki dla celów centralnej rejestracji.

3. Postuluje się wprowadzenie problematyki muzealno-oświatowej do zajęć szkół kształcących nauczycieli oraz włączenie ich do zadań szkoleniowych w okręgowych ośrodkach metodycznych, na konferencjach i kursach wakacyjnych dla nauczycieli. Projekt zajęć przygotowuje wyłoniony zespół.

4. Muzeum Oświaty Instytutu Pedagogiki przy współpracy terenowych zespołów badawczych przystąpi do opracowania scenariuszy filmów oświatowo-naukowych na temat wykorzystywania muzeów w procesie nauczania i wychowywania. Filmy te znaleźć winny zastosowanie przede wszystkim w zakładach kształcenia nauczycieli, w okręgowych ośrodkach metodycznych, na kursach pedagogicznych i konferencjach nauczycielskich.

5. Muzeum Oświaty i współpracujące z nim terenowe zespoły zachęcać będą szkoły do rozciągania swej opieki nad miejscowymi zabytkami oświatowymi. Dokładne dane o prowadzonej akcji powinny być przekazywane do Muzeum Oświaty w celu stworzenia centralnej dokumentacji w tym zakresie.

6. Uczestnicy Konferencji uważają za rzecz celową organizowanie muzeów szkolnych. Muzeum Oświaty we współpracy z terenowymi zespołami badawczymi inspirować będzie tworzenie muzeów szkolnych w poszczególnych miejscowościach kraju służące im pomocą w ich działalności.

7. Uczestnicy konferencji postulują, by wśród personelu muzeów różnego typu znajdowali się zarówno specjaliści pedagogowie, jak i konsultanci psychologowie i socjologowie.

8. Uczestnicy konferencji stoją na stanowisku, że zagadnienie współpracy szkół z muzeami powinno stać się przedmiotem specjalnego opracowania, zrealizowanego przez specjalistów pedagogów.

9. Uczestnicy konferencji są zdania, iż pracownicy oświatowi muzeów powinni być poddani specjalnemu przeszkoleniu pedagogicznemu. Powinno się organizować dla nich także konferencje i kursy pedagogiczne.

10. Konferencja uważa za rzecz konieczną opracowanie i wydanie przewodnika ogólnego po muzeach w kraju na użytek szkół i nauczycieli.

11. Uczestnicy konferencji popierają postulat Muzeum Oświaty Instytutu Pedagogiki, skierowany do Zarządu Muzeów i Ochrony Zabytków Ministerstwa Kultury i Sztuki oraz do kierownictw wszystkich placówek muzealnych w kraju, aby przekazywali w formie darów lub spisali na rzecz Muzeów Oświaty ważniejsze materiały ze swych zbiorów, dotyczące szkolnictwa, oświaty i wychowania.

Po przeprowadzeniu powyższych uchwał ustalone zostały przez uczestników konferencji następujące tematy badań i odpowiednich opracowań przez wyłonione zespoły badawcze pracowników oświatowych muzeów:

1. Rola muzeów w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły (Opracowanie projektu ulepszeń programu nauczania oraz wytycznych metodycznych);

2. Rola muzeów w realizacji programu nauczania przedmiotów humanistycznych;

3. Wykorzystywanie muzeów w procesie kształcenia politechnicznego w szkole;

4. Organizacja i metodyka wycieczek szkolnych do muzeum;

5. Metodyka oprowadzania uczniów po muzeach;

6. Zasady ekspozycji muzealnej dla młodzieży szkolnej (związanej z programem nauczania);

7. Metodyka prowadzenia lekcji w muzeum;

8. Muzea szkolne, ich zadania i organizacja;

9. Badania psychologiczne i socjologiczne młodzieży szkolnej zwiedzającej muzea;

10. Młodzieżowe koła przyjaciół muzeów (Technika i formy pracy);

11. Formy pracy oświatowej muzeów dla młodzieży;

12. Konkursy muzealne wśród młodzieży szkolnej;

13. Organizacja i działalność kół miłośników sztuki;

14. Przygotowanie nauczyciela do współpracy z muzeum;

15. Ocena nowych wystaw z punktu widzenia ich celowości i użyteczności dydaktycznej i wychowawczej.

Do udziału w zespołach badawczych, mających opracowywać powyższe zagadnienia, zgłosili się następujący uczestnicy konferencji: mgr Zofia Adamczyk, mgr Ewa Arszyńska, mgr Tadeusz Banasik, mgr Zbigniew Ciećkiewicz, mgr Regina Ciesielska, mgr Franciszek Fulczyk, mgr Bożena Kowalska, mgr Teresa Kwiecińska, inż. Czesław Ługowski, mgr Ziemowit Mikołajtis, mgr Genowefa Okulicz, Halina Osterloff, mgr Zofia Pawłowska, mgr Tadeusz Świrski, mgr Jadwiga Wardasówna, mgr Alicja Zawisza, mgr Cecylia Zieniewicz. Nadto, na podstawie uzyskanych oświadczeń upoważnień, zgłoszone zostały do współpracy dwie osoby nieobecne na konferencji: doc. dr Wanda Sarnowska (z Muzeum Archeologicznego we Wrocławiu) oraz mgr Barbara Kwinkowska (z Muzeum Archeologicznego i Etnograficznego w Łodzi).

Przytoczone wyżej fakty wskazują, że konferencja przebiegała sprawnie i cel swój całkowicie osiągnęła. Stało się to możliwe dzięki temu, że znaleźli się na niej pracownicy, którym głęboko zależy na doskonaleniu swej działalności zawodowej i coraz lepszym wywiązywaniu się ze swych zadań. Podkreślił to przewodniczący

konferencji, dr Korniszewski, zamykając obrady i dziękując referentom za przygotowane i wygłoszone referaty oraz wyświetlone filmy, a wszystkim uczestnikom za wykazane zainteresowania, wytrwałość i konstruktywny wkład podczas dyskusji nad referatami, podejmowanie uchwał, ustalanie tematów i przeprowadzenie dobrowolnych zgłoszeń do zespołów badawczych. Przebieg i wyniki konferencji zdają się zapowiadać bardzo pożyteczną współpracę pracowników oświatowych muzeów różnego typu w kraju z pracownikami naukowymi Muzeum Oświaty, Zakładu Dokumentacji i innych Zakładów Instytutu Pedagogiki, co w dalszej konsekwencji powinno przyczynić się do zaprowadzenia ściślejszego współdziałania muzeów ze szkołami, a szkół z muzeami dla rozszerzenia i pogłębienia procesów nauczania i wychowywania młodzieży.

F. J. K.

**PROBLEMY SZKOLNICTWA  
W CHIŃSKIEJ REPUBLICIE LUDOWEJ<sup>1</sup>**

**Etapy rozwoju szkolnictwa**

W szkolnictwie Chińskiej Republiki Ludowej ostatniego piętnostolecia nastąpiły zasadnicze, a jednocześnie bardzo konstruktywne zmiany. Od pierwszych dni zwycięstwa rewolucji podjęty został długotrwały wysiłek zmierzający do stopniowego upowszechnienia szkoły podstawowej, oparcia jej na nowych treściach odpowiadających rewolucyjnym przemianom społeczeństwa oraz potrzebom socjalistycznego państwa.

Rozpatrując przemiany zachodzące w szkolnictwie ChRL w ujęciu chronologicznym, można wyodrębnić trzy zasadnicze etapy dokonywanej reformy.

W latach 1949—53 zapoczątkowana została realizacja prawa obywateli do powszechnej i bezpłatnej szkoły. Mimo wyraźnego braku nauczycieli, odpowiedniej ilości budynków szkolnych, niezbędnego sprzętu i pomocy naukowych powstało w tym okresie około 363 tys. szkół podstawowych, realizujących 6-letni okres nauczania, w którym podjęło naukę 28 900 tys. uczniów. W tym samym czasie zorganizowano około 4 tys. szkół średnich różnych typów — również o 6-letnim okresie nauczania (3 lata I stopień i 3 lata II stopień). W szkołach średnich znalazło miejsce 1300 tys. uczniów z miast i wsi.

W pracy szkolnej tego okresu zwrócono szczególną uwagę na ideowe wychowanie młodzieży. Tradycyjna szkoła chińska z okresu przedrewolucyjnego nie mogła być już wzorem w nowych warunkach ustrojowych. Jej elitarny charakter uniemożliwiał realizację zadań wynikających ze zdobyczy mas pracujących, nie odpowiadał idei równouprawnienia, poszanowania pracy fizycznej, ścisłego sojuszu pracujących umysłowo i fizycznie, udostępnienia oświaty i kultury szerokim masom pracującym. W wymienionym okresie rozwoju szkolnictwa przewidziano udostępnienie szkoły podstawowej dla 70% ogółu młodzieży tej grupy wieku. Dla zagwarantowania właściwego kierunku wychowawczego oraz wprowadzenia do pracy szkolnej nowych treści nauczania wykorzystano rewolucyjny dorobek działaczy komunistycznych, podejmujących jeszcze przed rewolucją pracę oświatowo-kulturalną z robotnikami i chłopami.

Mimo jednak niewątpliwych osiągnięć szkolnictwa pierwszych lat po rewolucji nie udało się w pełni zrealizować zamierzeń w zakresie zmiany treści i metod nauczania oraz ustalonego procentu powszechności nauczania. W szkołach pozostała głównie dawna kadra nauczycielska, przywykła do warunków szkoły elitarniej przeznaczonej dla wybranej młodzieży, głównie z miasta. Mimo podejmowanych wysiłków przez władze oświatowe oraz część kadry nauczycielskiej reprezentującej bardziej rewolucyjne stanowisko, nadal utrzymywały się tendencje polegające na izolowaniu młodzieży od mas pracujących i unikaniu pracy fizycznej. W świadomości wielu nauczycieli, w atmosferze wychowawczej szkoły, zachowała się jeszcze tradycyjna pogarda dla pracy fizycznej, pogarda ludzi wykształconych do niewykształconych mas pracujących fizycznie. Najbardziej niekorzystnie odczuła tego rodzaju postawę młodzież ze środowisk wiejskich, w których tylko nieliczny procent uczniów znalazł się w szkołach.

<sup>1</sup> Relacja niniejsza została opracowana przez członka delegacji Ministerstwa Oświaty PRL, która bawiła w Chinach Ludowych w grudniu 1964 r. (przyp Red.)



Elitarno-burżuazyjne tendencje przynosiły szkodę społeczeństwu i gospodarce narodowej. Młodzież wychowywana w takiej atmosferze po ukończeniu nauki unikała pracy na trudnych odcinkach, starała się zadbać o własne interesy, nie włączała się do ogólnych zadań wynikających ze struktury i potrzeb gospodarki narodowej. W tej sytuacji konieczne było przyspieszenie przygotowywanych reform, wprowadzenie nowych treści nauczania oraz wyraźniejsze sprecyzowanie celów nauczania.

Lata 1954—1957 stanowiły dalszy etap w rozwoju i umacnianiu szkolnictwa. Dokonano w tym czasie częściowej reformy programów nauczania, w których zawarte zostały polityczne, ekonomiczne i moralne zadania, stawiane szkole przez partię. Jednocześnie wprowadzanie w kolejnych latach do zawodu nauczycielskiego znacznej liczby młodych nauczycieli, wykształconych już na rewolucyjnym programie, pozwoliło szkolnictwu nie tylko bardziej konsekwentnie realizować nowe treści nauczania i wychowania, ale także sprzyjało dalszemu rozwojowi szkolnictwa. W tym okresie zaznaczył się wyraźny wzrost liczby szkół wszystkich typów, już nie tylko w miastach, ale także w środowiskach wiejskich. W roku 1957/58 czynnych było około 546 tys. szkół podstawowych, do których uczęszczało ponad 64 200 tys. uczniów. Szczególnie wyraźnie zwiększyła się liczba szkół średnich różnych typów do około 12 tys. oraz liczba uczniów w tych szkołach do około 6280 tys. Mimo tak wyraźnego wzrostu liczby szkół oraz liczby uczniów, w gospodarce narodowej, szczególnie w rolnictwie, nadal występował brak wykwalifikowanych kadr, przydatnych do realizacji zadań produkcyjnych.

Dla zapewnienia ogólnych zadań społeczno-gospodarczych konieczna była zorganizowana i stała działalność wychowawcza z całym społeczeństwem na rzecz łączenia pracy umysłowej i fizycznej oraz wzajemnego zbliżenia pracujących umysłowo i fizycznie. Oczywiście, działalność tego rodzaju konsekwentnie podejmowana przez partię wywarła zasadniczy wpływ na treść pracy dydaktycznej i wychowawczej szkoły w kolejnych latach.

W roku 1958 Mao Tse-tung nakreślił zasadniczy kierunek w zakresie oświaty i wychowania, odpowiadający nowym warunkom i potrzebom państwa. Od tego czasu rozpoczął się trzeci i najbardziej zasadniczy etap realizacji reformy szkolnictwa.

Wyraźnie na plan pierwszy w pracy wychowawczej wydobyte zostały treści polityczne i ekonomiczne. Odtąd szkoła stawała się bazą socjalistycznych rezerw dla gospodarki narodowej, a nauka przygotowaniem do budownictwa socjalistycznego.

### Perspektywy rozwojowe szkolnictwa

Obok działających już szkół podstawowych i średnich, których głównym zadaniem było nauczanie, powstają szkoły podstawowe i średnie, zwane szkołami II systemu i zajmujące się nie tylko nauczaniem, ale także organizowaniem pracy fizycznej uczniów. Zależnie od potrzeb i możliwości danego środowiska otwierane są szkoły, które na przemian organizują dla uczniów tydzień nauki i tydzień pracy fizycznej. Organizowane są również szkoły — głównie w komunach rolniczych — na południu i południowym wschodzie kraju — w których nauka odbywa się w czasie przerw południowych i w dniach wolnych od pracy albo w okresach zimowych o mniejszym nasileniu prac polowych — ma to miejsce w prowincjach zachodnich i północnych.

Doświadczenia ostatnich lat skłaniają pracowników odpowiedzialnych za tamtejsze szkolnictwo do stwierdzenia, że w specyficznych warunkach gospodarki chińskiej szkoła przyszłości jest właśnie szkoła II systemu. Młodzież uczęszczająca do szkoły II systemu nie odrywa się od swoich środowisk, może na miejscu uczestniczyć

w produkcji, a doceniając przydatność nauki w pracy produkcyjnej, wywiera jednocześnie pozytywny wpływ na podniesienie poziomu oświaty i kultury ogółu pracujących.

Spółeczeństwo dorosłych — stanowiące zresztą przykład zdyscyplinowania i wzorowej organizacji pracy — wysoko ceni naukę i pracę uczniów, stara się dorównać jej poziomem wiedzy; sprzyja to masowemu doksztalcaniu się dorosłych, podnoszeniu ich kwalifikacji. Dzięki szybkiemu rozwojowi szkół II systemu przewidyuje się w najbliższych latach wprowadzenie pełnej powszechności nauczania.

W treści pracy szkoły konsekwentnie rozwija się wartości moralne, kształtuje postawę ideowo-polityczną oraz tężyznę fizyczną przez łączenie nauki i pracy. Mimo występujących różnic programowych pomiędzy I i II systemem szkół, w zasadzie młodzież wyrównuje różnice w ciągu kolejnych lat nauki, dzięki zdobywanemu doświadczeniu w pracy fizycznej. Niezależnie od systemu szkoły, w zasadzie wszyscy uczniowie uczestniczą w określonej pracy produkcyjnej w przemyśle, rolnictwie lub usługach. Począwszy od klasy IV szkoły podstawowej, aż po szkoły wyższe, młodzież uczestniczy w określonej pracy przynajmniej 1 miesiąc w ciągu roku szkolnego oraz od 2—6 tygodni w czasie ferii letnich.

Głównym celem dydaktycznym i wychowawczym szkoły podstawowej jest zagwarantowanie uczniom warunków do opanowania języka ojczystego w mowie i piśmie oraz matematyki w zakresie czterech działań arytmetycznych. Wszystkie pozostałe przedmioty spełniają jedynie rolę pomocniczą w zrozumieniu przemian politycznych i ekonomicznych oraz pomagają w ukształtowaniu aktywnej i rewolucyjnej postawy człowieka pracy.

Zadaniem szkoły średniej jest zapewnienie uczniom pogłębionej znajomości języka ojczystego, opanowanie matematyki, fizyki i chemii, wiadomości o przyrodzie i społeczeństwie w zakresie pozwalającym zrozumieć dorobek współczesnej nauki i techniki oraz prawidłowości zachodzących w historii ludzkości i świecie przyrody. Dodatkowym zadaniem dla uczniów szczególnie średnich szkół zawodowych jest opanowanie bardziej złożonej produkcji oraz poznanie języka obcego (głównie angielskiego) w takim zakresie, by samodzielnie korzystać z fachowej literatury ukazującej najnowsze zdobycze techniki i technologii produkcji.

W ostatnich latach następuje wyraźny wzrost szkół różnych typów organizowanych według II systemu. Jest to możliwe dzięki temu, że do ich organizacji włączają się różne zakłady pracy oraz komuny rolnicze. Państwo jest zainteresowane rozwojem szkół II systemu nie tylko ze względu na korzyści wychowawcze wynikające z włączenia młodzieży do procesu produkcji, ale także ze względu na wyraźne korzyści materialne. Uczniowie w zasadzie zarabiają na swoje utrzymanie oraz pokrycie zasadniczych wydatków związanych z nauką, podobnie nauczyciele dzięki uczestnictwu z młodzieżą bezpośrednio w produkcji otrzymują częściowe wynagrodzenie z zakładów pracy i komun rolniczych. W tych warunkach państwo pokrywa jedynie od 5—20% ogólnych wydatków związanych z utrzymaniem i prowadzeniem szkół II systemu. Celem maksymalnego obniżenia kosztów utrzymania wymienionych szkół zakłady pracy oraz komuny rolnicze przeznaczają na cele szkolne wszystkie możliwe do wykorzystania pomieszczenia, pracownie, warsztaty, sprzęt i różne urządzenia, oddelegowują również na określone godziny kadrę inżynierską i techniczną, która stanowi naturalne uzupełnienie kadry nauczycielskiej — etatowej.

Według informacji uzyskanych od pracowników chińskiego Ministerstwa Oświaty w szkołach I i II systemu nauczaniem podstawowym objęto dotychczas od 60—90% ogółu młodzieży w wieku szkoły podstawowej, a nauczaniem w szkołach średnich około 20% uczniów szkoły podstawowej. Na podstawie średniego procentu dzieci w wieku szkoły podstawowej — 18—19% w stosunku do ogółu ludności, można przyjąć, że w szkołach podstawowych uczy się około 90 mln. uczniów, a w szkołach średnich około 18 mln. Z ogólnej liczby uczniów szkół średnich przynajmniej połowa

kończy naukę po I stopniu, czyli 3-letnim okresie nauki. Jednak pozostała młodzież podejmuje po 3-letnim okresie nauki w szkole ogólnokształcącej dalszą 3—4-letnią naukę w różnych technikach zawodowych lub kończy II stopień — dalsze 3 lata szkoły ogólnokształcącej i podejmuje studia wyższe — 4—5-letnie.

Mimo stałego wzrostu liczby szkół i uczącej się młodzieży — szczególnie dzięki upowszechnianiu szkół II systemu — dotychczas nie rozwiązano problemu udostępnienia szkoły dla dzieci ludności koczowniczej oraz ludności zamieszkałej na dżonkach i trudniącej się transportem wodnym. Jest to ludność o niestabilnym miejscu zamieszkania, prowadząca tryb życia różniący się od pozostałych mieszkańców. Ta właśnie grupa społeczna wraz z częścią ludności miast i środowisk wiejskich, znajdującą się w trudnych warunkach materialnych, uniemożliwia pełniejszą niż dotychczas realizację powszechnego nauczania młodzieży w wieku szkoły podstawowej.

Mimo występujących jeszcze wyraźnych braków kadry nauczycielskiej posiadającej odpowiednie kwalifikacje, mimo odczuwanych potrzeb w zakresie pomieszczeń, sprzętu i pomocy naukowych szczególnie w szkołach II systemu — braku odpowiedniej ilości literatury i czasopism pedagogicznych, opracowanych doświadczeń w postaci publikacji, we wszystkich środowiskach można było stwierdzić wyrażoną pracą nauczycieli, pracowników oświaty i działaczy społecznych w kierunku dalszego upowszechnienia szkoły, zapewnienia jej korzystniejszej bazy materialnej, a przede wszystkim pracowitej i oddanej sprawie rewolucji i socjalistycznemu budownictwu kadry nauczycielskiej. Olbrzymi zapał i pracowitość ułatwiają osiągnięcie pozytywnych wyników mimo występujących trudności.

#### Spostrzeżenia z różnych szkół i placówek

Na terenie szkoły podstawowej nie prowadzi się ewidencji dzieci w wieku szkolnym, nie prowadzi się jej również w innych instytucjach i urzędach. Dotychczas nie udało się zapewnić miejsca w szkołach dla wszystkich dzieci nawet w miastach, dlatego posyłanie dzieci do szkoły odbywa się na zasadzie społecznego obowiązku rodziców i opiekunów. W szkołach podstawowych nie zadaje się żadnych zajęć typu szkolnego do domu.

Interesujący przykład stanowiły eksperymentalne szkoły I systemu w Pekinie i Nankinie (z oddziałami przedszkolnymi). Obie szkoły podejmowały eksperyment od 1958 r. polegający na szybszym o 1 rok przerobieniu programu. Jedna szkoła przeznaczała uzyskany czas na elementy produkcji przemysłowej i naukę języka angielskiego (Pekin), druga na przygotowanie młodzieży do produkcji rolniczej. Ogólny wymiar godzin nauczania w tygodniu wynosił od 28 do 36. Z tego na naukę języka ojczystego 14 godzin, naukę śpiewu 1—3 godzin (śpiew jako doskonalenie wymowy), arytmetykę od 4—7 godzin, historię, biologię, geografie, wychowanie fizyczne, rysunek — po 2 godziny, język angielski od IV klasy 2—4 godzin. Osobny dział zajęć (szkoła eksperymentalna w Pekinie) stanowiły wiadomości z techniki i produkcji przemysłowej łącznie z zajęciami praktycznymi; przeznaczają się na nie 3 godziny, objęte planem nauczania i 6—12 godzin poza planem zajęć (podejmuje się określony cykl produkcji, np. zabawek, pomocy naukowych). Mogą to być również wiadomości o gospodarce rolnej i zajęcia praktyczne z tego zakresu (szkoła eksperymentalna w Nankinie) w podanym wyżej wymiarze godzin tygodniowo.

Na uwagę zasługują jeszcze w tych szkołach: nauka wymowy i wprowadzenie łacińskiego alfabetu do nauki ideogramów. Dzieci pojedynczo i zbiorowo odczytują głośno poszczególne wyrazy, powtarzają z zamkniętymi oczami dźwięki ideogramów, utrwalają w pamięci znaki te przy pomocy ruchów rąk, ciała i mimiki (odtworzenie ruchami kształtów ideogramów zalecają chińscy lekarze). Nauka

w klasie I na podstawie elementarza odbywa się w trzech kolejnych etapach: I — obrazki (omawianie, odrysowywanie) bez pisemnego ich określania, II — obrazki z podpisami ich znaczenia (alfabetem łacińskim), III — obrazki oznaczone wyrazami łacińskimi i ideogramami, a następnie tylko ideogramy oznaczone wyrazami łacińskimi. Wprowadzenie transkrypcji łacińskiej ma ułatwić wymawianie i pisanie, głównie jednak ma pomagać w nadawaniu ideogramom jednakowego znaczenia w wymowie i piśmie, według dialektu pekińskiego. Ideogramy miały w całych Chinach jednakową pisownię, ale wymowa była różna, utrudniało to porozumiewanie się na terenie całego kraju.

Na podkreślenie zasługują również niektóre szkoły podstawowe II systemu, zorganizowane od 1958 r. W zasadzie realizują one ten sam program co szkoły I systemu, jednak w odmiennych warunkach (przeważnie trudniejszych). Uczniowie pracują w określonych godzinach w komunach rolniczych (przeważnie 6 godzin pracują, a 3 godz. uczą się). Organizowane są także zajęcia lekcyjne i produkcyjne po 3 dni na przemian lub zajęcia lekcyjne w czasie przerw obiadowych i w okresie zimy.

Na popularność szkół II systemu wpływają niskie koszty ich utrzymania. Dla pierwszych 3 lat nauki przewidziany jest znacznie wyższy wymiar godzin nauczania, ponieważ dzieci muszą opanować umiejętność pisania i czytania ideogramów, a poza tym ich przydatność w pracy jest jeszcze niewielka. Klasy od IV—VI uczestniczą już w różnych pracach, pomagają w komunach lub pracują na działkach szkolnych. Dlatego wymiar godzin nauczania jest znacznie niższy, mają większe doświadczenie, łatwiej już radzą sobie z realizacją programu nauczania.

Wiele interesujących doświadczeń wypracowały szkoły średnie. Nauka we wszystkich szkołach średnich trwa 6 lat, dzieli się jednak na dwa stopnie: kl. I—III i IV—VI. Najwięcej jest szkół średnich ogólnokształcących I stopnia (z 3-letnim okresem nauki). Są także szkoły ogólnokształcące I i II stopnia.

Wszystkie typy szkół zawodowych rekrutują kandydatów po I stopniu szkoły ogólnokształcącej. Nauka w szkole zawodowej trwa w zasadzie 3 lata. Szkoły średnie, podobnie jak szkoły podstawowe, organizowane są w niektórych środowiskach z nauką ciągłą (I systemu) i na przemian z nauką i pracą produkcyjną (II systemu).

Interesujący przykład szkoły średniej ogólnokształcącej II systemu przedstawia szkoła w miejscowości Tan-sza (prowincja Kantonu). Ogółem uczy się 814 uczniów, z tego 400 mieszka w internacie. Szkoła ma do swej dyspozycji 3,5 ha gruntu na sad i plantację roślin, prowadzi również hodowlę świń i drobiu, zagospodarowuje nieużytki górskie sadami owoców południowych i bambusami. Stanowi przykład ładu, porządku i wzorowej organizacji.

Obok programu szkoły ogólnokształcącej uczy się młodzież (teoretycznie i praktycznie): ogrodnictwa, sadownictwa, hodowli zwierząt, gospodarki rybnej. Absolwenci tej szkoły idą do komun rolniczych do pracy produkcyjnej, partyjnej i kulturalno-oświatowej. Absolwenci wykonują każdego roku dla szkoły jakąś pamiątkę w postaci czynu społecznego (wykopanie studni lub basenu, zagospodarowanie określonego odcinka gór). Tego rodzaju praca budzi ogólne uznanie mieszkańców, wiąże szkołę ze środowiskiem.

Interesujący przykład szkół średnich zawodowych stanowią technikum samochodowe i technikum radiowe w Nankinie. W okresie 3 lat nauki (po I stopniu szkoły ogólnokształcącej) organizowanej łącznie z produkcją młodzież przerabia program teoretycznej nauki i jednocześnie zapoznaje się praktycznie z kolejnymi działami produkcji (przeciętnie pół roku na jednym stanowisku produkcyjnym). Na zakończenie nauki uczniowie piszą tzw. prace dyplomowe dotyczące produkcji bądź jej organizacji. W ostatnim roku następuje specjalizacja w zakresie nadzoru nad produkcją lub specjalizacja w produkcji danego działu. Absolwenci otrzymują dyplom technika i pełnią nadzór nad robotnikami lub dyplom mistrza i kierowani są do

bardziej precyzyjnej i odpowiedzialnej pracy. Produkcja wykonana przez uczniów i nauczycieli w zasadzie wystarcza na utrzymanie szkoły.

Z ogólnego wymiaru 2568 godzin nauki, realizowanych przez ucznia w okresie 3 lat, około 30% przypada na przedmioty zawodowe teoretyczne, 28% na opanowanie technologii produkcji, pozostałe godziny przeznaczają się na przedmioty ogólnokształcące, głównie na język ojczysty, matematykę i język angielski.

Interesującym przykładem przekazywania nauczycielom i uczniom informacji o najnowszych osiągnięciach techniki radiowej było opracowywanie przez własną drukarnię (technikum radiowego) krótkich informacji na jednostronicowych ulotkach, drukowanych w języku chińskim i angielskim. Biblioteka, licząca ponad 100 tys. tomów, wyposażona była głównie w książki i czasopisma drukowane w języku angielskim.

Technikum samochodowe miało własne pracownie i warsztaty, ale zasadniczą praktykę produkcyjną uczniowie odbywali w fabryce pod opieką doświadczonych robotników (dwóch uczniów pod opieką jednego robotnika). Natomiast technikum radiowe stanowiło kombinat posiadający wszystkie warunki do organizowania nauki i produkcji na miejscu. Na obszarze 30 ha zbudowano 22 budynki dla celów dydaktycznych i mieszkalnych oraz 18 różnych obiektów produkcyjnych (wyposażone laboratorium, hale produkcyjne, magazyny). Ogółem zakwaterowanych jest w tym kombinacie ponad 2 tys. uczniów i 250 wykładowców. Szkoła przygotowuje specjalistów do produkcji (lampy radiowe, telewizyjne, obróbka precyzyjna, montowanie) w różnych zakładach na terenie kraju.

W szkołach zawodowych znajdujących się przy zakładach produkcyjnych dyrektor zakładu lub zastępca jest jednocześnie dyrektorem szkoły, sprzyja to niewątpliwie podniesieniu rangi szkoły, ułatwia współpracę z zakładem.

Z wizytowanych szkół zawodowych na uwagę zasługuje również 3-letnia szkoła rolnicza przyjmująca absolwentów szkół średnich II systemu (w prowincji Kanton). Specyfiką tej szkoły jest kształcenie kadry fachowców dla leśnictwa, sadownictwa, plantacji roślin i gospodarki rybnej w terenach górzystych. Szkoła posiada naturalne warunki dla prowadzenia gospodarki w terenach górzystych. Zagospodarowano znaczne tereny nieużytków pod lasy, plantacje bananów, bambusów i anansów oraz krzewów owocowych. Studenci kierowani są z różnych komun rolniczych (300 studentów), do których wrócą po zakończeniu nauki. Szkoła jest w pełni samowystarczalna, gdyż studenci zarabiają na swoje utrzymanie prowadząc wzorowe gospodarstwo na terenie 750 ha (łącznie z lasami).

Wybudowane zbiorniki wodne mimo warunków górzystych pozwalają nawadnić 40% gruntów w sposób naturalny. Dzięki intensywnej pracy młodej kadry wykładowców (16 specjalistów różnych dziedzin) oraz studentów szkoły zaspokoiła wszystkie swoje potrzeby, a nawet uzyskała już poważne nadwyżki, które przeznaczają się na nowe inwestycje. Na uwagę zasługuje wzorowe prowadzenie gospodarstwa, estetyczne urządzenie terenu, społeczna postawa oraz gotowość wykładowców i studentów do pracy fizycznej we wspólnym gospodarstwie. Szkoła nie posiada gabinetów ani laboratoriów, wszystkie zajęcia odbywają się w naturalnych warunkach, bezpośrednio w gospodarstwie.

Osobny typ szkoły zawodowej stanowią zakłady kształcenia nauczycieli. Należą do nich licea pedagogiczne kształcące w okresie 3 lat nauki nauczycieli szkół podstawowych i wychowawczynie przedszkoli. Kandydaci do liceów pedagogicznych mają ukończony I stopień szkoły średniej (3-letni). Przyjmowani są kandydaci ze szkół średnich I i II systemu, z tym że absolwenci zakładów kształcenia nauczycieli, którzy przyszli ze szkół II systemu, kierowani są głównie do środowisk wiejskich, gdyż mają odpowiednie doświadczenie i przygotowanie praktyczne.

Obok praktyki pedagogicznej (7 tygodni) uczniowie odbywają jednocześnie praktykę produkcyjną w komunach rolniczych (6 tygodni). Przeciętny wymiar godzin

nauczania w tygodniu wynosi 32—36 godzin oraz około 4 godz. w kołach zainteresowań. Szczególną uwagę w kształceniu zwraca się na opanowanie języka ojczystego w mowie i piśmie (według dialektu pekińskiego), naukę śpiewu i muzyki (zakłady dysponowały po 40—60 chińskich pianin rozmieszczonych w małych salach), a szczególnie na wyrobienie rewolucyjnej postawy i gotowości podejmowania pracy w trudnych warunkach.

Nauczycieli do szkół średnich przygotowują szkoły wyższe. Kandydatów przyjmuje się na podstawie egzaminu konkursowego (absolwentów pełnych szkół średnich). Studia trwają w zasadzie 5 lat (4 lata nauczyciele wf). Kandydaci przygotowujący się do szkół średnich I systemu odbywają 6-tygodniową praktykę pedagogiczną, a kandydaci do szkół średnich II systemu odbywają praktykę w okresie jednego semestru studiów (6 miesięcy).

Interesujący przykład szkoły wyższej stanowi Instytut Pedagogiczny w Pekinie, kształci on blisko 5 tys. studentów na 12 fakultetach, posiada 70 różnych pracowni i laboratoriów, szczególnie dla fizyki, chemii, biologii, wychowania fizycznego. Studenci nie piszą prac dyplomowych, ale do egzaminów przygotowują się bezpośrednio w pracowniach pod kierunkiem asystentów. Ponad 70% słuchaczy należy do partii lub organizacji młodzieżowych. Wykładowcy poza wykładami udzielają pomocy studentom w przygotowaniu się do zajęć i egzaminów. Wszyscy słuchacze i wykładowcy zakwaterowani są na terenie Instytutu. Niezależnie od praktyki studenci uczestniczą w każdej sobotę po południu lub w niedzielę w różnych pracach na rzecz miasta.

Przykładową placówką łączącą pracę dydaktyczną i opiekuńczo-wychowawczą była szkoła specjalna dla niewidomych. Placówka rozpoczyna 2-letnią pracę z dziećmi w wieku przedszkolnym (od 5 roku życia) poprzez 6-letni okres nauczania w szkole podstawowej i 3-letni okres nauki szkoły średniej I stopnia. Wszystkie dzieci i młodzież są umieszczone w internacie. Dwuletni okres w przedszkolu przeznaczają się na naukę śpiewu (ćwiczenie wymowy), rytmikę, ćwiczenia sprawnościowe oraz zapoznanie się z całym obiektem placówki. Z programem szkoły podstawowej młodzież opanowuje (alfabetem Braille) podstawowe wiadomości z historii, geografii, przyrody; po opanowaniu alfabetu Braille podejmuje się naukę ideogramów. Młodzież uczestniczy także w zajęciach praktycznych (praca w drukarni, oprawa książek), poświęca dużo czasu na muzykowanie, gdyż odznacza się doskonałym słuchem (wielu z nich kierowanych jest na studia muzyczne). Trzyletni okres w szkole średniej przeznaczają się głównie na przysposobienie młodzieży do określonego zawodu. Nad całą młodzieżą opiekę sprawuje Związek Niewidomych.

Wszystkie pomoce naukowe przystosowane są do odczytywania przy pomocy dotyku. Podobnie cały teren jest oznakowany (chodniki, boisko, sprzęt w izbach lekcyjnych i sypialniach), by młodzież mogła się swobodnie poruszać, a nawet biegać. Dużo czasu poświęca się na lepienie w plastelinie i glinie, gdyż uczniowie ćwiczą w ten sposób dotyk, pomaga im to w nauce.

Osobny dział pracy opiekuńczo-wychowawczej stanowią Pałace Młodzieży (w Pekinie, Szanghaju). Stanowią one obiekty sprzyjające organizacji masowych zajęć z młodzieżą. Godny uwagi jest duży udział w organizacji zajęć specjalistów różnych dziedzin (w ramach pracy społecznej). Pałace kształcą aktywność dla szkół podstawowych i średnich w różnorodnych kołach zainteresowań. Kadre etatową pałaców stanowią głównie instruktorzy organizacji pionierskiej, która na terenie szkół, a szczególnie wśród aktywności młodzieży, jest masowo reprezentowana. Obok zajęć organizowanych dla uczestników stałych przygotowuje się masowe imprezy (z udziałem działaczy rewolucyjnych, ludzi nauki, przodowników pracy) dla młodzieży okolicznych szkół. W ten sposób w ciągu roku z pracą pałacu zapoznaje się wiele tysięcy młodzieży. Całość zajęć sprawia korzystnie wrażenie. Młodzież uczestniczy w różnorodnych zajęciach (pieśni, tańce, małe formy teatralne, sztuka cyrkowa,

modelarstwo, malarstwo, plastyka), które mogą być również organizowane z jej udziałem na terenie szkół.

### Struktura i funkcjonowanie administracji szkolnej

Ogromnie rozbudowane szkolnictwo i inne placówki obejmujące wielomilionową rzeszę młodzieży, rozległe terytorium kraju, dokonywane zmiany organizacyjne i programowe, nieustanny wzrost ilościowy szkół i nauczycieli wymagają nie lada wysiłku i wzorowej organizacji ze strony różnych szczebli administracji szkolnej. Wydawać by się mogło, że tak ogromnie rozbudowane szkolnictwo wymaga również rozbudowanych ogniw administracji szkolnej. Stwierdzone fakty mówią o czymś zgoła przeciwnym. Administracja szkolna w Chinach jest wyjątkowo nieliczna, ogranicza się do niezbędnego minimum.

Według relacji pracowników Chińskie Ministerstwo Oświaty zatrudnia obecnie 130 pracowników — po maksymalnym zdecentralizowaniu zadań. Sprawuje ono ogólne kierownictwo i nadzór nad realizacją zadań szkolnictwa, opracowuje programy nauczania, podręczniki — przy pomocy zespołów specjalistów powoływanych z zewnątrz. Koordynuje działalność oświatową poszczególnych prowincji, ustala wytyczne do realizacji zadań szkolnictwa zgodnie z ogólnymi potrzebami gospodarki narodowej.

Jednostkami terytorialnymi podlegającymi bezpośrednio ministerstwu w zakresie oświaty i wychowania są prowincje. W wydziałach oświaty poszczególnych prowincji zatrudnia się 30—40 pracowników kierujących szkolnictwem. Należy do nich egzekwowanie zadań ustalonych przez Ministerstwo Oświaty, kształcenie i dokształcanie nauczycieli, budowa szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych i ich wyposażenie, ustalanie profili specjalizacji dla szkół na terenie prowincji, koordynowanie działalności oświatowej powiatów.

Powiatowe wydziały oświaty zatrudniają od 2—10 pracowników, — zależnie od wielkości terenu i liczby placówek. Zatrudniają one nauczycieli, sprawują nadzór nad działalnością szkół, organizują współpracę i zapotrzebowanie na absolwentów szkół, zaopatrują szkoły w niezbędny sprzęt i pomoce naukowe.

Niezależnie od zespołu pracowników w powiatowym wydziale oświaty, w każdej komunie rolniczej i dużym zakładzie pracy jest zatrudniony inspektor do spraw oświaty i wychowania. Do jego obowiązków należy organizowanie współpracy szkół z zakładami lub komunami rolniczymi, zapewnianie niezbędnych warunków do nauki i pracy produkcyjnej uczniów, ustalanie wynagrodzenia za pracę nauczycieli, reprezentowanie spraw oświaty i wychowania wobec miejscowych władz i instytucji.

Niezależnie od przyjętych zadań oraz osiąganych efektów pracy całe szkolnictwo łącznie z administracją szkolną nastawione są na konsekwentną realizację zadań odpowiadających nie tylko potrzebom, ale także możliwościom gospodarki narodowej.

Józef Szymański

## СОДЕРЖАНИЕ

### СТАТЬИ

ТАДЕУШ МАЛИНОВСКИ — Некоторые общественные предпосылки реформы обучения учителей . . . . .	1
КАЗИМЕЖ СОСЬНИЦКИ — Понятие подсознания в современной педагогике . . . . .	14

### ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

ЮЗЕФ ГАЛЯНТ — Замечания практика о реформе обучения учителей .	26
СТАНИСЛАВ ШАЕК — Высококвалифицированные учительские кадры в новой школе . . . . .	31
ЗБИГНЕВ МАРЦИНЯК — Окончание высших учебных заведений — цель каждого учителя в Народной Польше . . . . .	35
ЯН ЛОМНЫ — За эволюцию в направлении обучения на высшем уровне	39
ЮЗЕФ МАДЕЯ — Подготовка учителя к работе в восьмилетней начальной школе . . . . .	41
КАЗИМЕЖ ТЕОФИЛЕВИЧ — Нужна нам также отвага . . . . .	44

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

КРИСТИНА КУЛИГОВСКА — Об экспериментах липецких учителей . .	47
ЛЕОН ВЫТЫЧАК — Из исследований о профессиональной пригодности выпускников педагогических лицеев . . . . .	53

### РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

МЕЧИСЛАВ БАРАНЮК — Программное обучение и обучающие кибернетические машины . . . . .	64
СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польских педагогических журналов . .	75
ТАДЕУШ Я. ВИЛОХ — Профессионализация или общее среднее образование для всех . . . . .	79

### ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

КАЗИМЕЖ ИВНЬСКИ — Новые школьные уставы . . . . .	85
Ф. И. К. — Всепольская конференция в деле сотрудничества музеев со школами . . . . .	89

### ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ЮЗЕФ ШИМАНЬСКИ — Проблемы народного образования в Китайской Народной Республике . . . . .	94
---	----



## CONTENTS

### ARTICLES

TADEUSZ MALINOWSKI — Some Social Reasons Underlying the Reform of Teachers' Training . . . . .	1
KAZIMIERZ SOŚNICKI — „Subconsciousness" in Contemporary Pedagogics	14

### DISCUSSIONS AND POLEMICS

JÓZEF GALANT — Some Remarks of a Practising Teacher Concerning the Reform of the Teachers' Training System . . . . .	26
STANISŁAW SZAJEK — Highly Qualified Teachers in New Schools . . . . .	31
ZBIGNIEW MARCINIAK — Higher School Diploma as the Aim of Every Teacher in People's Poland . . . . .	35
JAN ŁOMNY — For an Evolution Towards Preparing Teachers at a Higher Instruction School Level . . . . .	39
JÓZEF MADEJA — Preparing Teachers for the Eight Year Primary School	41
KAZIMIERZ TEOFIEWICZ — We Need also Courage . . . . .	44

### PEDAGOGICAL EXPERIENCES, TESTS AND EXPERIMENTS

KRYSTYNA KULIGOWSKA — Experiences of Teachers from Lipce . . . . .	47
LEON WYTYCZAK — Investigations Concerning Professional Fitness of Pedagogical Lyceum Graduates . . . . .	53

### REVIEWS AND REPORTS

MIECZYŚLAW BARANIUK — Programmed Teaching and Cybernetic Teaching Machines . . . . .	64
STANISŁAW NOWACZYK — A Survey of Polish Pedagogical Periodicals . . . . .	75
TADEUSZ J. WIŁOCH — Professionalism versus General Secondary Instruction for Everybody . . . . .	79

### HOME CHRONICLE

KAZIMIERZ IWIŃSKI — New School Status . . . . .	85
F. J. K. — National Concerning Collaboration of Museums and Schools . . . . .	89

### FOREIGN CHRONICLE

JÓZEF SZYMAŃSKI — School Problems in Chinese People's Republic . . . . .	94
--	----

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY

TADEUSZ MALINOWSKI — Niektóre społeczne przesłanki reformy kształcenia nauczycieli . . . . .	1
KAZIMIERZ SOSNICKI — Pojęcie podświadomości we współczesnej pedagogice . . . . .	14

### DYSKUSJE I POLEMIKI

JÓZEF GALANT — Uwagi praktyka o reformie kształcenia nauczycieli . . . . .	26
STANISŁAW SZAJEK — Wysoko kwalifikowana kadra nauczycielska w nowej szkole . . . . .	31
ZBIGNIEW MARCINIAK — Ukończenie studiów wyższych — celem każdego nauczyciela w Polsce Ludowej . . . . .	35
JAN ŁOMNY — Za ewolucją w kierunku kształcenia na poziomie wyższym . . . . .	39
JÓZEF MADEJA — Przygotowanie nauczyciela do pracy w ośmioklasowej szkole podstawowej . . . . .	41
KAZIMIERZ TEOFIEWICZ — Potrzebna jest nam także odwaga . . . . .	44

### DOSWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

KRYSTYNA KULIGOWSKA — O doświadczeniach lipieckich nauczycieli . . . . .	47
LEON WYTYCZAK — Z badań nad przydatnością zawodową absolwentów liceów pedagogicznych . . . . .	53

### RECENZJE I SPRAWOZDANIA

MIECZYŚLAW BARANIUK — Nauczanie programowane i cybernetyczne maszyny uczące . . . . .	64
STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . .	75
TADEUSZ J. WIŁOCH — Profesjonalizacja czy ogólne wykształcenie średnie dla wszystkich . . . . .	79

### KRONIKA KRAJOWA

KAZIMIERZ IWIŃSKI — Nowe statuty szkolne . . . . .	85
F.J.K. — Konferencja krajowa w sprawie współpracy muzeów ze szkołami . . . . .	89

### KRONIKA ZAGRANICZNA

JÓZEF SZYMAŃSKI — Problemy szkolnictwa w Chińskiej Republice Ludowej . . . . .	94
--	----