

RUCH PEDAGOGICZNY

1

ROK VIII (XL) STYCZEŃ — LUTY 1966

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

TADEUSZ MALINOWSKI — Rola ideologii w wychowaniu	1
MARIAN JAKUBOWSKI — Ideowo-społeczne aspekty pedagogiki marski- towskiej ,	21
ADAM BOLKOWSKI — Nauczyciel — jego miejsce i rola w społeczeństwie	33

DYSKUSJE I POLEMIKI

ZYGMUNT WIATROWSKI — Zanim zapadnie decyzja...	44
TADEUSZ LESIAK — Zagubione problemy badań w pedagogice	55
JÓZEF DUTKIEWICZ — Zmierzch czy rozwój pedagogiki	57

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ANDRZEJ ZOWADA — Prace dyplomowe w studiach nauczycielskich	65
---	----

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

TADEUSZ J. WIŁOCH — O systemie kształcenia nauczycieli w Rumunii	72
--	----

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

MIECZYŚLAW ZIEMNOWICZ — Miron Krawczyk: Metody wychowania mo- ralnego	78
RYSZARD RADWIŁOWICZ — Szkoły eksperymentalne w świecie 1900—1960 (red. W. Okonia)	82
L. B. — H. C. Dent: The Training of Teachers in the United Kingdom	87

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd czasopism pedagogicznych	89
STANISŁAW SZAJEK — Zadania pedagogiki w nowym systemie socjalistycz- nego kształcenia NRD	93

KRONIKA KRAJOWA

WACŁAW STASINOWSKI — W Rzeszowie powstała Wyższa Szkoła Peda- gogiczna	98
KAROL POZNAŃSKI — Dyskusja nad II tomem „Historii wychowania”	99

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

A R T Y K U Ł Y

TADEUSZ MALINOWSKI



ROLA IDEOLOGII W WYCHOWANIU

1

Obok oczywistych efektów obecnego procesu modyfikowania ideologii socjalistycznej, ulepszania jej i uwalniania od uproszczeń narosłych w okresie tzw. kultu jednostki łatwo dostrzec również zjawiska ujemne. Jednym z nich są próby podważania pozytywnych funkcji ideologii, odchodzenia od niej i zastępowania jej przez inne formy świadomości ludzkiej, jako rzekomo bardziej doskonałe. Rodzi się uzasadnione pytanie, czy nie jest to już zmierzch ery ideologii, zanik wychowania ideologicznego. Jakie są podstawowe źródła aktualnych trudności wychowania ideologicznego?

2

Zanim podejmiemy tę problematykę, trzeba się porozumieć w kwestii samego pojęcia ideologii. Przypuszczam, że dla potrzeb tego artykułu wystarczy następująca propozycja: ideologia to względnie usystematyzowany zbiór idei opisujących i oceniających rzeczywistość, zwłaszcza społeczną, to także zbiór dyrektyw wyprowadzonych z tych idei, dotyczących działania społecznego zbiorowości ludzkich. Idee wchodzące w skład ideologii kształtują się jako stany świadomości zbiorowej w procesie historycznego doświadczenia określonych grup, klas i całych społeczności. Upowszechniają się one i zmieniają stosownie do doświadczenia i całokształtu warunków bytowania danej zbiorowości¹. Ideologie mieszczą w sobie także dorobek poznania naukowego zgodny z doświadczeniami i potrzeba-

mi danej zbiorowości, uwikłany w dążenia, interesy i działania poszczególnych grup. Ideologie tzw. uniwersalistyczne mieszczą w sobie poglądy o wysokim stopniu ogólności, odzwierciedlające „całość” świata i całościową wizję przeszłości.

Już z tej definicji wynika oczywista zależność pomiędzy uczeniem się i wychowaniem a ideologią. Ideologia stanowi treść uczenia się i wychowania, określa cele i kierunek wychowania. Z drugiej strony przez uczenie się i wychowanie postępuje proces kształtowania się ideologii.

3

Obecne trudności wychowania ideologicznego wypływają z wielu różnych źródeł. Ogólnie biorąc źródła te można podzielić na dwie grupy. Będą to trudności wychowania wypływające z samej ideologii, z przemian, jakie się w niej dokonują, a przede wszystkim ze stopnia prawdziwości bądź fałszu poszczególnych poglądów ideologicznych, zwłaszcza zaś poglądów o wysokim stopniu ogólności. Będą to również trudności wypływające spoza ideologii, a między innymi z kierunku i charakteru rozwoju innych form świadomości społecznej, występujących niekiedy jako konkurencyjne wobec poglądów ideologicznych.

Gdy chodzi o pierwszy kompleks spraw, a więc o przyczyny trudności wychowania ideologicznego tkwiące w samej ideologii, w jej aktualnych procesach rozwojowych itp., zwrócimy tu uwagę na jeden tylko aspekt zagadnienia, mianowicie na upowszechnianie się postawy tzw. egzystencjalistycznej, związanej między innymi ze swoistym uproszczeniem punktu widzenia na człowieka, właściwym dla okresu tzw. kultu jednostki. Natomiast z przyczyn wypływających spoza ideologii zwrócimy uwagę na niektóre związki pomiędzy ideologią i nauką oraz elementarnymi normami moralnymi i ideologią.

4

Kariera egzystencjalizmu widoczna w ostatnich latach, zwłaszcza na Zachodzie, ale również w naszym kraju, wiąże się z rodzajem kryzysu w filozofii i ideologii. Egzystencjalizm jako swoista doktryna społeczna i jako postawa człowieka stanowi formę negacji dzisiejszych ideologii uniwersalistycznych, przede wszystkim niesocjalistycznych. Jest to kierunek w pewnym sensie ideologiczny, którego upowszechnienie postępuje między innymi pod hasłem odchodzenia od ideologii uniwersalistycznych. Rodzi się on głównie w krajach niesocjalistycznych i wiąże się z podważeniem istniejących tam doktryn społecznych. Upowszechnienie egzystencjalizmu jako swoistej postawy społecznej prowadzi do rodzaju „próżni” ideologicznej, którą można będzie wypełnić przez ideologię wolną od uproszczeń właściwych dla dzisiejszych ideologii uniwersalistycznych.

Patrząc na doktrynę egzystencjalizmu z punktu widzenia marksizmu trzeba powiedzieć, że nie stanowi ona siły konkurencyjnej wobec ideologii socjalistycznej². Egzystencjalizm nie oferuje bowiem żadnej nowej zwartej konstrukcji społecznej i żadnej istotnej płaszczyzny integracji zbiorowości ludzkich. Punktem wyjścia i osnową egzystencjalizmu jest jednostka ludzka, podczas gdy ideologie zdolne organizować działania zbiorowe na dłuższą metę muszą zawierać określone wizje społeczeństw jako całości.

Ale bez względu na te słabości egzystencjalizmu ostrze jego jest wymierzone również przeciw marksizmowi i ideologii socjalistycznej. Niewątpliwie egzystencjalizm inspiruje określoną problematykę społeczną, z drugiej jednak strony wskazuje on wyraźnie na luki w innych kierunkach filozoficznych bądź doktrynach społecznych, a w tym i w marksizmie. Powstaje pytanie, z jakich źródeł tkwiących w samym marksizmie wypływa owa kariera egzystencjalizmu?

Oczywiście na tak postawione pytanie w tym miejscu można dać tylko odpowiedź ogólną, korzystając z wnikliwych analiz tego problemu przedstawionych w pracach A. Schaffa³. Kariera egzystencjalizmu stanowi między innymi wytwór zawężonego zakresu problematyki jednostkowej podejmowanej przez marksistowską myśl społeczną w okresie tzw. kultu jednostki. Nastąpiło swoiste zawężenie problematyki społecznej w marksizmie z oczywistą szkodą dla ideologii socjalistycznej. Wyrosła z pierwiastków humanizmu ideologia socjalistyczna uległa pewnemu ograniczeniu do problematyki ekonomicznej. Widać to szczególnie ostro zwłaszcza na przykładzie niektórych krajów tzw. trzeciego świata, gdzie socjalizm oznacza niekiedy tylko nacjonalizację środków produkcji i uprzemysłowienie. Szerzej pojęta problematyka humanistyczna schodzi w tych przypadkach na plan dalszy, co pozostaje w rażącej sprzeczności z genezą i istotą doktryny społecznej socjalizmu.

Pod wpływem tego ograniczenia ukształtował się określony, jednostronny model rozpatrywania spraw jednostki ludzkiej. Sprawy jednostki rozpatrywano przez pryzmat spraw społeczeństwa jako całości, a sprawy społeczeństwa przez pryzmat spraw gospodarczych. W ten sposób powstał rodzaj fetyszyzacji czynnika ekonomicznego w życiu społecznym, to, co stanowi środek, stało się celem samym w sobie. Oczywiście praktykę tę można usprawiedliwić początkowym stanem gospodarki krajów socjalistycznych. Konieczność zaspokojenia w pierwszym rzędzie elementarnych potrzeb ludzkich wyniosła sprawy gospodarki na czołowe miejsce spraw społecznych. Ale dziś w krajach o względnie wysokim poziomie rozwoju gospodarczego, a do takich należy i nasz kraj, zaspokojenie owych potrzeb elementarnych nie stanowi poważniejszego problemu. Na czołowe miejsce wysuwa się problematyka humanistyczna, powstaje konieczność przesunięcia punktu ciężkości z zainteresowania rzeczami na zainteresowanie ludźmi. Kluczową problematyką społeczną staje się stosunek człowieka do człowieka. Podejmowanie tej problematyki w ograniczonym zakresie sta-

nowi; jak mi się wydaje, zasadnicze źródło kształtowania się postawy egzystencjalistycznej i zasadniczą przyczynę trudności wychowania ideologicznego w obecnych naszych warunkach. Jest jednak ogólnie rzeczą oczywistą w jaki sposób przewyciężyć powstające na tym tle trudności wychowawcze. Trzeba po prostu wzbogacić ten jednostronny model rozpatrywania spraw jednostki ludzkiej przez sprawy społeczne i gospodarcze, a tym samym wzbogacić problematykę humanistyczną wewnątrz marksizmu, między innymi o problematykę podejmowaną przez egzystencjalizm.

5

Krytykę ideologii prowadzi się również obecnie przez porównywanie zbioru poglądów ideologicznych z wiedzą naukową. Jest to krytyka wiodąca do zasadniczego podważenia wszelkiej ideologii jako formy świadomości zawierającej wiele uproszczeń, urojeń, mistyfikacji i innych błędów. Praktycznie bowiem rozwój nauki stanowi dziś zasadniczą podstawę wszelkiej istotnej modyfikacji i krytyki ideologii. Bez względu na intencje przeciwstawiania nauki i ideologii, które mogą polegać bądź to na walce o pewną autonomię nauki wobec ideologii, o prawo do błędów w nauce itp., bądź na próbie modyfikowania takich lub innych składowych ideologii, przeciwstawianie to prowadzi zwykle do swoistej negacji ideologii jako formy świadomości mniej doskonałej niż wiedza naukowa. Dlatego obrońcy ideologii podejmują w takich przypadkach próby podważenia istotnych różnic pomiędzy nauką a ideologią, zwykle przez przypisywanie walorów naukowości danej ideologii lub przez całkowite utożsamianie tych dwóch form świadomości. Bardziej skuteczna obrona wydaje się jednak taka, która zmierza do wykazania, możliwie obiektywnego, specyficznych właściwości i funkcji każdej z tych form. Prowadzi ona do przeświadczenia, że wiara w możliwości całkowitego zastąpienia dzisiejszych funkcji ideologii przez wiedzę naukową jest niczym innym, jak tylko dalszym rodzajem ideologicznej mistyfikacji.

Jest rzeczą oczywistą, że w dzisiejszym życiu praktycznym nauka zmieniła do gruntu swą funkcję. Stała się ona bezpośrednią siłą wytwórczą, podstawowym czynnikiem określającym kierunek i tempo rozwoju społecznego. Szansę rozwoju społecznego mierzyć trzeba dziś nie tyle zasobem przestarzałych środków wytwórczych i nie ilością rąk do pracy, co ilością ludzi mądrych i ilością wytwarzanej wiedzy. Nauka i oświata przechodzą z dawnego marginesu społecznego w centrum uwagi społecznej. Inwestycje naukowe i oświatowe są inwestycjami o najwyższym stopniu rentowności gospodarczej.

Czy jednak ten widoczny przyrost wiedzy naukowej i ta wzrastająca rola nauki w praktycznym życiu mas prowadzą do jakiejś zasadniczej modyfikacji wzajemnych stosunków pomiędzy nauką a ideologią? Nie. Co więcej, wzrost roli nauki w prostej linii wiedzie do wzrostu roli ideologii.

Nie są to bowiem formy świadomości przeciwstawne lub konkurencyjne, lecz wzajemnie uzupełniające się — formy, z których każda spełnia określone, ważne, ale nieco różne funkcje w życiu praktycznym. Właśnie dzięki specyficznym właściwościom rola ideologii wzrasta ze wzrostem roli nauki.

W odróżnieniu od ideologii nauka stanowi system twierdzeń konstruowanych z uwzględnieniem określonej procedury metodycznej. Procedura ta powoduje występowanie szeregu istotnych ograniczeń w poznaniu naukowym, niewłaściwych dla ideologii. Wskutek tych ograniczeń twierdzenia i hipotezy naukowe muszą być na stosunkowo niskim stopniu ogólności. Poznaniu naukowemu podlegają przede wszystkim związki z otoczenia dające się sprawdzać w sposób empiryczny. Uczeni podejmują zwykle tylko takie pytania, na które mogą dać odpowiedź w sposób naukowy, a więc faktycznie tylko wtedy, gdy mogą zastosować odpowiednie metody badawcze. Pytania bez dróg odpowiedzi, przy czym dróg uwzględniających owe rygory procedury badawczej, są dla badaczy empiryków pytaniami bezwartościowymi. Niemniej jednak w praktycznej działalności ludzi i w samym poznaniu powstają takie pytania i trzeba na nie odpowiadać. Są to głównie pytania o wysokim stopniu ogólności, na które odpowiedź może mieć charakter odpowiedzi filozoficznej bądź poglądu ideologicznego. Podam kilka przykładów takich pytań.

W marksistowskiej myśli społecznej, ale także i w myśli niemarksistowskiej, toczy się od dawna spór o to, czy socjalizm jest nieuchronnym następstwem ewolucji ustrojów społeczno-ekonomicznych, czy też wolnym wyborem świadomych jednostek i grup, które go z jakichś względów chcą tak a nie inaczej konstruować. Spór to oczywiście nie nowy, choć u nas przez wiele lat zarzucony, gdyż przyjęliśmy jako pewnik jedną z możliwych odpowiedzi. Towarzyszy on całemu procesowi rozwoju myśli i praktyki socjalistycznej, a ostatnio znów zyskuje na sile w związku z rozwarstwieniem dróg dochodzenia do socjalizmu, zwłaszcza zaś w związku z upowszechnieniem ideologii socjalizmu w krajach niesocjalistycznych, dla których ma on doniosłe znaczenie praktyczne. Widzimy teraz ten spór w ostrej postaci na przykładzie polemik pomiędzy Sartre'm i Philipem.

Ale na tak postawione pytanie nie sposób dać odpowiedź naukową ze względu na sam charakter pytania i oczywistą ograniczoność naukowego poznania. Nauka nie zajmuje się dziś układami o tak dużym stopniu ogólności, choć, być może, będzie się nimi zajmować. Nadto pytanie znacznie wybiega w przód, chodzi w nim o to, czym jest to, co będzie, podczas gdy nauka, przynajmniej wedle aktualnie rozpowszechnionego modelu, zajmuje się tym, co jest.

Bez względu jednak na trudności naukowej odpowiedzi na to pytanie, ma ono doniosłe znaczenie praktyczne. Pewne jest bowiem, że jakakolwiek odpowiedź wpływa na charakter i tempo urzeczywistnienia socjalizmu. W jednych okolicznościach kulturowych rozumienie socjalizmu jako konieczności dziejowej może bardziej sprzyjać budownictwu socja-

listychnemu niż w innych, w których pojmowanie go jako swobodnego wyboru może mieć bardziej korzystne efekty praktyczne. Zależy to od całego splotu procesów rozwojowych poszczególnych społeczeństw, którego dokładne poznanie zdaje się przekraczać aktualne możliwości warsztatu badawczego nauki. Odpowiedź wymagałaby całościowego, zintegrowanego spojrzenia na dzieje i perspektywę rozwoju, co praktycznie musiałoby uwzględnić całość ludzkiego poznania. Tymczasem wiedza naukowa jest i cząstkowa, i w określony sposób podzielona, tak że trudno dziś znaleźć jakąś realną drogę zintegrowania dorobku naukowego z wielu dziedzin i odpowiedź na pytanie o tak dużym stopniu ogólności. Siłą rzeczy odpowiedź musi być wolna od rygorów właściwych dla nauki, a więc może być tylko odpowiedzią filozoficzną ewentualnie poglądem ideologicznym. I jako taka może odegrać doniosłą rolę w organizowaniu działań zbiorowych.

Równie pasjonującym i zarazem kluczowym problemem myśli i praktyki socjalistycznej jest problem dróg budownictwa socjalistycznego. I on towarzyszy całemu obecnemu rozwojowi myśli społecznej, ale i on nie może być rozwikłany, przynajmniej całkowicie, z pomocą dzisiejszej empirii naukowej. Jako utopię uznano w swoim czasie jedną z propozycji przeobrażenia kapitalizmu w socjalizm przez rozległe budownictwo oświatowe. Przeciwstawiono tej drodze inną, wedle której należało wprzód przejąć władzę polityczną drogą rewolucji, a potem przez odpowiednie manipulacje gospodarcze osiągnąć określony charakter świadomości społecznej i stosunków międzyludzkich.

Zapewne z tą drugą propozycją należało w swoim czasie wiązać większe nadzieje niż z pierwszą, a to głównie ze względu na bardzo niski stan oświaty powszechnej w połowie ubiegłego stulecia i znacznie większą łatwość przeprowadzenia rewolucji, nawet trudnej, niż zbudowania odpowiedniej oświaty w społeczeństwach składających się w większości z analfabetów. Zwycięstwo rewolucji i przezwyciężenie kapitalistycznych ograniczeń może przy tym stworzyć niepomiernie większe możliwości rozwoju kulturalnego.

Ale bez względu na to, co uczyni się punktem wyjścia, czy rewolucję i władzę polityczną, czy wysoki potencjał gospodarczy, czy odpowiedni poziom i charakter oświaty powszechnej, niezależnie od tego, na co położy się akcent w momencie wyjściowym, istnieją potencjalne możliwości dojścia do tego samego efektu, a to głównie dlatego, że pomiędzy warunkami, działaniem i świadomością ludzką istnieją wystarczająco silne zależności wzajemne. Nie są to zależności jednostronne, wyrażone na przykład w modelu: warunki — działanie — świadomość, lecz zależności wielostronne, w których każda z tych składowych może być punktem wyjścia i dojścia. Osobiście sądzę, że w dzisiejszych warunkach kulturowych wzrasta liczba takich działań zbiorowych i indywidualnych, które są poprzedzone względnie wysokim stopniem rozpoznania w dziedzinie celu,

procesu, warunków i skutków, wzrasta rola wiedzy w działaniu praktycznym i rola społeczna oświaty.

Niezależnie jednak od potencjalnych możliwości dochodzenia do socjalizmu różnymi drogami z punktu widzenia efektywności działań zbiorowych istnieje konieczność wyboru którejs z nich i świadomej koncentracji czynności ludzkich. A więc pytanie o drogę, o ogniwo decydujące, jest pytaniem praktycznie istotnym. Ale znów nie sposób dać na nie odpowiedź ze stanowiska naukowego, bo układy, których ono dotyczy, przekraczają granice możliwości badań empirycznych. Niemniej jednak odpowiedź jest potrzebna, brak jej czyni „ślepa” zbiorową działalność ludzką, utrudnia koncentrację wysiłku zbiorowego, hamuje procesy integracyjne. Dochodzi wówczas do głosu technokracja z jej znanymi szczegółowymi sprawnościami i społeczeństwo staje się sumą samotnych jednostek nie wiedzących dokąd zmierzają. Na tym tle w określonych warunkach rodzi się egzystencjalizm. Jest on wytworem braku przewodnich ideałów społecznych. Zdaniem Struve „życie praktyczne, bez przewodnich ideałów, przedstawia chaos osobniczych dążeń i czynów, pozbawionych prawdziwej doniosłości dla osobnika, jak ogółu. Tylko ideały łączą szczegółowe czyny pojedynczego człowieka w szereg logiczny i moralny, zdolny zadowolić głębsze potrzeby jego umysłu i serca”.

Otóż tę perspektywę życiową jednostki i zbiorowości daje dziś ideologia będąca zbiorem poglądów o sprawach zasadniczych i zbiorem dyrektyw postępowania praktycznego zbiorowości. Bez względu na możliwe urojenia i mistyfikacje właściwe dla poszczególnych poglądów ideologicznych w znacznie większym stopniu niż dla wiedzy naukowej nie sposób wyobrazić sobie dzisiaj społeczności ludzkiej wolnej od ideologii. Zastąpienie funkcji ideologii przez naukę możliwe będzie dopiero wówczas, gdy w naukowy sposób pozna się człowieka. Ale takie poznanie, idąc za myślą Ducrocq'a, równać się będzie poznaniu wszystkiego⁴. Oczywiście jest odległość takiej perspektywy i nadal ogromna rola ideologii w praktycznym życiu mas, a tym samym w wychowaniu.

6

Wzrost roli ideologii wpływa również z charakteru istniejącego w nauce podziału oraz, co się z tym wiąże, z szeregu specyficznych właściwości aktualnego rozwoju nauki. U podstaw podziału nauki na rozliczne jej dziedziny i dyscypliny leży kryterium podziału rzeczywistości na fakty. Kryterium temu towarzyszy podział ze względu na sposoby ujmowania faktów, aparaturę pojęciową, metody badań, a w konsekwencji również podział instytucjonalny. Ale dostrzeganie faktów i podejmowanie naukowej analizy ich związków postępuje w znacznej mierze na drodze przypadku, zależy od takich lub innych właściwości samego uczonego i od rozmaitych okoliczności zewnętrznych. Przypadkowość ta nie może być cał-

kiem usunięta nawet w obecnych warunkach planowania rozwoju nauki. Spowodowała ona, iż faktycznie podział nauki ze względu na fakty jest tylko jednym z możliwych podziałów, przy czym dziś zdaje się mniej charakterystyczny niż sposób ujmowania danych faktów, aparatura pojęciowa, metody badań itp. O tym samym fakcie społecznym bądź przyrodniczym traktuje teraz wiele dziedzin nauki, lecz rozpatrują go one w różny sposób. Na przykład o życiu psychicznym człowieka wypowiada się psychologia, socjologia, ekonomia, logika, językoznawstwo, historia i wiele innych dziedzin nauki. Istotne różnice pomiędzy nimi polegają na nieco odmiennych założeniach metodologicznych, na różnym sposobie patrzenia na życie psychiczne i różnej aparaturze badawczej. Oto psycholog lub neurofizjolog badający owo życie wychodzi z założenia, że jego poznanie wymaga poznania struktury psychiki bądź systemu nerwowego. Stąd dokonuje on podziału jednolitej działalności psychicznej na różne procesy i akty, takie jak wrażenia, spostrzeżenia, kojarzenia, urojenia, na myślenie, zapamiętywanie, wolę, emocje, zdolności, zdatności etc., by w ten sposób sproblematyzować strukturę psychiki i w miarę możliwości zdefiniować człowieka jako istotę psychiczną. Dziś dziedzina ta operuje rozległą aparaturą pojęciową wyjaśniającą składowe i funkcjonowanie psychiki człowieka, a nawet innych istot obdarzonych tym niewątpliwym walorem.

O tym samym życiu psychicznym traktują socjologowie, ale wychodzą z odmiennego założenia metodologicznego. Dla socjologa właściwe jest rozpatrywanie psychiki jednostki przez włączenie jej do szerszego układu odniesienia, do grupy społecznej, kultury jako całości. Podobnie czynią etnografowie i etnologowie, historycy, ekonomiści i inni. „Prawa życia psychicznego” są przedmiotem zainteresowania przedstawicieli wielu dyscyplin nauki. I nie podział ze względu na fakty dzieli te dyscypliny, ale podział ze względu na sposoby badania tych samych faktów. Każda z dyscyplin badających życie psychiczne człowieka stanowi mniej lub bardziej zwartą strukturę twierdzeń i hipotez. Są to jednak struktury cząstkowe, nie dające obrazu całości psychiki, lecz tylko obrazy poszczególnych jej składowych. Struktury takie, dogodne dla celów poznania i przekazywania wiedzy, są nieadekwatne do struktur działań ludzkich i wskutek tego każda z nich ma tylko cząstkowe zastosowania praktyczne. Zilustruję to na przykładzie.

Nauczyciel spełnia wobec ucznia cały kompleks czynności kształcących (czynności nauczania, wychowania, opieki). Nie są to czynności, jak się niekiedy sądzi, kształtujące jednym razem na przykład określonego rodzaju wrażliwość, a innym razem taki lub inny typ pamięci, emocji czy woli, lecz czynności każdym razem wywołujące spłot reakcji psychicznych i kształcące jednocześnie całość psychiki ucznia. Nauczyciel zawsze ma do czynienia z szeregiem takich całości, jak uczeń, klasa, szkoła, środowisko, a zrozumienie jego czynności pedagogicznych możliwe jest przez zrozumienie reakcji danego układu jako całości.

Tymczasem wiedza o uczniu, jaką może on dysponować w wyniku odpowiednich studiów naukowych, jest wiedzą o poszczególnych aspektach działalności psychicznej bądź fizycznej, wyrażoną w postaci różnych układów systematycznych (psychologia z jej gałęziami, fizjologia, socjologia itp.). Wiedza o tych aspektach lub elementach nie odzwierciedla prawidłowości działania danych układów jako całości. Znajomość szeregu cech psychicznych lub funkcjonowania poszczególnych organów nie daje w prostej linii wiedzy o zachowaniu społecznym ucznia (człowieka) jako całości. A właśnie takiego całościowego obrazu wymaga świadoma praca pedagogiczna. Chodzi więc o znajomość układów tzw. wyższego rzędu. „Układy takie mają właściwości odrębne od właściwości elementów, z których się składają, odznaczają się także własną prawidłowością działania, która nie da się wyprowadzić z samych tylko praw działania ich elementów”⁵. Sposób działania całości stanowi łączny rezultat sposobów działania wszystkich elementów. Jest on pod pewnymi względami różny od sposobów działania elementów. Ale tą „całością” w przypadku naszego przykładu nie zajmuje się żadna z dyscyplin nauki traktująca o psychice ludzkiej. Dlatego nauczyciel chcący mieć całościowy punkt widzenia na dziecko musi go kształtować w sposób samodzielny w gruncie rzeczy na poziomie zwykłej mądrości ludowej. Stąd zapewne te ogromne różnice wśród nauczycieli w poglądach na te same dzieci i te same fakty społeczne, mimo zasadniczego podobieństwa edukacji kadr nauczycielskich w zakresie wiedzy o człowieku.

W podobnie trudnej sytuacji znajdują się inni „technicy” powołani do stosowania wiedzy naukowej w praktyce. Stanowi to naturalną konsekwencję istniejącego podziału nauki i niekompletności poznania naukowego oraz, co się z tym wiąże, aktualnej koncepcji kształcenia naukowego specjalistów. Koncepcja ta zakłada, iż konieczny w życiu praktycznym całościowy punkt widzenia na społeczeństwo, człowieka i jego działalność kształtuje się niejako samorzutnie w wyniku pobierania wiedzy z różnych dziedzin szczegółowych. Co więcej, sądzi się nawet, iż w wyniku takiej edukacji powstaje w umysłach uczniów tzw. naukowy światopogląd, będący zintegrowanym, całościowym punktem widzenia na otoczenie społeczne i przyrodnicze na poziomie wiedzy naukowej. Ze złudzeniem tym nie spotykamy się, o ile wiem, tylko na poziomie kształcenia przedszkolnego.

Niewątpliwie w wyniku pogłębionych studiów jednokierunkowych, a tym bardziej wielokierunkowych, powstaje jakaś wypadkowa w postaci takich lub innych skojarzeń międzydyscyplinowych. Skojarzenia te są jednak tak wielce indywidualnie zróżnicowane, że faktycznie można chyba mówić o tylu naukowych światopoglądach, ile jest ludzi naukowo kształconych, a przynajmniej, z grubsza biorąc, ile jest możliwych kierunków kształcenia naukowego.

I znów lukę wypełnia, przynajmniej w części, ideologia. W warunkach

coraz większej ilości odrębnych dyscyplin nauki i zdaje się pogłębiającej się ich wzajemnej izolacji ta integrująca rola ideologii powinna raczej wzrastać. Oczywiście na poglądy ideologiczne spełniające taką rolę składają się odpowiednie hipotezy filozoficzne. Całość świata stanowi bowiem przedmiot dociekań filozofii, podczas gdy przedmiotem wszelkiej innej wiedzy są poszczególne jego składowe. Te filozoficzne hipotezy o całości świata wchodzą do poszczególnych ideologii, zwłaszcza tzw. uniwersalistycznych, przekształcając się w sądy o rzeczywistości i stanowią ważną składową poszczególnych ideologii.

Aktualny podział nauki sprzyja, jak się zdaje, powstawaniu widocznych dysproporcji pomiędzy stopniem rozwoju teorii ogólnych, a systemami twierdzeń szczegółowych. „Teorie dotyczące organizacji społeczeństw są dziś znacznie mniej rozwinięte niż teorie dotyczące zachowania jednostek”⁶. Tymczasem właśnie te pierwsze mają szczególnie wysoki stopień stosowalności. Twierdzenia oparte bezpośrednio na badaniach empirycznych są mniej ogólne i przeważnie tylko w części prawdziwe. W świetle bardziej ogólnej wiedzy teoretycznej mamy zwykle podstawy sądzić, iż nie jest dokładnie tak, jak te twierdzenia głoszą, i że nie w każdym warunkach trafne okażą się przewidywania oparte na tych twierdzeniach. „W obrębie nauk społecznych twierdzenia teoretyczne o najniższym szczeblu ogólności są na ogół szczególnie zawodne — o ile nie są one poprzedzone wielką ilością warunków ograniczających, lecz sformułowane tak, jak się zwykle formułuje uogólnienia indukcyjne”⁷. Bardziej ogólna wiedza pozwala dostrzec ograniczenia hipotez wywiedzionych indukcyjnie z wyników badań empirycznych. Wyjaśnianie twierdzeń mniej ogólnych przez twierdzenia bardziej ogólne prowadzi zwykle do ograniczenia zakresu stosowalności tych pierwszych. Stąd praktyczna doniosłość formułowania hipotez możliwie najogólniejszych, ale zarazem ogromna trudność formułowania takich hipotez na gruncie poszczególnych dyscyplin szczegółowych. Praktycznie chodzi tu głównie o hipotezy tzw. międzydyscyplinowe, a więc o rodzaj hipotez filozoficznych. Muszą one jednak podlegać kontroli przez dyscypliny szczegółowe i nie mogą wchodzić w kolizję z wynikami badań systematycznych.

Bez względu na ryzyko fałszu takich hipotez ogólnych, a szczególnie ryzyko przekształcenia się ich w poglądy ideologiczne, są one potrzebne dla rozwoju nauki i dla praktyki społecznej. Nauka bowiem rozumiana w sposób neopozytywistyczny, jako zbiór cząstkowych „prawd absolutnych”, przynajmniej ta jej część, która traktuje o społeczeństwie, zdaje się mieć niższy stopień stosowalności niż nauka stanowiąca system hipotez w miarę ogólnych, których kontrola prowadzi do modyfikacji i wyższego stopnia adekwatności. Neopozytywistyczna koncepcja wymagań wobec nauki, która z jednej strony ugruntowuje kryterium prawdy w nauce, ale z drugiej domaga się, aby każdemu twierdzeniu naukowemu towarzyszyły odpowiednie dyrektywy dla jego zastosowań w określonych wa-

runkach, prowadzi raczej do zubożenia wiedzy naukowej. Istnieją pojęcia niezbędne dla zbudowania teorii, które oznaczają stany bezpośrednio nieobserwowalne. Pojęcia takie nie podlegają bezpośredniej sprawdzalności empirycznej i nie dadzą się sformułować w postaci operacyjnej. Gdyby owe neopozytywistyczne rygory zastosować konsekwentnie do nauk społecznych, to — jak twierdzi Malewski — miast teorii pozostałyby rozmaite, luźno ze sobą powiązane informacje. Praktyka społeczna skazana byłaby na ślepotę uświetnioną owym znakomitym technicyzmem socjologicznym i infantylizmem psychologicznym.

Wszystko to wskazuje na praktyczną doniosłość hipotez w miarę ogólnych, ale jednocześnie na ogromne trudności formułowania takich hipotez na gruncie poszczególnych dyscyplin nauki. Chodzi bowiem głównie o hipotezy na poziomie międzydyscyplinowym, których formułowanie wymaga wysokiej odpowiedzialności naukowej i społecznej. Gdy takie hipotezy przekształcają się w poglądy ideologiczne, to niekiedy wykazanie ich błędności możliwe jest jedynie na drodze doprowadzenia ich do absurdu przez masową stosowalność. I zapewne ta właśnie okoliczność stanowi rodzaj wytłumaczenia niechęci badaczy faktów społecznych do formułowania bardziej ogólnych hipotez, ale z drugiej strony zapewne właśnie ona otwiera szerokie możliwości wchłaniania przez ideologie rozmaitych mądrości ludowych i narażania całych zbiorowości na wadliwą sprawczość społeczną. Można mnożyć przykłady systemów ideologicznych opartych na określonych teoriach, które teraz wchodzą do bogatej skarbnicy błędów ludzkich. Oczywiście warto je mieć na oku przy formułowaniu hipotez bardziej ogólnych odnoszących się do spraw społecznych, ale chyba nie warto rezygnować z nauki jako systemu hipotez na rzecz nauki jako systemu cząstkowych „prawd absolutnych”. Istnieją różne drogi poznania i różne formy świadomości, obok nauki potrzebna jest ideologia, a obok nich zwykła mądrość życiowa. Nauka i ideologia stanowią treść wychowania, istnieją i rozwijają się dzięki wychowaniu. Nauka jest tylko jedną z dróg poznania, choć teraz niewątpliwie jej praktyczna rola niepomernie wzrasta. Ze względu na aktualne granice poznania naukowego potrzebna jest nadal ideologia. Pozbawienie wychowania składników ideologicznych prowadzi je, mimo całego obecnego rozwoju nauki, donikąd. Ideologia daje rodzaj wizji społecznej, bez której wychowanie przestaje być wychowaniem.

O ile w nauce zasadniczym kryterium jest prawda bądź fałsz, a porównywanie jej z ideologią oznacza niekiedy ostrą krytykę ideologii, o tyle w moralności kryterium takim jest dobro bądź zło, a próby porównywania ocen moralnych i ideologicznych są często krytyką tych ostatnich. Rozróżnienia pomiędzy ideologią i moralnością stały się ostatnio rodzajem mody

w środowiskach humanistycznych. Zasadnicza sprawa dotyczy tu wzajemnego stosunku ocen i dyrektyw ideologicznych do ocen i dyrektyw moralnych. Rozpatruje się ją w różny sposób, przez wyróżnianie norm i ocen bardziej trwałych i bardziej zmiennych, norm o zasięgu ogólnospołecznym i ogólnoludzkim oraz o zasięgu klasowym i elitarnym. O sposobie rozstrzygnięcia tych kwestii w znacznej mierze przesądza punkt widzenia na genezę norm i ocen moralnych i ideologicznych. Ukształtowały się w tej sprawie dwa stanowiska, odmienne i pozornie przeciwstawne. Według pierwszego normy i oceny moralne są normami i ocenami pochodnymi od całokształtu warunków społeczno-ekonomicznych danych zbiorowości ludzkich. Nie może być mowy o moralności jako o czymś poza- lub ponadideologicznym, jako czymś niezdeteminowanym ustrojowo, gospodarczo, politycznie itp. „Absolutna moralność — pisze Schaff — i absolutne normy moralne to absurd z punktu widzenia nauki o społeczeństwie”⁸. Normy moralne jako zdeterminowane ustrojowo można zrozumieć jedynie przez włączenie ich do szerszego kompleksu uwarunkowań życiowych danych zbiorowości i można je kształtować przede wszystkim przez odpowiednie manipulacje w warunkach społecznego bytowania mas.

Wedle drugiego punktu widzenia, który zapewne ma nie mniej bogatą tradycję niż pierwszy, normy i oceny moralne stanowią rdzeń dorobku kulturalnego ludzkości, charakteryzujący samą istotę człowieka jako jednostki biospołecznej. Cechuje je wysoka stabilność i pewna niezależność od takich lub innych klasowo ideologicznych fluktuacji. „Ludzie mają jednolitą zdolność do elementarnych intuicji etycznych (zdolność ogólnoludzką), jak zdolność doznawania barw, dźwięków, radości, smutków”⁹.

Polemika pomiędzy tymi dwoma stanowiskami doprowadziła do swiostego kompromisu, mianowicie do wyróżnienia w moralności norm i ocen bardziej trwałych i ponadideologicznych oraz bardziej zmiennych — zdeterminowanych ideologicznie. Ci, którzy ujmowali sferę moralną jako całkowicie zdeterminowaną ideologicznie, ustrojowo i politycznie, zgodzili się z możliwością występowania również norm tzw. elementarnych, ponadustrojowych i ideologicznych, norm tzw. ogólnoludzkich. Ci zaś, którzy w moralności widzieli przede wszystkim takie właśnie normy ogólnoludzkie, przyjęli do wiadomości możliwość występowania także owych norm i ocen specyficznych dla poszczególnych ideologii klasowych.

Praktycznie jednak podział ten nie wnosi czegoś istotnego do zrozumienia istotnej aktualnej problematyki moralnej i do stosunków pomiędzy moralnością a ideologią. Co więcej, zdaje się, iż wprowadza on w błąd, gdyż daje podstawy do zbędnych rozróżnień w jednolitym systemie moralnym i utrudnia prawidłowy wybór moralny.

Normy i oceny moralne, o których możemy sądzić jako o tzw. ogólnoludzkich, istnieją, rozwijają się i funkcjonują nie w postaci jakichś odrębnych systemów moralnych, lecz w postaci, jeśli można się tak wyrazić, moralności klasowej i ideologicznej. Wchodzą one do wszelkich ideologii,

zwłaszcza tych uniwersalistycznych, i mają jednocześnie postać i ogólnoludzką, i klasowo-ideologiczną. Istotną różnicą moralną pomiędzy poszczególnymi ideologiami jest nie tyle wytwarzanie jakichś oryginalnych norm moralnych, powiedzmy o krótszym okresie istnienia, co zakres stosowania norm tzw. elementarnych. Ideologie, przynajmniej współczesne, nie wytwarzają nowych norm moralnych, lecz tylko wyznaczają granice respektowania norm ogólnoludzkich w praktycznym życiu danych zbiorowości. Istnieje obiektywna potrzeba określania granic stosowalności elementarnych norm moralnych, którą właśnie spełniają ideologie. Wynika to z samego charakteru tych norm i sztywnego determinizmu praktyki ich stosowania.

Podział norm moralnych na elementarne i klasowo-ideologiczne oparty jest między innymi na kryterium rozróżniania norm moralnych ze względu na czas ich funkcjonowania. Ewentualne podważenie takiego kryterium wymagałoby bardziej historycznego spojrzenia zwłaszcza na te normy moralne, o których się sędzi jako o specyficznych ideologicznie. Weźmy dla przykładu znane aforyzmy franklinowskie charakteryzujące postawę moralną mieszczaństwa na dorobku: „oszczędnością i pracą ludzie się bogacą” lub „co masz zjeść dziś, odłóż na jutro, a co masz zrobić jutro, zrób dziś”. Czy są to podstawy właściwe tylko dla mieszczaństwa i tylko dla tego okresu rozwoju tej warstwy, w którym była ona na dorobku? Nie. Charakteryzują one w odpowiednim stopniu wszystkie warstwy społeczne, które zdobywają środki przez pracę, a środków tych nie wystarcza im na pokrycie istniejących potrzeb. Warstwy takie muszą wytwarzać i aprobować normy moralne wysoko oceniające między innymi pracę i oszczędność. Istniały one przed mieszczaństwem i zapewne będą jeszcze po nim. Oczywiście istnieją klasowe różnice w stosunku do pracy i oszczędności zależne od stopnia udziału danej klasy w produkcji zbiorowym. Ale ta postawa mieszczaństwa wobec pracy i oszczędności charakteryzuje w pewnym stopniu dotychczasową większość społeczną. I dziś widać całe narody kierujące się podobnymi zasadami. Jest to naturalny wytwór świadomego wytwarzania i gromadzenia przez ludzi swoich wartości materialnych, a tym samym i pielęgnowania norm moralnych, które aprobują takie postępowanie.

Zwróćmy uwagę na inną cechę, również pozornie nowoczesną, właściwą dla dzisiejszych społeczeństw burżuazyjnych, mianowicie na ten znany kult błyskawicznej kariery, na przykład kariery czyścibuta do rzędu milionera. Od razu trzeba powiedzieć, że i ta postawa nie stanowi oryginalnego wytworu dzisiejszej ideologii burżuazyjnej, choć niewątpliwie w społeczeństwach uprzemysłowionych ma ona postać swoistą. Warto zaznaczyć, że najnowsze badania amerykańskie nad ruchliwością społeczną w społeczeństwach uprzemysłowionych wskazują niezbicie, iż ruchliwość ta w Europie jest wyższa niż w Stanach Zjednoczonych¹⁰, a jak można sądzić na przykładach licznych karier społecznych robotników w społeczeń-

stwach socjalistycznych, jest ona tu jeszcze wyższa niż w dzisiejszych kapitalistycznych społeczeństwach uprzemysłowionych. Owa dążność do kariery nie stanowi oryginalnego wytworu dni dzisiejszych. Widzimy ją w dawnych baśniach ludowych i w praktyce walki o władzę i środki. W odpowiednim stopniu występuje ona we wszystkich społeczeństwach, w których są nierówności społeczne. Jest to naturalnym wytworem rozwarstwienia i zróżnicowania społecznego. Dążność taka występuje wszędzie tam, gdzie są ludzie biedni i bogaci, rządzoni i rządzący, panowie i niewolnicy.

Podobnie dzieje się z inną postawą moralną przypisywaną niekiedy tylko współczesnemu faszyzmowi, z oceną ludzkiego postępowania wedle korzyści politycznej jako jedyne miernika moralnego. I znów trzeba powiedzieć, że kryterium to, aczkolwiek w faszyzmie zyskuje postać szczególną, występowało znacznie wcześniej w odpowiednich kręgach społecznych i występuje po zaniku faszyzmu. Widzimy je w dawnych epokach niewolnictwa i feudalizmu, ale też w niektórych dzisiejszych społeczeństwach.

Tych kilka przykładów wskazuje na celowość daleko idącej ostrożności w sądach o oryginalności moralnej nowoczesnych ideologii. Umiar w tym względzie zdaje się być wielce pożyteczny dla efektów wychowania moralnego i ideologicznego.

Normy moralne, wedle których dziś postępujemy, które aprobujemy lub odrzucamy, którym nadajemy rozmaite granice stosowalności, są normami charakteryzującymi całą rozległą epokę historyczną rozwarstwienia społecznego i nierówności społecznych ludzi, epokę walki o środki dla egzystencji i epokę ciągłego braku tych środków. Są to normy o dużym stopniu trwałości i jednocześnie zdeterminowane ideologicznie. Wchodzą one do wszelkich bardziej zwartych konstrukcji ideologicznych. Skala stosowania tych norm przesądza o stopniu zwartości społecznej i o efektach czynów zbiorowych. Funkcje ideologii nie polegają na wytwarzaniu stanów moralnych jakościowo nowych, lecz na wskazywaniu przypadków, do których w określonym stopniu odnosić się mają elementarne normy moralne. Taka funkcja ideologii jest niezbędna, nie sposób bowiem wyobrazić sobie w dzisiejszej kulturze takie społeczeństwa, w których respektowano by w pełni elementarne normy moralne. Wynika to z samego charakteru tych norm, z ich aktualnej postaci. Są one normami bezwzględными i nieograniczonymi (nie, zabijaj, nie kradnij, nie cudzołóż, kochaj bliźniego jako siebie), odnoszą się do każdego człowieka w każdych warunkach, nie zawierają żadnych ograniczeń, abstrahują od jakościowej konkretności każdorazowej sytuacji społecznej. Całkowite stosowanie takich norm wymaga absolutnej wolności społecznej, której na razie nie potrafimy sobie bardziej dokładnie wyobrazić.

Moralność niezależna i wolna, używając słów Platona, to tylko marzenie, moralność zaś rzeczywista to czyny ujęte w sztywne ramy determi-

nizmu społeczno-ekonomicznego. Determinizm ten jest koniecznością, od której nie sposób się uwolnić. I nie pomogą w tym nawet owe słynne spekulacje Tomasza z Akwinu, odróżniające moralność jako wolną wolę od prawa jako przymusu, moralność jako stronę wewnętrzną od prawa jako konieczności zewnętrznej. W ostatecznym rachunku to, co się składa na stronę wewnętrzną, na wolną wolę jednostki, pozostaje w wysokim stopniu zależne od tego, co jest poza nią. Odróżnianie moralności od prawa, które w swoim czasie zaprzętało całe pokolenia świątłych umysłów, nie wnosi, jak się zdaje, czegoś istotnie nowego do pozornej autonomii moralności wobec przymusu zewnętrznego. Każda z tych stron pozostaje w określony sposób zależna od drugiej, a zrozumienie ich możliwe jest przez rozpatrywanie łączne — jako jednolitego kompleksu spraw.

Powinności moralne w postaci dekalogów cnót, które teraz przejmujemy z dorobku kulturalnego, angażują nas przede wszystkim emocjonalnie. Taki przynajmniej stosunek do nich ukształtowało chrześcijaństwo, wyniosło ono czynną miłość bliźniego nad wiedzę teoretyczną, przy czym miłość, jeżeli można się tak wyrazić, maksymalistyczną, żądającą poświęcenia i męstwa, wyrzeczenia i bohaterstwa. „Jeżeli ktoś uderzy cię w prawy policzek, temu nadstaw lewy, a jeśli ktokolwiek chce się z tobą prawować i odebrać ci ubranie, temu oddaj także płaszcz”.

Taka czynna miłość, idąc za myślą Kanta, staje się okrutna i bezlitosna. Nie zna ona granic, poza którymi mogłaby się zatrzymać w swoim nieustrudzonym działaniu. Ale w życiu praktycznym granice takie istnieją. Określają je warunki społecznego bytowania i odzwierciedlają odpowiadające tym warunkom ideologie. Dzięki ideologicznym ograniczeniom elementarnych norm moralnych normy te przybierają postać dyrektyw praktycznie stosowalnych.

Tak więc ideologie, przynajmniej nowoczesne, nie muszą wytwarzać jakichś nowych systemów moralnych, oryginalnych norm i ocen społecznego postępowania człowieka. Nie ma takiej potrzeby, wystarczy, że będą one nadawały odpowiednie granice stosowalności norm tzw. elementarnych. Rzecz jednak w tym, że pod tym względem współczesne ideologie znacznie różnią się między sobą. Dlatego z moralnego punktu widzenia jest rzeczą wielce doniosłą wybór ideologii dla celów wychowania. Trzeba wybierać takie ideologie, które otwierają możliwie najszersze granice respektowania elementarnych norm moralnych w praktycznym życiu mas, ideologie wskazujące na możliwie najmniejszą liczbę przypadków, do których te normy odnoszą się w niskim stopniu lub nie odnoszą się całkowicie.

Niewątpliwie ideologia socjalizmu w szerokim zakresie odzwierciedla postępowe pierwiastki humanizmu. W wysokim stopniu respektuje ona normy tzw. ogólnoludzkie. Nakreśla wizję społeczeństw wolnych od do-

tychczasowej nierówności socjalnej. Ma to szczególne znaczenie dla granic stosowalności norm elementarnych. Dopiero bowiem przewyciężenie rozwarstwienia społecznego i związanych z tym antagonizmów klasowych stwarza odpowiednie warunki ugruntowania norm ogólnoludzkich w praktycznym życiu mas. Dla socjalizmu charakterystyczne są nie tyle dążenia jakiegś jednej klasy społecznej, ewentualnie sprzeczne z dążeniami innych klas, co całkowite zniesienie zróżnicowania klasowego. Socjalizm w obecnej swej postaci, przynajmniej u nas, nie jest i nie może być ideologią jednej tylko lub kilku nawet najlepszych klas społecznych. Powinien on być i staje się koncepcją urzeczywistnienia wartościowych pierwiastków kultury w skali całego społeczeństwa, koncepcją organizującą całe społeczeństwo dla przewyciężenia różnic klasowych. Szanse socjalizmu zależą od urzeczywistnienia postępowych dążeń wszystkich warstw społecznych. Dlatego nie chodzi teraz, jak mi się wydaje, o wytwarzanie jakiegś specyficznej moralności socjalistycznej, ewentualnie różnej od moralności tzw. ogólnoludzkiej, lecz raczej o możliwie szerokie stosowanie tej ostatniej, to znaczy norm i ocen tzw. elementarnych. Socjalizm to przede wszystkim humanizm w stosunkach międzyludzkich, a humanizm — to możliwie najszersze stosowanie elementarnych norm i ocen moralnych. Nie sposób wyobrazić sobie humanizmu poza lub ponad tymi normami.

9

Całość powyższych refleksji prowadzi do następujących uwag końcowych:

— Nauka i ideologia to dwie nieco różne formy świadomości, które się w życiu praktycznym wzajemnie uzupełniają. Poglądy ideologiczne muszą być zgodne z wynikami systematycznych badań naukowych. Ideologia jednak podejmuje w swych sądach o rzeczywistości również problematykę, o której obecnie nauka może się wypowiadać tylko fragmentarycznie. Są to głównie poglądy o „całości świata”, nieodzowne w życiu praktycznym i nie stanowiące rodzaju twierdzeń naukowych wywiedzionych bezpośrednio z odpowiednich badań empirycznych. Poglądy ideologiczne inspirują określoną problematykę badawczą, ale niekiedy mogą też hamować rozwój nauki w poszczególnych dziedzinach. Bez względu jednak na możliwą ujemną funkcję szeregu poglądów ideologicznych wobec nauki, nauka stanowi dziś główny czynnik postępu ideologicznego.

— W dziedzinie moralnej ideologia konkretyzuje tzw. elementarne normy moralne i nadaje im postać czynną przez określanie granic stosowalności praktycznej.

— Ideologia nakreśla perspektywę działania zbiorowego i wizję społeczeństw jako całości, co ma szczególne znaczenie dla wychowania. Nadto poglądy ideologiczne stanowią ważną płaszczyznę kontaktu międzyludzkie-

go, sprzyjają trwałości i zwartości poszczególnych grup społecznych, klas i całych społeczeństw.

Te funkcje ideologii w praktycznym życiu mas przesądzają o konieczności wychowania ideologicznego. Kluczową sprawą staje się zatem świadomy wybór ideologii dla celów wychowania. Przypuszczam, że wychowawcy powinni stosować następujące trzy, zdaniem moim zasadnicze kryteria doboru ideologii z myślą o wychowaniu:

- Stopień zgodności danych poglądów ideologicznych z dorobkiem wiedzy naukowej oraz funkcje tych poglądów jako czynnika rozwoju nauki,
- granice stosowalności elementarnych norm moralnych nakreślane przez daną ideologię,
- pierwiastki zmienności i skala społecznego dynamizmu właściwa dla danej ideologii.

10

I gdyby trzeba było wybierać spośród dawnych i obecnych ideologii, kierując się tymi kryteriami, to niewątpliwie wybór paść powinien na ideologię socjalizmu. Jest ona w wysokim stopniu zgodna z dorobkiem wiedzy naukowej i sprzyja dalszemu przyrostowi wiedzy. Stanowi doktrynę opartą na postępowych pierwiastkach humanizmu, otwierając szerokie możliwości postępowania społecznego wedle elementarnych norm moralnych. Wnosi wiele elementów nowych do drogi urzeczywistnienia humanizmu, postuluje śmiałe reformatorstwo społeczne. Socjalizm jest propozycją ustroju ponadklasowego, ustroju, który przewycięża i znosi sprzeczności i nierówności społeczne. Inną jest jednak rzeczą, w jakiej mierze w konkretnych warunkach możliwe się okazuje osiągnięcie tych postępowych dążeń ludzkości. Jest to sprawa w wysokim stopniu zależna od wychowania ideologicznego.

11

W zakończeniu wypada podkreślić, że pedagogiczna problematyka wychowania ideologicznego jest w znacznej mierze pochodna od właściwości samej ideologii, od zgodności jej sądów z poznaniem naukowym, od stopnia ich ogólności, od skali zmienności itp: Kierunek i skuteczność wychowania ideologicznego w wysokim stopniu zależą od poglądów ideologicznych samych wychowawców. Wychowawcy bowiem, bez względu na stopień uświadomienia tego faktu, wychowują w duchu tylko takiej ideologii, jakiej nosicielami są sami. Rozwarstwienie ideologiczne wśród nauczycieli stanowi bardzo ważną przeszkodę w skutecznym wychowaniu ideologicznym. Niemniej istotną przeszkodą jest też brak zgodności wyznawanych poglądów ideologicznych pomiędzy nauczycielstwem jako całością i pozostałym środowiskiem wychowawczym. Praktycznie jednak owa zgodność poglądów w wysokim stopniu zależy od kultury zawodowej nauczycieli — wychowawców.

BIBLIOGRAFIA

1. J. J. WIATR: Ideologia i wychowanie. Warszawa, KiW, 1965, str. 118.
2. A. SCHAFF: Marksizm a jednostka ludzka. Warszawa, PWN, 1965.
3. A. SCHAFF: Filozofia człowieka. Warszawa, KiW, 1962, wyd. II.
4. A. DUCROCG: Era robotów. Wiedza Powszechna, Warszawa, 1962.
5. O. LANGE: Całość i rozwój w świecie cybernetyki. Warszawa, PWN, 1962.
6. A. MALEWSKI: O zastosowaniach teorii zachowania. Warszawa, PWN, 1964.
7. A. MALEWSKI: Tamże.
8. A. SCHAFF: Marksizm a jednostka ludzka. PWN, 1965.
9. T. CZEŻOWSKI: Filozofia na bezdrożu. Analizy metodologiczne. Warszawa, PWN, 1965.
10. S. M. LIPSET — R. BENDIX: Ruchliwość społeczna w społeczeństwie uprzemysłowionym. Warszawa, PWN, 1964.

ТАДЕУШ МАЛИНОВСКИ

ЗНАЧЕНИЕ ИДЕОЛОГИИ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ

Процессу модификации отдельных составных социалистической идеологии сопровождаются попытки отступления от идеологии как формы сознания, менее правильной по сравнению с некоторыми другими формами с точки зрения критерий истины и добра. Это видно также на примере воспитания. Несмотря однако на возможные резания и упрощения, свойственные идеологическим взглядам, существует объективная общественная потребность идеологического воспитания.

Критику социалистической идеологии проводится в разный способ с разных точек зрения. Здесь интересуют нас три способа отрицания идеологии: 1) через обнаруживание ошибок определенных идеологических взглядов, 2) через сравнение и противопоставление идеологических взглядов научным знаниям, 3) через противопоставление моральных норм и оценок идеологическим нормам и оценкам.

1. В социалистической идеологии господствовала упрощенная точка зрения на человеческую личность. Дело личности, её потребности, стремления и т. п. рассматривались через призму общесовременного интереса, а общественный интерес через призму хозяйственных дел. Наступила фетишизация экономического фактора в общественном развитии, потеря дел человеческой личности. Инспирирующую роль в деле поднимания проблематики человеческой личности исполняет экзистенциализм, который не является конкурирующей доктриной по отношению к марксизму. Защита социалистической идеологии, в том числе и в области воспитания, требует уравнивания гуманитарного и хозяйственного факторов, в чем в известной мере способствовал XXII съезд КПСС.

2. Противопоставление идеологических взглядов научным знаниям бывает иногда направлено своей остротой против идеологии. Независимо однако от нынешнего быстрого роста научных знаний и от основного изменения функции науки в практической жизни — наука не уменьшает и не заменяет общественных функций идеологии, а только их дополняет. Бывают две разные формы человеческого сознания, которые взаимно друг друга дополняют. Можно рисковать утверждением, что по мере развития науки возрастает общественная роль идеологии,

а вытекает это из самого характера настоящего научного познания. В науке доминирует неопозитивистская концепция, которая с одной стороны обосновывает критерий истины, но с другой делает из неё систему — частичных абсолютных истин, утверждений низкой степени общности, не выясняющих узловых общественных дел. Это видно особенно на примере общественных наук, где новое познание относится главным образом к богатствам частичных дел за счёт общих теорий общества. В этих условиях возрастает практическая роль идеологии.

3. Сравнение и противопоставление моральных и идеологических норм и оценок бывает часто формой критики идеологии. Узловая проблема относится здесь к генезису так называемых элементарных и общечеловеческих норм, а также их идеологической обусловленности.

Распространилось ошибочное убеждение, что современные идеологии, так называемые универсалистические, создают новые оригинальные моральные нормы, или целые новые этические системы. Вследствие этого иногда рекомендуется, чтобы в воспитательной практике акцентировались моральные нормы свойственные социализму. Существенная функция современных идеологий заключается однако не в выработке совсем новых моральных норм, а в создании условий расширения и обоснования в жизненной практике так называемых элементарных и общечеловеческих норм, в определении границ практической стороны этих норм путем указания случаев, к которым в какой-то мере должны они относиться.

Основным фактором современного развития идеологических взглядов является развитие науки и обоснование элементарных моральных норм. Наука (истина) и моральность (добро) составляют также основной критерий оценки и выбора идеологии.

TADEUSZ MALINOWSKI

THE FUNCTION OF IDEOLOGY IN EDUCATION

The process of modifying particular components of socialist ideology is accompanied by attempts to depart from ideology as a form of consciousness, less correct than other forms, owing to the criterion of truth and good. It is also evident in education. However, regardless possible cuttings and simplifications characteristic of ideological opinions, there is an objective social need of ideological education.

The critique of socialist ideology may be conducted in many ways, from various points of view. We are at present interested in three ways of negating ideology: 1. By pointing out fallacies of particular ideological views; 2. By checking and contrasting ideological views with scientific knowledge; 3. By comparing moral norms and estimates with ideological ones.

1. A simplified picture of a human individual was dominant in socialist ideology. The affairs, needs, and aims of an individual were viewed from the point of view of social interest, and the social interest from the point of view of economical affairs. The economic factor became a kind of a fetish in social development with consequent neglect of the needs of an individual. Existentialism inspires interest in an individual and is not a doctrine competing with marxism. The defence of socialist ideology, including its defence in the area of education calls for balancing of humanistic factor and economic one, which process has been considerably advanced since the 12th Congress of the Party.

2. Comparing of ideological views with scientific knowledge is sometimes directed against ideology. However, regardless of the present rapid growth of knowledge and of the fundamental changes of the function of science in practical life — science neither reduces nor replaces social functions of ideology but only adds to it. These are two different aspects of human consciousness that complete each other. One may advance an assumption that the development of science is proportional to the growth of social function of ideology, which results from the very character of today's science. Neopositivist conceptions are prevailing in science, on the one hand making the criterion of truth firmer, but on the other turning science into a system of partial absolute truths, on a low level of generality, unable to solve crucial social problems. It is particularly evident in social sciences, where new knowledge consists primarily of a wealth of minute details at the expense of general theories of cognition. In such conditions the practical function of ideology is growing.

3. Comparison and contrasting of moral norms and estimates with ideological ones is occasionally a form of critique of ideology. The crucial problem here is that of the genesis of the so-called elementary and universal norms and their ideological conditioning. There exists an erroneous conviction that contemporary ideologies, the so-called universalistic ideologies, generate new moral norms, or even whole, new ethic systems. Therefore a recommendation is sometimes advanced that in educational practise the stress should be laid on new, specifically socialist moral norms. The essential function of today's ideologies is not to generate completely new moral norms, but to create conditions favouring widening and grounding the so-called elementary and universally human norms and to delimit practical applications of these norms by pointing out the cases to which they may refer.

The development of science and grounding the fundamental moral norms are the components of today's development of ideology. Science (truth) and morality (good) are the fundamental criteria of estimate and choice of ideology.

IDEOWO-SPOŁECZNE ASPEKTY PEDAGOGIKI MARKSISTOWSKIEJ

Centralnym zagadnieniem na pograniczu ideologii i pedagogiki jest określona koncepcja człowieka. Nas interesuje — powiedzmy to od razu na wstępie — marksistowska koncepcja człowieka. Ona to właśnie otwiera nie tylko perspektywę naukowej interpretacji jego rodowodu i losu, lecz także wnosi w życie ten zasadniczo nowy element, który zawiera się w pojęciu „wszechstronność”. Aczkolwiek pojęcie to znane jest od dawna w pedagogice i kulturze, to jednak dopiero na gruncie marksizmu zaczęto je traktować na serio, uczyniono z jego treści wykładnię programu społecznej praktyki działania.

W ujęciu pedagogicznym pojęcie „wszechstronność” wzięto za punkt wyjścia w sformułowaniu tak ideału człowieka, jak i celów socjalistycznego programu oświatowo-kulturalnego. Powiadamy zatem: „wszechstronnie rozwinięty człowiek”, „wielostronne przygotowanie do życia młodego pokolenia”, „dostępność i masowość kultury”, „powszechność oświaty” itd.

Taka koncepcja człowieka i jego realnych (oraz potencjalnie ukrytych w niej) perspektyw życia jest na pewno postępową i pełną humanizmu. Sformułowana jednak w tak ogólnej postaci stwarza często duże trudności poznawczo-interpretacyjne i głównie metodyczno-konstrukcyjne. Dlatego też spróbujmy ją na nowo odczytać w istotnych zakresach, w celowo dużym skrócie, biorąc pod uwagę niektóre konsekwencje, jakie z tej koncepcji wynikają dla teorii i praktyki pedagogicznej.

1

Najczęściej pojęcie wszechstronności nie bez podstaw kojarzymy z pojęciem rozwoju. Wydaje się to nam jakieś normalne i oczywiste. Zanim jednak do tego doszło, przez bardzo długi okres czasu posługiwano się w naukach pedagogicznych pojęciem „wzrostu”. Nawet program tzw. „nowego wychowania”, a więc program umiarkowanie postępowy i historycznie niedawno opracowany — pojęcie wzrostu mocno akcentował, czynił z niego wykładnię swych dążeń. Zresztą i współcześnie posługują się nim niektórzy pedagodzy na świecie.

Mówiono więc najpierw o wzroście człowieka ze wskazaniem na jego stronę somatyczno-fizjologiczną, potem ze wskazaniem na jego stronę psychiczną i dalej — stronę społeczną. Tak, w najogólniejszym skrócie rzecz biorąc, rozwijała się wiedza o człowieku i tak też etapami odkrywano poszczególne elementy i składniki istoty człowieka.

Na gruncie nauk biologicznych dostrzeżono ciało człowieka, rozbudowano wiedzę o jego strukturze (anatomia) oraz procesach i funkcjach (fizjologia). To było stosunkowo łatwe zadanie. Gorzej było z odczytaniem

normy i odchyłeń w tym już poznanym zakresie „istoty człowieka”. Po-
może w tym rozwijająca się medycyna, która ujawni i opanuje liczne
problemy z zakresu anatomii patologicznej i fizjopatologii. Odtąd też zac-
nie bardzo cenić się zdrowie człowieka, głównie zdrowie fizyczne. Dopiero
znacznie później stanie przed wychowaniem problem zdrowia psychicznego
człowieka. Stało się to możliwe dzięki dostrzeżeniu i rozpoznaniu „rozumu
człowieka”.

W następnym etapie zaczęto właśnie coraz częściej zajmować się dzieja-
mi „psychicznych narodzin” człowieka w ujęciu ontogenetycznym i filo-
genetycznym. Rozwój nauk psychologicznych pozwolił coraz głębiej od-
czytywać psychikę człowieka: jego mikroświat myśli, uczuć, dążeń, wiedzy,
doświadczenia, działania itd. Obok „istoty biologicznej” odkryto zatem
w człowieku także jego „istotę psychiczną”. Tu też zaczęły otwierać się
przed wychowaniem coraz to nowe możliwości i tereny oddziaływania —
modelowania człowieka. Kłopotów w przejściu od idealistycznego pojęcia
„dusza” do naukowego pojęcia „s o b o w o ś ć” było jednak niemało
w rozwoju psychologii, jako nauki sąsiadującej z pedagogiką.

W trzecim etapie, w miarę jak rozwijało się życie, głównie w jego spo-
łecznej treści i formach, zauważono ogromną wagę związku człowieka
z człowiekiem. Odkryto zatem i „społeczną istotę człowieka”, która polega
na tym, iż żyjemy ludzką egzystencją tylko dlatego, że sąsiadujemy z in-
nymi ludźmi. Duża w tym zasługa nauk społecznych, wśród których mar-
ksyzm zajął naczelne miejsce.

Etap czwarty — to człowiek i uświadomiony świat przez niego stwo-
rzony w procesie pracy. Człowiek i praca — oto teren ujawniającej się
i pogłębiającej również technicznej istoty życia człowieka. Nie
darmo współczesną nam cywilizację określamy mianem cywilizacji tech-
nicznej, która ponad wszelką wątpliwość jest dziełem człowieka. Skoro
tak jest — otworzyły się zatem nowe i dotąd nie znane możliwości wycho-
wania na miarę rewolucyjnych przeobrażeń rzeczywistości, w której ży-
jemy.

Naukowe osiągnięcie marksizmu polega zatem, z jednej strony, na sformu-
łowaniu nowej teorii rzeczywistości, z drugiej strony, na znalezieniu
nowej definicji człowieka, która brzmi: człowiek jest istotą bio-
-psycho-socjo-techniczną. We wszystkich tych czterech zakre-
sach ujawniają się liczne idee i ideały, które w sumie składają się na
określoną ideologię, będącą nie tylko formą świadomości społecznej, lecz
także formą społecznej praktyki postępowania ludzi.

Prawda, że to bardzo prosto brzmi, ale jeszcze bardziej zobowiązuje do
coraz to głębszego odczytywania tej koncepcji, jako koncepcji układu
sprzężonego w aspekcie potrzeb, możliwości i konieczności. Tu marksizm —
w znaczeniu pedagogicznym — przestaje być tylko osiągnięciem, a staje
się zobowiązaniem na rzecz człowieka i dalszych jego humanistycznych
perspektyw.

Należało zatem na gruncie pedagogiki marksistowskiej podjąć próbę stworzenia nowej koncepcji naukowego rozumienia jej przedmiotu i zadań. Jeśli już w tym zakresie sporo osiągnięto w polskiej myśli pedagogicznej, to m. in. dlatego, że dokonano na gruncie marksizmu nie tylko uszczegółowienia, lecz także zintegrowano koncepcję człowieka, odkryto i ujawniono jej złożoność, zaczęto badać uwarunkowania i możliwości jego wieloaspektowej istoty. Stąd m. in. rzeczą ważną dla pedagogiki — z punktu widzenia jej naukowych podstaw i społecznych zadań — staje się wieloaspektowe badanie tak człowieka już istniejącego w wychowaniu, jak i przede wszystkim człowieka, który staje się dzięki wychowaniu. W związku z tym ogromnego znaczenia ideowego i społecznego nabiera teoria „wychowania dla przyszłości”, która ukazuje zasadniczą linię ewolucji myśli pedagogicznej, polegającą na zmianie orientacji dookoła osi czasu: przeszłość — teraźniejszość — przyszłość.

To prawda, że coraz bardziej interesuje nas przyszłość socjalizmu i człowiek na jego miarę wychowany. Niemniej jednak nawet na chwilę nie wolno nam zapominać o człowieku rzeczywistym, człowieku istniejącym realnie w świecie współczesnego nam socjalizmu. Dlatego też wypada zauważyć, iż z przekonania o słuszności wskazanej ewolucji wcale jeszcze nie wynika wniosek, że do końca dobrze i konsekwentnie określono przedmiot i zadania pedagogiki w świetle zarysowanej wyżej marksistowskiej koncepcji człowieka, że trafnie przewartościowano charakter wiedzy pedagogicznej.

Wykonanie tego zadania wymaga czegoś więcej niż tylko powielania hasła: „Wszec stronnie rozwiniętych osobowości”. Wiadomo przecież, że człowiek i jego osobowość leżą w centrum humanistycznych zainteresowań marksizmu. Niemniej jednak marksistowska koncepcja człowieka (tak jak ją zdefiniowaliśmy) nie wyczerpuje się tylko na gruncie jego wszechstronnego rozwoju.

Równie ważną, a może jeszcze ważniejszą, jest sprawa wielostronnego przygotowania człowieka do życia w ustroju socjalistycznym tak na miarę jego teraźniejszości, jak i przyszłości. Chodzi zatem nie tylko o wszechstronny rozwój, lecz także o wielostronne przygotowanie do życia młodego pokolenia. A więc należy przesunąć akcent z płaszczyzny jednostkowej (osobowość człowieka i jej rozwój) na płaszczyznę społeczną (człowiek i jego uczestnictwo w życiu społecznym)¹.

2

Dalszy postęp, przy skojarzeniu pojęcia wszechstronności z pojęciem rozwoju i wychowania, zależał w pedagogice od naukowego sformułowania nowej teorii czynników rozwoju na gruncie determinizmu w ujęciu marksistowskim.

¹ Do tej sprawy powrócimy jeszcze raz w drugiej części tego artykułu.

Pojęcie rozwoju jak najbardziej kojarzy się z pojęciem czynników, które ten rozwój uzależniają lub powodują. Stąd też, jak długo układem odniesienia było pojęcie wzrostu, tak też długo na gruncie nauk pedagogicznych dominowała tzw. teoria „dwóch czynników”. Wyliczano wśród nich na pierwszym miejscu dziedziczność (wpływ nauk biologicznych) i dopiero na drugim miejscu — wychowanie.

Nie było i nie jest to stanowisko naukowe. Zatem równoległe do nowej definicji człowieka (upatrującej jego istotę w dialektycznym splocie elementów bio-psycho-socjo-technicznych) należało sformułować nową, zgodną z tą koncepcją, teorię czynników jego rozwoju. Dlatego też odrzucając teorię „dwóch czynników” sformułowano w pedagogice marksistowskiej na to miejsce nową teorię, tj. teorię „czterech czynników”. Zaliczamy współcześnie do niej: 1) uwarunkowania dziedziczne i wrodzone, 2) proces wychowania, 3) uwarunkowania środowiskowe, a szerzej — tło ideologiczne, społeczne, ekonomiczne itd. i 4) własną aktywność człowieka.

Teoria ta w takiej postaci, akcentująca takie właśnie czynniki, jest dużym osiągnięciem pedagogiki marksistowskiej, która zaczęła czynnie korzystać z dorobku wielu innych nauk. Odtąd też należało zrezygnować z błędnego przekonania, że pedagogika jest nauką samoistną, tj. naukowo samodzielną i już usamodzielnioną. Przeciwnie, jest ona nauką uwikłaną i zależną nie tylko od polityki, lecz także zależną od wielu innych zakresów i działów wiedzy. Zatem rozwój pedagogiki zależy nie tylko od naukowego dojrzewania jej samej w sobie, lecz także od postępu innych dyscyplin, i to nie tylko tych, które tradycyjnie zalicza się do kręgu nauk humanistycznych. Nie umniejsza to wcale społecznej roli pedagogiki, lecz przeciwnie, pozwala lepiej zrozumieć jej złożoną istotę i zaangażowany charakter.

Jeżeli zatem uznajemy pedagogikę za naukę równie teoretyczną, co praktyczną (nawet z podkreśleniem tego drugiego jej aspektu), to należy zauważyć, że ze wskazanej wyżej teorii czynników rozwoju człowieka — nie wyciągnięto jeszcze należytych konsekwencji na gruncie pedagogiki. A przyznać trzeba, że jest to teoria nie tylko ciekawa, lecz także metodologicznie poprawnie zbudowana i naukowo zgodna z powziętą na gruncie marksizmu koncepcją człowieka. Zatem udało się po raz pierwszy na gruncie pedagogiki, i to właśnie pedagogiki marksistowskiej, pogodzić koncepcję człowieka z teorią czynników jego rozwoju. Ma to bardzo duże znaczenie nie tylko naukowe, lecz także ideowo-społeczne.

Dla pogłębionego rozumienia idei determinizmu na gruncie pedagogiki marksistowskiej nie wystarcza bowiem sformułować słuszną teorię czynników rozwoju. Ta słuszną teorię wymaga ciągłej konfrontacji z nowymi faktami i zjawiskami życia oraz rozwoju nie tylko pojedynczego człowieka, lecz także społeczeństwa, jako całości. W przeciwnym razie zaprzeczalibyśmy postępowi pojmowanemu co najmniej jako „powtarzanie się ciągu,

w którym występuje zmniejszanie i zwiększanie się przeciwieństw, prowadzących do rozdławiania tego, co jest jednym” (W. Lenin).

Najcenniejszą rzeczą w tej nowej teorii jest zaakcentowanie czynnika społecznego w powiązaniu z czynnikami własnej aktywności człowieka. Dlatego też coraz powszechniej dostrzegamy w pedagogice marksistowskiej rolę i siłę wpływu wychowawczego elementów pozaorganicznych i ponadjednostkowych. Powoli, lecz systematycznie traci moc obowiązującą przekonanie, wedle którego warunki dyspozycyjne jednostki miałyby ostatecznie wyznaczać granice wpływu wychowawczego. Możliwość czy niemożliwość skutecznych działań wychowawczych w równym, jeżeli nie większym stopniu, są również wyznaczane warunkami sytuacyjnymi.

Przecież życie ludzkie w coraz szerszym zakresie i tempie przyspieszonym ulega socjalizacji. Przesuwanie zatem w teorii pedagogicznej akcentu ze sfery biopsychicznej na sferę psychospołeczną i dalej — socjotechniczną — oto kierunek ewolucji, otwierającej nowe źródła optymizmu pedagogicznego.

„Taka postępową zmiana orientacji w pedagogice marksistowskiej pozwoliła przejść od rozumienia wychowania — jako splotu głównie naturalnych wpływów, do rozumienia wychowania — jako zjawiska społecznego, w którym występuje świadomość i celowość działania człowieka na człowieka (ludzi na ludzi). Jedynie na tej drodze można było przejść od pasywnej i nie kontrolowanej oraz deformującej postępowość — do aktywnej, świadomej, planowej i konstruującej postępowość — akcji pedagogiczno-społecznej. Dopiero na takiej drodze rozumienia rzeczy udaje się dostrzec i głęboko zrozumieć związek przyczynowo-skutkowy między aktem rewolucji socjalistycznej a zjawiskiem wychowania, które tę rewolucję nie tylko poprzedzało, lecz także stało się jej nieodłącznym następstwem.

Przy takim ujęciu wychowania na rzecz jego ekspansji i nowej społecznej funkcji — za rzecz mniej groźną należało uznać niebezpieczeństwo w o l u n t a r y z m u, w odróżnieniu od f e t y s z y z m u bezsiły i niemocy wychowania wobec człowieka — w ujęciu przedmarksowskiej pedagogiki.

Przyjęcie nowej słusznej tezy głoszącej, iż wychowanie w istocie swej jest zjawiskiem społecznym — należy uznać za wstęp, a nie za zakończenie przewartościowań, które muszą dalej następować w pedagogice marksistowskiej.

Wiedza pedagogiczna powinna coraz częściej odpowiadać na takie pytania: „jakim wychowanie jest”, „jak i co w wychowaniu socjalistycznym się dzieje”? Ważne jest tu zatem instrumentalno-funkcjonalne podejście, które niefałszywie rozumiane — może znacznie zwiększyć prakseologiczne, tj. praktyczno-użyteczne walory wiedzy o wychowaniu.

Celowo zostało tu użyte wyrażenie — niefałszywie rozumiane — ponie-

waż słowo instrumentalizm — ze względu na jego pejoratywne zabarwienie filozoficzne — często bywa wykorzystywane jako „straszak”. Nic nie pomoże tego rodzaju praktyka, jeżeli nie będzie dostrzegało się integralnego związku między ideałami a ich nową społeczną funkcją. Przecież nowe idee stają się siłą materialną dopiero wówczas, kiedy znajdują pełne zastosowanie w życiu. Dlatego też związków między ideologią a wychowaniem należy poszukiwać nie na „zasadzie agitacji”, lecz na zasadzie konstruktywnego sprawstwa.

Pedagogika w dzisiejszym stanie rzeczy nie tyle cierpi na brak nowych idei, nowych społecznie postępowych tendencji, ile bardziej na „anemię czynu”, tj. brak wiedzy o tym, jak te idee i nowe tendencje realizować, jak wcielać je w życie, po prostu — jak i przy pomocy czego uczynić je instrumentem postulowanych zmian i intencjonalnych przeobrażeń w ustroju socjalistycznym? Wcale to nie pomaga ideowo-społecznemu awansowi pedagogiki, jako nauki o wychowaniu.

W związku z tym należy przebudować charakter nauk pedagogicznych. Wypada na ich gruncie coraz częściej rezygnować z dedukcyjnego na conto indukcyjnego toku rozumowania w pedagogice marksistowskiej. Wszak dedukcyjny tok postępowania nadawał dawnej pedagogice charakter idiograficzny, a indukcyjny — może pomóc nabrać jej nomotetycznego charakteru.

Uznając celowość takiej przebudowy pedagogiki marksistowskiej mamy na uwadze: po pierwsze, ogromne zaniedbania w dziedzinie badań empirycznych w obrębie jej przedmiotu; po drugie — licznie występujące sprzeczności między teoretycznym a praktycznym układem pedagogiki (między jej teorią a praktyką).

Przyjęcie tezy głoszącej jedność teorii i praktyki na gruncie pedagogiki marksistowskiej jest znowu czymś oczywistym i słusznym. Wcale jednak z tego jeszcze nie wynika wniosek, że potrafimy związki te równie dobrze wyjaśniać i tłumaczyć, co sprawdzać i w sposób naukowy o nich dowodzić.

Dzieje się tak dlatego, że w dalszym ciągu podchodzimy dualistycznie do rangowania walorów pedagogiki jako nauki, z podziałem na jej walory teoretyczne i praktyczne. Tym pierwszym przyznaje się z reguły większą rangę.

Dlatego też w pedagogice współczesnej mamy coraz to więcej ciekawej wiedzy (w sensie poznawczo-intelektualnym), z której jednak nie zawsze wiadomo, co począć dalej — przechodząc na grunt zastosowań. Dlatego też obecnie większą wagę należy przywiązywać w pedagogice do spraw praktyczno-doświadczalnych, gdyż jedynie na tej drodze (biorąc pod uwagę wyżej wskazany kierunek ewolucji) — może się ona stać nauką społecznie bardziej użyteczną i ideowo inspirującą.

Poprawne zagospodarowanie przestrzeni między teorią a praktyką pedagogiczną wymaga takiego przewartościowania jej wiedzy, by miała ona nie tylko diagnostyczne, lecz także prognostyczne walory.

Formułowanie trafnych diagnoz i prognoz o rozwoju człowieka, kojarząc ten rozwój z wszechstronnością — wymagało nowych przewartościowań ideowo-społecznych w naukach pedagogicznych.

Po pierwsze, należało zerwać z błędnym poglądem, jakoby człowiek rozwijał się tylko do ściśle określonych granic wieku. Dawny spór o granice „wychowalności” i „wyształcalności” przestał mieć charakter czysto akademicki; nabrał charakteru społecznego, z którego musiały wynikać liczne konsekwencje na gruncie ustroju socjalistycznego.

Pogląd taki (ustalający określone granice i determinanty rozwoju) zaczęto bardzo powoli i niechętnie rewidować na gruncie rozwoju fizycznego człowieka. Tu rzeczywiście dynamika rozwoju, jego etapy i czasokres są czymś bardziej stabilnym, trwałym i mało manipulowanym. Natomiast osiągnięto znaczne sukcesy w umacnianiu zdrowia fizycznego, korygowaniu fizycznej sylwetki człowieka i wydłużaniu okresu tak jego żywotności, jak i życia w ogóle.

Inaczej ma się bowiem rzecz z rozwojem psychicznym człowieka. W tym zakresie istnieją zasadniczo różne i daleko większe możliwości (w porównaniu do rozwoju fizycznego człowieka). Ustalona przez psychologów granica tzw. „dojrzałości życiowej”, przypadająca na 21 lub 24 rok życia, jest coraz częściej i śmieiej rewidowana przez nich samych. Przeczy temu nie tylko twórczość ludzi dorosłych, parających się sztuką, nauką i literaturą, lecz także twórczy udział dorosłych w ciągłej rekonstrukcji życia. Doświadczenia minionego 20-lecia Polski Ludowej są bardzo pouczające z tego punktu widzenia.

Niesłusznie pomija się zatem wciąż otwarty problem tzw. „dojrzałości szkolnej” i „dojrzałości życiowej” w znaczeniu szerszym niż „egzamin dojrzałości” i świadectwo maturalne. Wszak dynamika rozwoju życia współczesnego z pewnością sprzyja dynamice rozwoju także psychicznego dzieci i młodzieży. Skoro tak jest — istnieją zatem ogromne możliwości w dziedzinie modelowania systemu oświatowo-kulturalnego z punktu widzenia skracania i wydłużania czasokresu kształcenia na różnych jego poziomach i w różnych zakresach. Z tego faktu nie wyciągnięto jeszcze należnych konsekwencji dla polityki oświatowej.

Jeszcze większe możliwości (być może nie zbadane i jeszcze nie odkryte) istnieją przed człowiekiem w zakresie jego rozwoju i życia społecznego. Tu wyrokowanie o możliwościach i granicach byłoby zwyczajnym absurdem. Dziś naprawdę nie wiadomo, kto jest „na emeryturze” — w znaczeniu życia psychospołecznego. Niemały wpływ na ów „apetyt życia” ma

ogólna idea aktywizmu, jako wytwór dynamizującej się cywilizacji oraz powielana przez nas samych koncepcja „człowieka zaangażowanego”. Jest wielką zdobyczą fakt, że wszyscy ludzie pragną żyć, i to żyć coraz dłużej. Nie bez podstaw uznaliśmy przecież życie jako największą wartość na gruncie marksizmu.

Prawdą jednak jest, że z trzech pośród wyróżnionych aspektów życia i rozwoju człowieka najwięcej wiadomo o rozwoju fizycznym, potem psychicznym i w końcu — o społecznym. Wcale to nie ułatwia realizacji nowych zadań pedagogiki marksistowskiej tak w ujęciu teoretycznym, jak i praktycznym.

Chwilowo musimy zadowolić się tym, że pedagogika nasza zerwała z błędnymi zasadami selekcji społecznej, „wyszła poza szkołę”, poza ściśle określone granice wieku, tj. zajęła się poważnie również człowiekiem dorosłym na gruncie bujnie rozwijającej się oświaty i kultury dorosłych. Tu praktycznie robimy więcej, niż sami sobie to uświadamiamy. Miejmy jednak nadzieję, że w ślad za dostrzeżonym człowiekiem dorosłym w przedmiocie pedagogiki rozwinię się też i wiedza o nim. Mogą stąd wynikać liczne konsekwencje, w skali porównawczej, dla ideowo-moralnego i społecznego wychowania młodego pokolenia, będącego już w całości wytworem epoki socjalizmu.

Po drugie, w sytuacji przedstawionej wyżej należało w konsekwencji rozstrzygnąć problem charakteru rozwoju człowieka. Istota tego problemu sprowadza się do pytania: czy rozwój człowieka odbywa się spontanicznie, czy też wedle pewnych praw?

Odrzuciwszy w pedagogice marksistowskiej pojęcie wzrostu wraz z jego konsekwencjami oraz błędną teorią czynników rozwoju, należało też zanegować pogląd, jakoby rozwój człowieka miał charakter wyłącznie spontaniczny. Stoimy na stanowisku, że rozwój człowieka odbywa się nie spontanicznie, lecz wedle określonych praw, praw uwikłanych w czterech wyliczonych zakresach „istoty człowieka”.

Akt tworzenia człowieka i twórczy akt tworzenia świata przez ludzi z pewnością zawiera w sobie wiele „niewiadomych”, z czego jeszcze wcale nie wynika wniosek, że u ich podstawy nie leżą określone związki, zależności i prawidłowości. Przeciwnie, w jednym i drugim zakresie występują (lepiej lub gorzej znane) określone prawa życia i rozwoju, tak rozwoju indywidualnego — jednostkowego, jak i grupowego — społecznego.

Ich poznanie nie jest rzeczą wcale łatwą. Dowodzi tego historia rozwoju nauk, nauk skupiających wiedzę tak o człowieku, jak i skupiających wiedzę o świecie, w którym on żyje. Długo trzeba było czekać, zanim na gruncie marksizmu sformułowano prawa materializmu dialektycznego i historycznego.

Uporządkowany i zwarty wykład wiedzy w tych dwóch zakresach stał się największym osiągnięciem w dziele poszukiwania naukowej syntezy. Odtąd też otworzyły się zasadniczo nowe i duże perspektywy teorio-

twórczej i praktykotwórczej roli wielu nauk, w tym i nauk pedagogicznych.

Perspektywa ta i wynikające z niej korzyści dla pedagogiki zostały tylko częściowo zużytkowane. Chodzi zatem o to, aby pedagogika w obrębie swego przedmiotu studiów i badań ukazywała coraz to nowe związki, zależności i prawidłowości, a nie zastępowała ich prawami materializmu dialektycznego i historycznego.

W przeciwnym razie zaprzeczalibyśmy postępowi. Przecież na gruncie ustroju socjalistycznego stało się rzeczy bardzo wiele, i to zasadniczych, często nieporównywalnych do czasów dawniejszych. Dotyczy to w równym stopniu materialnego świata rzeczy, jak i psychospołecznego świata ludzi. Na tym tle jakże pokaźnie awansowała oświata i kultura, u podstaw których legło przekonanie o konieczności szeroko rozumianych i n w e s t y c j i w c z ł o w i e k a .

Skoro tak, zatem nie wystarcza dowodzić na poziomie genetyczno-historycznego rodowodu socjalizmu, że funkcjonują na pograniczu teorii i praktyki wychowania prawa materializmu dialektycznego i historycznego. Byłoby to tylko potwierdzeniem dawnych osiągnięć poznawczych klasyków marksizmu, a nie osiągnięciem nam współczesnym.

Tworząc nową rzeczywistość humanistyczną na gruncie socjalizmu tworzymy zarazem nowe fakty i prawa. Badając je, na miarę postępujących zmian, zaciągamy zobowiązanie na rzecz marksizmu, jako współczesnej nam filozofii współczesnego nam socjalizmu. Dawny „marksizm teorii” stał się i staje każdego dnia „marksizmem życia”. I to trzeba dobrze zrozumieć, analizując związki zachodzące między ideologią i pedagogiką.

4

Wszechstronny postęp humanistyczny, uwidaczniający się w przebudowie świadomości ludzi i stosunków społecznych, światopoglądu i moralności — wymagał prawidłowego zorientowania się pedagogiki marksistowskiej na rzecz człowieka i perspektyw jego wszechstronnego uczestniczenia w życiu. W tym zakresie problemem ważnym stało się konstruktywne rozwiązanie dawnego dylematu: jednostka — grupa.

Socjalizm, jako nowa propozycja ustroju społecznego, stał się rzeczywistością dzięki heroicznemu wysiłkowi wielkich zbiorowości. Dlatego też gwałtownie emancypowała się problematyka życia społeczno-grupowego. Odtąd podstawowego znaczenia zaczęły nabierać organizmy zbiorowe i wielkie struktury społeczne takie, jak np. instytucje, organizacje itd.

W ślad za tym w pedagogice marksistowskiej sformułowano nową teorię, tj. teorię wychowania kolektywnego. U jej podstaw legło przekonanie, iż właściwa droga socjalistycznego wychowania wiedzie „przez kolektyw, w kolektywie i dla kolektywu”.

Sformułowanie to zaczęto powszechnie powielać i rzeczywiście zyskało

ono coraz to szersze kręgi wyznawców. Z czasem, na zasadzie tylko emocjonalnego ich zaangażowania, teorię tę spłycono i zbanalizowano w praktyce pedagogicznej. Nie udało się zatem pedagogom lat ubiegłych zachować należytych proporcji między procesem personalizacji a procesem socjalizacji w rozwoju i wychowaniu człowieka.

Tak w teorii, jak i w praktyce pedagogicznej, eksponowano głównie elementy procesu socjalizacji, traktowano dojrzewającego człowieka prawie wyłącznie jako fakt społeczny. Prawdą jednak jest, że człowiek epoki socjalizmu nie przestał być również faktem biopsychologicznym — jednostkowym.

Odsuwano zatem, zresztą nie najpierw i nie tylko w pedagogice, na drugi plan problemy pojedynczego człowieka. Zjawiska i procesy jednostkowe uważano za mniej ważne, mniej społecznie doniosłe. A przecież socjalizm zmienił nie tylko społeczeństwo jako całość, lecz także gruntownie przeobrazili się poszczególni ludzie, jako mniej czy więcej adekwatni członkowie tego nowego społeczeństwa.

Z tego faktu nie wyprowadzono dostatecznie wcześniej należnych wniosków ideowo-wychowawczych. Dlatego też wychowanie nowego człowieka w szerokiej skali społecznej musiało napotkać szereg subiektywnych i obiektywnych trudności, które nie zawsze można było przewidzieć.

Należy zatem dobrze zrozumieć coraz częściej narzucającą się prawdę, iż daleko łatwiej udaje się przekształcać układ stosunków i poglądy człowieka na świat rzeczy i świat społeczny innych ludzi, niż zmieniać poglądy i przekonania o sobie samym. Pomimo niewątpliwego awansu poznawczego i zawodowego oraz społecznego pojedynczego człowieka w ustroju socjalistycznym on sam pozostał nadal dla siebie często „murem nie do pokonania”. W związku z tym oporniej przebiega racjonalizacja wychowania w płaszczyźnie „prywatnego życia” pojedynczego człowieka, w odróżnieniu od racjonalizacji wychowania w płaszczyźnie życia grupowo-społecznego.

Błędne jest zatem przekonanie, że istnieją bezpośrednio i zawsze proporcjonalne korelacje między stanem świadomości społecznej a stanem świadomości pojedynczego człowieka. Podobnie jest z ideowym zaangażowaniem jednostek i grup. Wynikają stąd liczne konsekwencje dla całego systemu wychowania moralno-społecznego dzieci i młodzieży. Ich poprawne rozwiązywanie metodyczne musi być poprzedzone trafnym ujęciem problemu jednostka-grupa na gruncie pedagogiki ogólnej sąsiadującej z innymi naukami, m. in. filozofią.

I rzeczywiście, podjęto w ostatnich latach próbę rewindykacji problemów pojedynczego człowieka na gruncie filozofii marksistowskiej. Próba ta zyskała nazwę tzw. „filozofii człowieka” lub jakby chcieli inni: „antropologii filozoficznej”.

Próbuje tę należy potraktować jako naturalne następstwo awansu teorii socjalizmu na poziomie współczesnej nam filozofii i pedagogiki społecznej.

W jej rozwinięciu popełniono jednak szereg błędów, które dają znać o sobie w szerszej skali społecznej wychowania nie tylko dzieci i młodzieży. Dlatego należy choć krótko o nich wspomnieć.

Otóż filozofowie marksiści, wszczynając tę dyskusję, obrali od razu na samym wstępie za partnerów-oponentów — przedstawiciele egzystencjalizmu. Dla filozofii egzystencjalizmu, jak się łatwo domyślić, kwestią podstawową i wyjściową jest problematyka ludzkiej egzystencji, a w tym zagadnienie sensu życia. Stąd już tylko krok do pytania o życie i śmierć.

Poddając się temu klimatowi i nasi filozofowie zaczęli pytać lub byli pytani: „czy w ogóle warto żyć?”

Jest to pytanie błędnie postawione na gruncie marksizmu, który, jak to już zauważyliśmy, chce uczynić życie najwyższą wartością człowieka. Taka droga myślenia ukazująca zarówno płaszczyznę negacji, jak i afirmacji — jest właśnie w tej sprawie bardzo niebezpieczna. Wiedzie ona bowiem do mitologizacji i w końcu w dziedzinę głębokiej patologii.

Jedną z ujemnych konsekwencji, która z tak nadanego obrotu „filozofii człowieka” wynika, jest „chorobliwa obsesja” bezsensu życia. Sprzyja temu brak proporcji między wiedzą o życiu a wiedzą o śmierci człowieka — wytwarzaną na gruncie współczesnej filozofii. Jakoś dziwnie uparcie niektórzy filozofowie nie chcą lub nie mogą zrozumieć, że przecież człowiek dłużej żyje, niż umiera. W związku z tym należy mu dać więcej wiedzy i przygotowania do życia niż do śmierci.

I tu przyznać trzeba, że ta prosta narzucająca się nawet laikowi prawda została uznana przez filozofów, w związku z czym zaczynają pytać teraz: „jak żyć godnie, po ludzku itd.?” Należy zatem odnotować duży postęp w „filozofii człowieka”, ale... Na czym to „ale” polega?

Skoro już warto żyć, to prawdą jest, że życie jest bardzo złe, bo przecież człowiek jest wciąż wyobcowywany z tego życia. A więc nowa „obsesja alienacji”.

Tu w sukurs przyszli filozofom niektórzy socjologowie, przedstawiciele krytyki literackiej i inni. Powiedziano o alienacji prawie wszystko, tylko zapomniał ktoś postawić pytania: „kto i kiedy czuje się wyobcowany z życia?”

Lapidarną odpowiedź na to pytanie można by sformułować następująco: wyobcowanym z życia czuje się ten, kto nie umie lub nie może z niego czynnie korzystać. Natomiast sytuacje sprzyjające wyobcowaniu wynikają głównie ze złego przygotowania do życia lub też niedostrzegania dalszych humanistycznych perspektyw samego życia człowieka w ustroju socjalistycznym.

W jednym i drugim przypadku proces wychowania dobrze skorelowany z ideologią socjalizmu może tu bardzo dużo zdziałać. W takim zapatrywaniu tkwią też główne powody, dla których należało choćby dyskusyjnie poruszyć pewne ideowo-społeczne aspekty pedagogiki nazywanej marksistowską.

МАРЯН ЯКУБОВСКИ

ИДЕЙНО — ОБЩЕСТВЕННЫЕ АСПЕКТЫ МАРКСИСТСКОЙ ПЕДАГОГИКИ (ИЗЛОЖЕНИЕ)

Центральной проблемой на границе идеологии и педагогики является определенная концепция человека. Марксистская оценка этой концепции выражается формулой: человек — это сущность био-психо-социо-техническая. Поэтому теоретических и практических решений следует искать в этих четырех пределах знания (т. е. биологического, психологического, социологического и технического) рассматривающих сущность человека.

Если сейчас сформулировать требование: „человек всесторонне развитый“, тогда вытекают отсюда многочисленные последствия для педагогики. Эти последствия относятся между прочим к:

- сущности и пределам развития человека,
- факторам развития и элементам воспитания,
- характеру развития человека,
- связи между личностью а группой,
- связи теории с практикой воспитания,
- предмету и характеру педагогики как науки о воспитании.

Понятно, что в этом деле должны и конечно наступили многочисленные идейно-общественные переоценки на основе марксистской педагогики. Некоторые из них именно показывает автор данной статьи.

MARIAN JAKUBOWSKI

IDEO-SOCIAL ASPECTS OF MARXIST PEDAGOGY

A definite concept of Man is the central problem of the border between ideology and pedagogy. Its marxist interpretation can be expressed in a formula saying that: Man is a bio-psych.-sociotechnical being. It follows that theoretical solutions must be sought in those four areas of knowledge i.e. biology, psychology, sociology, and technology, dealing with the human nature.

If we advance a postulate: „Man should be universally developed“, we shall have numerous pedagogical implications referring to such problems as:

- nature and development of Man
- factors in development and components of education
- the character of human development
- connections between an individual and a group
- links between theory and practise of education
- subject and character of pedagogy as a science about education

It is obvious that there must have occurred and that actually did occur, numerous shifts of ideo-social values in marxist pedagogy. Some of them are discussed by the author of the article.

NAUCZYCIEL — JEGO MIEJSCE I ROLA W SPOŁECZEŃSTWIE

I

Zawód nauczycielski zrodził się tak jak każdy inny zawód z potrzeby społecznej — z potrzeby przekazywania przez jedno pokolenie pokoleniom następnym zdobytej wiedzy, a także z potrzeby kształtowania osobowości pokoleń wstępujących. Spotyamy go we wszystkich zorganizowanych społeczeństwach począwszy od starożytnych Chin, poprzez starożytny Wschód, Grecję i Rzym.

Jakkolwiek każdy zawód i każda praca społecznie użyteczna mają na rozwój społeczno-cywilizacyjny bezpośredni wpływ, a także istotne znaczenie, to jednak zawód nauczycielski zajmuje pośród innych pozycję szczególną. Składa się na to szereg czynników, wśród których dominującą rolę odgrywa funkcja wychowawczo-ideowa i funkcja ekonomiczna.

Nauczyciele, obok rodziców, kształtują w największym rozmiarze osobowość młodego pokolenia; są bezpośrednimi realizatorami wyznaczonej przez społeczeństwo, lub jego odłam, idei wychowawczej. Od tego, w jakim stopniu chcą, czy są w stanie ją realizować, oraz od tego, w jakim stopniu założony cel osiągają, zależy w poważnej mierze kształt osobowy następnych pokoleń. Jakkolwiek nie można ich wpływu zbyt przeceniać, ponieważ na świadomość społeczną oddziałują i kształtują ją także różne inne czynniki, wśród których niemałą rolę odgrywają stosunki polityczno-ekonomiczne i międzynarodowe, to jednak zdaje się nie ulegać kwestii, że młode pokolenie, zwłaszcza we współczesnym świecie, będąc przez dłuższy okres czasu pod bezpośrednim wpływem szkoły i realizowanej przez nią idei wychowawczej, kształtuje swój pogląd na idee współżycia społecznego w dużej mierze w oparciu o zasady i przykłady przekazywane mu przez nauczycieli. Potwierdzenie tej tezy znajdujemy zarówno w historii wieków minionych, jak i w historii współczesnej. Dla przykładu, idee wychowania spartańskiego wywarły wpływ na model osobowy obywatela, którego ucieleśnieniem był w Sparcie zdyscyplinowany wojownik zaprawiony do niewygód i żyjący pogardę dla niewolników. Podobnie nauczyciel pruski realizując ideał junkierski kształcił model osobowy, który Europa miała możliwość zobaczyć i odczuć, jakże dotkliwie, zwłaszcza w czasie ostatniej wojny.

Jeżeli sięgniemy do historii naszego kraju, od czasów stanisławowskich począwszy, to możemy bez przesady przyjąć, że wykształcenie w umysłach młodzieży polskiej takich cech, jak umiłowanie ojczyzny i umiłowanie wolności, które to cechy niejednokrotnie ważyły na szalach kraju i historii, można również w przeważającej mierze uznać za wynik realizowania przez szkołę polską idei patriotyzmu, która była i jest częścią składową polskiej idei wychowawczej.

Ideał wychowawczy, wytyczany przez społeczeństwo i realizowany przez nauczyciela, jest odbiciem epoki i aktualnych stosunków społeczno-ekonomicznych i wraz z nimi ulega przemianom. Znajduje on wyraz w schemacie zadań stawianych szkole i nauczycielom w aktach normatywnych. W Polsce po raz pierwszy zostaje wytyczony przez władzę państwową w czasach stanisławowskich u schyłku Rzeczypospolitej szlacheckiej, po utworzeniu Komisji Edukacji Narodowej 1773 r.) i przejęciu przez państwo nadzoru nad nauczaniem i wychowaniem. Wobec narastającego zagrożenia bytu państwowego był to ideał obywatela powołanego do naprawy i podniesienia Rzeczypospolitej, głównie na odcinku politycznym i gospodarczym. Istnienie stanów warunkowało przy tym stanową z zasady organizację szkolnictwa oraz dostosowanie programów nauczania i wychowania do potrzeb polityczno-ekonomicznych poszczególnych stanów. Ideał naprawy dominował wówczas zarówno w wystąpieniach działaczy, jak i w aktach ustawowych¹.

W czasach drugiej Rzeczypospolitej, na której ciążyły skutki niewoli i rozbicia dzielnicowego, będącej państwem wielonarodowościowym, kapitalistycznym, nauczyciel zobowiązany był wszczepiać w młodzież ideał wiernej służby dla państwa. Idea tzw. wychowania narodowego i wychowania państwowego zajmowała wówczas dominujące miejsce w polskich programach szkolnych. W miarę postępującej po przewrocie majowym 1926 roku totalizacji ustroju państwowego oraz ograniczania swobód demokratycznych, do idei wychowania państwowego zaczęto coraz szerzej wprowadzać elementy nacjonalizmu, mocarstwowości, kultu wodza oraz serwilizmu wobec rządzącego obozu sanacyjnego². Treść idei wychowawczej wypełniono składnikami mającymi wesprzeć postępującą faszyczację ustroju.

Nową treść przybrał ideał wychowawczy w Polsce Ludowej. Stanowi on odbicie dokonanych przemian ustrojowych typu socjalistycznego. Zawarte w nim pierwiastki patriotyzmu, internacjonalizmu i socjalistycznych zasad współżycia społecznego podniesione zostały do rangi podstawowych treści wychowawczych. Realizuje je nauczyciel wychowując młodzież w duchu umiłowania ojczyzny, pokoju, wolności, sprawiedliwości społecznej i braterstwa z ludźmi pracy wszystkich krajów, ucząc zamiłowania i szacunku do pracy, poszanowania mienia narodowego oraz przygotowując go do udziału w rozwoju kraju, jego gospodarki i kultury³.

¹ Por. H. Kołłątaja: Nieznane listy o wychowaniu. *Muzeum* 1912, dodatek III s. 56; F. Bieliński: Sposób edukacji w XV listach opisany, Kraków 1888, s. 33—38; A. Popławski: O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej projekt.... Warszawa 1775 s. 178—183; A. Kamiński: Edukacja obywatelska..., Warszawa 1774, s. 131—161; Uniwersał K.E.N. z 1773 r.: Ustawy K.E.N.... Przedmowa, rozdział XIV — cytuję wg S. Tynca. Komisja Edukacji Narodowej, wybór źródeł. Wrocław 1954.

² Por. Polska lewica społeczna wobec oświaty w latach 1919—1939, wybór materiałów, Warszawa 1960, s. 300—336. Por. wstęp do ustawy z 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz. U. nr 38, poz. 389).

³ Por. art. 3 pragmatyki nauczycielskiej z 1956 r. i art. 1 ustawy z 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania.

Wprowadzenie do ideału wychowawczego akcentów internacjonalizmu i pokoju ma szczególną wymowę i znaczenie nie tylko słowne. Rozdarcie świata po II wojnie światowej na przeciwstawne bloki, istnienie w związku z tym permanentnego niebezpieczeństwa powszechnej zagłady sprawia, że wychowanie młodzieży w duchu pokoju i braterstwa między ludźmi pracy wszystkich krajów, niezależnie od tego w jakimkolwiek by stopniu przyczyniało się do zmniejszenia napięć, powinno stanowić znaną współczesnego ideału wychowawczego. Myśl pedagogiczna zdaje się to widzieć coraz pełniej. Podkreśla się wszak zarówno na krajowych, jak i międzynarodowych spotkaniach pedagogów, że należy dążyć w pracy wychowawczej nie do pogłębiania rozdzźwięków między państwami i narodami, lecz do znalezienia i wydobywania tych pierwiastków, które je mogą zbliżać lub łączyć⁴.

Dają temu wyraz także uchwały organizacji międzynarodowych zajmujących się sprawami oświaty i wychowania. W Karcie Nauczyciela, przyjętej na 17 konferencji Międzynarodowej Federacji Stowarzyszeń Nauczycielskich w 1948 roku, ratyfikowanej w 1954 roku w Moskwie przez Komitet Porozumiewawczy Międzynarodowych Federacji Nauczycielskich, na pierwszym planie umieszczona została idea wychowawcza. Podkreślono wysoką rangę zawodu nauczycielskiego stwierdzając, że nauczyciele mają do spełnienia wielkie zadanie społeczne nakładające na nich odpowiedzialność za rozwój jednostki i postęp społeczny. Uznano, że nauczyciel wypełniając to zadanie powinien „szanować indywidualność dziecka, odkrywać i rozwijać jego szczególne uzdolnienia oraz stale dążyć do kształtowania u wychowanków poczucia moralności ludzkiej i obywatelskiej w duchu demokracji, pokoju i przyjaźni między narodami; kształtowanie charakterów uczniów powinno być oparte na zasadach humanitaryzmu; powinno uwzględniać godność dziecka, wykluczać wszelkie metody tresury i gwałtu”.

Zasady te znalazły aprobatę również w uchwałach sesji ekspertów Międzynarodowej Organizacji Pracy w roku 1963, poświęconej socjalnemu i ekonomicznemu położeniu nauczycieli szkół podstawowych i średnich⁵.

Idee społeczne mogą być realizowane z większym lub mniejszym powodzeniem. Mogą na to wpływać zarówno czynniki psychiczne, jak i materialne, wśród których aktualny układ stosunków społecznych i sytuacja ekonomiczna odgrywają niepoślednią rolę. Ponieważ jednak realizuje je człowiek — on jest czynnikiem decydującym. Od tego, kto i jak realizuje idee, zależy, jak się wydaje, w głównej mierze zarówno powodzenie realizacji, jak i jej kształt.

Idee wychowawcze wprowadzone do programów szkolnych realizuje

⁴ Por. Preparing teachers for education for international understanding. UNESCO Institute for Education, Hamburg 1962.

⁵ Por. Meeting of experts on social and economic conditions of teachers in primary and secondary schools, Geneva 1963, Report I, s. 38.

nauczyciel w ramach swoich obowiązków zawodowych. Może je realizować w pełni lub połowicznie, mniej lub więcej udolnie; zależy to jak w każdym innym zawodzie od jego dyspozycji psycho-fizycznej, uzdolnień i wiedzy. Ale czy tylko takie czynniki osobowości decydują o stopniu prawidłowego spełniania obowiązków nauczycielskich? Jaki powinien być kształt osobowy nauczyciela powołanego do realizacji idei wychowawczej wyznaczonej przez społeczeństwo i mającej dlań pierwszorzędne znaczenie?

Dla wielu zawodów, gdybyśmy je rozpatrywali łącznie, można znaleźć wspólne dyspozycje niezbędne pracownikowi dla prawidłowego wykonywania zawodu i osiągania pożądaných rezultatów. Można do nich zaliczyć sprawność fizyczną i psychiczną, zamiłowanie do pracy, pracowitość, wykształcenie umiejętności oraz znajomości metod pracy, odpowiedni stopień inteligencji. W każdym zawodzie są one potrzebne w większym lub mniejszym stopniu. W jednych zawodach, np. rzemieślniczych, potrzebna jest w większym stopniu sprawność manualna i zmysł artystyczny; inżynierowi lub lekarzowi w większym stopniu potrzebna jest sprawność umysłowa i znajomość przedmiotów ścisłych niż wysoka sprawność fizyczna, jaką powinien posiadać np. górnik. Różnice w proporcjach wymaganych sprawności wynikają z charakteru wykonywanej pracy — każda z nich jest jednak niezbędna dla osiągania dobrych rezultatów w pracy zawodowej. Także w zawodzie nauczycielskim wszystkie wyliczone wyżej dyspozycje są niezbędne. Oprócz nich występują jednak jeszcze inne elementy nadające temu zawodowi specjalny charakter i rzutujące w sposób zasadniczy na koncepcję wzoru osobowego nauczyciela. Zaliczyłbym do nich szczególny przedmiot pracy, którym jest człowiek, oraz szczególny rodzaj jednego z głównych narzędzi oddziaływania, jakim jest idea wychowawcza. Trudno wszak znaleźć zawód, w którym przedmiotem pracy, tworzywem, mającym ulec przekształceniu czy ukształtowaniu jest wyłącznie człowiek, jednostka ludzka, jej świadomość społeczna. Takie tworzywo ma za przedmiot pracy, jak się wydaje, tylko nauczyciel-wychowawca. Można wprowadzić dowodzić, że są i inne zawody, w których przedmiotem pracy jest człowiek; typowym przykładem mógłby być zawód lekarza. To prawda, ale praca lekarza nie tworzy ani nie przekształca świadomości; ogranicza się ona do samego organizmu ludzkiego, do tego, aby ten organizm możliwie sprawnie funkcjonował i psuł się jak najrzadziej, nie jest natomiast przedmiotem jego zabiegów zawodowych kształtowanie osobowości jednostki.

Nauczyciel nadaje kształt osobowy kształconym jednostkom posługując się określoną ideą wychowawczą; sam przy tym reprezentuje pewien typ osobowy ukształtowany według jakiejś idei, którą świadomie i nieświadomie emanuje na otoczenie.

W każdym innym zawodzie pracownik może również być wyrazicielem pewnych idei społecznych, według nich postępować i starać się, aby w tym samym duchu postępowali inni ludzie. Działanie jego w tym kierunku

nie będzie jednak elementem składowym pracy zawodowej. Most lub dom zbudowany przez inżyniera będzie wynikiem jego wiedzy technicznej, smaku estetycznego, wymogów funkcjonalnych i możliwości materiałowych i terenowych; ubranie uszyte przez krawca ukształtują jego umiejętności manualne, moda i materiał. Natomiast wyrażane przez nich idee współżycia społecznego nie będą, jak się wydaje, miały bezpośredniego związku z kształtem wzniesionej przez inżyniera budowli, czy z kształtem uszytego przez krawca płaszcza. Na kształt ten nie będzie miał zapewne również bezpośredniego wpływu ani sposób bycia na co dzień i współżycia z otoczeniem, ani innego rodzaju zachowanie się z kategorii należących do zakresu moralności. Natomiast w zawodzie nauczycielskim ta bezpośrednia współzależność jest widoczna. Nawet gdyby dopuścić, że w jakimś zawodzie może ona występować, to jednak w zawodzie nauczycielskim łączy się ta współzależność nierozzerwalnie z rezultatami pracy.

W piśmiennictwie pedagogicznym zwraca się od dawna uwagę na to, że dla rezultatów pracy nauczyciela istotne znaczenie ma zarówno to, jaką ideę społeczną nauczyciel przekazuje, jak również to, jaką sam reprezentuje, a także to, jak się zachowuje na co dzień w życiu publicznym. Nauczyciel nie może być tylko biernym, mechanicznym wykonawcą określonych z góry celów i zadań, bo wtedy spełniałby rolę robota. Musi się osobiście angażować w idee przekazywane uczniom⁶. Podkreśla się ponadto, że istnieje nie zamierzony i nie kontrolowany wpływ na uczniów, z którego sam nauczyciel często nie zdaje sobie sprawy. Cała osobowość nauczyciela, uzewnętrzniająca się w jego zachowaniu, mowie, ubiorze, stanowi przykład i wzór dla uczniów. Człowiek bowiem, zwłaszcza młody, ma bardzo silną tendencję do naśladowania drugich. Uczeń spędzając przez lata codziennie wiele godzin ze swymi nauczycielami mimo woli się do nich upodabnia⁷.

Oddziaływanie nauczyciela nie ogranicza się wyłącznie do terenu szkoły. Zadania dydaktyczno-wychowawcze szkoły, zwłaszcza szkoły współczesnej, obejmują również więź ze środowiskiem, powiązanie pracy szkolnej z działalnością polityczno-społeczną państwa i organizacji społecznych. Dlatego działalność nauczyciela w ramach obowiązków profesjonalnych sięga daleko poza szkołę. Jest ona obserwowana nie tylko przez uczniów, ale także przez ich rodziców i otoczenie. Działalność pozaszkolna zwiększa wpływ wychowawczy nauczyciela, ale jednocześnie wiąże jego postępowanie w życiu publicznym poza szkołą z wymaganiami szczególnymi z zakresu ideowo-moralnego.

Jeżeli przyjmiemy, że wychowywanie według określonych w zadaniach szkoły zasad ideowo-moralnych jest jednym z podstawowych zadań nauczyciela, a jego własna osobowość wpływa w sposób zamierzony i niez-

⁶ Por. J. W. Dawid: O duszy nauczycielstwa, w zbiorze pt. *Osobowość nauczyciela*, opr. W. Okonia, Warszawa 1962, s. 51.

⁷ Por. także M. Kreutz: *Osobowość nauczyciela*, s. 203.

mierzony na realizację owych zasad, to w konsekwencji dojdziemy do wniosku, że między osobowością nauczyciela a ideą wychowawczą szkoły musi istnieć harmonia, jeżeli zamierzone wyniki pracy mają być w pełni osiągnięte. Dobry nauczyciel powinien być zatem nie tylko przekazicielem, ale także nosicielem wyznaczanej przez społeczeństwo idei wychowawczej. Przekonująco zobrazował to S. Szuman podkreślając, że można leczyć będąc chorym, ale nie można być pustym, próżnym, płytkim, chcąc wzbogacić umysł wychowanków, ani złym, zepsutym i nikczemnym i dobrze wychowywać ludzi ⁸.

II

Nauczyciel spełnia w społeczeństwie nie tylko rolę czynnika kształtującego osobowość młodych obywateli, ich sposób myślenia, oraz wyrabiającego postawę wobec zachodzących w świecie zjawisk społeczno-politycznych. Działalność ideowo-moralna nauczycieli, ich wpływ na kształtowanie się współżycia między ludźmi, pobudzanie lub hamowanie nastrojów przyjaznych lub wrogich między społecznościami ludzkimi jest odczuwalna zwłaszcza w przełomowych okresach. Dochodzi wtedy niejako do konfrontacji twórcy i jego dzieła. Ale funkcja wychowawcza pracy nauczycielskiej w ścisłym ujęciu terminu wychowanie, podkreślana i uznawana powszechnie stanowi dopiero część zadań tego zawodu. Nie ona też wyłącznie powinna wyznaczać szczególną i wysoką pozycję nauczyciela w hierarchii społecznej oraz odpowiedni do tego ekwiwalent materialny za pracę. Niemniej istotna jest bowiem działalność szkoły i nauczyciela jako czynnika rozwoju gospodarczego. Można wszakże wszczepiać w ludzi słuszne społecznie idee i przekonywać o potrzebie przyjęcia słusznych zasad współżycia społecznego oraz rozwijania w określonym kierunku gospodarki narodowej. Aby jednak na ideach się nie kończyło, trzeba jednocześnie kształcić ludzi w umiejętnościach niezbędnych do praktycznej realizacji postępu. To jest drugie zasadnicze zadanie zawodu nauczycielskiego. Aby zdobyć umiejętności w jakimkolwiek zawodzie, trzeba się najpierw kształcić. A wykształcenie jako wynik działania dydaktycznego, zwłaszcza współcześnie, jest nie do pomyślenia bez kadry nauczycielskiej. W takim porządku chronologicznym zawód nauczycielski spełnia w stosunku do innych zawodów funkcję — że użyję modnego ostatnio terminu — wiodącą. Idąc w tym kierunku można znaleźć współzależność między pracą nauczycielską i produkcją dóbr materialnych, która z kolei wiąże się z postępek ogólnym. Układa się pewien łańcuch współzależności — nauczyciel, kształcenie, zawód produkcyjny, produkt. Gdybyśmy przyjęli, że wszystkie ogniwa powyższego łańcucha są ze sobą trwale związane, a końcowe ogniwo — produkt — jest zależne od pozostałych ogniw, to można

⁸ Por. S. Szuman: Talent pedagogiczny, w zbiorze pt. Osobowość nauczyciela, jw., s. 129.

byłoby przyjąć, że szkoła jest jednym z działów gospodarki, a nauczyciel jest współtwórcą nie tylko dóbr duchowych, ale i materialnych. Nie mam tu na myśli działalności produkcyjnej warsztatów szkolnych, mimo że i one dają sporo dóbr materialnych na rynek. Chodzi o co innego. Aby wyjaśnić sens powyższych założeń, trzeba przejść na grunt pojęć ekonomicznych. W procesie wytwarzania dóbr materialnych pracownik zaliczany jest przez ekonomię do jednego z elementów społecznych sił wytwórczych. Na siły te składają się bowiem w głównej mierze narzędzia i ludzie. Przy tym w procesie produkcji składniki sił wytwórczych wzajemnie na siebie oddziałują. Nauczyciel kształcąc uczniów w określonych umiejętnościach, które będą im niezbędne przy posługiwaniu się środkami produkcji dla wytwarzania dóbr w procesie produkcji, sam uczestniczy w wytwarzaniu jednej z sił wytwórczych⁹. Jego praca może być w dziedzinie produkcji sił wytwórczych uznana za równorzędną z pracą robotnika wytwarzającego narzędzia pracy, będące elementem sił wytwórczych, ponieważ umiejętności, które nauczyciel kształci, są również elementem tych sił. Oczywiście nie negujemy tym samym, że istnieją także inne czynniki, które równoległe z nauczycielem lub niezależnie od niego te umiejętności kształcą lub doskonalą. Czynią to np. rodzice już od pierwszych lat życia dziecka; sam uczący się może przez naśladowanie innych osób oraz przez obserwację otaczających go zjawisk dojść do zdobycia umiejętności potrzebnych do uczestniczenia w pracy produkcyjnej; może już w trakcie pracy pogłębiać zdobyte umiejętności i nabywać nowe doświadczenia. Nie zmienia to jednak kierunku rozumowania, jeżeli rozpatrywane zjawisko ujmujemy od strony pracy zawodowej. Nawet jeżeli kształcenie odbywa się na gruncie pozaszkolnym, np. poprzez przyuczanie przywarsztatowe, to i wówczas osoba, która przyucza, spełnia faktycznie czynności nauczyciela.

Jeżeli więc spojrzymy na działalność szkoły i nauczyciela z pozycji procesu produkcji, to w oparciu o powyższe rozumowanie możemy przyjąć, że drugą funkcją po funkcji wychowawczej, sensu stricto, jest w zawodzie nauczycielskim funkcja ekonomiczna. Spełniając tę funkcję nauczyciel staje się jednym z niezbędnych ogniw produkcji i pomnażania dóbr. Do takiego wniosku można dojść nie tylko na drodze rozumowania biorącego za punkt wyjścia definicję sił wytwórczych. Przemawia za nim również dobrze obserwacja stanu cywilizacji w poszczególnych krajach, połączona z analizą danych statystycznych dotyczących stanu i rozwoju szkolnictwa. Gdy bowiem weźmiemy do analizy dane cyfrowe dotyczące liczby nauczycieli, liczby uczniów i liczby ludności w poszczególnych krajach i wyprowadzimy z tych cyfr wskaźniki procentowe, to okaże się, że istnieje współzależność między bezwzględnym wzrostem liczby nauczycieli i uczniów

⁹ Definicję sił wytwórczych przyjmuję wg Oskara Lange: *Ekonomia polityczna* t. I, Warszawa 1963, s. 25: „Społeczne siły wytwórcze są to techniczne metody produkcji, środki produkcji, a zwłaszcza narzędzia pracy, jak również doświadczenie ludzi i ich umiejętności posługiwania się środkami produkcji, wreszcie sami ludzie, którzy takie doświadczenie i taką umiejętność posiadają”.

(większym niż przyrost naturalny) a stanem i wzrostem gospodarczo-cywilizacyjnym danego kraju. Dwa elementy — bezwzględny wzrost szkolnictwa i poziom gospodarczo-cywilizacyjny — oddziałują na siebie wzajemnie i jeden z drugiego wynika.

Podstawę do takiego wniosku daje w szczególności analiza danych statystycznych zawartych w statystykach międzynarodowych dotyczących liczb mieszkańców poszczególnych państw, liczb uczniów i nauczycieli na tysiąc mieszkańców, zestawiona z poziomem gospodarczo-cywilizacyjnym. Związki zachodzące między elementami analizy uwypuklają się zwłaszcza wtedy, gdy porównuje się wskaźniki wyprowadzane dla kilkuletnich odstępów czasu¹⁰.

Jeżeli wyprowadzone z materiałów statystycznych 36 krajów świata wszystkich kontynentów wskaźniki procentowe liczby uczniów i nauczycieli na tysiąc mieszkańców uszeregować według pięciu wielkości najmniejszych i największych, to otrzymamy taki oto zestaw:

WSKAŹNIKI NAJMNIJSZE *

Kraj	rok	uczniów na 1000 mieszk.	naucz. na 1000 mieszk.	wzrost naucz. na 1000 mieszk.
Etiopia	1952	4,4	0,1	x
	1960	8,6	.	.
Gwinea	1959	.	.	x
	1961	37,0	0,8	.
Sudan	1959	30,4	0,8	x
	1961	33,2	1,2	50 %
Burundi	1959	.	.	x
	1961	46,3	1,3	.
Dahomej	1959	.	.	x
	1961	48,0	1,3	.

* Kropki oznaczają brak danych.

Jak widać, najniższe wskaźniki występują w krajach afrykańskich, gdzie poziom sił wytwórczych i cywilizacji pozostaje daleko w tyle za średnią światową.

¹⁰ Przeprowadzona przeze mnie analiza opiera się na danych odnoszących się do szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (primary and secondary schools). Nie mogłem, niestety, wziąć do analizy innych typów szkół, ponieważ statystyki międzynarodowe dotyczące innych szkół są albo niepełne, albo nieporównywalne. Zresztą i w zakresie szkół ogólnokształcących musiałem pominąć niektóre kraje, np. Francję i USA, ponieważ statystyki w tych krajach prowadzone nie są przydatne do porównań, szkoły ogólnokształcące połączono w nich z przedszkolami lub ze szkołami zawodowymi.

Zróżdmi, z których korzystałem, były: Statistical Yearbook 1956, 1961, United Nations, New York 1956, 1961; Annuaire International de l'Éducation UNESCO, Paris, roczniki 1956—1963; Roczniki Statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego.

Wskaźniki pokazane w powyższych tabelach, odbiegają najbardziej od średniej arytmetycznej wyprowadzonej dla ogółu badanych krajów. W latach 1952/59 było bowiem średnio 115,8 uczniów i 4,0 nauczycieli na 1000 mieszkańców, w latach zaś 1959/61 wskaźnik przeciętny uległ zwiększeniu w zakresie liczby uczniów do 127,6, czyli o 10,2%, a w zakresie liczby nauczycieli do 4,7, czyli o 17,5%.

WSKAŹNIKI NAJWYŻSZE

Kraj	rok	uczniów na 1000 mieszk.	naucz. na 1000 mieszk.	wzrost naucz. na 1000 mieszk.
Szwecja	1953/54	128,0	5,6	x
	1959	142,6	7,9	50,0 %
Norwegia	1951	123,0	5,9	x
	1962	161,0	8,3	40,7 %
Japonia	1954	220,4	7,1	x
	1961	218,5	7,9	11,3 %
Australia	1954	178,8	6,0	x
	1961	206,4	7,1	18,3 %
Czechosłowacja	1954	143,8	5,2	x
	1961	170,1	7,0	34,6 %

Jeśli chodzi o Polskę, to zarówno stan aktualny, jak i wskaźniki rozwojowe szkolnictwa są wyższe od średniej światowej. Według danych z 1954 roku mieliśmy 125,7 uczniów i 4,0 nauczycieli szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących na 1000 mieszkańców. W roku 1961 liczba uczniów zwiększyła się do 177,0 czyli o 40,8%, a liczba nauczycieli do 5,5, czyli o 37,5%. Są to jedne z najwyższych w świecie wskaźników wzrostu.

Przedstawione wyżej wskaźniki unaoczniają przykładowo powiązania między stanem liczbowym szkolnictwa i jego kadry nauczycielskiej a stanem i rozwojem gospodarki w poszczególnych krajach zaliczanych do słabo i wysoko rozwiniętych. Postęp gospodarczy każdego kraju nie może być realizowany bez wzrostu szkolnictwa. Wzrost szkolnictwa warunkuje bowiem wzrost sił wytwórczych, w których umiejętności ludzkie spełniają rolę zasadniczą. Współczesna produkcja dóbr nie może się wszak obejść bez wykwalifikowanych zawodowo pracowników, których umiejętności kształcą nauczyciele.

Sumując rozważania na temat zawodu nauczycielskiego i jego funkcji społecznej dojdziemy do konkluzji, że nieprzeciętna rola, jaką odgrywają nauczyciele w dziedzinie kształtowania osobowości młodego pokolenia oraz w dziedzinie rozwoju gospodarczego, stawia ich na jednym z pierwszych miejsc w hierarchii pracy.

АДАМ БОЛЬКОВСКИ

УЧИТЕЛЬ — ЕГО МЕСТО И РОЛЬ В ОБЩЕСТВЕ

Предметом статьи являются рассуждения, касающиеся общественной и экономической функции учительской профессии. В первой части рассуждений автор пробует определить роль, какую играет учитель в формировании личности молодого поколения, а также подчеркивает влияние, какое личность учителя и содержание передаваемой им воспитательной идеи оказывает на общественно-цивилизированное развитие страны. При этом выделяет два элемента, отличающие, по его мнению, педагогическую работу от других видов работ. Первым элементом считает он особый материал, являющийся предметом учительского труда — это молодая человеческая личность, выступающая преимущественно в группе. Вторым отличительным элементом считает он особое орудие труда — общественно-воспитательную идею, формирующую личность человека.

Во второй части, опираясь на экономические критерия и статистический анализ, автор пытается определить место учительской профессии в процессе продукции материальных благ. Считает, что учительская профессия является ведущей профессией по отношению к другим профессиям, так как приобретение умений в каждой профессии является результатом дидактического действия. Учитель, обучая учащихся умениям, которые будут им нужны в процессе продукции благ, является как бы производителем одной из производительных сил, выступающих в производстве благ. Так рассуждая, автор приходит к убеждению, что учительская профессия является одной из производительных профессий. Тезис этот поддерживает анализ количественных данных, касающийся числа учителей, числа учащихся и числа населения в странах высоко и слабо развитых, приходя к выводу, что более быстрый процентный рост числа жителей имеет непосредственную связь с хозяйственным ростом страны.

ADAM BOLKOWSKI

TEACHER — HIS PLACE AND PART IN THE SOCIETY

The article deals with social and economic function of teacher's profession. In the first part the author gives a sketch of the role that the teacher plays in moulding the personalities of young generation and stresses the influence of the teacher's personality and the contents of his educational ideas on the social and civilizational development of the country. He distinguishes two elements which for the differences between teacher's profession and all other professions. The first element is the particular raw material which is the subject of his work — that is young human individual in the context of the group. The second element is the unusual tool — social and educational idea — forming the individuals' personalities.

In the second part of the article the author attempts to determine the teacher's part in the process of producing material goods doing this on the basis of economic criteria and statistic analysis. He thinks that teacher's profession is a leading one when compared with others as acquiring skills in any profession is connected with didactic actions. The teacher instructs students in the skills which will be necessary

in producing material goods. Following these lines of reasoning the author arrives at a conclusion that teacher's profession is one of industrial occupations. The above thesis is supported by statistic analysis concerning the number of teachers in highly developed and underdeveloped countries. The final result is that the increase in number of teachers and students exceedind the increase in number of the country's population has a direct bearing on the economic development of the country.

DYSKUSJE I POLEMIKI

ZYGMUNT WIATROWSKI

TORUN

ZANIM ZAPADNIE DECYZJA...

(W sprawie kształcenia i doksztalcania nauczycieli dla potrzeb szkolnictwa zawodowego)

I. UWAGI WSTĘPNE

W toczącej się dyskusji na temat terażniejszości i przyszłości systemu kształcenia nauczycieli pragnę wypowiedzieć się w odniesieniu do kształcenia i doksztalcania nauczycieli szkół zawodowych, a szczególnie nauczycieli przedmiotów zawodowych i nauczycieli zawodu tychże szkół. Jestem zdania, że ten niezmiernie ważny problem nie był dotychczas doceniany, a aktualnie nadal zbyt powolnie jest rozwiązywany, gdy tymczasem szybki i ogromny rozwój szkolnictwa zawodowego zakłada konieczność poważnego zajęcia się nim.

Stanowisko, które zaprezentuję w niniejszym artykule, jest wynikiem kilkuletniej obserwacji narastania problemu i przeprowadzonych w tym zakresie badań, którymi objęto ponad 900 osób — dyrektorów szkół, nauczycieli i kandydatów na nauczycieli. W badaniach zastosowano różne metody badań (kwestionariusz, obserwację, rozmowy, dyskusje, analizę dokumentacji).

II. AKTUALNE PROBLEMY ZWIĄZANE Z KSZTAŁCENIEM I DOKSZTAŁCANIEM NAUCZYCIELI SZKÓŁ ZAWODOWYCH

Dla przejrzystości wywodów omówię problemy związane

- z kształceniem i doksztalcaniem nauczycieli na poziomie wyższym;
- z kierunkami zawodowymi SN;
- z technikami przemysłowo-pedagogicznymi;
- ze studiami pedagogicznymi dla nauczycieli szkół zawodowych;
- z obecnie obowiązującymi zarządzeniami dotyczącymi kwalifikacji nauczycielskich.

1. Sprawa kształcenia i doksztalcania nauczycieli na poziomie wyższym

Sprawa ta uzyskała swe zadowalające rozwiązanie w wyższych szkołach ekonomicznych i w wyższych szkołach rolniczych. Pozostają jednak nadal kierunki masowe, jak mechaniczny, elektryczny, budowlany, drzewny i inne, gdzie mimo licznych postulatów, jak dotychczas, nic się nie robi.

W tych specjalnościach nauczycieli dostarcza głównie życie gospodarcze. A dzieje się to najczęściej następująco — inżynier mechanik, elektryk lub innej specjalności od czasu do czasu dochodzi do wniosku, że może pracować w pełnym wymiarze zajęć w szkole, i tam też trafia. Trudno jest nam ustalić główne przyczyny tegoż trafiania; może niekiedy w grę wchodzi zamiłowanie do zawodu nauczycielskiego i upodobanie sobie pracy z młodzieżą... Ten niesystematyczny, a w pewnym sensie przy-

padkowy napływ nauczycieli przedmiotów zawodowych głównie do techników powoduje, iż problem nauczycieli tej grupy z wyższym wykształceniem należał, należy i prawdopodobnie długo jeszcze należeć będzie do najtrudniejszych problemów kadrowych szkolnictwa zawodowego. Nic też dziwnego, że właśnie w tym zakresie obserwujemy z jednej strony nadmierne obciążenie nauczycieli już pracujących (w zasadzie do 2 etatów), z drugiej zaś strony w dalszym ciągu zmuszeni jesteśmy zatrudniać poważną ilość nauczycieli tzw. dochodzących, a więc zatrudnionych w niepełnym wymiarze godzin, dla których praca w szkolnictwie jest czymś ubocznym, dodatkowym, niekiedy „dorabianiem”. Cyfra 44 tys. nauczycieli niepełnozatrudnionych podawana przez Ministerstwo Oświaty w 80% dotyczy właśnie szkół zawodowych. Dyrektorzy szkół dość sceptycznie zapatrują się na nauczycieli dochodzących. Ich zdaniem — „nauczyciele dochodzący to zło konieczne”. Faktem jest, że nauczyciel dochodzący wnosi do szkoły pewne ożywienie techniczne, zbliża szkołę do zakładu produkcyjnego, wielokrotnie wspomaga szkołę szczególnie, gdy w zakładzie pracy zajmuje on stanowisko kierownicze; ale faktem też jest i ten moment bardzo silnie pokazywali dyrektorzy w toku prowadzonych badań, że nauczyciel dochodzący w zasadzie nie daje gwarancji regularnego prowadzenia powierzonych mu zajęć, nie podejmuje w swej pracy problematyki wychowawczej, nie włącza się do rozwiązywania trudnych problemów dydaktyczno-wychowawczych szkoły, nie wyraża chęci doskonalenia się w zakresie pedagogicznym¹.

Zdaję sobie sprawę z tego, że są zawody i specjalności, w których oparcie się szkoły o kadre ludzi z przemysłu lub usług jest i będzie nieodzowne, ale jestem też zdania, że w przedmiotach ogólnozawodowych, przy tym w specjalnościach masowych, należy kształcić i doksztalać własną kadre nauczycielską. W prowadzonych badaniach zarówno dyrektorzy szkół, jak i nauczyciele oraz kandydaci na nauczycieli wypowiedzieli się w sposób zdecydowany za utworzeniem wyższych szkół techniczno-pedagogicznych prowadzących formy nauczania — stacjonarną i dla pracujących.

Wydaje się, że w bieżącym okresie główne wysiłki winny iść w kierunku tworzenia samodzielnych zawodowych wyższych szkół techniczno-pedagogicznych obejmujących kilka kierunków szkolenia, a przynajmniej otwierania kierunków ogólnozawodowych przy istniejących WSP. W pierwszym rzędzie dotyczyłoby to kierunku mechanicznego. Istnieją jeszcze inne możliwości — wprowadzenie studium pedagogicznego na niektórych politechnikach, tworzenie grup nauczycielskich w wyższych szkołach inżynierskich, względnie zobowiązanie części absolwentów wyższych uczelni technicznych do podejmowania pracy w szkolnictwie. Wszystkie te możliwości mogą i powinny być rozpatrywane, i to bezzwłocznie, szkolnictwo zawodowe bowiem rozwija się, potrzeby rosną, trudności kadrowe z dnia na dzień powiększają się.

Niemniej jednak najkorzystniejsze rozwiązanie to takie, przy którym kandydat na nauczyciela zdobywa nie tylko określoną wiedzę pedagogiczną, ale i kształtuje na co dzień pod wpływem sprzyjającej atmosfery uczelni swoją postawę nauczycielską. Takie rozwiązanie zapewnić może właśnie zakład kształcenia nauczycieli w postaci wyższej szkoły techniczno-pedagogicznej.

¹ Ostatnio uczestniczyłem w posiedzeniu R. P. jednej z większych szkół zawodowych woj. bydgoskiego. W szkole tej pracuje łącznie ponad 30 nauczycieli dochodzących. W posiedzeniu R. P., na którym dokonywano analizy półrocznej pracy szkoły, uczestniczyło zaledwie 25% tychże. Gdy wyraziłem zdziwienie, dyrektor „uspokoił mnie”, że tak z reguły jest zawsze.

2. Kierunki zawodowe SN

Studia nauczycielskie są zakładami kształcenia nauczycieli mającymi wiele cech dodatnich, ale i cechy ujemne. Pozytywne jest to, że w stosunkowo krótkim, bo 2-letnim okresie, pozwalają kształcić nauczycieli, wyposażają ich w zadowalającą porcję wiadomości teoretycznych i pedagogicznych, rozwiązują sprawę służby wojskowej i tym samym stwarzają absolwentowi realną możliwość natychmiastowego podjęcia pracy w zawodzie nauczycielskim. Te pozytywy doceniane są przez organizatorów szkolnictwa zawodowego, dyrektorów szkół zawodowych, a także przez samych absolwentów oraz słuchaczy SN. Negatywy stają się dostrzegalne wtenczas, gdy zastanawiamy się nad głównym zadaniem SN.

Zgodnie z ogólnymi ustaleniami głównym zadaniem kierunków zawodowych studiów nauczycielskich jest kształcenie nauczycieli przedmiotów zawodowych dla ZSZ i SPR oraz nauczycieli zawodu dla szkół zawodowych. Z planów nauczania wynika, że ZSZ zatrudniają tylko około 20% nauczycieli przedmiotów zawodowych, natomiast te same szkoły zatrudniają około 50% nauczycieli zawodu, a technika ponad 10% nauczycieli zawodu. W takiej sytuacji chodzi nam przede wszystkim o nauczycieli zawodu i takich należałoby oczekiwać od SN. Tymczasem praktyka i badania wykazują co innego. SN przygotowują w sposób zadowalający nauczycieli przedmiotów zawodowych, natomiast nie spełniają swego zadania, jeśli chodzi o kształcenie nauczycieli zawodu. Sprawa ta dotyczy głównie kierunków mechanicznego i elektrycznego. W 1964 r. kierunki te wypuściły pierwszych absolwentów. I co się okazuje? 75% tychże podjęło pracę nauczyciela przedmiotów zawodowych (mimo że wielu z nich proponowano praktyczną naukę zawodu).

Wydaje się, że przyczyna tego stanu tkwi w wadliwej podstawie rekrutacyjnej. Na w/w kierunki SN przyjmowani są absolwenci odpowiednich techników, a więc szkół, które w zakresie przygotowania manualnego dają swemu absolwentowi niewiele. Program SN oraz czas trwania nauki również nie sprzyjają temu, aby kandydat na nauczyciela opanował dobrze maszynę i narzędzia. Nic też dziwnego, że tej właśnie maszyny, tych urządzeń oraz narzędzi technicznych słuchacz SN w rzeczywistości „boi się”, a w konsekwencji wybiera przedmioty teoretyczne. Sprawa wymaga określonych zmian. Widzę następujące rozwiązanie: Takie kierunki SN, jak rolniczy, gospodarczy, w pewnym sensie odzieżowy czy telekomunikacyjny, mogą pozostać bez zmian, natomiast kierunki mechaniczny, elektryczny czy nawet włókienniczy winny być oparte o zasadniczą szkołę zawodową, względnie o 3-letnie technikum po zasadniczej szkole zawodowej. Wróć do tego zagadnienia w dalszej części wywodów.

3. Technika przemysłowo-pedagogiczne

Technika te mają stosunkowo bogatą tradycję: przeżyły wiele zmian organizacyjnych i programowych, a w następstwie wytworzyły moc trudnych problemów, do rozwiązania których nie wiadomo jak się zabrać. Przez 13 lat istniały tylko 4 w kraju, nic też dziwnego, że były one niedostrzegane. A problemy narastały. Dzisiaj mówiąc o tych zakładach trzeba widzieć ich dwie przeciwstawne strony — pozytywną i negatywną. Pozytywną ich stroną było i jest to, że mimo nie sprzyjających dla siebie warunków rok rocznie wypuszczały pewną liczbę absolwentów dobrze przygotowanych do pracy szkolnej. Nie wszyscy trafiali do tej pracy: trudno byłoby ustalić, ilu spośród 2200 absolwentów pracuje w szkolnictwie — przypuszczalnie nie więcej niż 60%. Jednak ci, którzy pracują, pracują dobrze, bardzo dobrze.

Potwierdziły to badania. Oto niektóre dane:

Tabela 1

STOPIEŃ PRZYGOTOWANIA ABSOLWENTÓW TPP PRZEZ SZKOŁĘ DO PRACY
(w/g absolwentów — badanych 192)

do sprawowania funkcji	dobrze	zadawa- lająco	słabo	źle	brak odp.
nauczyciela zawodu	134	24	6	2	24
nauczyciela przedm. zawod.	126	35	14	5	12
wychowawczej	142	15	18	7	10
ogólnie do pracy naucz.	154	23	12	1	2
%	80,1	12,0	6,3	0,5	1,1

Tabela 2

OPINIE DYREKTORÓW SZKÓŁ ZAWODOWYCH O PRACY ABSOLWENTÓW TPP
(opiniowanych 156 absolwentów)

przedmiot oceny	dobrze	zadowa- lające	słabe	niedostat.
przygotowanie zawodowe	112	36	8	—
przygotowanie pedag.	98	45	13	—
osiągane wyniki w pracy dydak- tyczno-wychowawczej	103	42	9	2
udział w pracy pozalekcyjnej i osiągnięte wyniki	69	24	22	41
udział w pracy społeczno-poli- tycznej	53	31	18	54
Ogólne opinie o absolwentach TPP	101	39	13	3
Ujęcie procentowe	64,9	25,0	8,3	1,3

Stosunkowo wysoki jest stopień przynależności partyjnej absolwentów TPP, 61,4% badanych należy do PZPR.

Zarówno absolwenci, jak i uczniowie pochlebnie wypowiadają się o swej szkole. Za dobrą przydatnością TPP jako zakładu kształcenia nauczycieli wypowiada się: 85,3% badanych absolwentów TPP, 62,5% badanych uczniów klas IV TPP. Najważniejsze zaś jest to, że właśnie absolwenci TPP chętnie podejmują pracę nauczyciela zawodu, czują się do niej przygotowani i są z niej zadowoleni. W tym sensie technika przemysłowo-pedagogiczne mogłyby mieć perspektywę dalszego rozwoju. Ale są i strony negatywne, do takich należą: czasokres trwania nauki, wojska, kwalifikacji i uposażenia, zatrudnienia i inne. TPP w swej aktualnej strukturze jest zakładem specyficznym. Po 7 latach nauki na poziomie średnim (3 lata ZSZ + 4 lata TPP) absolwent otrzymuje kwalifikacje średnie techniczne i pedagogiczne. Okres nauki jest zbyt długi. Tę nieprawidłowość dzisiaj dostrzegają już wszyscy — od ucznia TPP do Ministra Oświaty włącznie. Dla potwierdzenia przytoczę fragment wypowiedzi Ministra Oświaty — Wacława Tułodzieckiego: „Technika przemysłowo-pedagogiczne przygotowują dobrą pod względem jakościowym, lecz niedostatecznie liczną kadrę nauczycieli praktycznej nauki zawodu. Nie stanowią one atrakcyjnej formy kształcenia nauczycieli szkół zawodowych; 7-letni kurs dalszej

nauki po ukończeniu szkoły podstawowej daje im w szkolnictwie zbyt małe przywileje kwalifikacyjne². W ostatnich 3 latach liczba TPP wzrosła do 20 w kraju i wszystkie one zmuszone są przeżywać te trudności, których rozwiązanie jest nieodzwonne.

Badani absolwenci i uczniowie klas IV TPP w związku z powyższym wypowiadają się:

Tabela 3

Grupa badanych	Ilość badan.	Zlikwidować TPP	Utrzymać TPP bez zmian	Przedłużyć czas nauki	Skrócić czas nauki	Zrównać z SN-ami
Absolwenci TPP	192	12	112	11	57	85
ujęcie procent.	100%	6,3	58,3	5,8	29,6	44,3
Uczniowie kl. IV TPP	96	5	37	28	26	61
ujęcie procent.	100%	5,2%	38,1	29,4	27,3	63,6

Sprawa wojska stanowi kwestię bodajże najtrudniejszą. Chodzi o to, że absolwenci TPP kończąc szkołę zamiast iść do pracy nauczycielskiej muszą przedtem odbyć obowiązkową służbę wojskową. Po 2—3 letnim pobycie w wojsku nie zawsze czują potrzebę pracy w szkolnictwie. W ten właśnie sposób około 50% absolwentów TPP nie trafia do zawodu nauczycielskiego. Faktem jest, że ich przygotowanie pedagogiczne może być wykorzystywane i w innych dziedzinach działalności zawodowej, ale faktem też jest, że nie stać nas na to, aby tak kosztownym wykształceniem obdarzać ludzi trafiających do pracy pozaszkolnej. Problem wojska podnoszą wszyscy badani, a więc dyrektorzy szkół, absolwenci TPP, uczniowie klas IV TPP, a nawet uczniowie klas pierwszych.

Ze sprawą wojska wiąże się ściśle sprawa zatrudnienia. W ostatnich 2—3 latach dyrektorzy szkół zawodowych niechętnie składali zapotrzebowanie na absolwentów TPP. Doszło do tego, że absolwenci TPP (z Włocławka) musieli szukać sobie pracy we własnym zakresie. Inaczej zupełnie wyglądała sprawa w odniesieniu do absolwentów SN. Z tymi nie było „kłopotu”. Chodzi o to, że dyrektorzy troszcząc się o interesy własnych szkół niechętnie zatrudniają absolwentów TPP, którzy po dwóch miesiącach są powoływani do wojska. Wolą raczej nauczyciela z produkcji z podstawowym wykształceniem niż trudności po 2 miesiącach pracy szkoły.

Jeśli mowa o zatrudnieniu, to nie od rzeczy będzie stwierdzenie, że absolwenci TPP wypowiadają się za nakazami pracy, a co najmniej za skierowaniami. Około 40% badanych domaga się zagwarantowania im mieszkania. I ta sprawa winna być rozwiązana. Dla absolwentów i uczniów TPP ważna jest również sprawa kwalifikacji i uposażenia. Porównując siebie z absolwentami SN czują się oni pokrzywdzeni, i to w zasadzie wszyscy.

Absolwent TPP po 7 latach nauki w szkole średniej otrzymuje tylko świadectwo dojrzałości i wynagrodzenie wg stawki 1a. Wprawdzie legitymuje się ona dwoma dyplomami — technika i nauczyciela, ale i absolwent SN kierunku zawodowego również posiada 2 dyplomy, przy tym wyższej rangi i otrzymuje wynagrodzenie wg

² Wacław Tułodziecki: Kadry dla reformy szkolnictwa. *Nowa Szkoła* 1962 nr 12.

stawki 1b. Jeśli dodamy, że nauczyciel zawodu mający wykształcenie podstawowe i dyplom mistrza otrzymuje podobne wynagrodzenie, to stwierdzić możemy, że wytworzona dotychczas sytuacja jest nie najkorzystniejsza. I ona również wymaga rozwiązania.

4. Studia pedagogiczne dla nauczycieli szkół zawodowych

Zgodnie z zarządzeniami Ministra Oświaty z 1958 r. i 1960 r.³ aktualnie prowadzone są 2-letnie studia pedagogiczne — przez specjalnie powołane do tego celu ośrodki w Warszawie i w Katowicach — oraz roczne studia pedagogiczne — przez poszczególne kuratoria okręgów szkolnych.

Organizując powyższe studia stwarzamy możliwość zdobycia kwalifikacji pedagogicznych nauczycielom przedmiotów zawodowych i nauczycielom zawodu szkół zawodowych rekrutujących się głównie z życia gospodarczego. A jakie trudności występują w tym zakresie? Sprawa pierwsza — to nauczyciele zawodu — nie wszyscy są w stanie opanować materiał programowy; nauczyciele z wykształceniem podstawowym wyraźnie nie dają sobie rady. Należałoby więc zobowiązać ich najpierw do podwyższenia własnego wykształcenia ogólnego.

Sprawa druga — to wynagrodzenie przed i po zdobyciu kwalifikacji pedagogicznych. W tej chwili jest ono niezmiennie. Czy nie należałoby dokonać pewnego zróżnicowania chociażby przez odpowiednie stosowanie dodatku procentowego obowiązującego w szkolnictwie zawodowym?

Sprawa trzecia — to wymagana praktyka pedagogiczna w chwili rozpoczęcia studiów. Kandydat do studium pedagogicznego winien wykazać się dwuletnią praktyką pedagogiczną. Założenia takiego ustalenia są na pewno słuszne. Chodzi o to, aby nauczyciel studiujący problematykę pedagogiczną czynił to z określonym własnym doświadczeniem. Możliwa jest jednak i taka interpretacja — nauczyciel przez dwa lata utrwała sobie wadliwe rozwiązania, niewłaściwe nawyki pedagogiczne i dopiero w trzecim roku pod wpływem studiów dochodzi do wniosku, że musi pracować inaczej. W takiej zaś sytuacji korzystniejsze byłoby rozpoczęcie studiów pedagogicznych wraz z rozpoczęciem pracy nauczycielskiej, jeśli nie przed nią. Za tym przemawia także Zarządzenie o egzaminach kwalifikacyjnych. W dotychczasowym bowiem ujęciu nauczyciel może przystąpić do egzaminu kwalifikacyjnego dopiero w szóstym roku pracy. Takie stanowisko zajmują zarówno badani nauczyciele nie posiadający kwalifikacji pedagogicznych, jak i nauczyciele studiujący w studium pedagogicznym (przebadano łącznie około 240 osób).

5. Sprawa kwalifikacji nauczycielskich w ujęciu prawnym

Rozporządzenie Ministra Oświaty z dnia 12. IV. 1962 r. w sprawie kwalifikacji nauczycieli i wychowawców szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych § 13 p. 4 mówi, że „kwalifikacje naukowo-pedagogiczne do nauczania praktycznej nauki zawodu danej specjalności w szkołach zawodowych posiada osoba, która w zakresie tej specjalności posiada dyplom (świadectwo) ukończenia odpowiedniego zakładu kształcenia nauczycieli szkół zawodowych i odbyła co najmniej roczną praktykę zawodową nienauczycielską odpowiadającą nauczanej specjalności.

³ Dz. Urz. Min. Ośw. 1959 nr 7, poz. 88 i 1960 nr 11 poz. 194.

Podobne brzmienie i warunki występują w § 14 p. 2, gdy mówi się o absolwentach SN.

W myśl powyższego absolwent TPP lub SN winien trafić najpierw do zakładu produkcyjnego celem odbycia praktyki nienauczycielskiej i następnie podjąć pracę w szkolnictwie. Przepis ten niezmiernie komplikuje sytuację. Dotychczas zakłady kształcenia nauczycieli robiły wszystko, aby absolwent trafił zaraz po ich ukończeniu do pracy w szkole. W tej chwili winny one same skierowywać do produkcji.

Po zaprezentowaniu szeregu problemów i trudności zajmę się obecnie przedstawieniem próby rozwiązania tychże.

III. KONCEPCJA SYSTEMU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ZAWODOWYCH

Chcąc mówić o systemie kształcenia nauczycieli szkół zawodowych należy: zaprezentować możliwość kształcenia i doksztalcania nauczycieli wszystkich grup, specjalności i typów szkół zawodowych; uwzględnić współczesne tendencje rozwoju szkolnictwa zawodowego, jego główne potrzeby i zadania; możliwie dokładnie określić czas, w którym proponowany system miałby zastosowanie; i wreszcie — rozwiązać te wszystkie trudności i problemy, które towarzyszą aktualnemu systemowi kształcenia nauczycieli szkół zawodowych.

Konkretyzując powyższe stwierdzić należy, co następuje:

- 1) W systemie naszego szkolnictwa zawodowego wyróżniamy
 - 2 poziomy szkolenia zawodowego; poziom niższy w postaci ZSZ i SPR i poziom wyższy w postaci techników i liceów zawodowych;
 - 4 grupy nauczycieli (nauczycieli przedmiotów zawodowych, nauczycieli zawodu, nauczycieli przedmiotów pomocniczych i nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących);
 - ogromne ilości specjalności i zawodów, a wśród nich zawody i specjalności masowe, nieliczne i unikalne specjalności wymagające wysokiego praktycznego opanowania zawodu, względnie należytego przygotowania teoretycznego.

2) Współczesna szkoła zawodowa winna w całej rozciągłości spełniać istotne wymagania, cele i zadania całego systemu oświatowego ujęte w ustawie o rozwoju systemu oświaty i wychowania w PRL — tak więc nauczanie i wychowanie w tych szkołach winno zabezpieczać wszechstronny rozwój uczniów i wychowanie ich na świadomych i twórczych obywateli PRL.

W szczególności współczesna szkoła zawodowa stopnia zasadniczego winna kształcić kwalifikowanych robotników, pracowników i rolników, a szkoła zawodowa stopnia średniego — techników i wysokokwalifikowanych pracowników gospodarki narodowej. Tak nakreślone zadania może realizować szkoła, której kadra nauczycielska odznaczać się będzie wysokim wykształceniem ogólnym, zawodowym i pedagogicznym.

3) Stoimy przed reformą szkolnictwa zawodowego. Ten fakt wymaga rozpatrywania reformy systemu kształcenia nauczycieli w dostosowaniu do dwóch okresów — okresu przejściowego — do 1973—5 roku; i okresu stabilnego — po 1973—5 roku, kiedy to technika i licea zawodowe w zasadniczym rzucie opuszczą pierwszy absolwenci o podbudowie 8-klasowej szkoły podstawowej.

4) Trudności i problemy towarzyszące aktualnemu systemowi kształcenia nauczycieli szkół zawodowych (omówiłem w części II) to głównie — sprawa okresu trwania kształcenia nauczycieli, sprawa kwalifikacji i uposażenia, sprawa wojska i sprawa zatrudnienia. Wszystkie one winny znaleźć rozwiązanie w nowej koncepcji systemu

kształcenia nauczycieli szkół zawodowych, tym bardziej że są wysuwane przez najbardziej zainteresowanych — przez absolwentów, studentów i uczniów zakładów kształcenia nauczycieli.

Powyższe postulaty i warunki spełnić może następująco rozwiązany system kształcenia i doksztalcania nauczycieli szkół zawodowych.

1. Kształcenie nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i pomocniczych winno być prowadzone jak dotychczas — przez wyższe szkoły pedagogiczne i uniwersytety, z tym że uczelnie powyższe uwzględniać powinny również specyfikę szkół zawodowych. W okresie przejściowym dla potrzeb ZSZ i SPR nauczycieli tej grupy mogą również kształcić SN-y.

2. Kształcenie nauczycieli przedmiotów zawodowych dla techników i liceów zawodowych winno być prowadzone przez:

- a) specjalnie powołane do tego celu wyższe szkoły techniczno-pedagogiczne o specjalnościach masowych (ewentualnie wydziały zawodowe przy istniejących WSP);
- b) wyższe szkoły zawodowe (rolnicze, ekonomiczne i inne) prowadzące studium pedagogiczne;
- c) politechniki i wyższe szkoły inżynierskie prowadzące międzywydziałowe studium pedagogiczne.

Oprócz powyższego ta grupa nauczycieli w poważnym stopniu, szczególnie w specjalnościach rzadkich, winna rekrutować się spośród działaczy życia gospodarczego i kończyć studia pedagogiczne prowadzone przez specjalnie powołane ośrodki centralne lub kuratorskie.

Dobrze byłoby, aby absolwenci w/w zakładów lub form kształcenia nauczycieli przed rozpoczęciem pracy nauczycielskiej odbyli roczny staż produkcyjny.

3. Nauczycieli przedmiotów zawodowych dla zasadniczych szkół zawodowych i szkół przysposobienia rolniczego w okresie przejściowym mogą kształcić studia nauczycielskie prowadzące kierunki zawodowe. W przypadku przekształcenia tychże na 3-letnie studia nauczycielskie mogłyby one kształcić w/w nauczycieli również w okresie stabilnym.

W specjalnościach niemasowych z konieczności trzeba będzie się oprzeć o techników, którym jednak należy zapewnić możliwość podwyższenia swych kwalifikacji drogą kursową.

4. Kształcenie nauczycieli zawodu w specjalnościach masowych w dotychczasowym okresie było rozwiązane tylko połowicznie, stąd szereg trudności i problemów towarzyszących zarówno TPP, jak i SN, które wymagają możliwie szybkiego rozwiązania. Z rozważań przeprowadzonych w poprzednim rozdziale wynika, że i technika przemysłowo-pedagogiczne i zawodowe studia nauczycielskie muszą ulec reorganizacji, określonej modyfikacji. W związku z powyższym wydaje się celowe zaproponowanie, co następuje:

- a) w specjalnościach nie wymagających nasilonych umiejętności manualnych — utrzymać 2-letnie studia nauczycielskie o podbudowie technikum, najlepiej 3-letniego po ZSZ z perspektywą przejścia do 3-letniego SN;
- b) w specjalnościach wymagających nasilonych umiejętności manualnych (mechaniczny, elektryczny, drzewny itp.)
 - w okresie przejściowym — powołać 5-letnie dwustopniowe studium techniczno-pedagogiczne (STP) o podbudowie ZSZ, natomiast
 - w okresie stabilnym — przejść na kształcenie nauczycieli zawodu w 3-letnich studiach techniczno-pedagogicznych opartych o 3-letnie technikum po zasadniczej szkole zawodowej;
- c) w związku ze wzrastającą rangą SPR i tendencją tworzenia 3-letnich techników rolnych po SPR mogłaby być również rozważana sprawa utworzenia 5-letniego

dwustopniowego studium rolno-pedagogicznego opartego o 2-letnie SPR, które z czasem — w okresie stabilnym — zamieniano by na 3-letnie studium rolno-pedagogiczne po technikum rolniczym o podbudowie SPR.

5-letnie studium techniczno-pedagogiczne (STP) i rolno-pedagogiczne (SPR) są tworamı nowymi, a możliwymi do wprowadzenia od zaraz (np. od września 1966 r.), dlatego też wymagają szerszego omówienia.

5-letnie studium techniczno-pedagogiczne lub rolno-pedagogiczne obejmowałoby:

- 3-letni stopień niższy z uwzględnieniem przedmiotów ogólnokształcących, pomocniczych, zawodowych, w ograniczonym stopniu pedagogicznych i praktycznej nauki zawodu, a kończący się egzaminem dojrzałości w zakresie przedmiotów ogólnokształcących;
- 2-letni stopień wyższy z uwzględnieniem przedmiotów zawodowych, pedagogicznych, praktycznej nauki zawodu i praktyki pedagogicznej, a kończący się egzaminem dyplomowym z nadaniem kwalifikacji nauczycielskich (nauczyciel zawodu i przedmiotów zawodowych wybranej specjalności z wynagrodzeniem wg stawki 1b oraz tytułu technika).

Uczniowie kończący I stopień automatycznie przechodziliby na stopień II.

A oto propozycje planu nauczania 5-letniego studium techniczno-pedagogicznego na przykładzie kierunku mechanicznego.

PLAN NAUCZANIA

5-letniego Studium Techniczno-Pedagogicznego podbudowa ZSZ

kierunek: mechaniczny specjalność: obróbka skrawaniem

Lp.	Przedmioty	Rok nauki					Ra- zem	Uwagi
		I	II	III	IV	V		
A. Ogólnokształ. i pomocnicze								
1	Język polski	4	3	3	—	—	10	
2	Język rosyjski	2	1	1	2	2	8	
3	Historia	3	2	2	—	—	7	
4	Wiadomości o Polsce i świecie współcz.	—	—	1	—	—	1	
5	Geografia gospodarcza	—	2	—	—	—	2	
6	Matematyka	6	4	4	—	—	14	
7	Fizyka	4	2	—	—	—	6	
8	Chemia	2	2	—	—	—	4	
9	Wychowanie fizyczne	2	2	2	1	1	8	
10	Przysposobienie wojskowe Studium wojskowe	—	2	1	6	5	14	
Razem A		23	20	14	9	8	74	
B. Zawodowe								
11	Zajęcia warsztatowe	6	6	6	6	—	24	
12	Skrawanie, narzędzia i przyrządy	—	2	2	—	—	4	
13	Obrabiarki z ćwiczeniami	—	—	5	—	—	5	
14	Technologia budowy maszyn	—	—	4	—	—	4	
15	Technologia metali z materiałozn.	2	1	2	2	—	7	
16	Pasowanie i pomiary	—	2	—	—	—	2	
17	Części maszyn z ćwiczeniami	—	2	2	—	—	4	

P. I	Przedmioty	Rok nauki					Ra- zem	Uwagi
		I	II	III	IV	V		
18	Mechanika techniczna	3	2	—	—	—	5	
19	Maszynoznawstwo ogólne	—	—	—	2	1	3	
20	Elektrotechnika z elektroniką	—	—	1	2	—	3	
21	Ekonomika przedsiębior. przemysł.	—	—	—	3	—	3	
22	Podstawy automat. przemysłowej	—	—	—	—	3	3	
23	Bezpieczeństwo i higiena pracy	—	1	—	—	—	1	
24	Rysunek odręczny i techniczny	4	2	—	—	—	6	
25	Metodyka nauczania praktycznego	—	—	—	1	5	6	
26	Metodyka nauczania technologii i materiałoznawstwa	—	—	—	—	2	2	
27	Seminarium	—	—	—	—	0/2	0/2	
Razem B		15	18	22	16	13/15	84/86	
C. Pedagogiczne								
28	Wybrane zagadnienia z filoz. i socj.	—	—	1	2	2/0	5/3	
29	Psychologia	—	—	—	2	2/0	4/2	
30	Pedagogika z historią wychow. i orga- nizacją pracy szkoły	—	—	1	3	3	7	
31	Seminarium pedagog.	—	—	—	—	0/2	0/2	
32	Praktyka pedagogiczna	—	—	—	2	4	6	
33	Anatomia z fizjologią człowieka, hi- gieną szkolną i społeczną	—	—	—	1	—	2	
Razem C		—	—	2	11	11/9	24/22	
Ogółem A + B + C		38	38	38	36	32	182	

Rozszerzające się ramy niniejszego artykułu nie pozwalają na to, aby przeprowadzić szerszą analizę porównawczą przedstawionego powyżej planu nauczania z planami liceów ogólnokształcących, zasadniczych szkół zawodowych, techników zawodowych, techników przemysłowo-pedagogicznych i zawodowych studiów nauczycielskich. Pozostaną więc przy stwierdzeniu ogólnym — realizacja wyżej przedstawionych planów gwarantuje dobre przygotowanie ogólne, zawodowe, pedagogiczne i praktyczne nauczycieli zawodu i przedmiotów zawodowych głównych przedmiotów kierunkowych.

Niezależnie od powyższego 5-letnie studium techniczno-pedagogiczne pozwoliłoby rozwiązać te wszystkie problemy, które w tej chwili wiążą się z TPP. Tak więc — absolwenci STP:

- uzyskaliby dyplom nauczycielski i uprawnienia do wynagrodzenia wg stawki 1b;
- utrzymaliby tytuł technika, który ze względów chociażby tradycyjnych ma swoje znaczenie;
- uzyskaliby częściowo zaliczenie służby wojskowej i tym samym możliwość podejmowania pracy po ukończeniu zakładu kształcenia nauczycieli;
- byłiby chętnie zatrudniani przez szkoły zawodowe;
- byłiby należycie przygotowani do spełniania funkcji nauczyciela zawodu;
- nie czuliby się pokrzywdzeni z powodu długiego okresu szkolenia i niskich kwalifikacji;
- posiadaliby wykształcenie o dwa stopnie wyższe od wykształcenia własnych uczniów, a zarazem nie niższe niż nauczycieli szkół podstawowych: wykształcenie

umożliwiająca pełną realizację naczelną zasady dnia dzisiejszego — zasady integracji procesu nauczania i wychowania.

Dla jasności stanowiska należy sobie jeszcze powiedzieć — na ile proponowany typ zakładu kształcenia nauczycieli szkół zawodowych ma rację bytu z ogólniejszego punktu widzenia.

— Przede wszystkim — czy mieściłby się on w aktualnie obowiązującym systemie oświaty i wychowania?

Art. 32 Ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania mówi: że „kształcenie nauczycieli i wychowawców odbywa się w liceach pedagogicznych, w studiach nauczycielskich i w szkołach wyższych. Pominięte są więc technika przemysłowo-pedagogiczne. Czas trwania nauki w studiach nauczycielskich określa Minister Oświaty”. Istnieje więc możliwość powołania nowego typu zakładu kształcenia nauczycieli.

— Tą możliwością przypuszczalnie kierował się Minister Oświaty Wacław Tułodziecki wypowiadając się na temat reorganizacji TPP. Cytuje:⁴

„Słuszne jest oparcie tego typu zakładu kształcenia nauczycieli na zasadniczej szkole zawodowej — jako na szerokiej bazie rekrutującej. Należy jednak stworzyć zakład 5-letni, pod względem programowym dwustopniowy (3 lata technikum + 2 lata kształcenia zawodowo-pedagogicznego), z uprawnieniami studium nauczycielskiego pod względem kwalifikacyjnym i uposażeniowym”.

— Dostosowując powyższą koncepcję zakładu kształcenia nauczycieli do aktualnych warunków województwa bydgoskiego widzę rozwiązanie ogólnego problemu kształcenia nauczycieli ZSZ i SPR.

W woj. bydgoskim kształtuje się możliwość i potrzeba z jednej strony zespolenia w jeden zakład TPP i SN kierunku mechanicznego we Włocławku, z drugiej zaś strony utworzenie ośrodka szkolenia rolniczego łącznie z kształceniem kadry nauczycielskiej w Wymyślinie. I w jednym, i w drugim przypadku utworzenie 5-letnich studiów techniczno-pedagogicznych i rolno-pedagogicznych okazałoby się jak najbardziej ekonomiczne i celowe. Podobne sytuacje mogą występować i w innych województwach.

IV. UWAGI KOŃCOWE

Przedstawiona koncepcja systemu kształcenia nauczycieli szkół zawodowych zgodna jest z ogólnymi tendencjami w zakresie opracowywania systemu kształcenia nauczycieli (wyjście poza kształcenie na poziomie średnim); uwzględnia ona realne warunki społeczno-ekonomiczne naszej rzeczywistości, spełnia postulaty badanych — zainteresowanych uczniów, studentów, nauczycieli i dyrektorów szkół; nie przekreśla dotychczasowego dorobku form i zakładów kształcenia nauczycieli szkół zawodowych i wreszcie mieści się w ramach aktualnie obowiązującego systemu oświaty i wychowania w PRL. Poza tym uwzględnia ona warunki teraźniejszości i przyszłości. W tym więc sensie — wydaje się — jest ona do przyjęcia.

Sprawy bardziej szczegółowe dotyczące drożności, praktyki pedagogicznej, praktyki produkcyjnej, okresu wprowadzenia w życie itp. mogą i powinny być przedmiotem dyskusji i rozpracowań po ustaleniu ogólnej koncepcji kształcenia i do kształcenia nauczycieli szkół zawodowych.

Istotne jest, że szkolnictwo zawodowe, jego rozwój, jego perspektywy zakładają palącą potrzebę rozwiązania tak napiętego problemu, jakim jest kształcenie i do kształcenie kadry nauczycielskiej dla tegoż szkolnictwa. Niech więc niniejsze wywody stanowią chociażby minimalny wkład w powyższym zakresie.

⁴ Wacław Tułodziecki: Kadry dla rozwoju szkolnictwa, op. cit.

TADEUSZ LESIAK
RZESZÓW

ZAGUBIONE PROBLEMY BADAŃ W PEDAGOGICE

Rozwój współczesnej cywilizacji wysuwa do rozwiązania dla pedagogiki coraz to więcej różnych problemów. Wśród nich jedne są przedmiotem badań, inne czekają na zainteresowanie się nimi. Chcielibyśmy niektóre z nich poruszyć. To, że zostaną one tu eksponowane, wynikało z dwóch przyczyn: bezpośredniej obserwacji pracy nauczyciela i rozmowy z nimi na temat interesujących nas zagadnień, oraz przeczytania artykułu prof. M. Kreutza¹.

Analizując współczesny stan badań pedagogicznych, autor ten stwierdza, że brak jest w nich badań w podstawowej dziedzinie, co sprawia, iż jest ona dla praktyki szkolnej i dla uprawiających tę praktykę mało użyteczna. Ta słaba użyteczność wynika, zdaniem prof. M. Kreutza, stąd, że w bardzo wąskim zakresie prowadzi się badania empiryczne w dziedzinie pedagogiki. Ustosunkowując się do tego stanowiska należy częściowo przyznać rację Autorowi.

W dzisiejszej pedagogice prowadzi się liczne badania empiryczne, ale w ukazującej się literaturze pedagogicznej przeważają chyba jeszcze publikacje o charakterze rozważań teoretycznych. Nie jest to ani dobrym, ani radosnym symptomem, ponieważ w chwili obecnej istnieje zapotrzebowanie społeczne na pedagogikę opartą o empirię. Dopóki taki stan będzie istniał, pedagogika nie znajdzie się w szeregu nauk stosowanych, a w przeważającym zakresie tak powinno być — i nie nastąpi ścisła koniunkcja pomiędzy teorią i praktyką pedagogiczną. Podobne stanowisko w tej sprawie zajął przewodniczący Komisji Oświaty Sejmu PRL, poseł Adam Werblan, wypowiadając przekonanie, że pedagogika przez skoncentrowanie się na innych problemach pominęła pedagogikę szkolną w dziedzinie metod nauczania, przez co niewiele pomóżono praktyce szkolnej².

Na inne zagadnienia wymagające intensywnych badań zwrócił uwagę Minister Oświaty, Waclaw Tułodziecki, na konferencji rektorów i dziekanów wyższych szkół pedagogicznych w styczniu 1963 r. Minister sugerował, aby poszczególne katedry podjęły się zadania opracowania szczegółowych metodyk, przez co na tym odcinku upraktyczniliby się dorobek pedagogiczny. Są to problemy ważne w związku z przeprowadzaną reformą szkolnictwa. Prawidłowa realizacja tej reformy wymaga szerokiego współdziałania we wspólnym froncie pracy tak teoretyków, jak i praktyków.

Tymczasem można śmiało powiedzieć, że to, czego dopracowała się współczesna teoria nauczania i wychowania, nie zostało przetłumaczone na język zrozumiały dla praktyka, co z kolei powoduje, iż wiele trudnych problemów musi rozwiązywać sam metodą prób i błędów. Nie zawsze też mierne wyniki nauczania wynikają ze słabego przygotowania nauczycieli do pracy. Na powodzenie lub niepowodzenie w pracy pedagogiczno-dydaktycznej nauczyciela wpływa wiele czynników natury obiektywnej, wśród nich dobre książki i dobre podręczniki³. Za mało uwagi poświęca się tej sprawie. Tak w literaturze, jak i w czasopiśmie pedagogicznych podnosi się zagadnienie aktywizacji ucznia, metod nauczania, środków audiowizualnych, nauczania programowanego, natomiast w podręczniku o ich przydatności w pracy uczniów nie dyskutujemy. Trzeba zdać sobie sprawę z tego, że w systemie nauczania socja-

¹ M. Kreutz: Braki współczesnej pedagogiki. *Nowa Szkoła* 1964, nr 11.

² Werblan A.: W poszukiwaniu metody. *Kultura* 1965, nr 1.

³ Falski: Żywy język czy formuły gramatyczne. *Nowa Szkoła* 1961, nr 10.

listycznego podręcznik i książka będą nadal — obok innych środków technicznych — odgrywać olbrzymią rolę.

Prof. Pieter jest zdania, iż w przyszłości słowo drukowane będzie odgrywało coraz większą rolę⁴. Na sprawę podręczników zwróciło uwagę VII Plenum KC PZPR. W uchwałach o reformie systemu oświaty i wychowania znajdujemy następujące sformułowanie: „przeprowadzenie reformy szkolnictwa wymaga opracowania programów i podręczników”⁵.

Zachodzi teraz pytanie, dlaczego prace nad podręcznikami szkolnymi nie zostały, jak do tego czasu, należycie skoordynowane, oraz jakie są tego przyczyny? Jediną przeszkodą tłumaczącą faktyczny stan rzeczy w tym zakresie jest brak zainteresowania się pedagogów tym problemem oraz brak marksistowskiej teorii podręcznika⁶. Faktycznie jest jej brak, ale przecież dysponujemy wartościowymi pozycjami z tego zakresu⁷. Pozycje te zawierają szereg cennych wskazówek i uwag, które nie są wykorzystywane w nowych podręcznikach. Nie we wszystkich nowych podręcznikach przestrzegano odpowiedniej struktury tekstu, jego objętości, szaty graficznej, a to jest ważną sprawą, ponieważ — jak wykazały psychologiczne badania prof. Szewczuka — istnieje zależność pomiędzy zapamiętywaniem treści a formą podania treści.

Realizując podręczniki szkolne zauważamy jeszcze, że znajduje się w nich materiał rozdrobniony na dużą ilość oddzielnych i szczegółowych, prawie nie powiązanych tematów. Dokładnie tę sytuację ilustruje doc. Lech na przykładzie podręcznika fizyki dla klasy VI⁸. Podawane w nim ćwiczenia oraz niektóre ćwiczenia zawarte w podręcznikach z innych przedmiotów nie pobudzają uczniów do wykrywania zależności pomiędzy obserwowanymi zjawiskami. Uczniowie są uwalniani przy wykonywaniu wielu ćwiczeń od rozumowania, przewidywania zjawisk, wyjaśniania nowych w oparciu o wiedzę, którą już posiadają. Inaczej można powiedzieć, że lekceważą się niejednokrotnie doświadczenia uczniów przy rozwiązywaniu i opracowywaniu niektórych zagadnień programowych.

Podobnie ocenia podręcznik z historii dla klasy VII Zbigniew Załuski w 19 numerze *Wychowania* w artykule pt. „Przedmiot znaleziony w tornistrze”. Dokonuje on szczegółowej analizy wymienionego podręcznika, wykazując błędy, usterki, uproszczenia, brak poprawności rzeczowej. Załuski podkreśla, że podręcznik nie spełnia najważniejszej funkcji, a mianowicie nie ukazuje procesów historycznych i mechanizmu rozwoju dziejów społecznych. Nie odpowiadają obecne podręczniki w swej konstrukcji nauczaniu w grupach, nie są dostosowane do nauczania problemowego, wiązania teorii z praktyką, rozwijania zainteresowań uczniów oraz do indywidualizowania procesu nauczania. W podręcznikach materiał nauczania powinien być tak zróżnicowany, aby mógł z niego korzystać uczeń „średni”, natomiast uczeń zdolny miałby możliwość poszerzenia swoich wiadomości. Brak jest również dla uczniów elementarnych książeczek — samouczków oraz przewodników dla młodych fizyków czy chemików⁹. Byłyby one dużą pomocą przy wprowadzaniu uczniów w proces samokształcenia. Rzecz można, iż więcej pomocy w tym zakresie mają nauczyciele aniżeli uczniowie.

Jediną rzeczą, jaką w tym zakresie zrobiono, to wydanie w 1964 r. „Vademecum

⁴ Pieter: Psychologia uczenia się. W-wa 1961, str. 229.

⁵ Plenum KC PZPR: O reformie szkolnictwa podstawowego i średniego W-wa 1961. Książka i Wiedza, str. 416.

⁶ Maziarz Cz.: Z zagadnień podręcznika szkolnego. *Ruch Pedag.* 1964, nr 5.

⁷ Sośnicki K.: Ogólne założenia podręczników szkolnych W-wa. 1962. Mysłakowski: Nauczanie żywe a podręcznik szkolny. Lwów 1936 i inne.

⁸ Lech K.: System nauczania. W-wa 1964 r., str. 98.

⁹ Mysłakowski Z.: małe kłopoty z politechnizacją. *Nowa Szkoła* 1963, nr 12.

ucznią". A czy nie należałoby pomyśleć o wydaniu encyklopedii dla młodzieży? I o młodzieżowych czasopismach przedmiotowych? Chyba tak. Stanowiłyby one podstawę dla rozwijania zainteresowań i rozszerzania wiedzy w danej dyscyplinie naukowej czy przedmiocie nauczania.

Wniosek z tych rozważań jest prosty. Rozpocząć w tym zakresie szersze badania. Niech katedry pedagogiki i zakłady metodyk szczegółowych angażują do pracy wybitnych przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych i wybitnych, doświadczonych praktyków nauczycieli.

JÓZEF DUTKIEWICZ
RACIBORZ

ZMIERZCH CZY ROZWÓJ PEDAGOGIKI

„Obowiązkiem wychowawców jest dbać o tę rzeczywistość, w którą wejda ich wychowankowie. Z tej racji wychowawcy mają prawo stawiania postulatów, formułowania życzeń i wymagań. Ich rolą jako praktyków i teoretyków jest mówić, jakich warunków potrzebuje człowiek, aby życie jego fizyczne i duchowe mogło rozwijać się zdrowo i wszechstronnie. Tylko młodość nauk pedagogicznych jest powodem, że głos ich nie jest dotychczas słuchany tak uważnie, jak głos przedstawicieli nauk medycznych”.

(B. Suchodolski: Wychowanie dla przyszłości, Warszawa 1959, s. 359)

„Długoletnie dyskusje i spory wokół pedagogiki¹ doprowadziły do punktu, w którym powiedzieć można za pewnym satyrykiem, iż udało nam się stworzyć model kota

¹ Zob. np.: A. B. Dobrowolski: Ogólna charakterystyka nauk pedagogicznych i płynące stąd konsekwencje i wskazania. *Nowa Szkoła* 1946, nr 1/2; Bogdan Suchodolski: Perspektywy pedagogiki. *Myśl Filozoficzna* 1955, nr 5/6; Marian Falski: Aktualne zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa polskiego, Wrocław 1957, Zakład im. Ossolińskich; Stanisław Soldenhoff: Przeciwno pesymizmowi etycznemu, *Nowa Szkoła* 1959 nr 3 i 4; Sośnicki Kazimierz: Potrzeby współczesnej pedagogiki polskiej. *Nowa Szkoła* 1959, nr 10; Mieczysław Kreutz: W sprawie podniesienia poziomu pedagogiki. *Nowa Szkoła* 1959, nr 9; Zygmunt Mysłakowski: Pedagogika bez mgły. *Nowa Szkoła* 1960, nr 1; Bogdan Nawroczyński: O studiach pedagogicznych i poziomie pedagogiki. *Nowa Szkoła* 1960, nr 2; Bogdan Suchodolski: Obrona pedagogiki. Tamże: Kazimierz Sośnicki: Integracja a światopogląd w pedagogice. *Ruch Pedagogiczny* 1960, nr 4; Marian Pyrz: O naukową teorię i rzetelną praktykę pedagogiczną. *Głos Nauczycielski* 1962, nr 30; XI Plenum KC PZPR. Węzłowe zadania w dziedzinie szkolnictwa wyższego i badań naukowych. Warszawa 1962, Książka i Wiedza; Bogdan Suchodolski: O czynnikach postępu i hamulcach rozwoju nauk pedagogicznych. *Ruch Pedagogiczny* 1963, nr 2; Feliks Korniszewski: Jaka pedagogika jest nam potrzebna. Tamże; Mieczysław Kreutz: Braki współczesnej pedagogiki. *Nowa Szkoła* 1964, nr 11; Bogdan Suchodolski: Społeczne wyzwolenie człowieka a wychowanie. *Nowa Szkoła* 1964, nr 12; Wiktor Szczerba: Ideał wychowania moralno-społecznego w epoce socjalizmu. *Kwar-*

od razu we wszystkie strony odwróconego ogonem². Spory te świadczą, że pedagogika jest jeszcze dzieckiem — enigmatycznym, że nie określiła jednoznacznie siebie, nie ustawiła siebie w kontekście nauk, jako nauka sine qua non³. Np. stale powstaje problemat, czy pedagogikę tworzą żywi ludzie, czy rozprawy? Lub może jedno i drugie?

Co w tej sytuacji należy czynić? Co powinni czynić pedagodowie, pyta jeden z dyskutantów?⁴

Ponieważ na pytania nie daje odpowiedzi, w artykule niniejszym dotknę m. in. ich treści. Zacznę od elementarza.

Pedagogika jest teorią wychowania⁵. „Teoria przeciwstawia się praktyce, tj. rze-zywiście wykonywanym czynnościom wychowania. Tę praktykę wychowywania nazywa się także pedagogią. Praktyka wychowania istniała na długo przedtem, nim zjawiała się jej naukowa teoria, która polega na myślowym rozważaniu zjawisk i procesów wychowania. Teoretyczne zastanawianie się nad wychowywaniem prowadziło do ustanowienia norm, prawideł orzekających, jakie wychowanie być powinno. Ogół tych norm bywa wyprowadzany zwykle z pewnej naczelnej idei lub zasady, z pewnego ideału wychowania, który poszczególne normy wiąże w jedną zorganizowaną całość. Normy szczegółowe wychowania wraz z naczelnym ideałem tworzą system pedagogiczny. Ponieważ takich naczelnych idei pedagogicznych może być wiele więc też rzeczywiście istnieją różne systemy pedagogiczne, różniące się bardzo między sobą w treści poszczególnych norm wychowania, w celach i środkach wychowania. Systemy pedagogiczne stanowią teorię normatywną, gdyż każdy z nich podaje, co być powinno. Dzieje wychowania przedstawiają wiele różnych systemów pedagogicznych, a także obecnie różni pedagodowie tworzą różne systemy.

Można jednak zastanawiać się nad tym, czy normy pewnego systemu są słuszne. Wtenczas trzeba je w jakiś sposób uzasadnić, np. opierając się na pewnych naukowych prawach psychologii, socjologii itp.⁶. Takie krytyczne rozważanie naczelnej idei wychowania i wszystkich norm systemu doprowadziłoby do dobrania takich zasad wychowania, które by znalazły dostateczne uzasadnienie naukowe i przez to zyskały naukowy charakter, a nie były tylko jakąś dowolnością. Powstałyby w ten sposób naukowy system pedagogiczny. Byłyby to jeden tylko system, przed którym wszystkie inne musiałyby ustąpić. Tworzenie jednak takiego jedynego systemu naukowego natrafia na trudności z tego powodu, że różniące się między sobą naczelne zasady mogą znaleźć również ważne naukowe uzasadnienie oraz dlatego, że same nauki, na których to uzasadnienie opieramy, rozwijają się i przekształcają, zmieniając swoje nieraz zasadnicze prawa i pojęcia. Dlatego nie mamy dotychczas jednego naukowego systemu pedagogicznego⁷.

W dziejach wychowania występowały i wciąż występują różne sposoby pojmowania, jaka powinna być treść celu wychowania. Szczegółowe jej wyznaczenie należy do poszczególnych systemów pedagogicznych⁸.

Spróbujmy stanąć na gruncie marksistowskiej filozofii człowieka, a więc marksistowskiej moralności i pedagogiki. Ta ostatnia, jako teoria wychowania zakłada

talnik Pedagogiczny 1964, nr 4, Jan Szczepański: Osobowość ludzka w procesie powstawania społeczeństwa socjalistycznego. *Kultura i Społeczeństwo* 1964, nr 4.

² Patrz: *Polityka* 1965, nr 4.

³ Por.: M. Kreutz, *Nowa Szkoła* 1964, nr 11, op. cit., s. 18.

⁴ Zob.: F. Korniszewski, *Ruch Pedagogiczny* 1963, nr 2, op. cit., s. 43.

⁵ Por.: M. Kreutz, *Nowa Szkoła* 1959, nr 9, op. cit., s. 2.

⁶ Por.: M. Kreutz, tamże.

⁷ Patrz.: K. Sośnicki: *Pedagogika ogólna*. Toruń 1949, s. 5—6 (Podkr. moje).

⁸ Por.: tamże, s. 50.

u swych podwalin określony jasno systemat etyczny. Wychowawca musi być sam wychowany, mówi Marks⁹. Adam Schaff natomiast, roztrząsając ten problemat wyraźnie stwierdza: „Moim zdaniem postulat rozwoju marksistowskiej etyki dopóty nie zostanie urzeczywistniony, dopóki nie sprezytuje go się wyraźnie w duchu szeroko rozumianej filozofii człowieka.

Postulat ten bowiem miesza się często i całkiem niesłusznie z postulatem jakiejś marksistowskiej moralistyki w sensie nowego kodeksu nakazów i zakazów, które mogłyby zastąpić dekalog. A nie o to idzie w tym wypadku, chociaż łatwo zrozumieć te moralistyczne ciągoty¹⁰. Kończąc swoje zagadnienie „Marksizmu i egzystencjalizmu”, Schaff niedwuznacznie mówi, iż nie mamy dotąd filozofii człowieka zbudowanej w sposób konsekwentny na gruncie marksizmu i że spodziewamy się dopiero osiągnąć to w praktyce w konkretnej pracy badawczej, a co za tym idzie dopracować się systemu etyki marksistowskiej tą drogą¹¹.

Fakt tego stanu rzeczy musi mieć dzisiaj swoje pejoratywne odbicie na terenie pedagogiki, jako nauki o wychowaniu. Wiemy, jak wielkie znaczenie przypisywał Karol Marks temu problemowi. Zasadniczym celem marksizmu, sam Marks i Engels twierdzili to głośno, jest powołanie do życia autentycznego humanizmu. „Komunizm, czytamy w pismach młodego Marksa, to powrót człowieka do samego siebie, jako do człowieka społecznego, to znaczy człowieka wreszcie ludzkiego; powrót całkowity i świadomy do samego siebie z całym bogactwem poprzedniego rozwoju... Komunizm zbiega się z humanizmem”.

Próbujemy realizować ten wzniosły cel przez pedagogikę właśnie, pedagogikę pełnego człowieka, „nowego człowieka”, który nie po raz pierwszy pojawia się w dziejach ludzkości¹². Gdy przyglądamy się jednak współczesnym interpretatorom myśli pedagogiczno-etycznej Karola Marksa, gdy czytamy rozważania pedagogów wokół człowieka dzisiejszej doby, ogarnia pesymizm. Na ogół wszyscy uświadamiają sobie, że jedność wiedzy, natura społeczności ludzkich, samo pojęcie społeczeństwa i kultury przeobraziły się tak zasadniczo w ciągu ostatnich lat, że nasz świat pod wieloma względami jest światem nowym, że żyjemy w świecie coraz bardziej zróżnicowanym, a zarazem zmierzającym do uniwersalnej jedności. W świecie tym każdy z nas, znając swoje granice, musi zacząć się o to, co go otacza, o to, co zna, o to, co może robić, pod groźbą, że się zagubi w powszechnym pomieszaniu pojęć, że nic już nie będzie znał, że nic już nie będzie kochał.

W tym tragicznym położeniu jest dzisiejsza młodzież. Szuka ona silnych i widocznych autorytetów, pragnie wzorów do naśladowania, łaknie trwałych, mocnych wskazań etycznych, młodzież potrzebuje i szuka etyki.

Całej filozofii współczesnej brak etyki, a marksizm nie wypracował jej także. Każdy niemal przedstawiciel pedagogiki ma u nas w Polsce swoją etykę. Stąd wartości przestają mieć znaczenie trwałe, „absolutne”. Stoimy u progu, który należałoby nazwać negatywnie czasem pozamoralnym. Słusznie bowiem zauważa Kreutz: „Jeśli działalność pedagoga ma być świadoma i celowa, musi on znać przede wszystkim odpowiedź na pytanie, jakim powinien być człowiek, jak sobie należy przedstawić ideał człowieka, w jakim kierunku ma wychowanka rozwijać i przekształcać. Odpowiedź na to pytanie zadecyduje o całej praktycznej pracy pedagoga. Musimy jednak zdać sobie sprawę, że pytania odnoszące się do zalet i cnót, które powinien posiadać, oraz do wad i błędów, które należy wyplenić, należą do etyki, opierającej się oczywiście o pewien pogląd na świat, krótko mówiąc należą do filozofii”¹³. A ponie-

⁹ Patrz Adam Schaff: Marksizm a egzystencjalizm. Warszawa 1961, s. 138.

¹⁰ Tamże: s. 131, 2.

¹¹ Tamże, s. 140.

¹² Por.: Odkrycie myśli greckiej w XIII w., Renesans, czasy nowożytne.

¹³ M. Kreutz, *Nowa Szkoła* 1959, nr 9, op. cit., s. 3.

waż z każdym dniem człowiek staje się dziś bardziej groźny dla drugiego człowieka, jest konieczne, aby z każdym dniem stawał się lepszy. Tymczasem, gdy weźmiemy u nas do ręki świeżo wydaną książkę Zygmunta Mysłakowskiego pt. „Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności”, dostrzeżemy w niej zadziwiający probabilizm pedagogiczny¹⁴.

Warto zebrać dla przykładu treść wywodów „praktycznych” autora tego sporego kompendium wiedzy pedagogicznej. Wszystko jest dzisiaj płynne, nie ma nic stałego, rzeczywistość zmienia się co dnia, jest „burzliwa”, mówi autor, a więc ideałem będzie wychować człowieka zdolnego sprostać tym zmianom i przemianom. Ale nie ma to być człowiek „dobrze przystosowany”. Dobrze przystosowani są, zdaniem autora, tylko ludzie mali, przeciętni, „genus vulgare”. W społeczności o wysokim wskaźniku zmienności, a takim 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 (s. 448—9). Albowiem „człowiek jest istotą nigdy nie nasyconą, wiecznie poszukującą nowych rozwiązań, dynamiczną i prospektywną, nie zamyka się w żadnych dostrzegalnych granicach odruchu, instynktu, nawyku i konwencji...” (s. 460).

W innym miejscu: „Im dalej idziemy naprzód w kierunku organizacji i rozbudowy bazy ekonomicznej, prawnej itd., tym większy nacisk musimy kłaść na wychowanie młodzieży i dorosłych, tym rzetelniejsze i skuteczniejsze muszą się stać techniki wychowawcze, tym bardziej muszą odbiegać od drętwej mowy, frazesów i innych, dość już skompromitowanych form oddziaływania pseudowychowawczego” (s. 426—7).

Autor dostrzega jednak poważne paradoksy wychowania w tej „zmiennej społeczności”:

„Wychowawca, powiada, czuje się zobowiązany do wychowania młodzieży w duchu kodeksu wartości etycznych. Poza nim jednak młodzież styka się z życiem rzeczywistym, z sytuacjami i faktami, które daleko odbiegają od owego kodeksu, styka się z kłamstwem, oszustwem, blagą, kradzieżą, niszczeniem dobra publicznego, okrucieństwem, pijaństwem, krzywdą, tchórzostwem. Mimo woli konfrontuje ona głos sumienia pedagogicznego wychowawcy z rzeczywistymi sytuacjami, a wyniki tej konfrontacji bywają bardzo różne: od akceptowania moralności, poprzez obojętność i głupotę, aż do otwartej negacji w stosunku do głosu wychowawców” (s. 429).

„W grze życiowej, mówi autor, człowiek obciążony hamulcami musi przegrać z ludźmi rządzącymi się emocjami, popędami, sprytem i cwaniactwem”. A dalej: „Wychowywać dziecko do uczciwości, prawdomówności, słowności, jest to skazywać je na pewną przegraną. Nie wziąć udziału w grze nie będzie mógł, bo nie można wycofać się z udziału w życiu społecznym. Wychować do nieuczciwej gry to sprzeczne z postulatami wychowania do człowieczeństwa”. Gdzie jest wyjście, pyta autor? Znajduje je w... „prakseologicznej umiejętności samoobrony”. Na czym ta umiejętność polega według autora? Otóż na tym, by „być z góry przygotowanym na trudną sytuację, wiedzieć o szulerach i znać możliwie dokładnie ich metody. Przewidywać zachowanie się partnerów. Nie być zanadto ufny, nie być łatwowiernym, zmóc ostrożność i zwalczać oszustów na podstawie odkrywania zawczasu ich metod” (s. 431).

Autor dodaje przy tym: „Bądź sobą i tylko sobą, ale nie bądź zbyt ufny ani łatwowierny, organizuj sobie zawczasu obronę”.

Młodzież, zdaniem Mysłakowskiego, konfrontując swe wychowanie z życiem rzeczywistym, ma najczęściej zbyt mało doświadczenia, aby móc rozwiązać samodzielnie

¹⁴ Z. Mysłakowski: Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania. Książka i Wiedza 1964, s. 469.

paradoksy wychowawcze, dyskusyjne przecież i wśród dorosłych. Dlatego proponuje, jako rozwiązanie, fuzję „sztuki życia” z „moralnością praktyczną”, co w sumie ma stanowić „mądrość” (s. 437). Trudno dokładnie zrozumieć, czym jest ta „sztuka życia” i owa „moralność praktyczna” u Mysłakowskiego. Autor pojęć tych nie definiuje. Mówi jednak:

„Moralność praktyczna bez sztuki życia prowadzi do nieprzystosowania, a często do katastrofy (niepowodzenia osobistego).

Dążenie do moralności bezwzględnej (bezkompromisowej) może prowadzić do świętości, ale nie prowadzi do powodzenia. Dążenie takie nazwiemy moralizmem. Moralizm, zdaniem Mysłakowskiego (...), jest wyrazem tendencji nadwartościowych, człowiek opanowany taką tendencją (...) kompensuje coś w sobie i ta potrzeba kompensacji staje się u niego silniejsza od instynktu samozachowawczego i normalnego dążenia do powodzenia. Jest to wyraz braku równowagi psychicznej” (s. 438).

Zdaniem autora nie może być sprzeczności pomiędzy moralnością a sztuką życia. W razie niesprzeczności sztuka życia ma za zadanie ograniczać moralność do postaci realistycznej (nie prowadzącej do samounicestwienia). W razie sprzeczności trzeba z czegoś zrezygnować: albo ze sprytu na rzecz zachowania postawy moralnej, albo z moralności na rzecz społecznej postawy cwaniactwa.

Ten „pomysł etyczny” na miarę „zmiennej społeczności” tak kończy Mysłakowski: „Od tego, jaki model życia zwycięży w młodym pokoleniu, zależeć będzie wiele...” (s. 438). Osobiście wielką nadzieję pokłada w upowszechnianiu tzw. „zespołów”. Rozumie przez nie mniejszą lub większą grupę ludzi współpracujących z sobą dla osiągnięcia wspólnego twórczego celu (produkcja materialna, naukowa, artystyczna itd. (s. 427). Jest to więc, jak widać, dosyć swoiste ujęcie zagadnień etycznych, oparte o wnikliwe obserwacje „praktyk” dnia powszedniego. Jakże znaczenie mieć to może dla wychowawców w ich konkretnej pracy z młodzieżą, trudno przewidzieć. Temu jednak, który przeczytał przypadkiem książkę Ireny Krońskiej pt. „Sokrates”¹⁵, trudno przyjdzie pojąć, że filozof ten i wielki pedagog swoich i następnych czasów, cierpiał na brak „równowagi psychicznej”.

Ale nieco odmiennie widzi już tę samą rzecz Wiktór Szczerba. W swej pracy pt. „Ideal wychowania moralno-społecznego w epoce socjalizmu”¹⁶ przedstawia ideał „proletariacki” człowieka, który ma być wzorem dla „nowego człowieka” doby socjalizmu. Gdy zastanowimy się nad tym ideałem chwilę, dojdziemy do przekonania, że ideał ten realizować może każdy rzetelny humanizm. „Rozważając cele człowieka twórczego, powiada Szczerba, zmierzającego do ideału proletariackiego w warunkach naszego budownictwa, trzeba brać pod uwagę świadome zaangażowanie się w proces tworzenia nowej epoki. Oznacza to przede wszystkim (...), że nowy człowiek musi być świadomy, iż jest twórcą siebie, warunków swego bytu i rozwoju oraz twórcą innych. Dlatego nauka marksistowsko-leninowska, rozważając odwieczny problem „co to jest człowiek”, bada głównie, w jakim stopniu, w jakiej mierze człowiek nieustannie przeobrażając, doskonaląc warunki swego istnienia tworzy samego siebie. Świadomie działać oznacza m. in. działać opierając się na znajomości praw przyrody, życia społecznego i myślenia. Oznacza to, że działanie człowieka zmierzającego do ideału proletariackiego wymaga stałego pogłębiania na drodze nauki swego światopoglądu”¹⁷.

To pogłębienie zagadnienia jest dziś ogromnie ważne przede wszystkim dla teoretyków wychowania. Wydaje się bowiem, porównując ideały wychowawcze rozmaitych systemów i kierunków filozoficznych, że ideał człowieka w nich zmierzal

¹⁵ I. Krońska: Sokrates, Wiedza Powszechna 1964, s. 239.

¹⁶ Patr: *Kwartalnik Pedagogiczny* 1964, nr 4, s. 19—32.

¹⁷ Tamże, s. 24.

niemal zawsze do przeobrażenia się tego człowieka od wewnątrz w myśl określonych zasad etycznych. U nas każdy przedstawiciel nauk pedagogicznych dysponuje swoją etyką na swój prywatny użytek oraz stara się wyperswadować społeczeństwu swój ideał człowieka w oparciu o „swoją” marksizm. Mamy więc, dla przykładu, koncepcję etyczną „człowieka spolegliwego” T. Kotarbińskiego, nieokreśloną jasno koncepcję „człowieka w zespole” Z. Mysłakowskiego, model „człowieka dla przyszłości” B. Suchodolskiego, wzór „nowego człowieka proletariackiego”, W. Szczygły, i można by chyba te koncepcje pomnożyć przez iluś tam jeszcze teoretyków wychowania u nas. Nie mówię, że te wskazania etyczne i teorie „nowego” człowieka są mało albo i nie warte. Powiadam tylko, że nie zawierają jednoznacznej koncepcji wychowania człowieka żyjącego hic et nunc w Polsce. Przeterezytowanym poglądom rozmaitych myślicieli nie hołdują przeważnie w praktyce rzesze wychowawców i nauczycieli. Najczęściej studiują oni te poglądy dla głoszenia referatów „samokształceniowych”. Powszechnie daje się odczuć „błąkanie się” po krańcach rozmaitych etyk. Ten stan rzeczy doprowadza świadomość rzesz praktyków do relatywizmu etycznego, zgubnego we wszystkich czasach, poczynając od wieku sofistów i cyraneików, po nowożytny relatywizm filozofów Oświecenia Comte’a, Hamiltona, Wundta, Renana, Nietzchego, poprzez pragmatystów Koła Wiedeńskiego, kończąc na egzystencjalistach, z którymi walkę stoczył u nas Schaff. Relatywizm etyczny obecnej doby staje się szczególnie niebezpieczny, zważywszy możliwości, jakie zgromadziła nauka w rękę człowieka. Tam i wtedy, gdy miarą wszystkich rzeczy staje się znowu człowiek, trwałe i jednoznaczne zasady moralne muszą być silnie ugruntowane w osobowościach jednostek, by człowiek mógł się ostać. Mnogość wizji człowieka, jego zasad etycznych na gruncie samego marksizmu u nas świadczy o braku sił u teoretyków, by zgłębić do dna tę filozofię i zbudować na jej gruncie jednolity system etyczny. Ta słabość pedagogów spekulatywnych kładzie cień na pedagogikę jako naukę, której różne dziś braki wywodzą się z tego podstawowego. Prowadzi to do dezintegracji myśli wychowawczej w ogóle, mnoży niekończące się spory o szczegóły, wprowadza ogólny chaos i zamęt w umyśle praktyków. Doszło do tego, że mając wiele teorii wychowania na tle filozofii marksistowskiej i mnóstwo koncepcji nie posiadamy jednej na użytek codzienny. Nie wiemy stale, jakim powinien być człowiek i co robić, by z każdym dniem stawał się lepszy. A to jest wszak faktyczny cel nauki, która zowie się pedagogiką. Nie znając tego, nie można w ogóle mówić o postępie w pedagogice, a najwyżej zajmować się rozwojem pewnych jej szczegółowych gałęzi.

Doktryna postępu to przekonanie, że każdego dnia świat, a więc i człowiek, zmienia się pod każdym względem na lepsze. Postęp notują nauki techniczne. Chodzi nam o postęp w humanizmie, którego piękną wizję zarysował Marks. Jak dokonywać tego postępu? Wydaje się, że trzeba najpierw dokonać rewizji sposobu naszego myślenia. Nauki przyrodnicze pogodziły się z tym faktem od dawna. Dopiero co np. komunikaty doniosły o ostatecznym zakończeniu tzw. „łysenkizmu” w biologii radzieckiej. Łysenko jest w tej chwili smutnym symbolem zarozumiałstwa i pychy w dziedzinie naukowej teorii. Stał się niejako przestrogą dla tych naukowców, których wabi dogmat i nieliczenie się z faktami naukowymi na terenie ich dziedziny badań. Powinien być przestrogą dla teoretyków wychowania przede wszystkim. Wielu z nich na tym polu czyni ze swej teorii, a więc z drogi wiodącej do prawdy, dogmat. Rzeczywistość nie czyni zadość ich postulatowi, tym gorzej dla rzeczywistości. Sami sobie „sterem, żeglarzem, okrętem”, bez uniwersalistycznego widzenia ogromu osiągnięć współczesnych nauk, które sięgają natury człowieka, zaczynają dochodzić do tajemnicy materii, tajemnicy życia, tajemnicy psychiki. I w momencie kiedy nie tylko byt społeczny określa świadomość ludzi, ale świadomość ludzka zaczyna ogarniać byt, gotowi się z tym nie liczyć dogmatyczni teoretycy. Dalecy są też od do-

strzegania konkretnych doświadczeń pedagogów praktyków. Chodzi im przede wszystkim o utrzymanie za wszelką cenę własnej teorii i swojej koncepcji człowieka. „Łysenkizm” na gruncie teorii wychowania święci u nas poważne triumfy. I to jest dziś główny grzech naszej pedagogiki. Teoretycy wychowania czytają u nas Marksa i pragną być jego wiernymi uczniami. Przesłanki myślowe Marksa na temat „pełnego człowieka” traktują jednak dogmatycznie, zapominają, że u podstaw systemu myślowego tego filozofa leży przede wszystkim dialektyka.

Idea humanizmu Karola Marksa jest wielka i piękna. Chcąc do niej dążyć, należy, zdaniem moim, myśleć głową Marksa w czasach współczesnych. Trzeba przejść w siebie ducha Marksa i duchem tym zmierzyć czas teraźniejszy, zapytać siebie, co mówiliby i pisał Marks hic et nunc. Myśleć kategoriami Marksa sprzed stu lat dzisiaj to nic innego jak popadać w dogmat na gruncie nauk humanistycznych i cofać myśl o lat sto i więcej, hamować postęp świata. Teoretycy wychowania irytują dziś praktyków pustosłowiem, nie stąpają bowiem, jak Marks po ziemi, lecz unoszą się nad nią, by osiągnąć „w obłokach” tego myśliciela i być mu wiernym. Popadają tym samym w idealizm, którego Marks był zawziętym wrogiem. Teoriami swoimi sieją wątpliwość, a wiary nie budzą. Spojrzenie na wychowanie człowieka w aspekcie globu ziemskiego, w aspekcie szerokiej wizji międzynarodonalnej gotowi traktować stale jako „szukanie kosmopolitycznego ideału wychowawczego”. Tymczasem sam Marks w swoich rękopisach o „Przedkapitałistycznych formacjach gospodarczych”¹⁸ daje i dla teoretyków wychowania niejakie przesłanki. Zrywa tam z europocentrycznym patrzaniem na dzieje i człowieka, przewyżcza interpretowanie dziejów ludzkości w oparciu o miarkę europejską, widzi więcej, dostrzega to, czego jeszcze dogmatyczni marksiści nie pojęli.

W tym kontekście prawdziwy szacunek budzi artykuł Jana Szczepańskiego na temat ideału człowieka i osobowości ludzkiej w procesie powstawania społeczeństwa socjalistycznego¹⁹. Autor zajmuje się w nim przede wszystkim stosunkiem człowieka wychowanego w myśl odpowiednich zasad i ideałów do procesu powstawania społeczeństwa socjalistycznego, czyli podkreśla nierozzerwalność tych zagadnień przy dążeniu do ideału humanizmu Marksa. Naczelny problem upatruje w etyce. Powiada m. in.: „Funkcjonowanie gospodarki socjalistycznej ... wymaga od jednostki określonych postaw moralnych, bo jeśli jednostki tych zasad moralnych nie przestrzegają, w gospodarce występują zaburzenia”²⁰. Niedwuznacznie więc poucza, że każda dziedzina życia i działalności ludzkiej oparta być musi o pion etyczny, zasady moralne, jednym słowem o etykę. I przez ten fakt potrzeby etyki dla natury ludzkiej nie prześlizgniemy się ku prawdziwemu i rzetelnemu postępowi. Możemy rozwijać techniczne ulepszenia i inne mnogie teorie o „nowym człowieku”. Nie przyczynimy się tym jednak do postępu. Albowiem rozwój czegoś nie zawsze jest postępowem, lecz faktyczny postęp w czymś zawsze jest rozwojem.

Mamy dokonać tego postępu na ścieżce wychowania nowego człowieka. Rodzą się pytania: Wobec tej alarmującej władzy, którą człowiek zdobył nad własną przyszłością, czym ma być człowiek? Pragnieniem powszechnym jest, by człowiek pozostał przede wszystkim człowiekiem.

A jaką rolę spełniać ma pedagogika wobec wielości postaw pedagogicznych? — Ma pomagać ukształtować tego człowieka na miarę humanizmu, który z czasem ogarnie ludzki ród i oprómieni ziemię, ojczyznę ludzi. Czym jest i czym pedagogika pozostanie? Jest i pozostanie dzieckiem tęskniącym za swą rodzicielką filozofią, która była i jest często dzisiaj, parafrazując myśl z „Uczty” Platońskiej, „Do s t a t k i e m”

¹⁸ Karl Marks: *Pre-capitalist economic formations*, Londyn 1964, s. 153.

¹⁹ Zob.: *Kultura i Społeczeństwo* 1964, nr 4.

²⁰ Tamże: s. 14.

wszystkich nauk. Pedagogika, rzec można, zrodziła się na skutek „Biedy” czasów nowożytnych. Porównać można ją więc do bożka Erosa, wiecznego biedaka, o którym Platon powiada, że „daleko mu do delikatności rysów i do piękności, jak się niejednemu wydaje, niezgrabny jest i jak potyrcze wygląda, i boso chodzi, bezdomny po ziemi się wala, bez pościeli sypia pod progiem gdzieś albo przy drodze, dachu nigdy nie ma nad głową, bo taka jest jego natura po matce, że z biedą chodzi w parze. Ale po ojcu goni za tym, co piękne i dobre... I jednego dnia to żyje i rozkwita, to umiera znowu i z martwych powstaje, bo jest w nim natura ojcowska... A jest pośredku pomiędzy mądrością a głupotą”²¹.

Sledząc dzisiejszą „myśl odkrywczą” niektórych pedagogów-teoretyków trudno oprzeć się wrażeniu trafności tej odległej analogii. Pedagogika, jak technika i chirurgia, pragnie być nauką postępową, zmierza do wypracowania nie tylko coraz doskonalszych metod opanowania wiadomości o świecie przez człowieka, ale rości sobie prawo do kształtowania coraz lepszego człowieka. To ostatnie zagadnienie wyryka się jednak z rąk teoretykom wychowania, gdyż nie istnieją dziś ścisłe, naukowe dowody skuteczności jakiegokolwiek recepty w tym względzie. Wynika to częściowo z ogromnych trudności metodologicznych, na które natrafiają próby wartościowania postępowania i zachowania się człowieka. Na przykład jakimi wskaźnikami posługiwać się należy przy ocenie stopnia poprawy, osiągniętej przez chłopca w poprawczaku? Brak krytycznej i obiektywnej oceny pedagogiki jest największym niedociągnięciem pedagogiki jako teorii o wychowaniu. Sami pedagodzy ponoszą w dużym stopniu winę za wolne tempo, w jakim pedagogika zdobywa sobie pozycję obiektywnej nauki, a nie sztuki przekazywania pewnego quantum wiedzy uczniom i modelowania zachowania się ucznia i dorosłego według subiektywnego podejścia. Lekarze na terenie medycyny analizują swoje porażki i dzięki temu zbliżają się do zrozumienia prawd naukowych. Pedagodzy rozpisują się na temat przyszłego eldorado ludzkiego i mówią o swoich sukcesach pedagogicznych i w ten sposób starają się dowieść tego, o czym z góry byli przeświadczeni. Wytrawni i doświadczeni pedagodzy, tak teoretycy, jak praktycy, przejawiają uporczywą niechęć do poddania swej pracy bezstronnej kontroli, wskutek czego wyniki ich badań nie są wolne od podejrzeń o subiektywizm. Przyczynia się do tego jeszcze wysokie mniemanie o sobie każdego teoretyka wychowania i jego pozycja w społeczeństwie, niczym egipskiego kapłana.

Te i podobne im rzeczy kładą dalszy cień na pedagogikę jako naukę. Obserwujemy stagnację zagadnień, prace naukowe nie mają najczęściej charakteru twórczego, nie objaśniają zjawisk nieznanych. Te fakty wywierają swoje ujemne skutki w robcie praktycznej nauczycieli. Rodzi się w szkołach, według „prawidłowości Parkinsona” z roku na rok potężna rzesza nauczycieli i wychowawców praktyków, podejmujących zaoczne studia pedagogiczne w szkołach wyższych i uniwersytetach. Ale ten „pęd do wiedzy” dyktuje raczej potrzeba wyjścia ze skostniałych środowisk niż faktyczne spodziewanie się po tych uczelniach ożywczych podnieć do twórczej pracy w szkole. Na plus tego pędu należy zaliczyć fakt, iż podejmują go ludzie najbardziej energiczni, ludzie o najwyższej inicjatywie w szkolnictwie. Tym psychologicznym imponderabiliom praktyków nie potrafią jednak sprostać teoretycy. Nie wypracowują treści, które by faktycznie rozpałały umysły młodych, energicznych ludzi. Zgorzknienie, zniechęcenie, „zmierzch”, nastają powoli, acz systematycznie. Pedagogika czeka na swoje przebudzenie.

²¹ Por.: Platon: Uczta 23 C-E, przekł. Wł. Witwickiego.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ANDRZEJ ZOWADA

PRACE DYPLOMOWE W STUDIACH NAUCZYCIELSKICH

W czasie dwuletniej nauki w studium nauczycielskim słuchacz oprócz normalnego udziału w zajęciach dydaktycznych musi napisać pracę dyplomową, a pod koniec studiów zdać egzamin dyplomowy. To stanowi poważną trudność tak dla wykładowców, jak i studentów.

Problem celowości prac dyplomowych stał się w zakładzie, w którym pracuję, przedmiotem rozważań i poszukiwań w celu uczynienia z pracy dyplomowej ważnego ognia w przygotowaniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Chodziło o zbadanie, jaką rolę spełniają dotychczas pisane prace dyplomowe, jak doprowadzić do tego, by posiadały one możliwie maksymalną wartość, aby były pewnym sprawdzianem dwuletniego przygotowania się do pracy nauczycielskiej. Trzeba było uzyskać odpowiedź na pytanie, jaki jest najbardziej słuszny sposób dobierania tematów prac dyplomowych przez poszczególnych studentów, jaki jest najlepszy tok pracy ze studentami nad przygotowaniem tych prac, sposób ich oceniania i obrony.

Przestudiowanie dotychczas pisanych przez studentów prac pozwoliło na uzyskanie oceny, na ile podjęte tematy oraz sposób ich opracowania spełniały rolę ważnego ognia w procesie przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli i w jakim kierunku muszą iść próby modyfikowania istniejącego stanu rzeczy. Następnie na radach studium i radach wydziałowych ustalono w drodze dyskusji wymagania dla tematów prac dyplomowych. Obserwowano, jak taki czy inny zakres i ujęcie tematu pracy dyplomowej wpływają na jej mniej lub bardziej staranne opracowanie przez słuchaczy. Drogą ciągłej rekonstrukcji postępowania starano się opracować taki tok pracy studentów i ze studentami, by zapewniał on dobre rezultaty pracy. Artykuł jest próbą uogólnienia tych wysiłków.

ROLA PRAC DYPLOMOWYCH W PROCESIE KSZTAŁCENIA KANDYDATÓW DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

W dotychczasowych rozważaniach nad rolą prac dyplomowych w studiach nauczycielskich ujawniają się skrajne stanowiska: jedni uważają, że piszący winien się wykazać samodzielną pracą w studium i opracowaniu wybranego zagadnienia z zakresu przedmiotu kierunkowego; drudzy, że autor ma wykazać się umiejętnością rozwiązywania zagadnień metodycznych w zakresie przedmiotu fakultatywnego. W pierwszym przypadku ma nastawienie na wiedzę rzeczową, w drugim na wiedzę metodyczną. Obydwa stanowiska nie liczą się zazwyczaj z realną sytuacją czasową studiów nauczycielskich. W związku z tym trzeba sobie postawić pytanie, czym może lub powinna być praca dyplomowa w tego rodzaju zakładzie kształcącym nauczycieli szkół podstawowych.

Każdemu kandydatowi do zawodu nauczycielskiego potrzebna jest zarówno umiejętność wylawiania z lektury interesującej go problematyki dla doskonalenia własnej praktyki, jak i umiejętność analizowania własnego doświadczenia. Obie te umiejętności są bardzo istotne dla powodzenia pracy nauczycielskiej i decydują o coraz doskonalszej pracy nauczyciela.

Zadaniem zakładów kształcenia nauczycieli jest taka praca ze słuchaczami, aby procent absolwentów, umiejących nieustannie doskonalić swoją własną praktykę, był jak największy. Naturalnie całe dwuletnie przygotowanie zawodowe w studium zdąża w tym kierunku. Praca dyplomowa zaś winna być sprawdzianem, na ile kandydat do zawodu nauczycielskiego umie samodzielnie wydobywać z dostępnej mu lektury wiedzę potrzebną dla jego własnej praktyki, umie gromadzić potrzebnemu materiał i odpowiednio go segregować oraz wyciągać wnioski. W pracy dyplomowej istotny dla nas będzie stopień umiejętności przetwarzania zdobytej wiedzy dla doskonalenia własnej działalności pedagogicznej.

Przy odpowiednim doborze tematów prac dyplomowych i ich ukierunkowaniu istnieje możliwość wyzyskania tych prac jako sprawdzianu posiadanych umiejętności.

Dla operatywnego posługiwania się zdobytą wiedzą potrzebna jest każdemu nauczycielowi synteza posiadanej wiedzy. Tymczasem stosunkowo krótki okres studiów, duża ilość przedmiotów i materiału naukowego nie sprzyjają stwarzaniu tak bardzo potrzebnej syntezy wiedzy. Konieczny jest w tym zakresie dobrze przemyślany wysiłek nauczycieli studium w ciągu dwuletniego kształcenia. Studenci mają trudności w stworzeniu dla siebie syntezy zdobytej wiedzy. W wielu wypadkach nie radzą sobie nawet z przedmiotami pedagogicznymi i nie potrafią wiadomości psychologicznych, pedagogicznych i metodycznych powiązać w jedną całość, nie mówiąc już o tych przedmiotach, które spełniają rolę uzupełniającą w stosunku do dyscypliny kierunkowej i przedmiotów kształcenia zawodowego. Ponadto w zakładach kształcenia nauczycieli zależy nam na tym, aby zdobyta wiedza była wiedzą operatywną. Tymczasem u części studentów obserwuje się, że posiadają oni nawet dość rozległe wiadomości z danego przedmiotu, potrafią je jednak tylko w minimalnym stopniu wykorzystywać w czasie działania pedagogicznego. Nie możemy uznać procesu przygotowania kandydata za zadowalający, dopóki słuchacz nie wykaże się dostateczną operatywnością zdobytej przez siebie wiedzy. Studia uczą tego swych słuchaczy przez cały okres pobytu w szkole. Dlatego praca dyplomowa ma być również sprawdzianem, na ile kandydat wytworzył u siebie syntezę wiedzy i na ile ona jest wiedzą operatywną.

Każdy nauczyciel, by być dobrym nauczycielem, człowiekiem, który odczuwa zadowolenie z wykonywanego przez siebie zawodu, musi nieustannie samodzielnie poszukiwać, nieustannie pogłębiać problemy swojej specjalności i sposoby doskonalenia praktyki pedagogicznej. Praca dyplomowa jest więc dla nas stwierdzeniem stopnia samodzielności poszukiwań w lekturze.

Jeżeli piszącym postawimy zadanie w pracy dyplomowej nie tylko rzeczowego ujęcia podjętego tematu, ale i ukazania metodycznych możliwości opracowania tego zagadnienia w szkole, osiągniemy w pracy kandydata sprawdzian jego dojrzałości do podjęcia pracy zawodowej.

TEMATY PRAC DYPLOMOWYCH I ICH PODEJMOWANIE PRZEZ STUDENTÓW

Tematy prac dyplomowych w dużej mierze decydują o roli, jaką spełniają prace dyplomowe. Powinny to być takie tematy, które stwarzają możliwości pogłębienia wybranego zagadnienia przez piszącego. Trzeba się upewnić, czy istnieje dostępna

dla studenta literatura do danego zagadnienia i czy jej obszerność da się pomieścić w możliwościach czasowych piszącego. Po drugie, jeżeli z pracą związane są obserwacje, badania, wykonanie prac praktycznych, czy istnieją warunki dla ich realizacji. Dalej należy się zastanowić, czy temat pracy zmusi studenta do wykorzystania już posiadanej wiedzy w tym zakresie. Istotne jest także zastanowienie się, czy temat daje możliwości uzupełnienia pracy metodycznym opracowaniem tego zagadnienia. Nie bez znaczenia jest również to, czy temat zainteresuje studenta, czy zachęci go do samodzielnych poszukiwań, wzbudzi w nim chęć uzyskania możliwie bogatego materiału w tym zakresie.

Nasze Studium w oparciu o uprzednio podane kryteria próbowało doskonalić precyzowanie tematów prac dyplomowych, by w miarę możliwości były one jak najlepsze. Przykładowo podaję niektóre tematy z poszczególnych specjalności:

Filologia polska

1. Ideał człowieka Odrodzenia w świetle literatury polskiej tego okresu
2. Stosunek Adama Mickiewicza do Powstania Listopadowego
3. Realizm obrazów rzeczywistości międzywojennej w „Przedwiośnie” Stefana Żeromskiego i w „Pamiętce z Celulozy” Igora Newerlego
4. Nauczyciel osamotniony i walczący w „Siłacze” Stefana Żeromskiego, „Orce na ugorze” J. Wiktora i w „Agnieszce córce Kolumba” W. Macha
5. Poezja W. Broniewskiego okresu międzywojennego jako wyraz solidarności poety z rewolucyjnym proletariatem
6. Słowotwórstwo Juliana Tuwima
7. Dziecko proletariackie w powieści dwudziestolecia międzywojennego (Wasilewska, Brzoza)
8. Liryka T. Różewicza
9. Problemy moralne w twórczości Kruczkowskiego
10. Świat antyku w twórczości Jana Parandowskiego
11. Problem trudnej młodzieży w świetle współczesnej publicystyki
12. Zasada łączności i rozłączności w pisowni, a nauczanie gramatyki w szkole podstawowej

Matematyka

1. Pojęcie granicy w nauczaniu szkolnym i w analizie matematycznej
2. O metodach uzasadnienia algorytmu rozwiązywania równań w nauczaniu szkolnym
3. O najważniejszych zagadnieniach metodycznych w nauce o ułamkach
4. O sposobach wprowadzania funkcji trygonometrycznych do nauczania szkolnego
5. Metody rozwiązywania równań trygonometrycznych
6. Najważniejsze funkcje liczbowe i ich własności

Fizyka

1. Izotopy. Metody ich rozdzielania
2. Sposoby utrwalania dźwięku
3. Promieniowanie kosmiczne
4. Urządzenia radarowe

Chemia

1. Reakcje chemiczne i fotograficzne
2. Monografia uranu
3. Pierwiastki transuranowe

Zajęcia techniczne

1. Kształcenie kultury technicznej poprzez nauczanie zajęć praktyczno-technicznych
2. Urządzenie wzorowej pracowni zajęć praktyczno-technicznych
3. Zespoły zainteresowań technicznych jako jedna z form wychowania młodzieży
4. Tworzywa sztuczne w życiu codziennym i metody ich obróbki w pracowni szkolnej
5. Produkcja papieru i jego zastosowanie na zajęciach praktyczno-technicznych w szkole
6. Modelowanie i korzystanie z form krawieckich w nauczaniu w szkole podstawowej

Wychowanie plastyczne

1. Wychowawcze znaczenie wystaw prac uczniowskich
2. Nauka literatury w szkole podstawowej
3. Ilustracje mające zastosowanie w nauczaniu języka polskiego w klasie I
4. Techniki rysunkowe w szkole podstawowej
5. Techniki malarskie w szkole podstawowej
6. Wiadomości o sztuce w szkole podstawowej

Ustalony temat z reguły stwarzały dla podejmującego tematu bogate możliwości zbierania materiału, jego opracowania i odpowiedniego wyeksponowania.

Tok pracy studentów nad pracą dyplomową, jak i kierowanie tą pracą przez wykładowców studium nauczycielskiego posiadają duże znaczenie dla pełnego wykorzystania możliwości kształcących, zawartych w wysiłku studenta nad przygotowaniem pracy dyplomowej. W zakresie kierowania przygotowaniem pracy dyplomowej istotne są dwa elementy, a mianowicie: ustalenie określonego toku przygotowania pracy dyplomowej, połączone z systematyczną kontrolą jego realizacji, oraz służenie studentowi pomocą i radą w każdym etapie przygotowania pracy.

Terminarz wykonania poszczególnych etapów pracy dyplomowej winien być ustalony wspólnie ze studentami, a później konsekwentnie realizowany. W naszych warunkach przyjęliśmy następujący terminarz prac:

- do 30.IX. — Ustalenie tematu pracy dyplomowej z każdym studentem
- do 20.XII. — Wyszukanie potrzebnej do opracowania tematu lektury, studiowanie jej, dokonywanie notek bibliograficznych, gromadzenie materiału do pracy, przeprowadzanie niezbędnych badań
- do 10.I. — Ustalenie koncepcji pracy
- do 20.I. — Przekonsultowanie koncepcji pracy
- do 30.I. — Opracowanie konspektu pracy
- do 15.II. — Przekonsultowanie konspektu pracy
- do 15.IV. — Pisanie pracy i referowanie napisanych rozdziałów na zajęciach seminaryjnych

do 25.IV — Korekta rzeczowa

do 30.IV — Korekta literacka

do 10.V. — Oddanie pracy dyplomowej

Po wstępnym zapoznaniu studentów z tematyką prac dyplomowych, po pewnym czasie koniecznym dla oswojenia się z problematyką, wykładowca ze studentem ustala temat pracy dyplomowej. Studenci przystępują do szukania literatury do podjętego przez nich tematu, ustalają kolejność studiowania poszczególnych pozycji, dokonują niezbędnych notatek. W czasie studiowania lektury mają stale możliwość konsultacji z wykładowcą, u którego piszą pracę, a także z pedagogiem, psychologiem i metodykiem. Jeżeli student w okresie gromadzenia materiału nie zgłasza się do konsultacji, wówczas jest wzywany przez swego opiekuna w celu poinformowania, w jakim stadium znajduje się jego praca. W ten sposób można każdego studenta zmusić do systematycznej pracy i uchronić go przed nawałem niewykonanych prac tuż przed terminem oddawania pracy dyplomowej.

Gdy studenci mają przestudiowaną lekturę związaną z podjętym problemem, opracowują koncepcję pracy i konsultują z opiekunem. Jeżeli student w określonym terminie nie zgłasza się sam z koncepcją pracy, jest proszony na rozmowę. Po przekonsultowaniu koncepcji studenci opracowują konspekt pracy i przystępują do pisania pracy. Seminarium przedmiotowe i pedagogiczne stwarzają okazję do przedyskutowania fragmentów poszczególnych prac w zespole. Jedni studenci wykorzystują wszystkie możliwości konsultowania swojej pracy, inni tego nie czynią. Także w tym etapie studentów tych prosi się o przedstawienie już napisanych rozdziałów.

Studentów należy przyzwyczaić do tego, że każda praca wymaga bardzo dokładnej korekty rzeczowej i stylistycznej. Stąd w terminarzu prac zostawia się sporo dni na dokonanie wnikliwej korekty.

Egzamin dyplomowy a obrona pracy

W dotychczas przeprowadzanych egzaminach ujawniają się dość różnorodne tendencje. Jedna z nich wyraża się w nastawieniu, że egzamin dyplomowy to generalne sprawdzenie zdobytej przez studenta wiedzy, szczególnie z zakresu przedmiotów kierunkowych. Tak pojęty egzamin w istocie przypomina maturę, a przecież sprawdzenie winno iść w innym kierunku, gdyż jest to egzamin przed pójściem do określonego zawodu. Poza tym wszyscy przystępujący do egzaminu dyplomowego bardzo niedawno składali egzaminy końcowe z poszczególnych przedmiotów. Tak więc pomyślany egzamin dyplomowy jest pewnego rodzaju podważaniem tego, co niedawno każdy ze studentów zdał pomyślnie, a egzamin przybiera charakter formalny. Jestem przeświadczony, że egzamin dyplomowy to nie miejsce dla sprawdzania ilości przyswojonej przez studenta wiedzy.

Druga tendencja, która przejawia się przy przeprowadzaniu egzaminów dyplomowych, to zdecydowane nastawienie się na wyłączną obronę pracy dyplomowej. Uważam to stanowisko również za skrajne i niesłuszne. Nie jest to przecież samodzielna praca naukowa, a w pewnej mierze przedstawianie stanowiska zaczerpniętego z różnych źródeł, uzupełnione własnymi badaniami, obserwacjami, uogólnieniami, wyproszonymi wnioskami. Z reguły w większości prac przeważa przedstawianie stanowiska innych ludzi na ten temat, więc nie można tutaj mówić o obronie pracy, jak to rozumiemy przy samodzielnych pracach naukowych. Niewątpliwie jednak zbieranie i opracowywanie materiałów potrzebnych do pracy to zetknięcie się piszącego z warsztatem pracy naukowej. Egzamin dyplomowy stwarza możliwość zbadania

stopnia opanowania umiejętności gromadzenia materiału do określonego zagadnienia i sposobu wykorzystania go.

Na podstawie wieloletniej obserwacji i czynionych w naszym Studium prób za najbardziej sensowne uznaliśmy nastawienie na uczynienie egzaminu dyplomowego sprawdzianem posiadanych przez studenta umiejętności. Egzamin dyplomowy stwarza możliwość ocenienia zdobytej przez studenta syntezy wiedzy, operatywności w jej zastosowaniu, wykazania się umiejętnością wydobywania potrzebnych danych z literatury, obserwacji, doświadczeń oraz umiejętnością uzasadniania zajętego przez siebie stanowiska. Egzamin dyplomowy jest więc przede wszystkim egzaminem końcowym, tj. sprawdzianem stopnia przyswojenia sobie niektórych istotnych dla zawodu nauczycielskiego umiejętności.

Gdy mówimy o umiejętnościach koniecznych każdemu kandydatowi do zawodu nauczycielskiego, to myślimy najczęściej o prowadzeniu pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi. Cały dwuletni okres studiów w SN to uczenie i sprawdzanie stopnia posiadania tej umiejętności przez różnego rodzaju formy praktyk pedagogicznych studenta, poczynając od dyżurów w szkole ćwiczeń, poprzez praktyki asystenckie, hospitacje, lekcje próbne, aż do pięciodziesięciodniowej praktyki ciągłej w jednej ze szkół podstawowych. W czasie dwuletniego okresu jest więc dostateczna ilość okazji dla sprawdzenia stopnia zdobytej umiejętności w tym zakresie i dlatego uważam, że ten zakres sprawdzania kandydata na nauczyciela może być wyłączony z egzaminu dyplomowego.

W czasie egzaminu dyplomowego mamy możliwość sprawdzenia, w jakim stopniu kandydat potrafi wydobywać z lektury zarówno to, co potrzebne jest do danego zagadnienia, jak i to, co może być wykorzystane dla doskonalenia własnej praktyki. Dla każdego nauczyciela to sprawa bardzo istotna, która ma duży wpływ na nieustanne doskonalenie własnej działalności pedagogicznej. Student już w pracy dyplomowej wykazuje, na ile potrafi korzystać z różnych źródeł. Upewniamy się dalej co do stopnia przyswojenia sobie umiejętności wykorzystania lektury, zlecając egzaminowanemu odpowiedź na przykład na takie zagadnienia: 1) Dlaczego podjął się Pan opracowania w pracy dyplomowej tego właśnie zagadnienia; 2) Na jakie trudności natrafił Pan przy zbieraniu i opracowywaniu materiału do podjętego przez siebie w pracy dyplomowej zagadnienia; 3) Jakie wartości przedstawia praca dla samego autora; 4) Jaka istnieje przydatność opracowanego w pracy dyplomowej zagadnienia dla pracy nauczycielskiej.

Dla każdego nauczyciela istotne jest, aby jego zasób wiedzy był zasobem wiedzy operatywnej. W czasie egzaminu dyplomowego mamy możliwość sprawdzenia, czy student potrafi dla obrony swego stanowiska zajętego w pracy dyplomowej wykorzystywać zasób wiadomości z różnych przedmiotów, tak kierunkowych, jak i pedagogicznych. Pytanie, które otrzymuje student do opracowania w tym zakresie, tak formujemy, żeby wykazał się umiejętnością wykorzystania posiadanych wiadomości dla naświetlenia danego zagadnienia.

Przytoczone uprzednio przykładowe tematy prac dyplomowych zawierały dość duże możliwości opracowania nie tylko od strony rzeczowej, ale także od strony realizacji programu szkoły podstawowej. Zdający ukazuje w pracy dyplomowej możliwości opracowania metodycznego tego zagadnienia, a w czasie egzaminu dyplomowego uzasadnia słuszność wysuniętej w pracy propozycji rozwiązania metodycznego.

Przytoczone przykłady wskazują na możliwość wykorzystania egzaminu dyplomowego przede wszystkim jako sprawdzianu podstawowych dla przyszłego nauczyciela umiejętności, nie zaś badania zasobu posiadanych wiadomości.

Uwagi końcowe

Opracowanie pracy dyplomowej i przeprowadzenie egzaminu dyplomowego będą miały dużą przydatność dla kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego, o ile stworzy się atmosferę i możliwości solidnego przygotowania tej pracy przez każdego studenta, a egzamin końcowy będzie miał charakter sprawdzianu stopnia dojrzałości kandydata do podjęcia pracy w szkole. Praca dyplomowa musi być tak pomyślana, żeby jej celowość widział nie tylko wykładowca, ale także każdy student, podejmujący się opracowania wybranego przez siebie tematu.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

TADEUSZ J. WILOCH

O SYSTEMIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W RUMUNII

Rok szkolny 1964/65 był dla Rumunii ostatnim rokiem reformy szkolnictwa podstawowego. W tym roku wszyscy absolwenci klasy siódmej szkoły podstawowej kontynuowali naukę w świeżo zorganizowanej klasie ósmej. Do średnich szkół ogólnokształcących w ogóle nie było rekrutacji, a szkoły zawodowe przyjęły tylko absolwentów szkoły podstawowej z poprzednich lat. Od 1965 r. fundamentem całego szkolnictwa drugiego stopnia jest obowiązkowa ośmioletnia szkoła podstawowa.

Po reformie szkolnictwa podstawowego nastał czas przemian w pozostałych ogniwach systemu oświaty. Zresztą pewne zmiany w szkolnictwie średnim i wyższym zostały już wcześniej wprowadzone. Do najistotniejszych zalicza się zróżnicowanie programów w średnich szkołach ogólnokształcących (od 1958 r.) oraz zreorganizowanie systemu kształcenia nauczycieli. Ale daleko tam jeszcze do ostatecznego rozwiązania węzłowych problemów organizacji szkolnictwa średniego i wyższego. Wygląda na to, że dopiero podjęta w 1965 r. próba konfrontacji dotychczasowych przedsięwzięć z warunkami dalszego rozwoju całego systemu oświaty może wykazać, jak wiele pozostaje do zrobienia w tej dziedzinie. Przykładem mogą być implikacje reformy systemu kształcenia nauczycieli.

PIERWSZA FAZA REFORMY SYSTEMU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Do 1959 r. rumuński system kształcenia nauczycieli był podobny do polskiego. Wprawdzie średnie szkoły pedagogiczne miały tam nie pięcioletni, lecz sześcioletni cykl kształcenia, ale — ogólnie biorąc — szkoły te można traktować jako odpowiedniki naszych liceów pedagogicznych. Podobne do polskich studiów nauczycielskich były tam dwuletnie instytuty pedagogiczne. Kandydatów na nauczycieli szkół średnich oraz innych szkół drugiego stopnia, a poniekąd również wyższych klas szkoły podstawowej kształciły uniwersytety. Tylko odpowiedników polskich wyższych szkół pedagogicznych w Rumunii nie było. Jeden z dobrze rozwijających się instytutów pedagogicznych — w Timisoara — został przekształcony w uniwersytet, a instytut bukaresztański od 1959 r. stał się prototypem nowych uczelni pedagogicznych — trzyletnich instytutów pedagogicznych, łączących pracę dydaktyczno-wychowawczą z badaniami naukowymi. W roku szkolnym 1964/65 było w Rumunii już 14 takich instytutów, zorganizowanych na kształt uczelni wyższych, ale nie zapewniających swoim absolwentom kwalifikacji równorzędnych z kwalifikacjami uniwersyteckimi. Podstawowym zadaniem tych instytutów jest kształcenie kandydatów na nauczycieli do klas od V do VIII szkoły podstawowej.

Zorganizowanie trzyletnich instytutów pedagogicznych zapoczątkowało reorganizację całego systemu kształcenia nauczycieli. Uzgadniając w 1961 r. cały plan reformy szkolnej, oświatowcy rumuńscy doszli do wniosku, że cały system kształcenia nauczycieli należy niezwłocznie rozbudować na poziomie ponadśrednim.

Zgodnie z tym planem już w 1962 r. wstrzymano rekrutację absolwentów szkoły podstawowej do pierwszych klas sześcioletnich szkół pedagogicznych, a uczniów

drugich klas tych szkół przeniesiono do średnich szkół ogólnokształcących. Niektóre placówki tego typu zaczęto przekształcać na dwuletnie instytuty pedagogiczne dla absolwentów szkół średnich, inne miały ulec zupełnej likwidacji. W tych średnich szkołach pedagogicznych, które przetrwały do 1964 r., kształcono kandydatki na wychowawczynie przedszkoli, a na kierunkach kształcących nauczycieli do klas od I do IV szkoły podstawowej pozostały tylko klasy końcowe: piąte i szóste.

Równoległość klas piątych i szóstych likwidowanych średnich szkół pedagogicznych oraz dwuletnich instytutów pedagogicznych stała się dobrą okazją do porównania walorów młodzieży uczącej się w tych dwóch typach szkół. W 1964 r. można było porównać również walory absolwentów tych szkół, gdy razem przystępowali oni do pracy w klasach I—IV szkoły podstawowej. To porównanie wypadło niekorzystnie dla instytutów pedagogicznych.

Analizując przyczyny tego stanu rzeczy, pedagodowie rumuńscy zwrócili uwagę przede wszystkim na różnicę uzdolnień. W średnich szkołach pedagogicznych uczyła się na ogół zdolniejsza młodzież. Była ona wyselekcjonowana dodatkowo spośród licznych absolwentów szkoły podstawowej. Ta młodzież, wywodząca się przeważnie ze środowisk prowincjonalnych, wybierała średnie szkoły pedagogiczne z przekonaniem, choć mogłaby się kształcić w bardziej dostępnych średnich szkołach ogólnokształcących. Natomiast „studentami” dwuletnich instytutów pedagogicznych z reguły byli ci absolwenci szkół średnich, którzy ze względu na mierne uzdolnienia nie mieli szans w uczelniach wyższych. Mając więc do czynienia z młodzieżą o różnych uzdolnieniach, kadra pedagogiczna tych dwóch typów szkół — składająca się najczęściej z tych samych nauczycieli — nie zdołała wykształcić jednakowo wartościowych nauczycieli.

Przewaga absolwentów średnich szkół pedagogicznych nad absolwentami dwuletnich instytutów pedagogicznych wyraża się jednak nie tylko różnicą uzdolnień, lecz również różnicą ogólnej kultury pedagogicznej. „Studentzi” dwuletnich instytutów pedagogicznych nie są bowiem w stanie w ciągu trzykrotnie krótszego okresu nauki opanować równie dobrze wielu umiejętności potrzebnych do pracy pedagogicznej w niższych klasach szkoły podstawowej. Niektóre umiejętności o charakterze artystycznym trzeba kształtować stosunkowo długo, począwszy od wczesnego wieku młodzieńczego. Poza tym do pracy pedagogicznej konieczne jest swoiste nastawienie, stanowiące charakterystyczną cechę osobowości nauczyciela-wychowawcy. Dobrze, jeśli to nastawienie kształtuje się w okresie dojrzewania przyszłego kandydata na nauczyciela. Średnie szkoły pedagogiczne właśnie w tej dziedzinie mają szczególnie bogate tradycje, natomiast średnie szkoły ogólnokształcące, których absolwenci kształcą się w instytutach pedagogicznych zupełnie nie przysposabiają młodzieży do przyszłego zawodu nauczycielskiego ani do jakiegokolwiek działalności wychowawczej.

Opowiadając się za likwidacją średnich szkół pedagogicznych na korzyść dwuletnich instytutów pedagogicznych, oświatowcy rumuńscy niesłusznie zignorowali te charakterystyczne walory średnich szkół pedagogicznych, których nie rekompensuje skrócone kształcenie w instytucie, opartym na średniej szkole ogólnokształcącej. Dlatego ich kalkulacje okazały się złudne. Oparcie instytutów pedagogicznych na zupełnie nie przygotowanych do tego średnich szkołach ogólnokształcących daje gorsze wyniki niż utrzymanie tradycyjnych średnich szkół pedagogicznych. Co do tego już w 1965 r. żaden trzeźwo myślący pedagog rumuński nie miał wątpliwości. Różnili się oni jedynie w ocenach możliwości wyjścia z impasu, do którego doprowadziła niefortanna decyzja w sprawie zamiany średnich szkół pedagogicznych na dwuletnie instytuty pedagogiczne. Jedni w pełni poparli świeżą decyzję Ministerstwa Oświaty w sprawie reaktywowania średnich szkół pedagogicznych, inni radzi by wszelkimi sposobami podwyższyć poziom kształcenia w tych nowych instytutach, aby uczynić je uczelniami równorzędnymi z obecnymi trzyletnimi instytutami peda-

gogicznymi, a jeszcze inni dążą do zharmonizowania systemu orientacji, selekcji i doskonalenia podyplomowego.

Oczywiście, najprostszym rozwiązaniem jest reaktywowanie średnich szkół pedagogicznych i potraktowanie dwuletnich instytutów pedagogicznych jako kursów uzupełniających system kształcenia kandydatów na nauczycieli do niższych klas szkoły podstawowej. Te instytuty, które wyrosły na gruncie likwidowanych średnich szkół pedagogicznych, po reaktywaniu tego typu szkoły stają się raczej dodatkiem do średnich szkół pedagogicznych, głównie odpowiedzialnych za wykształcenie kandydatów na nauczycieli do klas początkowych szkoły podstawowej. Według założeń z roku szkolnego 1964/65 te średnie szkoły pedagogiczne — o pięcioletnim cyklu kształcenia — mają się wyspecjalizować w dwóch kierunkach: wychowania przedszkolnego i pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach I—II szkoły podstawowej. One mają być nieomal całkowicie odpowiedzialne za wykształcenie kadr o takich kwalifikacjach. Natomiast zadaniem dwuletnich instytutów pedagogicznych będzie tylko uzupełnienie kadr do nauczania początkowego. W związku z rozpowszechnianiem się w Rumunii tzw. nauczania przedmiotowego (od klasy III) kandydatów na nauczycieli do klas od III do VIII mają wykształcić trzyletnie instytuty pedagogiczne.

Taki podział funkcji w systemie kształcenia nauczycieli w istocie rzeczy sprawdza dwuletnie instytuty nauczycielskie na margines tego systemu, utrwalając tym samym kształcenie nauczycieli i wychowawców na poziomie średnim. Rzecznicy podwyższenia poziomu całego systemu kształcenia nauczycieli, powołując się na osiągnięcia trzyletnich instytutów pedagogicznych, rozważają, jak zrównać te nowe instytuty z instytutami trzyletnimi. Jest wszakże rzeczą oczywistą, że mechaniczne przedłużenie cyklu kształcenia nie rozwiąże problemu. Trzyletni instytut pedagogiczny jest wyższą uczelnią zawodową, której podstawowymi komórkami są katedry, w skład których wchodzi profesorowie, docenci i wykładowcy łączący pracę dydaktyczno-wychowawczą z badaniami naukowymi. Dwuletnie instytuty takich kadr w zasadzie nie mają i na razie nie mogą pozyskać, ponieważ niemal wszystkie rezerwy kadrowe z tej dziedziny zostały już wydobyte przez trzyletnie instytuty pedagogiczne, uczelnie wyższe i instytuty badawcze. Dotychczasowa aspirantura, która stanowi w Rumunii jedyną drogę normalnego awansu naukowego kadr pedagogicznych, jest zbyt wąska, żeby przez nią doprowadzić do wszystkich instytutów pedagogicznych pożądanym tam specjalistów. A póki wykładowcami instytutów będą tylko nauczyciele o kwalifikacjach zaledwie wystarczających do pracy w szkołach średnich, instytuty te nie wzniosą się na taki poziom, jaki usprawiedliwia zaliczenie uczelni do systemu szkolnictwa wyższego. Nie będąc zaś uczelniami wyższymi, instytuty pedagogiczne mają znikome możliwości rekrutowania kandydatów na studentów z prawdziwego zdarzenia. W związku z tym nie mogą też pozyskać dobrej kadry pedagogicznej.

Okazuje się, że żadne jednostronne rozwiązanie problemu organizacji kształcenia nauczycieli nie prowadzi do celu. Rzecznicy kompleksowego rozstrzygnięcia tego problemu zwracają uwagę na kilka istotnych czynników, które należałoby uwzględnić podczas reformy systemu kształcenia nauczycieli. Pierwszym z nich jest system orientacji. Orientacja zawodowa potrzebna jest do racjonalnego wyboru kierunków specjalizacji. To co istotne dla każdego zawodu, dla zawodów pedagogicznych jest wręcz nieodzowne. Tymczasem szkoła ogólnokształcąca prawie nic nie robi w dziedzinie orientacji pedagogicznej, a w innych dziedzinach jej dotychczasowa działalność też nie jest doskonała. Wprawdzie w Rumunii zasługuje na uwagę przynajmniej jeden przedmiot nauczania, którego brakuje w naszym liceum ogólnokształcącym, mianowicie — psychologia, której elementy poznają wszyscy uczniowie ostatniej klasy średniej szkoły ogólnokształcącej. Ale samo nauczanie psychologii nie ma

dużego wpływu na wybór zawodu nauczycielskiego. W pozostałych zaś przedmiotach dotąd brak miejsca na elementy wiedzy pedagogicznej. A przecież orientacja w tej dziedzinie nie może być sprowadzona do zupełnie przypadkowych spostrzeżeń i pozaszkolnych doświadczeń młodzieży.

Byłoby bardzo dobrze, gdyby każda szkoła średnia była poniekąd szkołą pedagogiczną. Wszak każdy bez względu na zawód uczestniczy w procesach wychowawczych. Do świadomego uczestnictwa w tych procesach zazwyczaj jest potrzebna wiedza pedagogiczna przynajmniej na tym poziomie, który osiągają uczniowie średnich szkół pedagogicznych. Poza tym potrzebne są też pewne doświadczenia metodyczne. Dopiero integracja wiedzy pedagogicznej i doświadczenia na takim poziomie, jaki osiągają abiturienti średnich szkół pedagogicznych, może się stać podstawą świadomego wyboru zawodu nauczycielskiego. Tak przygotowane absolwenci szkoły średniej mogliby z pożytkiem studiować w instytutach pedagogicznych.

Ale trzeba z góry założyć, iż tylko część tak ogólnie zorientowanych pedagogicznie absolwentów szkoły średniej podejmie studia w instytucie pedagogicznym. Zgłoszą się jednak właśnie ci, którzy są naprawdę odpowiednimi kandydatami na nauczycieli-wychowawców. Spośród tych można wyselekcjonować przyszłych pedagogów.

Wadą starego systemu planowania rezerw kadrowych w Rumunii — podobnie jak w innych krajach — było kurczone trzymanie się założenia, iż każdy, ktokolwiek wstępuje do szkoły zawodowej, będzie odpowiednim pracownikiem w danym zawodzie. Tymczasem żywiołowość rekrutacji do szkół zawodowych sprawia, że nader często młodzież wstępuje na niewłaściwe kierunki, wobec czego szkoła napotyka liczne trudności, gdy zmierza do ukształtowania tej młodzieży wedle wymagań zawodowych. I nie zawsze udaje się jej osiągnąć ten cel. Dopiero podczas dobrze zorganizowanego wstępnego stażu pracy można się przekonać, kto się naprawdę nadaje na specjalistę w wybranym zawodzie, a kto się nie nadaje. A więc selekcja przyszłych pracowników nie może się skończyć ani podczas rekrutacji do szkoły zawodowej, ani przed ukończeniem szkoły; powinna trwać jeszcze przez okres wstępnego stażu pracy. To założenie powinno obowiązywać przede wszystkim w planowaniu rezerw kadrowych dla takich zawodów, jak zawód nauczyciela-wychowawcy.

Trzeba przyznać, że w ostatnich latach w Rumunii zrobiono już pierwszy krok w tym kierunku. Na podstawie zarządzenia Ministerstwa Oświaty i Kultury z 31 grudnia 1959 r. zorganizowano trzostopniowy cykl specjalizacji zawodowej wszystkich kategorii nauczycieli i wychowawców. Każdy absolwent uczelni pedagogicznej w chwili podejmowania obowiązków zawodowych jest traktowany tylko jako kandydat na nauczyciela-wychowawcę. W ciągu trzech lat wstępnego stażu pracy może być natychmiast zwolniony, jeśli się okaże, że nie nadaje się do pracy na danym stanowisku. Po trzech latach wszyscy powinni składać egzaminy kwalifikacyjne na stopień definitiv. Egzaminy obejmują — oprócz praktyki pedagogicznej — socjalizm naukowy, pedagogikę i przedmioty specjalizacyjne. W razie negatywnych wyników z trzech kolejnych egzaminów kandydat jest zwalniany z pracy. Ale i tych, którzy zostaną uznani za wykwalifikowanych nauczycieli i wychowawców, czekają następne egzaminy. Po dziesięciu latach pracy powinni składać egzaminy na drugi stopień dydaktyczny. Od tego uzależniony jest ich awans zawodowy. Wybitni nauczyciele i wychowawcy mogą potem uzyskać najwyższy stopień naukowy. Wymagania na ten stopień są bardzo wysokie. Zakłada się, że pedagog ubiegający się o ten stopień musi się wykazać naprawdę twórczymi osiągnięciami. Z tabeli stawek zarobkowych z roku szkolnego 1964/65 widać, że złożenie egzaminów na drugi i najwyższy stopień dydaktyczny ma znaczny wpływ na zarobki.

W 1965 r. wprowadzono kolejną podwyżkę plac, wobec czego zarobki nauczycieli wzrosły przeciętnie o 18%. W stosunku do przeciętnej stopy życiowej obywateli rumuńskich zarobki nauczycieli są więc dość wysokie. Mimo to dodatki za stopnie

dydaktyczne stanowią tam bodziec do podwyższenia kwalifikacji. Zatem nie bez powodu niektórzy oświatowcy rumuńscy przywiązują dużą wagę do powiązania całego systemu doskonalenia nauczycieli z systemem bodźców materialnych.

ZAROBKI NAUCZYCIELI I KATEGORII
(z dyplomami w lejach)

Wykształcenie	do 3	3 — 10	10 — 20	ponad 20 lat
	lat			
średnie	825	1000	1100	1300
wyższe	1050	1175	1450	1650
z II stopniem	—	—	1650	1800
z wyższym st.	—	—	—	2000

TRZEŚĆ KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W RUMUNII

Pomyślność wszelkich zabiegów, stosowanych z myślą o podwyższeniu poziomu kwalifikacji nauczycieli, zależy wszakże w dużym stopniu od tego, z jakim wykształceniem opuszczają oni uczelnie. Rumuni hołdują zasadzie wszechstronności wykształcenia, która — w ich interpretacji — oznacza przede wszystkim wielopredmiotowość. Świadczą o tym plany nauczania, obejmujące dziesiątki przedmiotów. Na przykład plan nauczania w średniej szkole pedagogicznej, kształcącej kandydatki na wychowawczynie przedszkoli, obejmuje aż 33 odrębne przedmioty. Wśród nich są prawie wszystkie przedmioty, stanowiące treść kształcenia w średniej szkole ogólnokształcącej, oraz liczne przedmioty specjalizacyjne. Podobnie jest na kierunku kształcącym kandydatów na nauczycieli do klas początkowych szkoły podstawowej.

Plan nauczania w instytucie w znacznym stopniu pokrywa się z planem nauczania w średniej szkole pedagogicznej. Przy układaniu tego planu powodowano się tą samą zasadą encyklopedyzmu.

Dopóki funkcją tych szkół było kształcenie kandydatów na nauczycieli wszystkich przedmiotów w czterech klasach szkoły podstawowej, stosowanie zasady encyklopedyzmu przy układaniu planów nauczania było poniekąd usprawiedliwione. Obecnie jednak w Rumunii dominuje tendencja do upowszechnienia koncepcji nauczania przedmiotowego już od klasy III szkoły przedmiotowej. Zresztą w niektórych szkołach eksperymentalnych nauczyciele dzielą się przedmiotami już w klasie drugiej, a nawet w pierwszej. Na cóż więc metodyka nauczania historii lub innego przedmiotu przyszłemu nauczycielowi rachunków, i odwrotnie? — Takie pytania stawiają coraz częściej rzecznicy gruntownych zmian w całym systemie oświaty i kształcenia nauczycieli. Ale ci na razie nie mają prawie żadnego wpływu na dobór treści kształcenia. Decydują zaś o tym ci sami, którzy woluntarystycznie manipulują całym systemem oświaty, likwidując jedne typy szkół i organizując inne, a potem znów poprawiają błędy pochopnych decyzji.

Jedynie uczelnie wyższe mają pewien wpływ na dobór treści studiów. Nad planami i programami studiów dyskutują profesorowie tych uczelni. Ich przedstawiciele zasiadają w komisjach Rady Naukowej przy Ministerstwie Oświaty, a opinie Rady Naukowej w sprawach treści kształcenia są dostatecznie autorytatywne.

W dotychczasowych planach i programach studiów w trzyletnich instytutach pedagogicznych, na uniwersytetach i w innych uczelniach wyższych nie widać jednak żadnych rewelacji. Nad całą koncepcją studiów w instytutach pedagogicznych ciąży

tendencja do skrótowego ujęcia całej treści studiów uniwersyteckich. Dla pełni wykształcenia kandydatów na nauczycieli pedagogom rumuńskim wydaje się to konieczne. Jednocześnie przedstawiciele tych uczelni radzi by zapewnić swoim abiturientom prawo uzyskiwania pełnego wykształcenia uniwersyteckiego bez jakiegokolwiek straty czasu. Drogą kompromisów udało się na razie uzgodnić, iż absolwenci instytutów pedagogicznych mogą wstępować na trzeci kurs uniwersytetu. Osiągnięto to jednak kosztem poważnego przeciążenia studentów. Nietrudno to sobie wyobrazić, jeśli uważnie przyjrzeć się, jak wygląda plan studiów na wydziale matematycznym instytutu pedagogicznego. A na innych wydziałach jest nie lepiej.

Mimo pięcioletniego cyklu studiów uniwersyteckich, plany i programy tych studiów w Rumunii również są dość szerokie. W każdym razie na pewno za wiele tam wykładów kursowych, wobec czego studentom nie starcza czasu na pogiębione studia według zainteresowań. Dopiero świeżo podjęte próby rewizji treści i form kształcenia mogą nieco unowocześnić system studiów uniwersyteckich. Rzecznicy kształcenia pedagogicznego spodziewają się poważnych zmian w samej treści wykształcenia pedagogicznego na uniwersytetach. W roku akademickim 1964/65 wymiar godzin przeznaczonych na dyscypliny pedagogiczne był następujący: na pedagogikę w ciągu całego III roku studiów po 3 godz. tyg., w tym — 2 godz. wykł. i 1 godz. ćwiczeń; na psychologię na II r. w ciągu jednego semestru po 2 godz. tyg., w tym — 1 godz. wykł. i 1 godz. ćwiczeń i na metodykę nauczania na IV r. w ciągu jednego semestru po 3 godz. tyg., w tym — 2 godz. wykł. i 1 godz. ćwiczeń. Praktyki odbywają się na IV i V roku studiów.

Na uniwersytetach rumuńskich są też specjalne sekcje pedagogiczne. Plan studiów pedagogicznych obejmuje tam: marksizm-leninizm, socjalizm naukowy, ekonomię polityczną, materializm dialektyczny, materializm historyczny, historię filozofii, logikę, etykę, anatomie i fizjologię, psychologię ogólną, psychologię rozwojową, psychologię wychowawczą, pedagogikę eksperymentalną i statystykę pedagogiczną, pedagogikę ogólną, pedagogikę przedszkolną, zagadnienia organizacji młodzieżowych, historię wychowania, higienę szkolną, pedagogikę specjalną, metodykę nauczania przedmiotów pedagogicznych, metodykę nauczania początkowego, historię literatury powszechnej, wstęp do językoznawstwa, wstęp do literaturoznawstwa, język rumuński, historię języka rumuńskiego, literaturę dziecięcą, metodykę nauczania języka rumuńskiego i specjalny kurs pedagogiki.

Plan ten bardzo przypomina nasz plan studiów sprzed przeszło dziesięciu lat. Jak wiadomo, w tej dziedzinie dokonano u nas istotnych zmian, uwzględniających specyficzne warunki naszego systemu oświaty. Rumunia ma nieco odmienne warunki. Nic dziwnego, że poszczególne problemy organizacji oświaty rozwiązywane są tam inaczej niż u nas. Wydaje mi się jednak, że — chociaż nie wszystkie rozwiązania nam odpowiadają — warto się nimi zainteresować. Kraj ten ma naprawdę znaczne osiągnięcia. A i błędy polityki oświatowej też są godne uwagi. Znając te błędy, możemy ich w przyszłości uniknąć. Dlatego teraz, gdy dyskutujemy założenia reformy systemu kształcenia nauczycieli, warto się zainteresować komplikacjami analogicznej reformy rumuńskiej.

MIRON KRAWCZYK: „METODY WYCHOWANIA MORALNEGO” W-wa 1965 PZWS, stron 248

Z zainteresowaniem przeczytałem ostatnią pracę Mirona Krawczyka. Autor od 9 lat pracuje nad zagadnieniami wychowania, przesuując coraz więcej swoje zainteresowania na wychowanie moralne, jego istotę, by wreszcie dojść do ujęcia metod wychowania moralnego. Koncepcję swoją opiera nie tylko na studiach teoretycznych, ale i na własnych badaniach procesu wychowania. Zbyt może skromnie wspomina w przedmowie o swoich badaniach przeprowadzonych wśród młodzieży szkolnej wyższych klas szkół podstawowych, średnich ogólnokształcących i zawodowych w sprawie aktualnej moralności oraz o ankietach przeprowadzonych z nauczycielami głównie w sprawie metod wychowania. Powołując się na te ankietę, cytuje jedynie liczbowe wyniki, jako uzasadnienie lub ilustrację dążeń. Wydaje się, że należałoby szerzej wyjaśnić, w jakim zakresie i jak ankietę były przeprowadzone. Przecież jest to materiał naukowo ważny. Autor wspomina na przykład, że w ankietach z nauczycielami otrzymywał około dwóch i pół tysiąca odpowiedzi na swe pytania. Jest to bogaty materiał charakterystyczny nie tylko jako ilustracja czy uzasadnienie dla danego zagadnienia, ale również jako charakterystyka nauczycieli w okresie tak ważnym, jak obecny dla przebudowy szkoły. Ankietę te to także dowód, że prace Krawczyka nie są tylko rejestracją, wyzyskaniem licznych prac cytowanych, ale są ważnym przyczynkiem osobistej twórczej myśli pedagogicznej.

Autor przesunął punkt ciężkości z opierania się na pracach pedagogów i psychologów amerykańskich, niemieckich i innych na prace z nauki i filozofii radzieckiej. Jest to nowością, i to pożądaną. Może tylko autor w dążeniu do przyswojenia badań i wyników nauki radzieckiej uwypuklił nieco stroniczo jej osiągnięcia. Pierwsza wzmianka prac amerykańskich (K. B. Madsen „Theories of Motivation”) na stronie 51, Thorndike na str. 109, nazwiska J. Deweya, właściwego twórcy wychowania społeczno-moralnego nie znajdujemy wcale.

Autor traktuje obecną pracę jako podsumowanie dotychczasowych wyników badań, dlatego bardzo często odwołuje się do swych prac, głównie „zasad moralnego wychowania”. Dowodzi to nie tylko przejęcia się przedmiotem swych studiów, ale i nie zmniejszającej się energii, z jaką dąży do ujęcia zagadnienia i pozyskania dla swoich koncepcji pedagogicznych pracowników szkoły. „Oddziaływanie wychowawcze musi być zawsze poprzedzone trafną diagnozą... Przynwyczajenie do systematycznego analizowania i krytycznego oceniania własnej praktyki pozwolić może wychowawcy na twórcze korzystanie z gromadzonego doświadczenia... zwiększenie procentu udanych i skutecznych zabiegów wychowawczych... Chroni wychowawcę przed skostniałą rutyną... doprowadzić go może nawet do mistrzostwa pedagogicznego”. Słowa te ze strony 244 są myślą przewodnią autora — chce sam siebie i wszystkich wychowawców przyzwycząić do stawiania trafnych diagnoz, do analizowania i krytycznego oceniania własnej pracy, do twórczego korzystania z doświadczeń innych i własnych.

Przypatrzmy się teraz, w jaki sposób autor zamiary swe realizuje. Pracę dzieli na dwie części, pierwsza ma dać teoretyczną podbudowę w czterech rozdziałach (pojęcie procesu wychowania, jedność wychowania moralnego i społecznego, fazy moralnego rozwoju człowieka i czynniki wpływające na przebieg procesu wychowania moralnego).

Logicznie i przekonywająco odróżnia różnego rodzaju procesy, by dojść do określenia procesu społecznego i pedagogicznego oraz wykazać, że proces wychowania musi

być planowo i świadomie zorganizowany. Autor podkreśla, że w tym procesie świadomym występuje podmiot działający i przedmiot oddziaływania. Bardzo szczęśliwie zajmuje się porównaniem produkcji materiałowej z wychowaniem i dochodzi do wniosku, że w wychowaniu konieczna jest znajomość prawidłowości teoretycznych: praw naukowych i zasad działania. Czynniki modyfikujące wykorzystanie praw naukowych to: cel i doświadczenie, tj. doznanie zmysłowe, intelektualne, wolicjonalne i emocjonalne. One modyfikują postępowanie, tworzą zasady pracy i działalności. Prawa naukowe określają, co i jak jest, zasady, co ma być. Poprzez te pojęcia dochodzi autor do określenia zasad wychowania moralnego, powołując się na dokładniejsze ich omówienie w pracy: „Zasady wychowania moralnego”.

Przez pojęcie „proces wychowania moralnego” rozumie autor zamierzone świadome i planowe organizowanie oddziaływań wychowawczych mających na celu spowodowanie określonych przemian w życiu psychicznym wychowanka i ukształtowanie dzięki temu pożądanej postawy społeczno-moralnej. Analizując ten proces, wyodrębnia trzy fazy rozwoju moralnego człowieka (anomię, heteronomię i autonomię) oraz omawia czynniki, które wpływają na przebieg procesu wychowania moralnego. Wyniki procesu wychowania zależne są nie tylko od właściwego organizowania oddziaływań wychowawczych, ale przede wszystkim od samego wychowanka, tj. od jego postawy. W tej części autor przeplata zależnie od toku myśli teorię z praktyką. Część ta zyskałaby, gdyby systematyczny wykład teoretyczny stanowił podstawę poczyną praktycznych. Dość nieoczekiwanie przechodzi do przedstawienia wyników badań nad nerwicami Pawłowa, nie nawiązując do wcześniejszych badań nad procesem motywacji, pomija formułę Thorndike'a S—R (Stimulus — Responsus) i późniejsze uzupełnianie tych badań w kierunku tzw. „drives and needs”, popędów i potrzeb, które zresztą Pawłow w swym dziele „Dwadzieścia lat badań wyższej czynności nerwowej” (Pol. wyd. PZWL, 1952) bardzo szczegółowo omawia. Jasno przedstawia Krawczyk zagadnienie, które dopiero teraz zaczyna stawać się popularne — postawy wychowanka — podatność człowieka na wychowanie (biologiczne czynniki), tłumaczy cały szereg terminów neurologicznych, często używanych w życiu praktycznym, a nie zawsze trafnie rozumianych. Domaga się, by każdy wychowawca znał uwarunkowania reakcji układu nerwowego wychowanka i grożące z różnych stanów nerwowych niebezpieczeństwa. Omawia układ gruczołów wydzielania dokrewnego i jego wpływ na postępowanie człowieka. Obszerniej omawia wpływ popędów człowieka na jego postępowanie. Odróżnia zachowanie odruchowo-automatyczne, popędowe i racjonalne. Postępowanie racjonalne jest cechą człowieka, ale mimo tego stwierdzenia nie można człowieka oceniać według jednego schematu, gdyż na człowieka działają równocześnie liczne podniety, na które on w różnych sytuacjach reaguje różnie. W procesie wychowania moralnego nie wystarcza oddziaływać tylko na świadomość wychowanków, lecz musi się stwarzać odpowiednie środowisko wychowawcze, apelować do poczucia obowiązku.

Autor omawia kierunek psychologii głębi — czynniki pod- lub nieświadome — a więc psychoanalizę Freuda, psychologii indywidualną Adlera, zjawisko kompleksu niższości, zjawisko kompensaty i hiperkompensaty i z rozważań tych wysuwa wnioski w odniesieniu do wychowania moralnego: jak zapobiegać sytuacjom demoralizującym, zapewnić dziecku pogodne dzieciństwo itp. Omawia powstawanie frustracji z objawami bierności, regresji, agresji, żeby wykazać, iż tylko odpowiednio zorganizowany proces wychowania moralnego sprzyjać może rozwojowi moralnego charakteru wychowanka i doprowadzić w konsekwencji do coraz pełniejszej integracji jego osobowości.

Przechodzi następnie do omawiania psychologii społecznej, uprawianej w ZSRR i USA, i przyjmuje, że przedmiotem badań tej psychologii jest badanie prawidło-

wości rządzących powstawaniem i przebiegiem procesów psychicznych w człowieku pod wpływem bodźców pochodzących z różnych grup społecznych w różnych sytuacjach życiowych. Socjologia i psychologia społeczna badają społeczne uwarunkowanie postępowania człowieka w różnych zbiorowiskach. Współczesna literatura socjologiczna klasyfikuje grupy społeczne na pierwotne, wtórne, dobrowolne, nie-dobrowolne (rodzina, naród), wewnętrzne i zewnętrzne, formalne (partie, stronnictwa polityczne, stowarzyszenia) i nieformalne. Wpływ grup zależy od stopnia związania się jednostki z grupą, od atmosfery panującej w grupie, od stosowanych bodźców i od indywidualności wychowanka. W grupie społecznej wzmaga się poczucie solidarności u wszystkich uczestników, wzrasta skłonność do ulegania sugestii. Zjawisko znane socjologom jako dezindywidualizacja. Wywody autora spokojne, dotąd przeważnie nieuwzględnianie w tym zakresie w pedagogice, a jeszcze mniej w praktycznym wychowaniu, kończy ustęp „Antropologia filozoficzna” i na tym równocześnie kończy autor pierwszą, teoretyczną część książki. Zasługą autora jest, że podkreśla konieczność poznania czynników determinujących postępowanie ludzi, że wyraźnie wskazuje na zależność pedagogiki od tzw. nauk pomocniczych, jak biologia, psychologia i socjologia, obok filozofii, historii ekonomii, polityki. Każda z tych nauk ujmuje człowieka jednostronnie: bądź jako istotę polityczną, bądź społeczną, bądź ekonomiczną. Krawczyk dodaje jeszcze własny termin, człowiek jako „istota moralna”. Termin „człowiek istota moralna”, symbolizuje zespół wszystkich tych cech. Pedagogika musi czerpać ze wszystkich tych nauk, aby zrealizować postulat wszechstronnego kształtowania osobowości ludzkiej.

Część druga zatytułowana „Metody wychowania moralnego” obejmuje dwie grupy zagadnień: metody bezpośredniego oddziaływania wychowawczego (uświadamianie i przekonywanie, ćwiczenie i przyzwyczajanie, jawna ocena, przymus) i metody pośredniego oddziaływania wychowawczego (właściwa organizacja pracy szkolnej, przykład, kierowanie procesem samowychowania). Tak pierwsza grupa metod bezpośredniego oddziaływania wychowawczego (właściwa organizacja pracy szkolnej, przy charakter zasadniczo praktyczny oparty na szeregu przykładów. W tej części autor czuje swą przewagę, nie tylko przez teoretyczne przygotowanie, ale i przez własne doświadczenie. Wprowadza bardzo rozsądnie i logicznie ujęty rozdział o prawidłowościach procesu wychowania moralnego. Wyróżnia prawidłowości teoretyczne (prawa i zasady) oraz praktyczne (metody). Nie każdy sposób działania jest metodą, metoda musi opierać się na określonych prawidłowościach teoretycznych. Metoda wychowania jest świadomym, systematycznie stosowanym sposobem postępowania opartym na określonych zasadach wychowania.

Na pierwsze miejsce wśród metod bezpośredniego oddziaływania wysuwa autor uświadczenie i przekonywanie, a więc kształcenie pojęć i przekonań moralnych, rozwijanie uczuć moralnych oraz cech woli wychowanków. Bardzo trafnie wskazuje na konieczność odpowiedniego regulowania uczuć moralnych, omawia prawo irradacji uczuć i jego wpływ na powstawanie nowych uczuć lub ich przekształcenie oraz dowodzi, że postępowanie prawdziwie moralne zasadza się na świadomym wy-borze sposobu działania, a więc wymaga samooceny własnych czynów.

W rozdziale następnym zajmuje się autor zagadnieniem metody ćwiczenia i przyzwyczajania. Zaczyna od określenia tych pojęć, odwołując się do swych prac poprzednich. Nawyki i przyzwyczajania moralne nie są zdobywane automatycznie, w procesie ich kształtowania grozi rozbieżność w oddziaływaniach wychowawczych szkoły i domu, często nawet sami nauczyciele utrwalają nieświadomie złe postawy uczniów. Rola domu, rodziny znajduje słuszną ocenę autora, gdy podkreśla znaczenie istnienia przeszkód i ich pokonywania, jako drogę kształcenia woli i charakteru. Korzysta wiele z prac teoretycznych oraz własnych doświadczeń pedagogicznych. Przestrzega

przed gadulstwem, werbalizmem i wykazuje, że uświadamianie i przekonywanie musi być koniecznie połączone z ćwiczeniem.

Ciekawy jest rozdział zatytułowany „Metoda jawnej oceny”. Omawia w nim autor wpływ opinii społecznej na postępowanie dzieci, młodzieży i ludzi dorosłych. Doświadczenie pedagogiczne wykazało niezbicie, że począwszy od wyższych klas szkoły podstawowej uczniowie liczą się z opinią panującą w klasie. Wychowanek jest członkiem różnych grup społecznych, szkolnych i pozaszkolnych, a wszystkie te grupy wywierają określony nacisk na ucznia. Fakt ten jest najczęściej przeoczany przez wychowawcę. Autor porusza sprawę stosowania jawnej oceny i żąda, by była sprawiedliwa i uwzględniała okoliczności, w których dokonane zostało naruszenie określonych norm moralnych. Bardzo cenne uwagi tym bardziej, że na ogół nie doceniane i nie znane wychowawcom. Praktyczną wartość mają uwagi o karze, nagrodzie, kształceniu świadomej dyscypliny. Autor dochodzi do konkluzji: „Metoda jawnej oceny postępowania wychowanków poprzez celowo ułożony i właściwie stosowany system nagród i kar powinna doprowadzić... do tego, żeby wychowankowie przestrzegali normy moralności socjalistycznej bez nadziei nagrody czy też bez lęku przed karą — jedynie pod wpływem wewnętrzznego przyzwolenia opartego na głębokich i trwałych przekonaniach”. Sprawa niełatwa.

W logicznym następstwie przechodzi autor do omówienia metody przymusu. Według opinii powszechnej, wyrażonej także przez Lenina: „dawna szkoła była szkołą tresury, szkołą musztry”. Dążeniem nowej szkoły, początkowo doprowadzonym aż do przesady, była chęć uczynienia jej miejscem swobody i wolności. Bezskuteczna walka z przymusem Rousseau'a, Marii Montessori, Lwa Tołstoja dowodzi, że żaden prawdziwy system wychowawczy nie może się obejść bez właściwie stosowanego przymusu. Współcześnie uznajemy stanowisko autora, że przymus nie może hamować naturalnego rozwoju dziecka. Przymus pedagogiczny posiada wiele zalet, które autor wylicza na stronie 184. Namowa, wymaganie, nakaz, zakaz, groźba i kara są tymi środkami, które uzasadniają metodę przymusu.

Na tym kończy autor omawianie grupy metod bezpośredniego oddziaływania wychowawczego.

Pozostaje do omówienia grupa metod pośredniego oddziaływania wychowawczego. Sformułowane przez autora metody tej grupy przeważnie wykraczają poza codzienne doświadczenia wychowawcze, oparte są bowiem na socjologii i socjotechnice, wymagają więc często innego zbliżenia się do faktów. Na pierwszym miejscu akcentuje autor właściwe zorganizowanie pracy szkoły. Omawianie tej metody zaczyna od warunków zewnętrznych szkoły. Estetyka urządzeń budynku, ład zewnętrzny, czystość pomieszczeń i sprzętów wytwarza właściwy stosunek do mienia szkolnego, do poszanowania dobra społecznego. W tym widzimy sens budowania obecnie pałaców szkolnych nawet w najmniejszych miejscowościach. Ład wewnętrzny szkoły, dobrze przeprowadzane lekcje, celowo zorganizowane zajęcia warsztatowe i produkcyjne, zajęcia pozaszkolne, uroczystości szkolne, a nawet zabawy uczniowskie, to wszystko oddziaływa pośrednio na postawę moralną uczniów. Właściwe metody nauczania aktywizują młodzież, wyzwalają jej energię, pomysłowość, kształcą wolę i charakter. Dobrze zorganizowane zajęcia pozalekcyjne zapobiegają marnowaniu czasu i wysiłków. Dobra organizacja pracy i nauki wytwarza właściwą atmosferę.

Drugą z kolei metodą pośredniego oddziaływania jest metoda przykładu. Jest ona najstarszą metodą wychowania. Dowodzi tego rzymska zasada: „verba docent, exempla trahunt”. Przykład rodziców, nauczyciela ma głębsze sugestywne znaczenie. Tu należy też wpływ kolegów, a poza szkołą wpływ dorosłych, wybitnych działaczy społecznych, postaci historycznych, a nawet bohaterów z literatury i filmu.

Jako ostatnią wymienia autor metodę kierowania samowychowaniem się uczniów. Wychowawca odpowiednio naukowo przygotowany może stosunkowo łatwo zdobyć

autorytet moralny, gdy rzeczywiście jest przyjacielem i doradcą młodzieży, gdy głównym motywem jego działania jest bezinteresowność, życzliwość dla młodzieży, zrozumienie jej dążeń i ideałów. Autor wymaga od wychowawcy poczucia odpowiedzialności wobec społeczeństwa, wobec wychowanka i samego siebie. Uzupełniając swe wywody jeszcze dodatkowymi wskazaniem doradza np. tworzenie odpowiednich sytuacji wychowawczych w środowisku, wykorzystanie wychowawczych wpływów dzieł sztuki, organizacji uczniowskich. Uwagi i argumenty słuszne pobudzą do myślenia czytelnika oraz zachęcą go może do stosowania tych zaleceń w praktyce.

Książkę swoją kończy autor ustępem zatytułowanym „Teoria i praktyka wychowania”. Powtarza w nim swoje postulaty i uświadamia, że kształcenie wychowawców oparte na naukowych podstawach jest dopiero zapoczątkowane. Drastycznym tego dowodem jest powszechne niemal powoływanie na „wychowawców internatowych” młodych ludzi, którzy nie mają żadnych kwalifikacji pedagogicznych. W rodzinach zaś pełnią obowiązki wychowawców matki i ojcowie jedynie intuicyjnie. Nawet nauczyciele w ogromnej większości, mający przygotowanie dydaktyczne, nie mają najczęściej żadnej wiedzy o procesie wychowania.

Słowa autora należy przyjąć jako apel do tych wszystkich, którzy zajmują się wychowaniem, aby pracę swą, od której zależy zawsze szczęście osobiste jednostki, a w konsekwencji powodzenie całego społeczeństwa i ludzkości, oparli na przygotowaniu rzeczowym. Książka autora, owoc wieloletniej pracy, jest niewątpliwie właściwym środkiem do pogłębienia wiedzy o człowieku, do zrozumienia wielu trudności wychowawczych, które rodzice i wychowawcy zawodowi napotykają w swej pracy. Książka jest poważna, ma ogromne bogactwo faktów bez stylistycznych upiększeń. Szkoda, że nie ma indeksu rzeczowego z podaniem stronicy, także indeks imienny autorów ułatwiłby korzystanie z dzieła. Nowe wydanie mogłoby usunąć te braki. Książka Mirona Krawczyka przyczyni się do spopularyzowania istotnych zagadnień wychowania i uświadomi nauczycielom znaczenie procesu wychowania moralnego dla życia społecznego.

Mieczysław Ziemnowicz

„SZKOŁY EKSPERYMENTALNE W ŚWIECIE 1900—1960”

Warszawa 1964, red. W. Okonia, wyd. „Nasza Księgarnia” w serii „Biblioteka Wiedzy Pedagogicznej” pod red. naukową B. Suchodolskiego

Ten bez mała 500-stronicowy tom czyta się jak dobrą przygodową powieść współczesną. Bo też wielką i szlachetną przygodą są zmagania o nową, lepszą szkołę tych kilkudziesięciu omawianych i jeszcze liczniejszych nie omówionych w książce twórców nowych post- i antyherbartowskich propozycji pedagogicznych. Przygodą tym ciekawszą, że bohaterami jej są nie tyle i nie głównie ci twórcy, ile wysunięte przez nich i ze zmiennym szczęściem rozwiązywane problemy-idee. Przygodą tym żywszą, że nadal żywotne i palące są owe problemy.

Wymieńmy przynajmniej niektóre z nich:

— Jak zlikwidować, używając słów Deweya (s. 45) to „największe marnotrawstwo sił”, spowodowane tym, iż w szkole tradycyjnej „dziecko nie może robić swobodnego i pełnego użytku ze swych pozaszkolnych doświadczeń i że nie potrafi zastosować w życiu codziennym tego, czego się w szkole nauczyło”?

— Jak unaturalnić sytuację szkolną, licząc się z fizyczną i psychiczną „naturą” dziecka, a jednocześnie przygotować je do aktywnego udziału w skomplikowanym

świecie współczesnym, a więc wprowadzić w świat kultury i przekształcić w istotę społeczną?

— Jak od stwierdzenia, że dzieci i młodzież posiadają takie a nie inne postawy, zainteresowania czy przekonania, przejść z optymalnym skutkiem do kształtowania w nich określonych innych, pedagogicznie wartościowych postaw, przekonań i zainteresowań?

— Jak czynić zadość postulatowi możliwie wszechstronnego rozwijania ludzkiej osobowości u wszystkich dzieci, a równocześnie — z jednej strony — nie ignorować faktu różnic indywidualnych, a zatem i różnego poziomu możliwości formowania uzdolnień, a — z drugiej — liczyć się z aktualnymi potrzebami społeczno-ekonomicznymi?

— Jak harmonijnie rozwijać ucznia pod względem intelektualnym, społeczno-moralnym, estetycznym i fizycznym, zapewniając mu jednocześnie odpowiadające wymaganiom współczesności wykształcenie nie tylko ogólne, ale także politechniczne i zawodowe?

— Jak uczyć wiedzy systematycznej, czyli rozczłonkowanej na oddzielne dyscypliny naukowe, a zarazem sposobić do inteligentnego i ekonomicznego rozwiązywania ciągle nowych problemów, które nasuwa życie?

— Jak zobiektywizować modele szczególnie efektywnej działalności pedagogicznej, wypracowane przez wybitne indywidualności twórców i w dodatku w specyficznych warunkach, na tyle, aby móc je wykorzystywać w określonym wymiarze w warunkach odmiennych od tamtych?

Oto tylko mała garść problemów, które rozwiązują wysuwaną na pierwszy plan jedną lub kilka spośród takich idei, jak: integracja przedmiotowa, nauczanie problemowe, aktywizacja, indywidualizacja, socjalizacja, dobór pedagogiczny problemów w pełni aktualnych również dzisiaj i teraz w toku małej i w przededniu większej reformy szkolnej.

Nie jest rzeczą ani możliwą, ani potrzebną powiadomić w niniejszej recenzji, jakie konkretne rozwiązania proponowali lub proponują omawiani w pracy pedagogowie. Trzeba natomiast podać, jakie kierunki względnie koncepcje skomentowano w recenzowanej książce, aby później rozszerzyć tę informację przy okazji dalszych, częściowo krytycznych uwag.

Po artykule wstępnym W. Okonia pt. „Ruch eksperymentalny w szkolnictwie światowym” następują kilka — lub najczęściej kilkunastostronicowe opracowania poszczególnych wybranych kierunków, zgrupowane w cztery działy.

W pierwszym pod nagłówkiem „Progresywizm i nowe wychowanie” zaprezentowano: szkołę eksperymentalną -Deweya (B. Suchodolski), metodę projektów (A. Molak), metodę ośrodków zainteresowań (A. Mońka-Staniłkowska), nauczanie łączne (St. Nowaczyk), szkołę Freineta (J. Doroszevska), plan daltoński (St. Dobrowolski), metodę Winnetka (J. Zborowski), plan jenajski (B. Nawroczyński), system mannheimski (Cz. Kupisiewicz), Ecole du Mail (W. Zaczyński) oraz system „mi-temps” (M. Zakowa).

Do działu II pt. „Próby odrodzenia pracy wychowawczej szkoły” zaliczono: angielskie eksperymenty szkolne (J. Konopnicki), wychowanie w ogniskach wiejskich Lietza (L. Bandura), „wolną gminę szkolną” (K. Kołowski), szkołę Geheeba w Odenwaldzie (E. Harwas) i wioskę dziecięcą w Trogen (A. Kamiński).

Nazwą „Radzieckie próby wychowania przez pracę” objęto: politechniczną szkołę pracy Błońskiego (W. Łubniewski), radzieckie próby radykalnej przebudowy szkoły (R. Polny), „eksperyment 500 szkół” (I. Altszuler) i „eksperyment 50 szkół” (T. Wiloch).

W dziale, zatytułowanym „Próby wychowania środowiskowego”, opisano: działalność eksperymentalną Szackiego (S. Słomkiewicz), zakłady wychowawcze Makarenki (A. Lewin) i radzieckie szkoły-internaty (J. Prokopowicz).

Pod nagłówkiem „Zakończenie” znalazł się eksperyment „szkół stowarzyszonych” UNESCO (I. Janiszowska).

Powyższy przegląd świadczy o dokonaniu określonego wyboru: — zapewne przede wszystkim z punktu widzenia ważności danej szkoły czy kierunku, a także możliwości jego (jej) kompetentnego przedstawienia. Gdy zaś ma się do czynienia z selekcją, zawsze wolno podnieść kwestię, czy jest ona dostatecznie zasadna. Ale też z kolejną każdą inną pozytywną propozycją zrodzi nowe podobne pytanie. Oczywiście, względnie obiektywnej racji rozstrzygającej należy szukać w kryteriach wyboru. W danym wypadku na czoło wysuwają się niewątpliwie trzy takie kryteria: oryginalność, instruktywność (czyli względna aktualność) oraz stosunkowo mała popularność.

Przeglądając się podanemu wykazowi z tych właśnie trzech punktów widzenia, wypada stwierdzić, że znakomita większość pozycji została wybrana trafnie. Jednocześnie w odniesieniu do niektórych wyłania się wątpliwość, czy zamiast nich nie należało zdecydować się na zreferowanie kilku bardziej oryginalnych i aktualnych, a zapewne i mniej znanych. I tak od międzynarodowej wioski dziecięcej w Trogen (będącej instytucją głównie opiekuńczą) czy szkoły Gèheeba (nazbyt elitarniej) chętniej widziałoby się w tym zbiorze opisy koncepcji i prób realizacyjnych: Zuzanny Isaacs, Rogera Cousineta, M. Profita (o kooperatywach szkolnych)¹, jak również dokładniejsze informacje o nauce, pracy i życiu młodzieży w izraelskich kibucach, tudzież o takich eksperymentach, jak Eight Year Study czy projekt Forest Hill Village (opisanych zachęcająco przez znanego pedagoga angielskiego, Walla)² ... W drugim zaś wydaniu (bo pierwsze zostało rychło rozkupione) trzeba by ponadto zreferować psychodydaktyczne doświadczenia lipieckie i kilka o szerokim oddechu eksperymentów amerykańskich, weryfikujących praktycznie najnowsze próby strukturalizacji programów nauczania.

Jednakże i w swojej obecnej postaci prezentowany wybór jest nader bogaty i może dostarczyć całej gamy cennych inspiracji.

Na osobną uwagę zasługuje przyjęty w pracy podział omawianych autorów i ich warsztatów pedagogicznych, nazwanych ogólnie „szkołami eksperymentalnymi”. Ogólnie i umownie, gdyż bynajmniej nie wszystkie one były lub są szkołami w ścisłym znaczeniu tego terminu, jako że książka traktuje także i o różnych systemach pedagogicznych, i o szerszych (od szkoły) poczynaniach wychowawczych, żeby tylko wspomnieć o zakładach Makarenki. Nadto zaś na dobrą sprawę tylko kilka spośród owych szkół „eksperymentalnych” (między niewielu innymi np. system mi-temps) spełniało czy spełnia rygory współczesnego naukowego eksperymentu pedagogicznego.

Słusznie pisze we wstępie prof. W. Okoń (s. 7), że trudno jest o dobrą klasyfikację nurtów pedagogicznych, bowiem reforma jednego składnika szkoły (uznanego za kryterium wiodące) łączy się z reguły z radykalnymi zmianami innych jej składników. Dlatego wszelka klasyfikacja może budzić zastrzeżenia. Zastosowana w dziale I (poświęconym dydaktycznym poczynaniom szerokiej fali „nowego wychowania”) jest w pełni uzasadniona: od akcentu przede wszystkim na reformę treści, poprzez nacisk na metody, aż do wysunięcia na czoło zasad organizacyjnych. Już w dziale II („Próby odrodzenia pracy wychowawczej szkoły”) trudniej doszukać się racji, która usprawiedliwia taką właśnie kolejność omawiania poszczególnych propozycji, chyba że jest nią zasada chronologiczna. Jeszcze zawilej ma się rzecz z klasyfikacją,

¹ B. Profit: *La coopération scolaire française* (Natham 1932)

² W. D. Wall: *Teaching Methods ...*; artykuł w publikacji „*Studies in Education: 7*”...; Univ. of London Institute of Education

a zwłaszcza z tytułowymi klamrami pozostałych opracowań. Oto bowiem systemy Szackiego i Makarenki umieszczono poza działem, nazwanym „Radzieckie próby wychowania przez pracę” (co nie znaczy, iż nie były one jednocześnie „próbami wychowania środowiskowego”, wśród których się właśnie znalazły). Natomiast do „prób wychowania środowiskowego” zakwalifikowano tylko rozwiązania radzieckie. A wszak obok radzieckich szkół-internatów (w wielu przypadkach cierpiących właśnie na pewną izolację od środowiska społecznego) można by ulokować tutaj także system Winnetka, który — mimo swego indywidualizmu — realizował ciekawy program kontaktów ze środowiskiem. Nie wiadomo wreszcie, czym tłumaczyć nagłówek „Zakończenie” nad eksperymentem „szkół stowarzyszonych” UNESCO.

Udzielwszy odpowiedzi na pytanie „co” i „w jakim układzie”, poinformujemy z kolei jak omówiono poszczególne pozycje, wyróżniając przy tym dwa aspekty sposobów ujęcia, mianowicie stronę formalną i merytoryczną.

Najprzód o tej pierwszej. Różnorodność zademonstrowanych w zbiorze stylów podania i interpretacji jest bardzo duża. Od literackich wspomnieniowych impresji do wykładu kilku wybranych kwestii, od niemal bezkrytycznej i kronikarskiej relacji metod i osiągnięć do ambitnych całościowych monografii, rozpatrujących dane przedsięwzięcie na tle i w powiązaniu z innymi analogicznymi fenomenami i oceniające jego bezpośrednie i pośrednie znaczenie dla rozwoju oświaty i pedagogiki w kraju macierzystym i w Polsce wczorajszej i obecnej.

Spora odmiennosc ujęć, z których każde jest w dodatku krótkie, wybitnie ożywia lekturę sążnistego przecież tomu. Z drugiej jednak strony wielorakość podania sprawia, iż przy okazji poszczególnych rozdziałów czytelnik spotyka się z rzeczami wzajemnie trudno porównywalnymi nie tylko z przyczyn merytorycznych, ale i z winy różnego nasycenia informacyjno-interpretacyjnego.

Po prostu różni autorzy niejednakowo wywiązali się z zadania wyznaczonego im niewątpliwie przez redaktora całości, a ujętego w schemat uwzględniający prawdopodobnie takie punkty, jak: geneza danej szkoły, główne tezy i ich ilustracja, rozwój, wpływy, znaczenie, analiza krytyczna. Podczas gdy jedni założyli zapewne, iż czytelnik zna w zasadzie daną „szkołę eksperymentalną”, inni uznali, że będzie je czytał głównie odbiorca nie wprowadzony. Stąd też jedynie fragmenty książki napisane przez autorów tej drugiej grupy mogą spełniać rolę pomocy o charakterze encyklopedyczno-krytycznym. Są to przede wszystkim opracowania następujących tematów: metoda projektów, metoda ośrodków zainteresowań, nauczanie łączne, plan daltoński, system mannheimski, system „mi-temps”, szkoła pracy Błońskiego, eksperyment 500 szkół, eksperyment 50 szkół, działalność eksperymentalna Szackiego i radzieckie szkoły-internaty. Na osobne podkreślenie zasługują przy tym artykuły Anny Mońka-Stanikowej i Stanisława Nowaczyka, którzy ukazali w ciekawy sposób losy referowanych przez siebie kierunków na ich ojczystych terenach: metody ośrodków zainteresowań w Belgii oraz nauczania łącznego w Austrii.

Natomiast pozostałe, nie wymienione wyżej rozdziały zbudowano już to tylko na jakimś jednym wątku dokumentacyjnym (np. głównie na jednej książce lub na jednym typie dokumentacji, zamiast na całokształcie dorobku), już to z pominięciem jakiegś istotnej cechy danego systemu, już to ujmując całość nazbyt lapidarnie, już to wreszcie traktując ją w izolacji lub nie dość krytycznie. Dlatego nie można uznać tych pozostałych opracowań za równie wszechstronne, co wymienione poprzednio. Nie znaczy to oczywiście, iż są one mniej cenne. Są po prostu inne, bo wyszły z innych założeń formalnych, co jest do przyjęcia w każdej pracy zbiorowej.

Wstęp redaktora całości, Wincentego Okonia, rekompensuje do pewnego stopnia wspomniane ostatnie niedostatki, zwłaszcza jeśli idzie o bardziej krytyczne spojrzenie na niektóre kierunki. Zaznacza się to szczególnie wyraźnie w odniesieniu do metody ośrodków zainteresowań, która — jak się zdaje — została potraktowana nawet na-

zbyt surowo, gdy się zważy, że dotyczy ona w zasadzie tylko początkowych lat szkoły podstawowej. A wszak z pewnością różna jest nośność propozycji, zawartych w poszczególnych kierunkach, w zależności od tego, jakiego dotyczą one szczebla nauczania lub typu szkoły.

Osobiście proponowałbym, aby w drugim wydaniu tej arcy potrzebnej pozycji syntetyczne uwagi merytoryczne redaktora przenieść na koniec tomu. Wówczas wstęp mógłby spełnić rolę organizatorską dzięki ustaleniu pewnego zespołu kryteriów i zasad (być może nawet podanych graficznie), które musiałyby znaleźć odbicie w każdej włączonej do tomu rozprawie monograficznej. W wyniku czytelnik otrzymałby zamiast zbioru prac zespołową. Przydałoby się także, bądź we wstępie, bądź w podsumowaniu, ustosunkowanie się do innych, wcześniejszych, a podobnych opracowań polskich (w szczególności Ludwika Chmaja)¹ i obcych, udzień zaopatrzenie książki w konieczny w takich razach indeks nazwisk.

Co się zaś jeszcze tyczy treści opracowań, należałoby sobie życzyć, aby autorzy ich poświęcili w drugim wydaniu o wiele więcej miejsca postaci nauczyciela i zagadnieniom jego kształcenia, ponieważ nauczyciel to jedno z trzech kluczowych ogniw (obok idei i ogólnych sprzyjających warunków), które zapewniły trwalszy lub wręcz trwały żywot wielu dziełom pedagogicznym.

Podobnie jak każda wartościowa praca, również recenzowany przegląd „szkół eksperymentalnych” o światowym rozgłosie na przestrzeni ostatniego półwiecza — budzi kilka ogólniejszych refleksji. Skupiają się one wokół zasadniczego pytania: — Co z tego? Co z tego wynika dla nas, dla naszej dzisiejszej szkoły i naszej pedagogiki?

Po pierwsze wypadnie stwierdzić — wbrew C. Wynekenowi (por. s. 262), że państwo (w warunkach socjalistycznych) stać na praktyczne wypróbowywanie nowych metod wychowania i nauczania, a zwłaszcza na upowszechnianie tego, co zdaje pomyślnie egzamin praktyki. Równocześnie jednak trudno zaprzeczyć nasuwającej się nieodparcie drugiej tezie, iż w porównaniu z olbrzymimi wprost możliwościami eksperymentujemy na polu oświaty żałośnie nieśmiało.

W przeciwnym razie mielibyśmy już w Polsce co najmniej kilka eksperymentów typu 500 i 50 szkół, wiele rejonów konferencyjnych realizowałyby własne, żywotne na danym terenie programy doskonalenia, znacznie więcej nauczycieli uzyskiwałoby stopnie naukowe, a każda Wyższa Szkoła Pedagogiczna, każda uniwersytecka katedra pedagogiki, ba, każde studium nauczycielskie posiadałoby swoje specyficzne, niepowtarzalne oblicze, charakteryzujące się swoistym zespołem idei dydaktyczno-wychowawczych, stale wypróbowywanych i doskonalonych na odpowiedniej bazie eksperymentalnej przez swoich twórców i zwolenników, profesorów i wychowanków danej uczelni czy zakładu.

Takie idee do wyeksperymentowania (oczywista nie powinno ich być za wiele) mogłaby podszeptywać każdemu z tych ośrodków uważna lektura omawianego zbioru i jemu podobnych, rzucona na tło warunków i możliwości konkretnego środowiska. Dzięki temu zaś, że w całym kraju mamy jednolity, nadzorowany centralnie system oświaty, poszczególne najbardziej bezsporne idee można by stosunkowo szybko integrować w większe całości po to, aby na tej raczej do — niż odśrodkowej drodze budować stopniowo coraz bardziej współczesny i racjonalny, choć niekoniecznie w pełni jednolity system pedagogiczny. Nie umniejsza to w niczym roli powszechnie u nas obowiązujących ogólnych kanonów marksistowskiej pedagogiki w rodzaju postulatów kształtowania naukowego poglądu na świat, aktywizacji, socjalizacji itp.

¹ L. Chmaj: Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku. Warszawa, PZWS 1963, s. 535.

Chodzi jedynie o faktyczne prawo obywatelstwa dla zasady, iż możliwe, a nawet pożądane są różne sposoby rozwiązań tego samego pedagogicznego problemu, kryjącego się właśnie pod takimi hasłami, jak walka o naukowy światopogląd, o nauczanie aktywizujące i tam dalej. Prawo poparte moralną, organizacyjną i finansową przychylnością.

Ryszard Radwiłowicz

H. C. Dent.: THE TRAINING OF TEACHERS IN THE UNITED KINGDOM

(London) Longmans, Green and Co (1962), 51 str.

Książka ta daje zwięzły zarys zagadnień kształcenia nauczycieli w Anglii. Początków tego kształcenia dopatruje się autor w systemie monitorów Bella i Lancastra, organizowano bowiem w tym systemie 3-miesięczne szkoły dla monitorów. Próby założenia w latach trzydziestych XIX wieku seminarium nauczycielskiego spaliły na panewce, ponieważ sprzeciwił się temu kler, który uważał szkolnictwo za swój monopol. Dopiero w roku 1840 dr. Kay i Tufnell zakładają w Battersea pod Londynem pierwsze prywatne seminarium nauczycielskie, w którym przeciwstawiają się mechanicznemu drylowi systemu monitorialnego i usiłują pracę nauczycielską pojmować jako posłannictwo. W zakładzie tym uczniowie byli codziennie przez 14 godzin zajęci pracą umysłową i na przemian ręczną. Według tego wzoru zaczęły powstawać dalsze zakłady tego typu. Przyjmowano do nich chłopców 13-letnich i kształcono przez 5 lat. Uczniowie pod kierunkiem swoich nauczycieli uczyli w szkole jako tzw. „pupil-teacher”, otrzymując za to zapłatę.

Pod koniec ubiegłego wieku przystąpiono w Anglii do kształcenia nauczycieli po maturze w kilkuletnich uczelniach wyższych. W roku 1890 powstały pierwsze Teacher Training Colleges, które były powiązane z uniwersytetami. Z powołaniem kolegiów nauczycielskich upadł system „pupil-teachers”. Nauka w kolegium trwa 3 lata. Program studiów obejmuje język angielski, teorie wychowania, dydaktykę, praktykę pedagogiczną (przeciętnie 120 dni w czasie całego okresu studiów), psychologię, filozofię, socjologię wychowania. Nauka języka angielskiego obejmuje ćwiczenia w dykcji oraz tzw. kulturę żywego słowa. Studenci kolegiów są najczęściej zakwaterowani w domach studenckich. Uczęszcza do nich około 50 000 studentów, jednak roczna liczba absolwentów wynosi przeciętnie 5000 osób.

W roku 1960/61 istniało w Wielkiej Brytanii 146 kolegiów nauczycielskich, w tej liczbie 40 miało charakter wyznaniowy i podlegało różnym kościołom. Wśród tych kolegiów 25 było specjalistycznych przygotowujących wychowawców fizycznych, nauczycieli robót ręcznych i gospodarstwa domowego. Obok kolegiów koedukacyjnych istniało 79 kolegiów czysto żeńskich i 14 kolegiów męskich. Kolegia są na ogół małymi uczelniami, 64 z nich miało na wszystkich trzech latach studiów mniej niż 150 studentów, 28 nawet poniżej stu. Stwarzało to dobrą atmosferę wychowawczą, ale miało też swoje ujemne strony. Obecnie przeważa tendencja zakładania wielkich kolegiów.

Nauczycieli szkół średnich przygotowują uniwersytety, przy których istnieją tzw. wydziały nauczycielskie. Na wydziałach tych obowiązuje studentów roczny kurs pedagogiczny. Przed rozpoczęciem tego kursu studenci muszą odbyć 3 tygodniową praktykę pedagogiczną w szkołach, w czasie której hospitują lekcje, prowadzą też już lekcje próbne. W skład programu rocznego kursu pedagogicznego wchodzi: teoria

wychowania, psychologia wychowawcza, higiena szkolna, historia szkolnictwa angielskiego, metodyka wraz z praktyką pedagogiczną. Poza tym studenci mają prawo dokonania wyboru jednego lub dwóch wykładów kursowych spośród takich przedmiotów, jak historia wychowania, metody badania inteligencji, statystyka, muzyka. Na uniwersytetach brytyjskich istnieje 24 wydziałów kształcących nauczycieli. W roku 1960/61 kształciło się na nich 3500 studentów.

W niektórych uniwersytetach istnieją instytuty pedagogiczne, które oprócz zajęć dydaktycznych prowadzą takie czynności organizacyjne, jak opracowywanie wymagań egzaminacyjnych, przekazywanie ministrowi oświaty wykazu absolwentów ubiegających się o posadę nauczycielską.

L. B.

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Zainteresowania wielu autorów koncentrują się wokół problemu aktywności uczniów w pracy szkolnej. Wyraża się to w omawianiu takich zagadnień, jak nauczanie programowane, koncentracja uwagi, recepcja.

NAUCZANIE PROGRAMOWANE

Nie ma bodajże czasopisma pedagogicznego, które by w jakiś sposób nie demonstrowało swego zainteresowania zagadnieniem nauczania programowanego. Pisali na ten temat Marian Mazur i Bogdan Komorowski w *Kwartalniku Pedagogicznym*, w *Zyciu Szkoły* Józef Fleszner, w *Nowej Szkole* doc. dr. Cz. Kupisiewicz, w *Szkole Zawodowej* prof. T. Nowacki. Ostatnio ukazały się artykuły o programowaniu w mniej nauczycielstwu znanym czasopiśmie, mianowicie w serii pedagogicznej *Zeszytów Naukowych WAP* (nr 12, 1965):

W artykule „Niektóre problemy nauczania programowanego” T. Karwat charakteryzuje zasady, które zalecają twórcy nauczania programowanego:

1. Zasada małych kroków. W uczeniu się ważne jest, ażeby informacje lub zadania umiejętnościowe były podawane w małych porcjach, łatwych do zapamiętania. Nie znaczy to, że są to oderwane od siebie wiadomości. Dla rozumienia i zapamiętania konieczne jest takie powiązanie wiadomości, by tworzyły strukturę. „Tak więc, pisze autor, program jest zbudowany w ten sposób, że w informacji lub zespole informacji podane są pojęcia ogólne, następnie zaś fakty, których powiązania ma uczeń samodzielnie dokonać na podstawie podanego prawa ogólnego”.

2. Zasada czynnego odpowiadania. Zasada ta jest znana jako aktywna świadomość w procesie nauczania. W dydaktyce tradycyjnej — wyjaśnia autor — jest ona tylko regułą postępowania i może być przestrzegana lub nie, natomiast w nauczaniu programowanym zarówno program, jak treść i organizacja procesu muszą być tak przygotowane i prowadzone, że zapewniają aktywność i wysoką efektywność uczenia się.

3. Zasada bezpośredniego potwierdzania. W nauczaniu programowanym przygotowane zadania są krótkie. Uczenie przebiega według następującego rytmu: uczeń czyta informację, pisze samodzielnie sformułowaną odpowiedź i natychmiast, bezpośrednio po napisaniu sprawdza. Sprawdzenie jest ciągłe i systematyczne. „Bezpośrednie potwierdzanie prawidłowości odpowiedzi ma kapitalne znaczenie w procesie nauczania. Spełnia ono kilka funkcji. Uczeń ma możliwość przekonać się o swoich zdolnościach. Jeżeli bowiem odpowiada błędnie, pozostawia zapis, na podstawie którego można stwierdzić, jakie popełnił błędy, i udzielić mu pomocy. Jeżeli zaś odpowiada dobrze, nabiera pewności siebie i wówczas nauka staje się dlań przyjemnością, zaczyna przejawiać zainteresowanie danym przedmiotem. W tym wypadku potwierdzenie prawidłowości odpowiedzi jest właśnie wzmocnieniem. Wywołuje ono z kolei wyzwalanie się samodzielności myślenia”.

4. Zasada własnego tempa. Różnice w tempie pracy ucznia są czynnikiem utrudniającym skuteczną pracę nauczyciela. Regulowanie według pracy najlepszego czy przeciętnego lub słabego krzywdzi w każdej sytuacji część uczniów. Nauczanie programowane jest w sposób wprost absolutny zindywidualizowane. Autor wyjaśnia,

żeby nie było nieporozumień: „Mimo że jeden uczeń straci na to kilkakrotnie więcej czasu od drugiego, to jednak do przerabiania dalszych części programu przystępują wszyscy w jednakowych warunkach startu: mając doskonale opanowany program będący podstawą do przyjęcia nowej wiedzy. W ten sposób systematycznie zanikają różnice pomiędzy słabymi a mocnymi uczniami. Tylko w początkowym okresie uczenia się widoczne są bardzo poważne różnice”.

5. Zasada sprawdzania przez ucznia. Zasada ta odnosi się do samego programu. Jeśli uczeń popełnia błędy, które stwierdza się w wykonanej przez niego pracy, naksuwa się przypuszczenie, że program jest źle opracowany. Na podstawie analizy błędów program zostaje poprawiony. I to właśnie nazywa się zasadą sprawdzania przez ucznia.

Zasady te, charakteryzując metodę uczenia się, dają jednocześnie pogląd na sam tok uczenia się programowanego: uczeń czyta zadanie, pisze odpowiedź i sprawdza ją. Pozostawiony zapis określa wynik pracy ucznia i może być analizowany z różnych punktów widzenia.

Łatwo zauważyć, że zasady te mogą być wytyczną postępowania w pracy każdego nauczyciela. Dostosowane do innej techniki, uświadamiają w sposób bardziej zdecydowany potrzebę uwzględniania w nauce zasad znanych od dawna, jednak w praktyce realizowanych w sposób chwiejny.

„MUSZLE BEZ ŚLIMAKÓW”

Mówiąc o nauczaniu programowanym częściej myślimy przede wszystkim o maszynie. Tymczasem rzecz ma się nieco inaczej. Zwraca na to uwagę Ted Morello w artykule zamieszczonym w tłumaczeniu w numerze 7/8, 1965 *Nowej Szkoły* („Za i przeciw maszynom do nauczania”). Mówi tak: „Prosta czy też złożona maszyna do nauczania warta jest tylko tyle, ile wart jest program, czyli materiał nauczania, który ona przedstawia uczniowi”. — Jeden z autorów podręczników programowanych w ten sposób scharakteryzował trudności, które trzeba pokonać przy opracowywaniu programu: „Bardzo trudną i niezmiernie uciążliwą rzeczą jest opracowanie programu i zgromadzenie odpowiednich dokumentów, łatwiej natomiast jest zbudować karoserię zewnętrzną. Potwierdzenie tego znajduje wyraz w tym, że liczba maszyn przekracza dziś znacznie liczbę programów nauczania. Mamy muszle, a nie mamy ślimaków”.

Dobry program — informuje dalej autor artykułu — po opracowaniu musi być wypróbowany najpierw na jednym uczniu i odpowiednio poprawiony („zasada sprawdzania przez ucznia”). Te same próby przeprowadza się kolejno przynajmniej na 10 uczniach. W ten sposób przygotowany program zostaje z kolei wypróbowany w zespole uczniów. Program zda egzamin dopiero wtedy, gdy osiągnie się 98% pozytywnych wyników.

Maszyna czy podręcznik? Podręczniki programowane są bardziej rozpowszechnione, natomiast maszyna jest precyzyjniejsza. Przy uczeniu się z podręcznika programowanego uczeń może poprawną odpowiedź przeczytać i uniknąć w ten sposób samodzielnego sformułowania odpowiedzi, maszyna natomiast tego rodzaju operację unie-możliwia.

Autor informuje również, że w nauczaniu programowanym rozróżnia się trzy poziomy: najniższy — uczenie na pamięć wyrazów, przyswajanie sobie elementarnych pojęć z zakresu arytmetyki i geografii; na poziomie wyższym prócz wyuczenia faktów — uczeń rozwiązuje serie problemów coraz bardziej skomplikowanych na podstawie przykładów, które są włączane do określonych programów nauczania (fizyka,

statystyka, ekonomia polityczna); szczebel najwyższy — rozwijanie twórczej wyobraźni i wyrabianie własnego sądu.

Które przedmioty nadają się do nauczania programowanego? Najwięcej programów przygotowano do matematyki — i to jest przedmiot najbardziej nadający się do programowania; potem idą — informuje autor — język ojczysty (nauczanie czytania i ortografii), następnie psychologia, języki obce i fizyka. Są autorzy, którzy twierdzą, że w ciągu kilku najbliższych lat metody nauczania programowanego będą stosowane we wszystkich przedmiotach nauczanych w szkołach (dr E. B. Fry).

Jakiegokolwiek będą losy nauczania programowanego — za pomocą maszyn czy podręczników — jedno wydaje się pewne: doświadczenie z nauczaniem programowanym można i należy wykorzystać w doskonaleniu metod nauczania. Gdy jedna z zasad nauczania programowanego zaleca na przykład dawanie uczniom małych porcji wiadomości — to jest to wskazówka interesująca; gdy inna zasada każe szukać przyczyny błędu popełnionego przez ucznia w samym programie, nietrudno to przenieść na nauczanie, gdy programem jest słowo nauczyciela, wykład, pogadanka itd. Trzeba tylko, żeby dobrze znać technikę nauczania programowanego i żeby chcieć wykorzystać, co może udoskonalić nauczanie i uczenie się.

RECEPCJA MATERIAŁU NAUKOWEGO

Nauczanie programowane jest w ostatecznym wyniku taką metodą pracy, która ma zapewnić jak największą skuteczność nauczania, studiowania. I tu widoczna jest zbieżność tych dążeń z coraz częstszymi badaniami nad recepcją tekstu pisanego czy drukowanego.

Badania takie relacjonuje B. Komorowski w *Kwartalniku Pedagogicznym* (nr 2, 1965). Przedmiotem badań była recepcja materiału naukowego w zakresie filologii polskiej w studiach nauczycielskich. Autor wybrał trzy formy tekstu: wykład, czytanie stataryczne i czytanie samodzielne. Hipoteza, zgodnie z doświadczeniem i obserwacjami, brzmiała: wskaźnik recepcji w grupie czytania samodzielnego jest przypuszczalnie najwyższy, w pewnych jednak ściśle zdeterminowanych wypadkach wskaźniki recepcyjne czytania statarycznego lub wykładu mogą wykazać tendencję zwykłą w zależności od wzmocnień słownych treści lub formy tekstu, postawy wykładowcy lub słuchaczy.

Jakkolwiek z góry można przewidzieć, że hipoteza ta całkowicie się sprawdzi, to jednak potwierdzenie jej przez analizę materiałów przyczynić się może do bardziej precyzyjnej oceny metod pracy z uczniem.

Istotnie wyniki badań potwierdziły hipotezę. Autor formułuje końcowy wniosek następująco: „W świetle eksperymentów zarówno ukazanych w toku niniejszej pracy, jak przeprowadzonych na drugiej półkuli wypada zrezygnować z prymatu tradycyjnych form wykładowych na korzyść form uwzględniających współaktywność i samodzielność studentów. Chodzi o właściwe proporcje stosowania różnego rodzaju form i metod, każda z nich bowiem jest niezastąpiona w ściśle zdeterminowanych warunkach. Warunki te jednak zmieniają się wraz ze zmieniającymi się sytuacjami historycznymi, ekonomicznymi i społecznymi, stąd dialektycznie myślący badacz nie uzna żadnych stwierdzeń czy obowiązujących i modnych poglądów za truizmy, ustawnie je weryfikując. Ta permanentna weryfikacja powinna się skupiać między innymi na recepcji wiedzy, aby umożliwić wnikanie w prawa uczenia się i nauczania”.

Wniosek ten, a raczej wskazówkę metodyczną, trzeba skonfrontować z innym wnioskiem, wynikającym również z analizowanych materiałów, mianowicie: „Badani słuchacze SN w liczbie 131 osób z podanego im trzema metodami materiału

naukowego w zakresie filologii polskiej recypują jedną trzecią dokładnie, jedną dziesiątą niedokładnie, a około połowy nie recypują zupełnie". Biorąc to pod uwagę, uzasadnione jest szukanie nowych metod, które by dawały lepsze wyniki. Może właśnie nauczanie programowane, o którym dużo się mówi i pisze, i wypróbowuje w nielicznych zresztą jeszcze ośrodkach, jest tą nową skuteczną metodą?

KONCENTRACJA UWAGI I AKTYWNOŚĆ

Prof. J. Konopnicki przeprowadził badania nad związkiem koncentracji uwagi z aktywnością uczniów w pracy szkolnej. Wyniki badań przedstawił w artykule pt. „Niepowodzenie w nauce jako skutek braku aktywności uczniów” (*Nowa Szkoła* 7/8, 1965). Badania były przeprowadzone w kilku szkołach krakowskich. Uczniowie klas szóstych i siódmych rozwiązywali różne zadania testowe (test UNESCO i test percepcyjny „Ability General 14 plus”). Autor wyszedł z założenia, że dowodem aktywności może być koncentracja uwagi dzieci w czasie pracy. „Brak koncentracji uwagi możemy uważać za brak aktywności, a wysoką koncentrację za dużą aktywność”. Oba testy — zdaniem autora — mierzą koncentrację uwagi i aktywność dzieci i młodzieży.

Badania wykazały, że w miarę upływu czasu pracy koncentracja uwagi słabnie. „Po 25 minutach wydajność ich (uczniów) pracy jest już całkowicie problematyczna”. Stwierdziwszy to prof. Konopnicki taką snuje refleksję: „A przecież 45 minut to normalna jednostka lekcyjna. Aktywność uczniów, wyrażająca się w koncentracji ich uwagi, jest tego rodzaju, że stawia pod znakiem zapytania dotychczasową organizację lekcji”.

Autor zbadał również związek pomiędzy dużą koncentracją uwagi (aktywnością dzieci) a powodzeniem w nauce szkolnej. Wynik potwierdza założenie, iż istnieje wyraźny związek między aktywnością wyrażoną w koncentracji uwagi a powodzeniem w nauce.

Najważniejsze wnioski z analizy materiałów badawczych sformułował prof. Konopnicki następująco: „Aktywność dzieci szkolnych, wyrażona koncentracją uwagi, obejmuje stosunkowo krótkie okresy czasu”. „Aktywność dzieci w pracy szkolnej można mierzyć stopniem koncentracji uwagi”.¹

Badania były przeprowadzone za pomocą testów; uwaga dzieci nie była niczym zewnętrznym wzmacniana. W tej sytuacji koncentracja uwagi, a więc również aktywność, była związana ściśle z samodzielną pracą dzieci. Tymczasem w toku lekcji nauczyciel różnymi sposobami wzmacnia uwagę. Jeśli mu się to udaje, aktywność dzieci w pracy może, oczywiście, trwać dłużej.

*

Literatura pedagogiczna w coraz dokładniej dokumentowanych relacjach wskazuje podstawowe warunki skutecznej pracy dydaktycznej. Ile z tych naukowo uzasadnionych wskazań i wniosków dochodzi do świadomości nauczyciela i jego działania dydaktyczno-wychowawczego?

Stanisław Nowaczyk

¹ Por. *Nowa Szkoła*. 1965, nr 7/8, s. 33

ZADANIA PEDAGOGIKI W NOWYM SYSTEMIE SOCJALISTYCZNEGO KSZTAŁCENIA NRD

Po kilkuletnich próbach i eksperymentach, po przeprowadzeniu powszechnej dyskusji nad założeniami nowego systemu jednolitego socjalistycznego kształcenia w NRD został wprowadzony w życie ustawą z dnia 25. II 65 r.¹ Wyciągając wnioski z doświadczeń minionego okresu oraz z szerokiej dyskusji Min. Oświaty Ludowej (Ministerium für Volksbildung) zdawało sobie sprawę z tego, że jakość systemu i pełna jego realizacja zależą od dalszego postępu w pedagogice. Dlatego zorganizowało ono w maju 1965 r. konferencję nauczycieli i naukowców-pedagogów poświęconą zadaniom pedagogiki w realizacji tego systemu². Podstawę do dyskusji stanowił referat Min. Oświaty Ludowej, tow. Margot Honecker³, z którego najważniejszymi elementami, jak również z niektórymi wypowiedziami w dyskusji, chciałbym czytelników zapoznać.

Mówiąc o wychowaniu socjalistycznym Min. Honecker stwierdziła, że zasadnicze znaczenie dla urzeczywistnienia zasady łączenia szkoły z życiem jako warunku wychowania socjalistycznej osobowości ma kształcenie politechniczne, łączenie nauczania z pracą produkcyjną. Socjalistyczna praca wychowawcza łączy się nierozdzielnie z kształtowaniem i rozwojem socjalistycznej świadomości, o czym zapominają się nieraz w teorii i praktyce pedagogicznej. Niektórzy pedagogowie-naukowcy ograniczają się do rozwijania ogólnych zasad, norm i reguł, lecz w sposób niewystarczający przykładają się do wypracowywania konkretnych sposobów, jakimi w dzisiejszych warunkach należy kształtować świadomość socjalistyczną i jak procesem kształtowania tej świadomości planowo kierować, jak w tym celu wykorzystać najważniejszy środek wychowania, jakim jest naukowość w nauczaniu. Łączenie szkoły z życiem nie może jednakże ograniczać się wyłącznie do nauczania. Wymaga ono od nauczyciela takiego powiązania całej pracy dydaktycznej i wychowawczej z żywotnymi procesami rozwoju społecznego, by mógł on wychowywać uczniów do czynnego udziału w różnorodnych procesach tego rozwoju. Wymaga to również kształcenia socjalistycznych cech charakteru. Cechy te można kształcić wtedy, gdy uczniów w szkole i poza szkołą stawiać się będzie w takich sytuacjach, w których będą musieli praktycznie wykazać odwagę, wytrwałość, dążenie z uporem do celu i waleczność. Z kształceniem świadomości socjalistycznej łączy się więc ściśle kształcenie cech charakteru i kształcenie uczuć.

Rozwój społeczeństwa socjalistycznego jest równoznaczny z kształtowaniem warunków, w których mogą w pełni rozwijać takie prawdziwie ludzkie właściwości, jak sprawiedliwość, gotowość współpracy, uczciwość, umiłowanie prawdy, umiłowanie pracy i radość z działania, i w których właściwości te są w pełnej zgodności z charakterem i celami naszego ustroju. Świadome kształcenie i kultywowanie tych właściwości i uczuć musi zająć w naszej pracy nieporównanie więcej miejsca niż dotychczas, gdyż łączy się ono ściśle z wychowaniem zasad właściwego postępowania i czynnego oddziaływania na innych, z wychowaniem do nieuczynawania nieuczciwości, egoizmu, obłudy, niesprawiedliwości i nieróbstwa. W wychowaniu socjalistycz-

¹ Neues Deutschland — Dokumentation z 24. III. 65 r.: „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungswesen”.

² Sprawozdania szczegółowe z tej konferencji przynoszą różne czasopisma pedagogiczne m. in. *Pädagogik* nr 7 i 8/65 oraz *Deutsche Lehrerzeitung* nr 23 i 24/65.

³ M. Honecker: „Die Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft bei der Verwirklichung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems in der Periode des umfassenden Aufbau des Sozialismus”. *Deutsche Lehrerzeitung*, nr 23/65 (Dokumentation).

nej osobowości musi odzwierciedlać się całe bogactwo stosunków ludzkich w naszym społeczeństwie. Problemem pierwszoplanowym, który obecnie w teorii i praktyce pedagogicznej nie zajmuje właściwego miejsca, jest wychowanie kolektywne i jego znaczenie dla kształcenia socjalistycznej osobowości. Przed pedagogiką staje zadanie opracowania problemów wychowania kolektywnego z uwzględnieniem nowych warunków i tendencji, wypracowania nowych metod pracy wychowawczej i przezwyłączenia schematyzmu i wodzenia na pasku. Badania naukowe prowadzone przez pedagogów muszą odpowiedzieć na pytania, jak obecnie równocześnie kształtować świadomość wspólnoty podstawowych interesów kolektywu i potrzebę zaspokajania wymagań i interesów jego poszczególnych członków, jak kształcić poczucie odpowiedzialności za siebie samego, za innych, za szkołę i całe społeczeństwo, w jaki sposób kształtować stosunek między dyscypliną i samodzielnością. Pedagogowie, psychologowie, a nawet socjologowie winni zająć się teorią kierowania pracą młodzieży w obecnych warunkach, problemem stosunku nauczyciel-uczeń i powstających tutaj konfliktów, problemem aurytetytu nauczyciela. Palącym problemem, który wymaga gruntownych i szerokich badań naukowych, jest zagadnienie całodziennego wychowania i jego wpływu na wszechstronny rozwój osobowości socjalistycznej.

Ważną uwagę poświęciła referentka zagadnieniom podniesienia jakości nauczania. Nauka i praktyka powinny dążyć do tego, by proces nauczania odpowiadał nowoczesnemu stanowi i tendencjom rozwojowym nauki i wymaganiom wychowania socjalistycznej osobowości, wychodząc oczywiście z założenia, że nauczanie stanowi rdzeń systematycznego, planowego, celowego, jednolitego procesu kształcenia i wychowania tej osobowości. Nauczanie jest bowiem procesem kształcenia osobowości, w którym uczniowie przyswajają sobie wiadomości i umiejętności, który ma na celu wykształcenie politycznych i moralnych kwalifikacji osobowych, twórczego myślenia, pamięci, woli i uczuć, w którym z pomocą kolektywu rozwija się sensownie indywidualność każdego ucznia oraz wszystkie zdolności i talenty. Ponieważ nauczanie jest procesem kształcenia osobowości, przekazywanie wiadomości jest świadomie powiązane z kształceniem poglądów, przekonań i sposobu postępowania. Jeśli przekazywanie wiadomości nie spełnia tych warunków, wtedy proces nauczania nie prowadzi do prawdziwej wiedzy. Nauka musi pomóc nauczycielom i wychowawcom w naukowym planowaniu, w wypracowaniu zasadniczych problemów planowego wychowania i pomocy metodycznej dla nauczycieli i wychowawców.

Często używa się pojęcia „modernizacja nauczania” rozumiejąc przez nie zastosowanie techniki i programowania w nauczaniu, a zapominając o tym, że to przede wszystkim naukowe nauczanie. I tutaj centralnym zagadnieniem jest nowe ujęcie treści kształcenia ogólnego, odpowiadające z jednej strony tendencjom specjalizacji, z drugiej strony — integracji w rozwoju nauki i produkcji. Ta nowa jakościowo struktura kształcenia musi ująć również stosunek wiadomości i umiejętności, sprawności, uzdolnień, zainteresowań, nawyków i sposobów postępowania. Problemem tym winni zająć się pedagodzy wspólnie z naukowcami, filozofami, ekonomistami, praktykami z produkcji i różnych dziedzin życia społecznego. Trzeba stworzyć naukowe podstawy procesu nauczania, na podstawie którego będzie on mógł tak być zorganizowany, że uczniowie nauczą się właściwie pracować, będą pilni i systematyczni w działaniu, że swej działalności będą stawiali wartościowe cele. Trzeba przy tym wypracować nowe formy, metody i środki nauczania, lecz o ich zastosowaniu i procesie nauczania muszą decydować osiągnięte dzięki nim wyniki. Nowoczesna organizacja nauczania potrzebuje więc odpowiednich badań nad dalszym rozwojem form organizacyjnych, metod i środków, stosowania nowoczesnych pomocy naukowych, nie wykluczając nowoczesnej techniki i programowania w nauczaniu. Wszystkie te nowości można wprowadzać do praktyki szkolnej tylko wtedy, gdy są one naukowo podbudowane i skuteczność ich została eksperymentalnie stwierdzona. W pierwszym

rzędzie trzeba wypracować teorię programowania odpowiadającą pedagogice socjalistycznej. Dążenie do nowoczesnego, naukowego i efektywnego nauczania jest bowiem równoznaczne z dążeniem do takiego jego postawienia, by osiągać jak najwyższą sprawność nauczania, maksymalnie rozwijać wszystkie talenty, uzdolnienia i sprawności uczniów.

Rozwiązanie problemów wychowawczych i podniesienie jakości nauczania zależy przede wszystkim od właściwego przygotowania kadr nauczycielskich, od wszechstronnego rozwoju osobowości kandydatów na nauczycieli. Dużą rolę w tym przygotowaniu może odegrać organizacja młodzieżowa przez rozwijanie w nich poczucia odpowiedzialności za pracę wychowawczą i dydaktyczną wobec społeczeństwa, dzieci, uczniów i własnej uczelni. Nauczyciel, który ma nauczać nowocześnie, musi posiadać solidną wiedzę naukową w zakresie swych przedmiotów i gruntowne przygotowanie pedagogiczne, pozwalające mu na kierowanie procesem kształcenia i wychowania. Zakłady kształcące nauczycieli muszą kłaść nacisk nie tylko na wysoki poziom teoretycznego przygotowania studentów, lecz również na przygotowanie ich do praktycznej działalności, do dalszego samodzielnego studiowania nowości w dziedzinie teorii i praktyki pedagogicznej, do twórczego stosowania zdobytych pokrewnych nauk w rozwiązywaniu problemów pedagogicznych. Dlatego zakłady te muszą stawiać wysokie wymagania studentom i swej kadrze naukowej, która niejednokrotnie do dziś jeszcze w pracy ze studentami korzysta z niezmiennych i tylko nieco zaktualizowanych skryptów z lat minionych, nie odpowiadających warunkom dzisiejszym. Od kadry naukowej należy wymagać, by jej zajęcia dydaktyczne w pełni odpowiadały aktualnemu stanowi wiedzy. Pedagogika jest bowiem nauką żywą, która musi stale śledzić życie, która z powodu szybkiego rozwoju społecznego jest stawiana przed coraz to nowymi zagadnieniami. Studenci w zakładach kształcących nauczycieli za mało to odczuwają, dlatego dochodzi do konfliktów między tym, co przeżywają w codziennej praktyce pedagogicznej, a wiadomościami zdobytymi w uczelni. By tego na przyszłość uniknąć, studenci winni już w czasie praktyk poznawać szkołę w jej realnym rozwoju i pomagać zmieniać rzeczywistość szkolną zgodnie z aktualnymi celami. Dlatego od 1966/67 roku szkolnego zostanie wprowadzona do szkół wyższych i instytutów pedagogicznych, w oparciu o poczynione już doświadczenia, semestralna praktyka szkolna studentów, która będzie stanowiła konieczny i decydujący odcinek kształcenia przyszłego nauczyciela i przyczyni się w istotny sposób do formowania jego socjalistycznej osobowości.

Przed pedagogiką staje również zadanie wypracowania zasad, form i metod naukowego kierowania oświatą ludową, rozwinięcia nauki planowania i kierowania jednolitym socjalistycznym systemem kształcenia. Kierowanie szkołą stało się dziś problemem pierwszoplanowym, gdyż proces nauczania i wychowania stawia wyższe wymagania całemu kolektywowi nauczycielskiemu. W szkole mamy do czynienia ze zbiorem różnego rodzaju stosunków i związków: między kierownictwem szkoły a kolektywem nauczycielskim, stosunki wewnątrz tego kolektywu, stosunki między poszczególnymi grupami nauczycieli, stosunek kolektywu nauczycielskiego do uczniów, stosunki w samych klasach i w całym kolektywie uczniowskim. Chodzi o bliższe zbadanie tych stosunków i związków, ich jakości i efektywności, o opracowanie ich cech i struktury w tym celu, by rozwijać takie kolektywy szkolne, które dorosły do nowych wysokich wymagań, by w szkole stworzyć atmosferę zaufania, pomocy koleżeńskiej i wzajemnego poszanowania, atmosferę wymagań i twórczej rzeczowej pracy oraz efektywnej kooperacji pracy. Dalszym ważnym problemem jest wypracowanie naukowych zasad oraz kryteriów przydziału i rozwoju kadry.

Zadania stojące przed nową szkołą wymagają gruntownej i krytycznej analizy treści, metodologii i sposobów pracy pedagogiki, gruntownego przemyślenia planowania, kierowania i organizacji. Mówi się, i słusznie, że pedagogika przekształca się

w bezpośrednią siłę produkcyjną. Dlatego praca naukowa musi mieć nowy charakter, który zostanie rzeczywiście określony przez polityczną odpowiedzialność naukowców za społeczeństwo socjalistyczne, przez stosunek teorii do praktyki, przez przełamanie tradycyjnych barier i ustalenie takiego stosunku do pracy teoretycznej, by ona musiała łączyć się z praktycznymi zmianami. Praca naukowa zyskuje w stosunku do praktyki funkcję prawdziwie kierowniczą. Wypracowanie metodologicznych podstaw pedagogiki przyczyni się do podniesienia teoretyczno-światopoglądowego poziomu naszej nauki, do ścisłego określenia przedmiotu pedagogiki jako nauki. Dla dalszego rozwoju teorii pedagogicznej są konieczne solidne i szeroko zakrojone badania empiryczne i wyjaśnienie stosunku pedagogiki do innych nauk, w powiązaniu z którymi pedagogika może rozwiązywać swoje zadania. Ważnym czynnikiem dla pracy teoretycznej będzie nawiązanie ścisłych, koleżeńskich kontaktów między naukowcami i nauczycielami-praktykami, wykorzystanie dla dalszego rozwoju teorii pedagogicznej olbrzymich możliwości tkwiących w masach nauczycielskich. Nam potrzeba jest typ nauczyciela badacza, który naukową teorię pedagogiczną zastosuje w praktyce i będzie współpracował przy dalszym opracowaniu.

Dalszy prawidłowy rozwój pedagogiki jako nauki wymaga troskliwego doboru, kształcenia i doskonalenia kadry naukowej. Młodej kadrze należy dać przede wszystkim solidne, szerokie podstawowe wykształcenie pedagogiczne i pedagogiczno-psychologiczne, zapoznać ją z głównymi problemami i rozwojem metodyki, dać gruntowne wykształcenie w metodyce badań włącznie z metodyką badań socjologicznych. Jest jasne, że nie można już dłużej ograniczać się do tradycyjnych dziedzin pedagogiki ogólnej, dydaktyki, teorii wychowania, historii wychowania itp., lecz trzeba podjąć nowe kierunki specjalizacji, jak np. socjologii kształcenia, ekonomii kształcenia itd., jak również kształcenie naukowców w dziedzinie planowania i kierowania oświatą. Naukowcy-pedagodzy stanowią wspólnie z naukowcami innych dyscyplin i z tysiącami wybitnych nauczycieli wielką siłę, która gwarantuje skuteczne wykonanie postawionych przed oświatą ludową zadań.

Problemy poruszane przez Min. Honecker, wywołały żywą dyskusję, w której brali udział znani naukowcy-pedagodzy, przedstawiciele partii i nauczyciele. Tyczyła ona takich zagadnień, jak: rewolucja techniczna a podstawowe problemy kształcenia socjalistycznego, rozwój demokracji socjalistycznej i socjalistycznego wychowania, wymagania współczesnego świata a reforma nauczania, nowe określenie treści kształcenia ogólnego, problemy zmian w nauczaniu, problemy podstawowego kształcenia zawodowego, nowe zadania dla pedagogiki i socjalistyczna praca społeczna i in. Znamienny był głos dra L. Oppermanna, kierownika wydziału oświaty ludowej przy KC SED. Mówiąc o dalszym rozwoju pedagogiki jako nauki podkreślał, że nauka w życiu społeczeństwa socjalistycznego i jego rozwoju odgrywa olbrzymią rolę, a od naukowców-pedagogów zależy przede wszystkim wprowadzenie w życie ustawy o nowym systemie kształcenia. Od nich zależy określenie nowoczesnej treści kształcenia i wychowania, koncepcja kolejnych stopni w systemie kształcenia, jak również poprawienie jakości nauczania, szczególnie w dyscyplinach matematyczno-przyrodniczych i politecznicznych. Od wysokiego poziomu wiedzy matematyczno-przyrodniczej i techniczno-ekonomicznej, od umiejętności i sprawności zależy przeprowadzenie rewolucji technicznej. Do pozytywnych zjawisk w pracy naukowo-pedagogicznej zaobserwowanych w ostatnim okresie należy: 1) rozwijająca się współpraca między naukowcami-pedagogami a naukowcami innych dyscyplin. Naukowcy różnych kierunków biorą udział w pracach nad określeniem nowych treści kształcenia, a psychologowie i socjologowie współpracują w różnych badaniach dotyczących rozwoju świadomości socjalistycznej młodzieży szkolnej i innych aktualnych problemów; 2) coraz więcej nauczycieli i wychowawców dąży samodzielnie do naukowej podbudowy ich własnego nauczania; stale wzrasta liczba nowatorów

pedagogicznych, którzy z powodzeniem stosują w procesie nauczania nowe naukowe sposoby i sami w sposób naukowy rozwiązują różne problemy pedagogiczne. Szczególnie wielu nauczycieli bierze udział w poszukiwaniu nowoczesnych metod nauczania, pracuje nad intensyfikacją nauczania, nad przygotowaniem nowoczesnych pomocy naukowych, nad rozwojem maszyn uczących i nauczania programowanego; 3) coraz szerzej rozwija się współpraca instytutów naukowo-pedagogicznych z całym kolektywami nauczycielskimi w zakresie rozwiązywania nowych zagadnień dotyczących nauczania i wychowania; 4) nadzwyczaj ważną pracą naukowo-pedagogiczną, której w przeszłości nie doceniano, jest opracowanie nowych materiałów do nauczania, szczególnie opracowanie nowych precyzyjnych planów nauczania, nowoczesnych podręczników i nowoczesnych koncepcji nauczania na różnych stopniach i etapach nowego systemu kształcenia. W ten sposób pedagogika staje się w coraz większym stopniu nauką wiodącą. Pedagogika nie może ograniczać się jednak tylko do badań procesu kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży, lecz w coraz większym stopniu musi zajmować się problemami kształcenia i wychowania dorosłych. Szybkie tempo technicznego rozwoju, spowodowane rewolucją techniczną, powoduje, że nowe wytwory i doświadczenia produkcyjne stają się wkrótce przestarzałe. Wymaga to od kierownictwa gospodarki narodowej, od robotników, inżynierów zdolności szybkiego przestawiania się do nowych zadań produkcyjnych, wysokiego stopnia umiejętności zastosowania nowoczesnej wiedzy, wysokich kwalifikacji umysłowych i moralnych, zdolności twórczych. Ten rozwój wywiera zasadniczy wpływ na treść i profil kształcenia ogólnego, jak i na charakter szkół ogólnokształcących i zawodowych. Ukształtowanie stosunku kształcenia ogólnego i specjalistycznego, konkretne wypracowanie tych stosunków w różnych zakładach kształcących zależy od właściwej oceny obiektywnych tendencji rozwojowych w nauce i produkcji, szczególnie tendencji do dyferencjacji i integracji. Od właściwej prognostycznej oceny tych tendencji rozwojowych zależy np. ustalenie treści kształcenia politechnicznego i nowoczesnego kształcenia zawodowego, szczególnie stosunku podstawowego kształcenia zawodowego do kształcenia specjalistycznego, od niej zależy również, czy charakter matury i droga do jej zdobywania, wskazana przez ustawę, jest właściwa.

Od rozwoju pedagogiki zależy kształtowanie socjalistycznej świadomości młodzieży. Ona winna wy badać drogi prowadzące do rozwoju duchowego młodzieży, drogi samodzielnego przyswajania sobie wiedzy i zdobywania umiejętności zastosowania tej wiedzy w życiu, szczególnie w pracy zawodowej, drogi rozwoju socjalistycznego nastawienia do uczenia się, wywoływania potrzeby stałego kształcenia się. Przed pedagogiką staje zadanie naukowego zbadania, jakie właściwości moralne musi posiadać obywatel w państwie socjalistycznym i jak te właściwości kształcić w zależności od poszczególnych faz rozwojowych dzieci i młodzieży. Wychodząc z założenia, że osobowość ludzka rozwija się w działaniu, w pracy, pedagogowie-naukowcy muszą analizować różnorodną czynność ludzką, szczególnie pracę, jej oddziaływanie na psychikę, na rozwój przekonań, ustosunkowań, cech, przyzwyczajajeń itp., by naukowo ująć różne elementy ludzkiego myślenia i działania, zmieniające się wzajemne stosunki, warunki ich powstawania i rozwoju oraz możliwości kierowania tymi procesami. Chodzi szczególnie o zbadanie mechanizmu kształcenia świadomości, o zbadanie, jak można przekształcać przekazywaną wiedzę polityczną i aktywną działalność społeczną w socjalistyczne przekonania. Do zadań pedagogiki należy zbadanie tego skomplikowanego splotu różnorodnych wpływów wychowawczych i siły ich oddziaływania oraz wykrycie tych czynników, które będą wywierały decydujący i trwały wpływ wychowawczy.

Stanisław Szajek
Poznań

W RZESZOWIE POWSTAŁA WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA

Akt kreowania nowej uczelni poprzedzony został trwającymi lat kilka zabiegami przygotowawczymi. Pod wpływem uchwał XI Plenum KC PZPR zawiązał się w Rzeszowie społeczny komitet organizacyjny projektowanej szkoły wyższej. Pierwszym jego osiągnięciem było utworzenie w tym mieście punktu konsultacyjnego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Placówka ta w roku akademickim 1962/63 podjęła kształcenie zaoczne czynnych nauczycieli województwa rzeszowskiego. Zgodnie z najpilniejszymi potrzebami kadrowymi województwa w pierwszym roku istnienia uruchomiono studia w zakresie filologii polskiej i matematyki.

Osiągnięte w pierwszym roku działalności pomyślne rezultaty zachęciły władze do podniesienia stopnia organizacyjnego rzeszowskiej filii WSP w Krakowie. W następnym roku akademickim (1963/64) w Rzeszowie uruchomiono dodatkowo studia dzienne kierunku filologii polskiej i matematyki, dzięki czemu dotychczasowy punkt konsultacyjny został przekształcony w studium terenowe Wydziałów Filologiczno-Historycznego i Matematyczno-Fizycznego WSP w Krakowie.

Rok 1964 staje się następnym etapem rozwoju rzeszowskiej placówki. Studium przyjmuje zapisy na cztery kierunki studiów dziennych (filologia polska, matematyka, fizyka, wychowanie techniczne), a studia zaoczne obejmują już I, II i III rok filologii polskiej i matematyki. W tym stanie organizacyjnym zapada uchwała XI Wojewódzkiej Konferencji PZPR w Rzeszowie o konieczności utworzenia w tym mieście samodzielnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Jest grudzień roku 1964. Po analogicznych uchwałach Wojewódzkiej i Miejskiej Rady Narodowej sprawa staje się przedmiotem rozważań Okręgowego Komitetu Frontu Jedności Narodu. Opublikowany w kwietniu 1965 r. program wyborczy OKFJ postuluje kreowanie WSP. Zabiegi te koronuje wreszcie uchwała Rady Ministrów z dnia 30 sierpnia 1965 r. WSP w Rzeszowie rozpoczęła samodzielną działalność od 1 października 1965 r.

Nowa szkoła wyższa przyjęła w 1965 r. 280 absolwentów szkół licealnych na studia dzienne filologii polskiej, filologii rosyjskiej, matematyki, fizyki i wychowania technicznego. Plan rozwoju przewidyuje, że w 1970 r. uczyć się będzie w WSP 1500 osób na studiach dziennych i 1000 osób na studiach dla pracujących. Pierwsze dyplomy magisterskie wręczone zostaną w 1967 r. słuchaczom studiującym obecnie zaocznie na IV roku filologii polskiej i matematyki. W rok później opuszczą WSP w Rzeszowie pierwsi absolwenci studiów dziennych filologii polskiej i matematyki. Zasilą oni kadry nauczycieli szkół średnich województwa rzeszowskiego. W roku 1969 uczelnię opuszczą pierwsi nauczyciele fizyki i wychowania technicznego, a od roku 1970 także magistrowie filologii rosyjskiej.

Biorący udział w uroczystości inauguracji pierwszego roku istnienia WSP poseł Ziemi Rzeszowskiej, zastępca członka Biura Politycznego KC PZPR, wicepremier Piotr Jaroszewicz, podkreślił, że awans kulturalny Rzeszowa możliwy był dzięki przemianom, jakie dokonały się na Rzeszowszczyźnie w ciągu ubiegłego dwudziestolecia. Życząc uczelni pomyślnego rozwoju wskazał na konieczność trwałego zespolenia jej działalności z życiem regionu i kraju. Mówca zapewnił, że uczelnia może liczyć na wszechstronną pomoc rządu i Ministerstwa Oświaty.

Minister Oświaty, Waclaw Tułodziński, zwrócił w swym przemówieniu inauguracyjnym uwagę na fakt, że nowa WSP powstała w momencie wdrażania reformy programowo-metodycznej szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego. Do dzieła

tego włączy się nowa szkoła wyższa dając krajowi dobrze przygotowanych nauczycieli w zakresie poszukiwanych specjalności. Ponadto uczelnia winna podjąć prace badawcze nad wprowadzeniem nowych metod nauczania i w ten sposób przyczynić się do rozwijania pedagogiki socjalistycznej.

W imieniu władz WSP przemówił pierwszy rektor nowej uczelni — doc. dr inż. Antoni Woźniacki.

Tak więc szkolnictwo wyższe powiększyło się o nową placówkę. Władzom jej wypada życzyć, by WSP w Rzeszowie spełniła nadzieje, jakie z faktem jej powołania wiążą władze, społeczeństwo i nauczyciele województwa rzeszowskiego.

Wacław Stasiński

DYSKUSJA NAD II TOMEM „HISTORII WYCHOWANIA”

W dniach 8 i 9 października 1965 r. odbyła się w Pałacu Staszica w Warszawie konferencja naukowa poświęcona dyskusji nad maszynopisem II tomu podręcznika „Historia wychowania” przygotowywanego przez Pracownię Dziejów Oświaty PAN pod redakcją prof. dra Łukasza Kurdybachy przy współpracy 25 autorów polskich i zagranicznych. Tom II obejmuje dzieje wychowania i myśli pedagogicznej od przełomu XVIII i XIX w. aż po wybuch pierwszej wojny światowej.

W obradach wzięło udział ponad 50 historyków wychowania i pedagogów z wielu krajowych ośrodków naukowych (z Warszawy, Krakowa, Poznania, Lublina, Łodzi, Gdańska, Katowic, Opola) oraz goście ze Związku Radzieckiego i Niemieckiej Republiki Demokratycznej. Związek Radziecki reprezentowali: wiceprezes Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR akademik N. K. Gonczarow oraz wicedyrektor Instytutu Teorii i Historii Pedagogiki w Moskwie prof. A. I. Piskunow, a Niemiecką Republikę Demokratyczną — dyrektor Centralnego Instytutu Pedagogicznego w Berlinie prof. dr Karl Günther i dziekan Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu im. W. Humboldta w Berlinie prof. dr Helmut König. W obradach uczestniczył również sekretarz naukowy Wydziału I Nauk Społecznych Polskiej Akademii Nauk prof. dr Stefan Żółkiewski.

Konferencję otworzył przewodniczący Rady Naukowej Pracowni Dziejów Oświaty PAN prof. dr Ryszard Wroczyński przypominając, że obecna dyskusja stanowi kolejny etap prac nad trzytomowym podręcznikiem „Historii wychowania”.

Jako pierwszy zabrał głos prof. dr Stefan Żółkiewski, który w imieniu władz Polskiej Akademii Nauk wyraził głębokie zadowolenie z powodu szybkiego postępu prac nad podręcznikiem. Polityka Wydziału I PAN, w zakresie badań naukowych, wysuwa na plan pierwszy opracowywanie i wydawanie dzieł o charakterze syntetycznym, podręcznikowym. Pracownia Dziejów Oświaty, dzięki wydaniu I tomu i przygotowaniu w maszynopisie II tomu „Historii wychowania”, wysunęła się na czoło w realizacji tych pierwszoplanowych zadań PAN. Dalej prof. Żółkiewski wskazał na znaczenie i rolę przygotowywanego podręcznika, który, jego zdaniem, stanowić będzie nową syntezę historii wychowania opartą na założeniach nowoczesnej metodologii, dającą marksistowską interpretację dziejów oświaty i myśli pedagogicznej, wydobywającą z zapomnienia i ukazującą w nowym świetle liczne problemy, zjawiska, wartości i ideały pedagogiczne w Polsce na szerokim tle porównawczym. Dziękując redaktorowi, współautorom i współpracownikom za włożony wysiłek w opracowanie nowego podręcznika „Historii wychowania” wyraził przekonanie, iż stanowić ona będzie poważny wkład do historii kultury polskiej.

Przed przystąpieniem do dyskusji odczytano recenzje II tomu podręcznika, które opracowali: prof. dr Jan Dobrzański, prof. dr Rafał Gerber, prof. dr Żanna Kormanowa, prof. dr Wincenty Okoń, prof. dr Stefan Truchim, prof. dr Ryszard Wroczyński oraz kierownik Wydziału Oświaty KC PZPR Henryk Garbowski.

W toku obrad recenzenci i dyskutanci dokonali wielostronnej oceny II tomu podręcznika. Wachlarz poruszonych problemów był szeroki. Zwrócono uwagę, że nowy podręcznik poważnie odbiega od schematu dotychczasowych tego typu syntetycznych opracowań nie tylko polskich, ale i obcych. Oryginalność jego tkwi w tym, że oparty jest na nowych podstawach metodologicznych, ściśle wiąże dzieje szkolnictwa, oświaty i myśli pedagogicznej z panującymi w danym okresie warunkami społeczno-gospodarczymi i politycznymi, uwzględniając w szerokiej mierze powszechne dzieje wychowania (w Rosji, Niemczech, Francji, Anglii, Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej), ukazując je równomiernie, odpowiednio do wagi problemów, zagadnień, zjawisk i wpływu, jaki wywierały na kształtowanie się poglądów pedagogicznych i ich realizację w poszczególnych krajach; że dokonuje przewartościowania wielu sądów i ocen w zakresie teorii i praktyki pedagogicznej, ukazuje proces kształtowania się socjalistycznej myśli pedagogicznej, a wreszcie, że po raz pierwszy w tak szerokim i wyczerpującym zakresie uwzględni dzieje polskiego wychowania na Mazurach, Warmii, Pomorzu i Śląsku.

Obok wypowiedzi poświęconych całościowej ocenie podręcznika wiele z nich zawierało uwagi na temat konstrukcji poszczególnych rozdziałów, ocenę trafności ujęcia poszczególnych problemów, ścisłości sformułowań, uogólnień itp. Omawiając np. zagadnienie terminologii podkreślano, że w całym podręczniku powinna ona być jednolita. Przy omawianiu poglądów pedagogicznych powinno się używać współczesnych określeń pojęciowych. Sprawa ta, chociaż niejednokrotnie jest trudna do przeprowadzenia, ma jednak poważne znaczenie, pozwala bowiem czytelnikowi dokładniej zrozumieć istotę zagadnienia.

W dyskusji zwrócono również uwagę na fakt, że cały szereg współczesnych problemów pedagogicznych, jak np. nauczanie programowane, koncepcja wykształcenia ogólnego czy politechnicznego, zagadnienie pracy ręcznej, aktywizacja uczniów w procesie nauczania itp., tkwi korzeniami swymi w przeszłości. W związku z tym postulowano, by tego typu problemy pedagogiczne przedstawiane były bardziej szczegółowo. Powinno się dążyć do wydobycia z przeszłości historycznej wszystkiego tego, co rzutuje na czasy dzisiejsze. Chodzi bowiem o to, by student z podręcznika historii wychowania mógł dowiedzieć się, co w danym okresie historycznym było nowością, a co tylko powtórzeniem myśli już dawniej wypowiedzianych. Na szczególną uwagę zasługują poglądy Pestalozziego, Herbarta i jego szkoły oraz Deweya. Ich poglądy powinny być bardziej wyeksponowane, gdyż ich związek ze współczesnością jest nadal bardzo żywy. Nie chodzi przy tym o naginanie faktów historycznych do aktualnych zagadnień, ale o ukazanie genealogii pewnych współczesnych idei i problemów pedagogicznych.

Bardzo żywym nurtem w dyskusji była sprawa poszerzenia problematyki podręcznika. Zakres tego rodzaju postulatów był bardzo mocno zróżnicowany, od spraw szczegółowych, dotyczących np. częstszego ilustrowania stanu szkolnictwa i oświaty danymi statystycznymi, czy wprowadzenia kilku zdań uzupełniających lub szerzej naświetlających określone zagadnienie, aż do spraw bardzo szerokich, ukazania np. wychowania w Ameryce Łacińskiej, w Afryce, w Azji, w Australii — zmierzających do przekształcenia podręcznika w encyklopedię lub obszerną syntezę powszechnych dziejów wychowania.

Pomijając postulaty zbyt szczegółowe, dotyczące głównie uściślenia treści podręcznika i nadania mu przez to większej wartości naukowej jak i dydaktycznej, warto wymienić przynajmniej kilka o szerszym zasięgu, które często przewijały się zarówno

w wypowiedziach recenzentów, jak i dyskutantów. Proponowano np., by ukazać dzieje polskiej oświaty emigracyjnej w Niemczech, Francji, Ameryce Północnej i Południowej; przedstawić ruch oświatowy środkowej i południowej Słowiańszczyzny, który w II połowie XIX w. znacznie się ożywił, miał wybitnych swoich ideologów i interesujące rozwiązania praktyczne, a przy tym niejednokrotnie sięgał do polskiego dorobku oświatowego, czego wyrazem było tłumaczenie dzieł pedagogicznych Trentowskiego, Dawida, Karpowicza na język czeski i słowacki; omówić wpływy dążeń militarystycznych niektórych krajów europejskich na rozwój oświaty elementarnej ukazując, że podobnie jak przemysł kapitalistyczny w miarę wprowadzania do fabryk coraz bardziej skomplikowanych maszyn i urządzeń musiał domagać się dostarczania mu bardziej oświeconych robotników, tak dążenia militarystyczne, a zwłaszcza zbrojenie wojska w nowoczesną broń, w udoskonalone karabiny, były również poważnym momentem, przynajmniej w niektórych krajach, przemawiającym za upowszechnieniem oświaty elementarnej.

Postulowano ponadto, by bardziej wyczerpująco ukazać w podręczniku oświatę chłopów, rozwój oświaty dorosłych i ruchu samokształceniowego, by uwypuklić rolę wychowania domowego, które w Polsce od upadku powstania listopadowego było ważnym czynnikiem zmierzającym do wychowania młodzieży w duchu patriotyzmu. Proponowano również, by omówić rolę samokształcenia pozaszkolnego na podstawie literatury i czasopiśmiennictwa dla dzieci i młodzieży, które w początkach XIX w. cieszyło się dużą popularnością, a pod koniec omawianego okresu stanęło w centrum uwagi pedagogów i tworzyło poważny dział zagadnień praktyki wychowawczej. Zastanawiano się wreszcie nad możliwością ukazania w oddzielnym rozdziale sprawy narastania pod koniec XIX w. problemów oświatowo-wychowawczych wspólnych dla wszystkich zaborów, które mimo kordonów scalały i jednoczyły naród i miały pierwszorzędne znaczenie dla odradzającego się niepodległego państwa polskiego.

W toku dyskusji sugerowano również potrzebę zwiększenia liczby rozdziałów problemowych dowodząc, że na tej drodze można by było wyeksponować niektóre zagadnienia, ukazać na szerszym tle ich rozwój i zachodzące przemiany. Proponowano np., by obok rozdziału poświęconego rozwojowi badań psychologicznych ukazać rozwój pedagogiki jako nauki, przedstawić jako zagadnienie wydzielone sprawę oświaty kobiet, wychowanie przedszkolne, zagadnienie analfabetyzmu, szkolnictwo rolnicze, kształcenie nauczycieli itp.

Redaktor podręcznika prof. dr Łukasz Kurdybacha ustosunkowując się do postulatów recenzentów i dyskutantów wyjaśnił, że większość uwag wysuniętych w recenzjach została już wprowadzona do podręcznika. Dodano dwa nowe rozdziały o tajnej oświacie na wsi w Królestwie Polskim i o rozwoju wychowania higienicznego. Również szereg postulatów, które wyłoniła dyskusja, będzie wprowadzonych do podręcznika. Będą to jednak najczęściej krótkie wstawki i uzupełnienia, chociaż będą również i nowe rozdziały, a między innymi rozdział o znaczeniu oświatowo-wychowawczym literatury i czasopiśmiennictwa dla dzieci i młodzieży. Niestety, nie wszystkie postulaty będzie można uwzględnić, wiele bowiem z nich, jak np. sprawa oświaty polskiej na emigracji czy wpływ dążeń militarystycznych na rozwój i upowszechnienie oświaty, nie zbadano dotąd gruntownie i brak jest opracowań.

Dalej redaktor wyjaśnił, że w podręczniku uwzględniono jedynie rzeczy najważniejsze i najbardziej charakterystyczne dla dziejów wychowania w XIX w., jest bowiem rzeczą niemożliwą, przy ściśle określonej objętości podręcznika, dążenie do ukazania pełnego obrazu dziejów wychowania na całym świecie. Celem podręcznika, zgodnie z przyjętą koncepcją, jest ukazanie własnej przeszłości wychowania, ale, by ją zrozumieć, należało przedstawić również ważniejsze momenty z dziejów powszechnych, zwłaszcza te, które w jakiś sposób oddziaływały na Polskę.

CONTENTS

ARTICLES

TADEUSZ MALINOWSKI — The Function of Ideology in Education	1
MARIAN JAKUBOWSKI — Ideo-Social Aspects of Marxist Pedagogy	21
ADAM BOLKOWSKI — Teacher — His Position and Function in the Society	33

DISCUSSIONS AND POLEMICS

ZYGMUNT WIATROWSKI — Before the Decision is reached...	44
TADEUSZ LESIAK — Some Neglected Problems in Pedagogical Research	55
JÓZEF DUTKIEWICZ — Penuvy or Development of Pedagogics?	57

PEDAGOGICAL EXPERIENCES, TESTS, AND EXPERIMENTS

ANDRZEJ ZOWADA — Diploma Theses in Teacher's Seminars	65
---	----

SCHOOLS IN CONTEMPORARY WORLD

TADEUSZ J. WILOCH — The System of Teachers Training in Rumania	72
--	----

BOOK SUMMARIES AND REVIEWS

MIECZYŚLAW ZIEMNOWICZ — Miron Krawczyk: Methods in Moral Education	78
RYSZARD RADWIŁOWICZ — Exsperymental Schools in the World (1900—1960) (ed. W. Okoń)	82
L. B. — H. C. Dent: The Training of Teachers in the United Kingdom	87

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — A Survey of Pedagogical Periodicals	89
STANISŁAW SZAJEK — The Tasks of Pedagogy in the New System of Socialist Education in the GDR	93

HOME CHRONICLE

WACŁAW STASINOWSKI — Higher School of Pedagogy was Founded in Rzeszów	98
KAROL POZNAŃSKI — Discussion on the 2nd volume of „History of Education”	99