

RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK VII (XXXIX) LIPIEC — SIERPIEŃ 1965

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

KOMITET REDAKCYJNY

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

RADA REDAKCYJNA

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

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny” można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruchu” bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch” Warszawa, ul. Wronia 23. Konto PKO Warszawa i 1-6-100020.

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.

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy zgłaszać w punktach, w których zamówiono prenumeratę.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1065

Nakład 6.175 + 150 egz. Ark. wyd. 8,4. Ark. druk. 5,75. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Odd. do skład. 22. VI. 1965 r. Podp. do druku 11. X. 1965 r. Druk ukończono w październiku 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**

BOGDAN SUCHODOLSKI

**PROBLEM OSOBOWOŚCI W WARUNKACH REWOLUCYJNEJ
PRAKTYKI**

1. Nie byłoby — oczywiście — nic prostszego, aby to zagajenie filozoficznej narady na temat osobowości¹ rozpocząć od wskazania na wieloznaczność samej nazwy i na wielorakość tych zakresów rzeczywistości, które ma się na myśli przyjmując różne znaczenia słowa. Każdy słownik filozoficzny poświęca wiele stron na określenie historycznej ewolucji terminu osobowości i na prezentowanie różnorodnych propozycji jego określenia. Liczne studia — zwłaszcza amerykańskie — przedstawiają i analizują wielorakie i sprzeczne teorie osobowości, formułowane z punktu widzenia różnych gałęzi nauki — a więc przez biologów, psychologów, socjologów — a w ich obrębie z punktu widzenia różnych szkół naukowych. Wreszcie, nie mamy wcale pewności, czy pojęcie osobowości oznacza to samo co pojęcie osoby — niektórzy używają tych słów jako jednoznacznych, a inni biorą je jako punkt wyjścia metafizycznych rozróżnień; ani też nie wiemy, czy osobowość oznacza to samo co indywidualność, czy też słowa te wskazują na zupełnie różne strefy rzeczywistości.

Nie pójde jednak tą drogą. Jestem w ogóle bardzo sceptyczny wobec prób rozjaśnienia wszelkich terminologicznych sporów i formułowania propozycji mających porządkować istniejący chaos, a prowadzących zazwyczaj do jeszcze jednego wariantu możliwości interpretacyjnych. Myślę, iż terminologiczne spory nie są zazwyczaj skutkiem nieporządnego my-

¹ Referat inauguracyjny polsko-jugosłowiańskiej Konferencji Filozoficznej w Warszawie, w grudniu 1964.

ślenia ani jego przyczyną, lecz są świadectwem istnienia ważnych i podstawowych różnic w samej rzeczywistości, która ma być analizowana. I dlatego sądzę, iż jeśli chcemy skutecznie wyzwolić się z terminologicznego chaosu, nie powinniśmy interpretować nazw, pojęć i teorii, lecz próbować zobaczyć samą rzeczywistość w procesach jej nieustannej przemiany.

2. Co oznacza ten postulat odwołania się do rzeczywistości w naszej sytuacji, gdy mamy rozpocząć dyskusję nad osobowością? Oznacza on przede wszystkim próbę zdania sobie sprawy z przyczyn, dla których problematyka ta staje się dziś tak interesująca, i z perspektyw, jakie odsłania w konkretnej rzeczywistości i praktycznym, społecznym działaniu. Bo chociaż byliśmy zdania, iż myśli — w ich historycznym rozwoju — rodzą się z myśli samych, to jednak nie moglibyśmy nie przyznać, iż rodzą się one także i z samej rzeczywistości. To ona właśnie, niezależna od nas, a przecież przez nas stwarzana, rzuca nam swe nieustające wyzwanie, któremu musimy — a może tylko powinniśmy — sprostać.

Jeśli problem osobowości — podobnie jak i problem człowieka — staje się dziś tak pasjonującym problemem w krajach budujących ustrój socjalistyczny, to przyczyną tego nie jest samowolna decyzja filozofów ani ich prywatne i kapryśne zainteresowania. Istnieją głębsze, obiektywne przyczyny tych zainteresowań. To rzeczywistość sama stawia przed nami problem osobowości i wymaga, aby był on rozwiązany.

Powiedzmy najogólniej, jaka jest treść tego wyzwania. Budując ustrój socjalistyczny budujemy ustrój, w którym władza ludzi nad przyrodniczymi i społecznymi warunkami ich życia wzrasta, ustrój, w którym rola i znaczenie człowieka w społeczeństwie rosną, a możliwości jego wszechstronnego rozwoju stają się coraz większe. Mówiąc po prostu, budujemy ten ustrój przez człowieka i dla człowieka. Rozwój tego ustroju zależy od rozwoju osobowości; im dalej posuwamy się na tej drodze, tym staje się to wyraźniejsze.

3. Przechodząc na płaszczyznę filozoficzną sformułujemy ten punkt widzenia w następujący sposób. Problem osobowości jest problemem przynależnym do tego programu ludzkich działań i ludzkich nadziei, które się wyrażają w obrazie wszechstronnego rozwoju ludzi, do tej perspektywy, która przeciwstawia się zasadniczo wizji przeszłości, która ukazuje ją jako zorganizowaną niewolę ludzi-robotów. Problem osobowości przedstawia się nam jako problem świata, który może — i powinien być — ucłowieczony; świata, który poddaje się naszym ludzkim zamiarom i dążeniom. Świat, który byłby pojmowany jako oporny i wrogi wobec tych działań, musiałby być światem bez miejsca dla ludzkiej osobowości, musiałby być dla niej więzieniem lub ziemią zesłania, chaosem wzbudzającym trwogę i poczucie nędzy istnienia, niewolą, której więzy mogłaby zerwać tylko śmierć.

Te określenia są oczywiście aluzją nie tylko do współczesnej filozofii katastrofizmu, ale i do licznych i różnorodnych odmian filozofii pojmującej świat jako rzeczywistość bez człowieka. Współczesna filozofia katastrofizmu jest ostatnim ogniwem tego nurtu, który — przybierając w swym historycznym rozwoju różne nazwy — likwidował samoistną i odpowiedzialną pozycję człowieka w świecie. Niekiedy człowiek był pojmowany jako spektator wielkiego widowiska zdarzeń, które nie działały się dla niego ani przez niego, pojmowany był jako istota, która — w najlepszym razie — osiągać ma wewnętrzny spokój dystansu wobec świata i rezygnacji z własnych zamierzeń. Niekiedy człowiek był pojmowany jako element przyrodniczego porządku, taki sam jak wszystkie inne jego składniki, podległy tym samym, powszechnym prawom walki o byt i selekcji najsilniejszych osobników gatunku. Niekiedy był on pojmowany jako część wielkich całości, jako moment w obiektywnym rozwoju idei, jako materia obiektywnych form kolektywnego istnienia, jako narzędzie technokratycznej i organizacyjnej władzy.

Na gruncie tych różnych kierunków filozoficznych problem osobowości nie ma żadnego sensu. I nie był on rzeczywiście stawiany. Zagadnienie człowieka było rozwiązane — a właściwie likwidowane — w kategoriach wyznaczanych przez ogólne założenia, jakie przyjmowała ta filozofia świata bez człowieka; kategorie te ustalały jego empiryczne lub metafizyczne istnienie w sposób, który nie wymagał żadnych takich konstrukcji pojęciowych, jakie musiałyby być wymagane przez pojęcie osobowości. Człowiek był — w zależności od tych założeń — tylko zjawiskiem, tylko egzemplarzem gatunku, tylko substratem obiektywnych przemian, tylko statystyczną jednostką, tylko środkiem lub narzędziem.

4. Te różne kierunki filozofii pozostawały zawsze w walce z tymi, które przyjmowały niesprowadzalną do niczego inną wartość indywidualnej egzystencji. Wiadomo, iż problem osoby i osobowości był postawiony w dziejach filozofii przez chrześcijaństwo. Od wczesnośredniowiecznych sformułowań rozwija się nurt tych rozważań skodyfikowanych przez Tomasza z Akwinu, którego klasyczne rozróżnienia osobowości jako *ens in se* oraz *ens per se* podjęte zostały przez filozofię XIX wieku i przeszły tą drogą aż do współczesnego egzystencjalizmu. W nowoczesnym personalizmie skrzyżowały się te różnorodne tendencje, przeciwstawne i zbieżne. Tradycje Augustyna i Pascala, tradycje Tomasza z Akwinu, tradycje kantowskie, tradycje Kierkegarda, tradycje Fichtego i Hegla żyły w różnorodnych proporcjach w licznych koncepcjach personalizmu w XX wieku.

Bogactwo i siła tych koncepcji, manifestowana przez nie czasami bardzo gorąco sympatia dla nowoczesności, próby powiązań z radykalnymi dążeniami religijnymi, jak również próby całkowicie laickiego odczytania tradycyjnie religijnej problematyki osobowości — sprawiały, iż w pewnym okresie ulegaliśmy złudzeniu, iż pojęcie osobowości należy wyłącznie do

tego religijnego i idealistycznego ujęcia świata i że samo posługiwanie się terminem osobowość oznacza deklarację przynależności do tych stanowisk.

A jednak, gdy wnikiemy nieco głębiej w podstawowe założenia tych różnych odmian, dojdziemy do wniosku, iż ograniczają one całą problematykę osobowości w sposób, któremu właśnie zaprzecza doświadczenie społeczne naszej epoki i jego potrzeby. Personalizm nowoczesny — poza nielicznymi próbami przełamania granic, w jakich powstawał — jest próbą obrony człowieka przed światem, w którym żyje, jest próbą stworzenia mu własnego królestwa poza tą rzeczywistością konkretną i codzienną, w której istnieje, przeniesienia go w perspektywę religijne lub w świat kultury rozumiany automatycznie lub wreszcie w samotność wewnętrzną, chronioną przed zgiełkiem życia i rewoltą mas, jak to określono.

I jeśli filozoficzne podstawy prób likwidowania problematyki osobowości określimy jako filozofię świata bez człowieka, to podstawy tego personalizmu w jego różnych odmianach mogą być określone jako filozofia człowieka bez świata. Człowiek staje się w niej samoistnym, metafizycznym bytem i ocala siebie samego, jedynego i niepowtarzalnego, za cenę odejścia od konkretnej rzeczywistości, w której żyje, porzucenia ryzyka i odpowiedzialności związanych z miejscem i czasem istnienia.

5. Tymczasem najostrejsza, a zarazem najbardziej dramatyczna problematyka osobowości, jaką stawiają przed nami nasze czasy, to właśnie problematyka człowieka w tym świecie, który, chociaż jest światem przez ludzi tworzonym, pozostaje równocześnie i wciąż jeszcze światem nieludzkim. To są przecież główne doświadczenia naszej epoki. Doświadczenia walki z faszyzmem i tworzenia ludzkiej osobowości na przekór tym, którzy rozporządzali siłą i gwałtem; doświadczenia ruchu oporu, w którym człowiek stawał przed decyzją dotyczącą historycznych rozstrzygnięć, a zarazem swego osobistego zaangażowania; doświadczenia rewolucyjnej walki z kolonialnym uciskiem prowadzonej dla narodowego wyzwolenia; doświadczenia z socjalistycznego budownictwa, w którym szerokie masy ludzkie powołane zostały do uczestnictwa w życiu społecznym i w kulturze, do podejmowania zawodowych i politycznych obowiązków przestających ich dotychczasowe przygotowanie; doświadczenia planowania przyszłości, innej niż terażniejszość, stwarzania warunków nowego życia w walce z przeciwnościami, podejmowania ryzyka błędów, doświadczenia osobistego życia jednostki w zakresie zbieżności i konfliktów ze sprawą społeczną, z potrzebami i zadaniami ogólnymi, w zakresie zbieżności i konfliktów osobistego awansu społecznego i zawodowego z warunkami środowiska i tradycji.

Problem osobowości jest dziś problemem miejsca i roli człowieka w tym świecie społecznym, który stwarzają ludzie w trudzie i błędach, w upartej nadziei i w ryzyku planowego, racjonalnego działania. Problem osobowości jest dziś problemem tych wszystkich sprzeczności, jakie istnieją między

przeszłością, z której pochodzimy, i terażniejszością, w której żyjemy, oraz między terażniejszością, która nas ogranicza, i przyszłością, którą tworzymy. Problem osobowości jest dziś problemem społecznego planowania i indywidualnego awansu, problemem konfliktów między oportunistycznym przystosowaniem się do warunków życia a śmiałym dążeniem do ich przekształcenia, problemem błędów własnych i cudzych w społecznym działaniu, odpowiedzialności za własne losy i zaangażowanie w odpowiedzialność za sprawy wspólne.

Gdy kierujemy naszą uwagę na te doświadczenia ludzkie, tak charakterystyczne dla naszych czasów, dostrzegamy z całą jasnością, iż ani „filozofia świata bez człowieka”, ani „filozofia człowieka bez świata” nie potrafią nam pomóc, ani w zrozumieniu nowoczesnej problematyki, ani w pojęciu racjonalnego działania. Gdy spoglądamy w tę rzeczywistość współczesną, która jest naszą rzeczywistością, widzimy, iż stawia ona przed nami problem człowieka i świata tworzonego przez ludzi, problem roli człowieka w tym świecie, znaczenie świata społecznego dla rozwoju człowieka. W tych warunkach i w obliczu tych zadań tracą swe znaczenie filozofie likwidujące problem człowieka, jak również i te, które usiłowały go rozwiązywać w kategoriach różnorodnego porzucenia świata.

6. Odrzucenie tych dwóch wielkich koncepcji filozoficznych, reprezentowanych przez bardzo różne kierunki i prądy, jest nie tylko wypowiedzeniem posłuszeństwa tradycyjnej filozofii; jest również przeciwstawieniem się także i wielu kierunkom badań nad osobowością. Badania nad osobowością, bardziej niż w jakiegokolwiek innej dziedzinie, zależały od przyjmowanych założeń filozoficznych, i to nawet wówczas, gdy nie zdawano sobie z tego sprawy. Wyrażały one — mniej lub więcej świadomie — zasady myślenia o świecie jako o rzeczywistości, w której nie ma miejsca dla człowieka jako istoty aktywnej i odpowiedzialnej za swe życie, lub zasady myślenia o człowieku jako istocie zdobywającej się na przeciwstawienie siebie samego rzeczywistości, potraktowanej jako nieważna i obca, chociaż warunkująca ludzkie istnienie.

Być może, nigdy nie mamy tak ostrego poczucia, iż nauka rozwija się z rzeczywistością i nie dostrzega narastającej w niej problematyki, jak wówczas, gdy uświadamiając sobie rzeczywiste procesy kształtowania się ludzi w naszych czasach bierzemy do ręki liczne publikacje, zwłaszcza amerykańskie, na temat osobowości. Gdy czynimy przegląd tych teorii — a książki, które napisali Hall i Lindzey, Wepman i Heine, N. Smelser i W. Smelser bardzo nam to ułatwiają — nie odnajdujemy w nich narzędzi, które by pozwalały nam analizować poprawnie procesy, jakie zachodzą; i odwrotnie, gdy obserwujemy te procesy — zwłaszcza w oparciu o szerokie materiały pamiętnikarskie, dotyczące losów ludzkich w tych trudnych i wielkich czasach — nie znajdujemy w tych teoriach wiele elementów, do których moglibyśmy się odwołać.

Są to po prostu dwie różne rzeczywistości: ta, o której mówi współ-

czesna nauka o osobowości, rozwijana zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych, oraz ta, w której my żyjemy i którą my tworzymy w naszym kraju i w wielu innych krajach, ta, w której problematyka osobowości wyrasta z zupełnie innych doświadczeń społecznych i prywatnych, wiąże się z zupełnie innymi perspektywami.

7. Przyjmując założenia głoszące, iż świat ten może się stawać coraz bardziej ludzkim, a ludzie kierując jego rozwojem mogą rozwijać w coraz pełniejszej mierze swe człowieczeństwo oraz wykorzystując wielkie doświadczenia ludzi w historycznych procesach tworzenia nowego życia — musimy inaczej niż dotychczas formułować zasadniczą problematykę badań nad osobowością.

Jej punktem wyjścia musi być człowiek i wytwory jego społecznej działalności. Długa i różnorodna tradycja filozoficzna uczyła pojmować osobowość ludzką jako całość zamkniętą i w samej istocie niezależną od świata zewnętrznego, a nawet od jej własnych dzieł. Osobowość miała mieć w samej sobie ośrodek sił, które ją kształtują, rzeczywistość zaś, w której żyła, miała być tylko terenem jej ujawnienia się, zespołem podnieć lub przeszkód, środowiskiem jej przeciwnym. Tak ujmowano osobowość z punktu widzenia religijnej wiary, tak ją widzieli metafizycy od Kartezjusza i Leibniza, podobnie ujmuje ją psychoanaliza.

Wbrew temu jesteśmy coraz bardziej przekonani, iż osobowość jest rzeczywistością otwartą, obejmującą zmiennym rytmem bogaty świat ludzkich wytworów, przekształconą przez niego w jej najgłębszych wymiarach. Gdy mówimy o sobie te słowa proste i trudne: *je s t e m*, akceptujemy równocześnie w samym naszym osobowym istnieniu i historię, która nas wychowała, i kraj, do którego należymy, i naukę, której wierzymy, i technikę, którą się posługujemy, i sztukę, która nas wzrusza. Granice osobowości są tak rozległe, jak ten zakres obiektywnego świata, w którym się ona odnajduje jako we własnym swym świecie, albo — formułując inaczej — granice te obejmują ten cały obiektywny świat, który się staje jej światem subiektywnym.

Przekonanie, iż granice osobowości są otwarte, nie jest — oczywiście — przekonaniem nowym. Ale — jak dotychczas — miało ono tylko bardzo niewielki wpływ na teorię osobowości. Moglibyśmy powiedzieć, posługując się jeszcze średniowieczną i renesansową terminologią, iż próbowano ujmować osobowość raczej jako „*substantia*” niż jako „*qualitas*”. A przecież właśnie jej jakość, kształtująca się w historycznych procesach obiektywizacji wewnętrznych treści lub ich projekcji w przedmiotowy świat kultury, staje się konkretną treścią jej życia, a zapewne także i jej struktury.

Czy rzeczywiście bowiem podstawowa struktura osobowości kształtuje się pod naciskiem anonimowych popędów i czy nie mają w tym zakresie znaczenia te strefy rzeczywistości, z którymi osobowość jest powiązana.

Sądzę, iż ważną i nową problematykę badań nad osobowością otwierałyby pytania dotyczące roli nauki, sztuki, techniki w życiu osobowości, pytania dotyczące roli, jaką w tym zakresie ma historyczna świadomość i społeczna ideologia. Nowoczesny postęp społeczny i techniczny, który sprawia, iż nauka nie jest już tylko własnością uczonych, ale staje się ważnym elementem zawodowego życia szerokich mas, stwarza zupełnie nowe warunki rozwoju osobowości dzięki naukowemu myśleniu. Podobnie fakt udostępnienia sztuki oraz rozwój tzw. cywilizacji obrazu sprawia, iż funkcjonowanie nowoczesnej osobowości przebiega inaczej niż dawniej, ponieważ jej wrażenia i ekspresja zostają przekształcone. O technice myślimy wciąż jeszcze w kategoriach materialnego narzędzia produkcyjnego, nie dostrzegając tej wielkiej problematyki filozoficznej, jaką stawia świat twórców technicznych, ani jego roli dla nowoczesnych ludzi w całym zakresie ich życia. Nieco więc uwagi skupiały na sobie problemy historycznej świadomości, ale bardzo niewiele umiemy powiedzieć o znaczeniu, jakie świadomość historyczna ma dla struktury osobowości; interesuje nas wciąż bardziej problem archetypów i osobowości w warunkach prymitywnych niż problem nowoczesnej świadomości historycznej w powiązaniu z dynamiką osobowości. Jeszcze mniej wiemy o roli społecznej ideologii, jako o czynniku formującym ludzką osobowość; badania prowadzone w tej dziedzinie nie wykroczyły poza dość wątpliwe próby typologii politycznych orientacji i postaw osobowych i poza powierzchowne korelacje między sytuacją jednostki a jej politycznymi poglądami.

Cała tu wymieniona problematyka nie jest — na ogół biorąc — uwzględniana w teoriach osobowości. Niektóre teorie osobowości częściowo zbliżają się do tej problematyki — np. teorie wiążące analizę osobowości z procesem uczenia się (Learning Theory), przedstawiane zwłaszcza w studiach J. Dollarda, koncepcje K. Lewina (Field Theory), teorie wiążące pojęcie osobowości z kulturą i środowiskiem, jak to czynią Allport i Murray, Kardiner, Kluckhohn, Linton; jednak są one bardzo dalekie od tych procesów, które w epoce współczesnej kształtują osobowość. Jest rzeczą zastanawiającą i charakterystyczną, iż badacze kierują się uparcie ku analizom materiałów czerpanych z kultur pierwotnych, ku wykrywaniu rzekomo podstawowych i trwałych albo bardzo abstrakcyjnych schematów, ale niechętnie podejmują analizę osobowości na tle cywilizacji współczesnej, a jeśli to czynią, to jedynie w aspekcie psychopatologicznym. Wbrew temu wolno jednak sądzić, iż centralne problemy osobowości w świecie współczesnym nie są wcale identyczne ani z tymi problemami, które występują w kulturze pierwotnej, ani z tymi, które się ujawniają w klinice psychiatrycznej. Sygnalizowana przez nas problematyka osobowości i współczesnej kultury obiektywnej mogłaby być scharakteryzowana tym lapidarnym określeniem człowieka, jakie dał K. Marks, pisząc, iż „człowiek — to świat człowieka”. Istotnie, sądzimy, iż nie istnieje inna możliwość zbu-

dowania teorii osobowości adekwatnej do sytuacji i procesów naszej epoki, jak tylko wówczas, gdy skierujemy naszą uwagę badawczą na obiektywizowanie się podmiotu w kulturze obiektywnej w przeżyciach jednostki. Osobowość jest tym, w czym się odnajduje w świecie obiektywnym, lub — mówiąc inaczej — jest tym, co sobie z tego obiektywnego świata „przywłaszcza”.

8. Wskazując na tę problematykę wskazujemy jednak tylko na jeden z zakresów problematyki osobowości. Spróbujemy teraz ukazać zakres drugi.

Mówiąc o osobowości i kulturze obiektywnej nie należałoby sądzić, iż stosunki wzajemne między tymi elementami są autonomiczne i mogą być wyrażone wyłącznie w pojęciu kształcenia. Pojęcie kształcenia jest bardzo ważnym pojęciem teorii osobowości, ale nie wyczerpuje ono z pewnością całości tych sił, dzięki którym osobowość szuka swego wyrazu w kształtach obiektywnych. Wprawdzie kultura obiektywna — zwłaszcza nauka i sztuka — ma szczególną zdolność „wciągania” człowieka w jej krąg coraz głębiej, zdobywania go niejako na własność i przekształcania go, to jednak źródła osobowej dynamiki są z pewnością bardziej różnorodne niż te, na które wskazuje teoria kształcenia.

Odpowiedź na pytanie: jakie są to źródła, nie jest łatwa. I w tym zakresie współczesne teorie są bardzo jednostronne. Wskazują one właściwie niemal wyłącznie na rolę czynników psychicznych. Niektórzy wskazują na znaczenie ukrytych w podświadomości popędów, których rodzaje i struktura są bardzo różnie określane; inni akcentują znaczenie różnych rodzajów potrzeb i dążeń, mniej lub więcej świadomych, wyrażających się w różnorodnych postawach, sprzecznościach, konfliktach; jeszcze inni koncentrują uwagę na skutkach sukcesów lub klęsk życiowych jednostki, upatrując w nich — zwłaszcza w adaptacji lub we frustracji — zasadniczy czynnik osobowotwórczy.

We wszystkich tych ujęciach pomija się rolę tych czynników pozajednostkowych, które bywają siłą napędową jednostkowej działalności. To, co sprawia, iż jednostka podejmuje określone działanie, wcale niekoniecznie musi tkwić w niej samej; bywa przecież i tak, iż pewne obiektywne sytuacje i obiektywne wydarzenia pobudzają do pewnego działania i ograniczają inne jego rodzaje. Nawet gdybyśmy powiedzieli, iż dokonywa się tu „wyzwalanie” istniejących już w osobowości możliwości, nie zmieniłoby to zasadniczo znaczenia czynników obiektywnych w uruchamianiu osobowości.

Wśród tego rodzaju czynników szczególną siłą dysponują te, które przywykliśmy określać jako „stosunki społeczne”. Jak wiadomo, Marks określając człowieka wskazał, iż jest on „w swej rzeczywistości całokształtem stosunków społecznych”, a Gramsci, rozwijając tę tezę, stwierdził, iż skoro „właściwą indywidualnością jest całokształt tych stosunków, to stworzyé

własną osobowość znaczy — uświadomić sobie te stosunki, a zmienić swą osobowość to tyle, co zmienić całokształt tych stosunków”.

Jest rzeczą zrozumiałą, dlaczego wypracowywane w krajach kapitalistycznych teorie osobowości unikają rozpatrywania tej problematyki; nie możemy jednak znaleźć usprawiedliwienia dla naszych zaniedbań w tym zakresie. Rzeczywistość sama — a mielibyśmy się właśnie odwoływać do niej — ukazuje nam różnorodne procesy osobowościowe, związane z wielkimi przemianami społecznymi. Studia nad osobowością nie mogą pomijać tych bogatych materiałów, w których zawierają się świadectwa przemian osobowościowych w wielkich i ważnych procesach historycznych. Rozumieniem dobrze trudności związane z naukowym eksploataowaniem tego materiału, jak również i siłę tych upodobań, które każą zbierać materiały podatne na matematyczne opracowanie, ale ostatecznie celem nauki jest badanie rzeczywistości takiej, jaką ona była i jest, takiej, jaką się staje. Rzeczywistość zaś wskazuje niewątpliwie, iż problematyka osobowości związana jest z procesami wielkich przemian społecznych, z tworzeniem nowego ustroju, z otwieraniem przed szerokimi masami możliwości życia i rozwoju.

9. Jest oczywiste, iż wskazując na tę problematykę osobowości i rewolucyjnej praktyki, mam na myśli całą wielorakość zjawisk, pełnych sprzeczności i konfliktów. Proces tworzenia nowego człowieka w nowych warunkach socjalistycznych jest skomplikowanym i powolnym procesem; zadaniem uczonych jest właśnie analizować jego różnorodność, ustalać przyczyny, pod wpływem których osobowość ludzka rośnie, i te, które ją załamują, wskazywać warunki jej rozwoju i czynniki, które ten rozwój hamują.

Gdyby rewolucyjna praktyka miała w sobie magiczną siłę tworzenia nowych ludzi, w całej pełni ludzkich i wszechstronnie rozwiniętych, nie byłoby potrzebne ani celowe i odpowiedzialne planowanie dalszego społecznego rozwoju, ani świadome kształtowanie międzyludzkich stosunków, ani wychowanie ludzi; teoria osobowości mogłaby w tych fikcyjnych warunkach być czysto spektatorskim sprawozdaniem z rzeczywistości. Wiemy jednak, iż tak nie jest; wiemy, iż nowy człowiek tworzy się w trudnym współdziałaniu świadomej akcji z żywiołowymi procesami historii. W tych warunkach teoria osobowości powinna nie tylko ukazywać całą różnorodność sprzecznych sił i rozwiązań, ale powinna równocześnie stawać się jednym z czynników celowego działania.

Jeśli rzeczywiście filozofowie dość już długo tylko objaśniali świat i jeśli powinni wreszcie przystąpić do tego, by go zmieniać, to apel ten należy zastosować i do nauki o osobowości. Poprawna teoria osobowości powinna wskazywać warunki jej rozwoju, ułatwiać usuwanie przeszkód na jej drodze, odsłaniać podstawowe prawidłowości dokonujących się przemian i ustalać sprawne metody działania.

Można wprawdzie twierdzić, powołując się zwłaszcza na przykład psychoanalizy, iż wiele innych teorii osobowości prowadziło także do praktycznych konsekwencji, które postulujemy dla tej teorii, jaką należy zbudować na podstawie doświadczeń związanych z rewolucyjną przebudową życia społecznego. Ale nie wolno nie dostrzegać zasadniczej różnicy. Psychoanaliza istotnie prowadziła do określonej praktyki, ale praktyka ta miała charakter subiektywistyczny i terapeutyczny. Chodziło w niej o wyzwolenie jednostki z jej własnych uwikłań i zahamowań; jednostka miała być uleczona, miała powrócić do siebie samej, naturalnej i prawdziwej.

Teoria osobowości, wyprowadzona z doświadczeń społecznej rewolucji, prowadziła do praktyki innego rodzaju i innego zasięgu. Prowadziłaby do przekształcenia ludzi w związku z przekształceniem warunków życia i z perspektywami ich dalszego działania. Ta praktyka stawałaby się czynnikiem rozwoju i wzrostu ludzi ponad poziom, jaki dotychczas osiągnęli; nie uwalniając ludzi z ich własnych siodeł wewnętrznych, powoływałaby ich do nowych możliwości i nowych zadań.

Taki charakter tej praktyki miałby szczególne znaczenie poznawcze. Dotykamy tu sprawy niezwykle ważnej dla nowoczesnej teorii osobowości sprawy, która — być może — właśnie z pedagogicznego punktu widzenia występuje w całej jasności. Chodzi o sposób określania osobowości człowieka. Przyjmuje się najczęściej, iż osobowość jest określona przez zespół właściwości, które mogą być różnorodnymi metodami ustalone. Ale można być zdania — i to właśnie wydaje mi się słuszne — iż osobowość danego człowieka powinna być określana nie na podstawie tego, jaką jest, lecz według tego, jaką się może stać. Pozornie myśl ta jest zaprzeczeniem naukowości badań, ponieważ zachęca ona do tego, by ujmować osobowość w perspektywach jej możliwości, podczas gdy nauka zajmuje się — tak się sądzi dość powszechnie — tym tylko, co jest, a nie tym, co być może.

Jednak sprawa nie jest wcale tak prosta. Ostatecznie odpowiedź na pytanie: kim jest dany człowiek, uzyskujemy z analizy tego, do czego dochodzi on w ciągu swego życia, a więc z analizy możliwości realizowanych. Wynika stąd, iż nasz sąd, wypowiedzany w toku jego życia, bez uwzględnienia zarysowujących się możliwości, byłby ograniczony i fałszywy. Jeśli twierdzenia takie są zaskakujące, zwróćmy uwagę na istotny sens wszelkiej działalności pedagogicznej. Polega on przecież na tym, iż traktujemy wychowanka zawsze jako istotę, która jest w gruncie rzeczy inną, niż jest, ponieważ wiemy, iż stawać się ona będzie inną. I — jako wychowawcom — nie na tym nam zależy, aby wiedzieć, jakimi nasi wychowankowie właśnie są, lecz na tym, jakimi ich potrafimy uczynić, jakimi się mogą stać; wychowanie jest zawsze racjonalną nadzieją. Znaczy to, iż osobowość wyraża się raczej w tym, co się z niej tworzy, niż w tym, jaką jest.

Czy nauka może się zajmować tymi aspektami wzrostu, tymi możliwościami? Musimy sobie uprzytomnić, iż — wbrew potocznym opiniom

głoszącym, iż nauka bada tylko to, co jest — nauka bardzo często poznaje to, co jest tylko dzięki analizowaniu tego, co stać się może. Mówiąc najogólniej, poznanie określonego zespołu faktów to nie tylko poznanie tego, skąd się on bierze, ale i tego, do czego prowadzi, co może — lub musi — z niego wynikać. Poznawanie ludzkiej osobowości z punktu widzenia jej rozwojowych możliwości nie jest więc czymś tak niezwykłym w naukowym postępowaniu, jak się to zbyt często sądzi.

W ten sposób wychowanie osobowości byłoby nie tylko praktycznym następstwem teorii osobowości, ale stawałoby się równocześnie szczególnie cenną metodą jej poznawania. Jeśli chcemy dowiedzieć się naprawdę i sprawiedliwie, jaka jest osobowość konkretnego człowieka, musimy jej stworzyć warunki, w których będzie ona próbowała przekroczyć granice, o których sądzono, iż pozostaną na zawsze nieprzekraczalne.

10. W tym miejscu naszych rozważań powinniśmy wreszcie wprowadzić pojęcie, które właściwie od samego początku było obecne, chociaż nie wymienione jawnie, a którego znaczenie dla proponowanej tu koncepcji jest wręcz zasadnicze: pojęcie alienacji.

Gdy proponujemy ujmować osobowość jako problem człowieka w tym świecie, gdy wskazujemy na zjawisko obiektywizacji człowieka w kulturze i upodmiotowienia jej obiektywnych treści, gdy podkreślamy znaczenie rewolucyjnej praktyki w kształtowaniu osobowości, gdy wreszcie uwydatniamy znaczenie rozwojowych możliwości, wykraczających ponad stan zastany — wszędzie w takich rozważaniach stawiamy problem alienacji i jej przewycięzania.

Problem osobowości nowoczesnie i laicko rozumiany jest w gruncie rzeczy problemem przewycięzania alienacji. Gdyby rzeczywistość była nam, ludziom, zupełnie i całkowicie uległa, żylibyśmy w takiej wolności, która by nie wymagała od nas osobowego istnienia; gdyby rzeczywistość była nam, ludziom, zasadniczo obca i wroga, żylibyśmy pod jarzmem takiej konieczności, iż nie byłoby warunków dla osobowego istnienia. Osobowość jest pojęciem akceptacji rzeczywistości, dokonywanej przez nieustający wobec niej sprzeciw, jest pojęciem określającym naszą uległość wobec zastanego świata, a zarazem nasz odpowiedzialny wysiłek stworzenia świata nowego; jest pojęciem ukazującym sprzeczności między przeszłością, terażniejszością i przyszłością, sprzeczności między tą wiernością, jaką powinniśmy zachować wobec tego, co nas stworzyło, a tą wiernością, do której jesteśmy zywani przez stworzoną przyszłość.

Powiązanie teorii osobowości z teorią alienacji sprowadza całą dyskusję o osobowości na grunt marksowskiej koncepcji człowieka i społeczeństwa. Jest to zupełnie oczywiste i nie chciałbym w tym zagajeniu — i tak dość długim — rozwijać szerzej tej myśli. Chciałbym jednak — w zakończeniu — zwrócić uwagę, iż doświadczenie alienacji — nie mające wprawdzie jeszcze ani swej nazwy, ani teorii — towarzyszyło od najdawniejszych

czasów pojęciu osobowości oraz występowało w różnych obserwacjach form jej istnienia.

Cóż bardziej symptomatycznego niż fakt, iż samo słowo *osobowość* wywodzi się z łacińskiego słowa *persona*, oznaczającego maskę aktora, który grał określoną rolę, i że odtąd tym samym słowem określano wewnętrzną treść życia jednostki, odrębną i niepowtarzalną, oraz jej zewnętrzny wygląd i jej społeczne oblicze, jak również tym samym słowem określano fikcyjne postaci dramatu. W tej różnorodności znaczeń, pokrywanych wspólnym słowem, ujawniał się dramatyczny charakter przeciwstawień będących treścią ludzkiej osobowości: życie prawdziwe i maska przybrana, życie autentyczne i życie pozorne, życie wewnętrzne i zewnętrzne oblicze.

W tych warunkach szczególne znaczenie zyskiwało pytanie o to, w czym ludzka osobowość znajduje swe życie prawdziwe? I artyści, i filozofowie, od Erazma i Szekspira aż po Hume'a, poszukiwali tej odpowiedzi, wskazując na konflikty dwóch porządków życia, indywidualnego i społecznego, w których żyli ludzie, zdradzając na przemian bądź samych siebie, bądź świat, w którym grali jakąś rolę.

Te przeciwieństwa życia autentycznego i przywdziewanej maski występowały równocześnie i w innej płaszczyźnie, w tak często dyskutowanym przeciwieństwie dnia świątecznego i dnia powszedniego. Gdy niektórzy sądzili, że autentyczna osobowość człowieka żyje wyłącznie w wolności dnia świątecznego, inni twierdzili, iż środowiskiem jej życia są konieczności i praca dnia powszedniego. Ten spór trwa właściwie aż do naszych czasów i odradza się w dyskusjach między tymi, którzy sądzą, iż ludzie uzyskują swe pełne ludzkie życie tylko w okresach wolnych od pracy i że prawdziwie ludzka cywilizacja będzie cywilizacją wczasów, a tymi, którzy sądzą, iż najgłębsza treść osobowości wyraża się w pracy twórczej.

Tak więc pytanie: w jakiej mierze człowiek, wstępując w świat, zmuszony zostaje do zaprzeczenia samemu sobie, w jakim stopniu właśnie to wejście w świat otwiera przed nim możliwości rozwoju — było pytaniem towarzyszącym wszelkiej głębszej refleksji nad problemem osobowości. Do tej wielkiej tradycji intelektualnej nawiązał Sartre, gdy przeciwstawił — jak to wielokroć czyniono — w życiu osoby ludzkiej istnienie *en soi* istnieniu *pour soi*; w tej pierwszej postaci osobowość jest tym, czym jest, w tej drugiej jest tym, czym nie jest i nie jest tym, czym jest.

Ta właśnie wielka problematyka obiektywizowania się człowieka we własnych swych dziełach i przewyciężenia obiektywizacji osiągniętych, problematyka historycznego i społecznego losu człowieka, a zarazem dramatycznych wątpliwości dotyczących tego, co jest jego życiem autentycznym — ta cała problematyka w różnoraki sposób dostrzegana przez wieki, a dziś określana pojęciem alienacji i jej przewyciężenia, stanowi treść zasadniczą nowoczesnej teorii osobowości.

Tej teorii, która dostrzega, jak osobowość ludzka rozwija się w społecznym świecie, który tworzy, i zarazem, jak jest zagrożona przez jego unieruchomione formy; teorii, która rozwój osobowości pojmuje jako zaangażowanie w walkę o taki kształt świata — w kulturze, w pracy, w stosunkach społecznych — który pozwalałby ludziom na doświadczenie, iż nie są w tym świecie obcymi, lecz uczestnikami i twórcami jego przemian.

БОГДАН СУХОДОЛЬСКИ

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ РЕВОЛЮЦИОННОЙ ПРАКТИКИ

Проблема личности — так же как и проблема человека — является сегодня захватывающей проблемой в странах строящих социализм. При социализме возрастает значение человека, так как развитие этого строя обусловлено всесторонним развитием личности. В этом отношении проблема личности представляется как проблема всего мира, которая может и должна быть человеческой.

Принимая предпосылку утверждающую, что мир этот может становится все более человеческим, а люди, управляя его развитием, могут развивать свое человечество более полно и широко — мы должны иначе, нежели до сих пор, формулировать основную проблематику исследований личности. Исходной точкой должен быть человек и продукты его общественной деятельности. Действительность показывает, что проблематика личности связана с процессами больших общественных премен, с созданием нового строя, с открытием пред широкими массами новых возможностей жизни и развития.

Указывая на эту проблематику, которую можно бы в самых общих чертах назвать проблематикой личности и революционной практики, автор имеет в виду всю многократность явлений полных противоречий и конфликтов. Революционная практика не содержит в себе магической силы творения новых людей, вполне человеческих и всесторонне развитых. Новый человек рождается в трудных условиях взаимодействия сознательной деятельности со стихийными процессами истории. В этих условиях теория личности должна не только указывать на всю разнородность противоречивых сил и решений, но должна одновременно составлять один из факторов целеустремленного действия.

По мнению автора, теория личности, основанная на опыте общественной революции, должна вести к преобразовыванию людей в связи с преобразовыванием условий жизни и перспективами их дальнейшего действия. Обоснованная на ней практика становилась бы тогда фактором повышения уровня роста людей, достигнутого до сих пор.

BOGDAN SUCHODOLSKI

THE PROBLEMS OF PERSONALITY IN THE CONDITIONS OF REVOLUTIONARY PRACTISE

Along with the problem of human being, the problem of personality is becoming an exciting issue in the socialist constructing countries. In a socialist country the importance of Man is increasing as the country's development is conditioned by a universal development of personality. In view of this the problem of personality becomes the problem of the world which can and should be humanized.

Acknowledging the principle that the may become more human and that people controlling its development may become more able to develop their humanity better — we have to reformulate the problems involved in investigating personality. Man and the products of his social activity have to be the starting point. Reality shows that problems of personality are connected with the processes of great social changes, with constructing the new system, with opening for the masses new perspectives and possibilities of life and development.

Pointing to these problems, which can generally be called problems of personality and revolutionary practise, the author refers to the complexity of phenomena full of contradictions and conflicts. Revolutionary practise is not endowed with magic powers to create new men, fully human and universally developed. New Man is born in a difficult cooperation of conscious action and spontaneous historical processes. Therefore theory of personality, in addition to showing the whole variety of contradictory forces and solutions, should become one of the factors of purposeful action.

The author is of the opinion that theory of personality derived from the experience of social revolution should lead to transforming the people in connection with transforming the conditions of life and perspectives of their future actions. Practise based on such theory would, then, become a factor of helping people grow above the level that they were reaching so far.

PROBLEMY ORGANIZOWANIA ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO

Wychowanie we współczesnym świecie ogromnego postępu kultury jest procesem bardziej złożonym niż w poprzednich okresach historycznych. Dzieci i młodzież bowiem obok planowej działalności wychowawczej szkoły objęte są poza szkołą szerokim kręgiem bodźców rozwojowych. Wpływy pozaszkolne wykraczają współcześnie poza wzory i normy przekazywane przez podstawowe grupy społeczne, w których uczestniczy młoda generacja, jak rodzina, kręgi rówieśnicze, środowisko lokalne; wiążą się z postępowaniem kultury, a w szczególności z planowaniem życia oświatowego i kulturalnego w skali ogólnopaństwowej. Podstawowego znaczenia dla procesów planowej działalności wychowawczej nabierają techniczne środki komunikacji kulturalnej, jak prasa, radio, telewizja. Wychowawcze aspekty funkcjonowania środków masowej komunikacji sygnalizuje się coraz częściej, choć stosunkowo mało wiemy o kierunku ich wpływów. Dotychczasowe sygnały mają przeważnie charakter impresji opartych na obserwacji bądź własnym doświadczeniu. Badania szczegółowe, zarówno polskie, jak i obce¹, należy traktować jako zapoczątkowanie prac, które mogłyby stworzyć podstawy dla planowego postępowania w dziedzinie pedagogicznego wykorzystania współczesnych technik upowszechniania kultury.

Dla współczesnej szkoły i efektywności jej działania coraz większego znaczenia nabiera więc poznawanie wpływów i bodźców rozwojowych, oddziałujących na młodzież pozaszkolną. Nie jest rzeczą przypadku, iż wraz z żarliwą dyskusją wokół problemów współczesnej szkoły, próbami opracowania nowej struktury wykształcenia szkolnego i nowej integracji treści programowych, zgodnej z tendencjami rozwojowymi współczesnej nauki — obserwujemy wzmoczony nurt badań nad środowiskiem pozaszkolnym, próby pomiaru czynników środowiskowych oraz usiłowanie ustalenia racjonalnych sposobów interwencji w kierunku tworzenia w środowisku pozaszkolnym pozytywnych wpływów rozwojowych, eliminowania czy kompensowania wpływów ujemnych. We współczesnej praktyce wychowawczej wielu krajów ujawniają się wyraźne tendencje do objęcia kontrolą i planowym oddziaływaniem całego życia dzieci i młodzieży. Przejawem tej tendencji jest rozwój zadań opiekuńczych szkoły (aż po tzw. szkoły wydłużonego dnia), a w szczególności — instytucji wychowania pozaszkolnego, organizujących czas wolny dzieci i młodzieży.

¹ Himmelreit Hilde, Oppenheim A. N. Viuce Pamela: *Television and the Child*, London 1959; Schramm W., Lyk J., Parker E.: *Television in the Lives of our Children*, 1961; Fleming E.: *Telewizja w nauczaniu i wychowaniu*, Warszawa 1963; Komorowska J.: *Telewizja w życiu dzieci i młodzieży. Studium telewizji wśród uczniów szkoły podstawowej w mieście przemysłowym cz. I, Warszawa 1963, cz. II, Warszawa 1964.*

Placówki wychowania pozaszkolnego stanowią dziś już w wielu krajach integralny człon systemu oświaty i wychowania, sprzężony z funkcjonowaniem szkoły i rozszerzający jej planową działalność na czas wolny dzieci i młodzieży. Nie są one wprawdzie w swoim funkcjonowaniu tak zwarte, jak środowisko szkolne, stanowią jednak również „instytucję” wychowawczą, o bogatym i złożonym zespole bodźców i wpływów rozwojowych.

Współczesne wychowanie jako proces celowego działania realizuje się ponadto w warunkach tzw. cywilizacji zmiennej. Fakt ten wznaga dodatkowo złożoność zadań wychowawczych w stosunku do okresów względnej stabilizacji życia społecznego i kultury. Wychowanie ma bowiem dziś przygotowywać młodą generację do życia w warunkach, które będą różnić się od tych, w których upływa jej dzieciństwo i młodość. B. Suchodolski tę swoistość współczesnej sytuacji wychowawczej określił mianem „wychowania dla przyszłości”, oddając w tym terminie istotną cechę współczesnego wychowania². Teoretyczna konstrukcja wychowania jako planowej czynności i procesu zawarta w koncepcji „wychowania dla przyszłości” oparta jest na przesłankach empirycznych; wynika z retrospektywnej analizy dynamiki rozwojowej życia oraz ze wskaźników rozwojowych, które zasadniczo rzutują na zadania wychowania. Wskaźniki rozwojowe obejmują wprawdzie przede wszystkim dziedzinę zjawisk gospodarczych, ewentualnie ich konsekwencje dla kultury; rzadko schodzą na teren tak szczegółowych spraw, jak planowanie oświaty, tym bardziej — planowanie wychowania. Narasta jednak w świecie pedagogicznym świadomość potrzeby ścisłej więzi pedagogów i ekonomistów dla racjonalnego planowania wychowania i w dziedzinie strukturalnej, i programowo-metodycznej. Koncepcja wychowania dla przyszłości wywodząc się logicznie ze wskaźników rozwoju społecznego i ekonomicznego posiada znaczenie fundamentalne dla współczesnej teorii wychowawczej. Ale jest to równocześnie koncepcja wychowawcza najtrudniejsza do realizacji, spośród znanych historycznych koncepcji wychowawczych. Obok bowiem swoistości procesów wychowawczych, które wynikają z dynamiki psychofizycznej natury wychowanka, na co zwracał już uwagę F. Znaniecki³ — wprowadza dodatkowy czynnik zmienności — stosunki, dla których ma być przygotowywana młoda generacja w toku planowej działalności wychowawczej.

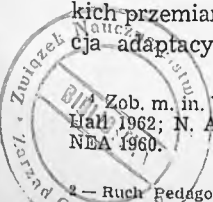
Konsekwencją złożonej sytuacji, w której dokonuje się współcześnie wychowanie młodej generacji, jest coraz widoczniej rysujące się nowe ujęcie funkcji szkoły. W dotychczasowym rozwoju szkoła realizowała dwa sprzężone zadania: nauczania, czyli wyposażenia młodej generacji w swoisty system pojęć, wiadomości, umiejętności zakreślonych programem szkolnym, oraz wychowania, czyli kształtowania świadomości wychowan-

² B. Suchodolski: *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa 1959.

³ F. Znaniecki: *Podstawy i granice celowego działania wychowawczego (W:) Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*. Warszawa 1929.

ka, jego przekonani i zasad społeczno-moralnych. Zadania te są sprzężone, tzn. integralnie związane i wzajemnie uwarunkowane. Każde bowiem nauczanie jest rozszerzaniem poznania, czyli świadomości, która jest motorem postępowania; przekonania natomiast opierają się na wywodzie logicznym, którego podstawą jest znajomość niezbędnych faktów i zjawisk. Jakkolwiek szkoła jest instytucją nauczająco-wychowawczą, to jednak dominowały w jej historycznym rozwoju cele dydaktyczne, określona koncepcja wykształcenia ogólnego i zawodowego. Wokół struktury treści wykształcenia i sposobów jej realizacji koncentrowały się wszystkie dawne i nowsze spory i kontrowersje w środowiskach zawodowych pedagogów i laików, interesujących się problematyką wychowania i społecznej funkcji szkoły. Szkoła tradycyjna, niezależnie od szczegółowych kontrowersji, zwłaszcza żywych w ciągu ostatniego stulecia, była ujmowana przede wszystkim jako uczelnia. Jej kamieniem węgielnym był — i pozostał do naszych czasów — program nauczania jako zwarty kodeks wiadomości, w który wyposaża młodą generację. „Dydaktyczny” profil szkoły akcentowany jest również w ostatnich latach w związku z rozwojem tzw. nauczania programowanego (programmed instruction)⁴. Nauczanie programowane jest modnym dziś kierunkiem, który skupia zainteresowanie wielu pedagogów. Jego atrakcyjność wydaje się leżeć w perspektywach technologicznych rozwiązań procesu nauczania oraz pomiaru wiadomości ucznia. Technologia jednak nauczania programowanego, choć odbija charakterystyczne tendencje współczesnej kultury, kryje w sobie niebezpieczeństwo deprecjacji podstawowych zasad wychowania. Czymże jest bowiem nauczanie programowane, jak nie eksponowaniem funkcji dydaktycznej szkoły, i to w jej najbardziej prostej postaci, zasobu przyswojonych wiadomości? Wydaje się natomiast, że w wyniku wskazanych powyżej ogólniejszych przeobrażeń społeczno-dydaktycznych ewolucji szkoły widzieć należy w pogłębieniu jej funkcji wychowawczej. Jeśli teza ta jest słuszna, to należy przewidywać, że szkoła współczesna, nie tracąc cech uczelni, coraz to bardziej rozszerzać będzie swoje zadania wychowawcze.

Ten kierunek przemian szkoły wynika logicznie z przeobrażeń zachodzących we współczesnych społeczeństwach i w kulturze. Konsekwencje przeobrażeń i perspektyw rozwojowych społeczeństwa i kultury dla zadań pracy wychowawczej trafnie ujmuje Z. Mysłakowski, wskazując, iż nie bagaż wykształcenia, adaptujący do z góry określonych zadań, ale przygotowanie do twórczych przeobrażeń i aktywności intelektualnej i społecznej stawać się będzie dominującym celem wychowania. „Im bardziej — dowodzi — zmienną staje się baza społeczna, im szybsze jest tempo wszystkich przemian w życiu społecznym, tym bardziej traci na znaczeniu funkcja adaptacyjna; na pierwsze miejsce natomiast wysuwa się funkcja

Zob. m. in. W. A. Deterline: An Introduction to Programmed Instruction. Prentice Hall 1962; N. A. Crowder: Automatic Tutoring by Intrinsic Programmed Learning, NDA 1960.

rekonstrukcyjna. Tak więc w społeczności o wysokim wskaźniku zmienności — a taką jest społeczność dążąca do budowy socjalizmu — postęp, wynalazczość, powstawanie nowych treści prawodawstwa, sztuki i wychowania — słowem: rekonstrukcja na nowym poziomie — staje się czymś najbardziej aktualnym, realnym i istotnym”⁵.

Ewolucja zadań wychowania i perspektywy rozwojowe szkoły prowadzą nas do rozważań na temat organizacji środowiska wychowawczego. Jest bowiem rzeczą naturalną, iż tak szerokich zadań wychowawczych jakie stawia przed sobą szkoła, szczególnie szkoła w społeczeństwie socjalistycznym, nie da się realizować bez uwzględnienia warunków środowiskowych oraz bez planowego organizowania udziału młodzieży w życiu środowiska. Najbliższe środowisko terytorialne stanowi naturalny teren aktywności społecznej młodej generacji, a z punktu widzenia zadań wychowania nie może być obojętny kierunek i formy aktywności społecznej dzieci i młodzieży w ich środowisku życia; nie może bowiem być obojętny zasób i rodzaj doświadczeń społecznych, jakich młoda generacja empirycznie nabywa w bezpośrednim zaangażowaniu w życiu społecznym i kulturalnym młodzieży i dorosłych.

Poznanie warunków środowiskowych ułatwia skuteczną działalność wychowawczą, zezwala na szersze i pełniejsze rozumienie postępowania wychowanków, ich sukcesów i trudności. Warunki środowiskowe poznaje wychowawca bądź to bezpośrednio, poprzez różne formy kontaktu z rodziną lub środowiskiem pozarodzinnym ucznia, bądź też drogą pośrednią, „przymatyczną”, jak ją określał S. Szacki, tzn. poprzez kontakt z wychowankiem i obserwację jego zachowania się.

Zadanie poznawcze warunków środowiskowych ucznia spada u nas na nauczyciela, stanowi integralny niejako człon jego pracy wychowawczej. Jest to dziedzina pracy wychowawczej, której waga i znaczenie będą się zwiększały w miarę rozwoju zadań opiekuńczych szkoły. Dziedzina ta będzie też wymagała w coraz szerszym stopniu specjalnego przygotowania, znajomości metod i technik poznawania środowiska wychowawczego. W wielu krajach, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych i we Francji, rozwinęła się specjalna kategoria pracowników opiekuńczo-wychowawczych, tzw. asystentów społecznych (social worker, asistente sociale). Kształcą się oni w specjalnych szkołach zawodowych wyposażeni są w niezbędne przygotowanie teoretyczne i praktyczne do pracy w środowisku, do umiejętnego rozpoznawania potrzeb i właściwego ich zaspokajania. Zadania asystentów społecznych są szerokie i wykraczają poza dziedzinę opieki nad dziećmi i młodzieżą. Niemniej jednak powiązania asystentów społecznych ze szkołą stają się coraz silniejsze i coraz powszechniej praktykuje się powierzenie zadań „środowiskowych” zespołowi kwalifikowanych pracowników społeczno-wychowawczych. Poprzez pełniejsze oświetlenie warun-

⁵ Z. Mysłakowski: Wychowanie w cywilizacji zmiennej. Warszawa 1964, s. 449.

ków środowiskowych asystenci społeczni służą pomocą w rozwiązywaniu skomplikowanych problemów wychowawczych, podobnie jak pomoc lekarska w szkole wspiera działalność wychowawczą poprzez pełniejsze rozpoznawanie warunków i potrzeb biologicznych dzieci i młodzieży.

Zasięgiem kontroli środowiska wychowawczego objęta jest dziś cała młodzież w wieku szkolnym. Jest to cecha różniąca współczesne formy kontroli od tradycyjnych, które miały charakter interwencyjny lub też wyrażały się w powoływaniu instytucji wzorcowych, o ograniczonej dostępności. Ewolucję tę można prześledzić np. na zmianie zadań i zasięgu kolonii letnich dla dzieci i młodzieży. W początkach swych były one formą działalności opiekuńczej o cechach wyraźnie filantropijnych. Przeznaczone były dla dzieci „z suterenu i poddaszy”; obecnie stanowią powszechną formę zorganizowanego wypoczynku letniego dzieci i młodzieży. Zmiana zadań pociągnęła za sobą zasadniczo inną funkcję tej popularnej dziś akcji i wyznaczyła jej założenia wychowawcze i metodyczne. Placówki wychowania pozaszkolnego dzieci i młodzieży wykazują podobną ewolucję. Jako instytucje wzorcowe — znane są od dawna, dopiero jednak współcześnie wyrażają tendencje do objęcia zasięgiem swego funkcjonowania szerokich mas dzieci i młodzieży, całej młodej generacji. Fakt ten nadaje im specyficzny charakter i podnosi je do rangi integralnego członu systemu oświaty i wychowania.

Szersze i pełniejsze widzenie funkcji wychowawczej środowiska pozaszkolnego nie jest przypadkowe. Wynika konsekwentnie z zaznaczonych na wstępie przemian w pojmowaniu zadań i funkcji współczesnego wychowania. Jeżeli szkoła ma wyposażać nie tylko w „bagaż wykształcenia” adaptujący do zadań utylitarnych, ale przygotowywać do wszechstronnego udziału, do jego „rekonstrukcji na wyższym poziomie”, jak to określił Z. Mysłakowski, to w realizacji tak pojmowanych celów wychowawczych nabiera wielkiego znaczenia aktywność dzieci i młodzieży poza szkołą, w szczególności w zorganizowanych ośrodkach tej aktywności, mianowicie w placówkach wychowania pozaszkolnego. Planowanie pracy wychowawczej należy więc pojmować jako zakreszenie programowych ram wewnątrzszkolnej działalności dydaktyczno-wychowawczej oraz jako programowanie warunków środowiskowych umożliwiających pełne zaspokojenie potrzeb rozwojowych młodej generacji.

Planowanie wewnątrzszkolne jest łatwe do realizacji. Jak w każdej bowiem dziedzinie planowego działania, również i w pracy szkoły wytworzył się na drodze empirycznej pewien wzór organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, który stanowi podstawę szczegółowych rozwiązań. Zasadnicze przesłanki dla planowania wewnątrzszkolnej pracy dydaktyczno-wychowawczej wynikają z systemu klasowo-lekcyjnego, który wytycza ramy dla programowej działalności szkoły. Elementarną czynnością planowania pracy wychowawczej szkoły jest rozkład materiału na-

uczania na przeciąg całego roku szkolnego, wykorzystanie odpowiednich pomocy i urządzeń szkolnych; planowaniem objęta jest organizacja roku szkolnego, funkcjonowanie samorządu szkolnego, działalność pozalekcyjna w postaci kół, zespołów przedmiotowych itp.

Znacznie trudniejsze problemy wiążą się z planowaniem środowiska wychowawczego. Środowisko wychowawcze bowiem stanowi złożony układ wpływów i podnieć, z których nie wszystkie mogą być poddane planowej interwencji, zazwyczaj zaś działalność interwencyjna, w zakresie, w jakim jest możliwa, wymaga współdziałania wielu czynników. Możemy jednak w sposób planowy tworzyć źródła wartościowych podnieć ogniskujących aktywność dzieci i młodzieży w określonym środowisku terytorialnym. Dla przykładu posłużyć się można osiągnięciami opieki środowiskowej nad dziećmi i młodzieżą czy tymi jej formami, które określone są mianem pedagogiki podwórzowej. Tworzenie elementarnych urządzeń zaspokajających potrzebę ruchu i aktywności w osiedlach mieszkaniowych w postaci boisk, terenów zabaw, świetlic — w sposób widoczny ogniskuje aktywność młodocianych mieszkańców w kierunku pozytywnym, ogranicza ujemne przejawy ich zachowania się. Również umiejętna inspiracja grup rówieśniczych tworzyć może z band społecznych grupy wychowawczo wartościowe.

Kierunek planowej działalności wychowawczej w środowisku, wiążący się z organizacją czasu wolnego dzieci i młodzieży, posiada szczególnie perspektywy i możliwości w warunkach gospodarki planowej. Zwracaliśmy uwagę powyżej, iż czas wolny dzieci i młodzieży powinien pozostawać pod kontrolą wychowawczą, może bowiem stanowić czynnik wspomagający rozwój bądź też źródło licznych ujemnych wpływów. W szczególności kontroli wychowawczej wymaga funkcjonowanie i wykorzystywanie technicznych środków upowszechniania kultury. Pełniejsza ich kontrola możliwa jest tylko w tych formach, które dadzą się zlokalizować instytucjonalnie, czyli w instytucjach i ośrodkach działalności wychowawczej, które są powoływane dla organizowania całokształtu pozaszkolnej aktywności dzieci i młodzieży.

Nietrudno jest dostrzec, iż w wyniku rozwoju technicznych środków komunikacji ulega przemianie pojęcie środowiska wychowawczego. W tradycyjnym społeczeństwie przez pojęcie środowisko wychowawcze rozumieliśmy przede wszystkim podstawowe grupy naturalne, w których dokonywał się proces „socjalizacji” młodej generacji. Zaliczano do nich rodzinę, grupy rówieśnicze, środowiska lokalne. Przekazywały one bowiem młodej generacji wzory społecznego zachowania, system wartości i przekonań, który wprowadzał ją do uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym. Obecnie młody chłopiec czy dziewczyna kształtuje swój świat wyobrażeń i przekonań w intensywnym kontakcie z różnymi przejawami kultury współczesnej, upowszechnionymi za pomocą tech-

nicznych środków komunikacji. Pojęciem środowiska wychowawczego obejmować więc będziemy obok oddziaływań podstawowych grup społecznych i placówek wychowawczych wpływy idące ze strony technicznych środków komunikacji (radio, telewizja, prasa, wydawnictwa). Kanały tych wpływów są jednak wielorakie. Mogą nimi płynąć treści wartościowe i prymitywne, które deprawują wrażliwość artystyczną i moralną oraz wyjaławiają kulturalnie. „Godzimy się wszyscy — pisze S. Żółkiewski — ludzie zajmujący różne stanowiska teoretyczne i obserwujący zjawiska kulturalne w różnych ustrojach społecznych, że współczesna kultura mas jest zagrożona inwazją szmiry i kiczu, że podlega procesom spłylenia i standaryzacji”⁶. Niezbędny staje się filtr przesączający treści wartościowe, a zatrzymujący bezużyteczny szlam. Rolę filtra i kanału stymulującego recepcję dóbr kulturalnych mogą spełnić instytucje wychowania pozaszkolnego. Rozwój ilościowy tych instytucji oraz miejsce w systemie oświaty i wychowania sprawiają, iż stają się one składnikiem środowiska wychowawczego o szczególnej funkcji stymulatywnej.

Planowanie więc instytucji wychowania pozaszkolnego nabiera wielkiego znaczenia i staje się niezbędne określenie założeń wytyczających kierunek ich rozwoju w środowisku. Można by wywód tych założeń oprzeć na funkcji czasu wolnego dzieci i młodzieży. Funkcja ta jest trojaka: wypoczynek, rozrywka, rozwój osobowości. Te same cele stać powinny u podstaw działalności placówek wychowania pozaszkolnego, których zadaniem jest przeciw w pierwszym rzędzie zaspokajanie potrzeb czasu wolnego ich młodocianych uczestników. Dokonując niezbędnej generalizacji można by przeto funkcje placówek wychowania pozaszkolnego określić jako zaspokajanie potrzeb młodzieży w dziedzinie: 1) wypoczynku i rozrywki (rekreacyjnego) oraz 2) działalności twórczej (kreatywne). Przez organizację środowiska wychowawczego rozumiemy planowe tworzenie systemu urządzeń rekreacyjnych i kreatywnych, zaspokajających potrzeby aktywności młodej generacji.

Zagadnienie rekreacji posiada bowiem szczególne znaczenie w warunkach współczesnej cywilizacji. Potrzeba planowania i racjonalizacji wypoczynku i rozrywki sygnalizowana jest dość powszechnie w krajach o szybkim postępie przeobrażeń ekonomicznych i społecznych. Szczególną wagę przywiązuje się w krajach tych do systemu urządzeń rekreacyjnych w środowisku. Urządzenia rekreacyjne stanowią istotny czynnik planowania przestrzennego miast, dzielnic mieszkaniowych i osiedli; poszukuje się planowych rozwiązań w dziedzinie rekreacji w „zagęszczonych” dzielnicach miast wielkich.

Należy nadmienić, iż pojęcie rekreacji nie jest jednoznacznie określone w literaturze naukowej. W literaturze amerykańskiej, w której spotykamy liczne publikacje na temat rekreacji dzieci i młodzieży oraz dorosłych,

⁶ S. Żółkiewski: *Perspektywy literatury XX wieku*. Warszawa 1960, s. 470.

nadaje się pojęciu rekreacji szerokie znaczenie. Dr James S. Plant mianem rekreacji oznacza wszystkie czynności o charakterze bezinteresownym. „Wszystkie czynności — pisze — które wykonujemy dla nich samych, a nie dla rezultatu, zawierają w sobie istotne elementy rekreacji”.⁷ W tym znaczeniu określa rekreację „zintegrowanym doświadczeniem”, a różnicę między rekreacją i zatrudnieniem ilustruje na przykładzie posługiwania się zabawką i maszyną. Zabawce narzuca człowiek jej funkcjonowanie, jest ona emanacją jego projektów, pomysłów i pragnień. W tym się wyraża sens i wartość zabawek. Maszynie natomiast musi się człowiek podporządkować, jeżeli chce, by mu służyła użytecznie. Georg D. Butler w pracy pt. „Wprowadzenie do rekreacji środowiskowej”⁸ daje następujące określenie rekreacji: „Jest to wszelka aktywność, która nie jest świadomie podejmowana dla korzyści, która zwykle występuje w czasie wolnym, która daje ujście fizycznej, umysłowej lub twórczej energii człowieka i której się on oddaje z wewnętrznej potrzeby, a nie zewnętrznego przymusu... krótko mówiąc rekreacja to wszelka forma doświadczenia lub aktywności, w której człowiek angażuje się z własnej chęci powodowany przyjemnością i satysfakcją, jakiej mu dostarcza”⁹.

W polskiej literaturze pedagogicznej słowo rekreacja ma nieco zawężone znaczenie. Określa wprawdzie również bezinteresowną aktywność młodzieży, ale ograniczoną przede wszystkim do dziedzin wypoczynkowych i rozrywkowych. Przez rekreację rozumiemy więc wypoczynkowo-rozrywkowe formy aktywności dzieci i młodzieży. Rola ich dla życia i rozwoju młodej generacji jest podstawowa, a środowiskowe urządzenia rekreacyjne stanowią główne ogniwo w organizowaniu pozaszkolnego środowiska wychowawczego. Nie dysponujemy obecnie ani w Polsce, ani w innych krajach literaturą fachową na temat planowania środowiskowych urządzeń rekreacyjnych dla młodzieży. Problematykę tę uwzględniają jednak ogólne prace poświęcone sprawom rekreacji. Podstawowe założenia programowania środowiskowych form rekreacji amerykański pedagog i organizator życia społecznego J. Lee określił następująco: „Lokalne planowanie ośrodków rekreacji oprzeć się winno na rozpoznaniu potencjalnych zainteresowań i potrzeb w tej dziedzinie, uwzględnić cele wychowawcze i kreatywne wolnego czasu oraz stwarzać szerokie możliwości dla zaspokojenia różnorodnych zainteresowań indywidualnych...”¹⁰. Szerzej problem planowania urządzeń rekreacyjnych w środowisku rozważa G. Butler, dochodząc do sformułowania podstawowych kryteriów planowania. Wymienimy z nich

⁷ Plant J. S.: *Recreation and the Social Integration of the Individual*. New York 1937, s. 58—59.

⁸ G. D. Butler: *Introduction to Community Recreation*. Prepared for the National Recreation Association. New York 1959.

⁹ G. D. Butler, op. cit., s. 10.

¹⁰ J. Lee: *Certain Basic Assumptions Under the Work of the National Recreation Association*. Recreation 1934, nr 7.

najważniejsze, ponieważ zdają się one wyrażać racjonalne założenia planowania w dziedzinie rekreacji.

1) Należy zapewnić jednakże możliwości rekreacyjne dla wszystkich mieszkańców środowiska; oznacza to przede wszystkim odpowiednią rozbudowę urządzeń rekreacyjnych oraz ich właściwe rozmieszczenie; 2) w planach należy uwzględniać potrzeby różnych grup wieku, stwarzać możliwość rekreacji dla całych rodzin; 3) urządzenia rekreacyjne powinny umożliwiać różne formy rekreacji, zarówno wypoczynku, jak i czynnego zaangażowania, i to w formach elementarnych, jak i wymagających odpowiednich umiejętności; 4) powinny stwarzać dla dzieci i młodzieży możliwość pogłębienia zainteresowań rozwijanych w szkole; 5) w szczególności dbać należy o rozwijanie tych form aktywności, które mogą przetrwać w późniejszych fazach życia, kiedy wiek ograniczy wyspecjalizowaną sprawność ruchową; należy więc kształcić takie umiejętności, jak pływanie, tenis, popularne gry zespołowe; 6) urządzenia rekreacyjne powinny zapewniać możliwość aktywności w ciągu całego roku oraz w ciągu całego dnia, uwzględniać potrzeby całego środowiska; 7) powinny zaspokajać nie tylko indywidualne, ale i grupowe potrzeby; 8) powinny realizować programy wartościowe z punktu widzenia społecznego oraz powinny być dynamiczne, tzn. uwzględniać narastające potrzeby i możliwości czasu wolnego¹¹.

Założenia powyższe dotyczą planowania powszechnych urządzeń rekreacyjnych w środowisku. Zaspokajać one mają potrzeby różnych kategorii wieku. Nietrudno jest jednak dostrzec, że sprawy młodej generacji wysuwają się w nich na czoło. Co więcej, ośrodki rekreacyjne w myśl wyżej podanych założeń spełniać mają — poza funkcją wypoczynku i rozrywki — rolę pomostu między generacjami, w szczególności między młodzieżą dorastającą i światem ludzi dorosłych. Jest to uboczna funkcja ośrodków rekreacyjnych, niedostatecznie dostrzegana, ale o istotnej wadze w procesie wychowania społecznego młodej generacji. Nadmienić należy, że również w naszej praktyce ośrodki rekreacyjne w środowisku skupiają przeważnie i młodzież, i dorosłych, z wyraźną jednak dominacją potrzeb dzieci i młodzieży jako kategorii wieku, dla której możliwości rekreacyjne, głównie dostępność urządzeń, posiadają szczególne znaczenie wychowawcze.

Bardziej specjalny charakter mają urządzenia służące zaspokajaniu potrzeb kreatywnych dzieci i młodzieży. Ta dziedzina potrzeb zaspokajana jest poprzez formy pracy pozalekcyjnej (koła zainteresowań), ogniska pracy pozaszkolnej i placówki wychowania pozaszkolnego. Placówki wychowania pozaszkolnego dzieci i młodzieży są najbardziej rozwiniętymi instytucjami wychowawczymi „poza szkołą”. Zaspokajają różne dziedziny

¹¹ G. D. Butler: *Introduction to Community Recreation*. Op. cit., 243—247. G. Butler formuluje kryteria w 28 punktach; staraliśmy się ująć je syntetycznie, pomijając założenia specyficzne dla środowiska amerykańskiego.

aktywności młodzieży zarówno o charakterze rekreacyjnym, jak i twórczym. Głównym jednak ich zadaniem jest zaspokojenie zainteresowań twórczych.

Planowanie placówek wychowania pozaszkolnego w środowisku odpowiada podobnym założeniom, co planowanie urządzeń rekreacyjnych. Z natury jednak rzeczy ich funkcjonowanie jest ściśle skoordynowane z potrzebami szkół w środowisku działania placówki oraz z potrzebami środowiska jako całości. Potrzeby wychowawcze szkół zaspokoje wspólne planowanie pracy placówki oraz udziału w nich młodzieży. W planowaniu jednak zarówno sieci placówek, jak i zasięgu ich działania powinny być uwzględnione potrzeby społeczno-wychowawcze całego rejonu. Różny jest zasięg działalności placówek wychowania pozaszkolnego: mniejsze ograniczają się do najbliższego rejonu terytorialnego (np. ogrody jordanowskie), większe — jak domy kultury dzieci i młodzieży, młodzieżowe domy kultury — ogarniają swym zasięgiem całe miasto lub dzielnicę; niektóre placówki, zwłaszcza młodzieżowe domy kultury — powiat czy nawet województwo. Należy sądzić, że tak szeroki zasięg terytorialny placówki jest zjawiskiem przejściowym, że rozwój będzie szedł w kierunku zagęszczenia sieci placówek w takim zakresie, by spełniały one postulat bezpośredniej dostępności dla całej młodzieży rejonu, objętego działalnością danej placówki.

Rozbudowa sieci placówek wychowania pozaszkolnego umożliwi planową intensyfikację ich zadań społeczno-wychowawczych w środowisku. Stać się one będą coraz czulszym instrumentem rejestracji i regulacji problemów związanych z życiem dzieci i młodzieży w środowisku. W szczególności planowa działalność placówek wychowania pozaszkolnego ześrodkowywać się będzie wokół dwu problemów: a) koordynacji pozaszkolnej aktywności dzieci i młodzieży w środowisku, b) oddziaływania na całe środowiska poprzez orientację na najpilniejsze dla danego środowiska problemy wychowawcze. Spełnianie tych zadań wymaga od placówki wychowania pozaszkolnego umiejętnego rozpoznawania potrzeb wychowawczych środowiska. Placówka wychowania pozaszkolnego spełnić może zadania diagnostyczne w ścisłej współpracy z władzami szkolnymi, które dysponują odpowiednim rzeczowym materiałem dla ustalenia potrzeb wychowawczych. Dodatkowym źródłem orientacji w zadaniach wychowawczych stanowi współdziałanie placówki wychowania pozaszkolnego z instytucjami społecznymi, kulturalnymi i gospodarczymi terenu.

Podstawowa jednak rola w planowaniu i wykorzystaniu sieci placówek wychowania pozaszkolnego przypada szkole. Szkoła i placówki wychowania pozaszkolnego stanowią tory sprzężonej działalności. Placówki wychowania pozaszkolnego wspomagają szkołę w jej pracy wychowawczej: organizują mianowicie w sposób celowy i racjonalny czas wolny dzieci i młodzieży. Szkoła więc jest instytucją, której zadania wychowawcze win-

ny wyznaczać kierunek pracy placówek wychowania pozaszkolnego. Wymaga to — rzecz naturalna — skoordynowanego planowania wychowawczego. Jego model można by nakreślić następująco: 1) wychowanie pozaszkolne pojmowane jest jako integralne i niezbędne ogniwo planowej działalności wychowawczej; 2) dla ścisłej integracji obu ogniw wychowania (szkolnego i pozaszkolnego) — ustala się rejonizację szkół i placówek wychowania pozaszkolnego; 3) sieć placówek wychowania pozaszkolnego (łącznie z formami tzw. pracy pozalekcyjnej) w zasadzie powinna przewidywać uczestnictwo w nich całej młodzieży, w szczególności szkół średnich i drugiego szczebla szkoły podstawowej; 4) udział młodzieży w placówkach wychowania pozaszkolnego objęty jest planem wychowawczym szkoły.

Zakreślony schemat idealny ujawnia szereg problemów związanych z organizacją środowiska wychowawczego. Wydaje się, iż wiele skomplikowanych zagadnień wychowawczych szkoły i życia środowiska można skutecznie rozwiązywać poprzez odpowiednią koordynację zadań i planów działania placówek wychowania pozaszkolnego z siecią szkolenia. Dotychczasowa jednak struktura tych placówek — raczej ludyczna, ustąpić powinna miejsca szeroko pojętej koncentracji wokół żywotnych problemów społeczno-wychowawczych najbliższego rejonu czy szerszego środowiska objętego działalnością placówki. Należy też sądzić, iż koncentracja tego typu wyznaczać będzie w dużym stopniu wewnętrzny program działalności placówek wychowania pozaszkolnego; a także wiązać się będzie z szerszym i pełniejszym uwzględnieniem potrzeb natury ogólnospołecznej oraz zadań, jakie stoją przed współczesną generacją dzieci i młodzieży.

Zarysowane wyżej założenia planowania i organizowania środowiska wychowawczego wypływają logicznie z poglądu na strukturę procesów wychowawczych. Planowa organizacja środowiska wychowawczego zapewni działaniu wychowawczemu większą skuteczność, ograniczy wpływy czynników niezamierzonych, często przeciwstawnych zamierzeniom wychowawczym. Aksjomat Pestalozziego, iż „życie wychowuje”, przestanie być przestrogą ograniczającą wiarę w skuteczność celowego działania wychowawczego; nabierze innego sensu dla pracy wychowawczej: afirmacji szerszego kręgu wpływów rozwojowych, oddziałujących na wychowanika w środowisku jego życia.

РЫШАРД ВРОЧИŃСКИ

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Планирование учреждений внешкольного воспитания приобретает сейчас большое значение и становится необходимым определением предпосылок, намечающих направление их развития в среде. Можно бы выводы этих предпосылок опереть на деятельности детей в свободное время. Деятельность эта является тройкая: отдых, развлечение, развитие личности. Те же самые цели должны лежать в основе деятельности учреждений внешкольного воспитания, задачей которых является главным образом удовлетворение потребностей свободного времени их молодых участников. Совершая необходимую генерализацию, можно функцию учреждений внешкольного воспитания определить как удовлетворение потребностей молодежи в области 1) отдыха и развлечений (рекреационное), а также 2) творческой деятельности (креационной). Под организацией воспитательной среды мы будем понимать планированное создание системы рекреационных и креационных устройств, удовлетворяющих потребности активности молодой генерации.

В планировании рекреационных и креационных устройств в среде необходимо соблюдать следующие предпосылки: 1) Необходимо обеспечить одинаковые рекреационные возможности для всех жителей среды; это обозначает, прежде всего, расширение рекреационных устройств и их соответственное размещение; 2) в планах необходимо учитывать потребности разных возрастных групп, создавать возможности рекреации для всей семьи; 3) рекреационные устройства должны способствовать разным формам рекреации, одновременно отдыху, и действенной активности как в элементарных формах, так и в требующих соответственных умений; 4) должны давать детям и молодежи возможность углубления заинтересований, развивающихся в школе; 5) в особенности заботиться о развитии тех форм активности, которые могут просуществовать в более поздних периодах жизни, когда возраст ограничит приобретенную двигательную способность; следует, таким образом, обучать таким умениям, как плавание, теннис, популярные коллективные игры; 6) рекреационные устройства должны обеспечивать возможность активности в течение всего года, а также в течение всего дня, учитывать потребности всей среды; 7) должны удовлетворять не только индивидуальные, но и групповые потребности; 8) должны осуществлять ценные программы с общественной точки зрения, а также должны быть динамические, это значит, должны учитывать возрастающие потребности и возможности свободного времени.

RYSZARD WROCZYŃSKI

PROBLEMS OF ORGANIZING EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Planning of institutions of extracurricular education is at present acquiring a great importance so that it is necessary to define the principles underlying the direction of their development in the environment. It is possible to base these principles upon the function of leisure time of youth and children. This function is tri-partite: rest, entertainment, the development of personality. These same aims should be adopted as bases of extracurricular education whose main task is to meet the demands of the

young pupils as far as their spare time is concerned. Making a necessary generalization one may describe the functions of extracurricular education as fulfilling the needs of young people in the areas of: 1) rest and entertainment (recreational); 2) creative activities (creative). Organization of environment will mean planned founding of the system of recreational and creative establishments meeting the active needs of the young generation.

The following principles must be observed in planning the recreational and creative establishments in the environment: 1) Equal recreational conditions must be guaranteed for all members of the community, which primarily means proper increase of recreational establishments in number and their proper distribution; 2) It is necessary to consider the needs of various age groups and create possibilities of recreation for whole families; 3) recreational establishments should make allowances for various forms of recreations both rest, and active involvement on elementary and advanced level; 4) for the children they should create possibilities of deepening their interests developed at school; 5) a special attention should be paid to those forms of activity which could survive into later stages of life when the age will have limited specialized physical skills; it is therefore necessary to practise such skills as swimming, tennis, popular team games; 6) recreational establishments should be open for the whole year and all day, and consider the needs of the whole community; 7) needs of the group should be fulfilled in addition to those of the individuals; 8) recreational establishments should carry out programmes valuable from the social point of view and should be dynamic, which means that they should account for the increasing needs and possibilities of the leisure time.

Z BADAŃ NAD WYNIKAMI WYCHOWANIA MORALNEGO W SZKOŁACH PRZYSPOSOBIENIA ROLNICZEGO

Problem badań wyników wychowania osiągniętych przez szkoły czy jakiegokolwiek inne instytucje wychowawcze jest trudny do rozwiązania zarówno w teorii, jak i w praktyce.

Teoria pedagogiczna nie dorobiła się jeszcze najwłaściwszych metod badań, odpowiadających swoistości procesu wychowania, za pomocą których można by zbadać w sposób adekwatny wyniki wychowania moralnego.

Mało jest również sprawozdań z badań wyników wychowania podejmowanych przez praktyków: wychowawców klasowych, wychowawców w internatach czy też wychowawców w domach dziecka.

W tej sytuacji trudno jest teoretykom wychowania uogólniać doświadczenia, jakie niewątpliwie nagromadzili w wyodrębnionej dziedzinie wybitniejsi praktycy, i wyciągać wnioski co do rzeczywistej przydatności tych czy innych metod badawczych.

Przegląd tych metod oraz ich weryfikacja jest zatem problemem otwartym.¹

Jedną z prób zbadania wyników wychowania przedstawiłem Czytelnikom *Ruchu Pedagogicznego* w artykule pt. „Postawa społeczno-moralna absolwentów szkół podstawowych na wsi”.² Treścią obecnego artykułu jest zrelacjonowanie innej próby badania tych wyników, przeprowadzonej przeze mnie w szkołach przysposobienia rolniczego województwa warszawskiego.

Celem, dla którego podjęto te badania, była próba sprawdzenia, czy istnieją jakieś istotne różnice między poziomem wychowania moralnego osiąganym przez szkoły przysposobienia rolniczego a wynikami osiąganymi w tej dziedzinie przez szkoły podstawowe na wsi, z których rekrutują się właśnie uczniowie szkół przysposobienia rolniczego. Z tego też względu badaniami objęto uczniów klasy drugiej, to jest ostatniej w szkołach przysposobienia rolniczego.³

Dla uzyskania odpowiedniej skali porównawczej zastosowano wobec uczniów szkół przysposobienia rolniczego najpierw tę samą ankietę, jakiej

¹ Redakcja bardzo chętnie udostępniłaby *Ruchu Pedagogicznego* dla publikowania sprawozdań z badań wyników wychowania podejmowanych przez naszych Czytelników.

² Patrz M. Krawczyk: Postawa społeczno-moralna absolwentów szkół podstawowych na wsi. *Ruch Pedagogiczny* 1964, nr 5.

³ Ze względu na ograniczone rozmiary artykułu autor skoncentruje się nad zrelacjonowaniem badań wyników wychowania w szkołach przysposobienia rolniczego. Czytelnicy, którzy zainteresują się porównaniem tych wyników z wynikami wychowania osiąganymi przez szkoły podstawowe na wsi, znajdą niezbędne materiały w wymienionym wyżej artykule. (Zob. *Ruch Pedagogiczny* 1964, nr 5).

używano poprzednio do badań absolwentów szkół podstawowych. W ankiecie tej zamieszczone były pytania dotyczące wybranych norm moralności socjalistycznej: stosunku do pracy, do własności społecznej, do krzywdy innego człowieka, do kolegi itp. Każde pytanie zawierało po kilka gotowych odpowiedzi, z których odpowiadający miał wybrać jedną, najbardziej odpowiadającą jego przekonaniom, i wskazać ją przez podkreślenie. Badaliśmy w ten sposób nie tylko poziom uświadomienia moralnego, ale także osobisty stosunek badanej młodzieży do norm moralności socjalistycznej. Oczywiście, badania te dotyczyły jedynie werbalnej postawy moralnej uczniów wymienionych placówek oświatowo-wychowawczych. Z tego faktu zdawaliśmy sobie sprawę. Musieliśmy przyjąć jednak takie założenie ze względu na niemożność zbadania w skali masowej rzeczywistej postawy moralnej młodzieży. Uświadamialiśmy sobie wobec tego, że badani jedynie słownie deklarowali, jaką postawę zajęliby w sugerowanej im sytuacji życiowej, z czego jednakże nie wynika, że taką samą postawę zajęliby w odpowiedniej sytuacji rzeczywistej. Odpowiedź badanego traktowano zatem jako wyraz jego osobistych poglądów moralnych oraz poczuć moralnych, ponieważ swoją odpowiedzią uzewnętrzniał, czy oburzają go fakty naruszania norm moralności socjalistycznej i czy poczuwa się do obowiązku zajęcia wobec tych faktów postawy potępiającej niemoralne postępowanie współobywateli.

Podobnie jak w innych badaniach ankietą była bezimienna, badani jedynie ujawniali swą pleć przez podkreślenie odpowiedniej rubryki.

Był to pierwszy rodzaj badań, którym objęto 168 dziewcząt i 174 chłopców, a więc 342 uczniów klasy drugiej szkół przysposobienia rolniczego.

Po upływie kilkunastu dni poddawano tych samych uczniów drugiemu rodzajowi badań.⁴ Każdy z badanych otrzymywał tym razem kartkę, na której były wydrukowane początki opowiadań, opisujące cztery sytuacje życiowe, dotyczące tych samych norm moralnych, które były przedmiotem pierwszego rodzaju badań. Zadaniem badanego było dokończenie opowiadania, dzięki czemu uzewnętrzniał on swoją postawę (również werbalną) wobec danej sytuacji. W ten sposób staraliśmy się wykryć, czy w obu rodzajach badań ci sami uczniowie zajmowali identyczne czy też różne postawy. Opis sytuacji, co do której mieli badani wypowiedzieć swoje poglądy, dostosowany był w miarę możliwości do poziomu intelektualnego i zainteresowań uczniów uczęszczających do szkół przysposobienia rolniczego oraz tych wydarzeń natury moralnej, jakie rzeczywiście w środowisku społecznym tej młodzieży mogą najczęściej występować.

Odpowiedzi swoich uczniowie nie podpisywali, anonimowość wynurzeń miała być w intencjach autora jednym z czynników skłaniających bada-

⁴ Tym drugim rodzajem badań objęto 172 dziewcząt i 169 chłopców, a więc ogółem 341, czyli prawie tyle samo, co w badaniu pierwszym.

nych do udzielenia szczerych, zgodnych z ich poczuciem moralnym, odpowiedzi. Dla celów statystycznych podawali jedynie uczniowie i uczennice swoją pięć przez podkreślenie odpowiedniej rubryki.

Ponadto na oddzielnych kartkach wypisywali badani dziesięć nazwisk ludzi ze swojego środowiska, których najbardziej szanują. Wspólnie zaś z nauczycielami danej szkoły staraliśmy się scharakteryzować wymienionych przez uczniów ludzi i dociec, co może być źródłem ich autorytetu: czy sytuacja majątkowa, czy piastowane stanowisko (urząd), czy też osobiste zasługi. W ten sposób próbowano określić, jakim kryterium posługuje się młodzież w ocenie ludzi ze swojego środowiska społecznego, i porównać tę odpowiedź z oceną, jaką zastosowała ta młodzież w pierwszym rodzaju badań.

1) Na plan pierwszy w obydwu rodzajach badań wysunięto normę moralną określoną mianem socjalistycznego stosunku do pracy.

W pierwszym rodzaju badań proszono w związku z tym badanych, aby podkreślili odpowiedź wskazującą, jak postąpiliby, gdyby, na przykład, byli świadkami, że ktoś niedbale pracuje w państwowym gospodarstwie rolnym, spółdzielni produkcyjnej, lesie państwowym, fabryce itp.

Odpowiadający miał do wyboru sześć możliwych odpowiedzi, a mianowicie:

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

Ze względu na charakter materiałów zebranych w drugim rodzaju badań pierwsze cztery odpowiedzi traktowano jako wyraz właściwej werbalnej postawy moralnej, dwie ostatnie zaś — jako uzewnętrznienie niewłaściwej postawy moralnej.

Wyniki badań obrazuje tabela 1 (str. 31).

Z zestawienia w tabeli 1 wynika, że pozytywny stosunek do wyodrębnionej normy wykazało 86% dziewcząt i 88% chłopców. W tym zajęcie aktywnej postawy zadeklarowało 85% uczniów i uczennic. Bierną, ale również pozytywną postawę („potępiłbym go w duchu”) wyjawili 1% dziewcząt i 3% chłopców. Postawę obojętną wobec faktów naruszania wymienionej normy moralnej („nie wtrącałbym się”) zdradziło 12% dziewcząt i 7% chłopców. Brak zdecydowanego stosunku do omawianej normy moralnej przejawiało 2% uczennic i 5% uczniów.

Drugi rodzaj badań, dotyczących tej samej normy moralnej, przeprowadzony został z tymi samymi uczniami po upływie dni kilkunastu. Przerwa ta miała na celu, żeby uczniowie ci zapomnieli, jaką dał odpowiedź podczas pierwszych badań i żeby nie sugerowali się nią podczas

badań kontrolnych. Podczas tych drugich badań każdy uczeń otrzymał kartkę, na której wydrukowany był następujący tekst:

„Podczas żniw wybrała się Marysia Kaleta rowerem po chleb do spółdzielni. Kiedy przejeżdżała ścieżką przez pola PGR, zauważyła, że kilka robotnic zamiast pracować siedziało w rowie, wychylając się od czasu do czasu, żeby sprawdzić, czy przypadkiem nie nadchodzi ktoś z kierownictwa majątku. Dziewczynka zatrzymała się. Chwilę pomyślała, co robić: czy warto wtrącać się, czy nie? Po namyśle postanowiła...

Dokończ opowiadanie: jak Ty byś postąpił(a) i wytłumacz, dlaczego tak byś zrobił(a)”.

Tabela 1

Treść	Ogółem	Dziew- częta	Chłop- cy	Ogółem	Dziew- częta	Chłop- cy
	liczby bezwzględne			odsetki		
I Poglądy zgodne z moralnością socjalistyczną wyraziło	298	144	154	87	86	88
w tym:						
1) zadeklarowało zajęcie postawy pozytywnej w sposób aktywny	291	142	149	85	85	85
a) przez zwrócenie uwagi wykraczającemu	212	104	108	62	62	61
b) przez publiczne skrytykowanie go	38	16	22	11	10	13
c) przez zawiadomienie jego przełożonych	41	22	19	12	13	11
2) zadeklarowało zajęcie postawy pozytywnej w sposób bierny	7	2	5	2	1	3
II Wykazało postawę obojętną	32	20	12	10	12	7
III Przejawiło brak poglądów	12	4	8	3	2	5
Razem	342	168	174	100	100	100

Po przeczytaniu tekstu każdy z badanych, stosownie do polecenia, napisał, jak postąpiłby w przedstawionej mu sytuacji. Zebrany w ten sposób od uczniów materiał posegregowano tak, aby można było porównać go z wynikami badań pierwszego rodzaju. Nie wszystkie jednak pozycje wyodrębnione w tamtych badaniach udało się utrzymać. W badaniach z tekstem nie zajmowali badani takiego stanowiska, jak np. „potępiłbym go w duchu” czy „nie wiem, jak postąpiłbym”, które w poprzednich badaniach — aczkolwiek w małych odsetkach — znajdowaliśmy. W ostatecznym rezultacie dało się wyróżnić postawę pozytywną (aktywną) i postawę niewłaściwą. W postawie zaś aktywnej znalazły się dwa stanowiska:

Tabela 2

	Treść	Ogółem	Dziew- częta	Chłop- cy	Ogółem	Dziew- częta	Chłop- cy
		liczby bezwzględne			odsetki		
I	Poglądy zgodne z moralnością socja- listyczną wyraziło	281	139	142	82	81	84
	W tym zadeklarowało zajęcie postawy aktywnej:						
	a) przez zwrócenie uwagi wykraczają- cemu	184	98	86	54	57	51
	b) przez zawiadomienie jego przełożo- nych	97	41	56	28	24	33
II	Niewłaściwą postawę wykazało	60	33	27	18	19	16
	Razem	341	172	169	100	100	100

„zwróciłbym mu uwagę” i „zawiadomiłbym jego przełożonych”. Ten nowy układ i wyniki prezentuje tabela 2.

Wyniki drugiego badania wykazują, że zmniejszył się nieznacznie (o 4%) odsetek dziewcząt, które w badaniu pierwszym zadeklarowały zajęcie postawy aktywnej wobec faktów naruszania normy moralnej określonej mianem socjalistycznego stosunku do pracy. Odsetek chłopców, którzy oświadczyli, że zajęliby w takiej sytuacji aktywną postawę, zmniejszył się o 1%. Są to jednak tak minimalne różnice, że — wydaje się — nie powinniśmy przypisywać im żadnego znaczenia.

Poważniejsze różnice w drugim rodzaju badań zarysowały się w sposobie uzewnętrzniania postawy potępiającej nieuczciwy stosunek do pracy. Liczba dziewcząt, które oświadczyły, że zwróciłyby uwagę bumelantkom, zmniejszyła się o 5%, liczba chłopców zaś — nawet o 10%. Wzrosła natomiast liczba chłopców (o 9%), którzy swoje postępowanie moralne chcieliby wyrazić przez zawiadomienie przełożonych niedbale pracujących robotnic. Stanowisko takie podyktowane było, jak wynika z wypowiedzi tej grupy młodzieży, obawą, że robotnice mogłyby nie zastosować się do rady zwracającego im uwagę na niewłaściwy stosunek do pracy. Natomiast kierownika PGR czy brygadzisty musiałyby natychmiast usłuchać.

Młodzież, która w swoich opowiadaniach oświadczała, że zajęłaby aktywną postawę wobec nieuczciwych robotnic, wyrażała niekiedy bardzo mocno swoje oburzenie, jak np.: „nie powinno się pomagać w oszukiwaniu jednych przez drugich”, „pracować muszą wszyscy”, „niech robią sprawiedliwie” (uczciwie — przyp. mój M. K.), „to jest złodziejstwo”.

Na specjalne podkreślenie zasługują wynurzenia badanych, którzy pamiętają dawne czasy, kiedy to nie zawsze zdążono w porę sprzątnąć plony

z pól PGR. Wyrażając swoje oburzenie młodzież ta pisała, np.: W PGR tak robią, a później śnieg przysypie nie zebrane z pola zboże". „Gdyby tak wszyscy robili, to państwo upadłoby w rolnictwie". „W PGR trzeba więcej pilnować ludzi przy robocie" itp.

Wzrosła w drugim badaniu także liczba badanych (przeciętnie o około 50%), którzy zajęli niewłaściwą postawę wobec faktów naruszania omawianej normy moralnej. I mimo że i w tym wypadku nie należy, zdaniem autora, przypisywać przesadnego znaczenia liczbom w ocenianiu wyników wychowania, warto przytoczyć niektóre motywy, jakimi kierowała się młodzież w uzasadnianiu swojej obojętności wobec zaobserwowanych faktów nieodpowiedniego stosunku do pracy. W materiałach znajdujemy m. in. takie uzasadnienia: „Nie wtrącałbym się dlatego, że w PGR jest tak ciężka praca, a mało płacna, i robotnicy nie są uważani" (szanowani — przyp. mój M. K.). „Ja sobie myślę tak i biorę odpowiedź z przysłowia: »Jaka płaca, taka praca«". „Nie wtrącałbym się, bo od tego jest kierownik, żeby pilnował swoich ludzi". „Nie wtrącałbym się, bo robotnice byłyby potem złe na mnie i nie pozwoliły przejeżdżać przez pole PGR". „A niech nie robią, jak ich nikt nie pilnuje". „Jak się narobiły, to niech sobie odpoczną". „Gdybym się wtrąciła, to jedna z nich mogłaby wstać i powiedzieć: — dlaczego się pani wtrąca w nie swoje sprawy". „A co mnie obchodzi, jak robią w PGR". Jeżeli się zważy, że takie poglądy wyraził przeciętnie co piąty z badanych, trudno nie przyjąć tezy, że poziom uświadomienia moralnego uczniów kończących szkoły przysposobienia rolniczego nie jest zadowalający. Wzmoczenie pracy wychowawczej w wymienionych szkołach staje się w tym świetle pilną potrzebą, tym bardziej że absolwenci tych szkół w olbrzymiej większości poprzestają na tym szczeblu wykształcenia i podejmują pracę zawodową.

2. Znajomość przez uczniów szkół przysposobienia rolniczego normy moralnej określanej mianem socjalistycznego stosunku do własności społecznej oraz osobisty stosunek badanej młodzieży do tej normy próbowano wykryć w pierwszym rodzaju badań w ten sposób, że w następnym pytaniu ankiety proszono, aby każdy z badanych odpowiedział, co zrobiłby, gdyby wiedział, że ktoś kradnie lub niszczy mienie społeczne w państwowym gospodarstwie rolnym, lesie państwowym, fabryce, spółdzielni produkcyjnej itp. Podobnie jak w poprzednim pytaniu, i teraz miał odpowiadać do wyboru sześć możliwych odpowiedzi. Odpowiedzi te zresztą były również takie same jak w pytaniu pierwszym. Zadaniem odpowiadającego było wybrać jedną — najbardziej odpowiadającą jego poczuciu moralnemu — odpowiedź i podkreślić ją.

Przyjmując poprzedni układ segregowania wyników badań — pierwsze trzy odpowiedzi traktowano jako wyraz aktywnej (ale werbalnej!) postawy moralnej. Odpowiedź czwarta („potępiłbym go w duchu") świadczyła, że badanego oburzają również fakty kradzieży lub niszczenia mienia społecznego, a więc że ma on także pozytywny stosunek do wyodrębnionej

normy moralnej, chociaż daje temu wyraz w sposób społecznie mało skuteczny. Nieodpowiedni stosunek do omawianej normy moralnej wykazywali, zdaniem autora, ci uczniowie, którzy podkreślali odpowiedź piątą („nie wtrącałbym się”) i odpowiedź szóstą („nie wiem, jak postąpiłbym”). Tę ostatnią odpowiedź, mimo że w zasadzie wskazywała jedynie na brak zdecydowanego stosunku odpowiadającego do przedstawionej mu normy moralnej, potraktowano — z uwagi na charakter tej normy — również jako wyraz niewłaściwej postawy moralnej.

Tabela 3

	Treść	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy
		liczby bezwzględne			odsetki		
I	Poglądy zgodne z moralnością socjalistyczną wyraziło	299	148	151	87	88	87
	W tym:						
	1) zadeklarowało zajęcie postawy pozytywnej w sposób aktywny	281	142	139	82	84	80
	a) przez zwrócenie uwagi wykraczającemu	125	61	64	37	36	37
	b) przez publiczne skrytykowanie go	35	17	18	10	10	10
	c) przez zawiadomienie jego przełożonych	121	54	57	35	38	33
	2) zadeklarowało zajęcie postawy pozytywnej w sposób bierny	18	6	12	5	4	7
II	Wykazało postawę obojętną	24	12	12	7	7	7
III	Przejawiało brak poglądów	19	8	11	6	5	6
	Razem	342	168	174	100	100	100

Z zestawienia w tabeli 3 wynika, że poglądy zgodne z moralnością socjalistyczną w stosunku do wyodrębnionej normy moralnej reprezentuje 88% dziewcząt i 87% chłopców, przy czym 84% dziewcząt i 80% chłopców zadeklarowało zajęcie postawy aktywnej wobec faktów kradzieży mienia społecznego. Ale jednocześnie z tabeli tej wynika, że aż 12% zbadanych uczennic i 13% zbadanych uczniów szkół przysposobienia rolniczego ma niewłaściwy pogląd na rozkradanie społecznego dobra.

Bardzo zbliżone wyniki do powyższych dał drugi rodzaj badań dotyczących tej samej normy moralnej. Przeprowadzono go, z podanych już wyżej powodów, po kilkunastodniowej przerwie. Na kartce, którą otrzymał każdy z badanych uczniów, wydrukowany był, stosownie do charakteru normy moralnej, będącej przedmiotem badań, następujący tekst:

„Janek Pawulczyk wracał wieczorem przez las do domu. Nagle usłyszał

stuk siekiery. Zaciekawiony podszedł bliżej i zobaczył wóz, na którym leżały dwie ścięte sosny. Trzecią sosnę ktoś rąbał zawzięcie.

Janek domyślił się, że ma do czynienia ze złodziejem drzewa z lasu państwowego. Przez chwilę zastanawiał się: co robić, czy warto się wtrącać, czy nie? Po namyśle postanowił...

Dokończ opowiadanie: Jak Ty byś postąpił(a), i wytłumacz, dlaczego tak byś zrobił(a)".

Każdy z badanych, stosownie do polecenia zawartego w otrzymanym tekście, opisał, jak postąpiłby w sugerowanej mu sytuacji. Materiał, jaki tą drogą zebrano, posegregowany został w ten sposób, żeby można go było porównać z wynikami badań pierwszego rodzaju. Ponieważ i tym razem nie udało się utrzymać takich pozycji, jak: „potępiłbym go w duchu”, czy „nie wiem, jak postąpiłbym”, przyjęty został taki sam układ, jaki zastosowano w tabeli drugiej.

Wyniki badań dotyczących stosunku młodzieży do normy moralnej stojącej na straży mienia społecznego obrazuje tabela 4.

Tabela 4

Treść	Ogółem	Dziew- częta	Chłop- cy	Ogółem	Dziew- częta	Chłop- cy
	liczby bezwzględne			odsetki		
I Poglądy zgodne z moralnością socja- listyczną wyraziło	299	150	149	88	87	88
W tym zadeklarowało zajęcie postawy aktywnej:						
a) przez zwrócenie uwagi wykraczają- cemu	102	56	46	30	32	27
b) przez zawiadomienie jego przełożo- nych	197	94	103	58	55	61
II Niewłaściwą postawę wykazało	42	22	20	12	13	12
Razem	341	172	169	100	100	100

Z zestawienia znajdującego się w tabelach trzeciej i czwartej można wywnioskować, że w obydwóch rodzajach badań wykazała młodzież bardzo wyraźnie skryształizowane poglądy na normę moralną stojącą na straży własności społecznej, ponieważ w obu rodzajach badań w przybliżeniu ten sam odsetek badanych (około 87—88%) wyraził poglądy zgodne z moralnością socjalistyczną. Ten wyraźnie ustalony stosunek do wyodrębnionej normy moralnej mógłby być przyjęty jako bardzo pozytywny objaw, gdyby nie fakt, że to skryształizowanie się poglądów moralnych dotyczy nie tylko właściwego, ale także i niewłaściwego stosunku do wymienionej normy moralnej. Odsetek młodzieży, która zdradziła nieodpowiednią po-

stawę wobec faktów kradzieży mienia społecznego, wynosił w obydwu rodzajach badań około 12—13%. Znaczy to, że prawie co siódmy badany nie oburza się, a więc jednocześnie toleruje rozkradanie dobra społecznego. Jest to odsetek bardzo wysoki, jak na uczniów kończących szkołę zawodową i mających w niedalekiej przyszłości przystąpić do pracy zawodowej w rolnictwie. Snując dalej te rozważania, można dojść do bardzo niepokojącego wniosku, że młodzi ludzie, którzy wykazali zupełną obojętność wobec zasugerowanego im faktu kradzieży drzewa z lasu państwowego, mogą w przyszłości zamiast potępiać złodziei dóbr społecznych, współdziałać z nimi.

W stosunku zatem do tej grupy młodzieży oddziaływania wychowawcze szkoły podstawowej oraz szkoły przysposobienia rolniczego okazały się mało skuteczne. Być może, nie jest to wina tylko obu typów szkół — wszak nie tylko szkoła wychowuje. Prawdopodobnie młodzież ta znajduje się w środowisku społecznym (np. grupie nieformalnej), w którym albo nie potępia się tego rodzaju przestępstw, albo też popełnia się je otwarcie, korzystając z tolerancji czy znieczulicy moralnej obywateli danej wsi czy gromady.

Do pewnego stopnia pocieszające może być zestawienie wyników badań drugiego rodzaju obrazujących stosunek uczniów szkół przysposobienia rolniczego do obydwóch norm moralnych, które były przedmiotem badań, a mianowicie: socjalistycznego stosunku do pracy (tab. 2) i socjalistycznego stosunku do własności społecznej (tab. 4.).

Odsetek młodzieży, która podczas badań wykazała nieodpowiedni stosunek do pierwszej z wymienionych norm, wynosił 18% (tab. 2). W odniesieniu zaś do drugiej normy odsetek ten zmalał do 12% (tab. 4). Ponadto wszyscy badani, którzy potępiłi w swoich wypowiedziach niewłaściwy stosunek robotnic PGR do pracy, potępiłi także wypadek kradzieży drzewa z lasu państwowego. W rezultacie mieliśmy takie wypadki, że niektórzy z badanych, zdradzający zupełną obojętność wobec faktów nieuczciwie wykonywanej pracy — uzewnętrzniłi swoje oburzenie i oświadczałi, że zajęliby aktywną postawę wobec faktów kradzieży społecznej własności. Tak np. chłopiec, który, wypowiadając się w sprawie robotnic kryjących się podczas pracy przy żniwach w rowie, oświadczył: „Co mnie obchodzi, że one nie pracują”; w wypadku kradzieży drzewa z lasu napisał: „Przeplosiłbym złodzieja, żeby nie kradł państwowego drzewa”. Podobnie inny chłopiec, który w odniesieniu do pierwszej normy moralnej oświadczył: „Co mnie obchodzi te sprawy. Jeżeli się narobiły, to niech sobie odpoczną”; w drugim przypadku napisał: „Kazałbym mu zdjąć drzewo z wozu i niech ucieka i nie kradnie nic z lasu państwowego”. Zajmowanie różnego stanowiska w stosunku do dwóch wymienionych norm występowało również i u niektórych dziewcząt. Uczennica szkoły przysposobienia rolniczego, która, ustosunkowując się do wypadku nieuczciwie wykonywanej pracy przez robotnice PGR, napisała: „Gdybym zobaczyła, że robotnice

zamiast pracować siedzą w rowie, tobym nie stawała, tylko bym jechała dalej. Dlatego, bo potem bym była nie lubiana przez te kobiety"; w wypadku kradzieży drzewa z lasu oświadczyła: „Gdybym zobaczyła, że ktoś wycina drzewo z lasu, tobym zawiadomiła leśniczego. Złodzieja bym nigdy nie ukryła”.

Odsetek młodzieży, która podczas badań zajęła dwa przeciwne stanowiska w stosunku do wymienionych norm, nie był jednak zbyt wysoki. Wynosił zaledwie około 6%. Stosownie zaś do przyjętego założenia, nie można tak małej liczbie przypisywać jakiegos specjalnego znaczenia w badaniach wyników wychowania moralnego.

Ogólnie można jednak dojść do uzasadnionego wniosku, że badaną młodzież bardziej oburzały wypadki kradzieży mienia społecznego niż nieuczciwe wykonywanie pracy, chociażby w tak ważnym okresie, jakim są bezsprzecznie w rolnictwie żniwa.

3. Badania dotyczące stosunku uczniów szkół przysposobienia rolniczego do normy moralnej określonej mianem humanizmu socjalistycznego rozbito — ze względu na zbyt złożone pojęcie tej normy, bardzo trudne do zrozumienia przez badaną młodzież — na trzy etapy. W pierwszym etapie badano poczucia i poglądy moralne na krzywdę innego człowieka, w drugim — stosunek badanych do kolegi z ławy szkolnej, w trzecim — kryteria, jakimi posługują się przy ocenianiu wartości ludzi ze swojego środowiska społecznego.

a) Wrażliwość na krzywdę drugiego człowieka oraz osobisty stosunek uczniów wymienionych placówek oświatowo-wychowawczych do osób dopuszczających się krzywdzenia innych ludzi badano najpierw przy pomocy ankiety. Badanego proszono, aby odpowiedział, jak postąpiłby, gdyby znalazł się w sytuacji, w której jeden człowiek krzywdziłby jakiegos innego człowieka. Odpowiadający na to pytanie miał do wyboru tym razem siedem odpowiedzi, z których należało wybrać jedną i podkreślić ją. Odpowiedzi te były następujące:

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

Stosownie do przyjętego wyżej sposobu grupowania wyników badań — pierwsze pięć odpowiedzi potraktowano jako wyraz pozytywnego stosunku do normy moralnej zabraniającej człowiekowi krzywdzić innego człowieka, w tym pierwsze cztery odpowiedzi uznano za przejaw aktywnej postawy badanego wobec sugerowanej mu sytuacji. Odpowiedź szóstą przyjęto za wyraz nieodpowiedniego stosunku do wyodrębnionej normy moralnej. Odpowiedź siódma świadczyła o braku poglądu badanego na

Tabela 5

	Treść	Ogółem	Dziew- częta	Chłop- cy	Ogółem	Dziew- częta	Chłop- cy
		liczby bezwzględne			odsetki		
I	Poglądy zgodne z moralnością socja- listyczną wyraziło	320	158	162	94	94	93
	W tym:						
	1) zadeklarowało zajęcie postawy po- zytywnej w sposób aktywny	317	158	159	93	94	91
	a) przez zwrócenie uwagi krzywdzą- cemu	81	48	33	24	29	19
	b) przez publiczne skrytykowanie go	10	4	6	3	2	4
	c) przez czynną obronę krzywdzo- nego	204	96	108	60	57	61
	d) przez zawiadomienie przełożo- nych krzywdzącego	22	10	12	6	6	7
	2) zadeklarowało zajęcie postawy po- zytywnej w sposób bierny	3	—	3	1	—	2
II	Wykazało postawę obojętną	11	8	3	3	5	2
III	Przejawilo brak poglądów	11	2	9	3	1	5
	Razem	342	168	174	100	100	100

podsuniętą mu kwestię. Zebrane w ten sposób wyniki badań obrazuje tabela 5.

Z tabeli 5 wynika, że przeciętnie około 94% zbadanych uczniów i uczen-
nic szkół przysposobienia rolniczego ma właściwy stosunek do wyodręb-
nionej normy moralnej. Zajęcie aktywnej postawy w sytuacji, gdy jeden
człowiek krzywdzi drugiego człowieka, zadeklarowało 94% dziewcząt oraz
91% chłopców. Nieodpowiedni stosunek do normy moralnej zabraniającej
krzywdzić człowieka wykazało 5% dziewcząt i 2% chłopców. Brak poglą-
dów na omawianą normę moralną wykazało 1% dziewcząt i 5% chłopców.

Stosunkowo dość znaczne różnice — nie tyle w poglądach na wyodręb-
nioną normę moralną, ile w sposobach reakcji na krzywdę drugiego czło-
wieka — wykazali uczniowie wymienionych placówek oświatowo-wycho-
wawczych podczas drugiego rodzaju badań. W trakcie tego drugiego ro-
dzaju badań każdy z badanych miał przed sobą następujący tekst:

„Franek Kabaciak, pracując w cegielni, stwierdził, że brygadzysta oszu-
kuje dwóch robotników: wypłaca im mniejsze wynagrodzenie, niż im się
należy, i przywłaszcza sobie część ich zarobków. Franka jednak nie krzyw-
dził, dlatego nie wiedział on, czy warto się wtrącać w tę sprawę, czy też
lepiej nie wtrącać się? Po namyśle postanowił...

Dokończ opowiadanie: jak Ty byś postąpił(a) i wytłumacz, dlaczego tak
byś zrobił(a)”.

Stosownie do zawartego w tekście polecenia wszyscy badani napisali na kartkach, jak w sugerowanej im sytuacji postąpiliby. Przyjmując zaś wyżej ustalony sposób segregowania zebranych materiałów — wynikający ze swoistości badań pierwszego rodzaju oraz konieczności porównania wyników uzyskanych w obydwu rodzajach badań — podzielono odpowiedzi uczniów na dwie grupy. W pierwszej znalazły się materiały, w których badana młodzież nie tylko wyraziła poglądy zgodne z moralnością socjalistyczną, ale jednocześnie zadeklarowała zajęcie aktywnej postawy wobec krzywdy człowieka. Grupa ta okazała się najliczniejsza, bo zgromadziła około 88% badanych. Było to jednakże około 5% mniej, niż uzyskano w badaniach pierwszego rodzaju dotyczących tej samej normy moralnej, ponieważ wówczas 93% badanych oświadczyło, że zajęłoby aktywną postawę w tym wypadku, gdyby jakiś człowiek wobec nich krzywdził innego.

Jeszcze większe różnice w obydwu rodzajach badań uwidoczniły się w sposobach, w jakich młodzież uznała za stosowne — według własnych oświadczeń — zareagować na krzywdę człowieka. Tak na przykład: a) za zwróceniem uwagi krzywdzącemu opowiedziało się w drugim badaniu 38% badanych (w pierwszym — 24%); b) publicznie skrytykować krzywdzącego postanowiło 8% (w pierwszym badaniu 3%); c) stanąć w obronie krzywdzonego pragnęło 19% (w pierwszym badaniu aż 60%); d) zawiadomić o tym wypadku przełożonych krzywdzącego chciało 23% (w pierwszym badaniu 6%). Za „potępieniem w duchu” człowieka, który krzywdzi innego człowieka, nie wypowiedział się w drugim badaniu nikt. Podobnie żaden z badanych nie zasłaniał się w drugim badaniu brakiem poglądu, jak należy w takiej sytuacji postąpić.

Jeżeli połączy się dwie grupy młodzieży, która w badaniach pierwszego rodzaju zajęła nieodpowiednią postawę wobec krzywdy człowieka, a mianowicie: tych, którzy wykazali zupełną obojętność na tę krzywdę, z tymi, którzy nie wiedzieli, jak należy w takiej sytuacji postąpić — wtedy okaże się, że niewłaściwą postawę w pierwszym rodzaju badań zajęło 6% badanych, drugim zaś — 12%.

Szczegółowe zestawienie wyników drugiego rodzaju badań przedstawia tabela 6.

Wydaje się, że na podstawie zestawienia wyników zawartych w tabeli 6 można zaryzykować twierdzenie, iż sytuacja, która została zasugerowana w drugim badaniu, bardziej przemówiła do wyobraźni młodzieży. Tym chyba można wytłumaczyć ten wysoki (prawie czterokrotny w stosunku do badań pierwszego rodzaju) wzrost grupy badanych, wybierających jako najwłaściwszy sposób reakcji na krzywdę człowieka zawiadomienie o tym fakcie przełożonych krzywdzącego.

Tym czynnikiem również można prawdopodobnie wytłumaczyć powiększenie się (niezbyt wysokie) grupy młodzieży, która zajęła postawę „ostrożniejszą” (nie wtrącałbym się). Przedstawiciele tej grupy pisali: „Nie wtrącałbym się, bo brygadzista byłby potem zły na mnie”, „Ja bym się nie

Tabela 7

	Treść	Ogółem	Dziew- częta	Chłop- cy	Ogółem	Dziew- częta	Chłop- cy
		liczby bezwzględne			odsetki		
I	Poglądy zgodne z moralnością socja- listyczną wyraziło	328	166	162	96	99	93
	W tym:						
	1) zadeklarowało udzielenie pomocy	289	148	141	85	88	81
	2) zadeklarowało bierne współczucie	39	18	21	11	11	12
II	Postawę niekoleżeńską wykazało	14	2	12	4	1	7
	w tym:						
	1) postawę biernej obojętności zajęło	12	—	12	3	—	7
	2) zadowolenie z niepowodzenia kolegi przejawiło	2	2	—	1	1	—
	Razem	342	168	174	100	100	100

Wyniki badań, stosownie do przyjętego sposobu klasyfikacji zebranych materiałów, obrazuje tabela 7.

Konfrontacji przedstawionych wyżej wyników badań dotyczących stosunków koleżeńskich uczniów szkół przysposobienia rolniczego dokonano podczas drugiego rodzaju badań. Rozdano wówczas badanym kartki, na których znajdował się następujący tekst:

„Do drugiej klasy szkoły przysposobienia rolniczego przyszedł nowy uczeń, który miał trudności z opanowaniem matematyki. Andrzej nie wiedział, czy pomagać nowemu koledze, czy też lepiej nie wtrącać się. Po namyśle postanowił...

Dokończ opowiadanie, jak Ty byś postąpił(a), i wytłumacz, dlaczego tak byś zrobił(a)”.

Po przejrzeniu otrzymanych od uczniów materiałów okazało się, że tym razem żaden z badanych nie wyraził zadowolenia z niepowodzeń szkolnych kolegi. Około 96% oświadczyło, że pomogłoby koledze w opowaniu materiału z matematyki. Pozostałe 4% badanych zajęło postawę biernej obojętności: „nie wtrącał(a)bym się”. Nikt z badanych nie wyraził biernego współczucia nowemu koledze. Wskutek tego można było badaną młodzież podzielić tylko na dwie jednolite grupy: do pierwszej zaliczono tych, którzy zadeklarowali zajęcie postawy pozytywnej w sposób aktywny, do drugiej zaś tych, którzy zajęli postawę niekoleżeńską — biernej obojętności. Ostateczne wyniki drugiego rodzaju badań poczucia więzi koleżeńskiej uczennic i uczniów wymienionych placówek oświatowo-wychowawczych przedstawia tabela 8.

Wśród badanych, którzy wyrazili gotowość udzielenia pomocy koledze, motywy tego postanowienia były różne.

Tabela 8

	Treść	Ogółem	Dziew- częta	Chłop- cy	Ogółem	Dziew- częta	Chłop- cy
		liczby bezwzględne			odsetki		
I	Zadeklarowało zajęcie postawy pozytywnej w sposób aktywny	329	170	159	96	99	94
II	Wykazało postawę niekoleżeńską	12	2	10	4	1	6
	Razem	341	172	169	100	100	100

Sześciu z nich (2%) oświadczyło, że powoduje nimi chęć zasłużenia sobie na dobrą opinię wśród kolegów. „Nowemu uczniowi bym pomógł, ponieważ zasłużył się na dobrą opinię w szkole i na ulicy. Można uzyskać (miano — przyp. mój M. K.) dobrego kolegi i można być wzorem ucznia” — pisał w związku z tym jeden z badanych. Być może, iż grupę tak odpowiadających stanowili uczniowie, którzy mieli jakieś trudności ze zdobyciem wśród kolegów uznania i wobec tego odczuwali potrzebę zacieśnienia kontaktów społecznych w klasie (a nawet w środowisku pozaszkolnym), potrzebę osiągnięć, zdobycia jakiegoś prestiżu itp.

Dziewięciu z badanych (3%) kierowało się — jako głównym motywem przysięcia z pomocą koledze — obawą, aby złymi wynikami w nauce nie pogorszył opinii klasy w szkole. „Pomogłabym mu, żeby nie pogorszył naszej klasy”; „Pomogłabym w nauce dlatego, aby cała nasza klasa nie wyróżniała się (ujemnie — przyp. mój M. K.) spośród wszystkich”; „Pomogłabym mu, chciałbym, żeby nasza klasa miała dobre wyniki w nauce” — oto charakterystyczniejsze wynurzenia badanych w tej sprawie. Poczucie zespołowości, dbałość o honor klasy były więc podstawowymi motywami stosunku do kolegów tej grupki uczniów.

Trzy dziewczynki (1%) uzależniły w swojej odpowiedzi udzielenie pomocy koledze od jego stosunku do nauki. „Jeżeli bym się przekonała, że ma słabe zdolności, to bym mu pomogła, a jeżeli len — to nie” — pisała w związku z tym jedna z nich.

Stosunkowo duża grupa — 27-osobowa (8%) kierowała się w swoich postanowieniach udzielenia pomocy koledze w pewnym sensie magicznym sposobem myślenia. Członkowie tej grupy wychodzili bowiem z założenia, iż dobre uczynki nie giną, lecz wracają w postaci rewanżu. Oto charakterystyczniejsze wypowiedzi tej grupy badanych: „Pomogłbym nowemu koledze z myślą — że kiedy ja w czymś będę słabszy, on mi także pomoże”; „Pomogłabym nowemu koledze, bo może i ja znalazłabym się kiedy w takiej sytuacji, wtedy inni mnie by pomogli”; „Ja bym pomogła nowemu koledze, gdyż takie same trudności mogą i mnie kiedyś spotkać” itp.

Znalazła się podczas badań również grupka uczniów, którzy oferując

pomoc koledze, chcieli spłacić dług wdzięczności: „Pomogłabym mu dlatego, że kiedyś sama znalazłam się w takiej sytuacji i też w taki sposób pomogli mi koledzy”. Grupa ta była jednakże bardzo mała, liczyła zaledwie troje badanych (1%).

Najliczniejsza, bo licząca 281 badanych (około 82%), była grupa uczniów, którzy chcieli okazać pomoc koledze całkowicie bezinteresownie. „W tym wypadku pomogłabym nowemu koledze, gdyż współczuję z takimi” — pisała jedna z uczennic. „Każdemu koledze trzeba zawsze pomagać” — oświadczył inny uczeń. „Wytlumaczyłbym mu w wolnej chwili lekcję. Dlatego tak bym zrobił, żeby on też zdał do następnej klasy, ponieważ „jeden za wszystkich, wszyscy za jednego” — pisał trzeci. „Poduczyłbym tego kolegę, bo w nauce każdemu jest ciężko (!)” — pisał wreszcie inny uczeń, który prawdopodobnie z wielkim mozołem kończy szkołę przysposobienia rolniczego. Najczęściej jednak uczniowie pisali, że Andrzej miał obowiązek pomóc nowemu koledze, ponieważ powinna panować przyjaźń między kolegami, że winni oni wzajemnie szanować się i pomagać w przewycięzaniu wszystkich trudności.

Z obydwu rodzajów badań dotyczących poczucia więzi koleżeńskiej przez uczniów szkół przysposobienia rolniczego wynika, że mamy w tych szkołach około 4% uczniów nie tylko społecznie nieprzystosowanych, ale wręcz aspołecznych. W pierwszym rodzaju badań wykryto takich uczniów 14, w drugim rodzaju — 12. Trzeba wobec tego przyjąć, że grupa uczniów aspołecznych istnieje rzeczywiście i chociaż występuje w niezbyt znacznym stosunku do pozostałych uczniów (około 4%), to jednak zmusza do refleksji oraz do szukania środków zaradczych, zapobiegających kształtowaniu się takich postaw u młodego pokolenia wsi. Najbardziej niepokojące motywy, jakie podawała ta grupa młodzieży, która oświadczyła, że nie pomogłaby nowemu koledze, były te, których źródłem było przykre doświadczenie pewnych uczniów. „Ja na miejscu Andrzeja nie pomogłabym nowemu koledze. Jak ja nie umiałam, to też mi nikt nie pomoże!” — pisała jedna z przedstawicielek tej grupy. Inny zaś uczeń oświadczył: „Ja bym się nie wtrącał do tego ucznia, ponieważ chce się uczyć, to musi się sam przyłożyć do nauki”. Pozostali członkowie tej grupy uzasadniali swą bierność tym, że pomagać nowemu uczniowi powinni nauczyciele, bo od tego są, natomiast uczeń nie ma obowiązku służyć pomocą innemu uczniowi. Trzech uczniów nie podało żadnych motywów, oświadczyli krótko: „Nie wtrącałbym się”.

c) Ostatnie badania dotyczące stosunku młodzieży uczęszczającej do szkół przysposobienia rolniczego do normy moralnej określanej mianem humanizmu socjalistycznego zmierzały do wykrycia, jakimi kryteriami posługują się uczniowie przy ocenie ludzi ze swojego środowiska społecznego.

W pierwszym rodzaju badań proszono w związku z tym, aby w otrzymanej ankiecie odpowiedzieli na pytanie: „Jakich ludzi najbardziej szan-

Tabela 9

	Treść	Ogółem	Dziew- częta	Chłop- cy	Ogółem	Dziew- częta	Chłop- cy
		liczby bezwzględne			odsetki		
I	Kryterium majątkowe	59	32	27	17	19	15
II	Kryterium piastowanego stanowiska	107	38	69	31	23	40
III	Kryterium osobistych zasług	176	98	78	52	58	45
	Razem	342	168	174	100	100	100

nujesz?” Odpowiadający na to pytanie miał do wyboru trzy odpowiedzi: „posiadających majątek”, „pełniących urząd”, „mających osobiste zasługi”. Stosownie do polecenia każdy z badanych wybrał jedną, najbardziej zgodną z jego przekonaniami odpowiedź i podkreślił ją.

Wyniki badań tego rodzaju przedstawia tabela 9.

Ponad połowa badanych (około 52%) zastosowała najwłaściwsze kryterium przy ocenianiu ludzi ze swojego środowiska społecznego, a mianowicie kryterium osobistych zasług danego człowieka. Do pewnego stopnia zaskakujące było to, że w badaniach uczniów szkół przysposobienia rolniczego wzrósł — w porównaniu z absolwentami szkół podstawowych na wsi — odsetek młodzieży (szczególnie wśród dziewcząt), która kierowała się kryterium majątkowym podczas oceniania wartości człowieka.

Wyjaśnienie tego dość zdumiewającego zjawiska dały badania drugiego rodzaju. Podczas tych badań proszono młodzież, aby wypisała na kartkach dziesięć nazwisk ludzi, których w swoim środowisku najbardziej szanują, z dodatkowym wyjaśnieniem, że na pierwszym miejscu listy należy wymieniać ludzi najbardziej godnych szacunku. Kiedy następnie wspólnie z nauczycielami danych szkół przeglądaliśmy te listy, okazało się, że kryterium majątkowego używała młodzież w dwóch znaczeniach. Najprostszym tego rodzaju kryterium może być ilość hektarów ziemi posiadanej przez danego rolnika. Drugim jednak rodzajem kryterium majątkowego, bardziej skomplikowanym i bardziej zgodnym z poglądami uczniów szkół przysposobienia rolniczego jest ocena jakości określonego gospodarstwa rolnego. Chodzi o to, czy owe gospodarstwo jest racjonalnie prowadzone i czy dzięki temu daje większe dochody w porównaniu z gospodarstwem o tej samej mniej więcej powierzchni ziemi i jakości gleby, ale prowadzonym systemem tradycyjnym. Badania wykazały wpływ wychowawczy szkoły przysposobienia rolniczego na kształtowanie się postawy zawodowej młodzieży — przyszłych rolników. Młodzież ta jako ludzi najbardziej godnych szacunku wymieniała wzorowych rolników, a więc ludzi umiejących nowoczesnie i racjonalnie prowadzić swoje gospodarstwo i uzyskiwać dzięki temu wyższe plony, a co za tym idzie — wyższe dochody. Okazało się

więc, że młodzież stosująca kryterium majątkowe ceniła nie obszar posiadanej przez określonego rolnika ziemi, ale zamożność płynącą z dobrego prowadzenia gospodarstwa rolnego. Stosując zaś takie kryterium młodzież wykazała swoje przeświadczenie, że zawodu rolnika, jak każdego zresztą dziś zawodu, trzeba i warto się uczyć, bo tylko wtedy można dobrze pokierować gospodarstwem i uzyskiwać z niego odpowiednio duże dochody. Jeżeli w ten sposób rozumiemy będziemy pojęcie „kryterium majątkowe”, wtedy nie będzie dla nas zaskakujące zwiększenie się odsetka uczniów szkół przysposobienia rolniczego — w porównaniu z absolwentami szkół podstawowych na wsi — którzy zastosowali to kryterium do oceny ludzi ze swojego najbliższego rejonu.

Znaczny odsetek młodzieży, która w badaniach zastosowała kryterium piastowanego stanowiska przy ocenie wartości człowieka, tłumaczy się w świetle drugiego rodzaju badań tym, że przez pojęcie stanowiska (urzędu) młodzież rozumiała pełnienie funkcji nauczyciela, agronoma, lekarza — obok takich stanowisk, jak sołtys czy przewodniczący prezydium gromadzkiej rady narodowej. Stosując takie pojęcie „urzędu”, wymieniała młodzież cenionych przez siebie przedstawicieli tych zawodów — zwłaszcza nauczycieli — jako ludzi najbardziej godnych szacunku.

Pozostałe kryterium — zasług osobistych — we wszystkich badaniach kształtowało się mniej więcej podobnie, stosowało je ponad 50% badanych.

Różnice, jakie uwidoczniły się podczas badań, jeśli chodzi o dwa pierwsze kryteria, którymi posługiwała się młodzież przy ocenie wartości człowieka, zdają się wskazywać na pewną płynność tych poglądów, ich zależność od swoistości sytuacji określonego środowiska społecznego, a także od nastawienia i nastroju badanych.

We wszystkich poprzednich badaniach wykazała jednak badana młodzież dość znaczną stabilizację poglądów, co pozwala na wyciągnięcie w miarę uzasadnionych wniosków.

Okazało się więc, przede wszystkim, że około 20%, tzn. co piąty badany, nie reagowało właściwie na wypadki nieodpowiedniego stosunku ludzi do pracy.

Nieco mniejszy odsetek, bo około 12—13% badanych, cechuje znieczulica na wypadki kradzieży mienia społecznego, ponieważ nie wyrazili oni swojego oburzenia wobec tych przestępstw. Wynika z tego jednak również, że kradzież własności społecznej częściej spotyka się mimo wszystko z potępieniem moralnym niż nieodpowiednie, niesumienne wykonywanie pracy zawodowej.

Najbardziej oburzała badanych krzywda człowieka, skoro niewrażliwość na nią wyraziło najmniej badanych (około 10%).

Najwyższy jednak wskaźnik poczucia moralnego otrzymano podczas badań poczucia więzi koleżeńskiej wśród młodzieży uczęszczającej do szkół

przysposobienia rolniczego, ale i w tych badaniach okazało się, że około 50% badanych przejawia postawę aspołeczną lub co najmniej niekoleżeńską.

W ostatecznym wyniku badań trzeba przyjąć, że istnieje wśród uczniów wymienionych placówek oświatowo-wychowawczych pewna część młodzieży (około 10—20%), która nieodpowiednio reaguje na wypadki przekraczania norm moralnych w swoim środowisku społecznym, a więc zajmuje niewłaściwą postawę. Jeżeli w dodatku zważy się, że szkoły przysposobienia rolniczego ukończyło już około 100 tysięcy uczniów i że około 95% absolwentów tych szkół poprzestaje na tym szczeblu wykształcenia, wtedy okaże się, iż liczba młodzieży wykazująca nieodpowiednią postawę moralną sięgać może około kilkunastu tysięcy. Nie jest to więc sprawa błaha. W tej sytuacji nie trzeba chyba specjalnie uzasadniać konieczności usprawnienia pracy wychowawczej w tych tak ważnych, dla przyszłości rolnictwa i przeobrażeń społeczno-kulturalnych na wsi, szkołach.

МИРОН КРАВЧИК

ИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ НАД РЕЗУЛЬТАТАМИ МОРАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛАХ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ

Содержанием статьи является отчет проведенного исследования взглядов и моральных чувств учеников школ сельскохозяйственной подготовки. Автор заявляет, что пользовался двоякого рода исследованиями.

Во время первого рода исследований учащиеся отвечали на поставленные им в анкете вопросы: „Как бы ты поступил, если был бы свидетелем..... а) нечестного отношения к труду, б) кражи общественного имущества, в) человеческого оскорбления, г) неудачи друга в школе”. К каждому из этих вопросов помещены были в анкете все возможные ответы, из которых отвечающий должен был выбрать один, наиболее соответствующий его моральным чувствам, и указать его путем подчеркивания.

Задачей второго рода исследований была проверка результатов, полученных в первых исследованиях. Поэтому были они проведены на тех же самых учениках несколько дней позже после исследований первого рода. Автор вручил тогда испытуемым карточки, на которых напечатано описание обстановки, отвечающей четырем вопросам анкеты. Это были описания: а) нечестного выполнения сельскохозяйственными работниками работы во время уборки урожая, б) кражи дерева из государственного леса, в) оскорбления рабочего бригадиром, г) неудачи нового товарища, который переменял школу.

Результаты двоякого рода исследований были довольно — таки близки. Они обнаружили, что около 10—20% испытуемых заняло неправильную моральную позицию. Исходя из предпосылки, что процент этих учащихся составляет в действительности несколько тысяч человек молодежи, автор доказывает, что необходимо усовершенствовать воспитательную работу в школах сельскохозяйственной подготовки.

Одновременно автор считает, что он применил довольно удачные методы исследований, если в двоякого рода исследованиях получил похожие результаты.

MIRON KRAWCZYK

INVESTIGATIONS CONCERNING THE RESULT OF MORAL EDUCATION IN THE SCHOOLS OF AGRICULTURAL TRAINING

The article is devoted to an account of the research on opinions and moral attitudes of the students of agricultural schools. The author states that he has made use of two kinds of investigation.

The first one consisted of answering the question: „How would you behaved if you witnessed a) dishonest attitude to work; b) theft of social property; c) harm done to another man; d) your friend's failure at school.” The students had to answer these questions on the principle of multiple choice.

The second method verified the results obtained in the first part of the investigation. The examination was conducted on the same students several days later. The author handed in sheets with descriptions of incidents corresponding with the four questions of the questionnaire. They contained the descriptions of a) cheating during the harvest; b) theft of trimber from a state forest; c) injustice towards a worker on the part of his foreman; d) a failure of a new student who changes schools.

The results of the two parts were rather similar. They revealed that about 10-20% of the respondents represented wrong attitudes. Considering that this percentage amounts to several thousand young people the author argues that it is necessary to make the work in the area of moral education in agricultural schools more efficient.

The author is coninced that his methods proved aequate since the results of the two parts are so very similar.

DYSKUSJE I POLEMIKI

JOZEF PIETER

SPRAWA REFORMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

Niedostatki liceów pedagogicznych

Sprawa reformy kształcenia nauczycieli szkół podstawowych jest pilna, ale i nad wyraz trudna.

Punkt wyjścia do jej rozpatrywania stanowi zazwyczaj krytyka dalszej przydatności liceów pedagogicznych. Dość powszechne wśród naszych pedagogów jest przekonanie, że licea te, w latach trzydziestych poważny krok naprzód w procesie kształcenia nauczycieli, już nie odpowiadają potrzebom dzisiejszym, i to niezależnie od przedłużenia szkoły podstawowej do lat ośmiu.

W grę wchodzi przede wszystkim upowszechnienie pełnej szkoły podstawowej, funkcja jej klas wyższych jako szkoły średniej ogólnokształcącej, szybkie postępy wiedzy naukowej i jej odzwierciedlenie w programach nauczania, niemniej wzrost wymagań na odcinku dydaktycznym i wychowawczym. Tym zmianom i potrzebom sprostać należy może tylko nauczyciel z wykształceniem wyższym niż to, jakie może dać liceum pedagogiczne.

Niedostatki w wykształceniu absolwentów liceów pedagogicznych pociągają za sobą odpowiednie braki w wynikach nauczania. Braki te rzutują na trudności przeciętnego ucznia w liceum ogólnokształcącym, w zasadniczej szkole zawodowej bądź w technikum, ostatecznie zaś ujawniają się w słabej na ogół jakości przygotowania młodzieży do studiów wyższych, pośrednio w nadmiarze odsiewu i odpadu w szkołach wyższych i w niedostatkach przygotowania zawodowego ich absolwentów.

Istotna niedomoga studiów nauczycielskich

Uznając konieczność reformy systemu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych, a więc konieczność zastąpienia liceów pedagogicznych szkołami wyżej zorganizowanymi Ministerstwo Oświaty przystąpiło z początkiem lat pięćdziesiątych do tworzenia sieci nowego typu szkół kształcenia nauczycieli — dwuletnich studiów nauczycielskich. Powstawały one przeważnie na bazie kadrowej liceów pedagogicznych, częściowo liceów ogólnokształcących.

Formalnie studia stawały się szkołami wyższymi, faktycznie jednak pomimo zmian programowych i ogromnego wysiłku organizacyjnego pozostawały przeważnie szkołami średnimi. Na ogół daleko im do szkoły tego pokroju, jakim było ongiś dwuletnie Pedagogium (H. Rowida) w Krakowie. Dlaczego?

Na przeszrodzie gruntownej przebudowie kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w studiach nauczycielskich stały i stoją nadal poważne trudności kadrowe. Rzecz w tym, że nauczyciela z wykształceniem wyższym kształcić powinni w zasadzie wykładowcy, będący zarazem pracownikami nauki. (Tak właśnie było w słynnej „rowidówce”). Ale obecne studia nauczycielskie pracowników takich, praktycznie biorąc, nie posiadają. Uczą w nich bowiem przeważnie magistry, nie aspirujący do awansu na pracowników naukowych. Przyznać trzeba, że wielu wykładowców

w studiach nauczycielskich podciągnęło się znacznie do poziomu pracy w szkole wyższej, jednakże ich większość nie może dać kandydatom na nauczycieli wiedzy na poziomie przeciętnego pracownika naukowo-dydaktycznego w uczelni akademickiej.

Tu leży kłopot istotny, a zarazem korzeń problemu: Co naprawdę można zrobić, aby realnie i skokowo podnieść poziom kształcenia nauczycieli szkół podstawowych?

Kształcenie nauczycieli szkół podstawowych w uczelniach akademickich

Dyskusja na ten temat toczy się od dawna. Zaproponowano kilka możliwości. Rozpatrzmy niektóre z nich.

Rozpocznijmy od możliwości najbardziej radykalnej. Byłoby nią całkowite przejęcie funkcji kształcenia kadr nauczycieli szkół podstawowych przez szkoły akademickie; ściślej — przez siedem uniwersytetów (Warszawa, Kraków, Wrocław, Łódź, Poznań, Toruń, Lublin) i cztery wyższe szkoły pedagogiczne (Gdańsk, Katowice, Kraków, Opole). Ważkie argumenty przemawiają bowiem za tym, aby nauczycieli szkół podstawowych kształcić na poziomie akademickim. Od dawna domaga się tego Związek Nauczycielstwa Polskiego. Wciąż jeszcze niskie przeciętne wyniki nauczania w szkole średniej rzutują na wyniki w szkole podstawowej i wskazują na potrzebę akademickiego kształcenia nauczycieli. Ta sama potrzeba wynika z roli nauczyciela szkoły podstawowej w środowisku społecznym, w jakim działa poza obrębem szkoły. Z reguły żąda się od niego, aby był pionierem oświaty i kultury. Jednakże taka jego rola wymaga odpowiedniego prestiżu i, co idzie za tym, akademickiego wykształcenia, aby w opinii społecznej mógł być traktowany na równi z inżynierami, agronomami, ekonomistami, lekarzami, dentystami itp.

Z drugiej strony trzeba się zgodzić, że pełna realizacja idei akademickiego kształcenia nauczycieli szkół podstawowych przekracza na razie nasze możliwości, rozpatrywane w skali krajowej. Przede wszystkim więc istniejące szkoły akademickie nie mają dość kwalifikowanej kadry naukowej i nauczającej, aby wziąć na swe barki kształcenie wszystkich kandydatów na nauczycieli. Nie ma też po temu dość domów akademickich, laboratoriów, sal ćwiczeń, stanowisk roboczych dla magistrów itp.

Być może środki finansowe znalazłyby się, gdyby wskutek ewentualnej likwidacji liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich ich budżety włączyć do budżetów siedmiu uniwersytetów i czterech wyższych szkół pedagogicznych. Istotne byłyby więc trudności kadrowe i lokalowe.

Krótko mówiąc, reforma kształcenia kandydatów na nauczycieli przez radykalne poszerzenie działalności uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych na ich własnym terenie, a zarazem przez likwidację zarówno liceów pedagogicznych, jak też studiów nauczycielskich byłaby nierealna.

Zróżnicowanie systemu kształcenia i ewentualność utworzenia wyższych szkół nauczycielskich

Z kolei wylania się druga, mniej radykalna, możliwość reformy kształcenia nauczycieli dla szkół podstawowych, a to przez przystosowanie systemu kształcenia nauczycieli do zróżnicowanych potrzeb szkoły podstawowej i przez utworzenie wyższych szkół nauczycielskich jako szkół kształcących nauczycieli dla jej klas najwyższych.

Do pewnego stopnia można się zgodzić z założeniem, że jakość (poziom) przygotowania fachowego nauczycieli może być różna dla różnych etapów szkoły podstawowej i że z grubsza biorąc im wyższy etap, tym wyższy powinien być poziom przygo-

towania. W takim razie, jeśli pomijając szczególne trudności nauczania początkowego i jeśli szkołę podstawową podzielić na trzy etapy, pierwszemu z nich mogłyby nadal sprostać licea pedagogiczne, średniemu obecne studia nauczycielskie, a dla najwyższego w sam raz odpowiednio mogłyby być trzyletnie wyższe szkoły nauczycielskie.

Koncepcja ta jest do pewnego stopnia przekonywująca. Wszak w innych zawodach (technicznych, medycznych, administracyjnych, rolniczych) również przystosowujemy poziomy kształcenia do różnych poziomów potrzeb społecznych. Uwzględnić trzeba jednak poważne trudności. Licea pedagogiczne trzeba by w każdym razie częściowo przekształcić. Co do studiów nauczycielskich, uporać trzeba by się z kłopotami omówionymi wyżej. A jeśli chodzi o trzyletnie wyższe szkoły nauczycielskie, poziom kształcenia nie zmieniłyby się w mierze istotnej, jeśli kadra nauczająca składałaby się przeważnie z magistrów. Szyld uległyby zmianie, a nie treść ani wyniki nauczania.

Ponadto pod uwagę wziąć trzeba realną obawę co do negatywnego jakościowo naboru kandydatów do trzyletnich instytutów nauczycielskich, chyba że kandydaci mieliby w perspektywie jakieś specjalne przywileje, których uzyskanie byłoby jednak pryncypialnie wątpliwe. Do instytutów nauczycielskich zgłaszałyby się prawdopodobnie i przeważnie ci maturzyści, którzy nie dostali się na studia akademickie. A więc nadal na szkołach kształcących nauczycieli ciążyłyby skutki doboru niekorzystnego.

Studia i wyższe szkoły nauczycielskie jako oddziały terenowe uczelni akademickich

Całkowicie inna mogłaby być sytuacja, gdyby studia czy instytuty nauczycielskie stały się na odcinku programowym i kadrowym integralnymi składnikami szkół akademickich, kształcących nauczycieli, tj. gdyby się stały placówkami terenowymi szkół akademickich z zachowaniem własnej administracji i samodzielności finansowej. Czy jest to możliwe? Sądzę, że tak, ale po spełnieniu szeregu warunków, głównie następujących:

Studia bądź wyższe szkoły nauczycielskie zostałyby organizacyjnie włączone do sieci szkół akademickich, kształcących nauczycieli, a to na podobnych zasadach, co różnego rodzaju studia specjalne, np. administracji państwowej, bądź tzw. punkty konsultacyjne. Byłyby to więc w pewnym sensie oddziały terenowe uniwersytetów lub wyższych szkół pedagogicznych, zresztą niekoniecznie budżetowo z nimi związane.

Oczywiście plany nauczania w oddziałach terenowych musiałyby być tożsame z planami studiów pierwszych dwóch względnie trzech lat nauczania w uczelni macierzystej. Znaczy to z kolei, że plany studiów w uczelni macierzystej, np. plany studiów matematycznych, musiałyby już w pierwszych dwóch latach stanowić cykl całościowy. Cykl taki umożliwiłyby rozpoczęcie pracy nauczycielskiej nie tylko absolwentom nowego typu studiów bądź wyższych szkół nauczycielskich, ale oczywiście również studentom uniwersytetów bądź wyższych szkół pedagogicznych, zmuszonym do przerwania studiów z przyczyn losowych, co umożliwiłoby osobom odchodzącym z uczelni powrót na kolejny rok studiów.

Wynika stąd, że trzeci rok studiów stanowiłby nadbudowę całościową nad drugim, dwa ostatnie lata nad trzecim. Wynika zarazem — że tak rzec — idea automatycznej drożności studiów.

Warunki automatycznej drożności studiów

Warunkiem istotnym automatycznej drożności studiów byłoby i musiałyby być — oprócz jednolitości programów — zrywowe podniesienie kwalifikacji znacznej części kadry nauczającej w oddziałach terenowych (dwuletnich bądź trzyletnich) i ścisła

kontrola nauczania przez samodzielnych pracowników nauki, tj. praktycznie biorąc przez pracowników uczelni macierzystej. Kontrola ta musiałaby być o wiele ściślejsza niż aktualnie w samej uczelni macierzystej kontrola pracy asystentów i adiunktów przez kierowników katedr. Kontrola taka byłaby możliwa, jeśliby pracownicy dydaktyczni studiów czy wyższych szkół nauczycielskich byli formalnie wykładowcami, pomocniczymi czy samodzielnymi pracownikami naukowymi uczelni akademickiej, do której ich szkoła terenowo przynależałaby, i gdyby ich awanse były ściśle uzależnione od kolejnych osiągnięć dydaktycznych lub naukowych, ocenianych w takim samym trybie, jak osiągnięcia pracowników uczelni macierzystej, a formalnie uznawanych przez rady wydziałowe, przez senat i — ostatecznie — przez instancje centralne.

Formalne przemianowanie wykładowców studiów bądź wyższych szkół nauczycielskich na pracowników naukowo-dydaktycznych samo przez się byłoby prawdopodobnie nie dość skuteczne pomimo ścisłej kontroli ich pracy, jeśli im nie zapewnić możliwości awansu naukowego. Wiele warunków wchodziłoby tu w rachubę: dostęp do zakładów naukowych, do wykładów, ćwiczeń i seminariów uczelni macierzystej, odbywanie części zajęć dydaktycznych w studiach terenowych przez jej pracowników samodzielnych, obowiązek i plan stałego dokształcania się, stypendia doktoranckie i habilitacyjne, możliwość ogłaszania drukiem prac naukowych w zeszytach naukowych i w postaci publikacji osobnych, sypendia na wyjazdy za granicę i na staże specjalistyczne w innych uczelniach wyższych poza szkołą macierzystą itp. Razem wzięwszy, niezbędne byłoby trafne zespolenie obowiązków samokształcenia się z motywami bytowymi i ambicyjnymi, i oczywiście z realnymi perspektywami coraz to dalszego awansu.

Przez zrywowe podniesienie kwalifikacji kadry nauczającej w studiach czy w wyższych szkołach nauczycielskich mam na myśli jednorazową, przypuszczalnie około czteroletnią, akcję szkolenia niestacjonarnego znacznej części wykładowców studiów nauczycielskich na studiach doktoranckich bądź habilitacyjnych, odbywanych zasadniczo w macierzystej uczelni akademickiej. Dzięki takiemu zrywowi studia względnie wyższe szkoły nauczycielskie zbliżyłyby się znacznie pod względem poziomu kadry do swych uczelni macierzystych, na pierwszych dwóch bądź trzech latach nauczania; odtąd zaś rotacja wykładowców i pracowników naukowych mogłaby się odbywać w określonym tempie normalnym.

Konsekwencje „organicznego” zespolenia studiów i wyższych szkół nauczycielskich ze szkołami akademickimi

Przy takim postawieniu sprawy kształcenia nauczycieli szkół podstawowych programy nauczania na uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych musiałby już w pierwszych dwóch latach studiów obejmować minimum przysposobienia pedagogicznego i taki zakres treści nauczania, aby studenci czasowo rezygnujący z dalszych studiów byli przygotowani do nauczania w pierwszych pięciu klasach szkoły podstawowej. Oczywiście, absolwenci trzech lat studiów musieliby być wystarczająco przygotowani do nauczania w wyższych klasach szkoły podstawowej.

Konsekwencją takiej to — nad wyraz elastycznej — organizacji kształcenia nauczycieli musiałby być prawdopodobnie ustawowy obowiązek dokształcania się nauczycieli w ciągu całego okresu ich pracy zawodowej pod kierunkiem kadry z uczelni akademickiej.

Rzecz jasna, że formalnie biorąc wszyscy nauczyciele-magistry i absolwenci „etapowi” mieliby dyplomy bądź świadectwa z uczelni akademickiej (np. „absolwent

Studium Nauczycielskiego w Raciborzu — oddziału terenowego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu”). Wszyscy byłiby jej absolwentami bądź studentami wyższych roczników in spe.

Problem przebudowy planów nauczania

Wylania się problem istotny, jak dalece plany nauczania w zakresie pięcioletnich studiów wyższych można by ułożyć tak, aby obejmowały dwa względnie trzy cykle całościowe? Sądzę, że istnieje możliwość pozytywnego rozwiązania problemu:

Na każdym kierunku studiów mamy faktycznie przedmioty wprowadzające i specjalistyczne, przy czym nie ma ostrej granicy między pierwszymi a drugimi. Do wprowadzenia służą zazwyczaj wykłady kursoryczne, do specjalizacji monograficzne. Nie widać istotnej przeszkody po temu, aby nie móc całości przedmiotów wykładanych kursorycznie przedstawić studentom dwóch pierwszych lat studiów wraz z niezbędnymi ćwiczeniami. Możliwe jest również w ciągu dwóch pierwszych lat studiów zasadnicze przysposobienie pedagogiczne, również oparte na rozróżnieniu przedmiotów wprowadzających i specjalistycznych. W gruncie rzeczy całościowe przekazanie zrębów wiedzy kierunkowej jest możliwe nawet w ciągu jednego roku studiów, czego wymownym dowodem było powodzenie niektórych spośród dawniejszych WKN.

Idea stopniowego i etapowego przechodzenia od wprowadzeń ku wiedzy specjalistycznej leży u podstaw całego w ogóle systemu szkolnego. Opartą jest zarówno na zdrowym rozumie, jak też na wystarczająco sprawdzonych przesłankach psychologicznych. Wydaje się, że ewentualne trudności jej realizacji leżałyby raczej po stronie zastarzałych nawyków programowania studiów akademickich aniżeli w układzie logicznym materiału nauczania. Znaczy to, że celem przeprowadzenia reformy trzeba by się zdecydować na zerwanie z nawykami, a nie na przeciwstawienie się logice, psychologii i historii danej nauki.

Trudności praktyczne

Liczyć trzeba się jednak z trudnościami natury praktycznej i motywacyjnej: Przebudowa programów, mająca na celu ujęcie materiału nauczania w dwóch względnie trzech cyklach całościowych, na pewno nie byłaby zadaniem łatwym. Podobnie miałyby się rzecz z organizacją nadzoru naukowo-dydaktycznego ze strony uczelni macierzystych. Spory i kłopoty wylaniałyby się prawdopodobnie wciąż na nowo na odcinku przyjmowania absolwentów oddziałów terenowych (studiów bądź wyższych szkół nauczycielskich) na trzeci względnie czwarty rok studiów w uczelni macierzystej.

Dla uporania się z trudnością pierwszą trzeba by powołać komisje programowe, złożone z pedagogów, pozytywnie nastawionych do ewentualnej reformy, niemniej obeznanych dobrze z całością programów zarówno dla szkoły ogólnokształcącej, jak i akademickiej (na danym kierunku studiów). Trudność drugą można by — jak mięnam — pokonać w znacznej mierze przez zharmonizowanie bodźców do samokształcenia wykładowców z odpowiednim usytuowaniem dyrektorów studiów i wyższych szkół nauczycielskich w hierarchii kadrowej uczelni macierzystej, a to jako etatowych prodziekanów, dziekanów bądź prorektorów (zależnie od warunków osobistych) i przez zapewnienie im awansu. Chodzi o to, aby wykładowców i dyrektorów zainteresować zarówno w przeprowadzeniu reformy, jak też w jej utrzymaniu i w usuwaniu przeszkód.

Co do „automatycznego” przyjmowania absolwentów SN bądź WSN na kolejny rok wyższy w uczelni macierzystej trzeba by się pogodzić z zastrzeżeniem, że dziekanat względnie poszczególńi profesorowie mogliby — stosownie do okoliczności — żądać złozenia kolokwium z przygotowania „wyrównawczego”, póki poziomy nauczania nie wyrównałyby się dostatecznie.

Perspektywy

Jeśli tak pomyślana reforma się powiodła, mielibyśmy z czasem w każdej szkole nauczycieli o pełnych kwalifikacjach. Zniknęłyby ślepe uliczki w systemie kształcenia nauczycieli, a zarazem dyskryminacja części nauczycielstwa. Wszak wstąpienie w próg studium nauczycielskiego oznaczałoby realnie rozpoczęcie studiów akademickich. Przy tym sieć studiów czy wyższych szkół nauczycielskich ułatwiałaby macierzystym uczelniom akademickim realizację kształcenia nauczycieli, a terenowi dodawałaby splendoru kulturowego.

Awans czy zahamowanie w studiach uzależnione byłyby w takim razie istotnie od możliwości-osobowościowych i od zdrowia studenta, a nie od korzyści bądź krzywd losowych. Zapewne do pewnego stopnia różnice poziomu nauczania między niektórymi studiami czy wyższymi szkołami nauczycielskimi a niektórymi uczelniami akademickimi (na odcinku pierwszych lat szkolenia) utrzymywałyby się. Pamiętać jednak trzeba o tym, że całkowite zrównanie poziomu szkół jednoimiennych jest niemożliwe. Wiele przyczyn składa się na to. Wiadomo, że nawet w jednej i tej samej miejscowości sąsiadujące ze sobą szkoły jednoimienne (podstawowe, licealne, zawodowe) mają poziom nierówny pomimo jednakowego programu nauczania i formalnie równych kwalifikacji swych nauczycieli.

Przyszłość oddziałów terenowych kształtować mogłaby się rozmaicie, a to zależnie od wielu okoliczności, głównie od potrzeb terenu, od warunków lokalnych i kadrowych, od pojemności domów akademickich w uczelni macierzystej, niemało również od stanu nasycenia szkół podstawowych nauczycielami z tytułem magistra. Część oddziałów terenowych prawdopodobnie z czasem uległaby likwidacji. Część zaawansowałaby do rangi uczelni akademickiej. Ale zapewne znaczna część utrzymałaby się trwale, z tym, że coraz rzadziej wypuszczałaby ze swych murów absolwentów do pracy zawodowej, natomiast coraz częściej skierowywałaby ich na kolejne lata studiów w swej centrali.

Razem wzięwszy, mniemam, że taka organizacja kształcenia nauczycieli szkół podstawowych byłaby elastyczna, demokratyczna i ekonomiczna.

ANTONI LIPIŃSKI

W SPRAWIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI ZAWODU DLA ZASADNICZYCH SZKÓŁ ZAWODOWYCH

W związku z realizacją reformy szkolnej coraz częściej słyszy się głosy dotyczące zreformowania także dotychczasowego systemu kształcenia nauczycieli, przy tym wariantów jest tu przynajmniej kilka. Z dotychczasowych głosów wypływa chyba jeden bezsporny wniosek, że przeżyło się już liceum pedagogiczne jako warsztat przygotowania nauczycieli szkół podstawowych, a są nawet głosy, iż przeżyło się także studium nauczycielskie, a kadre nauczycieli powinny przygotowywać uczelnie

wyższe. Jednak praktyka i sytuacja obecna wskazują na to, że studia nauczycielskie będą nadal jeszcze spełniać swoją rolę, chociaż trzeba to i owo w nich zmienić lub zmodyfikować zarówno od strony organizacyjnej, jak i pedagogicznej. Wydaje się, że trzeba ostatecznie zdecydować, że mają to być studia nie dwuletnie, ale przynajmniej trzyletnie, gdyż wtedy dopiero będą możliwości bardziej wszechstronnego przygotowania kadry nauczycielskiej. W dotychczasowej dyskusji mało zwracało się uwagi na kształcenie nauczycieli zawodu i przedmiotów zawodowych dla zasadniczych szkół zawodowych różnych typów. Jednak szybki rozwój szkolnictwa zawodowego, i to nie tylko w Polsce, powoduje konieczność zajęcia się także szkoleniem nauczycieli zawodu dla ZSZ.

Wiadomo, że studium kształcące nauczycieli zawodu ma swoją specyfikę. Specyfika ta wynika między innymi z przygotowania słuchaczy do studium, ze spraw organizacyjnych, programowych i innych. Ze względu na tę właśnie specyfikę studia tego typu mają w zasadzie szerszy zasięg terytorialny. I tak np. w IV Studium Nauczycielskim w Warszawie na ogólną liczbę 464 słuchaczy (studium stacjonarne) tylko 125 jest z Warszawy, a aż 339 s p o z a W a r s z a w y, na wydziale zaocznym stosunek ten jest jeszcze większy na korzyść słuchaczy spoza Stolicy. Jest to więc zasięg prawie ogólnopolski, a zatem IV SN w Warszawie pokrywa zapotrzebowanie kadrowe na nauczycieli zawodu nie tylko dla Warszawy, ale także dla wielu innych województw.

Zasadniczy cel, jaki stawia się przed naszym Studium, to przygotowanie dobrego, myślącego, możliwie wszechstronnego nauczyciela, wychowawcy, który potrafi nie tylko uczyć, ale i wychowywać, który potrafi znaleźć wyjście z każdej trudnej sytuacji, w jakiej go w przyszłości życie szkolne postawi. Przy realizacji tego zasadniczego celu w szkoleniu nauczycieli zawodu trzeba koniecznie wziąć pod uwagę trzy naszym zdaniem założenia, a mianowicie: aby przyszły nauczyciel reprezentował sobą wysoki poziom ogólny (kulturalny, intelektualny, moralny), by posiadał w mistrzowski sposób opanowaną swoją specjalność zawodową, by wreszcie był przygotowany pedagogicznie do pełnienia funkcji nauczyciela wychowawcy.

Chcę tym zagadnieniem poświęcić parę słów.

„Przygotowanie ogólne” to przygotowanie, które z nauczyciela zawodu czyniłoby nie tylko odbiorcę dóbr kulturalnych, ale także współtwórcę tychże, chodzi tu o to wreszcie, aby zniknęło pokutujące tu i ówdzie jeszcze mniemanie, że nauczyciel zawodu jest kimś niższym od nauczyciela przedmiotów teoretycznych. W Polsce Ludowej przestało istnieć wiele różnic społecznych, zawodowych i innych, winna zniknąć i ta dotycząca nauczycieli. Podnoszenie poziomu ogólnego ma u nas kapitalne znaczenie i wynika z tego, że młodzież po skończonym technikum (często po ZSZ i technikum) jest wprawdzie przygotowana zawodowo, „utechniczniona”, ale w pewnym sensie „odhumanizowana”, co ujawnia się w brakach gramatycznych i ortograficznych w języku polskim, w brakach z historii i literatury, wychodzących ostro przy wybranych zagadnieniach z historii filozofii, w brakach w zakresie ukierunkowanego czytelnictwa, doboru lektury, samodzielności w opracowaniach itp. Rzutuje to również na kulturalne i towarzyskie współzycie słuchaczy.

W związku z powyższym na nauczycieli studium spada dodatkowy obowiązek rozszerzania wiadomości, kształtowania umiejętności z zakresu wiedzy humanistycznej i praktycznej, np. trzeba wdrożyć słuchaczy do umiejętnego słuchania wykładu, notowania, korzystania z literatury itp. Dużą rolę spełniają tu zespoły zainteresowań (teatralne, plastyczne, pedagogiczne), ale wiele wiadomości z tego zakresu trzeba dawać w czasie zajęć przedmiotowych. Innym postulatem, na który należałoby zwrócić baczną uwagę przy kształceniu nauczycieli zawodu, to sprawa mistrzowskiego opanowania specjalności. Jest to tym bardziej aktualne, że nie wszyscy absolwenci techników mają w sposób dostateczny opanowane praktyczne umiejętności manual-

ne i warsztatowe. Tu możemy zaobserwować dość znaczne nawet różnice pomiędzy absolwentami różnych techników. Zachodzi więc niewątpliwa potrzeba bardziej elastycznego szkolenia praktycznego na szczeblu studium absolwentów techników na podbudowie ZSZ i techników po szkole podstawowej oraz także w nasileniu praktyk produkcyjnych w zakładach pracy z nowoczesnym parkiem maszynowym.

Na pewno szkolenie praktyczne przyszłego nauczyciela zawodu winno być bardziej wszechstronne, a więc poza wymienionymi już zakładami pracy, gdzie student SN winien zapoznać się nie tylko z nowoczesnym parkiem maszynowym, ale także z organizacją pracy w zakładzie, pewnej modyfikacji winien ulec również plan szkolenia w warsztatach szkolnych, zwłaszcza jeśli chodzi o większe urozmaicenie asortymentu produkcji i związanych z tym czynności. Bardziej winniśmy wykorzystywać pracownie technologiczne wyposażając je przedtem w niezbędne urządzenia i instrumenty. Szkolenie praktyczne winno uwzględniać dwa zasadnicze momenty, a mianowicie: przygotować w sposób mistrzowski specjalistę w określonym zawodowo kierunku i przygotować nauczyciela umiejącego w przyszłości przekazać młodzieży część swojej wiedzy praktycznej. Z tym wiąże się konkretne zespolenie określonych zasadniczych szkół zawodowych jako szkół ćwiczeń z odpowiednimi studiami nauczycielskimi. Dotychczasowe ustawienie ZSZ pełniących tylko funkcje szkoły ćwiczeń jest daleko niewystarczające. Zbyt mała ilość zniżek w ZSZ powoduje niedosyt w zakresie hospitacji lekcji, udaremnia zakrojoną szerzej pracę i instruktaż w zakresie wychowania. Konieczne wydaje się również większe uelastycznienie planu produkcyjnego w warsztatach i wyposażenie ich w nowoczesny (możliwie) park maszynowy.

Wreszcie zagadnieniem istotnym w kształceniu nauczycieli zawodu jest sprawa mistrzowskiego przygotowania pedagogicznego. Chodzi tu przede wszystkim o większe niż dotychczas związanie teorii pedagogicznej z konkretną praktyczną działalnością. Trzeba więc, aby nauczyciele wykładający pedagogikę poznali bardziej zasadniczą szkołę zawodową, chociaż to sprawa wcale nietatwa ze względu na duży wachlarz specjalności w ZSZ.

Należałoby więc chyba powiązać nauczycieli pedagogiki z określonymi wydziałami w SN, a przez wydziały z konkretnymi szkołami zawodowymi. Łatwiej byłoby wówczas powiązać nie tylko dydaktykę z metodyką przedmiotową, ale także realizować zagadnienia wychowawcze. Potrzebna jest poza tym ze wszech miar szeroka wymiana doświadczeń pomiędzy nauczycielami studiów nauczycielskich pokrewnych kierunków, jako że dotychczas wiele szczegółowych zagadnień z tych dziedzin nie zostało opracowanych. Wymiana taka pozwoliłaby na zastosowanie najlepszych metod i nowatorskich poczynań w przygotowaniu nauczycieli. Szczególniejszą rolę trzeba już przypisać odpowiedniemu przygotowaniu studenta do wychowywania młodzieży. Dotychczas słuchacze studium mają zbyt mało styczności z praktyką wychowawczą. Konieczne więc wydaje się rozszerzenie teorii wychowania i psychologii wychowania oraz odbywanie praktyk wychowawczych w szerszym niż dotychczas zakresie.

Sprawa następną, której należy poświęcić parę słów, to czas kształcenia nauczyciela ZSZ, który wynika z ogólnych założeń i celów, jakie się przed nauczycielem ZSZ stawia. Skoro więc zakładamy, że mamy przygotować nauczyciela możliwie doskonałego — to 2 lata kształcenia jest czasem zbyt krótkim na zrealizowanie tego celu. Zatem realizacja programu kształcenia, który, nawiasem mówiąc, winien też ulec pewnym zmianom, wymaga okresu przynajmniej 3-letniego. Wskazuje na to między innymi bardzo napięty bilans czasu studenta IV SN, gdzie dwa dni w tygodniu poświęca się na zajęcia warsztatowe, jeden dzień na szkolenie wojskowe, a w pozostałych trzech dniach zgrupowane są wszystkie przedmioty teoretyczne, których wcale nie jest mało. Dlatego bardzo często nie ma czasu na wdrożenie studentów do samodzielnej pracy, a to jest sprawa zasadnicza. Za przedłużeniem czasu kształcenia przemawia także i to, że przygotowanie nauczyciela zawodu na poziomie

studium nauczycielskiego jest w zasadzie wystarczające do pełnienia tej funkcji, a więc winno to być przygotowanie nie tylko zasadnicze, ale i ostateczne. Z drugiej strony nie znaczy to wcale, że nauczycielom zawodu i przedmiotów zawodowych po studium nauczycielskim trzeba zamknąć drogę dalszego doskonalenia się. Wręcz przeciwnie, trzeba stworzyć drożności w ramach wyższych studiów wieczorowych czy zaocznych, nie powinien to być jednak podstawowy warunek dalszej pracy w ZSZ. Praktyka dotychczasowa wskazuje, że nauczyciele zawodu po zdobyciu tytułu inżyniera na drodze zaocznego kształcenia w zasadzie przerywają pracę na stanowisku nauczyciela zawodu, a stają się nauczycielami teorii. Prawda, że tu wchodzi w grę także czynniki materialne, które wymagają w miarę możliwości rozsądnego uregulowania, jak chociażby sprawa wymiaru godzin nauczyciela zawodu i przedmiotów zawodowych w ZSZ (dotychczas nauczyciel zawodu 25 godz. tyg., a nauczyciel teorii 18 godz. tyg.). Podkreślić tu jeszcze wypada, że uczelnie wyższe, przynajmniej na obecnym etapie, nie przygotowują nam chyba nauczycieli zawodu, nie mają bowiem na to czasu ani warunków, a więc tylko studium może to uczynić przy odpowiednio ułożonym programie szkolenia praktycznego.

Oto właśnie programy. Dotychczas wszystkie studia obowiązują jednolite programy w przedmiotach tzw. grupy A. Ale nawet i w tej grupie należałoby w pewnym sensie uwzględnić specyfikę studium przygotowującego nauczycieli dla ZSZ. Mam tu na myśli takie przedmioty, jak pedagogika, psychologia, filozofia, higiena szkolna. W ślad za programami winno iść przygotowanie odpowiednich podręczników, których brak odczuwa się bardzo w studium.

Sprawą bardzo ważną, a dotychczas niedostatecznie może docenianą, przynajmniej w naszej praktyce, jest oparcie studium o szerokie zaplecze dużych nowoczesnych zakładów pracy. Przyszły nauczyciel zawodu i przedmiotów zawodowych winien poznać praktycznie nowoczesny, zmodernizowany park maszynowy (czego nie dokona się nigdy przy wyłącznym oparciu szkolenia praktycznego o warsztaty szkolne) oraz przynajmniej w ogólnych zarysach organizację produkcji tychże zakładów, dla których przecież w przyszłości przygotowywać będzie pracowników. Zaplecze w postaci zakładów pracy jest zagadnieniem niesłychanie ważnym, zwłaszcza przy typowaniu nowych kierunków w studiach nauczycielskich czy też nowych studiów kształcących nauczycieli dla ZSZ.

Właśnie Warszawa bardziej niż inne ośrodki w kraju (poza Śląskiem, Łodzią itd.) jest bogato wyposażona w zaplecza fabryczne, co należałoby wykorzystać rozwijając te kierunki, które będą się mogły w pełni oprzeć o te właśnie zakłady. Dotychczasowa nasza praktyka wykazała, że kontakty z zakładami pracy są konieczne. Wydaje się, że można byłoby tam prowadzić specjalistyczne ćwiczenia w zakresie instruktażu oraz pewnych specyficznych zagadnień wynikających z postępu technicznego, w zakresie warunków i przepisów bhp, problemów kontroli technicznej itp.

Parę słów na temat kadry nauczającej, wśród której ogromną większość stanowią nauczyciele dochodzący. W stosunku do wykładowców inżynierów winno się wysunąć postulat dalszego doskonalenia specjalistycznego i pedagogicznego. Specyfika studium wymaga pełnej stabilizacji nauczycieli przedmiotów grupy A i przedmiotów zawodowych. Wykładowcy pracujący w studium winni się także naukowo specjalizować w określonych kierunkach związanych z ich dotychczasową pracą dydaktyczno-wychowawczą. Często wymiana kadry nie sprzyja temu, trzeba bowiem pewnego okresu czasu na to, aby poznać pracę studium, jego założenia, poznać wreszcie metody pracy z młodzieżą dorosłą. Na doskonalenie kadry wykładowców w SN należałoby położyć znacznie większy nacisk, nie tylko w kierunku naukowym, ale także w kierunku osiągnięcia mistrzostwa zawodowego i pedagogicznego.

Doskonalenie kadry wykładowców jest związane także ze stabilizacją struktury, a co za tym idzie, z narastaniem dorobku studium w określonych kierunkach i spe-

cialnościach. (Nauczycieli nie można przygotować sposobem „chałupniczym”, muszą oni znacznie więcej wiedzieć od absolwentów technikum, a tym bardziej od absolwenta ZSZ). Praca w SN winna być oparta na dobrze zorganizowanych pracowniach specjalistycznych, przygotowanie zaś takiej pracowni, pomijając już sprawy finansowe, to okres przynajmniej dwuletni. Wydaje się więc, że ewentualna zmiana profilu kształcenia winna być wcześniej sygnalizowana ze względu właśnie na to, jak i ze względu na przygotowanie praktyk w zakładach pracy i zasadniczych szkołach zawodowych.

Warszawa jako centrum życia kulturalnego i gospodarczego ma większe niż inne miasta możliwości prowadzenia tych kierunków w studium, których nie ma w innych miastach, oraz tych kierunków i specjalności, które są potrzebne nie tylko Stolicy. Ma możliwości zarówno materialne, jak i kadrowe. Należałoby więc to wykorzystać, stwarzając w Stolicy bazę kształcenia nauczycieli zawodu i przedmiotów zawodowych różnych specjalności dla potrzeb gospodarki narodowej w skali całego Kraju.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY

RYSZARD WIĘCKOWSKI

W POSZUKIWANIU RACJONALNEJ ORGANIZACJI PRACY UCZNIĄ NA LEKCJI

Problem niepowodzeń szkolnych jest bardzo złożony. Badania empiryczne podjęte przez wielu pedagogów w całym niemal świecie umożliwiły nam ustalenie trzech najogólniejszych przyczyn tego zjawiska. Oto one: 1) ekonomiczno-środowiskowe, 2) programowo-dydaktyczne, 3) intelektualne. Nie sprzyjające warunki środowiskowe, wadliwie zorganizowana praca dydaktyczna na lekcji lub małe zdolności do pracy intelektualnej — to główne przyczyny niepowodzeń szkolnych uczniów.

Która spośród trzech wymienionych przyczyn odgrywa decydującą rolę? Zdania w tej kwestii są podzielone. Niektórzy uważają, że przede wszystkim czynniki środowiskowe uzależniają efektywność w nauce uczniów, inni znowu są zdania, że błędy dydaktyczne popełniane przez nauczycieli nie stwarzają wszystkim uczniom możliwości aktywnej pracy na lekcji itp.

Trudno wymierzyć, czy większy jest wpływ czynników środowiskowych na pracę szkolną ucznia, czy też wadliwiej organizacji procesu nauczania. Jest jednak faktem bezspornym, że wpływ nie sprzyjającego oddziaływania czynników środowiskowych na pracę szkolną ucznia jest bardzo duży. Dla ilustracji tego zjawiska podam niektóre dane ustalone przeze mnie w wyniku badań.

Jaki jest stopień zależności pomiędzy dwoma czynnikami: pracą dydaktyczną ucznia a środowiskiem? Problem ten rozpatrzyłem w stosunku do 108 uczniów opóźnionych w nauce z klas II—IV.

Po rejestracji tych uczniów na podstawie badania wyników nauczania poznawałem kolejno środowisko każdego z nich za pomocą różnych form wywiadów. Oceniałem stopień nie sprzyjającego oddziaływania środowiska na ucznia, wykorzystując skalę opracowaną przez J. Pietera (por. J. Pieter: *Poznawanie środowiska wychowawczego*. Wrocław—Kraków 1960, Ossolineum). Pozwoliło mi to ustalić współczynnik korelacji, obliczony według momentu iloczynowego Pearsona, pomiędzy wymienionymi wyżej czynnikami. I tak dla uczniów klas II współczynnik wynosi — 0,85, klas III — 0,73, klas IV — 0,62. Dla informacji podaję, że korelacja powyżej 0,40 jest już istotna statystycznie, powyżej zaś 0,70 jest bardzo duża.

W omawianym przypadku korelacja jest odwrotna (ujemna), tzn. jeżeli wzrasta stopień nie sprzyjającego oddziaływania czynników środowiskowych na uczniów, wyniki w nauce tych uczniów obniżają się, i odwrotnie.

Powyzsze dane upoważniają do następującego twierdzenia: im niższa jest klasa, tym wyższa jest zależność pomiędzy środowiskiem a postępami w nauce danych uczniów.

Problem ten podejmuje również J. Konopnicki.¹ Rozpatruje go jednak na innej płaszczyźnie. Analizuje bowiem zależność pomiędzy środowiskiem a zaburzeniem w zachowaniu się danego ucznia. Takie stanowisko autora jest konsekwencją zaobserwowanego przez niego „ścisłego związku między tym, co nazywamy »trudnościami« w nauce, a co »trudnościami« w zachowaniu się” (s. 24/25).

¹ J. Konopnicki: *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko*. Wydanie drugie poprawione i uzupełnione. Warszawa 1964, PWN, ss. 242.

Przez pojęcie „zaburzenie w zachowaniu się” autor rozumie: „odchylenie od normy w zachowaniu się danego dziecka, przy czym przez normę będziemy tutaj rozumieli zasady moralne, obyczaje i zwyczaje przyjęte w danym środowisku. Stopień odchylenia od tej normy będzie świadczył o sile czy zaawansowaniu zaburzenia” (s. 28). Odchyleniem od normy, a więc zaburzeniem w zachowaniu się są niepowodzenia w nauce szkolnej.

Autorowi chodzi w książce nie o potwierdzenie faktu istnienia związku pomiędzy zaburzeniem w zachowaniu się i środowiskiem, ale o oświetlenie jego jakości i charakteru. W tym celu, analizując 150 przypadków, ustalił i opisał trzy kolejne fazy w rozwoju zaburzenia:

I Faza: niepowodzenie w nauce szkolnej, bunt przeciwko autorytetowi, wagarowanie, niestałość emocjonalna.

II Faza: agresywność (bicie, niszczytelstwo, lizusostwo), kradzieże — kłamstwa, włóczęgostwo — apatia, upór i inne zaburzenia o charakterze neurotycznym (jąkanie się, zaburzenia emocjonalne, zaburzenia seksualne).

III Faza: całkowita aspołeczność — a) chuligaństwo, b) przestępczość, c) nerwicowość.

Z powyższego wynika, że niepowodzenie w nauce szkolnej jest pierwszą fazą w rozwoju zaburzenia. Jeżeli nie zauważymy narastających opóźnień w nauce u ucznia lub nie usuniemy ich w porę, to wówczas konsekwencje mogą być bardzo poważne. Czasami symptomem zaburzenia, jego manifestacją — jak mówi J. Konopnicki — są drobne, niezauważalne luki w przyswajaniu przez uczniów materiale. Uniemożliwiają one, szczególnie w przedmiotach ścisłych, efektywność w nauce. Opóźnienia, których przyczyną mogła być nieobecność na lekcji lub nieuwaga, narastają. J. Konopnicki pokazał drogę od nieznacznego niepowodzenia w nauce do całkowitej aspołeczności.

Tylko wczesne wykrycie zaburzenia, zdaniem autora, umożliwiła postawienie skutecznej diagnozy dotyczącej losu dziecka. Autor opisał kilka przypadków zaburzeń już zaawansowanych (druga lub nawet trzecia faza). Zmieniono środowisko wychowawcze. Niestety, nie dało to już pożądanych rezultatów.

Jakie środki zaradcze proponuje autor? J. Konopnicki twierdzi, że wczesne ustalenie dominującej przyczyny zaburzenia w zachowaniu się danego ucznia umożliwiła nauczycielowi lub psychologowi postawienie odpowiedniej hipotezy określającej dalszy los danego ucznia. Autor proponuje dla uczniów, u których wykryto zaburzenia w zachowaniu się i dominującą przyczynę tego zjawiska, następujące formy organizacyjne: 1. Świećlica obserwacyjna, 2. Klasy specjalne o charakterze przejściowym. Jeżeli np. u badanych uczniów wykryje się opóźnienia w nauce, to wówczas są oni kierowani do odpowiednich klas specjalnych lub grup wyrównawczych, gdzie likwiduje się zarejestrowane opóźnienia. 3. Dom Dziecka. W stosunku do uczniów, którzy mają szczególnie trudne warunki środowiskowe, konieczna jest zmiana tego stanu rzeczy. W wielu przypadkach zwykła perswazja i przekonywanie rodziców lub opiekunów nie wystarczą. Trzeba zabrać dziecko, aby stworzyć mu właściwą atmosferę wychowawczą. W tym celu powinien być zorganizowany Dom Dziecka o charakterze specjalnym. 4. Oddziały kliniczne. Jeżeli u badanych dzieci wykryto, jako dominującą przyczynę zaburzenia w zachowaniu się — nerwicowość, to wówczas należy je skierować na leczenie do specjalnych oddziałów klinicznych.

J. Konopnicki słusznie zwraca uwagę na potrzebę zapobiegania (profilaktykę) występowaniu zaburzenia w zachowaniu się dzieci. Lepiej bowiem zapobiegać, aniżeli leczyć — pisze autor.

Czy proponowane przez J. Konopnickiego środki dają pozytywne rezultaty (likwidują lub zapobiegają występowaniu zaburzenia w zachowaniu się)? Wyniki badań autora potwierdzają walory terapeutyczne i profilaktyczne przedstawionych form.

Niektóre jednak propozycje związane z reorganizacją pracy szkolnej budzą kontrowersyjne refleksje. Szczególne wątpliwości budzi propozycja organizacji w szkole klas specjalnych. Wiadomo bowiem, że dotychczasowa organizacja procesu nauczania, która nie uwzględnia indywidualnego tempa pracy poszczególnego ucznia oraz jego możliwości intelektualnych itp., stwarza bardzo korzystne warunki dla powstania i narastania różnego rodzaju zaburzeń w zachowaniu się dzieci. Uczeń nie nadążający w nauce odczuwa kompleks niepełnowartościowości w stosunku do swoich kolegów z klasy. Utrzymywanie takiego stanu rzeczy w klasie prowadzi do tego, że początkowe odczucie przerażenia się w trwale przekonanie. Manifestacją tego, używam nomenklatury J. Konopnickiego, są różne formy zaburzenia w zachowaniu się ucznia. Im trwalsze jest to przekonanie, tym głębsza jest faza zaburzenia.

W interesie humanizmu socjalistycznego, szeroko pojętego, leży uzdrowienie tego stanu rzeczy. J. Konopnicki dostrzega tę potrzebę. Proponuje przezwyciężenie niedostatków naszej pedagogiki poprzez różne formy opieki szkolnej i pozaszkolnej nad uczniem, który wykazuje odchylenie od przyjętych norm społecznych. Nie negując walorów reedukacyjnych proponowanych form opieki pozaszkolnej, w tym miejscu chciałbym rozważyć zagadnienie opieki szkolnej (klasy specjalne) nad uczniami nie nadążającymi w nauce. Sprawa ta, w świetle moich doświadczeń, budzi wątpliwości. Otóż przeprowadziłem badanie wyników nauczania (15 listopada) uczniów z klas II—IV (6 klas — 354 uczniów). Pozwoliło mi to zarejestrować 148 uczniów opóźnionych w nauce w stosunku do wymagań programu nauczania. Opóźnienia te były różne, od niewielkich do bardzo znacznych. Zachodziła więc potrzeba zastosowania odpowiednich form pracy, aby ten stan rzeczy uległ zmianie. Wykorzystałem w tym celu propozycję J. Konopnickiego i utworzyłem w jednej z trzech objętych badaniem szkół 3 zespoły wyrównawcze (w nomenklaturze J. Konopnickiego nauczanie pomocnicze lub klasy specjalne). Objęto nimi tylko 34 uczniów. Do zespołów wyrównawczych skierowano uczniów wykazujących znaczne opóźnienie w nauce. Badania prowadziłem w okresie od 15 listopada 1962 r. do 30 maja 1963 r. Przez cały okres obserwowano pracę uczniów opóźnionych w nauce, zarejestrowanych w wyniku badań wstępnych. Okazało się, że już po dwóch miesiącach uczniowie ci wykazali zadowalający poziom w nauce i można było zlikwidować zespoły wyrównawcze. Zadania postawione przed nimi zostały bowiem wykonane.

Badania dystansowe (po czterech miesiącach) zarejestrowały ponownie znaczne opóźnienia u uczniów objętych opieką wyrównawczą. Zakres tych opóźnień był w wielu przypadkach szerszy aniżeli w badaniach wstępnych. Zatem postawiona przeze mnie diagnoza okazała się tylko doraźnie skutecznym zabiegiem.

Wyniki badań dystansowych były tylko konsekwencją przyjętej wyżej przeze mnie i — wydaje mi się — dość oczywistej przesłanki, że dotychczasowa organizacja procesu nauczania tworzy m. in. opóźnienia w nauce u uczniów. Badania prowadziłem w ramach istniejącej organizacji nauczania, a zatem nie likwidowałem dydaktycznych przyczyn występowania i narastania opóźnień w nauce.

W przedstawionym zagadnieniu tkwi więc implicite problem, jak zmodernizować pracę szkolną, aby przestała być czynnikiem tworzącym opóźnienia w nauce? Sprawa ta koncentruje moją uwagę od czasu, kiedy próbowałem urzeczywistnić niektóre propozycje J. Konopnickiego. Szukałem rozwiązań w literaturze i oprócz tego rozpocząłem pracę nauczycielską w niewielkim wymiarze (6 godz. tygodniowo) w klasie III w zakresie matematyki (rok szkolny 1963/64 — obecnie uczę klasę IV).

W warunkach pracy nauczycielskiej wykorzystywałem zdobycze współczesnej dydaktyki. Uczniowie formułowali przy moim współudziale i rozwiązywali różne problemy stawiane często na lekcji. Dostrzegałem coraz wyraźniej zarysowującą się antynomie pomiędzy koncepcją nauczania problemowego a rzeczywistą praktyką szkolną. Według założeń nauczania problemowego problem powinien być dostosowa-

ny do indywidualnych możliwości każdego ucznia w klasie. Nie może więc on być za łatwy lub za trudny, bo tylko średni stopień trudności problemu dla danego ucznia jest problemem dla ucznia². Jeżeli formułowaliśmy problemy na lekcji związane z przekształcaniem zadań, układaniem zadań do podanych wzorów itp., to właściwie tylko część dzieci brała aktywny udział w procesie rozwiązywania tych problemów. Była to grupa dzieci, dla których postawiony problem miał średni stopień trudności, oraz grupa dzieci, dla których był łatwy.

Ostatnią grupę dzieci można było zarejestrować bardzo szybko, ponieważ wcześniej rozwiązała problem aniżeli inne dzieci.

Część dzieci w klasie nie włączała się do aktywnej pracy. Badania indywidualne pozwoliły mi ustalić przyczynę tego stanu rzeczy (uczniowie rozwiązywali indywidualnie zadania różne pod względem stopnia trudności). Okazało się, że formy stawiania problemów na lekcji oraz proces ich rozwiązywania nie są dostosowane do możliwości intelektualnych tych uczniów. Forma więc, a nie treść problemów, była dla nich za trudna. Stwierdzić to jest zbieżne z najnowszą hipotezą J. S. Brunera. Piszę on bowiem, że „każde dziecko na każdym etapie rozwoju można uczyć efektywnie każdego przedmiotu, podawanego w określonej formie, rzetelnej pod względem intelektualnym”³.

Jakie formy organizacyjne sprzyjają aktywizacji ucznia w procesie rozwiązywania przez niego problemów? W badaniach swoich wykorzystałem pracę uczniów „równym frontem” oraz pracę grupową (grupy zróżnicowane). Nie mogłem jednak przezwyciężyć zarysowanej wyżej antynomii. Intensywnie pracowali na lekcji tylko ci uczniowie, dla których postawiony problem miał średni stopień trudności. Inne dzieci albo nie wykorzystywały w pełni swoich możliwości intelektualnych, albo nie brały aktywnego udziału w pracy na lekcji. Stałem więc przed koniecznością reorganizacji formy rozwiązywania problemów. Oprócz pracy grupowej i „równym frontem” wprowadziłem nauczanie wielopoziomowe. Dzieliłem klasę na dwa lub trzy poziomy, w zależności od potrzeb dydaktycznych. Za kryterium podziału przyjąłem tempo pracy i sprawność intelektualną poszczególnego ucznia. Pozwoliło mi to różnicować stopień trudności problemów rozwiązywanych przez wyodrębnione poziomy.

Organizowałem nauczanie wielopoziomowe w dwóch wariantach: 1) nauczanie wielopoziomowe na lekcji, 2) lekcje wyrównawcze. Pierwszy typ nauczania wielopoziomowego opisałem w artykule pt. „Próby intensyfikacji procesu nauczania” (*Nowa Szkoła* 1964; nr 6, s. 54—56). W tym miejscu przypomnę skrótowo niektóre myśli zawarte w tym artykule.

Konieczność podziału klasy na dwa lub trzy poziomy występuje na lekcji najczęściej podczas opracowywania nowych zagadnień programowych. Nietrudno bowiem zauważyć, że część dzieci w klasie nie przyswoiła sobie zadowalająco realizowanych treści. Trzeba więc wyodrębnić w lekcji część II, w której wystąpią dwa poziomy; mniej lub bardziej zaawansowanych w znajomości opracowywanych na lekcji treści. Poziom drugi wykonuje postawione problemy o średnim dla nich stopniu trudności, poziom I (mniej zaawansowanych) pracuje z nauczycielem. Mogą tutaj znaleźć zastosowanie różne dodatkowe pomoce, które umożliwią tym dzieciom efektywną pracę nad opracowywanymi treściami.

Jak należy organizować pracę w obrębie wydzielonych poziomów? Występują tutaj dwie formy pracy: praca zbiorowa i praca indywidualna. W ramach pracy zbiorowej uczniowie wspólnie z nauczycielem omawiają dane problemy. Konsekwencją tej pracy jest praca indywidualna. W warunkach takiej pracy uczniowie rozwiązują

² Por. J. W. Atkinson: Badania nad motywacją osiągnięć. *Psychologia Wychowawcza* 1960, nr 2, s. 133—150.

³ J. S. Bruner: *Proces kształcenia*. Warszawa 1964, PWN, s. 37.

indywidualnie problemy postawione podczas pracy zbiorowej. Innym razem dany poziom zaczyna pracę od zajęć indywidualnych (zależy to od potrzeb).

W każdym z wyróżnionych poziomów powinna wystąpić praca indywidualna i zbiorowa. Czas trwania każdej z tych form jest uzależniony od aktualnych potrzeb dydaktycznych. Zwracamy tutaj uwagę zarówno na dzieci nie nadążające w nauce, jak i na dzieci osiągające dobre i bardzo dobre postępy w nauce. Wszystkim bowiem dzieciom chcemy zapewnić optymalne warunki pracy na lekcji.

Część III lekcji (końcowa) ogranicza się do sprawdzenia pracy wykonanej przez wyodrębnione poziomy.

Drugą formą nauczania wielopoziomowego są lekcje wyrównawcze. Po opracowaniu przewidzianego w programie każdego nowego zagadnienia nauczyciel sprawdza stopień opanowania przez dzieci realizowanych treści nauczania. Wykorzystuje w tym celu testy pedagogiczne (wiadomości). Konstrukcja takich testów jest bardzo prosta. Polecamy bowiem dzieciom wykonać postawioną trudność z zakresu matematyki, języka polskiego lub innych przedmiotów, przy wykorzystaniu uprzednio przyswojonych treści. Jeżeli np. opracowaliśmy z języka polskiego opis w klasie IV, to wówczas przynosimy do klasy odpowiedni przedmiot i polecamy dzieciom go opisać. Przed ocenianiem prac ustalamy, ile elementów powinien zawierać pełny opis tego przedmiotu. Następnie określamy liczbę opisanych elementów przez dane dziecko. W ten sposób wiemy, czy dzieci umieją opisywać przedmioty, czy też nie. Podobnie ustalamy zakres wiadomości dzieci z gramatyki, ortografii i innych przedmiotów. Wiadomości matematyczne badamy, polecając dzieciom wykonać zadania sprawdzające stopień znajomości poznanych pojęć i umiejętności.

W ten sposób rejestrowałem postępy szkolne poszczególnego ucznia. Po stwierdzeniu niezadowolających wyników w nauce u niektórych uczniów w klasie dzieliłem wszystkich na dwie części: na uczniów, którzy opanowali opracowywany materiał, oraz uczniów wykazujących braki w omawianych na lekcjach treściach. Drugą część uczniów można jeszcze podzielić na kilka zespołów według rodzaju zarejestrowanych braków. Następnie organizowałem cykl lekcji wyrównawczych. Pierwsza część uczniów wykonywała przygotowywane różne ćwiczenia, które pogłębiały znajomość przyswojonych przez nich wiadomości. W stosunku do pozostałych uczniów organizowałem odpowiednie zajęcia dydaktyczne, zmierzające do likwidacji zarejestrowanych braków.

Klasa	Szkoła eksperymentalna		Szkoła kontrolna	
	Badania wstępne	Badania końcowe	Badania wstępne	Badania końcowe
II	55,7	73,2	23,6	22,7
III	30,5	62,0	46,1	29,3
IV	44,0	79,3	41,0	38,2

Cykl lekcji wyrównawczych kończyłem sprawdzianem pisemnym, który pozwalał mi ustalić efektywność dydaktyczną przeprowadzonych zajęć.

Po uzyskaniu pozytywnych wyników rozpoczynałem opracowywanie następnego zagadnienia programowego itd. Ten typ zajęć stwarzał na lekcji warunki umożliwiające zapobieganie występowaniu i narastaniu opóźnień w nauce u poszczególnych uczniów w klasie. Badania potwierdziły to zjawisko (badano j. polski i matematykę). Oto wyniki tych badań (obliczono je w procentach).

Dane zawarte w tabeli wskazują, że nauczanie wielopoziomowe realizowane w szkole eksperymentalnej zwiększa znacznie efekty pracy szkolnej. Nastąpił prawie

dwukrotny wzrost wyników w nauce. W szkole kontrolnej natomiast nastąpiło pogłębienie się opóźnień w nauce w stosunku do wymagań programu. Zatem walory dydaktyczne przedstawionej wyżej organizacji procesu rozwiązywania problemów wydają się być bezsporne.

Przedstawiłem powyżej próbę przewyciężenia antynomii pomiędzy koncepcją nauczania problemowego a rzeczywistą praktyką szkolną. Wielu jeszcze problemów nie mogę wyjaśnić. Interesuje mnie obecnie pytanie, jak zmienia się struktura społeczna klasy w warunkach stosowania nauczania wielopoziomowego? Podczas badań wstępnych opracowałem socjogram klasy, który pozwolił mi ustalić powiązania społeczne pomiędzy poszczególnymi uczniami⁴. Okazało się, że uczniowie osiągający dobre i bardzo dobre postępy w nauce dokonywali wzajemnych wyborów pomiędzy sobą. Sporadyczne były przypadki, aby uczniowie ci wybrali ucznia osiągnącego dostateczne postępy w nauce. Nikt spośród dobrych uczniów nie wybrał ucznia nie nadążającego w nauce. Natomiast ci ostatni wybierali bardzo często uczniów zdolnych.

Badania zarejestrowały więc rozwarstwienie klasy. Uczniowie dzielą się na trzy części. Pomiędzy nimi występuje czasami jednostronne lub obustronne odrzucenie, np. uczeń A (I część klasy) odrzuca ucznia C (III część klasy), natomiast uczeń C wybiera ucznia A (jednostronne odrzucenie i jednostronny wybór).

W związku z przedstawioną sytuacją społeczną w klasie badanej można postawić dwa pytania:

1. Czy nauczanie wielopoziomowe zmniejsza rozwarstwienie klasy (dezyntegrację), czy też nie?

2. Czy nauczanie wielopoziomowe doprowadzi do tego, że uczniowie osiągający dobre wyniki w pracy szkolnej będą wybierali jako partnerów do wspólnej nauki uczniów opóźnionych w nauce i odwrotnie?

Badania, które prowadzę obecnie, pozwolą mi, jak sądzę, dać odpowiedź na te pytania. Już teraz mogę jednak z dużym prawdopodobieństwem stwierdzić, że nauczanie wielopoziomowe zwiększa wskaźnik integracji klasy. Wyrazem tego zjawiska jest „atmosfera pracy” panująca w klasach eksperymentalnych. Uczniowie klas troszczą się o to, aby wszyscy osiągnęli zadowalające wyniki w nauce. Niepowodzenie szkolne ucznia, ujawnione poprzez sprawdzian, martwi inne dzieci. Wspólnie z nauczycielem zastanawiają się nad tym, jak pomóc mu przewyciężyć chwilowe trudności. Ustalone formy pomocy uczniowi przyjęte przez klasę, jak i przez zainteresowanego, dają pozytywne rezultaty.

Ostateczne wyniki badań pozwolą mi, jak sądzę, poznać głębiej mechanizmy psychospołeczne warunkujące przedstawione powyżej wyniki.

⁴ Socjogram klasy opracowywałem zadając uczniom następujące pytania: 1. Z kim chciałbyś siedzieć w jednej ławce i dlaczego? 2. Z kim nie chciałbyś siedzieć w jednej ławce i dlaczego? Następnie ustalałem wybory (kto? kogo wybiera?) i odrzucenia (kto? kogo odrzuca?).

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

ZYGMUNT MYŚLAKOWSKI: WYCHOWANIE CZŁOWIEKA W ZMIENNEJ SPOŁECZNOŚCI — STUDIA Z FILOZOFII WYCHOWANIA

Warszawa 1964. „Książka i Wiedza” str. 470

Pracę tę można by uważać za syntezę przeszło 40-letniej pracy naukowej i pedagogicznej autora. Znaczenie tej pracy staje się jeszcze tym ważniejsze, że właśnie pierwsza połowa XX w. (a ściślej mówiąc od lat dwudziestych tego stulecia) jest okresem największej płodności prac z zakresu szkolnictwa i wychowania, okresem prób i szukania nowych teorii, które by wzmogły skuteczność wychowania i nauczania i szły równolegle, względnie wyprzedzały nawet postęp notowany w dziedzinie techniki, nauk ścisłych, psychologii, socjologii. Gdy nawet pobieżnie oceniamy ten dorobek, nie możemy oprzeć się wrażeniu, że Myślakowski przeżywał ewolucję wszystkich okresów i prądów XX wieku i stał się jakby wykładnikiem tych zmian. Zdajemy sobie sprawę, że hasło Rousseau „Dziecko nie jest miniaturą dorosłego człowieka” zaczęło realizować z największym nasileniem właśnie od końca wieku XIX, że powstała nowa eksperymentalna psychologia dziecka, że zmienił się stosunek do dziecka, zmieniły się metody nauczania. Powstające od lat dwudziestych — nasilenie największe w latach trzydziestych — nowe systemy wychowawcze i szkolne zmuszały do coraz głębszych studiów psychologicznych, pedagogicznych i filozoficznych.

Myślakowski rozpoczyna swą działalność naukową od studium i irracjonalnej filozofii Bergsona („Intuicjonizm Bergsona”. Kraków 1924). Ale wraca szybko do pedagogiki na szerszych podstawach biologicznych, społecznych i psychologicznych („Rzecz naturalny i czynniki wychowania”. Kraków 1925, „Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do tzw. celów wychowania”. Kraków 1926 itp.).

I

Uwagi powyższe wydają się potrzebne dla podkreślenia, że Myślakowski doświadczył w swym rozwoju jako naukowiec tych wszystkich ewolucji, które charakteryzują nauki pedagogiczne w XX w. Droga pedagogiki prowadziła od spekulatywnej psychologii, filozofii i pedagogiki Herbart’a, którego wpływ był dominujący jeszcze w XX w. poprzez początkowo nieśmiałe eksperymenty w laboratoriach psychologicznych (pierwsze w Lipsku 1879), przez pierwszą w świecie szkołę doświadczalną John Deweya w Chicago w roku 1893 i zakład eksperymentalnego, jakim stała się szpitalniczo klinika J. B. Watsona, twórcy behaviorizmu w roku 1910 w USA, do zdecydowanych żądań Deweya, by dziecko, a nie nauczyciel było ośrodkiem wielkich poczynań w procesie wychowania, by podstawą dociekań naukowych stała się filozofia pragmatyzmu, by jedynym właściwym ustrojem społecznym umożliwiającym wychowanie była demokracja.

Tytuł dzieła „Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności — „Studia z filozofii wychowania” jest poniekąd określeniem całej pracy Myślakowskiego, jego „pedagogicznym credo”. Tytuł stwierdza, że wychowanie jest udziałem tylko człowieka, że odbywa się w zmiennej społeczności, tzn. że zmienność jest właściwą cechą wszystkich procesów organicznych, ale że zmienność w przeżytych okresach XX w. jest tak niesłychanie szybka i burzliwa, że stała się znamieniem procesu wychowania w całym świecie, a zwłaszcza w krajach zniszczonych przez wojnę, że jeszcze długo czekać będziemy na względną równowagę sił. Tytuł mówi jeszcze, że podstawą

i źródłem wszystkich zmian są siły społeczne. W tytule czytamy „Studia filozofii wychowania”. Wprawdzie w poprzednich pracach uwidaczniały się zamiłowania autora do analizy filozoficznej, ale w tej książce Mysłakowski od razu informuje, że każde zagadnienie będzie oświetlał ze stanowiska filozofii.

II

Książka rozpada się na dwie części, pierwsza dotyczy teorii wychowania, jego funkcji adaptacyjnej i rekonstrukcyjnej i powstała przed wojną. Obejmuje sześć rozdziałów: Pojęcia wstępne, Czynniki wychowania, Zagadnienie osobowości (które już nie opuszcza autora do końca książki), Środowisko wychowania, Tworzenie się planu życiowego, wzorów osobowych i postaw i wreszcie Adaptacyjna i rekonstrukcyjna funkcja wychowania.

Część druga powstała w całości po wojnie i obejmuje zagadnienia: Geneza wychowania, Granice działań wychowawczych, Dynamika osobowości, Udział domu w kształtowaniu się planu życiowego dziecka, Podręcznik szkolny i książka pomocnicza, Nauczanie żywe, Jakie cechy osobowe wychowawcy sprzyjają sprawności wychowania, Zespół jako środowisko pracy produkcyjnej i wychowania, Współzycie i współpraca w zespole jako czynnik wychowania moralnego, Przystosowanie a wychowanie i ostatni rozdział XI Humanizm i socjalizm.

Zestawienie treści dzieła choćby tylko według tytułów rozdziałów wykazuje bogactwo zagadnień. Właściwie autor sam przyznaje, że są tu dwa dzieła pod wspólnym tytułem. Część I stanowi analizę podstawowej problematyki pedagogicznej, jest jakby teorią pedagogiki ogólnej, część druga zachowuje nadal charakter filozofii wychowania, ale szuka uzasadnienia w praktyce wychowawczej. Właściwie obie części różnią się nawet stylistycznie. Część pierwsza jest pisana spokojnie, rzeczowo, a w drugiej od czasu do czasu temperament autora przejawia się nawet w mniej doborowych wyrażeniach, czasem w nadmiarze neologizmów technicznych i dość często w zdecydowanej formie egotycznej. Książka nie jest łatwa do czytania, to jest zrozumiałe, gdy uświadomiamy sobie, że autor często wkracza w dziedzinę rozważań teoretycznych, metodologię, socjologię i etykę. Z dzieł światowej literatury pedagogicznej może jedynie dzieło René Hubert rektora Akademii w Poitiers pt. „Traité de Pédagogie Generale — Presses Universitaires de France”. Paris 1946, stron 687, przypomina i układem, i sposobem opracowania (podstawa filozoficzna, biologiczna, psychologiczna i socjologiczna) dzieło Mysłakowskiego.

Dla kogo książka jest przeznaczona? Autor sam zadaje pytanie, czy i jaką wartość dla praktyka nauczyciela mają rozważania teoretyczne, i daje odpowiedź: „czy jesteśmy nauczycielami w szkole, czy rodzicami w rodzinie, czy współpracownikami zespołu fabrycznego, wszędzie kształtujemy człowieka, czy pragniemy tego świadomie, czy nie, czy zdajemy sobie sprawę ze szczegółów technologii wychowawczej, czy nie” (str. 9). „Tylko dobra teoria może nam pomóc w wyborze jednej z wielu kontrowersyjnych dróg... zmusza do myślenia, przeciwdziała zastojowi, skostnieniu i rutynie... Dla jakich kół czytelniczych przeznaczona jest książka? Przede wszystkim dla nauczycieli i działaczy oświatowych, w drugim rzędzie dla wszystkich, którym interesują się sprawami kultury, jej pograniczem z polityką i ekonomiką, w trzecim rzędzie dla ludzi z tych zawodów, w których stykają się z człowiekiem”.

Krótko mówiąc, autor bardzo szeroko zakreśla koło czytelników tej książki, ale nie stara się ułatwić jej zrozumienia. Zgadza się, że książka zawiera bogaty zespół problemów i zawsze tak: oświetlonych, że znajdzie w niej każdy czytelnik jeżeli nie odpowiedź i radę w wątpliwościach, to wyjaśnienie związku z historią i z problematyką ogólną. Pożądane byłoby, żeby autor podał nieco więcej faktów. Może w nowym wydaniu autor zmniejszy ilość szlucnie nawet tworzonych terminów naukowych,

często „skumulowanych” do kilku w jednym zdaniu. Byłoby bardzo pożądane zamieszczenie pełnego alfabetycznego skorowidza zagadnień, pełnego spisu autorów. Trzeba podkreślić, że autor korzysta z prac obcojęzycznych przeważnie z pierwszych trzech dziesiątków XX w., że są to prace klasyków filozofii, rzadziej pedagogów, są nawet dzieła literatury pięknej. Wyzyskuje je bardzo szczęśliwie dla ilustracji psychologicznej i światopoglądowej.

III

Przeglądając książkę, zatrzymuję się przy pewnych rozdziałach z myślą, co należałoby szczególnie polecić uwadze pedagogów. Z rozdziału pierwszego — szczególnie ustęp o znaczeniu dzieciństwa. Rozdział II — powinien być przestudiowany w całości. Rozdział III poświęcony jest zagadnieniom osobowości, tak obecnie aktualnym, niemal stale dyskutowanym i najczęściej źle lub bardzo powierzchownie rozważanym. Z zagadnieniem osobowości związane jest zagadnienie charakteru i moralności, często nawet nierozdzielnie. Nie wystarczy raz przeczytać tego rozdziału. W następnym rozdziale autor wprowadza nowe określenie środowiska „sprzężonego”, pojęcie powinowactwa biologicznego, omawia formy przeżywania własnego „ja” oraz urzeczywistniania się osobowości. Rozdział V omawia zjawisko jedności osobowości, stwierdza, że doskonałej jednolitości nie ma, istnieją liczne źródła konfliktów i sprzeczności w samej jednostce. Rozdział ten zawiera interesujące wywody dla pracy wychowawczej. Rozdział VI omawia adaptacyjną i rekonstrukcyjną funkcję wychowania. Autor szuka w nim odpowiedzi na pytanie, czy i w jakiej mierze samo pojęcie celu wychowania może wejść w skład konstrukcji naukowej, która by miała zadanie określenia procesu wychowawczego z punktu widzenia socjologii.

W jasnym wykładzie przedstawia Mysłakowski cele wychowania w dość bogatym wyborze, analizuje je i dowodzi, że tylko kwestia wyboru środków ma charakter obiektywny i uniwersalny, inne wartościują to, co jest dobre i doskonałe. Potrzeby człowieka są wyznaczane nie tylko przez jego naturę indywidualną, lecz przez warunki grupy społecznej, są więc zmienne. Cel wychowania podlega nieskończonym modyfikacjom indywidualnego i zbiorowego pochodzenia. Żadna definicja celu nie określa istoty rzeczywistego procesu, lecz ideał. Dla lepszego zrozumienia różnicy pomiędzy ideał celu i pojęciem funkcji przedstawia stosunki między rzeczami i organizmami (przyczyna i cel), omawia poglądy Comte'a, Saint Simona, Schleiermachersa, Willmanna, Bartha, Durkheima i wykazuje, że od subiektywnego określenia celu wychowania przeszła pedagogika na drogę obiektywnego ujęcia nie celu, lecz funkcji wychowania. Pomiędzy jednostką a grupą zachodzą działania w obu kierunkach, od grupy ku jednostce i od jednostki ku grupie. Wychowanie pojęte jako organiczna całość wypełnia zadanie asymilacji i adaptacji, ale także i ochronę indywidualum. Wychowanie ma dwa oblicza, jedno patrzące wstecz ku przeszłości, drugie w przód, ku nieoznaczonej przyszłości. Autor podkreśla, że wyznaje bezwzględnie stanowisko pedagogii socjalnej. Wolność indywidualna nie sprzeciwia się uspołecznieniu, jest produktem zróżniczkowania społecznego. Więc funkcje adaptacyjna i rekonstrukcyjna nie są odrębnymi procesami składowymi wychowania, lecz dwoma kierunkami jednolitego procesu.

Część drugą książki rozpoczyna rozdział pt. „Geneza wychowania”. Autor dochodzi w nim do przekonania, że dotychczasowy stan pedagogiki ulegnie przekształceniu w sensie jedności i żywotności. „Oba źródła wychowania: empatia i akulturacja zostaną wyzyskane w całej pełni”.

Rozdział II „Granice działań wychowawczych” rozpoczyna od stwierdzenia, że wszelka wiedza o wychowaniu musi zawierać dwa elementy: jeden czysto teoretyczny, drugi normatywny. Autor udawadnia, że o wychowaniu muszą rozstrzygać

pewne potrzeby, pewne zespoły wartości życiowych powstające wraz z obiektywnymi warunkami bytu. Idee przewodnie wychowania nie są więc czymś pierwotnym, lecz są pochodną potrzeb realnych. Odrzuca metafizyczne próby dedukcji celów wychowania przyjętych z bytu, „istności bożej”, natury ludzkiej, osobowości i indywidualności.

Rozdział III „Dynamika osobowości” wprowadza w znaczenie i zrozumienie pojęcia tradycji. Pojęcie tradycji nie jest jednoznaczne z całkowitą dziejową przeszłością pewnej grupy. Tradycja to nie zespół przekazanych i czynnych wytworów współżycia, lecz pewna forma życia. Tradycjonalizm oznacza psychologicznie lęk przed nowym doświadczeniem, brak wiary w siebie. Każda wielka kultura wchłania w siebie obce pierwiastki. Nie to, co wchłania, tylko to, jak przetwarza, decyduje o indywidualności kultury.

Rozdział IV „Udział domu w kształtowaniu się planu życiowego dziecka” prowadzi nas od teoretycznych rozważań do zagadnień wychowawczych, udowadnia w nim konieczność ograniczenia funkcji wychowawczej rodziny na rzecz szerszych instytucji społecznych, wypowiada się przeciwko jakiegokolwiek monopolowi wychowawczemu, a więc także monopolowi państwa, oraz uznaje konieczność... wychowania kobiet i instruowania rodziców... Kończy ten rozdział zaakceptowaniem koniecznej szczerości pomiędzy wychowawcą a wychowankiem.

Rozdział V zatytułowany „Podręcznik szkolny i książka pomocnicza” zawiera wiele aktualnych przemyślanych uwag, budzących zainteresowanie zwłaszcza w obecnej chwili przebudowy programów nauki jako następstwa reorganizacji szkolnictwa. Stosunek nauczyciela do podręcznika określa autor w dziewięciu punktach, na które zgadzamy się bez zastrzeżeń.

Rozdział VI „Nauczanie żywe” prowadzi nas ponownie do teorii nauczania i wychowania. Obszerniej zajmuje się autor w tym rozdziale zagadnieniem wychowania intelektu i granicami szkoły twórczej. Podkreśla postulat wynalazczości i postulat dobrej organizacji nawyków, jeżeli chcemy wychować naukowców. Zagadnienie aktualne, ale wykraczające poza ramy szkoły normalnej dla wszystkich — zajmowało psychologów i pedagogów na początku obecnego wieku. Literatura, którą autor cytuje, pochodzi też z tych czasów, gdy indywidualizm i tworzenie wybitnych jednostek nie budziły sprzeciwu.

Rozdział VII „Jakie cechy osobowe wychowawcy sprzyjają sprawności wychowania” wprowadza czytelnika w zagadnienie charakterologii nauczyciela. Snuje w nim autor rozważania o talencie pedagogicznym jako dyspozycji wrodzonej, o skłonnościach opiekuńczych wynikających z umiejętności wnikania w psychikę ucznia, a więc — niemal intuicyjnego wycucia: czy i w jaki sposób może otoczyć swą opieką ucznia. Nauczyciel wychowawca dysponuje według autora czterema środkami oddziaływania: 1) perswazją, 2) tresurą (nakaz, nagana, kara, zachęta, nagroda), 3) wzorem osobistym, 4) umiejętnością organizowania pracy zespołowej. Na wzór osobowy wychowawcy składa się: a) umiejętność kontaktu z młodzieżą, b) czynna sympatia (przyjaciół doradca), c) poszanowanie godności ucznia, d) zaufanie do ucznia, e) sprawiedliwość, f) zgodność między słowem a postępowaniem, g) niezawodność, h) wymagania i surowość.

Rozdział VIII „Zespół jako środowisko pracy produkcyjnej i wychowania” omawia bardzo ważną sprawę współżycia, która wypływa obecnie na pierwszy plan nie tylko w pedagogice, lecz i w polityce, i produkcji. Ujęcie tego zagadnienia przez autora jest bardzo spokojne i przekonujące.

Rozdział IX rozwija zagadnienie „Współżycia i współpracy jako wychowania moralnego”. Współżycie i współpraca mogą mieć niepożądane skutki, gdy punktem wyjścia jest hasło biologa Le Dantec, str. 423: „Istnieć to znaczy walczyć; żyć to znaczy zwyciężać” — może bowiem spowodować w wychowaniu przerażające następstwa.

Najgroźniejszym niebezpieczeństwem jest, gdy wychowaniu przyświeca cel: „Sukces nie wartość!” Mysłakowski przypomina, że nawet Bergson nie oparł się tej przerażającej filozofii, wyśpiewując hymn pochwalny sukcesowi. Otwierając dyskusję i analizę współzycia przykładem zatytułowanym „Dziesięciu ludzi na tratwie” daje nim doskonałą ilustrację swoich wywodów. Prawidła sztuki życia wymienione przez autora przedstawiają bardzo praktyczne wskazówki, z których nie tylko pedagog może skorzystać. Pomija jednak Mysłakowski w tym rozdziale tworzenie się band, które też są wyrazem zespółowości i współpracy.

Rozdział X „Przystosowanie a wychowanie” analizuje cztery zasadnicze kategorie: 1) przystosowanie biologiczne w oparciu o darwinowską teorię zmienności gatunków, 2) metafizyczne pojęcie natury ludzkiej (zgodne z Platonem i Rousseau, a obniżone przez warunki społeczne), 3) socjologiczne pojęcie ukształtowane przez rodzinę, wreszcie 4) ujęcie potoczne. W konkluzji autor stwierdza, że im szybsze jest tempo wszelkich przemian w życiu społecznym, tym bardziej traci na znaczeniu funkcja adaptacyjna, a na pierwsze miejsce wysuwa się funkcja rekonstrukcyjna.

Rozdział XI „Humanizm i socjalizm” jest pedagogiczną syntezą. Człowiek kieruje się w swym zachowaniu nie tylko odruchami, pierwotnymi instynktami, emocjami i potrzebami organicznymi, wytworzył bowiem nadbudowę w postaci sfery świadomości, uniezależnił się od przyrody, nauczył się tamować reakcje bezpośrednie, czyli nauczył się działać. Humanizm socjalistyczny opiera się zdaniem autora na czterech leżach: 1) budowa społeczeństwa bezklasowego, 2) perspektywa rozwoju osobowego, 3) poszanowanie człowieka (stara zasada Epikura „nie krzywdzić i nie pozwolić, by w naszej obecności krzywdzono innych”), 4) dążenie do osiągania trwałych i dalekosiężnych korzyści.

IV

Tezy, w które ujmuje autor pojęcie humanizmu socjalistycznego, zachęcają do dyskusji. Sam autor zachęca do tego, podkreślając niejasność i wieloznaczność terminów osobowości. Sam pyta na ostatnich dwóch stronach książki, co rozumiemy przez osobowość? Czy sumę wszystkich właściwości i zjawisk typowych charakteryzujących człowieka, czy sumę jego stosunków społecznych? I jednocześnie sugeruje, że „najbliższym prawdy będzie pojmowanie osobowości jako najszerzego w granicach świata indywidualnego jednostki stereotypu dynamicznego”. A zatem — nawet na pożegnanie z czytelnikiem nie daje mu zadowolającej odpowiedzi. Ale to zakończenie jest do pewnego stopnia charakterystyczne dla całego dzieła. Porusza w nim Mysłakowski, z całym naukowym balastem, mnóstwo zagadnień, świadomie obciąża je wątpliwościami, analizuje, rozumuje, wartościowuje zasadniczo, by wywołać głód wiedzy, potrzebę myślenia, stworzyć nawyk indeterminacji i poszukiwania. Dowodem tego jest choćby ten ostatni szczegół. Niemal we wszystkich rozdziałach części drugiej analizuje autor znaczenie pojęcia osobowości, gromadzi mnóstwo przykładów, rozumuje, a potem na ostatniej stronie dzieła (str. 459) pisze: „...najbliższym prawdy będzie...”

Czy to dyskwalifikuje dzieło, które autor przeznaczył dla wszystkich myślących ludzi, mających do czynienia z człowiekiem? Powiedzieliśmy poprzednio — i właściwie cała ocena dzieła odpowiada temu założeniu — że Mysłakowski jest w swej książce wykładnikiem, interpretatorem epoki, w której żyje. A cechą epoki tej jest zmienność, dążenie do jakiejś prawdy, która by nas zachęciła do dalszych badań i poszukiwań... To zadanie książka spełnia.

Mieczysław Ziemnowicz

PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W analizie procesów wychowawczych coraz częściej zatrzymujemy się nad problemem aktywności dzieci, młodzieży, coraz wyraźniej dostrzegamy związek aktywności z osiągnięciami. W przeglądzie dzisiejszym zwracam uwagę przede wszystkim na te artykuły w kilku czasopismach, w których w szczególny sposób aktywność została podkreślona.

O profilaktyce w wychowaniu

Na temat ten mało się pisze, a chyba jeszcze mniej myśli. O zapobieganiu drugoroczności — są rozprawy i książki, o zasadzie profilaktyki w nauczaniu ortografii — również przyczynki można znaleźć; dlaczego jednak o czynnościach zapobiegawczych w działalności wychowawczej nasza wiedza jest skąpa? Wyjaśnia to H. Muszyński w *Problemach Opiekuńczo-Wychowawczych* (nr 3, 1965); za jedną z przyczyn uważa niedostrzeżenie przez wychowawców konieczności stosowania profilaktyki, za drugą — trudności, jakie nastreżają jej stosowanie. Jest tak dlatego, że „podstawą działań profilaktycznych jest przewidywanie stanów, które wprawdzie jeszcze nie wystąpiły, ale które mogą mieć miejsce”. Wybieganie myślą naprzód i trafne przewidywanie wymaga wyższych kwalifikacji aniżeli inne czynności wychowawcze, jak kształtowanie, tłumienie czy korygowanie.

Autor wyróżnia, w zależności od przesłanek, którymi dysponuje wychowawca, dwie postacie profilaktyki: objawową i uprzedzającą; o pierwszej mówimy wówczas, gdy zabezpieczamy się przed dalszym pojawieniem się zjawisk, które już wystąpiły, o drugiej, kiedy przeciwdziałamy pojawieniu się zjawisk, których możemy się spodziewać. Sytuacji, w których pojawia się potrzeba działania zapobiegawczego, jest w wychowaniu wiele; autor wymienia kilka: gdy w wychowanku kształtują się i utrwalają lub rozwijają motywy niepożądane, na przykład agresji; gdy niektóre motywy pozytywne zanikają, np. potrzeba rzetelnej pracy; gdy w wychowanku kształtują się i utrwalają niewłaściwe nawyki i skłonności odnoszące się do sposobów zaspokajania pewnych potrzeb (np. kłamstwa); kiedy wychowanek przyswaja sobie nieodpowiednie poglądy, przekonania lub uczucia w odniesieniu do różnych spraw, na przykład gdy pojawia się lekceważący stosunek do pracy.

Działanie profilaktyczne nie jest potrzebne, gdy wszelkie nagradzane formy aktywności pokrywają się z tymi, które są wychowawczo pożądane, gdyż dziecko będzie samo skierowywało się ku właściwym zachowaniom. Sytuacji takich, zauważa autor, jest bardzo mało, częściej bowiem „spotykamy się z tym, że formy aktywności wychowawczo wartościowe są dla dziecka »zamknięte«, tj. niosą karę, zaś »otwarte« są formy niepożądane i szkodliwe”. Jeden z przytoczonych przez autora przykładów: „Samodzielne rozwiązywanie zadań może być dla słabszego ucznia rodzajem aktywności »zamkniętej«, gdyż połączone jest z ryzykiem otrzymania złego stopnia, natomiast większą gwarancją dobrej oceny (a więc nagrody) daje odpisywanie zadania »na pewniaka« od zdolniejszego kolegi”.

Interesująca jest wykładnia pojęcia „nagrody” i „kary”. Człowiek nie podejmuje tych form działania, które przyniosły mu w przeszłości niepowodzenia z punktu widzenia motywów (potrzeb). „Mówimy wtedy — wyjaśnia autor — że działania te spotkały się z »karą«. Natomiast fakt, że jakiś motyw jednostki uległ zaspokojeniu, określa się mianem „nagrody”. Wynika stąd, że jednostka zawsze wraca do zachowań

w przeszłości nagromadzonych, unika zaś zachowań karanych. Czy to ma znaczyć, że można wychowywać tylko „zamykaniem” różnych dróg działania dziecka? Autor zastrzega się zdecydowanie: „Należy jednak podkreślić z całym naciskiem, że owych czynności »otwierania« pewnych dróg aktywności dziecka, a »zamykania« innych nie wolno odrywać od siebie. Odnosi się to zwłaszcza do tych praktyk, które polegają wyłącznie na działaniu negatywnym, a więc na zamykaniu przed dzieckiem różnych dróg działania przy pomocy kary. Najczęstszym następstwem takich zabiegów są objawy agresji i oporu. Niewskazane jest także »otwieranie« pewnych kierunków aktywności dziecka wyłącznie poprzez przymus. Zwykle następstwem takich zabiegów jest stopniowy wzrost negatywnej postawy w stosunku do owych wymuszonych zachowań. W rezultacie takiego postępowania stosowane środki przymusu muszą być coraz silniejsze, wychowanek zaś przestaje mieć jakiegokolwiek zrozumienie dla racji, ze względu na które powinien podjąć daną aktywność. Tymczasem jest rzeczą bardzo ważną, aby wychowawca zdołał pozyskać do współpracy wychowanka w zakresie wdrożenia go do określonej aktywności. Wyłączne odwołanie się do sankcji nie gwarantuje żadnych pozytywnych rezultatów. Sankcja i jej zapowiedź w postaci groźby znajdują natomiast pełne zastosowanie tam, gdzie idzie o »zamknięcie« przed dzieckiem pewnej formy aktywności, a więc o zniechęcenie go do jej podjęcia”.

Artykuł kończą w 7 punktach sformułowane zasady profilaktycznego działania w wychowaniu. Wymienimy tu dwie pierwsze, gdyż w nich zawarta jest istotna treść artykułu, są one zarazem najbardziej ogólną wytyczną: „Wychowawca powinien starać się możliwie najwcześniej określić prawdopodobieństwo wystąpienia i rozwijania się niepożądanych tendencji w psychice wychowanka; w celu wykrycia tych tendencji nieodzowna jest analiza warunków, w jakich znajduje się wychowanek, i określenie, które formy jego aktywności są nagradzane, a które karane”.

Artykuł, jakkolwiek sygnalizujący jedynie problemy, daje wychowawcom, którzy istotnie chcą osiągać w procesie wychowania powodzenie, bogate materiały do przemyśleń i prób realizacji.

Ilustracją jakby artykułu dra H. Muszyńskiego jest artykuł E. Zakościelnej pt. „Działalność profilaktyczna domów wczasów dziecięcych”, zamieszczony w tym samym numerze *Problemy Opiekuńczo-Wychowawczych*.

Podstawa emocjonalna i aktywność

Gdy H. Muszyński w omówionym wyżej artykule przyjmuje, że „każda jednostka uczy się skierowywać własną aktywność ku temu, co w przeszłości przynosiło jej korzyści, zaś unikać tego wszystkiego, co bądź nie dawało żadnych rezultatów, bądź też przynosiło następstwa ujemne” — to zawarła jest w tym myśl o uwarunkowaniu aktywności stanem emocjonalnym człowieka. Obszerniej na ten temat pisze w *Zyciu Szkoły* St. Gerstmann w artykule pt. „Rola uczuć w pracy szkolnej młodszych dzieci” (nr 5, 1965). Założenie zasadnicze artykułu jest streszczone w zdaniu: „Dziecko przeżywa silnie wykonywane czynności, a to wpływa dodatnio na charakter jego aktywności”.

Szczególną uwagę zwraca autor na przeżywanie wartości celów działania i tych wszystkich zabiegów i czynności, które prowadzą do realizacji zamierzeń. Postawa zaangażowania emocjonalnego ułatwia kształtowanie u wychowanków poczucia odpowiedzialności za wartość własnej pracy i za jej wyniki. U podstaw takiej odpowiedzialności — zauważa autor — mogą leżeć różnorodne przeżycia zarówno o charakterze emocjonalnym, jak intelektualnym. Wprowadzić może pojawić się jednocześnie uczucie o charakterze negatywnym, mianowicie lęk przed utratą wartości uznanej i przeżywanej w zaangażowaniu się w daną działalność, na przykład w uczeniu się. „Jest to lęk zdrowy, uczucie, które nie grozi zaburzeniami w wewnętrznym życiu

uczni, nie dezorganizuje ani nie hamuje jego aktywności". Tu chciałoby się rzucić pytanie: kiedy, w jakich sytuacjach lęk nie hamuje aktywności? Zwrócić tu warto uwagę na interpretację, jaką daje psychologia. Strach i lęk, wyjaśnia J. Pieter w „Słowniku psychologicznym”, tak długo spełniają zadanie pozytywne, póki uczucie i związana z nim mobilizacja sił nastrojone są trafnie na rozmiar i jakość niebezpieczeństwa. W wielu wypadkach, i to przeważnie u ludzi, harmonia powyższa ulega zaburzeniu: strach bywa za słaby albo, co się częściej zdarza, za mocny.

Zwracając uwagę na rolę nauczyciela w uaktywnianiu uczniów, autor kładzie nacisk na konieczność doprowadzenia do tego, by zadania, jakie stawia szkoła, były uznane i przyjęte przez uczniów jako ich własne, gdyż dopiero wtedy działalność jest czynnikiem rozwoju, czyli, jak to określił H. Muszyński, „jednostka zmienia się wyłącznie w toku własnej motywacyjnej aktywności”.

Artykuł St. Gerstmanna również tylko sygnalizuje problemy, zwracając jednak uwagę na zaniedbywany w wychowaniu czynnik, jakim jest związek emocji z działaniem, wskazuje czytelnikowi właściwą drogę osiągania lepszych wyników w nauczaniu i wychowaniu.

Uaktywnianie poprzez spółdzielczość uczniowską

Aktywność, uaktywnianie, aktywizacja — to terminy pojawiające się coraz częściej w artykułach, książkach i w rozmowach pedagogicznych. Jedną z form uaktywniania jest samorząd uczniowski, o którym A. Kamiński w niedawno wydanej książce („Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza”) pisze, że stanowi on strukturę umożliwiającą młodzieży aktywność uczestnictwo w różnych przejawach pracy i życia naszego społeczeństwa. Ilustracją tego twierdzenia w odniesieniu do jednego z oddziałów samorządu, mianowicie spółdzielczości uczniowskiej, mogą być żywe przykłady z życia spółdzielni na terenie województwa katowickiego, zamieszczone w numerze 2 *Biuletynu Kuratorium Okręgu Szkolnego Katowickiego*. W artykule wstępnym Z. Prauss informuje, że w województwie jest już 726 spółdzielni uczniowskich. Ich działalność nie ogranicza się do prowadzenia sklepiku; produkują zabawki i łatwe pomoce naukowe, uprawiają działki, prowadzą pracownie fotograficzne, fryzjerznie, introligatornie, kawiarenki, wypożyczalnie sprzętu sportowego, zespoły artystyczne. W relacji Janiny Matysiak z Rudy Śląskiej jest podkreślona wielka konkretność zadań, które stoją przed młodymi spółdzielcami: jeśli uprawa działki — to rośliny uprawiane i sprzedawane celem zdobycia pieniędzy na ozdabianie szkoły, zorganizowanie zieleńców itd.; gdy punkt krawiecki — to zaopatrywanie młodzieży w stroje gimnastyczne w zespołach uczniowskich; jeśli bar śniadaniowy — to podział pracy na zespoły i samodzielne wykonanie określonych czynności. W ten sposób kształtują cechy osobowości, jak samodzielność, poczucie odpowiedzialności, inicjatywę. Bo gdy poprzez konkretną pracę zdobywają fundusze, rodzą się coraz nowe pomysły i rozrasta się działalność i formy organizacyjne nie mają czasu skostnieć — pisał w jednym z numerów *Nowej Szkoły* z roku 1959 St. Korpalski na przykładzie samorządu w szkole ogólnokształcącej: samorząd istniał, funkcje były obsadzone, jednak schemat pozbawiony był prawdziwego życia. Dopiero gdy zakupiono stary samochód i zorganizowano naukę jazdy, samorząd ożył i — jak to określił A. Kamiński — w formalnej strukturze wywołano autentyczną samorządność, autentyczną dobrowolność członkostwa i działań.

Interesujące są przykłady z pracy liceów pedagogicznych w Bielsku-Białej i w Sosnowcu. O tym, jak realizacja powziętego zamierzenia (budowy spółdzielczego sklepiku) stała się dla młodzieży głębokim przeżywaniem przez czas dłuższy sukcesu — opowiada M. Brzozowski. Gdy w związku z tym stwierdza, że „spółdzielczość szkolna

jest doskonałym terenem, na którym młodzież może w praktyczny sposób uczyć się podstawowych zasad zespolowego gospodarowania, współzycia i współpracy" — wierzymy w te zapewnienia, gdyż przykład jest przekonywający.

Inne materiały zawarte w *Biuletynie* mają podobny charakter. We wszystkich przewija się myśl przewodnia, że celem zasadniczym spółdzielczości szkolnej jest osiągnięcie jak najlepszych efektów wychowawczych. A gdy dodać do tego, że rozwój spółdzielczości uczniowskiej jest po prostu żywiołowy, bo gdy na przykład w roku 1956 było ich w kraju tylko 150, to w roku 1963 było ich 8164 z liczbą 685 411 członków — to można je już traktować jako poważny instrument wychowawczy w naszych szkołach.

Kodeks Młodzieży Szkolnej

Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego zainicjowało wprowadzenie Kodeksu Młodzieży Szkolnej Warszawy. Piszę o tym w krótkim artykule J. Osiecka w *Przyjacielu Dziecka* (nr 3, 1965). W kilku punktach zostały ujęte obowiązki młodzieży, na przykład: obowiązek zdobywania wiedzy oraz współtworzenia dobrego imienia i tradycji szkoły, szanowania i pielęgnowania tradycji Warszawy, ochrony i pomnażania mienia społecznego, gościnności i kulturalnego współzycia, zdyscyplinowania i pomocy władzom miasta. Obowiązki młodzieży są w różny sposób normowane, egzekwowane mniej i więcej umiejętnie, a różnego rodzaju „przepisy” chętnie i łatwo są przez młodzież obchodzone na tej samej zasadzie, co u wychowawców lekceważona jest zasada konsekwencji. Tu warto jednak zwrócić uwagę na specyfikę „kodeksu”: jego regionalny czy lokalny charakter. Każda miejscowość ma własne zadania, odrębne potrzeby. Ukazanie ich w kodeksie, specjalnie opracowanym dla młodzieży miasta, wsi, regionu — konkretyzuje ogólne przepisy i ułatwia ich realizację. I dlatego zwracam uwagę w tym przeglądzie i na to z wychowawczego punktu widzenia ważne zjawisko, by zainteresować i zachęcić do przemyślenia kodeksu w dostosowaniu do potrzeb własnego środowiska.

*

Zagadnienie aktywności, jak widać, jest złożone. Gdy teoria ustala prawidłowości i daje wytyczne, praktyka wychowawcza konkretyzując uogólnienia boryka się z wieloma trudnościami. Gdyby trudności częściej widzieć na tle aktywności, wnioski o źródłach trudności byłyby bardziej prawidłowe, w każdym razie lepiej udokumentowane.

Stanisław Nowaczyk

CZŁOWIEK PRACA — — PEDAGOGIKA *

Pedagogiczne czasopisma NRD wiele miejsca poświęcają w ostatnich miesiącach reformie systemu kształcenia. Platformę do dyskusji nad wychowaniem nowego socjalistycznego człowieka stworzył najpierw uchwalony w 1963 r. „Program SED”¹, który m. in. stwierdza, że „budowa socjalizmu to wychowanie i wykształcenie czło-

* Sprawozdanie z czasopisma *Pädagogik — Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung*.

¹ Program der Sozialistischen Einheitspartei Deutschland. Dietz Verlag, Berlin 1963.

wieka wszechstronnie, czyli umysłowo, moralnie i fizycznie rozwiniętego, który świadomie kształtuje stosunki społeczne i zmienia przyrodę".² Dyskusja ta wzmożła się po opublikowaniu projektu zasad organizacji jednolitego socjalistycznego systemu kształcenia³, a szczególnie po uchwaleniu przez Izbę Ludową NRD w dniu 25. II. 1965 r. ustawy o jednolitym kształceniu socjalistycznym.⁴

Już w „zasadach” wskazano na konieczność rozwoju systemu wychowania przez pracę, „w którego centrum znajduje się praca produkcyjna i ideologiczne poznanie jej socjalistycznego, humanistycznego znaczenia”.⁵ Przed nauczycielami postawiono zadanie takiego oddziaływania na uczniów, by uświadomili sobie kształtującą człowieka rolę pracy produkcyjnej w socjalizmie, by pojęli, jaką decydującą rolę odgrywa praca w procesie rozwoju całego społeczeństwa i poszczególnych ludzi. Chodziło o to, by świadomość ta wywoływała pragnienie brania udziału w pracy nad rozwiązywaniem zadań, jakie stawia sobie społeczeństwo, i przy tym rozwijaniu własnych uzdolnień, sił, talentów, swojej osobowości.

W związku z tym różni autorzy w swoich artykułach starali się odpowiedzieć na pytania, jaką rolę odgrywa praca w życiu człowieka, jaki sens nadaje jego istnieniu, jak kształtuje jego byt, jakie metody i środki pedagogiczne trzeba stosować, by człowiek mógł poznać tę decydującą w jego życiu rolę pracy. Na uwagę zasługuje tutaj artykuł H. Dahlke.⁶

Autor stwierdza, że badanie stosunków zachodzących między człowiekiem, pracą i pedagogiką należy nie tylko do pedagogiki, lecz również do filozofii, socjologii, ekonomii i psychologii. Wyjaśnienie tych stosunków jest konieczne z następujących względów: 1) Przedmiotem działalności pedagogicznej jest człowiek jako całość. W dyskusjach nad wszechstronnym wychowaniem człowieka socjalistycznego obserwuje się zjawisko rozkładania tego jednolitego człowieka na pojedyncze tradycyjne strony — umysłową, moralną, politechniczną, estetyczną i fizyczną. Ta analityczna praca jest z naukowego punktu widzenia konieczna, lecz musi mieć na uwadze całego człowieka jako jedność. Tę jedność określa właśnie praca, dlatego pedagogika musi widzieć w pracy punkt wyjściowy, środek i cel kształcenia i wychowania. 2) Zrozumienie tej roli pracy w odniesieniu do człowieka jako całości pomoże naukowcom-pedagogom uczynić z pracy punkt wyjściowy w ich rozważaniach teoretycznych, a nauczycielom pomoże uświadomić uczniom od strony ideologicznej socjalistyczne, humanistyczne znaczenie pracy produkcyjnej.

Praca rozumiana jako czynność zmierzająca do zmieniania i dalszego rozwoju przyrody i społeczeństwa jest podstawowym warunkiem całego życia ludzkiego, gdyż, jak to uzasadnili Engels i Marks, ona stworzyła człowieka. Tylko człowiek może kontynuować rozwój produkcji i przez to rozszerzać swoje panowanie nad przyrodą, a przy tym rozwijać swoje siły. Rozwój produkcji i postęp techniczny wymagają jednakże wszechstronnego kształcenia i wychowania człowieka. Dlatego właśnie praca i jej wymagania stanowią punkt wyjścia dla rozważań pedagogicznych.

Jeśli produkcję materialną i jej wyniki uważamy za wyraz najwyższego rozwoju sił społeczeństwa ludzkiego i jednostek, to przed pedagogiką staje zadanie „uczyć pojmować ten świat materialny jako wyraz natury ludzkiej”. Chodzi głównie o to, by człowiek w społeczeństwie socjalistycznym uważał świat materialny, siły produkcyjne, ich powstawanie i współdziałanie, nie tylko za źródło zaspokajania potrzeb, za wartość użytkową, ale za wyraz istoty ludzkiej. Musi on swoją pracę nad

² j. w., s. 366.

³ Grundsätze für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems. (Entwurf). Staatsverlag der DDR 1964.

⁴ Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungswesen. Neues Deutschland — Dokumentation, 24. III. 65.

⁵ Grundsätze..., j. w., s. 47.

⁶ Hans Dahlke: Mensch — Arbeit — Pädagogik. Pädagogik, nr 1/65, s. 8 i nast.

dalszym rozwojem produkcji i podnoszeniem efektywności pracy produkcyjnej pojmować jako wzrost swoich naturalnych sił, jako postępowanie humanistyczne. Rozwiązywanie zadań perspektywicznych, udział w rewolucji technicznej jest dla niego równocześnie rewolucyjnym rozwojem jego własnych sił. Dalszy rozwój sił produkcyjnych przez człowieka jest działaniem humanistycznym. Tutaj właśnie humanizm z abstrakcyjnego ideału staje się konkretnym, dla każdego człowieka możliwym do zrealizowania zadaniem. Demokratyczny charakter takiego pojęcia humanizmu przejawia się w tym, że wszyscy ludzie mogą pracować, że mogą wykonywać pracę potrzebną społeczeństwu i nikogo się z niej nie wyklucza. Zadaniem pedagogiki jest realizowanie w praktyce tej idei humanistycznej opartej na pracy. Obecnie istnieją jak najbardziej sprzyjające ku temu warunki.

W dalszym ciągu swego artykułu autor przeprowadza krytykę reakcyjnego ujmowania roli pracy w kształtowaniu osobowości człowieka, jakie reprezentuje zachodniomiejscy pedagogowie z Teodorem Littlem na czele. Poza tym wyjaśnia on nieporozumienia dotyczące ujmowania kształtującej człowieka pracy w społeczeństwie socjalistycznym. We wspomnieniach już „Grundsätze...” czytamy, że „pracę należy uważać za naistotniejszą sferę ludzkiego życia”. Wielu z dyskutantów ocenia takie sformułowanie jako zorientowane zbyt ekonomicznie, zdające się zapominać o żywym człowieku, który oprócz pracy ma prawo do wypoczynku i czasu wolnego, do stosunków z innymi ludźmi, do kontaktów ze sztuką i naturą, do miłości i szczęścia rodzinnego. Autor wyjaśnia te wzajemne zależności w oparciu o wypowiedzi klasyków marksizmu oraz praktykę budownictwa socjalistycznego i wysuwa następujące wnioski pedagogiczne:

1) Mając na uwadze zasadnicze związki, jakie zachodzą między osobowością ludzką a pracą, trzeba tak formułować humanistyczne zadania pedagogiki, by stworzyła ona jednostkom możliwości i warunki do brania udziału przez pracę, umysłową i fizyczną w poszerzaniu panowania człowieka i rodzaju ludzkiego nad przyrodą i społeczeństwem, by pomagała w rozwoju ludzkich sił naturalnych, by w tym znajdowały one własny cel i zadania życiowe.

Człowiek w społeczeństwie socjalistycznym winien dążyć do zgodnego zharmonizowania interesów osobistych ze społecznymi. Walka o tę jedność interesów osobistych i społecznych staje się główną siłą napędową rozwoju społeczeństwa i jednostki.

Pedagogika rozwiązuje te humanistyczne zadania w ten sposób, że współdziałając z innymi naukami organizuje przekazywanie i aktywne przyswajanie nagromadzonych przez ludzkość dóbr kulturalnych w ich aspekcie naukowym, przyrodniczo-technicznym, ekonomicznym, społecznym, politycznym, moralnym i estetycznym, kierując rozwojem sił fizycznych i uzdolnień, i w ten sposób kształci ludzi wszechstronnie rozwiniętych, przygotowanych i gotowych do pracy społecznej. Człowiek z jednej strony w toku pracy zaspokaja potrzeby ustalone przez samo społeczeństwo, z drugiej strony w czasie wolnym dąży do wykształcenia wszystkich swoich sił.

2) Rozważania powyższe prowadzą również do bliższego określenia treści wychowania przez pracę. Dotychczas w literaturze filozoficznej i pedagogicznej bardzo często oddzielnie rozpatrywano wychowanie humanistyczne i oddzielnie wychowanie przez pracę. Z twierdzenia, że socjalistyczna osobowość człowieka określana jest przez pracę, trzeba by wyprowadzić wniosek, by cały proces wychowania socjalistycznego ujmować jako proces wychowania humanistycznego. Humanistycznym wychowaniem byłoby więc wychowanie socjalistyczne, a jego treścią konkretną — wychowanie przez pracę w najszerszym znaczeniu. Ten końcowy wniosek uzasadnia powszechne żądanie opracowania systemu wychowania przez pracę i ogólnego jednolitego procesu wychowawczego, który obejmowałby syntetycznie wszystkie strony pracy szkolnej i w którego centrum znajdowałby się program pracy społecznie użytecznej i pracy produkcyjnej.

3) Trzeba również określić stosunek wychowania przez pracę do innych dziedzin wychowania — wychowania patriotycznego, wychowania w internacjonalizmie socjalistycznym i wychowania w kolektywie. Z centralnej roli, jaką odgrywa praca jako podstawa wychowania człowieka wszechstronnie rozwiniętego, można wyciągnąć wniosek, że nie ma potrzeby podporządkowywania wychowania przez pracę wychowaniu moralnemu. Analizując bowiem treść wychowania obywatelskiego, patriotycznego, kolektywnego i internacjonalistycznego przekonamy się, że praca określa również i te zakresy kształcenia i wychowania.

4) Praca rozumiana jako siła kształtująca ludzi stanowi punkt wyjścia, środek i cel, a przez to rdzeń pedagogiki, nadaje pedagogice nową jakość, wpływa na ustalanie jej zadań w budowie socjalizmu. Pedagogika jest związana z materialnymi warunkami życiowymi społeczeństwa, które jako element rewolucyjny znajduje się w stałym rozwoju i zmienności. Obecnie proces rozwoju następuje bardzo szybko w związku z rozwojem nauki i techniki. Pedagogika wiążąc się z tym procesem przyjmuje charakter dynamiczny i rozsądza wszystkie abstrakcyjne, skostniałe systemy i schematy. Na tym gruncie znajduje ona możliwość stworzenia podstaw do realizacji jedności teorii i praktyki, szkoły i życia, ekonomiki i kształcenia, nauczania i produkcji, kształcenia i wychowania.

5) Trzeba na nowo zbadać i ustalić główne zadania pedagogiki. Jako punkt wyjścia należałoby przyjąć analizę zagadnień wynikających ze stosunku człowieka do pracy. Analizę tę winni przeprowadzić wspólnie filozofowie, socjologowie, ekonomiści, psychologowie i pedagodzy.

6) Nasza osobowość, którą chcemy urzeczywistniać w procesie jednolitego kształcenia i wychowania, jest określana przez pracę. W aspekcie pracy winny więc być ustalane cele działalności pedagogicznej i określone cele i właściwości nowego człowieka, którego mamy wychować.

System wychowania przez pracę winien dać uczniom możliwość rozwijania ich uzdolnień i sił, wpływać na rozwój tych właściwości, jakie powinien posiadać człowiek socjalistyczny, który ma brać udział w pracy społecznej, a wykonywanie tej pracy odczuwać jako dalszy rozwój własnej osobowości i w tym znajdować sens swego życia.

Realizacja tych zadań wymaga od nauczycieli właściwego przygotowania i wyczerpanej działalności.

Problemem wychowania nowego człowieka socjalistycznego zajmuje się również Fred Staufenbiel w artykule pt. Związek rewolucji kulturalnej i technicznej z budową socjalizmu.⁷

Autor stwierdza, że praca, a w szczególności jej nowe aspekty dyktowane przez rewolucję techniczną, wymagania stawiane przez nowe stosunki ekonomiczne i udział w demokratycznym życiu państwa wymagają od każdego obywatela głębokiej wiedzy, lepszych umiejętności — wysokiego poziomu kulturalnego. Przez poziom kulturalny należy jednakże rozumieć nie tylko znajomość sztuki lub grzeczne zachowanie się, lecz przede wszystkim stopień rozwoju panowania człowieka nad obiektywnymi procesami przyrody i społeczeństwa, które mają istotne znaczenie dla udoskonalenia ludzkiego bytu, a więc takich procesów, które są istotne dla realizacji sensu życia ludzkiego, dla zaspokojenia ludzkich zainteresowań i potrzeb.

W programie SED mówi się, że „odpowiadający potrzebom socjalistycznego społeczeństwa poziom kształcenia i kultury... stanowi istotny warunek szybkiego rozwoju sił produkcyjnych, wzrostu wydajności pracy i dalszego postępu społecznego we

⁷ Fred Staufenbiel: Der Zusammenhang von technischer und kultureller Revolution beim umfassenden Aufbau des Sozialismus. *Pädagogik*, nr 3/65, s. 207 i nast.

wszystkich dziedzinach”⁸. Z punktu widzenia materializmu dialektycznego i historycznego jest konieczne, by w kulturze widzieć materialne i duchowe wytwory ludzkiej działalności jako wyraz stopnia rozwoju praktycznych, intelektualnych, moralnych i estetycznych uzdolnień i potrzeb, proces doskonalenia się człowieka przez twórcze przeobrażanie dla swoich celów otaczającego go świata, jego kształcenie się i wychowanie, ideologiczne odzwierciedlenie tego procesu w różnych formach społecznej świadomości, kształtowanie życia duchowego i osiągnięty stopień rozwoju współdziałania człowieka z obiektywnymi prawami przyrody i społeczeństwa.

Powyższe wymagania zostały uwzględnione w dokonanej w NRD rewolucji kulturalnej:

1) Całemu ludowi otwarto dostęp do kultury i do wszystkich dziedzin kształcenia. Rozwinęła się socjalistyczna inteligencja. Osiągnięto wysoki poziom kształcenia politycznego, ogólnego, technicznego, światopoglądowego i estetycznego. Każdy może rozwijać swoje zdolności i pracować w interesującym go zawodzie.

2) W kulturze socjalistycznej uwzględniono cały pozytywny dorobek kultury narodowej i ludowej czasów minionych i położono wielki nacisk na rozwój różnych dziedzin kultury zgodnie z potrzebami państwa socjalistycznego.

3) W socjalistycznej rewolucji kulturalnej doprowadzono praktycznie do nowego stopnia rozwoju zgodności między celową działalnością człowieka i obiektywnymi prawami społeczeństwa i przez to stworzono kulturalne warunki do opanowania rewolucji technicznej jako środka udoskonalenia ludzkiego bytu.

W społeczeństwie socjalistycznym rewolucja kulturalna idzie w parze z rewolucją techniczną. Harmonijne wzajemne oddziaływanie rozwoju naukowo-technicznego i postępu kulturalnego doprowadziło do przezwyciężenia przeciwieństwa między postępek technicznym a humanistycznym rozwojem kultury.

Jedność rewolucji technicznej i kulturalnej występuje przede wszystkim w następujących zakresach: w kulturze produkcji, w środkach masowej pracy ideologicznej i w organizacji systemu kształcenia. Jednolity socjalistyczny system kształcenia służy wykształceniu takich osobowości, które są gotowe i zdolne do wprowadzenia rewolucji technicznej dla dobra socjalistycznej społeczności. Do tego jest jednakże konieczna nie tylko zręczność w pracy i naukowe wiadomości matematyczno-przyrodnicze, lecz coraz częściej udział całej osobowości. Dlatego tak duże znaczenie ma obecnie właściwy układ kształcenia ogólnego i zawodowego. Tak nowe stanowisko człowieka w procesie produkcyjnym, tempo rozwoju naukowego i technicznego, jak i nowe stanowisko producenta w życiu publicznym państwa socjalistycznego coraz bardziej żądają od niego pełnego zaangażowania całej osobowości. Stąd też celem socjalistycznego systemu kształcenia nie jest „dopasowywanie” młodej generacji do zastanych warunków, lecz przygotowanie jej do przekształcania warunków pracy i życia, co jest możliwe przez osiągnięcie jedności rewolucji technicznej z socjalistyczną rewolucją kulturalną w zakresie organizacji kształcenia.

St. Szajek
Poznań

⁸ W. Ulbricht: Das Programm des Sozialismus und die geschichtliche Aufgabe der SED. Dietz Verlag, Berlin 1963, s. 361.

POLSKIE KSIĄŻKI PEDAGOGICZNE ZA GRANICĄ

W czasopiśmie naukowym, wydawanym przez Instytut Pedagogiczny J. A. Komeńskiego Czechosłowackiej Akademii Nauk, pod tytułem *Pedagogika*, ukazały się w numerze 3 z 1962 roku recenzje dwóch polskich książek pedagogicznych; Wiktora Szczerby „O wychowaniu przez pracę” (s. 361—364) i Zygmunta Mysłakowskiego „Kształcenie i doświadczenie” (s. 364—368).

Recenzentem książki prof. Szczerby „O wychowaniu przez pracę” jest profesor Uniwersytetu Karola w Pradze B. S. Urban. Przedmiotem recenzji jest pierwsze wydanie książki prof. Szczerby (PZWS 1961 r.).

Czeski recenzent stwierdza, że wymieniona książka stanowi poważny przyczynek do rozwiązania problemu wychowania przez pracę, a więc problemu, którego wielka aktualność nie podlega najmniejszej wątpliwości. Studium prof. Szczerby, traktujące pracę jako podstawowy czynnik wychowania, wskazuje na doniosłą rolę tego czynnika w procesie kształtowania osobowości człowieka naszej epoki. Aczkolwiek dostrzeżenie roli pracy w procesie wychowania nie jest w pedagogice problemem nowym — pisze prof. Urban — to jednak nowe jest w pedagogice socjalistycznej pojęcie pracy w socjalizmie i komunizmie. Dotychczasowe bowiem koncepcje wychowania przez pracę były bądź oparte na błędnych podstawach, bądź też ujmowały ten problem jednostronnie. Natomiast prof. Szczerba, wychodząc z marksistowskiego pojęcia pracy, rozważa pracę jako czynnik kształtujący osobowość ludzką oraz jako podstawę istnienia społeczeństwa ludzkiego.

Prof. Urban podkreśla szczególnie mocno, że czeskich czytelników zainteresuje przede wszystkim ta część studium prof. Szczerby, w której autor przedstawia koncepcje wychowania przez pracę, będące dorobkiem polskiej myśli pedagogicznej. Czeski recenzent ma tu na myśli dwóch polskich pedagogów: Jana Władysława Dawida i Henryka Rowida.

Informuje czytelników czeskich, że ze studium prof. Szczerby wynika, iż J. Wł. Dawid znał poglądy marksistowskie na temat pracy, zwłaszcza zaś poglądy Fouriera, Owena i Marksa. Dzięki temu pogląd Dawida na rolę pracy w wychowaniu wyróżniał się spośród poglądów innych pedagogów, ponieważ doceniał on znaczenie idei odpowiedzialnego powiązania kształcenia ogólnego z pracą wytwórczą. Przytacza przy tym dwie klasyczne myśli Dawida: „U kolebki myślenia stał czyn” i „Każda myśl jest pracą”.

Henryka Rowida przedstawia profesor Urban swoim ziomkom jako pedagoga, który dostrzegł w pracy twórczej istotny element życia uczniów w szkole i który podjął próbę stworzenia nowego systemu wychowawczego pod nazwą „szkoła twórcza”. Mimo że Rowid potrafił jeszcze dostrzec sprzeczności między zasadami wychowawczymi swojego systemu a dążeniami ówczesnego społeczeństwa klasowego.

Recenzent szczegółowo i obszernie analizuje wszystkie trzy części książki „O wychowaniu przez pracę” oraz cytuje z niej niektóre wyjątki, zwłaszcza obrazujące sytuację szkoły polskiej w przededniu reformy szkolnej.

Recenzentką książki prof. Zygmunta Mysłakowskiego pt. „Kształcenie i doświadczenie” jest Nadieżda Fibichowa, również pracownik naukowy Uniwersytetu Karola w Pradze.

Z recenzji można wywnioskować, że jej autorka interesuje się twórczością prof. Z. Mysłakowskiego i że zna także inne jego prace naukowe. Informuje ona czeskich czytelników, że twórczość profesora Z. Mysłakowskiego rozwijała się „w znacznej rozpiętości czasowej od lat dwudziestych począwszy do okresu dzisiejszych przeobrażeń ideologicznych włącznie”. Charakteryzując zaś postawę prof. Z. Mysłakowskiego jako uczonego, wskazuje na jego nowy, nieszablonowy, nieutarty sposób podejmowania problemów pedagogicznych.

Przechodząc do szczegółowej i obszernej analizy oraz oceny książki „Kształcenie i doświadczenie”, podkreśla, że temat jej jest jak najbardziej aktualny. Zdaniem recenzentki, prof. Z. Mysłakowski, podobnie jak w poprzednich swoich dziełach (na przykład: „Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do tzw. »celów wychowawczych«”, Kraków 1926, „Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze”, Warszawa 1931 i innych) tak i w tej pracy kładzie specjalny nacisk na społeczną stronę procesu wychowania.

Nadzieża Fibichowa wyżej ocenia część pierwszą książki, dającą przegląd tego, jak rozumiano pojęcie wykształcenia w różnych formacjach społeczno-ekonomicznych, niż część drugą, wykrywającą związki między doświadczeniem i kształceniem. Twierdzi, że autor potrafi lepiej analizować proces doświadczenia niż dokonywać jego syntezy, że błędnie interpretuje marksjstowskie pojęcie praktyki i osobowości, ale jednocześnie, wbrew poprzednio wypowiedzianym poglądom, jest zdania, iż prof. Mysłakowski w tych swoich rozważaniach, w których nawiązuje do klasyków marksizmu, wypowiada myśli twórcze, nie ogranicza się jedynie do prostej interpretacji ich poglądów.

Kończąc swoją recenzję — mimo wypowiedzianych tu i ówdzie zastrzeżeń czy wątpliwości — N. Fibichowa pisze: „Książka Z. Mysłakowskiego jest pracą interesującą zarówno z uwagi na tematykę, jak i na przedstawione problemy. Do naukowych studiów nad problemami kształcenia wnosi wiele nowych poglądów i podnieć do dalszych rozważań. I właśnie szczególnie z tego punktu widzenia trzeba sobie specjalnie uświadomić jej dyskusyjny charakter — jest to bowiem książka nowa”.

*

Zamieszczenie w jednym numerze najpoważniejszego czasopisma pedagogicznego w Czechosłowacji aż dwóch recenzji książek polskich pedagogów świadczy niewątpliwie o dużym zainteresowaniu polską pedagogiką wśród pedagogów czechosłowackich. O tym zainteresowaniu miał zresztą możność przekonać się każdy polski pedagog, który bawił z wizytą u naszych czeskich sąsiadów. O zainteresowaniu tym i wysokiej ocenie współczesnej polskiej pedagogiki miał także okazję przekonać się autor niniejszego sprawozdania podczas swojego kilkutygodniowego pobytu w Pradze czeskiej.

Miron Krawczyk

WYSTAWA MASZYN UCZĄCYCH

Spośród szeregu wystaw, jakie były urządzane w gmachu Zarządu Głównego ZNP, szczególnie zainteresowanie wśród pedagogów i oświatowców wzbudziła wystawa zorganizowana w dniach od 31 marca — 18 kwietnia 1965 r. przez Katedrę Dydaktyki i Oddział Naukowo-Badawczy Wojskowej Akademii Politycznej w Warszawie.

Na wystawie został zaprezentowany dorobek Wojska Polskiego w zakresie maszyn do nauczania zaprogramowanych tekstów i odpowiedniej literatury w tym zakresie.

Otwarcia wystawy dokonał zastępca Szefa Głównego Zarządu Politycznego gen. Władysław Polański. W otwarciu wzięli udział: prezes ZG ZNP Marian Walczak, wiceminister Michał Godlewski, przedstawiciele Wojska Polskiego, profesorowie szkolnictwa wyższego, nauczyciele oraz działacze oświatowi. Zebranych, którzy z dużym zainteresowaniem oglądali wystawione eksponaty, udzielał objaśnień prof. dr Tadeusz Nowacki, kierownik Katedry Dydaktyki WAP, pracownicy naukowcy tej Katedry oraz konstruktorzy maszyn ze szkół oficerskich.

Pedagodzy szkół wojskowych pokazali szereg interesujących osiągnięć w zakresie nauczania programowanego. Na wystawie przedstawiono szereg (ok. 30) maszyn uczących od prostych do bardziej skomplikowanych.

Jako przykład można wymienić maszynę uczącą do programu liniowego. Maszyna ta służy do przekazywania materiału zaprogramowanego pojedynczemu uczniowi. Posiada kształt skrzynki o wymiarach $40 \times 20 \times 20$ cm.

Pokazana między innymi maszyna, tzw. „egzaminator indywidualny do tekstu wyboru”, służy do kontroli wiadomości ucznia w skali ocen: „tak” lub „nie”. Posiada kształt walizkowy. Wykonana jest z metalu ze szklanym okienkiem, pod którym umieszczony jest tekst zaprogramowany. Materiał zaprogramowany prześwietlony jest żarówką. Z boku maszyny znajduje się przełącznik do kodowania i wyboru wypowiedzi. Ze względu na jej proste urządzenie może być wykonane nawet przez uczniów starszych klas szkół licealnych w ramach zajęć politechnicznych.

Na wystawie pokazane były również „maszyny książki” wykorzystywane jako materiały pomocnicze do wykładów i ćwiczeń z dydaktyki oraz służące do samokształcenia się uczniów.

Maszyna zwana „egzaminator grupowy tablicowy EGT — 1” służy do kontroli wiadomości uczniów. Umożliwia jednocześnie egzaminowanie 30 uczniów z pięciu pytań równocześnie. Wyniki odpowiedzi pokazywane były przy pomocy świetlnych żaróweczek kontrolnych rozmieszczonych na specjalnej tablicy świetlnej.

Przedstawione na wystawie różne typy maszyn uczących są dowodem dużych osiągnięć Katedry Dydaktyki WAP i szkół oficerskich. Niektóre z demonstrowanych na wystawie maszyn posiadały na ogół urządzenia proste, a mimo to o dużej ilości funkcji dydaktycznych.

Na wystawie przedstawiony był również dorobek naukowy Katedry Dydaktyki WAP w postaci wydawnictw książkowych z zakresu nauczania programowanego oraz dydaktyczny z tej dziedziny (np. zaprogramowane lekcje z elektrotechniki, matematyki, geometrii, psychologii, dydaktyki itp.). Ponadto na wystawie zgromadzono około 100 wykresów, schematów i zdjęć przedstawiających klasyfikację maszyn uczących, przykłady programowania liniowego, rozgałęzionego, strukturę nauczania programowanego, dokumentację techniczną sali do nauczania programowanego itp.

Pracownicy naukowcy Katedry Dydaktyki oraz szkół oficerskich udzielali zwiedzającym wystawę informacji i wygłaszali prelekcje z zakresu nauczania programowanego.

Wystawa wzbudziła duże zainteresowanie wśród pracowników naukowych, nauczycieli, studentów szkół wyższych i studiów nauczycielskich, uczniów szkół średnich oraz działaczy społecznych. Była jeszcze jednym przykładem pogłębianej współpracy między Ludowym Wojskiem Polskim a Związkiem Nauczycielstwa Polskiego.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że wystawa spełniła zamierzony cel. Dała dużo satysfakcji organizatorom i wiele korzyści zwiedzającym, z których olbrzymia większość zetknęła się po raz pierwszy w życiu z aparaturą maszyn uczących. Pozwoliła tym wszystkim, którzy uczestniczyli w pokazach funkcjonowania maszyn uczących, na wyrobienie sobie poglądu, jak bardzo zmieni się i unowocześni nasza szkoła, kiedy maszyny te, umiejętnie stosowane, staną się niezastąpionymi pomocnikami nauczyciela.

Franciszek Kazubiński

KRONIKA ZAGRANICZNA

XXI KONGRES MIĘDZYNARODOWY SZKOŁY NOWOCZESNEJ

XXI Kongres Międzynarodowy Szkoły Nowoczesnej Freineta odbył się w dniach 12—16 kwietnia 1965 r. w Brest we Francji. W Kongresie tym brało udział 900 uczestników z Francji i ponad 200 osób z zagranicy, z krajów europejskich i pozaeuropejskich, jak również z Ameryki, Afryki i Azji. Przedstawiciel Polski również uczestniczył w Kongresie.

Protektorem i głównym organizatorem Kongresu Międzynarodowego Szkoły Nowoczesnej we Francji był Celestyn Freinet — znany w skali światowej pedagog francuski, pionier nowoczesnej szkoły pracy, nowoczesnego nauczania aktywnego i nowoczesnych metod heurystycznych nauczania, opartych na podstawach psychologicznych i naturalnych. Freinet — to kontynuator pedagogiki Oświecenia — głównie Rousseau'a i Pestalozziego. W opinii społecznej we Francji znany jest C. Freinet jako Pestalozzi XX wieku, który w imię swych postępowych przekonań socjalistycznych walczył na terenie Francji o szkołę świecką i wskazuje drogi zbliżenia szkoły do życia przez powiązanie jej z życiem współczesnym i ze współczesną kulturą techniczną. Tym pomostem dla powiązania szkoły z życiem w systemie Freineta są tak zwane techniki życia. Są nimi cztery pracownice dla podstawowej pracy ręcznej:

- 1) praca w polu i hodowla,
- 2) praca w kuźni i stolarni,
- 3) tkactwo, przędzalnictwo, szycie, kuchnia, gospodarstwo domowe,
- 4) konstrukcje mechaniczne, handel — oraz

cztery pracownice aktywności wyższej zajęć uspołecznionych i zintelktualizowanych:

- 1) poszukiwanie wiadomości, dokumentacja,
- 2) eksperymentowanie,
- 3) ekspresja twórcza graficzna w drukarni szkolnej,
- 4) ekspresja twórcza artystyczna w rysunku i malarstwie.

Na tej drodze zapoznają się dzieci w szkole Freineta z różnymi rodzajami pracy fizycznej, ręcznej i pracy związanej z maszyną — głównie drukarską. W procesie nowoczesnego nauczania szkolnego ćwiczą się w wiązaniu pracy fizycznej prostej i złożonej z pracą umysłową, a w rysunku i malarstwie rozwijają swą dynamikę twórczą, artystyczną i uczą się obcowania z pięknem.

Cała praca szkoły nowoczesnej Freineta jest ściśle związana z życiem środowiska społecznego, z którego uczniowie czerpią swą tematykę i problemy do rozwiązywania i opracowywania na tle konkretnych sytuacji, „bo nauka jest dla życia, przez życie i przez pracę”.

W dniu 12 kwietnia 1965 r. nastąpiło uroczyste otwarcie XXI Kongresu Międzynarodowego Szkoły Nowoczesnej w Brest we Francji przez C. Freineta, który po powitaniu przedstawicieli władz francuskich, Rektoratu Uniwersytetu w Brest, delegacji zagranicznych z całego świata wskazał, że Kongres w Brest jest wyrazem zbliżenia narodów i wyrazem przyjaźni i jedności oraz łączności międzynarodowej, a drogą prowadzącą do tego jest szkoła nowoczesna — aktywna i pełna radości — powiązana z życiem i psychiką dziecka. Szkoła nowoczesna — mówił Freinet — to szkoła świecka, która jest ogniskiem demokracji.

Po inauguracji nastąpiło spotkanie delegatów Kongresu z miejscowymi władzami francuskimi — z Merem miasta Brest i Admiratem w Ratuszu Miejskim, po czym nastąpiło otwarcie w gmachach Uniwersytetu w Brest wystawy sztuki plastycznej dzieci ze szkół eksperymentalnych francuskich. Rysunki i obrazy akwarelowe dzie-

cięce na olbrzymich kartonach o barwach żywych budziły podziw wszystkich delegacji zagranicznych. Również godne podziwu były prace dzieci związane z nauką szkolną wszystkich przedmiotów, książeczki drukowane przez dzieci z tekstem swobodnym, opracowanym w czasie nauki szkolnej samodzielnie. Duże zainteresowanie budziła także wystawa pomocy naukowych przygotowywanych przez spółdzielnie nauczania świeckiego nauczycieli francuskich — pionierów nowoczesnej szkoły Freineta. Wszyscy zwiedzający bardzo interesowali się na wystawie materiałami przygotowywanymi do nauczania programowego, tj. pudełkiem — uproszczoną maszynką do nauczania programowego (la boîte enseignante) i taśmami z wydrukowanymi materiałami zaprogramowanymi do nauczania metodą programowaną. Freinet odnosi się krytycznie do mechanicznego i zautomatyzowanego nauczania programowanego amerykańskiego (USA), ale metoda ta przystosowana do potrzeb szkoły nowoczesnej może być pożyteczną w szkole, jeśli będzie pobudzała aktywność uczniów tak zmysłową, jak i myślową oraz sprawnościowo-ruchową i działanie dziecka. Jak z korzyścią można stosować w szkołach nowoczesnych nauczanie programowane, dał temu wyraz Freinet w swej ostatniej książce pt. „Bandes enseignantes — programmation”.

Książka ta pokazana na wystawie kongresowej wraz z taśmami do nauczania programowego wszystkich przedmiotów w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących — budziła największe zainteresowanie.

Wystawę powyższą zwiedzali nie tylko uczestnicy Kongresu, ale bardzo liczni goście z całej Francji.

Po zapoznaniu się z eksponatami wystawy odbyło się spotkanie Freineta z przedstawicielami delegacji zagranicznych. Omówiono na tym spotkaniu wyniki w zakresie stosowania metod Freineta w warunkach pracy w szkołach zagranicznych.

Na ogólnym zebraniu wieczornym pierwszego dnia Kongresu 12. IV. 1965 r. został wygłoszony przez wychowanka Freineta podstawowy referat kongresowy na temat: „Szkoła świecka — ognisko demokracji”. W referacie tym na tle działalności pedagogicznej i dydaktycznej Freineta przedstawił autor postępowość szkoły świeckiej i jej wartości pedagogiczne i dydaktyczne, które stanowią podstawę współczesnej postępowej demokracji. Szkoła świecka jest ośrodkiem umasowienia kultury w środowisku społecznym i nowoczesnej techniki, walczy z obskurantyzmem, mobilizuje rodziców i dzieci do życia społecznego, postępowego.

Na odcinku wychowania świeckiego — mówił Freinet — Francja ma duży dorobek od czasów rewolucji francuskiej. Wychowanie świeckie — to droga do postępu i do upowszechnienia nauki i kultury, to droga do walki z nietolerancją. Przez wprowadzenie w szkole w poznanie świata i wiedzy o świecie dziecko otrzymuje wychowanie świeckie i zdobywa światopogląd naukowy. Najszerzej pojęte i realizowane wychowanie świeckie — to najpewniejsza droga do demokracji. Po referacie tym odbyła się bogata dyskusja, w której wzięło udział kilkanaście osób, wykazując wartości i wyższość wychowania świeckiego i szkoły świeckiej, która ustawicznie walczy o postęp przez nowoczesne nauczanie i zbliżenie wiedzy do życia i wiązania jej z życiem.

Drugi dzień Kongresu 13. IV. 1965 poświęcony był w godzinach popołudniowych pracom dzieci w klasach-pracowniach i pokazom praktycznym ich pracy w różnych komisjach:

1) drugiego stopnia:

- a) w Komisji matematycznej,
- b) w Komisji literatury,
- c) w Komisji historyczno-geograficznej,
- d) w Komisji nauczania języków obcych.

2) pierwszego stopnia:

- a) w Komisji korespondencji międzyszkolnej i międzynarodowej,
- b) w Komisji stosowania pomocy naukowych, technicznych audiowizualnych,
- c) w Komisji sztuki dziecięcej,
- d) w Komisji przedszkoli,
- e) w Komisji nauczania rachunków,
- f) w Komisji nauczania programowanego,
- g) w Komisji nauczania historii,
- h) w Komisji nauczania geografii,
- i) w Komisji naukowej,
- j) w Komisji szkół miejskich,
- k) w Komisji poznawania dziecka,
- l) w Komisji dziecka nieprzystosowanego,
- ł) w Komisji klas szkoły specjalnej,
- m) w Komisji inspektorów szkolnych.

Godziny popołudniowe drugiego dnia Kongresu zostały poświęcone problemom stosowania nowoczesnych pomocy naukowych technicznych w nauczaniu, klasom-pracowniom, pracom w komisjach (c. d.) i pokazom zabaw dziecięcych i gimnastyki naturalnej. Na posiedzeniu plenarnym w godzinach wieczornych była w dalszym ciągu prowadzona ożywiona dyskusja nad problematyką szkoły świeckiej jako ogniska demokracji.

W trzecim dniu Kongresu 14. IV. 1965 r. na zebraniu dopołudniowym zajmowano się nauczaniem programowanym i metodyką wykorzystania maszyny uczącej, następnie metodami pracy w klasie-pracowni przy przyjmowaniu korespondencji oraz pracy w komisji Inspektorów (szkolnych) i pracy w komisjach (c.d.).

Poza tym zapoznano się w tym dniu z wystawą dorobku na polu oświaty Chińskiej Republiki Ludowej i Algierii.

W godzinach popołudniowych w trzecim dniu Kongresu kontynuowano prace w komisjach oraz zajmowano się metodami stosowania pomocy audiowizualnych w nauczaniu, a zwłaszcza metodami wykorzystania w nauce szkolnej radia i telewizji szkolnej.

Na wieczornym posiedzeniu plenarnym 14. IV. 1965 r. przedstawiciel Algierii wygłosił referat na temat: „Samorząd szkolny jako droga do samowychowania” i zobrazował problematykę swego referatu filmem pokazującym działalność samorządu szkolnego w świetle postulatów szkoły nowoczesnej Freineta.

Czwarty dzień Kongresu 15. IV. 1965 r. był przeznaczony na prace w komisjach i syntezę wyników pracy w komisjach. Uchwalone wnioski na posiedzeniach komisji zmierzają do dalszego aktywizowania pracy wychowawczej i dydaktycznej w oparciu o założenia szkoły nowoczesnej Freineta przy wykorzystaniu metody nauczania programowanego w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania w szkołach podstawowych i średnich, objętych systemem Freineta przy pełnym wykorzystaniu nowoczesnych pomocy naukowych audiowizualnych, wizualnych, słuchowych. Zwrócono również uwagę na zasadniczą różnicę postawy nauczyciela szkoły nowoczesnej wobec uczniów a postawy nauczyciela szkoły tradycyjnej, negatywnej wobec uczniów.

Jak wygląda całokształt pracy organizacyjnej, pedagogicznej i dydaktycznej w szkole nowoczesnej opartej na założeniach psychologicznych i społecznych pedagogiki i dydaktyki Freineta — doskonale zobrazował to film produkcji włoskiej.

Film ten ze względu na dużą wartość pedagogiczną i dydaktyczną dla nauczycielstwa zasługuje w pełni na sprowadzenie z zagranicy dla potrzeb samokształcenia i doskonalenia nauczycieli szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących.

W końcowym referacie w ostatnim dniu Kongresu na ogólnym zebraniu wszyst-

kich komisji dokonał Freinet syntezy dorobku szkoły nowoczesnej i jej nowych zadań na polu wychowania i nauczania.

Jednym z głównych zadań szkoły nowoczesnej jest zbliżenie kultury do życia i do człowieka, bo kultura jest wspólną własnością wszystkich ludzi i wszyscy ludzie mają w pełni prawo do korzystania z całego dorobku kultury i jej najnowszych zdobyczy, jak radio, telewizja, kino. W procesie wychowania nowoczesnego duża rola — powiada Freinet — przypada prawidłowemu rozwijaniu życia uczuciowego i afektywnego u dzieci i młodzieży przez nauczyciela. Szkoła tradycyjna często wypaczała prawidłowy rozwój emocjonalny dziecka przez budzenie strachu, a sprawcą tego był często nauczyciel nie przygotowany właściwie do pracy z młodzieżą. Szkoła nowoczesna, budząc radość u dzieci na drodze prawidłowego kształtowania życia emocjonalnego uczniów, wprowadza ich na drogę samodzielnego poznawania otaczającego świata. Obok nauczyciela za prawidłowe kształtowanie się pracy w szkole odpowiedzialni są dyrektorzy, kierownicy i inspektorzy szkolni, których zadaniem jest nie tylko kontrolowanie i koordynowanie pracy pedagogiczno-dydaktycznej, ale także wprowadzenie nowych metod i wszystkich nowości w życie szkoły, co w dużej mierze uwarunkowane jest stopniem ich kultury i kultury nauczyciela.

W końcowej dyskusji kongresowej po referacie Freineta podkreślono, że pedagogika Freineta wprowadza młodzież na drogę dobrego życia i prawidłowego kształtowania się osobowości. Wychowanie szkolne wskazuje sens życia młodzieży. W szkole nowoczesnej dziecko dochodzi do zrozumienia istoty kultury, a zarazem zostaje wprowadzone na drogę tworzenia współczesnej kultury i twórczego jej kontynuowania. W związku z tym nauczycielom przypada odpowiedzialna funkcja nie tylko wtajemniczania dzieci i młodzieży w kulturę, ale także jej tworzenia i kontynuowania, do czego w pełni przygotowuje szkoła nowoczesna Freineta. W czasach dzisiejszych kultura nie może mieć charakteru elitarnego i klasowego, ale ogólnoludzki. Ta nowoczesna kultura tworzona przez współczesnego człowieka jest ściśle związana z nowoczesną techniką i nowoczesnym humanizmem. Stara kultura jest kulturą ustępującą — zachodząca, a nowa wschodząca.

Ostatnie wieczorne posiedzenie plenarne Kongresu było wypełnione tańcami i śpiewami oraz grą na kobzach z folkloru celtyckiego z regionu Chateaulin. Po spektaklu odbyło się pożegnalne uroczyste posiedzenie końcowe z udziałem i przemówieniami wszystkich delegatów zagranicznych (również delegata Polski). C. Freinet serdecznie pożegnał wszystkich uczestników XXI Kongresu Międzynarodowego Szkoły Nowoczesnej w Brest we Francji zamknął obrady, życząc wszystkim pionierom nowoczesnej szkoły sukcesów na polu wychowania i nauczania młodego pokolenia przez życie dla życia.

Henryk Smarzyński
Kraków

IV ŚWIATOWA KONFERENCJA FISE W ALGIERZE

Międzynarodowa Federacja Związków Nauczycielskich (FISE) zrzeszająca obecnie 7 milionów 600 tysięcy członków z różnych krajów i kontynentów świata — rozwija szeroką działalność polityczną, pedagogiczną i organizacyjną. Fédération Internationale Syndicale de l'Enseignement informuje nauczycielskie organizacje zawodowe o sytuacji w międzynarodowym ruchu nauczycielskim, o sytuacji oświaty i nauczycielach w różnych krajach, o reformach oświatowych i osiągnięciach wy-

chowania. Głównym jednak celem FISE jest zespolenie nauczycielstwa całego świata w walce o pokojowe współistnienie narodów, a realizację demokratycznych ideałów wychowawczych, o wysoko zorganizowaną oświatę dla wszystkich dzieci i prawa całego nauczycielstwa. Międzynarodowa Federacja Związków Nauczycielskich zawsze była gotowa i nadal dąży do współpracy ze wszystkimi organizacjami nauczycielskimi w celu obrony interesów nauczycielstwa i pracowników oświaty.

Najlepszym wyrazem tych dążeń są organizowane przez FISE światowe konferencje nauczycielskie. Pierwsza z nich odbyła się w 1953 r. w Wiedniu, druga w 1957 r. w Warszawie i trzecia, po raz pierwszy w dziejach oświaty w 1960 r. na kontynencie afrykańskim w Conakry — stolicy młodej republiki Gwinei.

IV Światowa Konferencja Nauczycieli obradowała w dniach od 10 do 16 kwietnia 1965 roku w stolicy Algierskiej Republiki Ludowo-Demokratycznej — w Algierze. W Domu Ludowym Union Generale des Travailleurs Algériens (algierskich związków zawodowych) zgromadziło się 229 delegatów i obserwatorów z 67 krajów, obejmując tym samym przedstawiciele wszystkich 5 kontynentów świata. Delegaci IV Światowej Konferencji Nauczycieli w Algierze reprezentowali interesy 11 milionów nauczycieli i pracowników oświaty.

W obradach konferencji (oprócz FISE, która była inicjatorem zwołania konferencji) wzięły udział następujące organizacje międzynarodowe:

- 1) Światowa Federacja Związków Zawodowych,
- 2) Światowa Konfederacja Organizacji Zawodu Nauczycielskiego,
- 3) Związek Nauczycieli Arabskich,
- 4) Francuska Liga Wychowania,
- 5) Konferencja Nauczycieli Amerykańskich,
- 6) Światowa Federacja Pracowników Nauki,
- 7) Międzynarodowa Unia Studentów,
- 8) Światowa Federacja Młodzieży Demokratycznej,
- 9) Międzynarodowa Federacja Demokratyczna Kobiet,
- 10) UNESCO.

Sześcidniowe obrady Konferencji Algierskiej poświęcone były przedyskutowaniu zagadnień związanych z zapewnieniem każdemu dziecku z kontynentu afrykańskiego, Azji czy Ameryki Łacińskiej dostępu do nauki oraz opracowaniu programu pomocy w dziedzinie oświaty i szkolnictwa dla krajów nowo wyzwolonych i opóźnionych w rozwoju.

W pierwszym dniu obrad delegaci z uznaniem powitali utworzone prezydium honorowe na czele z Prezydentem Ben Bella, a także wysłuchali z wielkim zainteresowaniem przemówień powitalnych przedstawicieli Algierii. Do uczestników Konferencji przemawiali: członek Biura Politycznego FLN i Przewodniczący Zgromadzenia Narodowego Algierii — Hadż Ben Alla, minister oświaty ludowej — Belkacem Cherie, sekretarz generalny Algierskich Związków Zawodowych (UGTA) — Mouloud Oumeziane.

Hadż Ben Alla występując na IV Światowej Konferencji Nauczycieli podkreślił m. in., że zagadnienia oświaty i nauki są szczególnie ważne dla młodej Algierii, ponieważ rewolucja algierska otworzyła nowe, socjalistyczne perspektywy dla rozwoju szkolnictwa w tym kraju. Naród algierski zamierza te nowe możliwości w pełni i konsekwentnie wykorzystać.

W drugim dniu obrad przewodniczący FISE Paul Delanoue z Francji wygłosił referat wprowadzający, w którym szczegółowo omówił rolę szkoły i nauczyciela w obecnych czasach, a także zaapelował do nauczycieli całego świata, aby w imię i w interesie dzieci i młodzieży szkolnej wzmocnili walkę przeciwko imperialistycznej polityce zbrojeń i neokolonializmowi. W swoim przemówieniu zwrócił on także

uwagę na warunki życiowe i poziom kulturalno-oświatowy mieszkańców niektórych krajów. W Azji, Afryce i Ameryce Łacińskiej setki milionów ludzi głoduje, a ponieważ nie posiadają nawet minimum środków egzystencji brak im woli i siły do nauki. Wiadomo natomiast, że dopóki będzie panować ciemnota i zacofanie nie znajdą oni wyjścia z nędzy i nieludzkiej vegetacji. Ustrój kapitalistyczny zainteresowany jest w utrzymywaniu tak niskiego poziomu kulturalnego i oświatowego podporządkowanych sobie narodów. Francja np. utrzymywała ściśle kontakty z Afryką. Sukcesywnie wysyłała tam swe wojsko, administrację, kupców, a także w pewnym stopniu nauczycieli i techników. Jednak aby utworzyć przy Sorbonie trzy katedry dla Afryki trzeba było czekać aż do roku akademickiego 1960/61. Kongo—Leopoldville aż do 1950 roku nie mogło posiadać własnych kongijskich nauczycieli czy inżynierów. Uniwersytety w Leopoldville, Elisabethville czy Stanleyville powstały dopiero niedawno. Ustrój kapitalistyczny w dziedzinie oświaty doprowadził do tego, że obecnie istnieje na świecie ponad 200 milionów dzieci, które nie uczęszczają do żadnej szkoły, a analfabetyzm wśród ludności dorosłej sięga 600—700 milionów osób.

Z wielkim uznaniem przyjęli uczestnicy IV Światowej Konferencji Nauczycieli propozycję zgłoszoną przez delegację radziecką w sprawie uchwalenia rezolucji potępiającej agresywne poczynania imperializmu amerykańskiego w Wietnamie.

Tego samego dnia zostały wygłoszone również trzy referaty dotyczące sytuacji oświatowej w krajach opóźnionych w rozwoju. Souleymane N'Diaye z Senegalu scharakteryzował sytuację oświatową w Afryce, Sobandri z Indonezji mówił o szkolnictwie w Azji, a Jesualdo Sosa z Urugwaju o oświacie w Ameryce Łacińskiej. Delegat Urugwaju bardzo szczegółowo przeanalizował stan oświaty i szkolnictwa w Ameryce Łacińskiej. Podkreślił on, że sytuacja w tej dziedzinie pozostaje nadal na poziomie nadzwyczaj niezadowalającym. Ameryka Łacińska, która posiada ogółem 210 milionów ludności — 80 milionów z nich to analfabeci. Z ogólnej liczby mieszkańców — 40% stanowią dzieci poniżej 15 lat, a tylko połowa z nich uczęszcza do szkoły, czyli innymi słowy ponad 20 milionów dzieci pozbawionych jest możliwości uczenia się.

Jak z tego wynika dla wielu państw Ameryki Łacińskiej problem analfabetyzmu jest problemem numer jeden. Np. w Urugwaju na 2,6 mln. ludności 289 000 osób nigdy nie uczęszczało do szkoły. W Brazylii na 40 mln. osób powyżej 18 lat — 20 mln. stanowią analfabeci. Masowy analfabetyzm charakterystyczny jest także dla innych krajów Ameryki Łacińskiej.

Na temat międzynarodowej solidarności i współpracy nauczycielstwa całego świata wystąpił z referatem Fernand Hostalier z Francji.

Przewodnicząca Komitetu Centralnego Związku Zawodowego Pracowników Oświaty, Szkoły Wyższej i Instytutów Naukowych ZSRR — Tamara Januszkowskaja mówiła o kształceniu, doksztalceniu i doskonaleniu nauczycieli. Delegacja radziecka podzieliła się także doświadczeniem w dziedzinie likwidacji analfabetyzmu w swym kraju w minionej przeszłości. Zgodnie z ogólnorosyjskim spisem ludności w 1897 roku było tylko 33,7% mężczyzn (od 8 roku wzyź) umiejących czytać i pisać, a kobiet jeszcze mniej, bo tylko 11,7%. Według wszechzwiązkowego spisu ludności w 1959 roku w ZSRR umiejących pisać i czytać było 98,5% ogółu ludności. Likwidacja analfabetyzmu w ZSRR w stosunkowo krótkim okresie czasu była m. in. wynikiem szybkiego wzrostu uczniów w szkołach oraz niebywałego rozwoju instytucji oświatowych, w szczególności zakładów kształcenia nauczycieli. Zagadnienie kształcenia i doksztalcenia nauczycieli — stwierdziła T. Januszkowskaja — stanowi część składową rozwoju oświaty ludowej w ZSRR. Jeżeli w 1914/15 było około 9 milionów uczniów i 280 tys. nauczycieli, to w 1963/64 r. liczba uczniów wzrosła do około 44 mln., a nauczycieli ponad 2,2 mln. osób.

Obecnie nauczyciele kształcą się w 201 instytucjach pedagogicznych, 40 uniwersytetach i 344 szkołach pedagogicznych. 75% studentów zamieszkuje w domach akademickich lub otrzymuje stypendium.

Kończąc swoje wystąpienie tow. T. Januszkowska stwierdziła, że narody Związku Radzieckiego rozumieją swój obowiązek internacjonalistyczny okazując bezinteresowną pomoc młodym krajom, które ostatnio zdobyły niepodległość, w rozwoju swojej kultury i oświaty. Związek Radziecki na przykład zbudował i wyposażył Instytut Politechniczny w Gwinei, wyższą szkołę techniczną w Birnie, Kolegium (college) techniczne w Etiopii, szkołę-internat w Somali. Przy pomocy Związku Radzieckiego buduje się obecnie w Mali Wyższą Szkołę Administracyjną i Ośrodek Nauk Rolniczych. Nauczyciele radziecy pracują obecnie w szkołach średnich, kolegiach, liceach i wyższych zakładach naukowych w Gwinei, Ghanie, Mali, Somali, Etiopii.

Obecnie 21 tys. studentów zagranicznych z 110 krajów świata studiuje w blisko 300 wyższych uczelniach 80 miast Związku Radzieckiego. Wśród nich znajduje się 10 tys. studentów z krajów rozwijających się Azji, Afryki i Ameryki Łacińskiej. W liczbie tej znajduje się również wielu studentów wyższych uczelni pedagogicznych.

Zasadnicza wymiana informacji i poglądów na temat doświadczeń w dziedzinie oświaty i szkolnictwa w poszczególnych krajach i kontynentach odbyła się trzeciego i czwartego dnia trwania Konferencji w czasie pracy 5 komisji problemowych. Komisje te zajmowały się następującymi zagadnieniami:

1) Upowszechnienie szkoły jako czynnika wzrostu ekonomicznego i społecznego. Z podstawowym referatem w tej komisji wystąpił wiceprezydent Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR A. Markuszewicz.

2) Upowszechnienie szkoły w regionach rolniczych. Podstawowy referat na ten temat wygłosił Quariké Diarra z Mali. Poza tym uczestnicy danej komisji zapoznali się z referatami: prof. A. Izmailowa pt. „Szkolnictwo w regionach wiejskich Kirgizji i w innych republikach Azji Centralnej i Kazachstanie” oraz Wolfganga Kurtha pt. „Problemy szkolnictwa wiejskiego w NRD”.

3) Problematyka międzynarodowej współpracy nauczycieli.

4) Zagadnienia pedagogiczne wynikające z objęcia obowiązkiem szkolnym wszystkich dzieci.

5) Kształcenie i doskonalenie kadry nauczycielskiej.

Delegacja Związku Nauczycielstwa Polskiego brała udział w pracach komisji zajmującej się problematyką współpracy międzynarodowej nauczycieli.

Komisje problemowe przygotowały w powyższych sprawach projekty rezolucji, które zostały przyjęte na posiedzeniu plenarnym: Ponadto przyjęto szereg uchwał i apeli dotyczących poszczególnych krajów i terytoriów.

Na zakończenie IV Światowej Konferencji Nauczycieli została podjęta ogólna rezolucja będąca jednocześnie apelem do nauczycieli oraz opinii publicznej całego świata. W apelu tym czytamy m. in. „Dopóki będzie panować zło, ciemnota i analfabetyzm, nie może zabraknąć ani jednej istoty godnej miana człowieka, która nie odczuwałaby odpowiedzialności za ten stan rzeczy”.

Apel kończy się wezwaniem: „Połączmy nasze wysiłki, a będziemy pewni, że osiągniemy ten promienny świat, w którym każda istota ludzka bez względu na pochodzenie rasowe, kolor skóry będzie mogła znaleźć w końcu swoją pełną godność”.

*
*
“

Po zakończeniu IV Światowej Konferencji Nauczycieli odbyło się dnia 17 kwietnia 1965 roku posiedzenie statutowe Komitetu Administracyjnego FISE. Referat sprawozdawczy wygłosiła sekretarz generalny FISE Héléne Dazy. Zostały także omówione wnioski wypływające z zakończonej IV Konferencji Nauczycielskiej oraz sprecyzo-

wano konkretne zadania zmierzające do wcielenia w życie jej postanowień. Konferencja FISE postanowiła zaktywizować jeszcze bardziej swoją działalność w związku ze zbliżającą się 20 rocznicą swego istnienia, która odbędzie się w 1966 roku.

Posiedzenie statutowe wybrało nowy skład Komitetu Administracyjnego FISE. Przewodniczącym został ponownie Paul Delanoue z Francji, a wiceprzewodniczącymi: Tamara Januszkowskaja — Związek Radziecki, Van Min — Chińska Republika Ludowa i przedstawiciel Meksyku.

Sekretarzem Generalnym została wybrana również ponownie Hélène Dazy z Francji, a sekretarzem FISE — J. Szpilewoj — ZSRR. Z ramienia ZNP w skład Komitetu Administracyjnego wszedł prezes Zarządu Głównego ZNP — kol. Marian Walczak.

Na zakończenie należy podkreślić, że niniejsza Konferencja była najbardziej doniosłą ze wszystkich dotychczasowych konferencji, ponieważ zagadnienia, które były na niej dyskutowane, odpowiadały interesom życiowym nauczycieli wszystkich krajów, a w szczególności rozwijających się — Azji, Afryki i Ameryki Łacińskiej.

Rezolucje, które zostały przyjęte na IV Światowej Konferencji Nauczycieli w Algierze świadczą o tym, że istnieje pełna możliwość osiągnięcia jedności organizacji nauczycielskich całego świata. Możliwością tą jest wspólna platforma odzwierciedlająca jednakowe interesy postępowego nauczycielstwa całego świata bez względu na przynależność do tych czy innych organizacji międzynarodowych.

Józef Zalewski

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

БОГДАН СУХОДОЛЬСКИ — Проблема личности в условиях революционной практики	1
РЫШАРД ВРОЧИНСКИ — Проблемы организации воспитательной среды	15
МИРОН КРАВЧИК — Из исследований над результатами морального воспитания в школах сельскохозяйственной подготовки	28

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

ЮЗЕФ ПЕТЕР — Проблема реформы образования учителей начальных школ	49
АНТОНИ ЛИПИНСКИ — По вопросу подготовки учителей профессии для основных профессиональных школ	54

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

РЫШАРД ВЕНЦОВСКИ — Из исследований рациональной организации труда учащихся на уроке	59
---	----

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

МЕЧИСЛАВ ЗЕМНОВИЧ — Зыгмунт мыслаковски: Воспитание человека в изменчивой общественности	65
--	----

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор педагогической печати	70
СТАНИСЛАВ ШАЕК — Человек — труд — педагогика	73
МИРОН КРАВЧИК — Польские педагогические книги за границей	78

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ФРАНЦИШЕК КАЗУВИНСКИ — Выставка обучающих машин	80
---	----

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ХЕНРЫК СМАЖИНСКИ — XXI Международный конгресс современной школы	82
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ — IV Всемирная конференция МФПРП в Алжире	85

CONTENTS

ARTICLES

BOGDAN SUCHODOLSKI — The problem of Personality in Conditions of Revolutionary Practice	1
RYSZARD WROCZYŃSKI — Problems of Organization of Educational Environment	15
MIRON KRAWCZYK — Investigations into the Results of Moral Education in Agricultural Schools	28

DISCUSSIONS AND POLEMICS

JÓZEF PIETER — On the Reform of the System of Training Primary School Teachers	49
ANTONI LIPIŃSKI — On Training Teachers of Vocation for Vocational Schools	54

PEDAGOGICAL EXPERIENCES TESTS AND EXPERIMENTS

RYSZARD WIĘCKOWSKI — Search for Rational Organization of Pupil's Work During the Lesson	59
---	----

BOOK SUMMARIES AND REVIEWS

MIECZYŚLAW ZIEMNOWICZ — Zygmunt Mysłakowski: Education of Man in Changing Society	65
---	----

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — A Survey of Pedagogical Periodicals	70
STANISŁAW SZAJEK — Man, Work, Pedagogy	73
MIRON KRAWCZYK — Polish Pedagogical Books Abroad	78

HOME CHRONICLE

FRANCISZEK KAZUBIŃSKI — The Exhibition of Teaching Machines	80
---	----

FOREIGN CHRONICLE

HENRYK SMARZYŃSKI — XXI International Congress of Modern School	82
JÓZEF ZALEWSKI — IV World Conference FISE in Alger.	85

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

BOGDAN SUCHODOLSKI — Problem osobowości w warunkach rewolucyjnej praktyki	1
RYSZARD WROCZYŃSKI — Problemy organizowania środowiska wychowawczego	15
MIRON KRAWCZYK — Z badań nad wynikami wychowania moralnego w szkołach przysposobienia rolniczego	28

DYSKUSJE I POLEMIKI

JÓZEF PIETER — Sprawa reformy kształcenia nauczycieli szkół podstawowych	49
ANTONI LIPIŃSKI — W sprawie kształcenia nauczycieli zawodu dla zasadniczych szkół zawodowych	54

DOSWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

RYSZARD WIĘCKOWSKI — W poszukiwaniu racjonalnej organizacji pracy ucznia na lekcji	59
--	----

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

MIECZYŚLAW ZIEMNOWICZ — Zygmunt Mysłakowski: Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności	65
---	----

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd czasopism pedagogicznych	70
STANISŁAW SZAJEK — Człowiek — praca — pedagogika	73
MIRON KRAWCZYK — Polskie książki pedagogiczne za granicą	78

KRONIKA KRAJOWA

FRANCISZEK KAZUBIŃSKI — Wystawa maszyn uczących	80
---	----

KRONIKA ZAGRANICZNA

HENRYK SMARZYŃSKI — XXI Kongres Międzynarodowy Szkoły Nowoczesnej	82
JÓZEF ZALEWSKI — IV Światowa Konferencja FISE w Algierze	85