

RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK VIII (XL) MARZEC — KWIECIEŃ 1966

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

- HELIODOR MUSZYŃSKI — Założenia programowe i kierunki ideowo-wychowawczej działalności szkoły podstawowej 105
- KRYSTYNA KULIGOWSKA — Założenia dydaktyczne reformy szkoły podstawowej 121

DYSKUSJE I POLEMIKI

- LUDWIK BANDURA — Z zagadnień kształcenia nauczycieli 144
- KRYSTIAN NOLIŃSKI — Problem powołania i talentu nauczycielskiego . . . 151

DOSWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

- JÓZEF ZARZYCKI — Praca samodzielna studenta studium nauczycielskiego . . 156

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

- IGNACY SZANIAWSKI — Organizacyjne i dydaktyczne problemy szkoły ogólnokształcącej w NRD z okresu 1962—1965 r. 162
- KATARZYNA TATAROWSKA — O kształceniu nauczycieli w Stanach Zjednoczonych 175
- TADEUSZ J. WIŁOCH — Ku nowoczesności w organizacji pracy szkolnej . . . 184

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

- MIECZYŚLAW ZIEMNOWICZ — Ignacy Szaniawski: Model i metoda 190
- JÓZEF SZYMAŃSKI — Tadeusz Pasierbiński: Problemy kierowania szkołą . . 196
- KAZIMIERZ STASIEŃSKI — Maria Żytomirska, Zbigniew Radwan: Praca dydaktyczna w Studium Nauczycielskim 200
- JÓZEF KOZŁOWSKI — John Clifton Moffitt: In-Service Education for Teachers 203
- L. B. — Seymour B. Sarason; Kenneth S. Davidson, Burton Blatt: The Preparation of Teachers 207

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

- STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd czasopism polskich 209

KRONIKA KRAJOWA

- JÓZEF KOZŁOWSKI — Seminarium dla dyrektorów studiów nauczycielskich . . 212

KRONIKA ZAGRANICZNA

- JANINA LANDY-TOŁWIŃSKA — Likwidacja analfabetyzmu na świecie sprawą całej ludzkości 215

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***HELIODOR MUSZYŃSKI***ZAŁOŻENIA PROGRAMOWE I KIERUNKI
IDEOWO-WYCHOWAWCZEJ DZIAŁALNOŚCI SZKOŁY
PODSTAWOWEJ****Uwagi wstępne**

Tematem rozważań zawartych w niniejszym artykule będą niektóre zagadnienia związane z rozwijaniem konstruktywnego programu ideowo-wychowawczej działalności szkoły podstawowej w naszym kraju. Potrzeba podjęcia tej problematyki nie wymaga specjalnych uzasadnień. Szkoła nasza od 3 lat realizuje nowy program nauczania, którego istotne właściwości polegają nie tylko na unowocześnieniu treści oraz podniesieniu poziomu wykształcenia, lecz także na dostosowaniu go do zadań socjalistycznego wychowania. Ale program nauczania to tylko jedno z ogniw ideowo-wychowawczej pracy szkoły. Można by powiedzieć, że raczej zawiera on pewne możliwości rozwijania tej pracy, aniżeli gwarantuje jej dobre efekty. Wykorzystanie tych możliwości wymaga spełnienia całego szeregu warunków, którym musi odpowiadać nowoczesna, socjalistyczna, wychowująca szkoła.

Niestety, należy stwierdzić, że nie zdołaliśmy jeszcze dotąd ani w teorii, ani w praktyce rozwiązać podstawowych problemów związanych z rozwijaniem koncepcji takiej szkoły. Wciąż jeszcze panuje w potocznej refleksji na ten temat szereg fałszywych mniemań i nieporozumień hamujących rzeczywisty postęp w organizacji pracy wychowawczej szkoły. Sprowadzają się one bądź do przekonania, że działalność ideowo-wycho-

wawcza szkoły da się zawrzeć w tych wszystkich poczynaniach, które polegają na realizacji programu nauczania w ramach systemu klasowo-lekcyjnego, bądź też do jeszcze bardziej szkodliwego mniemania, że jeżeli szkoła spełnia dobrze funkcje dydaktyczne, to niejako automatycznie musi wypełniać także funkcje wychowawcze. W ten sposób uznawana w pedagogice teza o nierozłączności nauczania i wychowania otrzymuje interpretację, przy której problematyka wychowawcza została całkowicie zagubiona.

Nie może ulegać wątpliwości, że są szkoły dobrze nauczające, lecz źle lub zgoła wcale nie wychowujące. I jakkolwiek nie takie szkoły decydują o ogólnym obrazie naszego szkolnictwa, to jednak należy w pełni zdać sobie sprawę z tego, że zawsze jeszcze poziom wypełniania funkcji opiekuńczo-wychowawczych przez przeciętną szkołę w Polsce odbiega od poziomu, jaki osiąga ona w zakresie działalności dydaktycznej.¹ Jest to niewątpliwie związane z wieloma czynnikami, wśród których przede wszystkim należałoby wymienić takie, jak niższy poziom wiedzy w zakresie teorii wychowania, słabe przygotowanie nauczycieli do rozwiązywania problemów wychowawczych, trudność kontroli uzyskiwanych przez szkołę wyników wychowania (w przeciwieństwie do wyników nauczania) oraz większy nacisk nadzoru pedagogicznego na efektywność i przepustowość w pracy szkoły aniżeli na rezultaty wychowawcze.

Powstaje zatem pytanie, jakie są możliwości wychowawcze współczesnej szkoły i jakie warunki muszą być spełnione, aby możliwości te w pełni wykorzystać? Próbą przedstawienia głównych założeń takiej „wychowującej” szkoły podstawowej jest ten artykuł.

*

* *

Ideowo-wychowawczą rolę współczesnej szkoły można określić zarówno na podstawie tych funkcji, które są aktualnie spełniane, jak też biorąc pod uwagę jej potencjalne możliwości (na tle innych środowiskowych czynników wychowania) udziału w realizacji nowych zadań wychowawczych. W rozważaniach niniejszych uwzględnimy obydwie wymienione punkty widzenia.

Nie może ulegać wątpliwości, że głównym i podstawowym czynnikiem kształtującym ideowe i moralne oblicze młodego człowieka jest dom rodzinny. Tutaj, w toku codziennych kontaktów w naturalnych sytuacjach współżycia, uczy się dziecko cenić pewne wartości i realizować je we własnym życiu za pomocą określonych form aktywności. Tutaj przyswajają sobie zapatrywania i przekonania, z punktu widzenia których będzie postrzegało i oceniało rzeczywistość społeczną, w jakiej przyjdzie mu żyć.

Ale dominujące znaczenie rodziny jako czynnika wychowawczego, de-

¹ Por. np. Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym. Praca zbiorowa pod red. B. Suchodolskiego. Warszawa 1963. Ossolineum.

cydującego o kształtowaniu się osobowości dziecka, nie rozstrzyga jeszcze o wartości jej wpływu z punktu widzenia określonych celów wychowania. Wydaje się, że wpływ ten jest w odniesieniu do współczesnej rodziny z wielu względów niezadowolający, gdy idzie o realizację socjalistycznych celów wychowania. Ta właśnie okoliczność prowadzi do wniosku o wzrastającej randze ideowo-wychowawczej działalności szkoły we współczesnym społeczeństwie.

Poruszona tu kwestia niedostatecznego wypełniania funkcji wychowawczych przez współczesną rodzinę związana jest z całym szeregiem przemian, które zachodzą zarówno w życiu społecznym, jak też w niej samej. I jakkolwiek wszelkie przeobrażenia rodziny są niewątpliwie funkcją owych zmian zachodzących w życiu społecznym, trudno oczekiwać, aby szły one w kierunku uruchamiania w rodzinie takich funkcji wychowawczych, które służyłyby lepszemu przygotowaniu młodych jednostek do życia w nowym społeczeństwie. Tak więc dopiero przy uwzględnieniu teleologicznego punktu widzenia otrzymujemy obraz współczesnych konfliktów związanych z wychowawczymi funkcjami rodziny: z jednej strony w szybkim tempie przeobraża się życie społeczne rodząc nowe potrzeby wychowawcze, którym nie odpowiada tradycyjny system wychowania rodzinnego, z drugiej natomiast — życie w rodzinie ulega przeobrażeniom, które bynajmniej nie prowadzą do podniesienia jej funkcji wychowawczych. Sprawom tym warto przyjrzeć się dokładniej.

Przed wszystkim wypadnie nam zwrócić uwagę na konsekwencje tradycjonalizmu w wychowaniu, jaki panuje w przeciętnej rodzinie. Jest w pełni zrozumiałe, że nie mamy tutaj do czynienia z tym typem wychowania, przy którym wychowawcy przyświeca wyraźna świadomość celów, zaś środki i metody działania dobierane są w oparciu o znajomość ich wychowawczej przydatności. Wychowanie w rodzinie jest w całym tego słowa znaczeniu tradycjonalistyczne i bezrefleksyjne. Rodzice reagują na zachowanie dzieci według wzorów, które sami wynieśli z życia rodzinnego. Aprobują lub cenią te zachowania własnych dzieci, które kiedyś były aprobowane lub cenione w ich postępowaniu jako dzieci. W ten sposób dominującą rolę w wychowaniu rodzinnym odgrywa nie świadomość zamierzeń i racjonalny wybór środków, lecz przyswojone sobie i przekazywane z pokolenia na pokolenie stereotypy reagowania.

Jest w pełni zrozumiałe, że oparte na takich podstawach tradycjonalistyczne wychowanie może pełnić w sposób zadowolający swe funkcje tylko pod warunkiem, że rzeczywistość społeczna, do której przygotowuje, jest równie stabilna i niezmienna, jak stosowane praktyki wychowawcze. Kiedy jednak procesy historycznych przemian zaczynają ulegać przyspieszeniu, kiedy zarysowują się szybkie przemiany życia społecznego, politycznego, gospodarczego i kulturalnego, wtedy wartość i rola tak rozumianego wychowania realizowanego przez dom rodzinny — niepomiernie maleją. Wzrasta natomiast wydatnie znaczenie wszelkich instytucji i pla-

cówek oświatowo-wychowawczych, w których zachodzi możliwość prowadzenia planowej i systematycznej działalności, a więc którym można łatwiej nadać kierunek zgodny z kierunkiem społecznych przeobrażeń. Wśród tych placówek czołowa rola przypada szkole.

Wychowanie tylko wtedy ma rzeczywistą wartość, kiedy przygotowuje jednostkę do rozwiązywania tych problemów i sytuacji, które oczekują ją w życiu. Im większa natomiast rozbieżność między warunkami, w których toczą się procesy wychowawcze, a tymi, do których mają one jednostkę usposabiać, tym większe prawdopodobieństwo, że będzie ona nie przygotowana do życia i narażona na najrozmaitsze wewnętrzne i zewnętrzne konflikty. Wydaje się, że takie właśnie niebezpieczeństwo kryje w sobie tradycjonalizm wychowania rodzinnego. Z tych przesłanek wynika także potrzeba podjęcia doniosłych zadań wychowawczych przez szkołę.

Doniosłość i potrzeba pełnienia przez szkołę szeregu funkcji wychowawczych zarysowuje się również z całą jaskrawością wtedy, gdy weźmiemy pod uwagę także inny punkt widzenia. Idzie mianowicie o stopień, w jakim potrafi ona konstruktywnie organizować czas wolny i działalność dziecka. Wszak wychowanie, zwłaszcza ideowo-moralne, na którym przede wszystkim koncentrujemy się w tych rozważaniach, nie polega ani na ustawicznym pouczeniu dziecka o tym, jak powinno postępować, ani też na pozbawieniu go swobody działania i izolowaniu od życia, w czym niektórzy rodzice widzą jedyny skuteczny środek wychowawczy. Prawdziwie efektywna działalność wychowawcza może polegać jedynie na organizowaniu życia dziecka oraz na wdrażaniu go do konstruktywnego działania i rozwiązywania problemów w naturalnych sytuacjach życia społecznego.

Wydaje się, że w tym względzie jesteśmy także świadkami nieustannego zmniejszania się wychowawczej roli domu rodzinnego. Tradycyjna rodzina rozwiązywała problem nadzoru i opieki w zakresie organizowania życia i działalności dziecka w sposób różny i z mniejszym lub większym powodzeniem, ale w każdym razie tak, iż nie dałoby się zaliczyć go do problemów nie rozwiązanych. W rodzinach mieszczańskich osiągnano to drogą rozbudowywania życia kulturalno-towarzyskiego objętego nadzorem dorosłych, w rodzinach proletariackich i chłopskich natomiast obciążaniem dzieci od najmłodszych lat obowiązkami związanymi z pracą rodziców bądź utrzymaniem gospodarstwa. Dziś natomiast mamy do czynienia ze wzrastającą liczbą rodzin, w których dziecko pozostaje poza jakąkolwiek organizacją życia.

I znowu wypadnie nam stwierdzić, że w tej sytuacji wydatnie wzrasta rola szkoły podstawowej, która w nierzadkich przypadkach pozostaje jedynym organizatorem czasu i zajęć dziecka. Otwiera się przeto przed nią szeroka perspektywa odegrania doniosłej roli jako środowiska organizującego czas wolny i działalność dzieci, a tym samym pełnego i aktyw-

nego wprowadzania ich w świat złożonych stosunków społecznych i przygotowywania ich do czynnego udziału w życiu społeczeństwa. Byłoby jednak oczywistym nieporozumieniem przyjmowanie tego wniosku jako wyrazu tendencji do zastępowania wychowawczych funkcji domu rodzinnego przez szkołę. Pragniemy się odciąć tutaj zdecydowanie od poglądów, według których wychowawcza rola rodziny spada na plan dalszy. Natomiast jest bezsporny fakt, że we współczesnym świecie miejsce wychowania tradycjonalistycznego i bezrefleksyjnego zajmuje cechowa i świadoma działalność wychowawcza prowadzona przez powołane ku temu instytucje, a wśród nich w pierwszym rzędzie przez szkołę. Jakkolwiek więc jest oczywistym absurdem mniemanie, iż zastąpi ona rodzinę w wychowaniu, to nieunikniony jest, z drugiej strony, nowy układ i podział zadań między nimi.

Przeprowadzone wyżej rozważania ukazują jednak bardziej konieczność podjęcia przez szkołę podstawową określonych zadań wychowawczych oraz potencjalne możliwości ich realizacji aniżeli faktycznie pełnione przez nią funkcje. Powstaje zatem pytanie, jakie warunki musi spełnić szkoła i jakie założenia przyjąć w swej pracy, aby mogła zadania te w całej rozciągłości wypełniać.

1. Teoretyczne przesłanki ideowo-wychowawczej działalności szkoły

Punktem wyjścia w rozwijaniu wszelkich koncepcji systemu ideowo-wychowawczej działalności szkoły podstawowej muszą być te twierdzenia teorii pedagogicznej, które składają się na odpowiedź na pytanie o warunki konieczne i niezbędne dla kształtowania i modyfikowania w sposób ukierunkowany osobowości człowieka.

Współczesna wiedza psycho-pedagogiczna zwraca przede wszystkim uwagę na rolę działania ludzkiego jako czynnika przemian struktury psychicznej ludzi. W świetle jej twierdzeń staje się w pełni zrozumiałe, iż wszelkie wychowawcze przeobrażenia osobowości nie mogą się dokonywać w oderwaniu od rzeczywistej działalności ludzi. Człowiek zmienia się wyłącznie pod wpływem doświadczeń wynoszonych z własnej motywacyjnej aktywności.

Z tezy powyższej wypływają dwa wnioski o zasadniczym znaczeniu dla teorii i praktyki wychowania. Po pierwsze, że nie można przekształcić osobowości jednostki, która pozostaje całkowicie bierna, oraz po wtóre, że jednostka pozostaje pusty bierna, póki nie posiada żadnych dostatecznie silnych motywów zdolnych pobudzać ją do działania.

Tak więc motywów oraz wypływająca z nich aktywność jednostki są czynnikami wyznaczającymi jej zdolność do gromadzenia doświadczeń oraz ich charakter i treść. Jednostka nie żywiąca żadnych motywów nie może gromadzić żadnych doświadczeń, ich funkcję bowiem spełniają tylko

take następstwa własnego działania, które rozpatrywane są z punktu widzenia motywów leżących u podłoża owego działania.

Wynoszone z toku motywacyjnej aktywności doświadczenia określają z kolei przyszłe reakcje i działania człowieka. Jednostka wykazuje bowiem zawsze tendencję do powracania do tych form aktywności, które, stosowane uprzednio, były źródłem pozytywnych następstw, unikania zaś tych form, które skojarzyła sobie z doświadczeniami o charakterze negatywnym.

Jak widzimy, doświadczenia wyniesione z jednych sytuacji bywają przenoszone do sytuacji następnych i decydują o zachowaniu się w nich jednostki. W ten sposób nie tylko uczy się ona rozwiązywać określone sytuacje za pomocą otwartego zachowania, lecz także postrzegać, myśleć i reagować emocjonalnie w kategoriach własnych doświadczeń. Przeobrażenia w dziedzinie świadomości człowieka zachodzą równolegle z modyfikacjami jego zewnętrznej aktywności i mogą być rozpatrywane tylko w ścisłym związku z nimi.

Poczynione uwagi prowadzą do całego szeregu wniosków o podstawowym znaczeniu dla sposobu organizacji procesów wychowawczych. Spróbujemy ukazać ważniejsze z nich. Przede wszystkim okazuje się, że nie można rozwijać procesu wychowania nie organizując w określony sposób działalności wychowanka. Trudno bowiem oczekiwać, że zostaną dokonane jakiegokolwiek zmiany w psychice jednostki, której nie potrafimy pobudzić do żadnej aktywności.

Wynika stąd także drugi wniosek mówiący o konieczności liczenia się z tymi motywami, które aktualnie żywi wychowanek. Skoro nie można pobudzić jednostki do działania, jeśli nie żywi ona żadnych motywów, to zrozumiałe jest, że w procesie wychowania mogą się liczyć przede wszystkim te motywy, które są w niej aktualnie czynne. Tylko one bowiem mogą pobudzić wychowanka do działania lub zaktywizować samo działanie. Motywy, które posiada wychowawca lub też które postuluje on wychowanekowi, nie odgrywają tutaj większej roli.

Doniosłe znaczenie dla wychowania posiada także wyływający z wyżej wypowiedzianych uwag wniosek, że wychowywać efektywnie przez działanie, to znaczy wprowadzać dziecko w sytuacje zbliżone do tych, które ma ono nauczyć się w przyszłości samodzielnie rozwiązywać. Odrzucamy tym samym swoisty model wychowania kontemplacyjnego, według którego prawdziwe przygotowanie do życia dają człowiekowi nie konkretne doświadczenia, lecz odpowiednio dobrana lektura, rozmowy i rozmyślenia². Człowiek uczy się pokonywać różne trudności i rozwiązywać ważne życiowo problemy oczekujące go w przyszłości właśnie w działaniu. Im bardziej różnorodne są sytuacje, w których przebiega ćwiczenie, stanowią tym lepsze i bardziej wielostronne przygotowanie do życia.

² Por. B. Suchodolski: O program świeckiego wychowania moralnego. Warszawa 1961, „Nasza Księgarnia”, s. 84—85.

Dodajmy na koniec, że o wychowawczych skutkach aktywności człowieka decyduje także rodzaj doświadczeń wynoszonych z niej w różnych sytuacjach. Sukcesy odnoszone w działaniu wznagają aktywność jednostki i podnoszą chęć wchodzenia w określonego typu sytuacje. Natomiast niepowodzenia paraliżują i powodują tendencję do unikania sytuacji, w których one wystąpiły. Jeżeli więc wychowanek natrafia na takie warunki, w których destruktywna działalność przynosi powodzenie, zaś konstruktywna — następstwa ujemne, to nie należy się spodziewać niczego innego, jak tylko wzrostu skłonności do zachowań wychowawczo niepożądanych. Wynika stąd konieczność takiego zorganizowania życia i działalności wychowanków, aby systematycznie i stopniowo przechodzili oni od sytuacji zawierających łatwiejsze zadania do sytuacji coraz trudniejszych pod tym względem.

Rozważania powyższe pozwalają przejść do problemów bezpośrednio związanych z organizacją systemu wychowawczego szkoły podstawowej. Powoli wyłaniają się braki dotychczasowej działalności ideowo-wychowawczej szkoły oraz sprawy pilnie oczekujące na rozwiązanie. Współczesna socjalistyczna szkoła podstawowa musi przede wszystkim przygotować przyszłych obywateli do ich aktywnego i twórczego udziału w życiu społecznym, do samorządnego podejmowania zadań w interesie ogółu. Musi więc organizacja pracy wychowawczej w szkole być taka, aby zapewniała pozytywny przebieg procesu uspołeczniania dziecka przez stopniowe łączenie jego osobistych dążeń z celami coraz to szerszej zbiorowości ludzkiej.

Wiemy, że takie cele wychowawcze można osiągnąć jedynie przez organizowanie i inicjowanie społecznej aktywności dzieci, przez stopniowe wdrażanie ich do realizacji tych zadań, które oczekują je, po osiągnięciu dojrzałości, w życiu społecznym. Tak pojęta organizacja życia i aktywności dziecka w szkole wymaga spełnienia dwóch podstawowych warunków. Po pierwsze, przygotowanie do konstruktywnego i twórczego wykonywania zadań społecznych musi przebiegać na podstawie takiej różnorodności tych zadań i swoistych dla nich sytuacji, jaka występuje w życiu. Nie można oczekiwać, aby dało się rozwinąć w dziecku dyspozycję do samorządnego podejmowania i realizowania zadań społecznych w warunkach, w których nie ma ono możliwości zetknięcia się nawet z ich namiastką. Po wtóre, wdrażanie dzieci do społecznego działania w warunkach życia szkolnego musi odwoływać się do tych wszystkich motywów, które one aktualnie żywią i które zdolne są pobudzić je do jakiegokolwiek aktywności. Naczelnym problemem wychowania uspołeczniającego nie polega na tym, aby tłumić motywy egoistyczne a rozbudzać prospołeczne, lecz na tym, aby twórczo aktywizować dzieci w oparciu o motywy egoistyczne, a następnie, w toku ich działania, stopniowo je uspołeczniać. Także to wymaganie przemawiałoby zatem za koniecznością szerokiego organizowania wszechstronnej działalności dzieci i młodzieży w ramach życia szkolnego, dzięki

czemu stałoby się możliwe odwoływanie się w toku konstruktywnej aktywizacji dzieci nie tylko do poczucia obowiązku i obawy przed sankcjami, lecz do tych wszystkich pragnień, które są zawsze żywe i aktualne w psychice dziecięcej i na których oddźwięk zawsze wychowawca może liczyć.

W świetle tego, co powiedziano, staje się zrozumiałe, że ideowo-wychowawcza praca szkoły musi polegać na wszechstronnym rozwijaniu działalności dzieci i młodzieży. Nie może ona ograniczać się wyłącznie od organizowania aktywności poznawczej uczniów zamykającej się w ramach standardowych sytuacji tworzonych przez system klasowo-lekcyjny. Rzeczywiste społeczno-polityczne i ideowe angażowanie uczniów w życie własnego narodu musi polegać na wdrażaniu ich do wykonywania zadań w toku różnego typu działalności. Nie może spełnić swych zadań wychowawczych szkoła ograniczająca się wyłącznie do organizowania tej aktywności uczniów, która związana jest z wypełnianiem obowiązków lekcyjnych i która tylko ten rodzaj działania obejmuje określonym programem i wymaganiami. Rzetelnie wychowująca szkła socjalistyczna musi być terenem swobodnego i twórczego zaspokajania przez dzieci i młodzież ich różnorodnych pragnień w konstruktywnej działalności społecznej, której ramy organizacyjne winien zapewniać racjonalnie zbudowany system ideowo-wychowawczej pracy szkoły.

2. Założenia ideowo-wychowawczej pracy szkoły w trakcie realizacji programu nauczania

Jakkolwiek nie można sobie wyobrazić efektywnego spełniania funkcji wychowawczych przez szkołę, która ogranicza swe oddziaływanie wyłącznie do sytuacji lekcyjnych, związanych ściśle z realizacją programu nauczania, to jednak równie błędny byłby wniosek, że sytuacje te są nieprzystępne dla ideowo-wychowawczej pracy szkoły. Wręcz przeciwnie, wydaje się, że nawet gdybyśmy bardzo szeroko rozbudowali życie pozalekcyjne, a w nim najrozmaitsze formy społecznej działalności dzieci i młodzieży, to zawsze jeszcze lekcja zawierać będzie szerokie możliwości nie tylko wielostronnej aktywizacji uczniów, lecz także syntetyzowania doświadczeń wynoszonych z umiejętnie organizowanego życia pozalekcyjnego oraz wypracowywania punktów wyjścia do dalszego rozwijania tego życia.

Taka koncepcja procesu dydaktycznego w szkole, którego realizacja korespondowałaby na co dzień z całokształtem zorganizowanego życia zespołów szkolnych i całej szkolnej społeczności, wymaga jednak oparcia w programie nauczania, który musi otwierać szerokie możliwości wprowadzenia do poszczególnych lekcji żywych, naturalnych i urozmaiconych momentów wychowawczych.

Powstaje pytanie, czy aktualnie obowiązujący program nauczania zapewnia w dostatecznym stopniu takie możliwości. Pytanie to nabiera

zresztą szerszego aspektu. Idzie mianowicie o określenie, jakim warunkom powinien odpowiadać program nauczania i praca z nim, aby można było mówić o efektywnej działalności ideowo-wychowawczej szkoły. Nie błahe to pytanie, sporo tu bowiem różnych nieporozumień i fałszywych poglądów. Do najbardziej rozpowszechnionych należy przekonanie, iż program nauczania powinien zawierać wyczerpujące ujęcie wszystkich treści wychowawczych zawartych w ideale wychowania. Wypływa ono z mniemania, że całą działalność wychowawczą szkoły można sprowadzić do pewnej zamkniętej i z góry przewidzianej liczby jednostek lekcyjnych, na których będzie się stopniowo i systematycznie realizować owe treści.

Tego rodzaju poglądy, uznawane wcale nie tak rzadko, są niczym innym, jak jaskrawym nieporozumieniem. Wychowania ideowo-moralnego czy społeczno-politycznego nie da się sprowadzić do form werbalnego przekazywania wiadomości przez nauczyciela, a tym bardziej nie da się ograniczyć wyłącznie do lekcji i zamknąć w pewnej skończonej liczbie jednostek lekcyjnych.

Przez pewien okres czasu panował w naszej dydaktyce swoisty model pracy szkoły i nauczyciela w oparciu o program nauczania. Polegał on na dokładnym określaniu treści i materiału każdej niemal lekcji tak, że stwarzało to możliwość prawie bezbłędneho określania, co nauczyciel robić powinien na każdej kolejnej godzinie lekcyjnej. Model ten znakomicie ułatwiał bieżącą kontrolę pracy nauczyciela i uzyskiwanych przez niego wyników, ale czynił proces dydaktyczny martwym i oderwanym od życia uczniów. Dziś okres ten mamy całkowicie za sobą, a wyrazem tego jest nowy program nauczania, w którym na czoło wysuwa się obowiązek twórczego rozwijania materiału nadając mu aspekty informacyjne, kształcące i wychowawcze, zachodzi jednak obawa, że pewne nawyki polegające na mechanicznym i biernym ograniczaniu się do tego, co określa program, oraz na oczekiwaniu, że cały materiał nauczania zostanie w nim dokładnie sprecyzowany — pozostały. Wydaje się, że objęły one nie tylko dydaktyczną działalność nauczyciela, lecz także sferę obowiązków wychowawczych. Wyraża się to w przekonaniu, że program nauczania powinien dokładnie formułować, jakie treści i momenty wychowawcze mają zostać wprowadzone do danej jednostki lekcyjnej.

Uwagi powyższe prowadzą do określenia roli i miejsca, jakie zajmuje program nauczania w realizacji procesu wychowania w szkole podstawowej. Jest całkowitym nieporozumieniem, że program ten wyczerpuje problematykę wychowawczą oraz że całe wychowanie można zawrzeć w wyczerpującej realizacji tego programu. W zakresie celów pracy ideowo-wychowawczej szkoły program nauczania jest tylko określeniem terenu działania nauczyciela na lekcji i poza nią. Ukazuje on raczej pewne możliwości i kierunki wychowawczego działania, aniżeli wyczerpuje je przewidzianymi z góry treściami. Znajduje to wyraz w słowie wstępnym do programu min. W. Tułdzieckiego, który m. in. mówi, że wyznacza on kierunek, cha-

rakter i treść pracy dydaktyczno-wychowawczej, ale pozostawia jednocześnie „... szerokie pole do twórczej inicjatywy nauczyciela, dla jego własnych doświadczeń. Nauczyciel powinien rozwijać i uzupełniać treści programowe, aktualizować tematykę zadań i zajęć, dobierać lekturę, organizować prace społecznie użyteczne w środowisku zgodnie z własną oceną jego potrzeb itp.”³

Tak więc program nauczania nie może być zasadniczym czynnikiem określania ideowo-wychowawczych treści przewidzianych na daną godzinę lekcyjną. Stwarza on jedynie pewne ramy dla wypełnienia nauczania określoną treścią oraz zapewnia właściwy wychowawczo kierunek procesu nauczania. Wprowadzone doń momenty wychowawcze będą rezultatem dostosowania założeń ideowych i społeczno-moralnych do aktualnych warunków i możliwości, w jakich toczy się proces dydaktyczno-wychowawczy. Na całokształt owych warunków złożą się niewątpliwie zarówno sytuacje i wydarzenia zachodzące w świecie i kraju, a więc w życiu społeczno-politycznym, jak te, które mają miejsce w wewnętrznym życiu środowiska szkoły czy klasy. Wychowanie nie może przebiegać w izolacji i oderwaniu od tego wszystkiego, co dzieje się w bliższym i dalszym środowisku dziecka⁴.

Z powyższych uwag wynika, że odpowiedź na pytanie, jakie momenty wychowawcze zawrzeć w danej lekcji, uzyskuje nauczyciel nie tylko i nie przede wszystkim z analizy programu nauczania. Jest ona, a przynajmniej powinna być, wynikiem syntezy trzech głównych elementów: po pierwsze, świadomości celów ideowo-wychowawczych, jakie pragnie nauczyciel-wychowawca realizować, po wtóre, znajomości warunków, w jakich realizowany jest proces dydaktyczny (na które składają się właściwości rozwojowe uczniów, ich dotychczasowe doświadczenia i wiedza, aktualne wydarzenia w życiu społecznym bliższego i dalszego środowiska itp.) oraz, po trzecie, możliwości, jakie w tym względzie otwiera program nauczania. Jak widzimy, świadomość ideowo-wychowawczych założeń zawartych w programie pracy szkoły jest czynnikiem zasadniczym dla realizacji jednolitego procesu nauczania i wychowania.

Pora w tym miejscu jeszcze na jedną istotną uwagę. Oto nauczyciel-wychowawca, który spotyka się z postulatami wykorzystania realizacji programu nauczania dla celów wychowawczych, łatwo może ulec sugestii, że winien on wykorzystać każdą okazję, jakiej dostarcza przerabianie materiału lekcyjnego, dla włączenia doń odpowiednich momentów, uwag i komentarzy wychowawczych. Mniemanie takie zawiera w sobie podwójne nieporozumienie. Po pierwsze, nie idzie bynajmniej o to, aby wykorzystać wszelkie okazje, jakie nastarcza realizacja programu, lecz o to, aby wiązać za pomocą odpowiednich naświetleń od strony wychowawczej ma-

³ Program nauczania ośmioletniej szkoły podstawowej. PZWS. Warszawa 1963, s. 5.

⁴ Por. W. Tułodziecki: Podstawowe zagadnienia szkolnictwa. *Nowa Szkoła* 1965, nr 1, s. 10—11.

teriał nauczania z aktywnymi doświadczeniami uczniów, a więc z ich bieżącym życiem i życiem własnej klasy, szkoły, środowiska czy społeczeństwa. Po wtóre, nie idzie bynajmniej o to, aby przy okazji różnych tematów lekcji wygłosić odpowiednie komentarze na tematy wychowawcze. Zadanie nauczyciela jest tutaj znacznie bardziej złożone i trudne. Polega ono na tym, aby wykorzystać treści nauczania dla zaktywizowania dzieci lub młodzieży w rozwiązywaniu problemów społeczno-moralnych. Efekty wychowawcze w pracy lekcyjnej osiąga się tylko przez taką aktywność nauczyciela, która zdołała pobudzić aktywność uczniów. Oto na przykład nauczanie geografii kraju ojczystego nastęrcza dużo okazji, aby mówić dzieciom o bogactwie narodowym, jakim są lasy, wody, minerały itp., ale tylko część tych okazji nadaje się na to, aby wykorzystać je dla postawienia przed uczniami określonych problemów związanych z troską o te bogactwa, a następnie doprowadzić do pełnego ich przeżycia i aktywnego rozwiązania.

Zreasumujmy krótko wszystko, co powiedziano wyżej na temat ideowo-wychowawczej działalności szkoły podstawowej w trakcie realizacji programu nauczania. Jest w pełni zrozumiałe, że program ten nie może być traktowany jako jedyna wytyczna do pracy wychowawczej, na podstawie której ustala się wszelkie momenty ideowo-moralne, społeczne i polityczne zawarte w lekcji. Przede wszystkim stanowi on ramy działalności nauczyciela, wypełnione odpowiednią treścią. Nie przesądza w sposób szczegółowy owej treści, wtedy bowiem cała wychowawcza strona lekcji musiałaby pozostać schematyczna i oderwana od aktualnego życia i społecznych doświadczeń uczniów, natomiast otwiera możliwości nasycenia lekcji aktualną, a jednocześnie społecznie i ideowo pożądaną treścią wychowawczą oraz właściwego naświetlenia faktów, z jakimi uczniowie zapoznają się na lekcji.

3. Główne kierunki ideowo-wychowawczej działalności szkoły podstawowej

Podstawowym założeniem dokonywanych tutaj rozważań jest, że ideowo-wychowawcza działalność szkoły nie polega na werbalnym przekazywaniu uczniom określonych treści przewidzianych programem, lecz na rzeczywistym przygotowaniu ich do życia społecznego przez systematyczne i stopniowe wdrażanie do podejmowania zadań, które oczekują jednostkę w przyszłości. Idzie więc nie tylko o to, aby aktywne moralizatorstwo nauczyciela-wychowawcy zastąpić aktywnym działaniem ucznia, lecz także o to, aby stworzyć mu w szkole tak szerokie warunki działalności społecznej, które rzeczywiście będą spełniały funkcję przygotowującą do konstruktywnego udziału w życiu społecznym⁵.

⁵ Por. na ten temat: Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym, op. cit., s. 53 i nast.

Przyjęte założenia przemawiają więc za taką koncepcją ideowo-wychowawczej szkoły podstawowej, która polega na szerokim organizowaniu różnorodnej działalności dzieci i młodzieży, stwarzaniu warunków, w których działalność ta mogłaby wypływać z wielu rodzajów naturalnych i spontanicznych motywacji dzieci, a wreszcie na zabezpieczeniu takich sytuacji i warunków, w których zachodzi społeczna aktywizacja uczniów, aby stanowiła ona czynnik wartościowego przygotowania jednostki do podejmowania tych zadań i ról, które oczekują ją w przyszłości w życiu społecznym. Trudno mówić o dobrym przygotowaniu do udziału w życiu społeczeństwa, gdy organizacja życia i pracy w szkole sprowadza się do wypełniania przez dzieci ich obowiązków uczniowskich. Nawet przejawianie takiej aktywności, jak porządkowanie, troska o mienie szkoły, wykonywanie prac społeczno-użytecznych itd., może być przecież inicjowane i organizowane wyłącznie w oparciu o koncepcję obowiązku.

Idzie więc o to, aby szkoła stała się terenem bogatej, naturalnej i twórczej działalności społecznej dzieci i młodzieży, działalności ujętej wszakże w określone ramy organizacyjne i umiejętnie kierowanej. Idzie o to, aby ideowo-wychowawcza działalność szkoły nie ograniczała się tylko do wdrażania uczniów do wykonywania takich zadań, które są swoiste dla nauczania lekcyjnego, lecz takich szerokich i różnorodnych zadań, które są swoiste dla życia.

Tak rozumiana wychowawcza działalność szkoły może polegać jedynie na masowym organizowaniu różnych form działalności uczniów przy jednoczesnym systematycznym wpływie w kierunku nadawania jej walorów uspołeczniających. Zarówno w ramach klasy, jak i szkoły każde dziecko powinno być wdrażane do najrozmaitszego rodzaju działań, wśród których przede wszystkim należałoby wymienić takie, jak działalność produkcyjno-gospodarcza (tworzenie dóbr użytkowych, opieka nad nimi i dysponowanie nimi), porządkowo-usługowa (sprzątnięcie, dyżury w jadalni, umywalni itp.), artystyczna (własna twórczość dzieci, jak również odbiór utworów o wartości estetycznej), zabawowo-rozrywkowa, sportowo-turystyczna, a wreszcie organizacyjna.

Byłoby oczywiście nieporozumieniem mniemać, że zadania działalności ideowo-wychowawczej szkoły kończą się na rozwinięciu tak szeroko pojętej aktywności dzieci. Należałoby raczej powiedzieć, że moment ten stanowi dopiero zapoczątkowanie rzeczywistej pracy ideowo-wychowawczej. Jej istota polega na tym, aby stopniowo, wprowadzając dzieci w określone coraz bardziej różnorodne sytuacje i stawiając przed nimi coraz trudniejsze zadania, a wreszcie wiążąc doświadczenia wynoszone z różnych dziedzin tak rozwiniętego życia szkolnego z określonymi treściami ideowo-moralnymi i politycznymi, nadawać działalności dzieci coraz bardziej uspołeczniony charakter. Dziecko, które zrazu pracuje w szkole mając na uwadze wyłącznie osobiste dobro, musi właśnie w trakcie owej działalności

nauczyć się troski o dobro zespołu, w ramach którego działa, a następnie klasy szkolnej, szkoły czy środowiska, by wreszcie w pełni zaangażować się emocjonalnie w sprawy własnego społeczeństwa i narodu. Im bardziej różnorodne będą działania, które prowadzą dziecko do takiego powiązania z życiem społecznym, tym niewątpliwie silniejsza będzie sama więź i tym bardziej konstruktywna i twórcza będzie tak ukształtowana społeczna postawa jednostki

Ale wszechstronne organizowanie przez szkołę społecznej działalności dzieci i młodzieży wymaga określonych ram organizacyjnych. Wyłania się mianowicie potrzeba odpowiedzi na pytanie: gdzie i w jakich warunkach pracy przeciętnej szkoły taka szeroka działalność uczniów może być rozwijana i wychowawczo kierowana? Byłoby trudno wyczerpać wszystkie możliwe rozwiązania, jakie dałoby się tu zaproponować. Nie wydaje się także, by takie rozwiązania miały polegać na znalezieniu jakichś nowych niespotykanych form organizacyjnych pracy szkoły. Rozwijanie przez szkołę różnych form społecznej aktywności uczniów może i powinno przebiegać w oparciu o to zaplecze organizacyjne, którym każda przeciętna szkoła podstawowa dysponuje. Problem polega natomiast niewątpliwie na rozbudowaniu, udoskonaleniu i pogłębieniu stosowanych już organizacyjnych form pracy z dziećmi i młodzieżą.

Poszukując tych kierunków ideowo-wychowawczej pracy szkoły, które otwierają szczególnie szerokie możliwości organizowania społecznego działania uczniów, należałoby w pierwszym rzędzie zwrócić uwagę na pełne rozwinięcie i wykorzystanie następujących odcinków organizacji życia szkolnego.

Po pierwsze, przede wszystkim szerokie możliwości inicjowania różnych form działalności uczniów otwiera organizacja pracy wychowawczej w klasie szkolnej. Kryją się one w szerokim rozbudowywaniu życia zespołu klasowego poza sytuacje lekcyjne (realizacja wspólnych celów, spotkania, rozrywki, szeroko rozwinięte życie towarzyskie, wzajemna pomoc), w dobrej organizacji zespołu uczniowskiego (podział na grupy, struktura samorządowa, wspólna realizacja zadań, przydział funkcji i dyżurów), w szeroko rozwiniętej pracy samorządowej oraz rozbudowaniu aktywu klasowego, a wreszcie w położeniu nacisku na kształtowanie się tradycji i obyczajów w życiu wewnętrznym klasy oraz w kształtowaniu właściwej atmosfery pracy i współdziałania. W programie pracy z klasą nauczyciela-wychowawcy powinno się znaleźć więc dążenie do stopniowego przekształcania luźnej grupy klasowej w żywy i solidarny zespół, w którym każdy uczeń czuje się dobrze i każdy jest pobudzony do konstruktywnego działania.

Po wtóre, ideowo-wychowawcza działalność szkoły musi także obejmować pracę z ogólnoszkolnym zespołem uczniowskim. Nie można oczekiwać, że w szkole panować będzie wśród uczniów

właściwa atmosfera wychowawcza, że wywierany będzie skuteczny wpływ na opinię zespołu ogólnoszkolnego, jeśli uczniowie nie spotykają się z kierownictwem szkoły, jeśli nie są im nigdy przedstawiane problemy i trudności, przed jakimi stoi szkoła, jeśli nie porusza się z nimi spraw aktualnych związanych z życiem w szkole, jeśli nie występuje się do młodzieży z apelami i propozycjami podjęcia przez nią określonych zadań dotyczących zagadnień ogólnoszkolnych.

Praca wychowawcza szkoły musi iść w kierunku włączenia ogółu wychowanków do udziału w organizowaniu życia wewnętrznego całej społeczności uczniowskiej i kierowania nim. To właśnie ogólnoszkolny zespół uczniowski musi być nosicielem określonych tradycji w życiu szkolnym.

Po trzecie, wdrażanie młodzieży do społecznego działania w szkole musi przebiegać w oparciu o szeroko rozwinięty system zajęć pozalekcyjnych. Nie mogą one ograniczać się wyłącznie do przedłużenia działalności poznawczej dzieci z lekcji na kółka zainteresowań. Zajęcia pozalekcyjne muszą być tak rozbudowane, aby dawały każdemu uczniowi możliwości zaangażowania się w taki rodzaj działalności, w której znajdzie on zaspokojenie osobistych pragnień.

Idzie więc o to, aby szkoła była terenem, na którym poza lekcjami toczy się interesujące i bujne, pociągające dzieci życie, aby tutaj właśnie znajdowały one możliwość nie tylko zaspokojenia zainteresowań związanych z realizacją programu nauczania, lecz także miłej rozrywki czy żywego udziału w zawsze pociągających zespołowych działaniach. Tak więc zajęcia pozalekcyjne nie mogą być traktowane w pracy szkoły wyłącznie jako dopełnienie zajęć lekcyjnych. Muszą one zapewniać możliwość stworzenia w życiu dzieci takich sytuacji, które są niezbędne dla rozwijania wszelkiej społecznej aktywności i dla realizowania zarówno zadań dydaktycznych, jak i wychowawczych, które stoją przed współczesną szkołą podstawową.

I wreszcie, po czwarte, ideowo-wychowawcza działalność szkoły musi polegać także na szerokim rozwijaniu życia organizacyjnego dzieci i młodzieży. Idzie tutaj o pobudzanie uczniów do inicjatywy w kierunku samorządowym, o stwarzanie właściwej atmosfery samorządności w życiu wewnętrznym szkoły, o pełny rozwój i samorzną nieskrępowaną nadmierną kontrolą działalność organizacji dziecięcych i młodzieżowych na terenie szkoły, a wreszcie o popieranie różnych inicjatyw samorządnego organizowania się dzieci w kluby, spółdzielnie itp. Rozwijanie tego rodzaju aktywności w ogólnoszkolnym i klasowych zespołach uczniowskich nie może sprowadzać się tylko do formalnego wypełniania odgórnych zaleceń. Zarówno kierownictwo szkoły, jak i każdy nauczyciel-wychowawca muszą widzieć w samorządnej działalności i inicjatywie dzieci sprężyny pozwalające uruchomić prawdziwie wartościowe i efektywne procesy wychowawcze.

Uwagi końcowe

Problemy poruszone w tym artykule są jeszcze dalekie od wyczerpania. Nie leżało jednak ani w zamierzeniach, ani w możliwościach autora udzielenie wyczerpującej odpowiedzi na poruszone tu kwestie. Jedyne cel, jaki przyświecał tym rozważaniom, to próba ukazania podstawowych założeń i kierunków działania, jaki musi uwzględnić współczesna 8-klasowa szkoła podstawowa, jeśli ma ona spełnić konstruktywnie takie zadania wychowawcze, do których została powołana, ukształtowania przyszłego obywatela społeczeństwa socjalistycznego.

ХЕДИОДОР МУШИНЬСКИ

ПРОГРАММНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И ИДЕЙНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются некоторые вопросы связанные с развитием конструктивной программы идейно-воспитательной деятельности 8-летней школы в Польше. Потребность в этой проблематике вытекает прежде всего из совершенного факта модернизации программ обучения, реализация которых открывает шире чем до сих пор возможности введения на уроках воспитательных моментов.

Но ведь программа обучения является лишь одним из звеньев воспитательной работы школы, которое может исполнять существенную функцию только в связи с другими элементами этой работы. К сожалению, ни в теории, ни в практике не решены еще основные проблемы, связанные с развитием концепции школы эффективно исполняющей воспитательно-опекунские функции.

Необходимость такой школы в современном обществе не вызывает никакого сомнения. Необходимость эта связана с тем, что современная семья недостаточно исполняет свои воспитательно-опекунские функции. Недостатки семейного воспитания отмечаются одинаково в традиционности, которая способствует тому, что ребенка готовят к жизни в общественных отношениях, принадлежащих уже к прошлому, а также в слишком слабом исполнении роли организатора жизни и занятий ребенка.

Построена на научных предпосылках система идейно-воспитательной деятельности школы должна обосновываться на всесторонней организации деятельности учащихся при условии, что должны они в этой деятельности находить удовлетворение своих самых существенных мотивов. Дело заключается в том, чтобы школа, благодаря умелой и рациональной организации труда, становилась местом творческой и богатой деятельности детей. Широко развитые формы сожителства в школе должны доставлять такие ситуации и задачи, которые ожидают учащегося в будущем.

Так понимаемая система организации идейно-воспитательной работы школы не может ограничиваться исключительно к урокам и познавательной активности детей. Необходимо обратить больше внимания на широкую жизнь внеурочной деятельности в школе, а также на развитие в них разных форм общественной деятельности учащихся.

HELIODOR MUSZYŃSKI

THE PRINCIPLES OF THE PROGRAMME AND TRENDS IN IDEOLOGICAL AND EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE PRIMARY SCHOOL

The article discusses certain problems connected with the development of the constructive programme of the ideological and educational activities of the 8 year Primary School in Poland. The need of discussing such problems results from modernization of the teaching curriculum which makes it possible to introduce more educational elements of the lesson.

However, the teaching curriculum is but one element of the educational activities of the school and it can only work together with other elements. Unfortunately, neither in theory nor in practice has it been possible to solve some fundamental problems connected with developing the idea of the school as performing effectively tutelary and educational functions.

The need for such school in a modern society is unquestionable. It is connected with the inadequacy of the modern family in performing such functions. The shortcomings of the family manifest themselves in traditionalism which accounts for the child's attitudes towards life appropriate in the older social systems, as well as in poor planning of the child's life activities.

The system of ideological and educational activity of the school based on scientific principles must take into account the many sided aspects of the pupil's activity working on the premise that the pupil should find the outlet for the most important motives in his work. The school, therefore, thanks to the rational organization of activities should become the field of creative and diversified activities of the children. Various forms of coexistence at school must supply situations and tasks similar to those that will be facing the pupil in the future.

Such system of reorganizing the ideological and educational activities of the school cannot be confined to the lesson only and to the cognitive activity of the children. It is necessary to emphasize the extracurricular activities and develop of social activities of the pupils.

ZAŁOŻENIA DYDAKTYCZNE REFORMY SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Wkraczamy w końcowy etap realizacji reformy szkoły podstawowej. Opracowano bowiem plany, programy nauczania, podręczniki dla uczniów, wydano sporo poradników metodycznych i książek pomocniczych dla nauczycieli, wiele wysiłku włożono w przygotowanie sieci szkół 8-klasowych oraz w zabezpieczenie warunków materialnych pracy tych szkół, w ciągu okresu, jaki minął od VII Plenum KC PZPR, dokonano właściwie przełomu w przygotowaniu kadr nauczycielskich.

Wprawdzie jest sporo racji w sądach pesymistów, którzy twierdzą, że dużo jeszcze wody przepłynie w Wiśle, zanim we wszystkich szkołach urzeczywistni się całkowicie założenia reformy, lecz nie pozbawione są także słuszności twierdzenia, iż do trudnych w realizacji marzeń należy zaliczyć system oświatowy, w którym wszyscy bez wyjątku nauczyciele we wszystkich szkołach pracują więcej niż dobrze i osiągają bardzo wysokie rezultaty w zakresie przygotowania do dalszej nauki, do pracy i życia w społeczeństwie socjalistycznym wszystkich bez wyjątku uczniów. Wiadomo, że na wyniki pracy szkoły decydujący, ale nie wyłączny wpływ ma nauczyciel. Wiele tu zależy od jego przygotowania zawodowego, nastawienia do pracy, a wśród wielotysięcznej rzeszy nauczycieli różni zdarzają się ludzie. Wiele zależy także i od samego ucznia — podmiotu wychowania, od warunków, w jakich przebywa, celów i dążeń, jakie sobie nakreśla.

Zakończyliśmy już właściwie podstawowe prace. Sposobny więc moment do zastanowienia się, podsumowania przebytej drogi oraz, co istotne, do nakreślenia dalszych zadań. Zakończenie reformy szkoły podstawowej nie może oznaczać bowiem zakończenia wszystkich wysiłków i prac nad unowocześnianiem tej szkoły. Jest to proces ciągły, nie mogą bowiem ulec przerwie wysiłki nad pogłębianiem treści pracy szkoły, doskonaleniem metod oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego.

W niniejszym artykule skoncentruję się na odpowiedzi na pytania: jakie były założenia dydaktyczne reformy szkoły podstawowej oraz czy i w jakim stopniu zostały one uwzględnione w planach i programach nauczania. Termin „dydaktyczne” pochodzi od „dydaktyka”, czyli obejmuje cele, treści, metody i środki oraz wyniki nauczania. I taki właśnie zakres pojęcia „założenia dydaktyczne” pragnę przedstawić w niniejszym artykule. Zakres treści jest bardzo szeroki, z konieczności więc nie wszystkie problemy zostaną przeze mnie dostatecznie szczegółowo omówione.

Czego oczekiwano od reformy szkoły podstawowej?

Decyzję reformy podjęto na VII Plenum KC PZPR, pełny wyraz znalazła ona w uchwalonej przez Sejm 15. VII. 1961 r. Ustawie o rozwoju systemu oświaty i wychowania. Dyskusje na temat reformy rozpoczęto

znacznie wcześniej. Treść, metody i wyniki działalności szkoły były jednym z głównych tematów zorganizowanego przez ZG ZNP w 1957 r. Zjazdu Oświatowego. Sprawom szkolnictwa, aktualnemu stanowi rezultatów działalności systemu oświatowego oraz wymaganiom, jakie społeczeństwo stawia szkole, poświęcono niejeden artykuł w czasopismach społeczno-kulturalnych i innych, niejedną dyskusję.

W tych wystąpieniach, dyskusjach obnażano braki szkoły, wskazywano przyczyny i środki zaradcze.

Analiza i ocena aktualnej sytuacji w szkolnictwie przeprowadzona została podczas obrad VII Plenum. Podkreślono wówczas i uwypuklono poważne osiągnięcia w okresie Polski Ludowej, omówiono braki szkoły. Braki te w stosunku do treści, metod i wyników pracy szkoły podstawowej można by ująć w 3 grupy:

1. Treść i metody ideowo-wychowawczej pracy szkoły.

Wskazywano, że wprawdzie programy nauczania oparte są na marksistowskich podstawach naukowych, jednak nie są one wolne od luk lub uproszczeń, dobór treści nauczania sprawia, że w zbyt małym stopniu wykorzystuje się lekcje dla wychowania człowieka zaangażowanego w nasze życie społeczne. W dyskusji na VII Plenum wskazywano również, że w praktyce niesłusznie wytwarza się przedział między nauczaniem a wychowaniem w kierunku — lekcja to nauczanie, wychowanie zaś odbywa się poza lekcją, na przerwach, w działalności pozalekcyjnej itp.

2. Przygotowanie uczniów do dalszej nauki w szkołach zawodowych i ogólnokształcących, do pracy.

Wykazywano na VII Plenum, że zasób wiedzy zawartej w programach, zwłaszcza przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, nie jest wystarczający, że absolwenci szkoły podstawowej mają wprawdzie dużą ilość wiadomości, lecz nie potrafią zastosować ich w życiu. Treść nauki szkolnej należy zbliżyć do życia, już w szkole podstawowej należy zaznajamiać uczniów z podstawowymi narzędziami pracy, zastosowaniem osiągnięć nauki w produkcji.

3. Metody pracy szkoły.

W referacie i dyskusji na VII Plenum wykazywano, że metody pracy szkoły są przestarzałe. Prowadzone werbalnie lekcje nie rozwijają zainteresowań uczniów, nie rozwijają ich zdolności poznawczych, zwłaszcza myślenia. W wielu przypadkach ciężar nauki przenosi się na pracę domową ucznia, co jest powodem przeciążenia ucznia, a także stwarza niejednakowe warunki do uczenia się dzieciom z różnych środowisk.

W celu przezwyciężenia niedomagań, a zwłaszcza w celu doprowadzenia do tego, by szkoła nadążała za potrzebami życia społecznego, a nawet wyprzedzała te potrzeby, podjęto decyzję o reformie szkolnictwa.

VII Plenum uznało za konieczne przeprowadzenie reformy treści, зміa-

nę metod działalności szkoły oraz przedłużenie szkoły podstawowej do lat ośmiu. Reforma treści nauczania powinna zmierzać w kierunku zbliżenia do współczesności programów przedmiotów humanistycznych poprzez wzbogacenie o tematy pozwalające lepiej rozumieć procesy rozwoju społecznego, kształtujące naukowy światopogląd młodzieży i jej ideowo-polityczną postawę. Rozszerzyć należy zakres nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, wprowadzić zajęcia techniczne. Sugerując kierunki przebudowy metod pracy szkoły wskazywano na konieczność rozwijania samodzielności i inicjatywy uczniów, rozwijania ich zainteresowań, kształtowania postawy zaangażowania społecznego.

Uchwalone przez Komitet Centralny założenia reformy szkolnej zostały w pełni zaakceptowane przez Sejm PRL na posiedzeniu w dniu 15 lipca 1961. Art. 8 Ustawy poświęcony wyłącznie szkole podstawowej określa:

„1. Szkoła podstawowa daje jednolite dla wszystkich uczniów wykształcenie. Wykształcenie to obejmuje: podstawy wiedzy o przyrodzie i społeczeństwie, wstępne zaznajomienie uczniów z techniką, przysposobienie do pracy i udziału w życiu społecznym i kulturalnym.

2. Szkoła podstawowa ma na celu harmonijny rozwój uczniów pod względem umysłowym, moralnym i fizycznym oraz przygotowanie do nauki w szkołach zawodowych i ogólnokształcących lub do dalszego kształcenia się i zdobywania kwalifikacji w toku wykonywania pracy zawodowej”.

Cele i treści nauczania

Ustawa sejmowa wyznacza cele i zadania szkoły. W realizacji tych celów każdemu przedmiotowi przypada określona, tylko jemu właściwa rola. Nawet w stosunkowo obszernym artykule niemożliwe jest szczegółowe omówienie celów i treści nauczania wszystkich przedmiotów występujących w szkole podstawowej. Dlatego też, ograniczając się tylko do klas V—VIII, postaram się jedynie o nakreślenie odpowiedzi na pytanie:

- czy i o ile cele i treści nauczania konsekwentnie służą ideowo-moralnemu wychowaniu młodzieży,
- czy i o ile cele i treści nauczania sprzyjają zbliżeniu uczniów do życia, do pracy, do produkcji,
- czy i o ile cele, dobór treści nauczania uwzględnia możliwości psychiki uczniów.

a) Wychowanie ideowo-moralne

Analizując programy nauczania z punktu widzenia wychowania ideowo-moralnego młodzieży należy stwierdzić, że w tzw. uwagach wstępnych, a przede wszystkim w materiale nauczania z poszczególnych przedmiotów zawarte są duże możliwości pracy wychowawczej. Wprowadzono nowy przedmiot nauczania „wychowanie obywatelskie”, którego zadaniem jest wpojenie uczniom przekonania o wyższości ustroju socjalistycznego nad kapitalistycznym oraz przyswojenie im podstawowych norm współ-

życia społecznego. Sprawy roli i znaczenia tego przedmiotu spopularyzowano w wielu artykułach dostępnych szeroko nauczycielom.

Walory ideowo-wychowawcze zawarte są i w innych przedmiotach naukania. Zmieniono poważnie dobór tematyki ćwiczeń w mówieniu i pisanii oraz lektury w programie języka polskiego w kierunku eksponowania utworów sprzyjających przywiązaniu do kultury narodowej i literatury ojczyściej, pomagających w kształtowaniu norm i ocen moralnych i społecznych, poznaniu najlepszych tradycji narodu. Jednocześnie jednak uniknięto niedociągnięć, jakie cechowały programy nauczania z lat 50. Lekcje języka polskiego prowadzone w myśl wskazań nowego programu wolne będą od uproszczeń socjologizmu, a występujące w programach klas VII i VIII i innych dzieła literackie traktowane będą nie jako ilustracje danej epoki, lecz jako utwory artystyczne o określonej treści.

Poważnym przeobrażeniem uległ program historii. Obejmuje on okres od wspólnoty pierwotnej do czasów współczesnych. Umieszczenie w programie elementów historii starożytnej niewątpliwie wpłynie dodatnio na podniesienie poziomu kultury ogółu społeczeństwa. Poważna część absolwentów szkoły podstawowej kontynuuje naukę w zasadniczych szkołach zawodowych, w których planie nie ma historii. W literaturze zaś i sztuce, audycjach telewizyjnych i w filmach sporo występuje tematów, do których niezbędna jest orientacja w dziejach starożytnych. Przypomnieć należy także, że nauczanie w szkole podstawowej elementów historii starożytnej dzięki wprowadzeniu tematów o wierzeniach i obyczajach Egipcjan, Greków i Rzymian sprzyja pracy nad kształtowaniem laickiego światopoglądu. Na szczególnie podkreślenie zasługuje eksponowanie w klasie VIII dziejów najnowszych. Wprowadzony w 1963 program nauczania w odniesieniu do historii obejmuje właściwie lata do 1961 roku.

Warto przypomnieć, że systematyczny kurs historii w poprzednich programach nauczania nie obejmował nigdy czasów najnowszych, mianowicie:

- w programie z lat 1938/39 i poprzednich (tzw. program jędrzejewiczowski) ostatnie hasło dotyczyło roku 1918,
- w programie z roku 1946/47 ostatnie hasło dotyczyło I wojny światowej,
- w programie z roku 1949 ostatnie hasło dotyczyło I wojny światowej i Rewolucji Październikowej,
- w programie z roku 1954 ostatnie hasło dotyczyło 1952 roku z tym, że okres 1945—1952 potraktowany został właściwie jako materiał z nauki o Polsce i świecie współczesnym,
- w programie z roku 1959 ostatnie hasło dotyczyło II wojny światowej.

Nie trzeba szerzej uzasadniać, że omawianie na lekcjach historii wydarzeń z dziejów najnowszych, z właściwym dla tego przedmiotu wskazywaniem związków przyczynowo-skutkowych między wydarzeniami i zja-

wiskami, wykazywaniem roli mas ludowych oraz jednostki w historii, zależności dziejów od rozwoju środków produkcji i stosunków produkcji ma ogromne znaczenie wychowawcze.

Walory ideowo-wychowawcze zawarte są w programach i innych przedmiotów nauczania. Na ogół, co należy podkreślić, autorzy programów, unikając błędów uproszczeń i schematyzmu, eksponowali w każdym z programów te zagadnienia, jakie są istotne dla nauki (nauk), na której oparty jest przedmiot nauczania, a które jednocześnie mają walory wychowawcze. Tak np. w programie biologii eksponowano tematy sprzyjające kształtowaniu podstaw naukowego poglądu na świat. Ciekawe rozwiązanie zastosowano w programie zoologii w kl. VII. Myślą przewodnią tego programu jest „zaznajomienie uczniów z plastycznością organizmu, zmiennością, współzależnością między organizmami a środowiskiem oraz w ogólnym zarysie z ewolucyjnym rozwojem świata zewnętrznego”. Wprowadzono tu istotne novum w układzie materiału. Rozpoczyna się on od poznania jednego ze ssaków stosunkowo najbardziej znanych (królik), dopiero po poznaniu tego tematu dokonuje się przeglądu zwierząt od pierwotniaków poczynając.

W programie geografii eksponowano hasła ukazujące związki między środowiskami geograficznymi a działalnością człowieka, po zaznajomieniu uczniów z geografiami Polski, Europy i świata, wprowadzono dział „charakterystyka gospodarcza Polski na tle świata”.

Elementy wychowawcze zawarte są w innych programach nauczania. Podsumowując rozważania na ten temat należy stwierdzić, że obecnie obowiązujący program nauczania w szkole 8-klasowej stwarza warunki do kształtowania postawy zaangażowania ideowego i społecznego młodzieży, do podniesienia na wyższy poziom pracy ideowo-wychowawczej szkoły.

W procesach wychowania (np. w procesie kształtowania uczuć patriotyzmu, szacunku i przyjaźni do innych narodów itp.) występują, upraszczając złożony problem, dwie strony — poznawcza i emocjonalna. Dobór haseł programu zabezpiecza w pełni tę stronę poznawczą, czy i o ile uczeń będzie chciał i umiał właściwie postępować, zależy przede wszystkim od umiejętnego wykorzystywania strony emocjonalnej, co się wiąże z metodami i środkami nauczania.

b) Zbliżenie szkoły do życia

Podjmując uchwałę w sprawie reformy szkolnictwa VII Plenum wskazywało konieczność zwiększenia zasobu wiedzy, zwłaszcza z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, zaznajamiania uczniów z zastosowaniem osiągnięć nauki. Wprowadzone w tym zakresie zmiany w programach nauczania należy uznać za zasadnicze, przełomowe.

Przed wszystkim istotnej przebudowie uległ program matematyki. Trudno tu nawet o porównanie z programami obowiązującymi poprzednio.

Dotychczas bowiem (programy z roku 1938/39, 1950, 1959) w szkole podstawowej nauczano arytmetyki, wprowadzając co najwyżej (program z roku 1950) początkowe wiadomości z algebry, a mianowicie, działania na liczbach względnych, równania i układy równań I stopnia o współczynnikach cyfrowych, pierwsze wiadomości o funkcji i jej wykresie — pojęcie funkcji, wykres proporcjonalności prostej $y = ax$ i proporcjonalności odwrotnej $y = \frac{a}{x}$, wykres funkcji liniowej $y = ax + b$.

Program obecny o zupełnie innym zakresie nauczania sprzyja rozwijaniu myślenia matematycznego, wyobraźni przestrzennej i konstrukcyjnej, wyrabianiu umiejętności nabytej wiedzy w życiu codziennym.

Wprowadzono do szkoły podstawowej rysunek techniczny (35 godz. w klasie VIII), co niewątpliwie przyczyni się do podniesienia kultury technicznej u ogółu społeczeństwa. Przedmiot „zajęcia praktyczno-techniczne” w ogólnej liczbie 16 godzin nauczania w kl. V—VIII stanowi jeden z elementów kształcenia politechnicznego. Nakreślono przed tym przedmiotem zadania szerokie i istotne, jak:

- „— kształcenie umiejętności posługiwania się narzędziami, mechanizmami i urządzeniami technicznymi zarówno przy obróbce ręcznej, jak i częściowo maszynowej,
- wyrobienie umiejętności obróbki różnych materiałów i tworzyw na podstawie prostej dokumentacji rysunkowej,
- zaznajamianie z podstawowymi zasadami społecznego procesu wytwarzania, organizacji, bezpieczeństwa i higieny pracy oraz doprowadzenie do zrozumienia związków zachodzących między techniką pracy ręcznej a techniką pracy maszynowej”.

Można mieć jednak wątpliwości, czy te szerokie cele i zadania zostaną zrealizowane, zwłaszcza w stosunku do dziewcząt. W ciągu 4 lat nauki będzie łącznie 320 godzin tego przedmiotu, z tego przypada na: ¹

	chłopcy	dziewczęta
obróbkę drewna	15,6%	5,6%
obróbkę metali	12,5%	5,6%
elektrotechnikę	16,0%	9,7%
gospodarstwo domowe	4,7%	18,7%
szycie i roboty dziane	3,1%	23,7%
elementy mechanizacji	8,2%	—
rysunek techniczny	10,9%	10,9%

Jako podstawę do powyższych obliczeń przyjęto uwagi o realizacji programu (Program, s. 505). Jest wprowadzicie w programie (s. 506) zastrzeżenie, że „jeśli warunki szkoły na to pozwolą, zajęcia dla dziewcząt w za-

¹ Wymieniono tutaj tylko niektóre działy programu.

kresie prac z drewna i metalu oraz zajęcia z elektrotechniki mogą być prowadzone wg programu zajęć dla chłopców. Należy wówczas zmniejszyć odpowiednio ilość ćwiczeń z szycia i gospodarstwa domowego dla dziewcząt", lecz łagodzi ono tylko całą sprawę, a nie rozwiązuje jej całkowicie.

Przytoczone powyżej wyrywkowo dane programu zajęć praktyczno-technicznych wskazują na zagadnienie szersze, które występuje także i w programach innych przedmiotów, mianowicie na stosunek programu do możliwości jego realizacji i jego potrzeb społecznych. Zdając sobie sprawę z tego, że w pierwszych latach po wprowadzeniu programów mogą zaistnieć tu rozbieżności, twórcy programu dla kl. V—VIII wyszli ze słusznego założenia, że program należy dostosować do potrzeb, kształtując systematycznie możliwości realizacji tego programu w każdej szkole.

W trosce o zabezpieczenie więzi między nauką szkolną a życiem, o wyjaśnianie na lekcjach procesów i zjawisk zachodzących w otaczającym świecie, obecny program w porównaniu z poprzednim zawiera istotne zmiany. Charakteryzując je najogólniej można by stwierdzić, że o ile programy nauczania poszczególnych przedmiotów w kl. V—VII szkoły 7-klasowej były w pewnym sensie odpowiednikiem określonej nauki bądź nauk pokrewnych, o tyle w szkole 8-klasowej w jednym programie nauczania znajdują się tematy wzięte z różnych nauk. Obok bowiem kryterium zgodności programu nauczania z treścią nauki stosowano drugie kryterium — użyteczności wiedzy w rozumieniu zjawisk zachodzących w bliższym i dalszym środowisku ucznia. Tak np. wprowadzono do wiadomości o przyrodzie w kl. V elementy przyrody nieożywionej, tematy o korzeniu, liściu, owocu wzbogacono hasłami z zakresu higieny odżywiania i diety, temat o nasieniu — hasłem o narzędziach i maszynach dawniej i dziś stosowanych do uprawy roli, dział programu fizyki „zmiany stanu skupienia ciał” wzbogacono hasłem o chłodnictwie i jego znaczeniu w gospodarce, dział „węglowodory” w programie chemii w kl. VIII wzbogacono o hasło „występowanie ropy naftowej i gazu ziemnego w Polsce, kombinat w Płocku”, dział „węglowodany” o hasło „przemysł papierniczy w Polsce Ludowej” i in.

Szczegółowa analiza programu nauczania wykazuje, że znajduje się w nim stosunkowo dużo haseł z tzw. pogranicza różnych nauk. Zjawisko to godne jest podkreślenia. Obserwując bowiem współczesny rozwój nauk i ich wpływ na nasze życie, wielu naukowców dochodzi do wniosków, że odkrycia naukowe w dziedzinach znajdujących się na pograniczu dwóch lub więcej nauk mają stosunkowo bardzo duży wpływ na dalszy rozwój nauki i techniki, na przeobrażenia życia ludzkości.

c) Treść programu a możliwości uczniów

Trudno jest obecnie w sposób zdecydowany odpowiedzieć na pytanie — czy i o ile program nauczania uwzględnia właściwości psychiki uczniów.

Jest to bowiem zagadnienie bardzo złożone, upraszczając je można wyodrębnić sprawy stopnia trudności pojęć występujących w programie, ilości tych pojęć (informacji) oraz sprawy metod zaznajamiania uczniów.

Jeżeli chodzi o pierwsze z wymienionych — można stwierdzić, że rozwiązano je prawidłowo. Poszczególne hasła i tematy programu są tak dobrane, że przeciętny uczeń nie powinien mieć trudności w ich zrozumieniu. W interpretacji tych haseł dużą pomoc stanowią „uwagi o realizacji programu”, które w większości przypadków określają zakres treści poszczególnych tematów, wprowadzając na ogół poważne ograniczenia. W niektórych przypadkach można nawet stawiać pytanie — czy określony punkt programu nie jest za łatwy, np. występująca w lekturze klasy V książka W. Wasilewskiej „Pokój na poddaszu” mogłaby być i w klasie IV, a „Przygody Tomka Sawayera” — M. Twaina można by przesunąć z klasy VI do kl. V. W kl. V na budowę komórkową korzenia fasoli, budowę łodygi fasoli i liścia fasoli przeznaczają się 11 godzin, zaś 4 godziny na kwiat, owoc, nasienie, podczas gdy w roku poprzednim na ogólną budowę rośliny oraz korzeń, łodygę, liść, owoce, nasienie przeznaczono łącznie 20 godzin.

Psychologowie i lekarze zgodnie stwierdzają przyspieszenie tempa dojrzewania intelektualnego dziecka. Autorzy programu uwzględnili to w swych pracach, nie zawsze jednak w pełni konsekwentnie.

Stwierdzając, że treści nauczania zawarte w obecnie obowiązującym programie dostosowane są do możliwości psychiki przeciętnego ucznia, uważam tym samym, że jest to program łatwiejszy dla ucznia od poprzednio obowiązującego. „Łatwiejszy dla ucznia” nie oznacza tym samym jednak programu łatwiejszego dla nauczyciela. Przeciwnie — przewiduję duże trudności u części nauczycieli w realizacji tego programu. W programie bowiem występują takie treści, jakie nie były objęte w programach nauczania zakładów kształcenia nauczycieli.

Zupełnie odrębnym zagadnieniem jest ilość informacji zawartych w programie. Jak wiadomo — nie ma badań, na podstawie których można by stwierdzić, ile uczeń np. 12-letni jest w stanie nauczyć się w ciągu dnia, tygodnia, miesiąca, jaka jest więc granica wytrzymałości jego umysłu. Nie przeprowadzono także dokładnej analizy, w wyniku której można by ustalić ilość informacji przeznaczonych dla ucznia z różnych przedmiotów np. w ciągu określonego miesiąca. Każda z komisji programowych przeprowadzała bowiem tylko podsumowanie materiału nauczania programowego na daną klasę w porównaniu z liczbą godzin lekcyjnych. Gdyby taki układ przedmiotowy nazwać pionowym, należałoby również dokonać i poziomego podsumowania. Być może, że w wyniku tych prac okaże się, że w jednych miesiącach uczniowie otrzymują np. dwukrotnie więcej informacji niż w innych. Sprawa jest otwarta, czeka na podjęcie przez naukowców. W wyniku takich badań może trzeba będzie dokonać przesunięć w materiale nauczania dla właściwego rozmieszczenia go w czasie.

Psychologie stwierdzają, że w świetle wyników współczesnych badań

możliwość opanowania przez dziecko danego pojęcia zależy nie tyle od stopnia trudności (złożoności) tego pojęcia, lecz przede wszystkim od metod uczenia się. W świetle tego szczególnego znaczenia nabiera sprawa założeń metodycznych programów nauczania.

Metody i środki nauczania

a) Ogólna charakterystyka

Wstępna część programu nauczania — Założenia organizacyjne i programowe 8-klasowej szkoły podstawowej — zawiera m. in. sugestie co do realizacji programów. Zwracając uwagę na różnorodność metod pracy na lekcji podkreśla się, że metody nauczania zależą od przedmiotu i tematu lekcji, a także od warunków pracy — wieku, przygotowania uczniów, wyposażenia szkoły i in. Program zaleca „przede wszystkim te metody nauczania, które przyczyniają się do wyrobienia aktywnej postawy uczniów, do poszukiwania samodzielnych rozwiązań i zdobywania wiedzy własnym wysiłkiem, które wdrażają do samodzielnego myślenia, do stosowania i wykorzystywania wiedzy w praktyce, do samokształcenia i umiejętnego organizowania własnej pracy” (str. 14.) Te zalecenia zostały następnie rozwinięte w „uwagach o realizacji programu”. „Uwagi” te w odniesieniu do przedmiotów w kl. V—VIII składają się z części ogólnej, w której m. in. omawia się strukturę programu i najważniejsze postulaty metodyki nauczania przedmiotu oraz czterech części szczegółowych zawierających sugestie co do zakresu treści poszczególnych haseł programu nauczania w danej klasie wraz z uwagami o sposobach zaznajamiania uczniów z tymi treściami.

Program nie może zastępować metodyki nauczania, z konieczności więc zawarte w programie uwagi o realizacji mają charakter fragmentaryczny, zawierają najważniejsze sugestie bądź przestrzegają nauczycieli (np. w programie fizyki) przed typowymi niedociągnięciami w pracy. Zalecenia metodyczne, aczkolwiek niekiedy drobne i bardzo szczegółowe, oparte są na jednolitych postawach teoriopoznawczych.

Program nauczania zwrócony jest frontem do dziecka, do aktualnego stanu jego wiedzy i umiejętności, rozwoju jego psychiki oraz do życia, które dziecko otacza, w którym ono już uczestniczy bądź będzie uczestniczyć. Wyrazem tego jest m. in. częste akcentowanie spraw poznawania ucznia, potrzeby indywidualizacji pracy na lekcji, badania stanu zainteresowań oraz ich pogłębiania i rozszerzania zakresu oraz wspomniane już dążenie do stosowania wiedzy w praktyce.

Przez cały program nauczania przewijają się zalecenia co do aktywności uczniów, rozwijania inicjatywy, samodzielności myślenia. Program więc zdecydowanie reprezentuje stanowisko zdążające do przewyciężenia bierności intelektualnej uczniów. Wiele uwagi przywiązuje się do działania na lekcji. Sprzyjać temu mają m. in. liczne ćwiczenia umieszczone jako obowiązujące w programie fizyki, chemii, biologii i geografii.

W programie biologii wymienia się także obowiązujące prace na działce szkolnej.

Program konsekwentnie reprezentuje stanowisko, że nie tylko lekcja jest miejscem uczenia się uczniów. Wielokrotnie więc odwołuje się do doświadczeń pozalekcyjnych uczniów, zaleca organizowanie wycieczek. Wiele miejsca poświęcono sugestiom zmierzającym do przyspieszenia tempa uczenia się oraz do wzrostu zainteresowań nauką. Akcentuje się więc potrzebę ciągłego ukazywania praktycznego stosowania wiedzy, nawiązywania (np. na lekcjach historii) do przeszłości regionu oraz, co istotne, na potrzebę i sposoby stosowania pomocy naukowych.

W programie nauczania zawarte są także zalecenia co do sposobów pracy w klasach łączonych, zadawania prac domowych, utrwalania i in.

Zwrócenie uwagi na dziecko, jego potrzeby, akcentowanie spraw poznawania, indywidualizacji, aktywności i samodzielności jest w praktyce źródłem wielu nieporozumień. Te same problemy uwypuklano bowiem w okresie tzw. szkoły aktywnej lub szkół nowego wychowania, który to ruch zapoczątkowany w ostatnich latach XIX w. rozwinął się bujnie w latach 20 naszego stulecia. I dlatego też, omawiając sprawy indywidualizacji, samodzielności i inne, rozpatrywać je będę w porównaniu z programami z okresu tzw. nowego wychowania. Wymaga to jednak nieco przypomnień koncepcji szkół aktywnych.

b) Kilka uwag o szkołach tzw. aktywnych

Do najbardziej popularnych m. in. i w Polsce spośród systemów nowego wychowania należał system daltoński. Wysuwał on na czoło pracy szkolnej 3 zasady: zapewnienie uczniom swobody i wolności kooperacji, wytworzenie w szkole ducha współdziałania uczniów i nauczycieli oraz świadomość i celowość pracy uczniów. System daltoński kładł duży nacisk na uczenie się, indywidualną pracę oraz uwzględnianie różnic między dziećmi. Każdy uczeń po zaznajomieniu się w ogólnych zarysach z treścią całorocznego materiału nauczania otrzymywał miesięczne, a w niższych klasach tygodniowe przydziały pracy. Kolejność wykonywania zadań z różnych przedmiotów ustalali uczniowie sami. W szkole organizowano pracownie przedmiotowe, w których uczniowie wykonywali swe przydziały, np. przydział z matematyki w pracowni matematycznej. Nauczyciel przedmiotu — opiekun pracowni był stale w niej obecny. Po wykonaniu przydziału uczeń sam zgłaszał się do nauczyciela z prośbą o sprawdzenie pracy i jej przyjęcie.

Obok indywidualnej nauki w pracowniach przewidziano także lekcje zbiorowe (konferencje) z danego przedmiotu, średnio jedną w ciągu tygodnia.

Odsyłając zainteresowanych do lektury² stwierdzić należy w tym miej-

² H. Parkhurst: Wychowanie według planu daltońskiego, Lwów—Warszawa, b.r.w.
B. Nawroczyński: Swoboda i przymus w wychowaniu, W-wa 1929, s. 187 i in.

scu, że korzyści wynikające z zapewnienia dzieciom indywidualnego tempa pracy, indywidualnej kontroli osiągnięć są właściwie znikome w porównaniu z ujemnymi stronami systemu daltońskiego. Wykazywano te ujemne strony nawet w okresie rozkwitu systemu. Zwracano wówczas uwagę na nadmierne uprzywilejowanie prac pisemnych kosztem odpowiedzi ustnych dziecka, trudności w przygotowaniu przydziałów pracy. Dzisiaj z perspektywy lat łatwiej zauważyć, że poważnym brakiem systemu daltońskiego było, iż nie sprzyjał on kształceniu umiejętności myślenia oraz emocjonalnemu oddziaływaniu na młodzież.

W przydziałach pracy, jakie otrzymywali uczniowie, wiele było pytań, nad którymi praca sprowadzała się niejednokrotnie do wyszukania odpowiedzi w tekście podręcznika, w encyklopedii, w książce popularnonaukowej. Przepisywanie, odwzorowywanie cudzych myśli można zaliczyć najwyżej do tzw. myślenia niesamodzielnego, na którym nie wolno opierać wyłącznie pracy z dzieckiem. Podkreślić należy również, że w rozwijaniu umiejętności myślenia ogromną rolę odgrywają pytania pomocnicze. Doświadczony nauczyciel śledząc tok myśli ucznia, obserwując zahamowania i zboczenia z właściwej drogi formułuje pytania dodatkowe, przez co pomaga w rozwiązaniu problemu. Taka pomoc właściwie nie była możliwa w systemie daltońskim.

System ten utrudniał znacznie wychowawcze oddziaływanie na dziecko, zwłaszcza oddziaływanie emocjonalne. Zważyć bowiem trzeba, że największa wartość niektórych treści ujawnia się dopiero w toku zbiorowej pracy nad nimi i zbiorowych przeżyć. W systemie daltońskim uczeń sam, przeważnie poprzez słowo drukowane, poznawał prawie cały nowy materiał. A przecież pismo, jak słusznie podkreśla R. Rychterówna, „dorównuje mowie ustnej pod względem komunikowania treści myślowych, lecz znacznie jej ustępuje pod względem zdolności oddziaływania”³.

Podobnie jak system daltoński, tak i system uczenia się pod kierunkiem kładł nacisk na indywidualną pracę ucznia. „Uczenie się pod kierunkiem, wg określenia A. L. Hall-Questa — jest to system postępowania szkolnego, przy którym każdy uczeń otrzymuje tak dokładne wskazówki i wdrożenie w metody uczenia się i myślenia, że jego codzienne przygotowanie posuwa się naprzód w warunkach najbardziej sprzyjających w doskonaleniu się w higienicznej, ekonomicznej i samodzielnej pracy umysłowej”⁴.

B. Suchodolski: Uwagi krytyczne o systemie daltońskim, *Ruch Pedagogiczny*, 1930 r., nr 3.

S. Drzewiecki: Niebezpieczeństwo Dalton-Planu, *Ogniwo*, 1929 r., nr 2.

J. Młodowska: System daltoński w szkole polskiej — (sprawozdanie z rocznej pracy z systemem daltońskim w Państwowym Żeńskim Seminarium Nauczycielskim w Chełmie Lubelskim) — Chełm 1928.

St. Dobrowolski: System klasowy i system pracowniczy (z dośw. w lic. krzemienieckim). W-wa 1934.

³ K. Rychterówna: Problem kultury żywego słowa w nauczaniu szkolnym i w ramach studiów wyższych. *Życie Szkoły Wyższej*, 1953, nr 3.

⁴ A. L. Hall-Quest: Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej. Lwów—Warszawa.

Twórcy uczenia się pod kierunkiem wyszli ze słusznego założenia, że proces uczenia się ucznia wymaga odpowiedniego kierownictwa. Ponieważ zaś trudno o to kierownictwo w domu, więc uczeń przede wszystkim powinien uczyć się na lekcji. Pracę domową należy zlikwidować lub ograniczyć do minimum. Szukali oni także sposobów, które pozwolą na uwzględnianie różnic indywidualnych między uczniami.

Różne przyjęto rozwiązania w uczeniu się pod kierunkiem. W jednym z nich (w tzw. systemie batawskim) nauczyciel przeznaczał połowę czasu lekcji na pracę z całą klasą, a połowę na indywidualną pracę, pomoc pojedynczym uczniom. Według innego rozwiązania (tzw. system Newark) lekcje były 60-minutowe, dzielono je również na połowę (praca z całą klasą, praca indywidualna), bywało także (tzw. system kolumbijski), że do minimum ograniczano lub eliminowano całkowicie pracę z całą klasą, przeznaczając czas lekcji na indywidualne uczenie się uczniów pod kierunkiem nauczyciela.

System uczenia się pod kierunkiem miał strony dodatnie. Podstawowe trudności, jakie sprawiły, że zaniechano tych doświadczeń⁵, związane były z niedocenianiem kwestii przygotowania nauczyciela oraz dążeniem do pracy pod kierunkiem na każdej bez wyjątku lekcji, bez względu na jej temat, przedmiot nauczania.

Zatrzymaliśmy się dłużej nad dwoma, przewyższonymi już systemami dydaktycznymi po to, aby na ich tle uwypuklić zagadnienia, jakie mogą występować i występują niekiedy w odczytywaniu założeń metodycznych obecnie obowiązujących programów nauczania.

Dla prawidłowego rozwiązywania problemów aktywności i samodzielności ucznia na lekcji niezbędne jest jednoznaczne, marksistowskie stanowisko w sprawie zainteresowań i uzdolnień, na powstawanie i przebieg procesu myślenia oraz na zależność procesów poznawczych od treści materiału.

c) Zagadnienia zainteresowań, uzdolnień oraz indywidualizacji

Różnorodne systemy nowego wychowania oparte były na kwestii uzdolnień i zainteresowań głównie na poglądach naturalistów lub zwolenników tzw. teorii dwóch czynników. W konsekwencji tych poglądów akcentowano zagadnienie indywidualizacji w nauczaniu, dostosowania tempa uczenia się do dziecka, treści nauczania do jego zainteresowań i uzdolnień bądź do środowiska, w którym żyje.

I nasze dzisiejsze programy akcentują sprawy uzdolnień i zainteresowań, co w konsekwencji prowadzi m. in. także do zaleceń indywidualizacji w nauczaniu. Reprezentując jednak marksistowskie stanowisko w sprawie rozwoju psychiki stwierdzamy, że obok zadatków wrodzonych w rozwoju psychiki dużą rolę odgrywają wymagania środowiska przyrodniczego

⁵ M. in. prowadzono je przez 5 lat w gimn. Zgromadzenia Kupców m. st. Warszawy, pt. Nauczanie pod kierunkiem — 5 lat doświadczenia szkolnego. Wyd. zbior. pod red. P. Ordyńskiego, W-wa 1938.

i społecznego oraz siła woli, chęć podmiotu wychowania i jego dążenie do osiągnięcia nakreślonych przed nim celów.

Różnice w poglądach na sprawy uzdolnień i zainteresowań mają istotne konsekwencje metodyczne. I w szkołach nowego wychowania, i w naszych obecnych programach nauczania akcentuje się potrzebę indywidualnego podejścia do ucznia, zróżnicowania tempa uczenia się. O ile jednak wówczas, przed 30—50 laty, głoszono, że „instynkty i siły wrodzone dziecka dostarczają materiału i stanowią punkt wyjścia we wszelkim wychowaniu”⁶, akcentowano, iż nauczanie ma jakby odkrywać i pielęgnować te instynkty i uzdolnienia, to dzisiaj, akcentując jako istotne w rozwoju osobowości sprawy wymagań stawianych dziecku przez innych i przez samo dziecko sobie, nawołujemy do indywidualizacji w nauczaniu jako do postępowania, które w konsekwencji pozwoli na dostosowywanie wymagań do aktualnego poziomu psychiki oraz jednocześnie, co istotne, poprzez stosowanie wymagań coraz wyższych do rozwijania tendencji do samowychowania.

W programach nauczania szkoły ośmioklasowej zawarte jest właśnie to ostatnie stanowisko w kwestii indywidualizacji, jako konsekwencja poglądów na zainteresowania i uzdolnienia. Np. w uwagach o realizacji programu nauczania fizyki przy omawianiu lektury poularnonukowej, pracy w kółkach zainteresowań czy rozwiązywaniu zadań z fizyki podkreśla się potrzebę najpierw poznania, co uczeń wie, co rozumie i w zależności od tego stopniowego podsuwania uczniowi tematów coraz trudniejszych.

d) Zagadnienie aktywności i samodzielności myślenia

Wszystkie systemy tzw. nowego wychowania akcentowały sprawy aktywności i samodzielności myślenia uczniów, te same kwestie akcentują i współczesne programy. Jest to jednak podobieństwo tylko niejako zewnętrzne. Zgodni jesteśmy tylko co do znaczenia myślenia w uczeniu się, poglądy nasze różnią się zasadniczo np. od poglądów Deveya i Kerschensteina, którzy należeli do głównych teoretyków nowego wychowania w kwestii powstawania procesu myślowego — źródła myślenia. J. Devey określa myślenie „jako taki proces, w którym fakty obecne nasuwają nam inne fakty (lub prawdy) w taki sposób, że na podstawie lub za gwarancją owych faktów obecnych wytwarza się mniemanie o tamtych”⁷. Według Deveya więc myślenie jest źródłem działania. Kerschensteiner natomiast podkreśla, że „w praktycznym działaniu mamy źródło wszelkiej woli myślenia”⁸, a więc działanie jest źródłem myślenia. My zaś twierdzimy, że trudno jest oddzielać myślenie od działania, działanie jest bowiem źródłem myślenia, myślenie zaś jest źródłem działania.

W pięciostopniowym procesie myślenia Devey jako pierwsze wymienia „odczucie trudności”, po czym następuje „wykrycie jej i określenie”. Rozpatrując rzecz z marksistowskiego punktu widzenia „odczucie trudności”

⁶ I. Devey: Jak myślimy. W-wa 1957, s. 9.

⁷ I. Devey: Jak myślimy. W-wa 1957, s. 79.

⁸ G. Kerschensteiner: Pojęcie szkoły pracy, s. 79.

nie jest pierwsze, trudności nie powstają bowiem samoistnie, musi je coś poprzedzać. Należy przyjąć za słuszne, że to „odczucie trudności” powstaje pod wpływem zewnętrznej sytuacji, w związku z działaniem, w toku którego narzucają się nam problemy, które trzeba rozwiązać. Bywa jednak i tak, że owe problemy, „trudności myślowe wymagające rozwiązania”, powstają również na skutek dotychczasowej działalności umysłu, intelektualnej ciekawości. Nie możemy jednak zgodzić się z Deveyem, gdy on twierdzi, że „kształcenie myślenia musi być oparte na uprzednio i niezależnie istniejących zdolnościach przyrodzonych, że chodzi o należyte kierowanie nimi, a nie o ich stwarzanie”⁹. Określając myślenie jako działalność, która doprowadza do rozwiązania problemów powstających przed człowiekiem podczas poznawania przez niego obiektywnej rzeczywistości, akcentujemy, że nie można myśleć w „ogóle”. Myślenie jest bowiem poznawaniem związku między przedmiotami i zjawiskami.

Programy szkoły 8-klasowej akcentują wielokrotnie kwestie samodzielności myślenia uczniów, rozwijania myślenia, jednocześnie zwracając uwagę na konieczność posiadania przez uczniów pewnego zasobu wiedzy, niezbędnej do przeprowadzania operacji myślowych. Np. „w szczególności do rozwijania samodzielności myślenia uczniów nadają się te lekcje lub części lekcji, które poświęcone są analizie przyswojonego materiału, w celu wydobycia i wyjaśnienia związków zachodzących między faktami” (z uwag o realizacji programu historii); „nauczanie geografii należy możliwie często opierać na samodzielnej pracy uczniów... Analiza każdego niemal tematu pozwala na sformułowanie problemów... Kładąc nacisk na samodzielną pracę uczniów nie rezygnuje się jednak z takich metod nauczania, jak pogadanka, opowiadanie, opis, interesujące sprawozdanie, z podróży”.

Zalecenia programu co do aktywności i samodzielności nie zawsze bywają dobrze rozumiane. Spostrzeżenia i uwagi zebrane podczas hospitacji lekcji prowadzonych w oparciu o program szkoły 8-klasowej wskazują, że nie wszyscy nauczyciele posiadają znajomość podstaw współczesnej teorii myślenia, przebiegu operacji myślowych. Bywają więc lekcje, na których w miejsce przewidywania wymaga się po prostu zgadywania, wymaga się tłumaczenia (podania racji), gdy uczniowie nie znają dokładnie następstwa. Nauczyciele ci nie doceniają więc, że do przeprowadzenia operacji myślowych niezbędna jest znajomość podstawowych faktów, zmuszają uczniów do formułowania problemu wówczas, gdy uczniowie nie mogą sprostac temu zadaniu ze względu na zbyt małą orientację w materiale nauczania.

e) Zależność metod od treści materiału

Wszystkie systemy nowego wychowania, z których dwa pokrótce narzeczono, dążyły do sprecyzowania jakichś uniwersalnych, jedynie słusznych i najskuteczniejszych metod pracy na lekcji. Było to jedno z głów-

⁹ I. Devey: Jak myślimy. W-wa 1957, s. 25.

nych źródeł niepowodzeń tych systemów. Niemożliwe jest bowiem określenie modelu dydaktycznego, który pasowałby do lekcji różnych przedmiotów nauczania. Program nauczania szkoły 8-klasowej konsekwentnie reprezentuje stanowisko o zależności metod pracy na lekcji od treści tejże lekcji. I tak np. podkreśla się znaczenie rozumowania indukcyjnego w nauczaniu botaniki, a dedukcyjnego na lekcjach algebry. W programie tego samego przedmiotu, np. w chemii, zaleca się obok ćwiczeń, „które nie mogą stanowić jedyne źródła wiedzy dla uczniów, stosowanie pokazów, krótkich opowiadań nauczycieli, audycji radiowych i TV, filmu itp.”.

Zagadnienie zależności metod pracy na lekcji od treści lekcji, akcentowane w programie nauczania, nie zawsze bywa poprawnie rozwiązywane w praktyce. Przyczyny niepowodzeń w tym zakresie są dwojakiego rodzaju. Jedne — to potraktowanie metody jako celu pracy, a nie jako środka, który trzeba zastosować dla osiągnięcia celu lekcji. Stanowisko takie ma wiele wspólnego z przewyżconą już w literaturze pedagogicznej teorią kształcenia formalnego.

Np. nauczyciel zna walory pracy grupowej, podzielił uczniów w klasie na 5 stałych zespołów. Na treść nowej lekcji składa się właśnie 5 zagadnień. Nauczyciel formułuje te zagadnienia i przydziela po jednym każdemu zespołowi do opracowania. Jest więc praca w zespołach, ale każdy uczeń pozna dokładniej co najwyżej piątą część tematu lekcji.

Drugi, bardziej chyba jeszcze niebezpieczny w skutkach rodzaj nieporozumień to nieuwzględnienie specyfiki treści lekcji przy wyborze metody jej przeprowadzenia. Istnieją ciągle tendencje do poszukiwań niezawodnych, uniwersalnych metod nauczania, co jest celem właściwie nieosiągalnym. Metoda słusznie dobrana w jednym przypadku jest niewłaściwa na innej lekcji tego samego przedmiotu, np. na lekcjach wiadomości o przyrodzie w kl. V uczniowie mogą metodą pracy z podręcznikiem poznać temat „cegielnie i fabryki ceramiczne w Polsce”, źle jest natomiast, gdy na lekcji tego przedmiotu prowadzonej w szkole w mieście będącym stolicą rolniczego powiatu temat „znaczenie gospodarcze zbóż” realizuje się metodą pracy z podręcznikiem (przykład autentyczny).

Sprawy zależności metod pracy od treści lekcji nabierają szczególnego znaczenia w realizacji obecnego programu nauczania.

Jak powyżej wspominałam, w treści poszczególnych przedmiotów nauczania czerpie się materiał z różnych nauk, wiele odwołuje się do doświadczeń ucznia. W konsekwencji tego metodyka nauczania jednego przedmiotu w jednej klasie oparta winna być na różnych podstawach metodologicznych, zależnych od podstaw nauki, z jakiej zaczerpnięto dane hasło.

f) zagadnienie struktury treści nauczania

Samo pojęcie „struktura” nie występuje w programie nauczania szkoły podstawowej. Nie jest to zresztą przypadkowe. Program nauczania prze-

kazano do druku w sierpniu 1963 r., problemy struktur w nauczaniu omawiane są zaś, często jeszcze hipotetycznie, dopiero w ostatnio publikowanych pracach naukowców. Według K. Sośnickiego „struktura jest określonym układem treści nauki, przede wszystkim praw i pojęć związanych ze sobą pewnymi stosunkami. Wśród jej składowych elementów należy rozróżnić treści podstawowe, jakimi są zasadnicze prawa lub podstawowe zasady, od treści pochodnych, zależnych od treści podstawowych. Treści te są połączone stosunkami, które stanowią o tym, że powstaje z nich sensowna całość”¹⁰. Przyjmując powyższe określenie struktury należy podkreślić, że w programie nauczania szkoły 8-klasowej wiele jest elementów, które wychodzą naprzeciw poglądom w sprawie struktur. Najbardziej konsekwentnie z tego punktu widzenia opracowano program matematyki. W uwagach o realizacji każdego większego tematu podaje się tu pojęcia szczególnie ważne, wskazuje pojęcia niezbędne jako uzupełnienie czy powtórzenie. Podobne uwagi znajdują się w programie fizyki, chemii i innych.

Ciekawy bardzo z punktu widzenia struktur w nauczaniu jest program gramatyki języka polskiego. Materiał nauczania jest w układzie koncentrycznym. W poszczególnych klasach V—VIII występują zarówno elementy nauki o wyrazach na tle składni, jak również elementy składni, przy których nawiązuje się do morfologii i stosunków syntaktycznych. Porządek omawiania części mowy oparty jest na podstawie ich funkcji składowych, w klasie VIII zaś, w toku syntezy, rozpatruje się części mowy w porządku opartym na podstawie formalnej.

g) Integracja i korelacja w nauczaniu, zagadnienia regionalizmu, nawiązywanie do przeżyć uczniów itp.

Skuteczność uczenia się jest m. in. zależna od przeciwdziałania zbytniemu szufladkowaniu informacji, od nawiązywania do tego, co dziecko w danym momencie interesuje, co je otacza. Problemy korelacji, nawiązywania do treści lekcji innych przedmiotów, do przeżyć dziecka, do jego środowiska przewijają się przez wszystkie programy nauczania. Wiele zaleceń o korelacji znajduje się w uwagach o realizacji programu nauczania. Właściwie poza jednym przypadkiem — prace elektrotechniczne są w programie klasy VII zajęć praktyczno-technicznych, a dział „elektryczność” w programie fizyki klasy VIII — program nauczania spełnia postulaty korelacji.

W uwagach o realizacji programu języka polskiego (s. 189), a także w uwagach do programu geografii (s. 393) i innych znajdują się zalecenia o wykorzystywaniu treści innych przedmiotów. Zobowiązuje to (słusznie) nauczyciela do orientacji w różnych programach nauczania, niejako do spojrzenia poziomo na pracę szkoły.

Często spotyka się w programie zalecenie o odwoływaniu się do do-

¹⁰ K. Sośnicki: *Struktura w procesie nauczania. Nowa Szkoła*, rok 1965, nr 12.

świadczeń osobistych uczniów, do ich przeżyć, obserwacji poza szkołą. Sprostanie tym zaleceniom niewątpliwie uczyni dziecku naukę bliższą, bardziej interesującą, a jednocześnie ułatwi wskazywanie związków między procesami i zjawiskami. Godne podkreślenia jest, że program nauczania przestrzega jednak przed sztucznym nawiązywaniem do doświadczeń i przeżyć ucznia, przed wulgarną aktualizacją bądź przed wyreżaniem np. przez polonistę, nauczyciela historii, geografii (s. 190 i in.). Sprostanie tym wymaganiom jest możliwe tylko wówczas, gdy sam nauczyciel będzie reprezentował wysoki poziom wiedzy i kultury ogólnej oraz gdy będzie znał dobrze swoich uczniów. Sprawy poznawania dziecka, zalecenia z tego zakresu przewijają się przez wszystkie uwagi o realizacji programu.

Na osobną wzmiankę zasługują w tym miejscu programy historii i wychowania obywatelskiego. Programy te bowiem mocno akcentują sprawy regionalizmu w nauczaniu, poznawanie przeszłości najbliższego środowiska oraz poznawanie przeobrażeń społecznych, kulturalnych i innych, jakie nastąpiły w tym środowisku w okresie PRL.

h) Utrwalanie, zadawanie pracy domowej, kontrola osiągnięć uczniów

Sprawy utrwalania, aczkolwiek niejednakowo szczegółowo, występują w uwagach o realizacji wszystkich programów. Np. w uwagach do historii podaje się nawet przykładowe tematy lekcji powtórzeniowych, przy języku rosyjskim podaje się kryteria, jakim powinny odpowiadać dyktanda sprawdzające. Spotyka się jednak także i dość ogólne sformułowania o znaczeniu utrwalania.

W znakomitej większości przypadków podkreśla się konieczność ciągłego nawiązywania przy zaznajamianiu z nowym materiałem do treści dawniej opanowanych, także i w latach poprzednich. Podkreśla się także, że lekcje poświęcone w całości utrwaleniu materiału powinny mieć cechy syntez, spojrzenia na przyswojone już treści z nowego punktu widzenia.

Sprawom zadawania prac domowych, treści tych prac poświęcono oddzielne fragmenty uwag o realizacji programów języka rosyjskiego, języka polskiego, historii, wychowania obywatelskiego, biologii, geografii, matematyki, fizyki i chemii. Wszystkie zawarte w nich zalecenia zmierzają do ograniczenia zakresu — powinna być ona głównie utrwalaniem (ćwiczeniem) materiału opanowanego na lekcji — oraz do ograniczenia ilości pracy domowej. Temat pracy, stopień jej trudności adresuje się do ucznia średnio zdolnego (p. program języka polskiego), określa się także sam sposób zadania (p. program języka rosyjskiego).

Analiza zawartych w programach uwag o utrwalaniu i pracy domowej pozwala stwierdzić, że gdyby te, realne całkowicie i w wielu przypadkach bardzo konkretne, zalecenia programu były faktycznie przestrzegane, nastąpiłoby znaczne odciążenie uczniów przy jednoczesnym lepszym opanowaniu przez nich materiału nauczania. Jednocześnie jednak nasuwa się

uwaga — cenne wskazówki metodyczne rozsiiane są po uwagach do realizacji programów różnych przedmiotów. Dobrze jest, gdy, zwłaszcza mniej doświadczony nauczyciel, zapozna się z wszystkimi tymi uwagami, a nie tylko uwagami do nauczanego przez siebie przedmiotu.

Pozytywne stwierdzenia co do utrwalania i pracy domowej nie mogą odnosić się jednak do zagadnienia kontroli osiągnięć uczniów. Wprawdzie i na ten temat uwagi znajdują się w programie, w większości są one jednak zbyt ogólne, niekiedy nawet nieprecyzyjne, np. „Ocenianie postępów ucznia z wychowania fizycznego dokonywane jest przy uwzględnianiu ogólnych zasad klasyfikacji uczniów. W szczególności bierze się pod uwagę postępy w usprawnieniu ucznia, czynną i zdyscyplinowaną postawę na lekcjach oraz pilność i systematyczność w pracy” (s. 674). Nadmienić należy, że sprawy oceny pracy ucznia stosunkowo obszernie i instruktywnie potraktowano w programie wychowania muzycznego.

Lakoniczne na ogół potraktowanie spraw oceny przy jednoczesnym pominięciu działu „wyniki nauczania”, jeśli znajdował się m. in. w poprzednim programie, nie jest popularne wśród nauczycieli i kierowników szkół.

i) Praca w klasach łączonych

Analiza programu nauczania z punktu widzenia zawartych w nich wskazówek i zaleceń do pracy w klasach łączonych wskazuje, że autorzy próbowali dopracować się jednolitej koncepcji metodyczno-organizacyjnej. Można wyodrębnić następujące zasady tej koncepcji:

— stosowanie, w możliwie wysokim stopniu, lekcji wspólnych dla uczniów dwóch klas. Zalecenia tego rodzaju oraz wskazówki do ich realizacji dotyczą zajęć praktyczno-technicznych, wychowania muzycznego, wychowania technicznego. W stosunku do języka polskiego i języka rosyjskiego spotykamy zalecenia o prowadzeniu od czasu do czasu lekcji wspólnych dla dwóch klas;

— nauka cicha powinna być przygotowaniem uczniów do pracy głośnej lub też powinna utrwalać materiał omówiony podczas pracy głośnej.

Zalecenia takie dotyczą nauczania języka polskiego, geografii, języka rosyjskiego — te ostatnie potraktowano stosunkowo bardzo szczegółowo;

— naukę cichą należy wykorzystać do uczenia się problemowego w zespołach (program matematyki).

W programach wychowania obywatelskiego, biologii, fizyki znajdują się tylko krótkie wzmianki o pracy w klasach łączonych (brak ich w stosunku do historii).

j) Inne zalecenia metodyczne

Program nauczania akcentuje wyraźnie zajęcia pozalekcyjne jako formę pracy z uczniami szczególnie uzdolnionymi. Odpowiednie fragmenty mają jednak charakter dość ogólny, brak jest na ogół propozycji programowych tych zajęć.

Zalecenia i sugestie co do tematyki, metod i organizacji wycieczek przenikają właściwie cały program nauczania. Podkreślić należy, że program sugeruje nie tylko wycieczki na lekcjach biologii, geografii, fizyki, lecz także wycieczki polonistyczne, zwiedzanie zakładów produkcyjnych w czasie zajęć technicznych itp. Położenie akcentu, że uczy się nie tylko na lekcji w klasie, lecz także na wycieczce, podczas zwiedzania zakładu przemysłowego i in. niewątpliwie świadczy o tendencji do wiązania nauki szkolnej z życiem.

k) Pomoce naukowe i podręczniki

Wiele jest w programie zaleceń o pomocach naukowych. Mają one jednak głównie charakter przypomnień, rzadziej natomiast spotyka się sformułowania wskazujące na miejsce i rolę pomocy naukowych w procesie uczenia się danych treści.

Program zachęca zarówno do stosowania pomocy znanych od lat — naturalne okazy, preparaty — jak i pomocy nowoczesnych, jak filmy szkolne i oświatowe, audycje TV, magnetofon. W części uwag znajdują się także sugestie o sposobach wykorzystywania na lekcji pomocy naukowych stosunkowo mniej znanych, np. o sposobach wykorzystywania magnetofonu na lekcjach języka ojczystego i rosyjskiego.

Uogólniając te różne, niekiedy bardzo nawet drobne, uwagi o pomocach naukowych stwierdzić należy, że reprezentowane w programie stanowisko w sprawie pomocy naukowych oparte jest na współczesnych poglądach dydaktyki. Jak wiadomo, według tradycyjnego rozumienia zasady pogłębłości jednym z kryteriów poprawności lekcji było samo występowanie w niej pomocy naukowych, przy czym przyznawano pierwszeństwo preparatom i modelom przed naturalnymi okazami. Dzisiaj, podkreślając duże znaczenie pomocy naukowych w procesie poznawczym ucznia, jednocześnie akcentujemy, że pomoc naukowa przyspiesza ten proces, ułatwia go, ale tylko wówczas, gdy jest właściwie wykorzystana. Rozróżniamy przy tym funkcje pomocy naukowych jako źródła wiedzy (np. hodowle — kiełkowanie nasion w różnych warunkach zalecane przez program wiadomości o przyrodzie), jako ilustracji fragmentu podczas poznawania nowego programu (p. zawarte w programie historii uwagi o modelach narzędzi pracy, ubiorów, budowli w różnych epokach) oraz jako środka ułatwiającego uogólnienie, utrwalanie lub ćwiczenie.

Uwagi o programie nauczania z punktu widzenia pomocy naukowych byłyby niepełne, gdyby pominąć liczne zalecenia dotyczące obowiązkowych i nieobowiązkowych ćwiczeń oraz obszerne fragmenty co do warsztatu pracy nauczyciela i uczniów. Te ostatnie, szczegółowe zwłaszcza w programie zajęć praktyczno-technicznych i wychowania plastycznego, wyrażają właściwie metodyki przedmiotu czy poradniki metodyczne. Ze względu jednak na znany brak opracowań metodycznych umieszczenie w programie szczegółowych wskazań zasługuje na podkreślenie.

Uwagi o podręczniku najczęściej sprowadzają się do trafnych zaleceń co do wyrabiania techniki pracy z podręcznikiem, wdrażania uczniów do samokształcenia. Spotyka się więc zalecenia o uczeniu uczniów wyszukiwania zwrotów najważniejszych, pojęć niezrozumiałych, wykorzystywaniu ilustracji.

Interesujące, choć ogólnie ujęte, uwagi o podręczniku zawiera program matematyki. Zaleca on m. in. wdrażanie uczniów do traktowania podręcznika nie tylko jako zbioru zadań, lecz także jako źródła wiedzy oraz książki pomocniczej w utrwalaniu.

W wielu przypadkach spotyka się zalecenie o wykorzystywaniu podręcznika na lekcji, głównie w klasach łączonych.

Dokładna analiza wykazuje, że autorzy programu nie reprezentują jednolitego i skryzalizowanego stanowiska w sprawie teorii podręcznika. Program nie odpowiada bowiem na pytanie, czy i o ile podręcznik ma być książką dla utrwalania wiedzy przyswojonej podczas lekcji, czy ma także rozszerzać i wzbogacać materiał lekcyjny, czy też podręcznik może (i kiedy) stanowić źródło wiedzy ucznia, poprzedzające pracę z nauczycielem na lekcji. To niedociągnięcie programu jest jednak zrozumiałe — brak jest bowiem współczesnych opracowań z zakresu teorii podręcznika dla uczniów szkoły podstawowej.

Wyniki nauczania

W wielu programach poprzednio ogłoszonych znajdował się dział „wyniki nauczania”. Był on w programach międzywojennych, umieszczono go w programach Polski Ludowej, m. in. i w ogłoszonym w roku 1959 (tj. poprzednim). Program nauczania szkoły 8-klasowej nie zawiera działu „wyniki nauczania”. Ma to ujemne i dodatnie strony.

Wielu nauczycieli, zwłaszcza mniej doświadczonych, wielu kierowników szkół, którzy oceniają pracę nauczyciela przedmiotu, jaki nie jest ich własną specjalnością, opowiada się za działem „wyniki nauczania”. Argumentują oni przy tym, że dział ten ułatwia im samokontrolę i kontrolę, stanowi bowiem punkt odniesienia, do którego zmierzają w toku całorocznej pracy.

Dział „wyniki nauczania”, z konieczności zresztą ogólnie formułowany, zawierał wykaz najważniejszych prawd, pojęć zawartych w programie. Był to więc swego rodzaju program minimum. Zdarzało się więc, że nauczyciel „przerabiał” cały program, a wymagał od ucznia tylko tego, co zawierały „wyniki nauczania”, w konsekwencji zaś uczniowie przyswajali sobie tylko to, co zawierały te „wyniki”.

W odpowiedzi na pytanie „umieszczać czy nie umieszczać w programie dział wyniki nauczania”, należy wziąć także pod uwagę inną, złożoną i istotną kwestię. Mianowicie wówczas, gdy reprezentuje się stanowisko kształcenia materialnego, stosunkowo prosto jest o sformułowanie — ile i czego należy nauczyć się i zapamiętać, łatwiej więc o dział „wyniki nau-

czania". Szkoła 8-klasowa reprezentuje stanowisko, że o wynikach nauczania decyduje nie tylko ilość opanowanych pewnych faktów, prawd, szczegółów, lecz także umiejętność wskazywania między nimi związków i współzależności, umiejętność stosowania wiedzy w praktyce oraz, co istotne, rozwój zdolności poznawczych ucznia i jego poglądu na świat, postaw, przekonań zdobytych dzięki uczeniu się danego przedmiotu. W tej sytuacji opatrywanie programu każdego przedmiotu działem „wyniki nauczania” byłoby po prostu niewskazane, zachęcałoby bowiem do ujmowania wyników pracy głównie w aspekcie wiadomościowym.

Podkreślić należy, że autorzy programów w kwestii wyników nauczania nie zostawili nauczyciela bez jakichkolwiek sugestii i pomocy. Założenia programowe i organizacyjne (s. 11—12) zawierają właściwie cele, do których dążyć winien nauczyciel przedmiotu, wiele sugestii z tego zakresu jest w „uwagach wstępnych” do programu każdego przedmiotu, także szczegółowe uwagi o realizacji wysuwają, o czym już wspomniano, pojęcia główne, prawidłowości, na które przede wszystkim należy zwrócić uwagę.

U w a g i k o ń c o w e

Trudno jest w jednym, nawet stosunkowo obszernym artykule dokonać wielostronnej i wyczerpującej analizy założeń dydaktycznych programu nauczania szkoły 8-klasowej.

Zaprezentowany przeze mnie pogląd wykazuje, że na ogół program spełnia postulaty, jakie wysuwano w momencie podejmowania decyzji o reformie szkolnictwa. Podkreślić należy jednak, że postulaty te znacznie bardziej konsekwentnie realizowane są w działach „uwagi wstępne” i „materiał nauczania” niż w „uwagach o realizacji programu”. Przyczyn tego należy doszukiwać się zapewne w zbyt słabym rozwoju dydaktyk szczegółowych. Z braku opracowań naukowych zalecenia metodyczne, aczkolwiek poprawne, mają jednak charakter zbyt ogólny, mogą więc być dowolnie interpretowane przez realizatorów programu. Zobowiązuje to autorów metodyk i poradników metodycznych, a także organizatorów doskonalenia do wnikliwego ukierunkowywania pracy nauczycieli, do wdrażania ich do stosowania metod opartych na marksistowskich podstawach naukowych. Program określa — co ma nauczyciel osiągnąć, *jak* materiał nauczania winien uwzględnić. Uwagi programu na temat, *jak* to należy robić i *dlaczego* należy postąpić w ten sposób, a nie innymi metodami, nie są dostatecznie szczegółowe. Jak starałam się wykazać, program nauczania — reprezentując słuszne stanowisko w sprawach zdolności i zainteresowań, rozwijania aktywności i samodzielności uczniów, politechnizacji kształcenia i in. — zbyt mało sugestywnie wskazuje nauczycielom niebezpieczeństwa różnych błędów, co jest przyczyną licznych nieporozumień w realizacji programu, jakie można zaobserwować jeszcze w niejednej szkole.

КРЫСТЫНА КУЛИГОВСКА

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РЕФОРМЫ
ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Статья является попыткой синтетического взгляда на цели, содержание, методы и средства, а также результаты обучения реформированной основной школы.

В первой напоминаются кратко многие дискуссии, какие предшествовали произведению реформы, излагается подробно содержание повестки дня VII пленума ЦК ПОРП, на котором принято постановление о реформе.

Вторая часть посвящена анализу целей и содержания обучения. Производится его как ответ на три вопроса: служат ли и в какой мере цели и содержание обучения служат последовательно идейно-моральному воспитанию молодежи, способствуют ли и в какой мере цели и содержание обучения способствуют сближению учащихся к жизни, к труду, к производству, учитывают ли и в какой мере цели, подбор содержания обучения учитывают возможности психики учащегося. Ответ на эти вопросы, сопровождаемый многими данными из анализа программы реформированной школы, а также из прежде действующих программ, является положительным. Между прочим констатируется, что настоящая программа вводит существенные изменения, стремящиеся к обеспечению связей между наукой в школе и жизнью, к объяснению на уроках процессов и явлений. Среди разных критерий подбора содержания обучения, какие применены во время разработки программы, выступает также критерий полезности знания в понимании явлений, происходящих в ближайшей и дальнейшей среде учащегося. Обсуждая совместную зависимость между содержанием программы и возможностями психики учащегося, выделяются вопросы, связанные со степенью трудности понятий, а также количество понятий (информаций). Что касается первого, программа не должна причинять трудностей, не проведено вместо того в работах над программой сравнительных анализов, сколько понятий с разных предметов должен ученик присвоить себе нпр. в течение определенного месяца, какая вообще ёмкость ума нпр. 12-летнего ребенка при имеющихся фактах ускорения темпа интеллектуального развития детей. Возможно, что программа потребует проверки.

Относительно широко обсуждены методы и средства обучения. Констатируя, что программа обучения обращена к ребенку и к жизни, обсуждаются более подробно вопросы заинтересованностей и способностей, познания учащегося, а также индивидуализаций в обучении активности и самостоятельности мышления, зависимости методов от содержания урока. Перечисляя основные познавательно-теоретические различия, какие происходят между взглядами теоретиков так называемого активного воспитания и современными, подчеркиваются вытекающие из них методические последствия.

Главный тезис статьи — сходства между школами так называемыми активными и реформированной основной школой являются только внешними. Ограничиваются они к подчеркиванию роли индивидуализации, заинтересованностей а также мышления во время учебы. Имея в виду выступающие еще у части учителей недостатки в понимании основ марксистской психологии, встречаются в практике примеры неправильного толкования предпосылок программ, которые приведено. В этой части статьи совершен пересмотр программы с точки зрения содержания структуры в обучении, научных пособий, учебников, работы в совместных классах и других.

В заключительной части статьи коротко обсуждены вопросы результатов обучения, а также итоги относительно совершенствования труда учителей.

KRYŚTYNA KULIGOWSKA

DIDACTIC PRINCIPLES OF THE PRIMARY SCHOOL REFORM

The article is an attempt at a synthetic outlook on aims, subject matter, methods, means, and teaching effects of the reformed primary school. It consists of three parts.

The first part sums up numerous discussions preceding the reform part gives a detailed account of the 7th plenum of the KC PZPR, which resolved to introduce the reform.

The second part is devoted to the analysis of aims and subject matter in teaching. Answers are given to three questions: whether and if so, to what extent, the aims and the subject matter of teaching serve ideological and moral education of the youth, whether and to what extent they help the pupil familiarize himself with life, work, production, and finally whether and to what extent the selection of the subject matter takes into account the individual psychic abilities of the pupils. The answers, supported by numerous data resulting from curriculum analyses of the traditional and reformed school, are positive to all three questions. One of the statements is that present curriculum introduces important changes aiming at securing the link between the school and life in explaining processes and phenomena during the lessons. Among many criteria utilized in selecting the subject matter the criterium of usefulness of knowledge in understanding phenomena occurring in the pupil's environment, has been taken to consideration. When discussing the interdependence between the subject matter and the pupil's psychic abilities the author distinguishes the problems of the degree of difficulty and the number of informations. As to the former the new curriculum should not present difficulties. However, no research had been conducted to determine how many notions in different subjects the student must learn within the course of, say, a month, or what is the actual learning capacity of a twelve year old child, considering the accelerated speed with which the children develop intellectually. It may prove necessary to verify the curriculum taking these problems into consideration.

Methods and means in teaching have been given relatively much attention. Having stated that the new curriculum meets the needs of the child and the requirements presented by life itself the author discusses in detail the problems connected with abilities and interests of the pupils, coming to know them better. Further the necessity of individual approach is stressed, the necessity for active and independent thinking, and the dependence of methods on the contents of the lesson.

The fundamental differences in the theory of cognition between the views of the theoreticians of the so-called active education and the views of the modern theoreticians are brought up and the implications of those differences in the area of methodology are discussed.

The main thesis of the article is that the similarity between the so-called active school and the reformed primary school is superficial. The similarity is confined to stressing the importance of individualization, interests, and thinking in learning. Owing to the fact that many teachers have gaps in fundamentals of the Marxist psychology, one often meets in practise the cases of erroneous interpretations of the principles of the new curriculum. This part of the article also surveys the curriculum from the point of view of the contents of structures in teaching, teaching aids, textbooks, work in joint classes etc.

The final section of the article is devoted to discussing results of teaching and conclusions connected with raising the teacher's working standards.

LUDWIK BANDURA

Z ZAGADNIENŃ KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Charakterystyczne dla dotychczasowych badań pedeutologicznych było to, że usiłowano uchwycić te cechy osobowości nauczyciela-wychowawcy, które zapewniają mu najlepszy wpływ na dzieci i młodzież, a tym samym zapewniają efektywność jego pracy dydaktycznej i wychowawczej. Sporna była kwestia, czy zespół cech determinujący dobrego nauczyciela-wychowawcę jest wrodzony i stanowi tzw. talent pedagogiczny, czy też jest wykształcalny.

Pierwsze stanowisko w konsekwencji zmierzało do właściwego doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego, w praktyce jednak nie udało mu się wypracować skutecznych metod selekcji, analogicznych do tych, jakie stosowane były w pracowniach psychotechnicznych wobec innych zawodów. Skutkiem tego, jak wykazały liczne badania ankietowe, w zakładach kształcenia nauczycieli znaleźli się nie ci, których do zawodu nauczycielskiego ciągnęło powołanie, ale ci, którzy znaleźli się pod takim czy innym naciskiem stosunków społeczno-gospodarczych. Stanowisko pedeutologów bazujących na wrodzonym talencie pedagogicznym było zatem bezpłodne dla praktyki kształcenia nauczycieli.

Donioślejsze okazało się stanowisko drugie, gdyż pozwalało zakładom kształcenia nauczycieli rozwijać i kształtować te cechy osobowości, które uznane zostały jako najbardziej pożądane w pracy nauczycielskiej. Praktyka seminariów nauczycielskich i liceów pedagogicznych wykazała, że jest możliwe spośród młodzieży, którą do zakładu przyprowadziły najróżniejsze motywy poza nieokreślonym bliżej powołaniem, wychować i wykształcić dobrych nauczycieli zbliżających się do ideału narkreślonego przez pedeutologów. Rozważania ich były więc i potrzebne, i do pewnego stopnia skuteczne na określonym etapie rozwoju społecznego.

Czasy się jednak zmieniły. Kiedy wychowaniem dzieci zajmowała się rodzina, która najczęściej była i wspólnotą gospodarczą prowadzącą gospodarstwo rolne, warsztat rzemieślniczy, sklepik prywatny, do którego prac włączały się dzieci, wystarczyło, że nauczyciel w szkole nauczał, a wychowanie ograniczał do przygotowania wiernych poddanych panującej dynastii. Znajomość stopni formalnych Herbartą była wówczas wystarczającym narzędziem w pracy nauczyciela, a seminarium idealnym zakładem wyposażającym w to narzędzie. Kiedy po pierwszej wojnie światowej stosunki społeczno-polityczne zaczęły się liberalizować, większej wagi zaczynały nabierać te cechy osobowości nauczyciela, które pomagały w kształtowaniu aktywnej postawy wobec życia i zbliżały się do postulatów pedagogiki pajdocentrycznej.

Dzisiaj niezmiernie wzrosły zadania szkoły. Przede wszystkim wobec zniesienia barier dualistycznego ustroju szkolnego dawna szkoła powszechna stała się szkołą podstawową, która musi dać dobre podwaliny naukowe dziecku, by było ono przygotowane do podjęcia dalszej nauki w szkole średniej coraz bardziej upowszechniającej się, a dalej do szkoły wyższej. Sprawy wychowania intelektualnego nabierają więc większego niż dawniej znaczenia, a to wymaga z kolei innego niż dawniej przygotowania do zawodu. Jeśli dodamy do tego charakteryzujący nasze czasy szybki rozwój nauki, obalający wiele uznanych dotychczas twierdzeń, przynoszący co roku wiele nowych odkryć, prowadzący do powstania coraz nowych dyscyplin wiedzy, jasne się staje, że nauczyciel dzisiejszy musi mieć lepsze wyposażenie naukowe, musi

zdobyć umiejętność pracy nad własnym doszkąłcaniem, ale musi też w szkole inaczej uczyć. Nie wystarczy mu już umiejętność przekazywania wiedzy, ale musi ucznia wyposażyć w metody samodzielnego przyswajania wiedzy.

Z tych względów nie wystarczają też już badania dydaktyczne zmierzające w kierunku doskonalenia metod nauczania i rejestrowania coraz to efektywniejszych „chwytów dydaktycznych”. Ważniejsze stają się studia nad procesem uczenia się i nad ułożeniem dobrego, racjonalnego programu kształcenia, jak również badania nad problematyką kierowania samym procesem uczenia się.

Demokratyzacja oświaty prowadzi do wydłużenia okresu kształcenia młodego pokolenia i do upowszechnienia się szkoły na stopniu średnim i wyższym, które dawniej miały charakter elitarny. Społeczeństwa dzisiejsze przekształcają się w społeczeństwa ludzi kształcących się. Pociąga to za sobą ogromny wzrost zapotrzebowania na nauczycieli¹. Nie da się go zaspokoić przez wyławianie talentów pedagogicznych. Kształcenie nauczycieli staje się również kształceniem masowym.

Wzrost zadań szkoły jest wyznaczony jeszcze przez inne czynniki. Zmieniła się rola rodziny. Zatrudnienie zawodowe kobiet, coraz szerszy ich udział w życiu społecznym i politycznym sprawił, że pewne funkcje wychowawcze i opiekuńcze, które do niedawna sprawowała rodzina, przejąć musiała szkoła. Stąd nauczyciel musi być nie tylko lepiej wyposażony w wiedzę, ale bardziej niż kiedykolwiek musi być przygotowany do pełnienia roli wychowawcy. Rzecz jasna, że przygotowanie to nie może się ograniczyć do wykształcenia pewnych umiejętności praktycznych, zdobytych przez uczestnictwo w pracach organizacji młodzieżowych i w praktykach pedagogicznych, ale musi być oparte o zrozumienie dokonujących się w dzisiejszym świecie, szczególnie zaś w ustroju socjalistycznym, przeobrażeń gospodarczo-społecznych. Wymaga to umiejętności powiązania procesu wychowania z określonymi zjawiskami społecznymi, dostrzegania prawidłowości pedagogicznych działających w konkretnych sytuacjach wychowawczych. Aby tym zadaniom sprostać, nauczyciel musi być wyposażony w solidną wiedzę pedagogiczną, wspartą już nie tyle na znajomości psychologii, co na pewnych elementach socjologii, ekonomii i nauk politycznych.

Szkoła dzisiejsza nie pracuje w izolacji. Przestaje być w środowisku jedynym ogniskiem kulturalnym, a coraz bardziej staje się ogniwem nawiązującym współpracę z innymi instytucjami, przede wszystkim z domem rodzinnym i zakładem pracy, który stał się zakładem opiekuńczym, ale i z innymi placówkami kulturalnymi, takimi, jak radio i telewizja, teatr, muzeum, towarzystwo naukowe, z instytucjami społecznymi, jak organizacje wyższej użyteczności, z instytucjami państwowymi, jak rady narodowe, milicja obywatelska, która przecież nie jest już tylko organem tropiącym wykroczenia i przestępstwa, ale sprawuje wiele funkcji wychowawczych. Stąd i autorytet nauczyciela nie upada dzisiaj, jak to mniema wiele osób, ale opiera się na innych niż dawniej wartościach, niezależnie od tego, że obok nauczyciela wyrastają dziś autorytety nowe.

Przygotowanie nauczyciela do tej roli koordynatora społecznych wysiłków wychowawczych wymaga też określonej wiedzy, przede wszystkim z dziedziny podstaw teoretycznych naszego ustroju.

W miarę tego jak coraz bardziej wzrastają zadania szkoły, komplikuje się też kształcenie nauczycieli. Na tym tle zrozumiały się stają kryzys dotychczasowego systemu kształcenia nauczycieli. Z jednej strony nie nadąża on za społecznymi potrzebami, z drugiej strony usiłuje się dotychczasowy program kształcenia uzupełniać o coraz to nowe treści, prowadząc do przeciążenia studentów kształcących się na nauczycieli. Wiedzie to do powierzchowności kształcenia, z kolei zaś do słabszego przygotowania do pracy nauczycielskiej.

¹ Wystarczy takie zestawienie liczb. W r. 1937/38 mieliśmy w Polsce zatrudnionych 83 310 nauczycieli, w r. 1963 już 281 489.

Kontynuowanie rozważań nad osobowością idealnego nauczyciela, wydaje się, nie pomoże wyjść z impasu. Współczesne badania pedeutologiczne coraz częściej więc przerzucają kierunek swoich badań na analizę czynności nauczyciela. Podstawowe pytanie brzmi: co powinien umieć współczesny nauczyciel, by sprostać nowym zadaniom? W naszej literaturze Szaniawski spróbował zestawień-katalog czynności nauczyciela dostosowany do trynitarnego układu przedmiotów nauczania². Spróbujmy pójść po tej linii rozważań³.

Umiejętności, które w sposób elementarny winien wykształcić zakład kształcenia nauczycieli, a do doskonalenia których w czasie wykonywania zawodu przygotowani być musi nauczyciel, można by z grubsza podzielić na trzy grupy: na umiejętności intelektualne, umiejętności kontaktowania się z uczniem i kierowania jego pracami i jego wychowaniem, umiejętności organizacyjne.

Do grupy umiejętności intelektualnych należy w pierwszym rzędzie zaliczyć dobrą znajomość przedmiotu, którego wypadnie nauczycielowi uczyć. Wadą dotychczasowego kształcenia jest to, że kandydatem włącza się bardzo wiele wiedzy, która ulega z kolei bardzo szybkiemu zapomnieniu. Dzieje się tak dlatego, że jest ona przyswajana najczęściej mechanicznie, kandydat nie uczy się władać przyswojoną wiedzą, tzn. stosować jej do rozwiązywania różnych problemów teoretycznych i praktycznych, do wyjaśniania przy jej pomocy różnych zjawisk otaczającego życia. Staje się ona martwym balastem pamięci, nie zdążyła się natomiast przekształcić w narzędzie, przy pomocy którego kandydat uczy się wyjaśniać i przekształcać świat.

Żyjemy jeszcze złudzeniem, że szkoła winna dać uczniom całokształt wiedzy ludzkiej, a tym samym wyposażać go na całe życie, co było możliwe w dawnych wiekach i co przeszło do tradycji szkoły, nie jest jednak możliwe do osiągnięcia dzisiaj. Stąd niezmiernie wagi nabiera dzisiaj problem, jakimi posłużyć się kryteriami przy doborze treści do programu. Niektórzy wskazują, że tym kryterium w zakładach kształcenia nauczycieli winien być obowiązujący w szkołach program nauczania. Studium przedmiotu specjalnego winno zatem być rozwinięciem treści występujących w programie szkolnym. Wydaje się, że jest to kryterium bardzo zawodne. Wszystko wskazuje na to, że w dzisiejszej rzeczywistości programy szkolne będą się zmieniały często, i to nie tylko pod względem treści, ale i ich strukturalnego układu. Nauczyciel musi być tak przygotowany, by nie stanął bezradny wtedy, kiedy wypadnie mu w przyszłości uczyć według zmienionych programów.

Inni wysuwają jako kryterium potrzeby współczesnego życia i radzą usuwać treści przestarzałe, pozostawić natomiast treści współczesne. Kryterium to też zawodne, mimo że pozory przemawiają na jego korzyść. W Stanach Zjednoczonych Ameryki doprowadziło ono do obniżenia poziomu szkół i wywołało fale krytyki i zarzuty pod adresem szkół, że właśnie nie przygotowują one do potrzeb współczesnego życia. Nie zawsze wiadomo, jakie treści różni krytycy podsuwają pod pojęcie „nowoczesności”. Często zresztą nie może być mowy o zrozumieniu współczesności bez tzw. treści „przestarzałych”, np. niektóre fakty z dziejów Polski Piastowskiej mogą mieć większe znaczenie dla zrozumienia położenia Polski współczesnej i jej granic aniżeli niektóre szczegółowe fakty z historii nowożytnej.

Wydaje się, że w kształceniu nauczycieli, którzy przecież w przyszłości będą nie tylko przekazywać wiedzę, ale i kierować procesem samodzielnego uczenia się, a nawet programować, ważne jest, by w zakresie studiowanego przedmiotu dopracowali się jego struktury, tzn. opanowali zasadnicze pojęcia, ich związki wzajemne oraz zasadnicze twierdzenia, zasady i prawa naukowe. Studium takie musi prowa-

² Ignacy Szaniawski: Model i metoda. Warszawa. Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1965.

³ Kroczy nią od dłuższego czasu Józef Kozłowski. Na uwagę zasługuje ostatni jego artykuł: Aktualne założenia pedagogiczne współczesnego systemu kształcenia nauczycieli. *Chowanna*, 1965, nr 2.

dzić do opanowania podstaw metodologicznych danej nauki, bo bez tego trudno sobie wyobrazić, by byli w stanie powiązać poszczególne fakty w strukturalną całość. Przy zastosowaniu kryterium strukturalizacji ważna stanie się nie ilość opanowanej wiedzy, ale jej jakość, gruntowność, głębia, umiejętność wiązania faktów i korzystanie z nich przy opracowywaniu struktur szczegółowych, cząstkowych.

Pociąga to za sobą również zmianę form kształcenia. Wykład, ściągający dawniej setki studentów, coraz bardziej będzie ustępował ćwiczeniom, konwersatoriom, seminarium, chociaż nie zaniknie, bo pozwoli studentowi wnikać w sposób myślenia profesora, stanie się dla studenta przykładem zarówno analitycznej pracy profesora, jak i jego umiejętności syntetyzowania. Student zaś wyposażony w metodę pracy zdobędzie umiejętność wiązania w dalszym samokształceniu nowych treści z już posiadaną strukturą, podporządkowując je lub przyporządkowując odpowiednim pojęciom, twierdzeniom, prawom, poglądom. Opanowanie metody pracy umożliwi mu też w przyszłości sięgnięcie do tych źródeł, z których wypadnie mu uzupełniać luki wiedzy, kiedy bieżące zadania będą tego wymagały.

Do umiejętności intelektualnych potrzebnych nauczycielowi zaliczyć należy też umiejętność popularyzacji wiedzy. Nauczanie szkolne, chociaż przekształca swoje metody upodabniając je coraz bardziej do badania⁴, nie jest pracą naukową; jest popularyzacją. Wypadnie też nauczycielowi wobec powszechniejszego dziś niż dawniej zapotrzebowania występować przed dorosłymi, którzy zwrócą się do niego jako eksperta z prośbą o przedstawienie w popularnym wykładzie współczesnego stanowiska nauki na taką czy inną kwestię. Umiejętność popularyzacji wymaga konkretyzacji uogólnień naukowych przez sięganie do przykładów z życia lub przez korzystanie z bardziej szczegółowych prac przyczynkarskich, a równocześnie prostego, jasnego, zrozumiałego dla wszystkich wypowiedziania własnych myśli. Będzie przygotowany do tego ten nauczyciel, który w czasie studiów nauczył się nie tylko słuchać wykładów i uczyć się do egzaminów, ale samodzielnie pracować, a przede wszystkim wiązać teorię z praktyką. Duże znaczenie w studiach zaczyna więc nabierać prócz ćwiczeń audytoryjnych wycieczki, obozy naukowe, ćwiczenia terenowe, praktyki w zakresie studiowanej dyscypliny naukowej.

Z wymagań nakreślonych wyżej wynikają dalsze umiejętności, jak opanowanie technik pracy naukowej i samokształceniowej, ale i umiejętności oceniania wartości kulturalnych. Skoro okres kształcenia zaczyna się wydłużać na całe życie człowieka, a podaż dóbr kulturalnych staje się coraz większa, ważne jest, by już w czasie studiów nauczycielskich zdobyć umiejętność dokonania właściwego wyboru między tym, co bezwzględnie trzeba poznać, a tym, czego można zaniechać. Nie jest to możliwe bez nauczania się wartościowania i krytycznej oceny tego, co się czyta, ogląda, słucha. Pomóc w tym mogą zorganizowane dyskusje, czytanie recenzji, ale i dopracowanie się kryteriów wartościowania, które sprawią, że dokonany wybór będzie nie przypadkowy, lecz świadomy.

Do grupy umiejętności intelektualnych należy też zaliczyć znajomość co najmniej jednego języka obcego. Brak znajomości języków obcych sprawia, że wiedza człowieka jest zbyt zaściankowa. Szybki postęp wiedzy wymaga, by poznawać nie tylko zdobycze nauki polskiej, ale i ogólnoswiatowej, co bez znajomości języków obcych nie jest możliwe. Dla nauczyciela znajomość języka obcego ma jeszcze praktyczne znaczenie. Wobec wzmocnienia kontaktów międzynarodowych i łatwości wyjazdów zagranicznych korzyści większe odnoszą z nich ci, którzy potrafią się bezpośrednio porozumieć.

Same umiejętności intelektualne nie wystarczają jednak do zapewnienia efektywności pracy nauczyciela. Ich uzupełnieniem muszą być umiejętności pedagogiczne.

Moglibyśmy tu wyodrębnić takie umiejętności dydaktyczne, jak umiejętność plano-

⁴ Tadeusz Wiloch: „Learning by research” zamiast „Learning by doing”. *Ruch Pedagogiczny*, 1964, nr 5, s. 7.

wania, rozczłonkowania materiału, odpowiedniego dawkowania go na lekcji, właściwej jej budowy, posługiwania się najwłaściwymi dla określonego materiału i poziomu uczniów metodami nauczania, systematyzowania materiału, posługiwania się pomocami naukowymi, w tym również środkami audiowizualnymi, sprawiedliwego i obiektywnego oceniania uczniów itp. Podstawą teoretyczną dla wykształcenia tych umiejętności jest dydaktyka ogólna i metodyka wybranego przedmiotu.

Wiedza ta i oparte na niej umiejętności nie wystarczają jednak, by dobrze nauczać. Klasa nie jest jednolitym zespołem i w jej obrębie znajdują się różne indywidualności. Trzeba je umieć rozpoznać. W związku z tym nauczyciel musi opanować różne techniki psychologiczne, przede wszystkim musi w sobie wyrobić umiejętność przeprowadzania obserwacji. Pozwoli mu to wczuć się w sytuację dziecka i w jego potrzeby, dzielić się jego uczuciami, ułatwi kontaktowanie się, pozwoli podsuwać najwłaściwsze motywy uczenia się, modyfikować swoje postępowanie dydaktyczne w zależności od wymagań, jakie stawia dana sytuacja. Podstawą teoretyczną, na jakiej rozwijać się będą te umiejętności, to psychologia, w szczególności psychologia rozwojowa i psychologia wychowawcza, a w jej obrębie psychologia uczenia się.

Nauczanie dydaktyki i psychologii musi być przeplatane praktykami, aby wiedza stała się operatywna i aby mogły się wykształcić wymienione umiejętności. Istnieje u nas zrozumienie dla znaczenia praktyk pedagogicznych, występuje nawet wyraźna tendencja do przedłużania czasu terenowych praktyk pedagogicznych.

I tu budzą się pewne obawy, czy to jest właściwa droga do kształcenia umiejętności dydaktycznych. Wysłanie studenta na kilka tygodni do szkół oznacza przerzucenie ciężaru odpowiedzialności za przygotowanie do zawodu na nauczycieli, którzy obarczeni są licznymi obowiązkami poza opieką nad studentami, nie zawsze zorientowani są w najnowszej problematyce dydaktycznej i nie zawsze przygotowani są do szczegółowej analizy pierwszych kroków nauczycielskich kandydata, nie zawsze też dysponują czasem na to. Nie o ilość praktyki przecież idzie, ile o jej jakość.

Daleko większe korzyści są więc z przeprowadzonej przez kandydata lekcji pod nadzorem dydaktyka, przedyskutowanej następnie w zespole kandydatów. Każda lekcja przynosi nową i nieoczekiwaną trudność. Wspólne przygotowanie lekcji, wspólne omawianie ich doprowadza do tego, że kandydat z jednej strony stosuje teorię dydaktyczną i psychologiczną w praktyce, z drugiej jednak strony różne i nieprzewidziane mimo najlepszego przygotowania szczegółowe sytuacje uczy się podporządkować odpowiednim uogólnieniom teoretycznym. Nie zawsze na to wpadnie sam, częściej pomoże mu w tym dyskusja kolegów i uwagi dydaktyka. Taka szczegółowa analiza lekcji odwołująca się w detalach do odpowiednich uogólnień jest bardzo kształcąca i trwa zazwyczaj dłużej od samej lekcji. Myślę, że może ona mieć decydujący wpływ na przezwyciężenie spotykanej u wielu nauczycieli nieufności do teorii pedagogicznej, która rzekomo na nic się nie przydaje, bo nie daje bezpośrednich recept postępowania. Tą drogą poszły instytuty pedagogiczne i niektóre uniwersytety w Niemieckiej Republice Demokratycznej, które wprowadziły w każdym tygodniu tzw. „dzień pracy w szkole”.

Praktyka terenowa winna tylko służyć sprawdzeniu już wytworzonych umiejętności. Jeśli ma spełniać taki cel, to nie ma potrzeby, by wydłużała się przez wiele tygodni. Wystarczy wówczas krótszy okres czasu na nią, a uzyskane oszczędności w czasie wykorzystać można na bardziej kształcące ćwiczenia praktyczne.

Nauczyciel jednak nie tylko uczy, ale i wychowuje, w związku z tym potrzeba również, by hospitacje uwzględniały różne sytuacje wychowawcze, które wytwarzają się spontanicznie lub które są świadomie organizowane, np. lekcje wychowawcze, zebrania samorządu, zajęcia pozalekcyjne, uroczystości szkolne, praca harcerska, zebrania rodzicielskie itp. Potrzebne jest zetknięcie kandydatów z trudnościami wychowawczymi w powiązaniu z całym splotem ich społecznych uwarunkowań. Teore-

tyczną podstawą do tych zajęć jest znowu teoria wychowania, psychologia społeczna, nauki społeczne.

Najlepszym jednak przygotowaniem do prac wychowawczych jest uaktywnienie się młodzieży w własnych organizacjach, które winny nawiązywać współpracę z analogicznymi organizacjami szkolnymi. Młodzież w tych organizacjach nie tylko kształtuje swą postawę społeczną, ale uczy się kontaktować z innymi ludźmi, wsłuchiwać w ich głosy, dobierać argumenty celem przekonania słuchaczy o słuszności pewnego stanowiska, angażować się w słuszną sprawę, słowem — uczy się skutecznego działania. Doświadczenia nasze w dziedzinie kształcenia nauczycieli wykazują, że na najlepszych wychowawców w szkole wyrastają ci kandydaci, którzy brali aktywny udział w pracach społecznych w czasie swych studiów. Im też łatwiej przychodzi oddziaływać na rodziców swych uczniów.

Zadania w zakresie kształcenia nauczycieli bardzo wzrosły. Obok gruntownego studium jednego przedmiotu obejmują nauki pedagogiczne, psychologiczne, społeczne, a także filozofię jako tę naukę, która daje najszersze uogólnienia, a równocześnie jest nadbudową ustroju, w którym odbywa się socjalistyczne wychowanie (marksizm-leninizm). Idzie przy tym nie tylko o pamięciowe opanowanie tej wiedzy, ile o uczynienie z niej narzędzia skutecznego działania, a to wymaga czasu na stosowanie ćwiczeń. Nie można tu zrezygnować z żadnego z wymienionych przedmiotów, jeśli chcemy, by nauczyciel był dostatecznie przygotowany do czekających go zadań.

Ile wobec tego potrzeba czasu na wykształcenie nauczyciela? Wydaje się, że wobec niezmiernego skomplikowania zadań w dziedzinie kształcenia nauczycieli niesłuszne są te głosy, które twierdzą, że nauczycielowi wystarczy niższe wykształcenie aniżeli w innych zawodach. Zaniedbania w tej dziedzinie mogą poważnie zaciążyć na rozwoju kulturalnym i moralnym kształcącego się pokolenia, co widoczne stanie się dopiero za wiele lat. Zdziwienie budzi więc skrócenie studiów wyższych na takich kierunkach, jak matematyka i fizyka.

Nie widzę też zasadniczych różnic między zadaniami nauczycieli szkół podstawowych i nauczycieli szkół średnich, toteż czas kształcenia nauczycieli obu typów szkół winien się stopniowo przybliżać. Na pewno w przyszłości nauczycielom i jednym, i drugim będzie można zapewnić to samo pełne wyższe wykształcenie. Nie widzę uzasadnienia tych głosów w dyskusji, które stały na stanowisku, że nie trzeba okresu kształcenia w studiach nauczycielskich przedłużać, bo to przybliżyłoby go do czasu studiów w wyższych szkołach pedagogicznych, a tym samym uczyniło ze studiów nauczycielskich zakłady mniej pociągające młodzież.

Obok wymienionych czynności spełnianych przez nauczycieli można by wymienić jeszcze inne bardziej szczegółowe, jak umiejętność posługiwania się środkami audio-wizualnymi, umiejętności prowadzenia zajęć pozalekcyjnych, zwłaszcza w kółkach artystycznych i technicznych, umiejętność prowadzenia biblioteki szkolnej, umiejętności udzielania rodzicom porad wychowawczych i psychologicznych, wszak bez dobrze pojętej współpracy wychowawczej szkoły z domem trudno mówić o wypracowaniu dobrych wyników dydaktycznych i wychowawczych, umiejętności kierowania pojazdem mechanicznym dla potrzeb kształcenia politechnicznego. Wykształcenie tych umiejętności wymaga również wiele czasu, a niezależnie od tego opanowania pewnych podstaw teoretycznych. Wykaz tych umiejętności można by jeszcze pomnożyć. Czynią to zresztą liczne uchwały podejmowane na zjazdach różnych organizacji społecznych.

Wydaje mi się, że najlepszy nawet zakład kształcenia nauczycieli nie będzie w stanie podjąć się wykształcenia wszystkich umiejętności, które mogą się okazać przydatne w pracy nauczyciela. Nie starczy mu na to czasu i mogłoby się to odbyć tylko kosztem obniżenia poziomu wykształcenia. Nie sposób zaś przedłużać okresu studiów. Studia dla nauczycieli mogą się zająć tylko kształceniem podstawowych umiejętności

i mogą opracować jedynie podstawową wiedzę, na której bazowałyby te umiejętności. Wszelkie dodatkowe kwalifikacje musiałby nauczyciel zdobywać na kursach organizowanych przez władze szkolne lub na studiach podyplomowych w szkołach wyższych. Nie ulega też wątpliwości, że tendencje rozwoju szkolnictwa pójdą w tym kierunku, iż obok nauczycieli będzie ono zatrudniało innych specjalistów (bibliotekarzy, psychologów, instruktorów).

Rozległość programu kształcenia nauczycieli kryje w sobie jedno niebezpieczeństwo — wielość przedmiotów zdaje się go rozsądzać, w wyniku czego kandydat wynosi z uczelni sumę wiadomości i wiadomostek. Jakże jest jednak ich powiązanie? Jak nigdy dotąd odczuwamy dziś potrzebę integracji treści kształcenia.

Integracja ta winna zmierzać w dwóch kierunkach: pionowym i poziomym.

Mówiąc o integracji pionowej mam na myśli taki układ przedmiotów głównego kierunku studiów, by jeden przedmiot stanowił właściwą podbudowę dla następnego z kolei. Na egzaminach obserwuje się nierzadko, że na starszych latach niektórzy studenci nie pamiętają już tego, z czego składali egzaminy na latach niższych. Widocznie wiedza wcześniej opanowana nie była im potrzebna do przyswojenia nowej, skutkiem czego nie powiązała się w zwartą całość.

! O ile integracja pionowa jest stosunkowo łatwa do osiągnięcia przez właściwy układ przedmiotów, przez umiętny dobór tematów do ćwiczeń, przez współpracę nauczających w toku realizacji programu, o tyle trudniej osiągnąć integrację poziomą. Przez integrację poziomą rozumiem treściowe powiązanie przedmiotów głównego kierunku studiów z pozostałymi przedmiotami. Brak tej integracji sprawia, że studenci bardziej cenią przedmioty kierunkowe, a lekceważą sobie tzw. „usługowe”, nie zawsze rozumiejąc, jaka jest ich rola w programie kształcenia, z nich też są z reguły gorzej przygotowani do egzaminów. To lekceważenie z czasem przenosi się również na nauczających, co sprawia, że przy zaliczeniu roku czy przy przyznawaniu stypendiów liberalniejszą miarę przykłada się do osiągnięć studenta z tzw. przedmiotów „usługowych”.

Integracja pozioma wymaga, by takie przedmioty, jak psychologia, pedagogika, filozofia, ekonomia, były w swych treściach zróżnicowane na poszczególnych kierunkach studiów, a nie powtarzane w ten sam sposób wszędzie. Dla przykładu filozofia na kierunkach przyrodniczych więcej czasu może przeznaczyć na filozoficzne zagadnienia przyrodznawstwa, na kierunkach humanistycznych na materializm historyczny i antropologię filozoficzną. Można by rozważyć, czy niektórych ćwiczeń nie dałoby się oprzeć nawet na tych samych tekstach, np. z Sartrem spotykają się studenci zarówno na zajęciach polonistycznych, jak również filozoficznych.

Zróżnicowanie programowe — rzecz jasna — nie może pójść tak daleko, by zachwiać systematyczny układ przedmiotu. Podstawowe treści muszą pozostać wspólne na wszystkich kierunkach. Pewne jednak treści dałoby się „nachylić” do poszczególnych kierunków studiów. W psychologii mogą to być różne zagadnienia z teorii uczenia się, np. matematycy będą bardziej zainteresowani operacjonizmem Piageta, doświadczeniami Galperina w Związku Radzieckim, poloniści — psychodydaktyką czytania. Ci ostatni będą jednak również zainteresowani różnymi prądami psychologicznymi, które wywarły wpływ na rozwój literatury.

Zróżnicowanie takie jest też możliwe przy opracowaniu kursu pedagogiki. Dział metod nauczania może na jednych kierunkach szerzej potraktować te metody, które mają większe zastosowanie w nauczaniu przedmiotu studiów. Na kierunkach przyrodniczych na szersze uwzględnienie zasługiwałyby zagadnienia kształcenia politechnicznego, podczas kiedy na humanistyce zagadnienia wychowania estetycznego.

Osiągnięcie integracji poziomej, mającej dać kandydatowi powiązaną wiedzę, jest możliwe wtedy, gdy między nauczającymi tzw. przedmiotów „usługowych” i nauczającymi przedmiotów kierunkowych nawiązana zostanie współpraca, dzięki której

tw. „usługowcy” zorientują się w przedmiocie głównego kierunku studiów i wymagań, jakie on stawia, a tzw. „kierunkowcy” dowiedzą się, jakie ma być przygotowanie do przyszłego zawodu kandydata. Na współpracy tej zyskają więc obie strony, przede wszystkim jednak wykształcenie kandydata.

KRYSTIAN NELLIŃSKI

PROBLEM POWOŁANIA I TALENTU NAUCZYCIELSKIEGO

W nr 4/1964 *Ruchu Pedagogicznego* ukazał się interesujący artykuł Wacława Wojtyńskiego pt. „Metody i wyniki badań pedeutologicznych”, obszernie omawiający dostępny autorowi dorobek w tej dziedzinie za ostatnie półwiecze. Byłaby to praca pożyteczniejsza, gdyby nie zawierała niesłusznie ujętego, moim zdaniem, najpoważniejszego problemu pedeutologicznego: doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Nie do przyjęcia jest bowiem jedno z twierdzeń artykułu, jakoby wrodzone zamiłowanie do pracy nauczycielskiej we współczesnej szkole masowej straciło na znaczeniu, gdyż przy odpowiednim wykształceniu i zdobyciu koniecznych w tym zakresie umiejętności każdy, kto tego pragnie, stać się może dobrym pedagogiem.

Tymczasem w żadnym okresie dziejów ludzkości nauczyciele „z powołania” nie byli tak nieodzownie potrzebni i w takiej masowej ilości — jak właśnie w epoce socjalizmu. Bowiem, tylko tacy nauczyciele o wzniostej „duszy” pedagogicznej potrafią wychowywać na swój wzór osobowościowy nowe pokolenie szlachetnych obywateli państwa socjalistycznego, nie goniących za osobistymi zyskami na stanowiskach swej służby społecznej.

Mechanizm oddziaływania nauczyciela na ucznia opiera się na żywym i bezpośrednim zbliżeniu psychicznym, w którym sugestia gra przemożną rolę. Niektórzy nazywają to „zarazą psychiczną” (contagium psychicum). Zresztą bez względu na to, jak nazwiemy to „tajemnicze zbliżenie dusz”, jest faktem bezspornym, że nauczyciel wywiera na uczniów ogromny wpływ żywiotowy, podświadomy, wymykający się spod wszelkiej kontroli i nie dający się podporządkować zaplanowanej przez niego pozie wychowawczej niezgodnej z treścią jego psychiki, chociażby ta poza była najlepszego gatunku pedagogicznego. Uczniowie wyczuwają nauczyciela niejako „przez skórę” i naśladują go takim, jaki jest, a nie na jakiego pozuje „z urzędu” pedagoga. Ten odwieczny czynnik arcyłudzki w wychowaniu nie da się nigdy wyeliminować z procesów edukacyjnych. Jest to naczelne prawo pedagogiki, które należy szanować i przestrzegać. Wszelkie próby gwałcenia tego prawa przez zastępowanie pełnowartościowych nauczycieli z zamiłowania namiastką wykolejonych życiowo zarobkiewiczów dają fatalne rezultaty wychowawcze. A tym bardziej szkodziące są pomysły zalecające zastąpienie żywych nauczycieli maszynami. Jest to jakaś makabryczna kpina z czynnika ludzkiego w wychowaniu! Motyw satyryczny stanowi tu myśl, że bezdusznego nauczyciela-zarobkiewicza z powodzeniem może zastąpić maszyna, która nauczy tyle samo, co on, ale ma nad nim tę przewagę, że nie deprawuje dzieci, nie mając z nimi żywego kontaktu psychicznego, działającego „zaraźliwie” między ludźmi.

Wpływ nauczyciela „z powołania” na uczniów jest szczególnie silny i zawsze korzystny pod względem wychowawczym. Nigdy nie dorówna mu nawet najlepiej wykształcony nauczyciel „trzeźwy”, który zawód swój obrał dla zarobku, bez zamiłowania

wania do swej belferki. Dzięki działaniu w/w prawa żywego kontaktu psychicznego nauczyciel siłą sugestii narzuca swym wychowankom swój własny stosunek do świata, do ludzi, do kultury, do pracy nad sobą, do własności społecznej etc. Treści psychiczne osobowości nauczyciela udzielają się uczniom z żywiołowością epidemii. Wielkie szczęście dla dzieci, jeśli treści te są idealne, mądre, szlachetne i piękne. A jakież nieszczęście — jeśli jest przeciwnie! Wtedy ratunek tylko w maszynie!

Na tym ignorowanym ostatnio czynnikiem ludzkim polega cały urok i dostojeństwo zawodu nauczycielskiego — bez względu na uposażenie pieniężne jego adeptów. Niskie zarobki nauczycielskie były zawsze smutnym, ale zarazem i szczęśliwym czynnikiem odstrasającym ludzi zbyt „trzeźwych” od tego zawodu, wymagającego więcej poświęcenia i ofiarności aniżeli przynoszącego korzyści materialnych. Dzięki temu do szeregów nauczycielskich nie przenikały jednostki cyniczne, najbardziej tu szkodliwe. Ale z drugiej strony ten finansowy czynnik selekcji zawodowej stwarzał inne paradoksalne zjawisko: biegunową kontrastowość typów nauczycielskich. Obok ludzi naprawdę genialnych, o wielkim umyśle i sercu, bezinteresownych, nie liczących na zarobek, ofiarnych — przedostawali się do tego zawodu ludzie niedoleżni, wyparci z bardziej opłacalnych profesji.

Zanim więc zaczniemy prowadzić sensowne badania pedeutologiczne, musimy najpierw w praktyce zniwelować kontrasty typów osobowościowych nauczycieli poszczególnych rodzajów i poziomów szkolnictwa. Dotychczas mieliśmy tu przysłowiowy „groch z kapustą”; absolwenci seminariów i liceów pedagogicznych wykładali nieraz w szkołach średnich, magistrzy i doktorzy zaś nauczali w szkołach podstawowych — oczywiście w ramach ogólnej „urawniłowki” uposażeniowej, aby nikt nie narzekał. A przecież nie chodzi tu o uposażenie, lecz o wyrównanie poziomu zawodowego nauczycieli poszczególnych szczebli szkolnictwa. I chodzi nie tylko o wyrównanie papierowo-formalne, od strony posiadanych dyplomów kwalifikacyjnych w przekroju międzyszkolnym, lecz przede wszystkim — o wyrównanie profilów osobowości nauczycieli w przekroju tego samego szczebla szkolnictwa, o czym nigdy nikt nie pomyślał w fatalnie błędnym przeświadczeniu, że taki problem w ogóle nie istnieje i że wszyscy nauczyciele danego rodzaju szkół są rzekomo na równym poziomie psychicznym.

Po tych uwagach nikt chyba nie będzie kwestionował potrzeby przeprowadzenia takiej niwelacji osobowości nauczycieli. Problem tylko: czy ten proces będziemy prowadzili w dół, czy w górę? To zależy od poziomu kultury pedagogicznej kierowników naszego szkolnictwa, którzy wcielają w życie nową jego reformę. Mamy bowiem przed sobą dwie drogi: albo równać w górę (oczywiście przy jednoczesnym równaniu w lewo), podciągając ogół nauczycielstwa do wyżyn osobowości najszlachetniejszych kolegów, którzy zawód swój obrali z zamiłowania i powołania — albo równać w dół, ignorując zamiłowanie i powołanie jako „przestarzałe dziwactwo”, a zarazem gloryfikując „ideal” nauczyciela „trzeźwego”, który obiera swój zawód z konieczności życiowej, dla zarobku, bez żadnych sentymentów do dzieci.

Wielką luką w omawianych przez W. Wojtyńskiego badaniach jest to, że nikt właściwie nie określił, na czym polega owo tajemnicze „powołanie nauczycielskie”. Cóż to za chimera? Otóż po krótkiej analizie udało mi się stwierdzić, że jest to najbardziej naturalna i całkiem racjonalna cecha psychiczna każdego człowieka normalnego, wynikająca z jego instynktu rodzicielskiego. Każdego przeciw naturą powołała na wychowawcę własnych dzieci. U niektórych zaś jednostek — a takich jest aż 12% w Polsce — siła tego instynktu przerasta potrzeby własnej rodziny. Uwięziona w tym instynkcie nadwyżka energii witalnej szuka naturalnego wyładowania w stosunku do cudzych dzieci. A ponieważ taka nadwyżka nic nie kosztuje organizm, więc wychowawca z powołania, wyposażony z natury w tę nadwyżkę, nigdy się nie męczy, nie nuży i nie nudzi, zajmując się cudzymi dziećmi. Tacy ludzie o przerośniętym instynkcie rodzicielskim czują nieodpartą potrzebę kochania cudzych dzieci, wycho-

wywania ich i uczenia, opiekowania się nimi, niesienia im pomocy etc. Właśnie ludzie, mający ten rodzicielski przerost psychiczny w kierunku cudzych dzieci, są z natury powołani do zawodu nauczycielskiego. Chodzi tylko o to, aby takich ludzi odpowiednio zwerbować, wyłowić i wyszkolić w tym zawodzie, nie dopuszczając do niego ludzi bez tej cechy psychicznej.

Wtedy znikną te wszystkie niesamowite paradoksy, jakich obszerny katalog przedstawił W. Wojtyński, szukając prawdy o nauczycielu.

Dotychczasowe badania pedeutologiczne zupełnie pomijały ten najistotniejszy problem. Nie stawiały nawet tak „banalnych” pytań, czy nauczyciel kocha dzieci, czy lubi swoją pracę z nimi. Nawet jeśli w ankietach były te pytania, to wcale nie analizowano odpowiedzi na nie. A przecież miłość — to wielka rzecz ludzka. Już dawno genialny psycholog Lew Tokstoj w swoim najdojrzałszym utworze o stosunkach międzyludzkich wygłosił postulat, który złotymi literami powinien być wyryty na frontonie każdego zakładu kształcenia nauczycieli: „Jeśli w sercu nie czujesz miłości do ludzi, to siedź cicho, zajmuj się sobą, czym chcesz, tylko nie ludźmi” (Zmartwychwstanie, t. II, s. 40). Dziecko jest istotą ludzką bardzo uczuloną na miłość. Bez serca do dzieci nie można się nimi zajmować, nie można być nauczycielem i wychowawcą.

Miejmy nadzieję, że rozsądna realizacja nowej reformy naszego szkolnictwa przeprowadzi gruntowną korekturę praktykowanego u nas systemu kształcenia nauczycieli, aby do ich szeregów dostawali się tylko kandydaci o odpowiednich dyspozycjach psychicznych.

Nie ulega wątpliwości, że intencje naszej reformy szkolnictwa są piękne, zamierzenia i postulaty doskonałe. Ale wątpliwe są tylko środki realizacji tych założeń. Wyzuwała się jakąś przesadę — tym razem w kierunku snobizmu. Mianowicie ubzduraliśmy sobie, że kwalifikacje nauczyciela będą już podniesione przez samo uzbrojenie go w okazałe świadectwo ukończenia szkoły pólwyższej, uprawniające do lepszych poborów za tę samą pracę zawodową wykonywaną faktycznie przy poprzednim poziomie wiedzy pedagogicznej. Bo właśnie poziom tej wiedzy ani na milimetr nie podniósł się przez to, że dawne licea pedagogiczne zaczęliśmy zamieniać na tzw. studia nauczycielskie. Przeciwnie: raczej obniżył się znacznie poziom ogólnej kultury pedagogicznej nowego nauczyciela, absolwenta tego studium. Należałoby to dokładnie zbadać.

Absolwent liceum pedagogicznego, chociaż slabiutko wykształcony, miał przy najmniej zupełnie inne oblicze duchowe. Od dziecka rósł i dojrzewał w atmosferze pedagogizacji. Przez cztery lub pięć lat wszczepiano mu ducha nauczycielskiego w swoistym klimacie zawodowo ustawionej szkoły średniej. Natomiast absolwent studium nauczycielskiego przed maturą marzył o karierze inżyniera, na maturze ani przez chwilę nie pomyślał, że obleje „wstępniak” do politechniki, a zły los spełni na nim przekleństwo: „abyś cudze dzieci uczył!”...

Nasi fachowcy od pedagogiki muszą wreszcie zrozumieć elementarną prawdę, że szkoła podstawowa nie naucza, lecz tylko wychowuje przy pomocy przedmiotów w nauczaniu. Dopiero szkoła średnia naucza i wychowuje. A szkoła wyższa już tylko naucza, nie troszcząc się o wychowanie. Żeby oni zrozumieli te stopnie funkcjonalne szkolnictwa, nie poroniliby takiego dziwoioga jak studium nauczycielskie z „fakultetami” przedmiotowymi, które studenci mogą sobie dowolnie wybierać jak na Sorbonie czy w Oxfordzie. Bowiem w programach SN jedynym czynnikiem łączącym są przedmioty ogólne pedagogiczne, wspólne dla wszystkich „fakultetów”.

Program zakładu kształcenia nauczycieli musi być oparty na planowej i systematycznej pedagogizacji ogólnej adeptów, a nie na ich dydaktyzacji specjalistycznej. Aby zaś spedaagogizować kandydata, trzeba go „smażyć w sosie” nauczycielskim od najwcześniejszych lat, tj. od szkoły podstawowej, a nie od matury ogól-

nokształcącej. A skoro już dopuszcza się maturzystów do skróconego studium nauczycielskiego, to na wstępie należy poddawać ich próbie naturalnego kontaktu z gromadą klasową dla zbadania, czy oni mają coś do powiedzenia dzieciom, czy je lubią, czy potrafią je zainteresować, czy mają instynkt wychowawczy, czy umieją zapanować nad dzieciarnią. Bez tych „talentów” nie nadają się do zakładu kształcenia nauczycieli.

Dotychczasowa koncepcja nowego systemu kształcenia nauczycieli nie wytrzymała próby życia. Wymaga poważnej korektury. Jak już wspominałem, powinniśmy dążyć do tego, aby przywrócić w pełni zasadę ogólnej pedagogizacji kandydata do zawodu nauczycielskiego. Warto rzetelnie zbadać, czy zamiast niefortunnych SN, będących de facto odseperowanym „folwarkiem” szkolnictwa podstawowego, nie należałoby stworzyć globalnego systemu kształcenia nauczycieli dla wszystkich typów szkół.

Do dyskusji nad tą sprawą proponuję:

1) nauczycieli szkół podstawowych kształcić uniwersalnie (bez fakultetów) w sześcioletnich SN, opartych na 8-letniej szkole podstawowej;

2) nauczycieli szkół zawodowych kształcić specjalistycznie w seminariach metodycznych, opartych na ukończonym technikum;

3) nauczycieli szkół technicznych (techników) kształcić ogólnopedagogicznie w lektoriach nauczycielskich dla inżynierów przy politechnikach;

4) nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i SN — w lektoriach nauczycielskich dla magistrów przy wydziałach pedagogicznych uniwersytetów;

5) nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w szkołach zawodowych kształcić fakultatywnie w wyższych szkołach pedagogicznych;

6) wychowawców przedszkoli, żłobków i domów dziecka kształcić kierunkowo w pięcioletnich liceach opiekuńczo-wychowawczych, opartych na 8-klasowej szkole podstawowej;

7) woźnych, szatniarzy i dozorców szkolnych kształcić ogólnokulturalnie na rocznych kursach pedagogicznych, opartych na szkole podstawowej. Ten pomocniczy personel gra ważną rolę wychowawczą. Nie może więc być ciemny w tej dziedzinie.

Jak już powiedziano wyżej, najważniejszym zagadnieniem w kształceniu nauczycieli jest selekcja odpowiednich kandydatów do tego zawodu. Jeżeli nie każdy młody człowiek nadaje się na krawca, stolarza, murarza lub szofera — to i zawód nauczycielski nie może być wyjątkiem w tej mierze. Do niego nadaje się raczej znikomy odsetek młodzieży. Już w szkole podstawowej można zauważyć samorzną skłonność niektórych dzieci do pomagania kolegom w nauce, do objaśniania im trudnych zadań podczas przerwy, do opiekowania się młodszymi dziećmi na korytarzach i w szatni, do patronowania im na boisku i podwórku. Ci samorzutni aktywiści — to potencjalni nauczyciele. Szkoła powinna rozbudzić w nich te wrodzone skłonności, zalecając wybór zawodu pedagogicznego.

Zdarza się nieraz, że te zainteresowania zjawiają się później, już po okresie dojrzewania. Wtedy należy doradzić dziecku zmianę kierunku jego kształcenia się w taki sposób, aby w przyszłości wyrósł z niego nauczyciel. Żaden talent pedagogiczny nie może być zmarnowany. Dlatego przy każdym zakładzie kształcenia nauczycieli musi istnieć komisja egzaminów eksternistycznych, działająca w oparciu o przedegzaminacyjną obserwację kandydata na tle gromady dziecięcej w szkole ćwiczeń. Obserwacja taka będzie miała na celu określenie, czy dany kandydat posiada osobowość nauczycielską, czy ma psychiczną moc oddziaływania na dzieci, a zatem czy w ogóle warto facytować go egzaminem wstępnym. Zdarza się bowiem nieraz, że ktoś na „piątkę” umie wszystkie przedmioty egzaminacyjne, a nie ma osobowości koniecznej do „władania” wychowawczego nad dziećmi. Taki zdolny kandydat absolutnie nie nadaje się do zawodu nauczycielskiego, chociaż dzisiaj chętnie tu jest widziany i przyjmowany.

Warunkiem dopuszczenia młodocianego kandydata do egzaminu wstępnego w SN nowego typu powinno być pismo polecające rady pedagogicznej szkoły podstawowej, którą on ukończył. Członkowie rady pedagogicznej, jako jego wieloletni obserwatorzy, biorą w ten sposób odpowiedzialność moralną za przydatność zawodową swego przyszłego kolegi, a zarazem wychowanka.

Taki kandydat powinien posiadać nie tylko normalną prezentację zewnętrzną, ale również wszystkie sprawności psychofizyczne, nie wyłączając słuchu muzycznego. Będzie bowiem kształcić się w SN na uniwersalnego nauczyciela wszystkich przedmiotów w zakresie szkoły podstawowej, nie wyłączając śpiewu, rysunków, robót ręcznych i gimnastyki. To jest jego osobista sprawa, że kiedyś, już jako nauczyciel, wybierze sobie tylko niektóre z tych przedmiotów do nauczania i będzie się w nich doskonalił, czy specjalizował. Ale w SN będzie uczył się jednako wszystkich przedmiotów szkolnych z nastawieniem na metodykę ich wykładu i na ich wartość wychowawczą dla wszystkich klas szkoły podstawowej (od I do VIII). Dzięki temu cały proces jego kształcenia się w nowym SN przez sześć lat będzie wszechstronnie spedygizowany. A poczucie misji nauczycielskiej wejdzie mu w krew, w mózg, w szpik jego kości, czego nie mają dzisiejsi SN-iści.

Tak „organicznie” wykształcony nauczyciel potrafi dobrze uczyć i wychowywać, mając nawet złe programy i podręczniki. Ale na nic się nie zdadzą, nic nie pomogą najlepsze programy i podręczniki, jeśli nauczyciel nie będzie miał tak ukształtowanej „duszy nauczycielskiej”.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JÓZEF ZARZYCKI

Białystok

PRACA SAMODZIELNA STUDENTA STUDIUM NAUCZYCIELSKIEGO

Na okres przynajmniej najbliższych dziesięciu lat studiom nauczycielskim została przyznana dominująca rola w kształceniu kadr nauczycielskich dla ośmioklasowych szkół podstawowych¹.

Powyższa decyzja opiera się na przekonaniu, że właśnie te zakłady mają większe możliwości niż licea pedagogiczne pełnego przygotowania absolwentów do pracy w nowych warunkach. Autorzy coraz liczniejszych publikacji oraz głosów w przeprowadzonej na łamach czasopism i prasy dyskusji nad kierunkami reorganizacji systemu kształcenia nauczycieli potwierdzają, że SN mogą zadośćuczynić oczekiwaniom².

Należy jednak stwierdzić, że działalność dydaktyczno-wychowawcza SN opierająca się na aktach normatywnych — statucie studium nauczycielskiego i regulaminach³ — oraz wytycznych władz oświatowych znacznie wyprzedza uogólnienia teoretyczne. Nie podjęte zostały np. zagadnienia przygotowania do pracy pedagogicznej w szkołach o niższym stopniu organizacyjnym, dostosowania struktury kształcenia do specyficznych wymagań pracy zawodowej nauczyciela, roli nauczyciela w środowisku.

Formowanie się obecnej koncepcji kształcenia zawodowego w studiach nauczycielskich przebiegało już przez stadium wstępne, w którym na plany i programy studiów decydujący wpływ wywarły wymagania stawiane absolwentom w miejscu zatrudnienia⁴. Te tendencje najjaskrawiej przejawiały się w latach 1957—59, kiedy plany studiów obejmowały 20 i więcej przedmiotów oraz wyznaczały po 6—8 godzin obowiązkowych zajęć studenta w każdym dniu tygodnia. Dopiero w 1960 r. obniżono wymiar zajęć obowiązujących studenta do 5—6 godzin, a następnie w 1963 r. do 4—5 godzin dziennie (nie wliczano godzin przysposobienia wojskowego mężczyzn).

Najistotniejszą jednak zmianą, jaka zaszła w procesie kształcenia, było położenie akcentu na rozwijanie myślenia i aktywne opanowywanie programu studiów przez kandydata na nauczyciela. Na ten kierunek wywarły wpływ osiągnięcia teorii pedagogicznej, szczególnie tu należy podkreślić reperkusje wywołane publikacją W. Okonia pt. „Problem samodzielności myślenia i działania”⁵. Nadmienić należy, że również w liceach pedagogicznych doskonalone były metody pracy dydaktyczno-wycho-

¹ Wacław Tułodziecki: Kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół podstawowych w latach 1965—75. *Nowa Szkoła*, nr 4/65. Stanisław Dobosiewicz: Perspektywy reformy systemu kształcenia nauczycieli w PRL. *Ruch Pedagogiczny*, nr 1/65.

² Patrz np. Maksymilian Maciaszek: Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela. PWN. W-wa 1965. Maria Żydomirska, Zbigniew Radwan: Praca dydaktyczna w studiach nauczycielskich. PZWS, 1965. *Ruch Pedagogiczny*, nr 2/65. *Chowanna*, nr 2/65.

³ Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty nr 3/65.

⁴ Józef Kozłowski: Jak kształcić nauczyciela? *Ruch Pedagogiczny*, nr 1/65.

⁵ *Studia Pedagogiczne*, t. IV. Wrocław 1957.

wawczej⁶. Proces ten przyspieszyło przedłużenie w tych szkołach nauczania z czterech do pięciu lat.

W chwili obecnej w studiach nauczycielskich zaistniał swoisty układ stosunków czasowo-organizacyjnych kształcenia kandydatów na nauczycieli szkół podstawowych. Zdaniem moim układ ten jest ustabilizowany na dłuższy okres czasu oraz będzie stanowił podstawę przy opracowywaniu systemu kształcenia nauczycieli w przyszłych zkn (zakładach kształcenia nauczycieli), których zarys wyłożył się na czerwcowym Plenum Zarządu Głównego ZNP, jeżeli będą następowały w nim zmiany, to będą to zmiany ilościowe, jak np. wynikające z przedłużenia okresu studiów lub zmiany wymiaru godzin przeznaczonych na poszczególne przedmioty studiów.

Studia nauczycielskie uzyskały więc po raz pierwszy możliwość dopracowania się własnych form i metod pracy. Należy jednak przyjąć, że ze względu na krótki okres kształcenia i zakres programu studiów od studentów SN będzie się zawsze wymagało intensywnego i systematycznego wysiłku o natężeniu większym niż na pierwszych latach nauki w szkołach wyższych. Wzmianka ta głównie dotyczy pracy samodzielnej studium.

Praca samodzielna jest wymieniona w statucie studium nauczycielskiego (par. 13) obok wykładów, ćwiczeń i seminariów, praktyki pedagogicznej, zajęć w kołach naukowych i zespołach zainteresowań oraz pracy społecznieużytecznej, jako jedna z obowiązujących form zajęć studenta⁷.

W wypowiedzi niniejszej została podjęta próba omówienia roli i rodzajów tej pracy na studiach dziennych. Przez samodzielną pracę rozumiem wszelką działalność studenta związaną z opanowaniem i pogłębianiem programu studiów, nie objętą tygodniowym rozkładem zajęć opracowanym na podstawie planu studiów⁸.

Prace te mogą być:

- wykonywanie przez studenta na polecenie nauczycieli studium,
- inspirowane przez nauczycieli studium,
- podejmowane samorzutnie przez studentów — w tej grupie zaś można wyróżnić prace sprowadzające się do odtwarzania schematów działania opanowanych już w toku nauki (w szkole podstawowej, szkole średniej i studium) oraz prace, w których elementy wkraczają poza opanowane schematy (te ostatnie nabierają charakteru prac twórczych).

Tak więc w ujęciu psychologicznym stopień samodzielności studenta przy wykonywaniu prac nie zawsze jest jednakowy — ograniczony w pierwszym przypadku, prawie pełny lub pełny w przypadku trzecim.

Prace mogą być wykonywane przez poszczególnych studentów (indywidualne) lub przez grupy studentów (grupowe); termin ich realizacji krótki, jak np. powtó-

⁶ Patrz np. Zbigniew Skorny: Kształcenie myślenia w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych. PZWS, 1960; Irena Zaczeniuk-Jundziłł: Rola przedmiotów pedagogicznych w kształceniu nauczycieli. PZWS, 1963; Jadwiga Walczyna: Myślenie i działanie pedagogiczne. PZWS, 1964. Żałować należy, że dwie ostatnie pozycje ukazały się w chwili przystąpienia do reorganizacji liceów pedagogicznych.

⁷ Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty nr 3/65.

⁸ M. Żytomirska i Zb. Radwan w swej pracy pt. „Praca dydaktyczna w studium nauczycielskim” posługują się określeniem „praca własna słuchacza”. Uważam jednak, że powinna obowiązywać trafniejsza terminologia podana w dokumencie państwowym, jakim jest statut studium nauczycielskiego. Autorzy przez pojęcie pracy własnej studenta rozumieją „tę część jego pracy, którą poświęca on na przerobienie wyznaczonych przez wykładowcę partii materiału programowego” (s. 110). Definicji tej nie można uznać na tyle precyzyjną, aby z niej logicznie wynikało dalsze stwierdzenie: „Jest rzeczą zrozumiałą, że godziny, które słuchacz przeznaczą na pracę własną, nie są i nie mogą być objęte tygodniowym wymiarem zajęć (wykładów, ćwiczeń, wyznaczonych w planie nauczania SN na poszczególne przedmioty)” (s. 111).

czenie zagadnienia programowego na następne zajęcia z tego samego przedmiotu studiów, lub długofalowe, np. napisanie pracy dyplomowej.

Przydzielone lub ewentualnie postawione sobie zadanie studenci mogą wykonać:

- w pomieszczeniach własnych (pokojach domu studenta), salach ciszy, czytelnich w domu studenta;
- bibliotekach studium, bibliotekach pedagogicznych, bibliotekach publicznych;
- pracowniach, warsztatach, ogrodach cieplarniach, salach gimnastycznych, świetlicach własnej uczelni lub przydzielonych studium nauczycielskiemu do użytkowania.

Prace samodzielne w studium nauczycielskim mają za zadanie:

1) umożliwić studentowi opanowanie całego zakresu programu studiów, która przy dotychczasowych metodach i organizacji nauczania na zajęciach ujętych w tygodniowym rozkładzie nauczania nie może być opanowany;

2) ukształtować u kandydata na nauczyciela umiejętności i nawyki (zasady i postawy) niezbędne w przyszłej pracy zawodowej.

Praca zawodowa nauczyciela ma szereg swoistych cech. Do efektywnego jej wykonywania nie wystarczy tylko posiadanie wiedzy. Jednym z zasadniczych czynników decydujących o powodzeniach dydaktyczno-wychowawczych są właściwie organizowane czynności nauczyciela. Zagadnieniom czynności, a w tym i czynnościom nauczyciela poświęca się coraz więcej uwagi⁹.

W pracy nauczyciela związanej z realizacją jednostki metodycznej wyróżniamy dwie ściśle ze sobą sprzężone fazy:

- przygotowanie metodyczne i rzeczowe oraz przygotowanie środków materialnych niezbędnych do zrealizowania planu działania;
- bezpośrednie oddziaływanie dydaktyczno-wychowawcze na zespół uczniów.

Rezultaty oddziaływania na uczniów w znacznym stopniu zależą od wkładu i celowości wysiłku nauczyciela włożonego w przygotowanie się do tych zajęć. Tymczasem okazuje się, że to przygotowanie nie zawsze jest takie, jakiego należy oczekiwać. Właściwe wypełnianie codziennych obowiązków, a szczególnie przygotowanie się do lekcji i innych zajęć, wymaga od nauczyciela samodyscyplinowania, samoregulacji, samokontroli i samooceny w stopniu niespotykanym w innych zawodach. Przyjęcie istnienia transferu niespecyficznego — transferu zasad i postaw¹⁰ podnosi rangę samodzielnej pracy kandydata na nauczyciela. Formy tej pracy mogą być w studium nauczycielskim dojrzałe niż w średnich szkołach. I w tym widzę wyższość kształcenia pomaturalnego nad kształceniem na poziomie średnim.

3) przygotować przyszłego nauczyciela do udziału w zorganizowanym doskonaleniu zawodowym i do samokształcenia.

Z tych trzech głównych zadań wynika cały szereg zadań szczegółowych.

Obniżenie w studiach nauczycielskich obowiązkowego wymiaru zajęć do przeciętnie 5 godzin dziennie stworzyło warunki dla systematycznej pracy samodzielnej studenta. Jeżeli się przyjmie, że możliwości biologiczno-psychiczne zezwalają na siedmiodzinne efektywne działanie dzienne, to student może przeznaczyć 12 godzin tygodniowo na opanowywanie programu studiów poza zajęciami objętymi tygodniowym rozkładem opracowanym na podstawie planu studiów.

Na pierwszym roku studia trwają przez 35 tygodni, na pracę samodzielną może więc być przeznaczonych 420 godzin (35 tyg × 12 godz.)¹¹. Ten wymiar powiększa się

⁹ Tadeusz Tomaszewski: Wstęp do psychologii. PWN, 1963. Ignacy Szaniawski: Model i metoda. PWN, 1965.

¹⁰ Jeroma S. Bruner: Proces kształcenia. PWN, 1964, s. 22—23.

¹¹ Jest to norma zbliżona do wymiaru czasu, jaki uczeń kl. VII szkoły podstawowej poświęca na pracę domową. Jan Zborowski: Proces nauki domowej ucznia. PZWS, 1961, s. 98.

znacznie o czas wzmózonego wysiłku w okresie sesji egzaminacyjnych (do 7 i więcej godzin dziennie) oraz czas przeznaczony na samodzielną pracę w okresie wakacji (przeszkolenie wojskowe mężczyzn, obóz letni na wydziale wychowania fizycznego, zbieranie materiałów do pracy dyplomowej — studiowanie literatury, zbieranie obserwacji, zbieranie okazów, przeprowadzanie doświadczeń i hodowli).

Na drugim roku nauki wymaga się od studenta zwiększonego czasu na samodzielną pracę. Składa się na nią praca w okresie 30 tygodni zajęć dydaktycznych po 12 godzin tygodniowo (360 godzin), w okresie terenowej praktyki pedagogicznej — 5 tygodni po 5 godzin dziennie (150 godzin) — przygotowanie się do hospitacji i lekcji próbnych, notowanie obserwacji, przeprowadzanie wywiadów itp., napisanie pracy dyplomowej — 150—300 godzin oraz czasu pracy w okresie sesji egzaminacyjnych. Ogółem więc na zajęcia samodzielne student II roku poświęca od około 700 do 900 godzin rocznie¹².

Od podanych norm może nastąpić odchylenie w szeregu indywidualnych przypadków, które spowodowane być mogą właściwościami psychicznymi, zakresem doświadczenia, zainteresowaniami i zamiłowaniem.

Przy niżej podanej wymiarze samodzielnej pracy pozostaje jeszcze studentowi rezerwa czasu na udział w życiu organizacji młodzieżowych, na czytelnictwo prasy, tygodników i literatury pięknej, słuchanie audycji radiowych, oglądanie programu telewizyjnego i udział w pracach społecznie użytecznych.

Samodzielne prace studentów w studium nauczycielskim są bardzo zróżnicowane. Wpływa na to wielość kierunków specjalizacji i złożoność procesu kształcenia. Można przyjąć różnorodne kryteria podziału tych prac. Zdaniem moim najbardziej będzie uzasadniony podział:

- na prace wynikające z zakresu programu studiów;
- oraz na różne funkcje tych prac w procesie kształcenia.

W grupie samodzielnych prac studenta wynikających z zakresu programu wyróżniamy:

1) prace będące przygotowaniem do opanowania zagadnień objętych programem studiów:

- powtórzenie materiału programowego ze szkoły średniej,
- przeczytanie wskazanej literatury, przyswojenie terminów, pojęć, uczenie się na pamięć wskazanych urywków tekstów, sporządzanie notatek i wyciągów z tekstów,
- przeprowadzenie wskazanych obserwacji,
- zebranie i przygotowanie środków materialnych (materiałów) do ćwiczeń i zajęć praktyczno-technicznych,
- nabywanie lub doskonalenie określonych sprawności i umiejętności (ruchowych, technicznych, artystycznych, z zakresu technologii pracy umysłowej);

2) samodzielne opanowywanie zagadnień lub działów programu:

- poszczególnych przedmiotów studiów,
- lub grup przedmiotów studiów (np. przedmiotów pedagogicznych, przedmiotów kierunkowych na wydziałach wychowania fizycznego i zajęć praktyczno-technicznych itp.);

3) porządkowanie i utrwalanie materiału zebranego lub podanego na ćwiczeniach,

¹² Przyjęcie czasu jako obiektywnego wskaźnika pomiarów zjawisk pedagogicznych jest coraz częstsze.

Patrz np. W. Okoń: *Proces nauczania*. PZWS, 1954 r., np. s. 48—61;

Jan Konopnicki: *Niepowodzenia w nauce jako skutek braku aktywności w nauce*. *Nowa Szkoła* nr 7 (8) 65;

Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej. Raymond B. Cattell. *Pojęcie motywacji i zasady jej mierzenia*. PWN, 1964.

seminariach, wykładach, w czasie praktyki pedagogicznej i innych zajęciach prowadzonych przez pracowników studium nauczycielskiego;

4) przygotowanie się do zaliczeń semestru oraz do egzaminów z poszczególnych przedmiotów studiów i do egzaminu dyplomowego;

5) wykorzystanie opanowanej wiedzy przy wykonywaniu przydzielonych zadań (teoretycznych i praktycznych);

6) prace twórcze.

Prace samodzielne studentów mogą spełniać wiele funkcji w procesie kształcenia kandydatów na nauczycieli. Jednak przy przydzielaniu tematyki i ukierunkowywaniu jej realizacji akcent może być położony na:

1. a) pogłębianie znajomości określonych dziedzin rzeczywistości,
- b) poznanie problematyki pracy zawodowej z zakresu:
 - wiedzy rzeczowej z przedmiotów specjalizacji
 - wiedzy pedagogicznej
 - form działalności pedagogicznej, organizacyjnej i społecznej nauczyciela.
2. określoną rolę w procesie opanowywania programu studiów:¹³
 - zaznajamianie się z nowym materiałem — zebranie spostrzeżeń, przeprowadzenie obserwacji, zdobycie wyobrażeń
 - zaznajamianie się z ogólnymi cechami — przyswojenie pojęć, rozwój myślenia
 - utrwalanie przyswojonego materiału
 - kształtowanie umiejętności i nawyków
 - wiązanie teorii z praktyką.

Praca samodzielna studenta spełnia swoje zadanie wtedy, gdy:

- stanowi integralną część oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego i w równym stopniu jak każda działalność z tego zakresu jest planowana, koordynowana, ukierunkowywana, kontrolowana i oceniana;
- organizacja zajęć dydaktycznych, zespołów zainteresowań i kół naukowych, udostępnienie pracowni i bibliotek oraz rytm życia domu studenta sprzyja jej wykonaniu;
- ukształtowana przez tradycję atmosfera mobilizuje zespół studentów do uzyskiwania jak najlepszych wyników w nauce.

Studia nauczycielskie mają już ustalone formy planowania, realizacji programu studiów. Formy te powinny stać się obowiązujące przy wytyczaniu pełnego zakresu zadań, które studentowi zostaną przydzielone do samodzielnego opracowania. Ich odbiciem jest uwzględnienie tematyki samodzielnych prac w rozkładach materiału wpisywanych do dzienników.¹⁴

Zagadnienie koordynacji planowanych zadań powinno znajdować się stale w kręgu zainteresowań rad wydziałów i komisji przedmiotowych.

Sposoby przydzielania studentom samodzielnych prac nie mogą być mechanicznie przeniesione z wyższych uczelni lub wzorowane na zadawaniu uczniom pracy domowej w szkole średniej.

W chwili obecnej praca samodzielna — a głównie jej wyniki — jest tą formą działalności studenta, która podlega najczęstszej oraz najpełniejszej kontroli i ocenie. Do tego zobowiązuje nauczycieli SN zaliczanie każdego przedmiotu w każdym semestrze.

¹³ Posługuję się terminologią podaną przez W. Okonia w „Procesie nauczania”. PZWS, 1961.

Uważam, że ta terminologia mieści również problematykę psychologiczną.

¹⁴ Dotychczas szczegółowe planowanie samodzielnych prac obowiązywało na studiach zaocznych; w rozkładach materiału na studiach dziennych dość często podawano tylko wykaz obowiązkowej literatury.

Kontrola jest przeprowadzana najczęściej:

- na początku jednostki zajęć dydaktycznych — wykładu, ćwiczeń, seminarium;
- w trakcie przeprowadzania zajęć dydaktycznych — wykładu, ćwiczeń, seminarium;
- w czasie zaliczeń działów programu studiów w toku semestru przeprowadzanych po zajęciach objętych tygodniowym rozkładem zajęć;
- w czasie sesji egzaminacyjnych — kolokwia, egzaminy;
- w czasie egzaminu dyplomowego.

Najczęściej stosowanymi formami kontroli są:

- kontrola ustna;
- kontrola pisemna;
- kontrola wytworów praktycznej działalności.

Pewną odmianą kontroli jest kontrola przeprowadzana przy pomocy aparatury (maszyn i urządzeń oraz instalacji) mechanicznej i elektromechanicznej¹⁵.

Właściwa organizacja, przebieg i efekty kształcenia — w tym również i pracy samodzielnej studenta — zależą od roli opiekuna grupy, samorządu studenckiego i działalności organizacji młodzieżowych.

Zagadnienia te zasługują na odrębne omówienie.

Autorowi niniejszej wypowiedzi chodziło nie o postulowanie przedłużenia lub zwiększenia wysiłku studenta SN związanego z opanowywaniem programu studiów, lecz o uczynienie tego wysiłku bardziej celowym i planowanym.

Planowe kierowanie samodzielną pracą studenta przyczyni się do szybszej jego adaptacji do warunków studiów, lepszego opanowania metod studiowania oraz pełniejszego przygotowania do pracy zawodowej.

¹⁵ Z taką formą kontroli zetknąłem się w I SN w Białymstoku i w Technikum Przemysłowo-Pedagogicznym w Łodzi.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

IGNACY SZANIAWSKI

ORGANIZACYJNE I DYDAKTYCZNE PROBLEMY SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ W NRD Z OKRESU 1963—1966 r.

I. KROK KU PROFESJONALIZACJI SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

1. Istota nowego zarządzenia

W lipcu 1963 r., a więc u progu nowego roku szkolnego 1963/64, ukazał się dokument ważki, który treść i kierunek dotychczasowej reformy znacznie zmienił. Można powiedzieć, że zasadniczo zmienił¹. Mianowicie w momencie, gdy reforma uzyskała powszechną aprobatę w kraju, gdy tak duże zainteresowanie wzbudziła w Polsce i NRF, a także we Francji, Anglii, Szwecji i Austrii², nowe postanowienie o „zasadach dalszej systematyzacji kształcenia politechnicznego, powolnego wprowadzania podstaw kształcenia zawodowego oraz rozwijania specjalistycznych szkół i klas” okazało się aktem administracyjnym raczej nieoczekiwanym i zastanawiającym.

Po pierwsze — nie dysponowano jeszcze w NRD w 1963 własnym materiałem eksperymentalnym, który byłby w jakimś sensie podstawą do tego rodzaju postanowienia. Nie wyrasta więc ono z założeń i postulatów wynikłych z dotychczasowych osiągnięć i potknięć NRD-owskiej reformy szkolnej. Analiza naukowa osiągnięć i potknięć reformy lat 1958—1962 zdawała się potwierdzać powszechne przeświadczenie, że obrany kierunek oraz struktura i treść szkoły, a więc nowy model naukowy, pozostają bez zasadniczych zmian³.

Po drugie — w tradycji szkolnictwa niemieckiego, a więc także NRD-owskiego, obok systemu kształcenia ogólnego istniał, ukształtował się i w dalszym ciągu istnieje rozgałęziony system kształcenia zawodowego. Reforma 1958—1962 tego systemu nie zniweczyła i zachowała osobliwości zasadniczego, jak i średniego kształcenia zawodowego.

Po trzecie — zasadnicze postulaty i wskazania nowego dokumentu popadają w sprzeczność ze wzrostem roli i wagi kształcenia ogólnego, zwłaszcza — roli i wagi takich przedmiotów ogólnokształcących, jak matematyka i języki obce, fizyka i biologia, chemia i logika formalna. Gruntowność opanowania tych przedmiotów, konieczność poświęcenia im więcej czasu i ćwiczeń we współczesnej szkole ogólnokształcącej (a także i zawodowej) ujawniła

¹ Patrz: Beschluss über die Grundsätze der weiteren Systematisierung des polytechnischen Unterrichts, der schrittweisen Einführung der beruflichen Grundausbildung und der Entwicklung von Spezialschulen und — klassen, Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik 1963, Berlin 23. VII. 1963., Teil II, nr 65.

² Termin „kształcenie politechniczne” wszedł tutaj nie tylko do publicystyki pedagogicznej, lecz stał się moneta obiegową języka administracji szkolnej. Tak np. ostatnią klasę szkoły podstawowej nazywa się tu oficjalnie „das polytechnische Jahr”, co po polsku brzmiałoby: „rok politechnizacji”.

³ Porównaj Ignacy Szaniawski: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły. K. i W. Warszawa 1962, zwłaszcza część czwartą pt. „W drodze do przewyżnienia antynomii wykształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego w NRD” s. 316—412.

równocześnie rewolucja naukowa i techniczna drugiej połowy XX-stulecia, a zwłaszcza w ciągu ostatnich lat 15 w całym świecie.

Jest prawdą, co zresztą zauważyli bystrzejsi obserwatorzy, że „Dzień szkolny w produkcji” tu i ówdzie chromał, przede wszystkim zaś niedomagał kurs teoretyczny tego dnia pt. „Wprowadzenie do socjalistycznej produkcji”. W swej początkowej wersji dawał on rzeczywiście duże możliwości do frazeologii i deklaracji, narażał więc uczniów lub mógł, zwłaszcza przez źle przygotowanych nauczycieli, narażać ich po prostu na stratę czasu. Za mało w nim było skondensowanej i usystematyzowanej wiedzy teoretycznej i skierowanej na organizacyjne, ekonomiczne, matematyczne i fizyko-chemiczne podstawy procesu wytwarzania. Ale czymś innym jest udoskonalenie koncepcji programowej nowego przedmiotu nauczania pt. „Wprowadzenie do socjalistycznej produkcji”, a czymś zgoła innym istotna i zasadnicza zmiana struktury i treści dotychczasowej, niedawno ukształtowanej szkoły.

A oto podstawowe zalecenia i propozycje nowego aktu administracyjnego:

1. Począwszy od klasy VII obowiązuje uczniów 10-letniej szkoły kurs „Zasad produkcji przemysłowej” albo też kurs „Zasad produkcji rolnej” — w zależności od rejonu gospodarczego danej szkoły. Do r. 1962 kurs ten traktowany był i realizowany łącznie, a więc nie alternatywnie.

2. W związku z tym znosi się niedawno wprowadzony kurs pt. „Wprowadzenie do socjalistycznej produkcji”.

3. Zarówno oba kursy teoretyczne („Zasady produkcji przemysłowej”, jak i „Zasady produkcji rolnej”) oraz związana z nimi praktyka produkcyjna uczniów uzależnione zostają bezpośrednio od miejscowych potrzeb rynku pracy, od bezpośredniego zapotrzebowania na żywą siłę roboczą i na zawodowe wykształcenie robotników.

4. Zarówno przedmioty teoretyczne, jak i praktyka produkcyjna uczniów koncentrują się odtąd (tj. od 1 września 1963) na następujących działach produkcji:

- a) przemysł chemiczny,
- b) metalurgia,
- c) elektrotechnika,
- d) budowa maszyn,
- e) energetyka,
- f) łączność,
- g) gospodarka rolna,
- h) budownictwo.

5. Uczniów klas IX i X obowiązuje odtąd nie — jak dotychczas jeden, lecz dwa dni szkolne w produkcji. Przeciętny czas pracy ucznia w produkcji wynosi 7 godzin dziennie, a więc w ciągu tygodnia dwa razy po 7 godzin. Uczniom ostatnich dwóch klas 10-letniej szkoły ogólnokształcącej pozostają zatem do dyspozycji tylko 4 dni w tygodniu na przedmioty ogólnokształcące. Dezaktualizuje się tym samym w tych klasach (jeden) dzień szkolny w produkcji.

6. Uczniowie klas IX i X otrzymują odtąd miesięczne wynagrodzenie za swoją pracę produkcyjną w zakładach przemysłowych i w gospodarstwach rolnych.

7. Preorientacja zawodowa zaczyna się już od klasy VI, natomiast nauczanie z awodu i praca z awodowa — od klasy VIII.

8. Organizację procesu nauczania zawodu i czasookres pracy produkcyjnej uczniów uzależnia się od organizacji procesu produkcyjnego danej fabryki oraz od bezpośredniego zapotrzebowania danej gałęzi przemysłu na żywą siłę roboczą w konkretnie wziętym okręgu.

9. Oba kursy teoretyczne (zasady „Produkcji przemysłowej” i zasady „Produkcji rolnej”) w stopniu nie mniejszym niż sama praca produkcyjna uczniów przyjmują charakter zawodowy, w bezpośredniej zależności od tego, z jakim działem prze-

mysłu czy rolnictwa i z jakim konkretnym przedsiębiorstwem przemysłowym czy gospodarstwem związana jest szkoła.

10. Tworzy się specjalistyczne klasy i szkoły. Są to klasy i szkoły dla uczniów wybitnie utalentowanych i wykazujących specjalne zainteresowania, ale nauczanie przedmiotów teoretycznych w tych klasach i szkołach (technologia, ekonomia polityczna, matematyka, fizyka itd.) przyjmuje charakter zawodowo — ukierunkowany. Inne przedmioty ogólnokształcące w tych szkołach przyjmują również ukierunkowanie z a w o d o w e.

Tak przedstawia się 10 najistotniejszych postulatów nowego zarządzenia.

2. Szkoła ogólnokształcąca między rozwojem nauki a rozwojem gospodarki narodowej

Istota tego dokumentu odbiega całkowicie od zasadniczych osiągnięć reformy lat 1958—1962 i nie pokrywa się w żadnej mierze z jej założeniami i postulatami. Dokument ten natomiast dużo ma wspólnego z przewyższonym już gdzie indziej założeniem, że szkoła ogólnokształcąca powołana jest m. in. do udziału w korygowaniu błędów polityki gospodarczej i w bezpośrednim wypełnianiu luk w żywej sile roboczej oraz podnoszeniu wydajności pracy. W warunkach modernizacji gospodarki narodowej, mechanizacji i automatyzacji w coraz to większym zakresie i w coraz to większym zasięgu, w warunkach, gdy programy nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych szkoły ogólnokształcącej poddaje się strukturalnej rewizji wzbogacając nie tylko ich treść, lecz czas przeznaczony na ich realizację, w warunkach, gdy właśnie się okazało, że gospodarka narodowa nie może liczyć na terapię dzięki włączeniu żywej siły roboczej złożonej z brygad produkcyjnych uczniów szkół ogólnokształcących w organizm poszczególnych fabryk i kombinatów — całkowite przestawienie zwrotnicy reformy szkoły ogólnokształcącej na tor szkoły zawodowej okazało się aktem niewczesnym. Toteż funkcjonowanie systemu kształcenia szkoły ogólnokształcącej na tym torze nie trwało długo. Nowemu ministrowi oświaty, pani Margot Honecker, przypadło w udziale, już po roku, ponowne przestawienie zwrotnicy, a więc ukierunkowanie struktury i treści szkoły ogólnokształcącej na tor właściwy.

Próby zastąpienia kształcenia politechnicznego kształceniem zawodowym oraz profesjonalizacji ogólnokształcącej szkoły średniej trwały niedługo i ostatecznie nie weszły w organizm systemu dydaktycznego szkoły ogólnokształcącej NRD. Rok szkolny 1965/66 jest rokiem, w którym powszechna, 10-letnia ogólnokształcąca szkoła skryształizowała się ostatecznie. Ma ona trzy systemy dydaktyczne: humanistyczny, matematyczno-przyrodniczy i politechniczny. W swej strukturze i treści, w takim układzie, stała się ona ostatecznie podstawą zarówno ogólnokształcącej szkoły średniej, jak też szkoły zawodowej. Niemniej, z pozycji socjologa systemu edukacyjnego NRD oraz z pozycji teoretyka kształcenia zanotować należy, że w okresie między II a III Międzynarodowym Seminarium Kształcenia Politechnicznego (1962—1964) coraz wyraźniej porzucano drogę politechnizmu i wkraczano na drogę profesjonalizacji szkoły ogólnokształcącej. Ale ostatecznie na tę drogę NRD nie wkroczyła. Akt profesjonalizacji 10-letniej szkoły ogólnokształcącej w NRD nie nastąpił. W referacie Ministra Oświaty pani Margot Honecker z 1965 roku, który można i należy traktować jako wspólne stanowisko administracji szkolnej oraz reprezentantów nauk pedagogicznych, powiedziano wyraźnie: „... Wychodzimy z założenia, że wychowanie przez pracę urzeczywistnia się w naszej szkole w rozstrzygającej mierze poprzez kształcenie politechniczne. Występujemy przeciw ciasnemu pojmowaniu socjalistycznego wychowania przez pracę, które oddziela pracę od systematycznego kształcenia politechnicznego...”⁴. Również preorientacja za-

wodowa uczniów starszych klas 10-letniej szkoły opiera się w ostatecznym rachunku na procesach kształcenia politechnicznego.

Jak wiadomo, w 4-letnich szkołach średnich typu licealnego (tzw. erweiterte Oberschulen) opartych na 8-letniej szkole czy też 2-letnich, opartych na 10-letniej szkole kurs na uzawodowienie przybrał coraz wyraźniejszy charakter, z uszczerbkiem oczywiście dla wykształcenia humanistycznego i matematyczno-przyrodniczego. Zróżnicowanie zaczęło teraz przybierać charakter uzawodowienia. Przynależność i szkolenie zawodowe na tym szczeblu nie zawsze uwzględniało zainteresowanie intelektualne ucznia, a rozdrabnianie zawodów i specjalności oraz wąskie szkolenie przyczyniało się coraz częściej do spływania wykształcenia ogólnego uczniów szkół tego typu.

II. STRUKTURA I TREŚĆ SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ W ROKU SZKOLNYM 1964—1965. ODWRÓT OD PROFESJONALIZACJI

1. Szczeble nauczania

Dziesięcioletnia ogólnokształcąca szkoła jest szkołą powszechną, politechniczną, obowiązkową. W strukturze wewnętrznej 10-letniej szkoły rozróżnia się w sposób widoczny trzy szczeble nauczania: 1) klasa I — III szczebel elementarny (epizodyczny), 2) klasa IV — VI — szczebel propeudykcyjny (średni) i 3) klasa VII—X szczebel systematyczny (górnny). Każdy z tych szczebli jest wydzielony i wyszczególnione są w nim najistotniejsze założenia organizacyjno-dydaktyczne.

Nomenklatura pierwszego szczebla nie zawsze pokrywa się z psychologiczno-dydaktyczną interpretacją jego struktury, ale widoczna jest intencja, aby szczebel ten zachował swój charakter globalny, całościowy, epizodyczny, łączny, podstawowy. Są to oczywiście nasze określenia, a nie określenia oficjalnych dokumentów. Niemniej i tu spotykamy takie sformułowania, jak *elementy poznania zjawisk przyrodniczych i społecznych, samodzielne zbieranie doświadczeń przez dzieci*. W związku z tym żąda się na tym szczeblu systematyczności jedynie w nauczaniu niektórych przedmiotów, przy zachowaniu jednak naukowości całości kształtu procesu dydaktycznego. Tak więc, przy zachowaniu epizodów, przy uwzględnianiu elementów, przy podejściu całościowym do zagadnień języka, przyrodoznawstwa, zjawisk społecznych i technicznych najbliższego środowiska wysuwa się wyraźnie postulat przestrzegania już na tym szczeblu zasady systematyczności w nauczaniu gramatyki, ortografii, muzyki i gimnastyki. Ale właśnie z tego bardzo konkretnego postulatu wynika tym samym, że wyjściowy punkt widzenia dydaktyki tego szczebla ma charakter integralny, łączny, epizodyczno-kompleksowy. Toteż np. na tym szczeblu biologia nie występuje jako wydzielony przedmiot nauczania, lecz w powiązaniu, a więc łącznie z językiem ojczystym. Łącznie występuje tu także geografia, historia i wiadomości o społeczeństwie. Arytmetyka przy pełnym zachowaniu systematyczności i stopniowania trudności występuje ostatecznie także łącznie z elementarną algebrą, a geometria z elementami pracy ręcznej. Praca ręczna na tym szczeblu odgrywa ważną rolę zarówno ze względu na sprawność manualną dzieci, jak i ze względu na możliwości poznania zjawisk gospodarczych i najprostszych elementów ekonomicznych najbliższego środowiska.

⁴ Margot Honecker: Die Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft bei der Verwirklichung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems in der Periode des umfassenden Aufbaus des Sozialismus, DLZ- Dokumentation, *Deutsche Lehrerzeitung* 1965, nr 22, s. 15.

Szczebel propedeutyczny stanowiący środkowy szczebel edukacji szkoły 10-letniej (klasa IV—VI tzw. Mittelschule) przechodzi z pozycji całościowo epizodycznych na pozycje wstępnej systematyki i akcentuje w szczególności gruntowność wiedzy, a w tym także matematyczno-przyrodniczej, oraz podniesioną sprawność w zakresie pracy ręcznej w warsztacie szkolnym oraz na działce szkolnej. Ogólność wykształcenia uzyskuje tu więc wyższy stopień nie tylko ze względu na wyższy stopień rozwoju intelektualnego uczniów, lecz ze względu na dalszy proces izolacji poszczególnych przedmiotów nauczania, dalszy proces przenikania zasady systematyczności i logicznej kolejności w proces nauczania trzech już wyraźnie zarysowanych grup przedmiotowych: humanistyczno-społecznej, matematyczno-przyrodniczej i politechnicznej. Ogólność wykształcenia może więc tutaj zyskać na wadze dzięki wyższemu stopniowi abstrahowania oraz dzięki nieprzerwanemu szukaniu związków ogólnych między poszczególnymi przedmiotami nauczania. Toteż tu, na tym szczeblu, zaczyna się dopiero faktycznie nauczanie przedmiotów traktowanych jako oddzielne przedmioty nauczania w szkole. Tu na tym szczeblu zaczyna się nauczanie języków obcych. Tu wreszcie zaczynają występować elementy pracy produkcyjnej w powiązaniu z miejscowymi ośrodkami życia gospodarczego. Tu wreszcie widoczne jest w procesie nauczania przejście na pozycje bardziej naukowego, a więc bardziej systematycznego traktowania istotnych problemów życia społecznego, przyrodniczego i gospodarczego. Większego znaczenia nabiera tu system, wyższa precyzja, wyższy stopień operowania pojęciami naukowymi na koszt opisowych partii, które dominowały w strukturze i treści pierwszego szczebla. Niemniej, na tym szczeblu powiązanie bezpośrednie z praktyką, z opisem, z doświadczaniem dominuje i akcentuje się dlatego szczególną wartość takich partii fizyki, jak mechanika i ciepło, które trafiają prościej i łatwiej do umysłów dzieci. Pracę ręczną przenika na tym szczeblu, przy pełnym zachowaniu zasady stopniowania trudności, wiedza matematyczno-przyrodnicza, podobnie jak mechanikę i ciepło przenika praca ręczna uczniów. Na tym szczeblu następuje wprowadzenie drugiego języka obcego. Na tym szczeblu kończy się w zasadzie opanowanie ortografii, znajomości elementarnej języka ojczystego i następuje również zakończenie kursu elementarnej arytmetyki. Zarówno w zakresie ortografii, gramatyki, języka ojczystego, jak i w zakresie elementarnej arytmetyki podkreśla się rolę sprawności, biegłości. W każdym wypadku chodzi o cele praktyczne.

Trzecim i ostatnim szczeblem 10-letniej szkoły ogólnokształcącej (Oberstufe, klasa VII—X) kończy się powszechna edukacja w NRD. Kurs systematyczny w nauczaniu poszczególnych przedmiotów ogólnokształcących pogłębia odtąd swój nurt.

Kształcenie politechniczne przybiera na tym szczeblu charakter preorientacji zawodowej. Nie jest to jednak wykształcenie zawodowe. Nie mamy tutaj do czynienia z faktem profesjonalizacji, jak to sobie niektórzy pedagogzy i politycy oświatowi różnych długości i szerokości geograficznych próbują interpretować. Zasadnicze bowiem kształcenie zawodowe odbywa się w NRD po skończeniu 10-letniej szkoły i poza jej murami. Toteż nie szkoła ogólnokształcąca i nie Ministerstwo Oświaty odpowiedzialne są za strukturę, treść i organizację kształcenia zawodowego. Szkoła natomiast i Ministerstwo Oświaty ponoszą odpowiedzialność za preorientację zawodową uczniów trzeciego szczebla 10-letniej szkoły. Toteż kształcenie politechniczne na ostatnim szczeblu 10-letniej szkoły sprowadza się do dwoistej funkcji: a) do systematycznego opanowania naukowo-technicznych podstaw socjalistycznej produkcji, łącznie z elementami ekonomii politycznej, b) do umożliwienia uczniom podjęcia w porę decyzji dotyczącej własnej działalności zawodowej w przyszłości — poprzez odpowiednio zorganizowaną pracę produkcyjną w klasach VII, VIII, IX i X. Działalność produkcyjna uczniów w procesie kształcenia politechnicznego jest więc w ten sposób przemyślana, że umożliwi ona uczniom po opuszczeniu szkoły zdobycie w ciągu roku kwalifikacji zawodowych. Jest to możli-

wę zarówno dzięki dotychczas zdobytej wiedzy w zakresie nauk społecznych i przyrodniczych, a więc dzięki wykształceniu ogólnemu, jak również dzięki tak właśnie pomyślanemu rozwiązaniu aspektu teoretycznego, jak i praktycznego kształcenia politechnicznego. Zarówno podjęcie decyzji przyszłej działalności zawodowej, jak i wejście w działalność produkcyjną i w życie gospodarcze po ukończeniu szkoły, ma swoje uzasadnienie w strukturze i treści trzeciego stopnia edukacji 10-letniej szkoły. Jedno z twierdzeń tego uzasadnienia pokrywa się z zasadniczym sformułowaniem Marksa dotyczącym wiedzy i wykształcenia jako sił produkcyjnych. Dlatego też kurs szczebla trzeciego (Oberstufe) jest kursem wstępnie systematycznym, ale w pełni już odpowiadającym systemowi poszczególnych nauk leżących u podstaw poszczególnych przedmiotów nauczania. Logiczne myślenie uczniów staje się coraz bardziej sformalizowane, poznanie praw i związków przyczynowych coraz wyrazistsze, naukowa metoda przyświeca na tym szczeblu całemu procesowi uczenia i uczenia się, przenikanie procesów myślenia, elementów dialektyki oraz integracja stają się możliwe m. in. dzięki implikacjom matematycznym w wielu przedmiotach nauczania i odwrotnie dzięki próbom tłumaczenia wielu twierdzeń matematycznych na język nauk społecznych, przyrodniczych i technicznych. W ten sposób struktura i treść Oberstufe tworzy możliwości integracji wiadomości z wyizolowanego systemu przedmiotów tworząc tym samym naturalną bazę dla ugruntowania i rozwoju nowej zasady dydaktycznej, zasady k o r e l a c j i.

2. Powrót na pozycje kształcenia politechnicznego

W procesie kształcenia ogólnego coraz wyraźniej narasta samouctwo, a całemu procesowi nauczania przyświeca naukowa metoda poznania. W procesie kształcenia politechnicznego następuje coraz wyraźniej bezpośrednie powiązanie pracy produkcyjnej uczniów z przemysłem i z rolnictwem. Pozostają, jak już zaznaczono, ogólnotechniczne podstawy kształcenia, ale następuje zróżnicowanie treści pracy produkcyjnej: uzależnia się ją od konkretnych warunków danej szkoły. I podobnie, jak w klasach VII—VIII, tak i w klasach IX—X zachowuje się ogólnotechniczną, a więc politechniczną podstawę kształcenia, jednakże w ostatnich dwóch klasach następuje dalsze zróżnicowanie w kierunku preorientacji zawodowej. Jest to więc wstępne, wyjściowe, podstawowe zorientowanie uczniów w procesach przemysłu i rolnictwa. Toteż w klasie IX—X uczniowie opanowują zarówno teoretyczne, jak i praktyczne podstawy kilku pokrewnych zawodów. Zdobywają więc wiedzę teoretyczną i sprawność techniczno-manualną wspólną dla kilku pokrewnych zawodów. Ten moment, jak również fakt, że właściwe wykształcenie zawodowe uczeń zdobywa z reguły w ciągu roku po ukończeniu szkoły, rozstrzyga ostatecznie sensowność pytania dotyczącego profesjonalizacji 10-letniej szkoły ogólnokształcącej w NRD. Dodajmy, że momentem rozstrzygającym jest tutaj egzamin państwowy po ukończeniu szkoły: obejmuje on zarówno przedmioty ogólnokształcące, jak i techniczne, które łącznie mają ujawnić przed komisją egzaminacyjną poziom wykształcenia, stopień preorientacji i kierunek zainteresowań zawodowych, od których wszak zależy gotowość podjęcia przez absolwenta 10-letniej szkoły ogólnokształcącej zasadniczej edukacji zawodowej na rocznym kursie. Ale właśnie na tę edukację, która jest edukacją zawodową, wpływ bezpośredni ma już nie szkoła, lecz życie wewnętrzne fabryki, struktura przedsiębiorstwa, zadania produkcyjne i gospodarcze kombinatu czy gospodarstwa rolnego. Specyfika więc przedsiębiorstwa produkcyjnego, specyfika organizacyjna i produkcyjna gospodarstwa rolnego czy przedsiębiorstwa przemysłowego determinuje bezpośrednio strukturę, treść oraz organizację życia wewnętrznego jednorocznej szkoły zawodowej.

Wzrasta nieodwracalnie rola teoretycznych podstaw pracy i rola przedmiotów zarówno ogólnokształcących, jak i ogólnotechnicznych. Wzrost znaczenia gruntowności wiedzy matematyczno-przyrodniczej w procesie kształcenia ogólnego, jak i w procesie kształcenia politechnicznego staje się zatem procesem nieodwracalnym. W wykształceniu politechnicznym zwiększa się rola aspektu teoretycznego (matematyczno-przyrodniczych podstaw techniki i ich wdrażanie w procesy technologiczne łącznie ze znajomością elementów organizacji pracy i ekonomii politycznej, rozwijanie myślenia technicznego i wyobraźni przestrzennej). Maleje tym samym aspekt praktyczny — albo lepiej mówiąc — produktywistyczny kształcenia politechnicznego. Oznacza to zdecydowany odwrót od fetyszyzacji pracy produkcyjnej, odwrót od fałszywych założeń i złudnych wyobrażeń niektórych działaczy gospodarczych i polityków oświatowych.

Dotyczy to oczywiście także i szczebla systematycznego w liceum. Mamy tu do czynienia z nauczaniem zróżnicowanym, ze szkołami i klasami ukierunkowanymi (języki klasyczne, języki obce, kierunek matematyczno-przyrodniczy oraz jego kombinacje). Ale i tu niezależnie od kierunku notujemy odwrót od fizycznego trudu — jako takiego, od marnotrawstwa czasu na „wychowanie przez pracę”. Notujemy natomiast tendencję do uwzględniania zamięłowań uczniowskich — oraz powiązania rodzaju pracy produkcyjnej z kierunkami ogólnego kształcenia.

III. TREŚĆ KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO

1. Kształcenie politechniczne na szczeblu elementarnym

Generalnie biorąc można stwierdzić, że treść kształcenia politechnicznego koncentruje się teraz na pięciu zakresach: 1) na elektrotechnice, 2) na agrotechnice, 3) na przemyśle chemicznym, 4) na maszynoznawstwie i 5) na agrobiologii. W kontekście tych zakresów łatwiej pojąć, na czym polega i czym zdeterminowana jest preorientacja zawodowa uczniów klas IX i X. Nie przewiduje się więc, i to w sposób zdecydowany, kształcenia zawodowego, jak to przez pewien czas projektowano i oczekiwano na wprowadzenie w życie. Przewiduje się natomiast szereg przedmiotów cyklu politechnicznego, nawzajem się przenikających i uhierarchizowanych według stopniowania trudności. W związku z tym przywraca się pracy ręcznej w warsztatach szkolnych i na działkach szkolnych, w szczególności na poziomie klas I—VI, jej właściwe miejsce i rolę. Na tym właśnie szczeblu kształcenia politechnicznego chodzi o poznanie najważniejszych narzędzi, prostych maszyn, surowców i półfabrykatów. Tak więc i tu, zarówno na poziomie elementarnym, klasy I—III, jak i propedeutycznym w klasach IV—VI także w grę wchodzi elementy maszynoznawstwa, elektrotechniki, agrobiologii i agrotechniki. Oczywiście uwzględni się tutaj cechy psychofizyczne i fizjomotoryczne uczniów klas I—III i IV—VI. Stąd też i tu rysunek techniczny, elementy planowania, racjonalizacji i organizacji pracy. Ale ze względu na psychologię rozwojową zasadniczym środkiem nauczania, a więc bardzo ważnym, są tzw. Baukästen, a więc skrzynki zawierające mnóstwo metalowych elementów, z których uczniowie konstruują, montują i budują modele mechanizmów, maszyn i urządzeń. Proste narzędzia pracy zarówno w warsztacie szkolnym, jak i na działce szkolnej zachowują w klasach I—III i IV—VI w dalszym ciągu swoją aktualność.

2. „Dzień szkolny w produkcji” w nowych warunkach

Począwszy od klasy VII wchodzi w życie der Unterrichtstag der Produktion (dzień szkolny w produkcji). Rzecz zrozumiała, że jest to wyższy stopień kształcenia poli-

technicznego przyjmujący na szczeblu klas VII—X charakter systematyczny. Ale właśnie dlatego przebiega der Unterrichtstag in der Produktion w bezpośrednim powiązaniu: a) z produkcją przemysłową albo też b) z produkcją rolną. Nie jest to więc kształcenie zawodowe. Novum jednak stanowi fakt, że odtąd uczniowie rejonów przemysłowych przechodzą jeden typ kształcenia politechnicznego, uczniowie zaś rejonów rolniczych — drugi typ kształcenia politechnicznego. Ale zarówno tu, jak i tu obowiązują ogólne podstawy techniki oraz uczenie się pracy w gabinetach politechnicznych. W ten sposób młodzież szkolna z ośrodków przemysłowych poznaje w ciągu 4 lat (klasa VII, VIII, IX i X) w sposób systematyczny od strony teoretycznej i praktycznej elementy: 1) mechaniki, 2) maszynoznawstwa, 3) elektrotechniki i 4) ekonomiki przedsiębiorstwa. W tym samym czasie młodzież rejonów wiejskich realizuje w ciągu 4 lat w sposób systematyczny następującą tematykę: 1) produkcja roślinna i zwierzęca, 2) przetwórstwo surowców, 3) elektrotechnika, 4) elementy ekonomii gospodarstwa rolnego. Program ten przeznaczony jest oczywiście dla 10-letniej szkoły wiejskiej. Mamy więc tu dwa zróżnicowane programy kształcenia politechnicznego. Nie jest to więc ani w jednym, ani drugim wypadku program kształcenia zawodowego⁶.

Zwłaszcza aspekt praktyczny kształcenia politechnicznego jest w swej nowej wersji zdeterminowany faktem bezpośredniego powiązania uczniów z takimi, a nie innymi warsztatami. Mogą to być i są oczywiście międzyszkolne, międzyfabryczne centralne i rejonowe warsztaty. W obu kierunkach obowiązuje rysunek techniczny. W obu kierunkach obowiązuje 5-godzinny dzień pracy, z czego 3 godziny przeznaczają się na praktyczne zajęcia, dwie zaś na zajęcia teoretyczne. Zajęcia teoretyczne przebiegają z zasady w gabinetach politechnicznych, w laboratoriach i w innych pomieszczeniach, które sprzyjają systematycznemu zdobywaniu wiadomości o technice i technologii oraz wiedzy z zakresu ekonomiki konkretnego przedsiębiorstwa. W obu kierunkach zasada systematyczności odgrywa rolę szczególną. W obu wreszcie kierunkach aspekt teoretyczny kształcenia politechnicznego jest bardzo doniosły. W integracji z przedmiotami ogólnokształcącymi i wykształceniem ogólnym przedmioty teoretyczne kształcenia politechnicznego przysposabiają uczniów do rozwiązywania zadań o charakterze organizacyjnym, sprzyjają umiejętności planowania, wprowadzają w arkana rozruchu i mobilizują do wielu rozwiązań intelektualnych, których liczba jest coraz większa. Toteż pytania dotyczące dnia szkolnego w produkcji i systemu brygadowo-produkcyjnego mogą dotyczyć nie kształcenia zawodowego, lecz granic i możliwości preorientacji zawodowej uczniów klas IX i X szkoły ogólnokształcącej.

IV. KSZTAŁCENIE OGÓLNE I POLITECHNICZNE NA POZIOMIE LICEALNYM (ERWEITERTE OBERSCHULE⁶)

1. Istota dyferencjacji w nowych warunkach

Istota dyferencjacji i furkacji, a więc nauczania zróżnicowanego w ogólnokształcącej szkole średniej NRD, nie została przez nową ustawę przekreślona. Przeciwnie została w pełni zachowana, mimo że jej formy organizacyjne, w szczególności zaś tzw. ciągi A, ciągi B i ciągi C, uległy przekształceniu. Niezależnie

⁶ Na temat zróżnicowania pisałem m. in. w mojej książce „Model i metoda”. PWN, Warszawa 1965. Tam też — różnica między kształceniem zawodowym a nauczaniem zróżnicowanym, które jest wszak odmianą kształcenia ogólnego.

⁶ Porównaj: Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem, Von der Volkskammer der Deutschen Demokratischen Republik am 25. Februar 1965 beschlossen, w szczególności zaś rozdział 2 części IV pt. „Spezialschulen und Spezialklassen” oraz rozdział 8 pt. „Zur Hochschulreife führende Bildungseinrichtungen”.

od tego, że w dwuletniej szkole średniej opartej na 10-letniej politechnicznej szkole ogólnokształcącej przewiduje się dyferencjację ze względu na przewidywany kierunek studiów, powołano do życia klasy specjalistyczne oraz szkoły specjalistyczne.

Należy odróżnić klasy i szkoły specjalistyczne (Spezialschulen und Spezialklassen), a więc instytucje typu ogólnokształcącego na poziomie szkoły średniej dla uczniów wykazujących specjalne zainteresowania i wybitne uzdolnienia, od szkół, które w polskiej nomenklaturze nazywają się szkołami specjalnymi (Sonderschulen) dla dzieci intelektualnie i moralnie upośledzonych. Zadaniem szkół specjalistycznych jest kształcenie młodzieży, która przejawia wybitne zainteresowania i odznacza się specjalnymi uzdolnieniami matematycznymi, przyrodniczymi, językowymi, technicznymi lub interesuje się którąś z dziedzin sztuki oraz sportu. Znalazszy się w szkole dla szczególnie uzdolnionych i utalentowanych młodzież zyskuje możliwość dalszego rozwoju intelektualnego, spotęgowania swoich zainteresowań oraz ugruntowania naukowego lub naukowo-technicznego — zgodnie z przygotowaniem do wybranej przez siebie drogi do studiów wyższych. Toteż w wielu wypadkach przewiduje się furkację (zróżnicowanie) już od klasy VII, która następnie trwając do klasy XI lub XII kończy się egzaminem dojrzałości. Dotyczy to nie tylko tych, którzy zamierzają studiować w wyższej uczelni, lecz tych także, którzy zamierzają stanąć bezpośrednio po ukończeniu szkoły na stanowiskach pracy, wymagających wysokich, nowoczesnych, wybitnych i wszechstronnych kwalifikacji w konkretnie wybranym zawodzie. W tym typie szkoły lub w takim typie klasy przewiduje się dlatego nauczycieli o szczególnie wysokich kwalifikacjach oraz odpowiednio wyposażone szkoły, a organizację procesu nauczania (środki, metody, formy) w maksymalnym stopniu zbliża się i upodabnia do studiów i do procesów badawczych. Gdy chodzi o kształcenie artystyczne i sportowe, furkacja zaczyna się jeszcze wcześniej, bo już od V klasy.

2. Drogi wiodące do wyższych uczelni

Ostatecznie do wyższych uczelni i na studia wyższe prowadzą następujące drogi z uwzględnieniem następujących warunków:

a) Na uniwersytety i inne uczelnie wyższe dostają się absolwenci 2-letnich szkół ogólnokształcących typu licealnego (po 10-letniej szkole ogólnokształcącej i politechnicznej). Przystaje w zasadzie istnieć dawny układ 8 + 4, a tzw. Erweiterte Oberschule bazuje odtąd na 10-letniej szkole, zgodnie z nowym układem 10 + 2. Zostaje ujednoczony system 10-letniej szkoły jako powszechnej i obowiązującej. Ulegają wobec tego zmianie dotychczasowe formy furkacji.

b) Dostęp do wyższych uczelni, szczególnie technicznego typu, mają m. in. absolwenci 2-letnich szkół zawodowych, którzy po 2-letniej edukacji w takiej szkole, opartej na 10-letniej ogólnokształcącej, zdali egzamin dojrzałości. Ten typ szkoły daje tzw. Berufsausbildung mit Abitur.

c) Absolwenci klas specjalistycznych i szkół specjalistycznych, a więc instytucji o najwyższym stopniu zróżnicowania. Tymi uczniami z reguły i z zasady opiekują się odpowiednie wydziały uniwersyteckie oraz wydziały innych uczelni wyższych technicznych, gospodarczych, ekonomicznych.

Jak dotąd mamy do czynienia z różnolitymi formami furkacji, różnymi strukturami treściowymi i organizacyjnymi nauczania zróżnicowanego. Dzięki temu uczyniono zadość nie tylko elementarnym wymaganiom psychologii rozwojowej, ale palącemu postulatowi współczesnej nauki oraz współczesnej dydaktyki wyższego szkolnictwa. Uniwersytet bowiem i inne typy szkół wyższych nie mogą w obliczu współczesnej rewolucji naukowej i technicznej zrezygnować z młodzieży

szczególnie uzdolnionej i utalentowanej, a gruntownie i systematycznie i w porę przez szkołę średnią przygotowanej do najpoważniejszych zadań w życiu nowocześniejszego społeczeństwa.

d) I wreszcie do uczelni wyższych otwarta jest droga dla uczniów średnich szkół zawodowych (Fachschulen i Ingenieurschulen). W ten sposób dyferencjacja nauczania w szkole w NRD uwzględnia: a) cechy indywidualne ucznia, b) potrzeby społeczne.

Uderza więc w strukturze i treści szkoły NRD-owskiej możliwość przechodzenia od szczebla do szczebla, od typu szkoły do typu, od kierunku do kierunku. Nie ma w tym systemie zamkniętych ulic. Jest jednolitość szkoły. Nie ma natomiast uniformizmu.

Odwrot od profesjonalizacji szkoły ogólnokształcącej, od trudu fizycznego uczniów starszych klas szkół średnich trwa w dalszym ciągu i uwidacznia się jeszcze w roku szkolnym 1965/1966. Walka z relikwiami zwykłego trudu fizycznego, pojmowanego często jako panaceum na wszystkie dolegliwości wychowawcze szkoły oraz na dolegliwości gospodarki narodowej, nie jest zakończona. Tak więc w starszych klasach szkoły średniej (erweiterte Oberschule) zanika praca fizyczna dla pracy fizycznej jako takiej. Znika praca zawodowa nie powiązana z kierunkiem zróżnicowanego kształcenia ogólnego. Znika wreszcie kształcenie zawodowe wąsko, ciasno pojęte bez uwzględnienia zainteresowań i umiłowiań ucznia. W oficjalnych wystąpieniach, w enuncjacjach, w wywiadach udzielanych redaktorom czasopism, wreszcie na konferencjach centralnych coraz częściej i powszechniej podkreśla się aspekt teoretyczny kształcenia politechnicznego. Słowa „kształcenie zawodowe” ustępują coraz częściej słowom: „kształcenie politechniczne”. Podnosi się rangę i znaczenie wykształcenia ogólnego, myślenia technicznego, umiejętności konstruowania, rolę i znaczenie rysunku technicznego, wagę przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i ich zastosowań, przestaje się więc fetyszyzować trud jako taki.

Tak np. w końcu 1965 r. Walter Ulbricht przestrzegał przed rozdrabnianiem zawodów, przed niewczesnym zweźnianiem specjalności i przed ciasnym podejmowaniem kształcenia zawodowego i na szczeblu licealnym (erweiterte Oberschule). Ulbricht zwraca uwagę, że istota rzeczy leży w tym, by sprawę traktować racjonalnie, tzn. pod żadnym pozorem nie zubożać i nie spłycać wykształcenia ogólnego uczniów i nie odbierać im czasu niezbędnego na ugruntowanie wykształcenia ogólnego. Przy okazji zwraca Ulbricht uwagę na to, że ostatnia uchwała o reformie szkolnej w NRD winna być traktowana jako program perspektywicznego rozwoju szkolnictwa, jako zbiór propozycji do prób eksperymentów i badań, a nie jako administracyjny szablon.

Jak wiadomo i w tym dokumencie może polityk oświatowy znaleźć jeszcze немало rzeczowych „uzasadnień” dla kształcenia zawodowego w szkole ogólnokształcącej. O tym, że nauczanie zróżnicowane na szczeblu licealnym ogólnokształcącej szkoły średniej w NRD utrzymuje się nadal i utrwała swoją pozycję, świadczą może także fakt pojawienia się czwartego kierunku, noszącego w nomenklaturze pedagogicznej i organizacji szkolnictwa nazwę „K” (kombinowany kierunek). Rzecz oczywista, że podobnie jak w innych kierunkach, tak i w kierunku „K” mamy do czynienia z zupełnie zmodyfikowanym kształceniem zawodowym. Ale i w tym wypadku kształcenie zawodowe traktowane jest dynamicznie, z uwzględnieniem z a i n t e r e s o w a ń intelektualnych i z a m i ł o w a ń uczniowskich. A w każdym razie pozostaje ono w związku z całością kształcenia ogólnego. Co więcej? Kierunek „K”, który najpóźniej wszedł w życie szczebla licealnego szkoły średniej (erweiterte Oberschule), ujawnia dużą elastyczność i różnorodność w pojmowaniu wiązania wykształcenia ogólnego uczniów z pracą zawodową. Wykształcenie zawodowe nie odbiera tu uczniom koniecznego czasu. Nie oddala ich od zamierzeń intelektualnych i życiowych planów oraz nadziei na podjęcie studiów, zgodnie z istotą zdobytego wykształcenia w szkole. Uprzedmiotowienie matematyki, fizyki, chemii, biologii,

astronomii, mineralogii jako przedmiotów kierunkowych w treści kształcenia politechnicznego i zawodowego jest tu momentem uderzającym i tym bardziej zasługującym na podkreślenie, że przestaje być ciałem obcym w organizmie szkoły ogólnokształcącej i w sferze emocjonalnej ucznia.

V. STAN PEDAGOGIKI I KIERUNKI JEJ NATARCIA

1. W obliczu zupełnie nowej sytuacji

W 1965 roku stwierdziła Minister Oświaty NRD, pani Margot Honecker, że w obliczu przemian społecznych i gospodarczych państwa, przede wszystkim zaś w obliczu przemian strukturalnych szkolnictwa, nauki pedagogiczne w NRD znalazły się u progu nowej zupełnie jakościowo sytuacji, której różnorodne rozwiązania pomóc mogą i przydać się mogą nie tylko praktyce szkolnej, lecz przyczynić się mogą do unaukowania i dalszego rozwoju pedagogiki samej. Słowa te wypowiedziane zostały na konferencji, której uczestnikami byli nie tylko nauczyciele, lecz także reprezentanci nauk pedagogicznych w NRD⁷. W samej rzeczy była to w latach 1958—65 sytuacja szczególna. Pierwszy etap reformy szkolnej w NRD nie zrodził poważniejszej pracy badawczej z zakresu psychologicznych, dydaktycznych i socjologicznych podstaw kształcenia politechnicznego i jego stosunku do kształcenia ogólnego. Nie mógł się oprzeć na żadnej monografii z zakresu współczesnych zagadnień kształcenia ogólnego. Nawet drugie wydanie podręcznika dydaktyki pod redakcją Kleina i Tomaschewsky'ego okazało się pozycją moralnie zużyłą. Sytuacja w układzie sił i kierunków natarcia pedagogiki NRD-owskiej skomplikowała się jeszcze bardziej, gdy na początku roku szkolnego 1963/64, a następnie w ciągu lat 1963 i 1964 coraz powszechniej zaczęto w praktyce, w organizacji i w polityce oświatowej łącznie z pedagogiką przestać się, bez bliższych zresztą uzasadnień, z kształcenia politechnicznego na kształcenie zawodowe. Okres ten trwał jednak niedługo i z nim pedagodzy zdążyli w tym względzie „naukowo podbudować” i „uzasadnić” nowy kierunek natarcia polityki oświatowej, zdecydowano ostatecznie porzucić niewczesne próby profesjonalizmu, pozostać na pozycjach politechnizmu, modyfikując w zasadzie, a więc ulepszając i unowocześniając to i owo w założeniach kształcenia politechnicznego, tym samym nie naruszając struktury i treści wykształcenia ogólnego w szkole ogólnokształcącej. Toteż na wyniki prac naukowych w zakresie pedagogiki, dydaktyki, psychologii i socjologii wychowania w NRD trzeba będzie jeszcze poczekać.

Niemniej od drugiej połowy 1964 roku oraz na początku 1965 roku uwidacznia się bardzo celowe i nowoczesne przedstawienie sił naukowych, przede wszystkim zaś nowoczesny i celny kierunek natarcia sił naukowych świata pedagogicznego NRD.

2. Określenie nowych kierunków natarcia

Procesowi przelamywania przegród schematyzmu i dogmatyzmu towarzyszy ożywienie ruchu pedagogicznego, kontaktów z przedstawicielami świata pedagogicznego innych państw, liczne, coraz liczniejsze konferencje i seminaria międzynarodowe zorganizowane w latach 1964 i 1965 przez środowiska naukowe NRD, udział częstszy niż dotychczas poszczególnych przedstawicieli nauk pedagogicznych NRD na konfe-

⁷ Margot Honecker: Die Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft bei der Verwirklichung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems in der Periode des umfassenden Aufbaus des Sozialismus. DLZ-Dokumentation S. 2, *Deutsche Lehrerzeitung*, 1965, nr 22.

rencjach i sympozjach międzynarodowych. Równocześnie procesowi temu towarzyszy powszechne tu przeświadczenie, że dalszy rozwój szkolnictwa w NRD staje się przedmiotem bezpośrednich zainteresowań socjologów, pedagogów, działaczy oświatowych i polityków szkolnych nie tylko Niemiec Zachodnich, lecz także Polski, Czechosłowacji, Bułgarii, a także Anglii, Francji, Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej oraz wielu krajów tzw. trzeciego świata. Świadomości tej towarzyszy tendencja, dziś dla niejednego już obserwatora widoczna, aby nie tylko system szkolny, lecz także i pedagogikę NRD uczynić przedmiotem zainteresowań krajów europejskich i pozaeuropejskich⁸.

Coraz powszechniejsza i coraz wyrazistsza jest świadomość tego, czego pedagogika w NRD sama nie uczyniła, i co, w obliczu nowej sytuacji, musi zrobić. Dużo, bardzo dużo zrobiono w zakresie historii wychowania. Inne dziedziny są mniej bogate. Dotyczy to m. in. socjologii i dydaktyki pracy.

Toteż postuluje się, aby miejsce fetyszyzacji pracy dzieci i młodzieży i deklaracyjnych stwierdzeń oraz postulatów o miłości do pracy zajęły systematyczne badania z zakresu socjologii i psychologii pracy w powiązaniu z badaniami nad współczesną psychologią pracy w ogóle. Wąskiemu i ciasnemu pojmowaniu pracy oraz wierze, że praca fizyczna jako taka wiedzie wprost do ugruntowania ustroju socjalistycznego i powiązania młodzieży z życiem gospodarczym, przeciwstawia się coraz częściej i powszechniej nowocześniejsze pojmowanie pracy z uwzględnieniem takich czynników, jak przyrodnicza podstawa, wykształcenie ogólne, wiedza humanistyczna, przyrodnicza i techniczna⁹. W warunkach, gdy logiczno-formalne, epistemologiczne i socjologiczne podstawy prac naukowych pedagogiki ujawnione zostały w pełni, rodzi się przeświadczenie o konieczności współpracy pedagogów z filozofami, ekonomistami i socjologami — z jednej strony, z drugiej zaś — przeświadczenie o konieczności przebudowania założeń i podstaw kształcenia młodego narybku naukowego w zakresie nauk pedagogicznych. Niemniej bardzo ważnym, pilnym do okien i drzwi pracowni psychologicznych i dydaktycznych, gorączkowo pukającym zagadnieniem wspólnym NRD-owskich nauk pedagogicznych jest kompleksowy problem zależności między szkołą a fabryką, gospodarką narodową i edukacją narodową. Pod tym względem ma pedagogika i socjologia w NRD dużo do zrobienia także.

3. Dydaktyka a socjologia pracy

W szczególności pilne w sensie teoretycznym i praktycznym, na dziś i na jutro, okazują się zagadnienia przemian zachodzących w strukturze zawodów, w strukturze pracy, w metodach i w organizacji nauczania pracy produkcyjnej dzieci i młodzieży na różnych szczeblach ich rozwoju, modernizacja form i środków kształcenia politechnicznego oraz form i środków kształcenia zawodowego. Pilnym i niesłychanie ważnym dla pedagogiki, socjologii i psychologii pracy w NRD okazuje się problem stosunku wzajemnego między strukturą i treścią systemu zespołowo-laboratoryjnego, a więc nauczania przyrodoznawstwa, a strukturą i treścią systemu brygadowo-produkcyjnego, a więc kształcenia politechnicznego i zawodowego. Pedagogika NRD-owska, w szczególności jej teoria kształcenia, staje tym samym w obliczu nieblahego problemu — pracy teoretycznej nad tworzeniem modeli naukowych. Modele naukowe mają bowiem nie tylko teoretyczne znaczenie, ale ujawniły swoją praktyczną przydatność dla polityki oświatowej i organizacji szkolnictwa. Niezależnie od tego stanowią one zasadniczą część nauczania pro-

⁸ Porównaj Margot Honecker, j. w.

⁹ Patrz Margot Honecker: Die Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft. Cyt. wyd. j. w.

gramowanej i maszyn uczących. Otóż, w tej dziedzinie pedagogika NRD-owska nie uczyniła kroku naprzód. Zagadnienie problematyki tzw. ogólnych podstaw kształcenia politechnicznego i ogólnotechnicznego, podstaw kształcenia zawodowego mogą być podjęte i zaatakowane koncentrycznie, z punktu widzenia różnych nauk, m. in. także ekonomii politycznej, socjologii pracy, prakseologii, cybernetyki, nie mówiąc już o naukach technicznych i o dydaktyce. Administracja szkolna i polityka oświatowa NRD z niecierpliwością czekają na wyniki takich badań.

4. Zmiana funkcji pedagogów-badaczy i nauk pedagogicznych

Powszechne staje się przeświadczenie, a jest ono równie powszechne wśród reprezentantów nauk pedagogicznych, jak i wśród polityków oświatowych, że funkcja pedagogiki, dydaktyki i psychologii nie sprowadza się i nie może już odtąd sprowadzać się do interpretowania, uzasadniania i akceptowania tego, co postanowiła i zaleciła administracja szkolna, lecz wręcz przeciwnie, zarządzenia, uchwały i postanowienia administracji szkolnej opierać się będą musiały w przyszłości na wynikach badań naukowych pedagogów, teoretyków kształcenia ogólnego i politechnicznego, socjologów pracy, prakseologów i metodologów. Taka jest wymowa i taki sens referatu Ministra Oświaty, wygłoszonego w maju 1965 roku pt. „Zadania nauk pedagogicznych wobec urzeczywistnienia jednolitego systemu edukacyjnego”. Katalog zadań, oczekiwań i żądań sformułowanych w tym referacie pod adresem reprezentantów nauk pedagogicznych jest siłą faktu krytyką tego, co dotąd pedagogika NRD-owska zrobiła i — w większym jeszcze stopniu, czego w ogóle jeszcze nie zrobiła. Mamy więc tu do czynienia z ujawnieniem prawdziwego stanu rzeczy w naukach pedagogicznych NRD, i to z pewnego, konkretnego punktu widzenia: z punktu widzenia nowej sytuacji w organizacji szkolnictwa oraz codziennej praktyki szkolnej¹⁰. Uwidacznia się to w sposób szczególny na tak istotnym elemencie wszelkiej reformy szkolnej, jakim jest nowa struktura i nowa treść programów nauczania. W dziejach szkolnictwa bywało na ogół tak, że urzędnicy administracji szkolnej wspólnie z mniej lub bardziej zorientowanymi metodykami robili, a następnie oddawali do akceptacji nowe programy. Niekiedy konsultowali się oni u tego czy innego uczonego. Ale konsultacje tego rodzaju ostatecznie sprowadzały się do tego, żeby uczeni akceptowali samą koncepcję programową i ewentualnie uchronili urzędniczo-metodycznych twórców przed błędami merytorycznymi. W obliczu rewolucji we współczesnej nauce i tu odwraca się sytuacja. Nowe koncepcje programowe ustalają uczeni. Oni też kształtują strukturę i treść programów nauczania poszczególnych przedmiotów nauczania w powiązaniu ze strukturą i treścią poszczególnych nauk z uwzględnieniem ich tendencji rozwojowych. Ale najwybitniejsi nawet fizycy bez współpracy z nauczycielami fizyki, z teoretykami kształcenia i z psychologami nie są w stanie stworzyć nowoczesnego programu fizyki w szkole. To samo dotyczy matematyki, biologii i chemii. Najwybitniejsi przedstawiciele tych nauk, a więc czołowi matematycy, biologowie i chemicy, jak zresztą filolodzy, bez współpracy z nauczycielami matematyki, nauczycielami biologii i nauczycielami chemii, nauczycielami języka ojczystego i nauczycielami języka obcego, z teoretykami kształcenia i z psychologami nie są w stanie ustalić różnicy między nauką a przedmiotem nauczania, nie są więc w stanie stworzyć nowoczesnej struktury takich przedmiotów nauczania w szkole, jak matematyka, biologia, chemia, język ojczysty i język obcy. Rola uczonego nie sprowadza się więc do zaakceptowa-

¹⁰ Margot Honecker: Die Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft bei der Verwirklichung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems in der Periode des umfassenden Aufbaus des Sozialismus, DLZ-Dokumentation, *Deutsche Lehrerzeitung*, 1965, nr 22, s. 2.

nia koncepcji urzędniczych, lecz do konstruowania i kształtowania struktury i treści przedmiotów nauczania w nowej szkole, co zakłada podniesienie rangi naukowej dydaktyki jako teorii kształcenia z jednej strony i narodziny ściślej współpracy między uczonym i nauczycielem.

5. Podbudowa naukowa działalności administracji szkolnej

Polityka oświatowa w NRD poszła jeszcze dalej. Po raz pierwszy podkreślone zostało w referacie Ministra Oświaty znaczenie podstaw naukowych kierowania systemem edukacyjnym w skali ogólnopaństwowej. Tych podstaw naukowych polityka oświatowa szuka i szukać odtąd będzie nie w środowiskach tzw. wytrawnych praktyków i tzw. wyrobionych działaczy oświatowych, którzy nie są już więcej w stanie nowoczesnie pokierować systemem szkolnym, lecz w środowiskach naukowych. Ma się na myśli oczywiście nie tych i nie takich pedagogów, którzy zajmowali się interpretowaniem danych zarządzeń i postanowień, a więc analizowali i komentowali okólniki i uchwały wzięte z dzienników urzędowych, lecz tych spośród nich; którzy posuwali i posuwają poszczególne działy i dziedziny pedagogiki naprzód, tych, którzy, wyniósłszy najcenniejsze elementy z teorii organizacji i prakseologii, z cybernetyki i z socjologii, metodologii nauk i z logiki matematycznej, wnieśli do dydaktyki, do poszczególnych metodów nauczania szereg zupełnie nowych elementów, które stają się równocześnie podbudową naukową kierowania konkretnie wziętą szkołą, jak i konkretnie wziętym systemem edukacyjnym w skali państwowej. Toteż raz jeszcze podkreślić warto, jak wiele jeszcze w dziedzinie modeli naukowych w dydaktyce, układów dydaktycznych i systemów edukacyjnych, nowych koncepcji dotyczących form i środków nauczania, teorii czynności, mają przed sobą nauki pedagogiczne. Dotyczy to także historii wychowania, zwłaszcza gdy chodzi o naukową krytykę zamierzonych systemów edukacyjnych i minionych teorii oświatowych, które w jakiś sposób rzutują na współczesność¹¹.

KATARZYNA TATAROWSKA

O KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI W STANACH ZJEDNOCZONYCH

Od systemu kształcenia nauczycieli w dużym stopniu zależy poziom oświaty w każdym kraju. Z drugiej zaś strony kształcenie nauczycieli jest funkcją całego systemu oświaty. Widać to wyraźnie na przykładzie Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej.

Rozwój amerykańskiego systemu szkolnego nie był rezultatem planowej akcji, lecz raczej wzrastania: różne typy szkoły rozwijały się w zależności od lokalnych potrzeb życia. Wszelkie zmiany wchodziły do szkolnictwa z reguły pod presją różnych grup społecznych. Ze względu na różnorodność warunków lokalnych i brak troski o scalenie szkolnictwa w skali ogólnopaństwowej do tej pory szkolnictwo amerykańskie jest zdecentralizowane. Decentralizacja ta przejawia się choćby w tym, że odpowiedzialność za oświatę nie leży w gestii władz federalnych, lecz należy do władz 50 stanów. Władze stanowe z kolei dzielą większość swych uprawnień z okre-

¹¹ Porównaj Margot Honecker: Die Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft. DLZ-Dokumentation, *Deutsche Lehrerzeitung*, 1965, nr 23, s. 12—13.

gowymi, miejskimi i rejonowymi inspektoratami oświaty (Superintendents of Schools). Wskutek tego nie ma tam jednolitości w organizacji kształcenia w poszczególnych instytucjach oświatowych, a więc w instytucjach przygotowujących przyszłych nauczycieli.

Mimo różnorodności rozwiązań w sprawach szczegółowych, w kształceniu nauczycieli w poszczególnych stanach można zauważyć również cechy wspólne. Stanowe departamenty oświaty ustalają bowiem pewne standardy kształcenia dla różnych instytucji zajmujących się przygotowaniem kandydatów do zawodu nauczycielskiego, sprawują kontrolę nad programem kształcenia przyszłych nauczycieli i normalizują minimalne wymagania. Stany kierują sprawą przyznawania świadectw zawodowych nauczycielom. W miarę wzrastania wymagań stanów co do wykształcenia kandydatów na nauczycieli wsi rozszerza się zakres kształcenia nauczycieli i wydłuża jego okres studiów w poszczególnych instytucjach.

Zanim więc zostanie omówiony obecny program kształcenia studentów, którzy mają zamiar poświęcić się karierze nauczycielskiej, konieczne jest zwrócenie uwagi na wymagania stanowe i szkolne w stosunku do przyszłych nauczycieli, które mają decydujący wpływ na poziom kształcenia kandydatów na nauczycieli.

Z reguły co roku wydawane są broszury, w których znajduje się lista wymagań stawianych przez poszczególne stany przy wydawaniu świadectw. Różnice w kategorii wymagań ogólnych są znaczne.

Jedne stany kładą większy nacisk na teoretyczne wykształcenie zawodowe, inne zaś na praktykę. Na przykład, gdy w zakresie teoretycznych zajęć pedagogicznych od przyszłego nauczyciela w stanie New Jersey wymagano zaliczenia 60 godzin semestralnych, to w stanie New York wymagano wówczas zaliczenia tylko 12 godzin. Tymczasem stan New Jersey wymagał tylko 6 godzin semestralnych praktyki, podczas gdy w innych stanach wymagano niekiedy nawet dwukrotnie więcej. Niektóre stany wymagają od kandydatów na nauczycieli zaliczenia jakiegoś kursu specjalnego, np. „rząd amerykański” (American government), „wychowanie zdrowotne” (health education), „historia stanu” (history of state). W większości stanów przyjmowani są do pracy tylko kandydaci skierowani przez macierzyste uczelnie. Gdziekolwiek o przyjęcie do pracy w zawodzie nauczycielskim mogą się ubiegać tylko obywatele Stanów Zjednoczonych lub osoby ubiegające się o prawo obywatelstwa. Większość stanów żąda przysięgi lojalności lub wierności. Częstym warunkiem zaangażowania jest posiadanie świadectwa zdrowia.

Z tego przykładowego wyliczenia widać, jak różne warunki są stawiane osobom ubiegającym się o świadectwo zawodowe do pracy w szkolnictwie amerykańskim. Jakiego rodzaju świadectwa zawodowe wydawane są kandydatom na nauczycieli przez stany U S A? Są trzy zasadnicze rodzaje świadectw:

- a) stałe (tzw. permanent lub highest certificates).
 - b) standartowe (standard certificates), które dzielą się na:
 - tymczasowe (provisional) i prowizoryczne (temporary),
 - c) okolicznościowe (zwane emergency lub substandard).
- Ad a) Świadectwo stałe zostaje przyznane nauczycielowi, jeśli posiada on przynajmniej stopień bakałarza (Bachelor Degree) lub magistra (Master Degree), a poza tym spełnił dodatkowo warunki stawiane przez stan (np. ukończył dodatkowo kursy lub posiada pewne doświadczenie pedagogiczne i czasami obie rzeczy na raz).
- Ad b) Większość stanów wymaga stopnia bakałarza jako minimum potrzebne do wystawienia świadectwa standartowego. Tylko niektóre uwzględniają mniej niż np. 4-letnie wykształcenie pedagogiczne. Są jednak i takie stany, jak California, które przy wystawianiu standartowego świadectwa zawodowego nauczycielom szkoły średniej wymagają ukończenia 5-letnich studiów pedagogicznych na uczelni wyższej. Zwykle świadectwo to oznacza, że nauczyciel jest

dostatecznie przygotowany do podjęcia pracy w charakterze nauczyciela początkującego w szkole publicznej i jest ono tymczasowe.

Ad c) Świadectwo okolicznościowe zwykle wydawane jest z roku na rok tym, którzy według opinii władz oświatowych nie osiągnęli jeszcze odpowiednich kwalifikacji do nauczania. Mogą oni być zatrudnieni tylko w sytuacji krytycznej, tzn. przy braku nauczycieli (co w Ameryce nadal się zdarza) i obowiązkiem ich jest uzupełniać swoje kwalifikacje aż do osiągnięcia poziomu standartowego.

Rzeczą godną uwagi jest fakt, że w Stanach Zjednoczonych coraz bardziej wzmaga się dążenie w kierunku podnoszenia poziomu wymagań stawianych kandydatom do zawodu nauczyciela przy wystawianiu im świadectw kwalifikacyjnych. Na przykład w 1951 r. tylko 17 stanów stawiało kandydatom jako warunek przyjęcia do pracy w szkole elementarnej posiadanie stopnia bakałarza, a w 1955 r. już 31 stanów poszło w tym kierunku. W 1964 r. 46 spośród 52 stanów żądało od nauczyciela szkoły elementarnej posiadania przynajmniej stopnia bakałarza. Oczywiście, postęp w zakresie zwiększenia wymagań potrzebnych do uzyskania świadectwa kwalifikacyjnego w zawodzie nauczyciela dotyczy nie tylko nauczycieli szkół elementarnych. Ogólnie można stwierdzić, że wymagania stanowe rosną zwłaszcza co do wykształcenia ogólnego i specjalizacji przedmiotowej. Pod wpływami Narodowego Stowarzyszenia Oświatowego (National Education Association — w skrócie NEA) rozwijają się wysiłki nad podniesieniem tych wymagań do poziomu 5-letniego wykształcenia pedagogicznego. Zainteresowane są tym także szkoły, które przyjmując kandydatów do pracy często stawiają im wymagania większe niż ustalone zarządzeniami stanowymi.

Organizacja kształcenia nauczycieli

W związku z wymaganiami stanowymi co do poziomu i charakteru wykształcenia kandydatów do pracy w szkołach elementarnych i średnich rozwijają się studia w poszczególnych instytucjach kształcących kandydatów na nauczycieli. Tymi instytucjami są: stanowe kolegia pedagogiczne (teachers colleges), kolegia sztuk wyzwolonych (liberal arts colleges) i uniwersytety (universities).

Wymienione instytucje szkolnictwa wyższego, które zajmują się kształceniem kandydatów na nauczycieli, można z kolei podzielić na różne kategorie. A więc:

- 1) uniwersytety, które kształcą przyszłych nauczycieli na poziomie kolegiów (undergraduate), oraz takie, które kształcą na poziomie wyższym (graduate).
- 2) 4-letnie kolegia sztuk wyzwolonych dzielą się na:
 - a) prywatne kolegia, które nie prowadzą żadnych innych studiów zawodowych poza kształceniem kandydatów na nauczycieli,
 - b) prywatne kolegia, które realizują kilka programów zawodowych, między innymi program kształcenia kandydatów na nauczycieli,
 - c) publiczne kolegia stanowe, realizujące różne programy zawodowe łącznie z kształceniem kandydatów na nauczycieli,
- 3) Obok publicznych i prywatnych, samodzielnie zorganizowanych kolegiów pedagogicznych, które organizują studia wyłącznie dla przyszłych nauczycieli szkół elementarnych, istnieją takie, które kształcą jednocześnie kandydatów do pracy w przedszkolach, szkołach elementarnych i średnich.

Jednakże samodzielnych kolegiów pedagogicznych (teachers colleges) w Ameryce jest stosunkowo niewiele. Liczba ich wynosi bowiem tylko 187. Większość z nich stanowią uczelnie niezbyt duże. Tylko jedno kolegium ma ponad 10 tys. studentów. Według danych departamentu Zdrowia, Oświaty i Opieki Społecznej z 1964 r. wykaz tych kolegiów według liczebności przedstawia się następująco:

poniżej	200	studentów	—	7
od	200 do	499	„	— 14
„	500 „	999	„	— 24
„	1000 „	2499	„	— 62
„	2500 „	4999	„	— 54
„	5000 „	9999	„	— 25
„	10000 i więcej	„	„	— 1

Pozostałych instytucji publicznych i prywatnych zajmujących się kształceniem kandydatów na nauczycieli do przedszkoli, szkół elementarnych i średnich jest w Ameryce około 900¹.

Różnice w organizacji kształcenia przyszłych nauczycieli dają początek znacznym różnicom w programach. Tak więc inaczej zorganizowane są studia pedagogiczne w tradycyjnym kolegium sztuk wyzwolonych, gdzie mała liczba studentów zainteresowana jest tym, aby w przyszłości pracować w szkołach, a inaczej w szkole pedagogicznej (School of education) na uniwersytecie, gdzie wielu studentów (zarówno na poziomie kolegiów, jak i wyższym) zamierza poświęcić się karierze nauczycielskiej. Z kolei programy obu tych instytucji różnią się od programów naukowych kolegiów pedagogicznych wyłącznie zainteresowanych kształceniem nauczycieli. Poza tym często dwie instytucje amerykańskie mogą nosić tę samą nazwę (sugerującą kształcenie kandydatów na nauczycieli) i posiadać zupełnie odmienne programy kształcenia i na odwrót — dwie instytucje o różnych nazwach mogą mieć bardzo podobne programy. Bywa i tak, że jedna i ta sama instytucja przyznaje różne świadectwa dwom studentom, którzy ukończyli zasadniczo te same studia.

Mimo takiej różnorodności w instytucjach kształcących kandydatów do zawodu nauczycielskiego można się doszukać pewnych podobieństw. Wspólne jest to, że podstawą studiów nauczycielskich w każdej uczelni jest wykształcenie średnie. W związku z tym od każdego kandydata wstępującego na studia tego typu wymaga się wykształcenia średniego w zakresie 12 lat nauki szkolnej. Ponieważ jednak rzadko są stosowane egzaminy wstępne — mające z reguły charakter testów z języków obcych i matematyki — oraz nie bierze się pod uwagę zdolności kandydata, na studia może być przyjęty w zasadzie każdy, kto ukończy high school i ma na to środki finansowe. Studia bowiem i domy akademickie są bardzo kosztowne (zwłaszcza w instytucjach prywatnych). Widać to z tabeli wyszczególniającej w dolarach średnie opłaty roczne i wpisowe pobierane od studentów przez uczelnie wyższe na wydziałach pełnoczasowych (full-time) w poszczególnych rejonach.

Opłaty roczne za pokoje w domach akademickich w publicznych kolegiach nauczycielskich w roku akademickim 1963/64 dla mężczyzny wynoszą 198 dol., zaś dla kobiet 204 dol., natomiast w kolegiach prywatnych odpowiednio 250 i 259 dolarów. Najwyższe opłaty tego rodzaju są pobierane w Stanach Zjednoczonych przez kolegia sztuk wyzwolonych, gdzie za pokój w domu akademickim kolegium publicznego mężczyźni płacą rocznie 250 dol., a kobiety 260 dol. W prywatnym kolegium tego typu ceny wynoszą odpowiednio wyżej 345 i 350 dol.

Wspólną cechą instytucji amerykańskich realizujących programy studiów pedagogicznych jest także to, że przy doborze kandydatów na studia nie biorą pod uwagę płci. Mimo to kobiety stanowią większość wstępujących na studia przygotowujące do nauczania w przedszkolach i szkołach elementarnych. Mężczyźni natomiast przeważają wśród kandydatów na nauczycieli szkół średnich. Stosunek ten znajduje swoje

¹ W Ameryce w 1964 r. zanotowano 2146 publicznych i prywatnych instytucji szkolnictwa wyższego (w tym 620 instytucji 2-letnich i 1526 instytucji 4-letnich). Z tej liczby ponad 1000 instytucji kształci kandydatów na nauczycieli do przedszkoli, szkół elem. i średnich.

Region i kontrola instytucji*	Rodzaj instytucji							
	Wszystkie instytucje	Uniwer- sytet	Kol. sztuk wyzw.	Kol. nauczyc.	Szkoły technicz.	Szkoły teolog.	Inne szkoły zawodowe	Junior kolegia
Stany Zjednoczone								
Publiczna	191	268	185	227	250	386	526	128
Prywatna	734	1200	807	650	1151	—	851	526
Północny Atlantyk								
Publiczna	298	400	159	249	250	413	489	314
Prywatna	893	1418	1015	1226	1418	—	961	713
Wielkie Jeziora i Doliny								
Publiczna	196	286	250	237	—	—	—	107
Prywatna	708	950	806	518	850	307	739	555
Południowy Wschód								
Publiczna	185	256	210	212	326	—	650	124
Prywatna	556	1050	624	—	—	384	—	446
Zachód i Połud. Zachód								
Publiczna	141	232	134	199	176	—	—	68
Prywatna	653	700	755	582	550	439	900	414

Zródło: Digest of Educational Statistics U. S. Department of Health, Education, and Welfare 1965 s. 102.

odbicie w proporcjach nauczycielek i nauczycieli w szkołach. Oto jak przedstawiały się procent kobiet i mężczyzn w amerykańskich szkołach publicznych w latach 1960—61 (patrz tab. str. 108). (Zjawisko wzrastania liczby kobiet kandydujących do zawodu nauczycielskiego można chyba tłumaczyć emancypacją kobiet w Ameryce z jednej strony oraz przechodzeniem mężczyzn do bardziej intratnych zawodów z drugiej strony).

Poza wymienionymi podobieństwami występującymi w zakresie organizacji kształcenia nauczycieli w różnych instytucjach jednakowe jest też dla nich to, że okres studiów dający stopień bakalarza jest wszędzie 4-letni. Ci przyszli nauczyciele, którzy pragną uczyć w szkołach średnich, zwykle zobowiązani są studiować jeszcze przez jeden rok, aby uzyskać magisterium. (Jeśli idzie o profesorów kolegium lub uniwersytetu, ci w ciągu kolejnych 3 lat lub podczas dłuższych studiów muszą przygotować się do uzyskania stopnia doktora filozofii lub doktora nauk pedagogicznych). Istnieje jeszcze podobieństwo między charakterem kształcenia w poszczególnych instytucjach. Wynika ono z tego, że każdy stan ustala pewne minimum wymagań dotyczących kształcenia różnego rodzaju nauczycieli, aby mogli oni uzyskać świadectwo lub dyplom pedagogiczny. Ponadto stany wzajemnie dostosowują swoje przepisy. Podobieństwo to przejawia się w istnieniu pewnego wspólnego wzoru programowego dla wszystkich instytucji kształcących zarówno kandydatów na nauczycieli do przedszkoli, szkół elementarnych, jak i średnich. Można go ująć w trzy zasadnicze ramy:

- 1) kształcenie ogólne, 2) kształcenie zawodowe łącznie z praktyką pedagogiczną,
- 3) specjalizacja przedmiotowa.

Kształcenie ogólne obejmujące zwykle pierwsze 2 lata 4-letniego kursu kolegiального ma na celu rozwój intelektualny studenta, pogłębienie i poszerzenie wiadomości zdobytych w szkole średniej.

Rodzaj szkoły	Płeć nauczycieli	Procent
Wszystkie szkoły publiczne	mężczyźni kobiety	31,3% 68,70%
Szkoły elementarne	M K	12,1% 87,9%
Szkoły średnie	M K	56,8% 43,2%

Kształcenie zawodowe, którego celem jest wyposażenie studenta w umiejętności niezbędne do przydatności w zawodzie, również można ująć w ogólny wzór. Obejmuje ono mianowicie zwykle następujące działy:

1) wstęp do pedagogiki, 2) psychologia ogólna i wychowawcza, 3) ogólne metody, 4) specjalne metody, 5) praktyka pedagogiczna.

Co do specjalizacji przedmiotowej, to ma ona różny charakter w zależności od tego, czy idzie o kształcenie kandydatów na nauczycieli szkół elementarnych, czy średnich. (Będzie o tym jeszcze mowa przy bliższym rozpatrywaniu sposobu kształcenia poszczególnych grup kandydatów na nauczycieli).

Jednakże oprócz wyżej wymienionych podobieństw w zakresie programów kształcenia przyszłych nauczycieli w poszczególnych instytucjach amerykańskich istnieje wiele różnic wynikających z decentralizacji w systemie oświatowym. Dotyczy to między innymi praktyki pedagogicznej. Ołóż jest ona organizowana różnie. Jedne instytucje nadzór nad praktyką polecają instruktorom od programu i metod, inne zaś zatrudniają w tym celu specjalny, pełnoetatowy personel nauczycieli nadzorców (superwisors). Gdziekolwiek ci specjaliści nadzorcy są jednocześnie opiekunami praktykantów z ramienia szkoły, w której odbywa się praktyka. Niektóre instytucje opłacają opiekunów praktyk, inne natomiast przyznają im możliwość bezpłatnego studiowania na uczelni, w której są zatrudnieni. (Wynagrodzenie opiekunów praktyk waha się od 15—30 dol.). Praktyka dla kandydatów na nauczycieli szkół elementarnych organizowana w zależności od instytucji zaczyna się na pierwszym, na drugim, czasem na trzecim, a nawet czwartym roku studiów. Małe kolegia sztuk wywołanych nie organizują w ogóle praktyki pedagogicznej.

Praktyka może być „full-time” i wówczas trwa około 12 godzin semestralnych bądź „part-time”, tzn., że ciągnie się przez 10 tygodni, 2 semestry, a nawet 1 rok.

Inne różnice zostaną wykazane przy bliższym omówieniu programów nauczania kandydatów na nauczycieli szkół elementarnych, a z kolei szkół średnich.

Treść studiów pedagogicznych

Wszyscy kandydaci na nauczycieli szkół elementarnych studiują (często wspólnie ze studentami, którzy zamierzają pracować w szkołach średnich) przez okres pierwszych 2 lat (nieraz 1/2 roku) według programów ogólnokształcących, zwanych „basic” lub „general education programs”. Istnieją w związku z tym 3 główne rodzaje wymagań stawianych studentom w czasie studiów związanych z wykształceniem ogólnym:

Pierwszy zobowiązuje wszystkich studentów do zaliczenia w ciągu pierwszych 2 lat studiów kursów w zakresie języka angielskiego, historii bądź nauk przyrodniczych (natural science).

Drugi zobowiązuje do wybrania pewnych przedmiotów lub kursów według zakresu przedmiotów ogólnokształcących (i ten jest najczęściej). W trzecim podaje się zestaw kursów zintegrowanych bądź międzykatedralnych (interdepartmental), z których wszystkie czy tylko kilka student musi zaliczyć.

Pierwsze dwa rodzaje studiów obejmują kursy, które zwykle odpowiadają dyscyplinom poszczególnych katedr wydziału, mianowicie z historii, fizyki, socjologii, języka angielskiego, geografii, języka obcego, czasami psychologii. Trzeci natomiast obejmuje kursy z przedmiotów, które uległy pewnym skrzyżowaniom. Należą do nich takie kursy, jak: „Człowiek i społeczeństwo” (Man and Society), „Współczesne kierunki” (Contemporary Trends), „Człowiek i jego otoczenie naturalne” (Man and His Natural Environment).

Poszczególne instytucje przeznaczają na realizację programu kształcenia ogólnego, stanowiącego minimum na stopień bakałarza, przeciętnie od 39 do 90 godzin semestralnych.

Po dwuletnich studiach ogólnokształcących kandydaci na nauczycieli szkół elementarnych wstępują na początkowy kurs kształcenia zawodowego. Czasem jest to kurs z psychologii wychowawczej, który stanowi warunek przejścia na kurs z psychologii ogólnej. Wówczas instytucja kładzie szczególny nacisk na wprowadzenie studenta w krąg doświadczeń. Zdobywa on je przez obserwację zachowania się dziecka, kilkorga dzieci czy całej klasy. Jest jednak wiele instytucji, które w sekwencie kursów zawodowych nie stwarzają studentom takich możliwości aż do drugiego czy trzeciego kursu. Nierzadko bowiem pierwszy kurs zawodowy jest typu elektrycznego i nosi ogólną nazwę: „Podstawy wychowania” (Foundations of Education). Przykład takiego eklektycznego kursu może stanowić kurs zatytułowany „Podstawy amerykańskie” (American Foundations) obejmujący: Wstęp do sekwensu zawodowego. Dziedzinę studiów, poprzez którą student zostaje zapoznany z rozwojem współczesnej szkoły, z zawodem nauczycielskim, z jego możliwościami, wymaganiami i oczekiwaniami, z wierzeniami i aspiracjami ludzi, jakie noszą w stosunku do szkoły i innych agencji, oraz z fundamentalnymi problemami oświaty amerykańskiej. Historyczny rozwój idei, wypadków i praw, które są badane w związku z organizacją, celem i programem dzisiejszej szkoły. Potrzeby amerykańskiej oświaty publicznej i zasady filozofii wychowania. Na ten kurs przeznaczają się przeciętnie 4 godz. semestralne.

A oto inny przykład kursu „Podstawy wychowania”, noszący nazwę „Wstęp do nauczania” (Introduction to teaching). Obejmuje on następujące zagadnienia:

- 1) Wprowadzenie do zawodu
- 2) Planowanie kariery pedagogicznej
- 3) Kwalifikacje a dyplomy dla oświatowców
- 4) Przygotowanie do zawodu pedagogicznego
- 5) Możliwości w zawodzie nauczycielskim
- 6) Szkolna i społeczna odpowiedzialność nauczycieli
- 7) Nauka o kierowaniu rozwojem dzieci
- 8) Organizacje i publikacje zawodowe
- 9) Wynagrodzenia nauczycieli
- 10) Inne korzyści ekonomiczne
- 11) Historyczny rozwój szkół
- 12) Rozwój współczesnych koncepcji wychowania
- 13) Społeczne aspekty wychowania
- 14) Cele wychowania w demokracji amerykańskiej
- 15) Współpraca oświatowców z pracownikami innych zawodów
- 16) Organizacja i administracja szkół
- 17) Finansowanie szkół
- 18) Perspektywy

Tego typu kursy są konglomeratem elementów historii oświaty amerykańskiej, filozofii wychowania, ekonomii i polityki szkolnej łącznie ze wstępem do pedagogiki, jak również ogólnym przeglądem zastosowania wiedzy psychologicznej w obserwacji i nauczaniu dzieci.

Te kursy są przeważnie wspólne dla kandydatów na nauczycieli szkół elementarnych i średnich. Przeznacza się na nie przeciętnie od 11 do 29 godz. sem.

Jaskrawe różnice pojawiają się dopiero wtedy, gdy przyszli nauczyciele wybierają specjalizację. Od kandydatów na nauczycieli szkół elementarnych wymaga się bowiem odbycia wyjątkowo intensywnych kursów w zakresie metod specjalnych, ponieważ w przyszłej pracy będą odpowiedzialni za wychowanie dziecka i kształcenie go we wszystkich kierunkach.

Prawie wszystkie kolegia pedagogiczne wymagają od przyszłego nauczyciela szkoły elementarnej ukończenia kursów metod specjalnych z arytmetyki, języka, wiedzy społecznej, nauk ścisłych, wychowania fizycznego, muzyki, sztuk pięknych i rzemiosł. (Oczywiście w różnym zakresie godzin w zależności od instytucji, przeważnie jednak od 12 do 36 godzin semestralnych).

Wszystkie instytucje kształcące kandydatów na nauczycieli szkół elementarnych przeważają bardzo dużą wagę do praktyki pedagogicznej. W ramach tej praktyki programy przewidują dla studentów: a) hospitacje w szkołach, w klinikach pedagogicznych oraz innych zakładach oświatowych; a także b) samodzielne prowadzenie zajęć dydaktycznych w szkole. Są i takie instytucje, które organizują hospitacje różnych organizacji społecznych i towarzyskich. Należą do nich między innymi skauting (Boy Scouts) i kluby młodzieżowe. Niektóre instytucje rozpoczynają praktykę pedagogiczną w pierwszym dniu rozpoczęcia roku szkolnego, aby w ten sposób dać studentom możliwość zebrania pewnych doświadczeń w zakresie organizacji nowej klasy szkoły elementarnej. Tego typu praktyka nosi nazwę „Wrześniowe doświadczenie” (September Experience). W zależności od tego, czy dana instytucja organizuje praktykę „full-time”, czy praktykę „part-time”, przewiduje się na ten cel odpowiednią liczbę godzin semestralnych. Średnio czas waha się od 5 do 14 godzin semestralnych.

Czasami praktyce pedagogicznej towarzyszą seminaria organizowane przez instytucje realizujące program studiów nauczycielskich. Na nich omawiają studenci wspólnie z instruktorami albo opiekunami praktyk swoje spostrzeżenia. Nie wszystkie jednak instytucje przeznaczają na to czas.

Osobnego wyjaśnienia wymagają kursy „major”, „minor” i „elective”.

Nazwa „major” oznacza, że każdy kandydat na nauczyciela szkoły elementarnej zobowiązany jest przejść kurs (1-letni lub 2-letni) z jakiegoś przedmiotu, uznany za podstawowy (np. historia). Obok tego musi studiować któryś z przedmiotów ściśle spokrewnionych z przedmiotem uznanym za „major”. A więc może to być np. socjologia. Kursem „elective” nazywa się ten, na który student uczęszcza zgodnie z własnymi zainteresowaniami.

Okazuje się, że większość studentów przygotowujących się do pracy w szkołach elementarnych uczy się pedagogiki jako przedmiotu „major” bądź „minor”. Inne kursy tego rodzaju obejmują szeroki wachlarz treściowo-przedmiotowy od „Rodziny i życia społeczeństwa” (Family and Community Living) do takich tradycyjnych dziedzin, jak język obcy i nauki ścisłe łącznie. Na kursy „major” i „minor” przeznaczają się średnio od 14 do 15 godz. sem.

Jeśli idzie o kursy typu „elective”, to przeważnie studenci wybierają te, które wiążą się z ich studiami zawodowymi i pogłębiają je. Zwłaszcza mam tu na myśli kursy metodyczne w zakresie przedmiotów tradycyjnych. Na te kursy przeznaczają się średnio od 2 do 32 godzin sem.

Na całokształt studiów pedagogicznych w sumie przeznaczają się od 120 do 136 godzin sem.

Podobnie przedstawiają się studia kandydatów na nauczycieli i szkół średnich zarówno w klasach niższych, jak i wyższych, kształcących się w kolegiach humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych lub na uniwersytetach, rzadziej w stowarzyszeniach pedagogicznych. Przez okres pierwszych 2 lat uczęszczają oni na kursy kształcenia ogólnego identyczne lub zbliżone do kursów studentów przygotowujących się do nauczania na niższych szczeblach szkolnictwa.

Jednakże kursy zawodowe są nieco inne niż dla kandydatów na nauczycieli szkół elementarnych. Pierwszy kurs zawodowy dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich często bywa z psychologii wychowawczej. Może to być także kurs ze wstępu do pedagogiki lub społecznych podstaw wychowania (social foundations of education), a nawet czasami z metod i materiałów dotyczących nauczania przedmiotu „major”. Psychologia wychowawcza występuje pod różnymi hasłami. Mianowicie jako: psychol. wychow. (Educational psychology), rozwój człowieka (Human development), pomiary i oceny (Measurement and evaluations), psychologia wieku dorastania lub rozwój (Adolescent psychology of development), uczenie się (Learning), uczenie się i pomiary (Learning and measurements), przewodnictwo (Guidance), zachowanie się człowieka (Human behaving), psychologia wychowawcza i pomiary (Educational psychology and measurements).

Należy też dodać, że wstęp do pedagogiki często obejmuje elementy psychologii. Kurs zawodowy z psychologii prowadzony dla przyszłych nauczycieli szkół średnich tym różni się od kursu z psychologii uwzględnionego w programie studiów kandydatów na nauczycieli szkół elementarnych, że mniejszy nacisk położony jest na zagadnienia związane z wczesnym rozwojem dziecka, natomiast główną uwagę koncentruje się na okresach późniejszych od okresu dojrzewania wwyż. Ogólnie na kurs psychologii wychowawczej w programie studiów dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich przeznaczają się od 3 do 9 godz. sem. Często towarzyszy mu praktyka pedagogiczna.

„Wstęp do pedagogiki”, jak już zostało zaznaczone, czasami ma treść psychologiczną. Nierzadko jednak jest on nachylony w kierunku społecznych podstaw wychowania lub obu kierunkach naraz. Obejmuje między innymi następujące zagadnienia: szkoła i społeczeństwo (school and society), problemy oświaty amerykańskiej (problems of American education), zasady średniego wykształcenia (principles of secondary education), fundamenty wychowania (fundamentals of education).

Na kurs ze społecznych podstaw wychowania różne instytucje przeznaczają od 0 do 9 godz. sem.

Studentów przygotowujących się do pracy w szkołach średnich znacznie mniej czasu poświęcają na zaznajomienie się z metodyką i praktyką nauczania niż przyszli nauczyciele szkół elementarnych. A to dlatego, że główny nacisk w programie kształcenia kadr na nauczycieli szkół średnich kładzie się na specjalizację przedmiotową. Praca w szkole średniej wymaga od nauczyciela, aby był wyspecjalizowany w zakresie przynajmniej jednego lub dwu przedmiotów. Wiele małych szkół średnich w Stanach Zjednoczonych nie stać bowiem na zatrudnienie tylu nauczycieli, ile jest przedmiotów. Wymagają więc, aby np. nauczyciel chemii uczył także fizyki i biologii bądź matematyki. Dlatego też odpowiedni jest program kursów z metodyki. Dzieli się one na 2 kategorie. Są kursy metod ogólnych (general methods), które traktują o nauczaniu w szkole średniej w ogóle, oraz kursy metod specjalnych (special methods). Te ostatnie mówią o nauczaniu specyficznym dziedzin wiedzy czy poszczególnych przedmiotów. W zasadzie nazwy kursów metodycznych nie są ścisłe i nie odzwierciedlają całkowicie ich treści, ponieważ tego typu kursy traktują o czymś więcej niż o metodach. Przeważnie obejmują także takie zagadnienie, jak

przedmiot i organizacja nauczania. Na kursy metod specjalnych przeważnie przeznaczają się od 2 do 8 godzin sem., zaś na kursy metod ogólnych od 3 godz. sem. wzwyż. Niektóre instytucje realizując program kształcenia studentów, którzy w przyszłości podejmą prace w szkołach średnich, obok kursów metod ogólnych i specjalnych, organizują kursy z pedagogiki audiowizualnej. Przeważają na nie od 1 do 2 godzin semestralnych.

Na praktykę pedagogiczną przydziela się od 4 do 11 godzin semestralnych. Często towarzyszą jej seminaria (o wymiarze 1—4 godzin sem.) mające na względzie ten sam cel co seminaria organizowane dla kandydatów na nauczycieli szkół elementarnych.

Studentów, którzy chcą zostać nauczycielami w szkołach średnich, obowiązuje ukończenie kursów „major”, „minor” i „elective” podobnych do poprzednio opisanych. Podstawa studiów pedagogicznych w USA jest bowiem wspólna dla wszystkich. I to jest ta najbardziej charakterystyczna cecha amerykańskiego systemu kształcenia nauczycieli, zasługująca na szczególną uwagę.

TADEUSZ J. WILOCH

KU NOWOCZESNOŚCI W ORGANIZACJI PRACY SZKOLNEJ

Amerykanie z dawna wyróżniali się pomysłowością w sprawach organizacyjnych. W dziedzinie organizacji pracy wytwórczej są oni obecnie zgoła bezkonkurencyjni. Wyrastająca na tym gruncie „nowoczesna teoria organizacji”¹ zyskuje sobie coraz większe uznanie nie tylko w amerykańskich środowiskach społeczno-gospodarczych, lecz również w naukowych środowiskach krajów o różnych ustrojach politycznych, gospodarczych i kulturowych. Również wśród oświatowców można spotkać немало gorących rzeczników nowatorstwa w dziedzinie organizacji pracy. Liczne próby unowocześniania organizacji pracy w różnych szkołach świadczą o tym, że pomysłowość Amerykanów w tej dziedzinie zasługuje na baczność uwagi.

Niektóre interesujące amerykańskie innowacje organizacyjne są już dobrze znane daleko poza granicami Stanów Zjednoczonych. Do nich należy np. tzw. plan daltoński² i „metoda” winnetkowska³. Do nich obecnie zalicza się „plan Trumpa”, o którym jeszcze w Polsce nie pisano, choć jego założenia są nie mniej doniosłe niż założenia innych głośnych systemów. Zresztą nieprzypadkowo znawcy organizacji szkolnictwa stawiają obecnie plan Trumpa w tym samym rzędzie, co plan daltoński i system winnetkowski⁴. Plan Trumpa jest bowiem w istocie rzeczą twórczą kontynuacją prób H. Parkhurst i C. D. Washburne, aczkolwiek wnosi do organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej dużo elementów zupełnie nowych, które w powiązaniu z poprzednimi tworzą razem spójną całość.

¹ Por. np.: Nowoczesna teoria organizacji. Zbiór referatów przedstawionych na sympozjum zorganizowanym przez Fundację dla Badań Zachowań Ludzkich. Pod red. M. Haire'a. Warszawa 1965, PWN.

² H. Parkhurst: Wykształcenie według planu daltońskiego. Warszawa 1928, Ks. Atlas.

³ C. Washburne: Przystosowanie szkoły do dziecka. Warszawa 1947, NK.

⁴ Teaching in the American Secondary School. Selected Reading Edit. F. R. Cyp-hert, E. W. Harmer, A. C. Riccio. New York. 1964, McGraw-Hill, s. 323.

Czym jest plan Trumpa?

Nazwa tej koncepcji organizacji pracy w szkole pochodzi od nazwiska jej autora, profesora Uniwersytetu w Illinois, dra J. Lloyda Trumpa, który od 1956 r. pod auspicjami National Association of Secondary School Principals bada możliwości najefektywniejszego wykorzystania kadr w szkolnictwie średnim. Ten cel badania tłumaczy charakter całej koncepcji. Jest ona tylko o tyle zbieżna z koncepcjami Parkhurst, Washburne i innych progresywiwistów amerykańskich, o ile podważa uniwersalność systemu klasowo-lekcyjnego i wskazuje możliwości rozszerzenia zakresu samodzielnej pracy młodzieży. Trump daleki jest jednak od pąjdocentryzmu. Nie w imię swobodnego rozwoju młodzieży podjął on swoje badanie. Wręcz przeciwnie. W swoich książkach⁵ zarzuca on tradycyjnej organizacji pracy w szkole przede wszystkim to, że szkoła za mało wymaga od młodzieży, zanadto się nią opiekuje, nie wyrabiając w niej niezbędnego poczucia odpowiedzialności i nie wdrażając do samodzielnej pracy intelektualnej.

Wychodząc z założenia, iż do podstawowych zadań szkoły należy: 1) zapewnienie każdemu wychowankowi warunków do maksymalnego rozwoju i 2) wdrażanie wszystkich do samodzielnego uczenia się i nieustannego kształcenia się nawet po ukończeniu szkoły, Trump z tego punktu widzenia rozpatruje założenia organizacji pracy w szkole i stwierdza, że żaden dotychczasowy system szkolny nie zapewnia dobrych warunków do realizacji tych zadań.

Najmniej do tego się nadaje system klasowo-lekcyjny, który zanadto ogranicza samodzielną pracę uczniów, a jednocześnie nie jest w stanie wciągać wszystkich do intensywnej pracy zespołowej. Klasa szkolna jest bowiem jednostką za dużą do prawdziwej pracy zespołowej na poziomie szkoły średniej⁶. Gdy zespół liczy więcej niż 15 osób, prowadzenie pracy zespołowej w takim składzie jest niezmiernie trudne, a często wręcz niemożliwe. Dlatego też w systemie klasowo-lekcyjnym z reguły brakuje poważnej pracy zespołowej, stanowiącej podstawowy warunek prawidłowego kształcenia. Trump jest przekonany, że tylko poprzez intensywną pracę zespołową można przygotować młodzież do owocnej pracy samodzielnej. A ponieważ wdrażanie do pracy samodzielnej stanowi jedno z podstawowych zadań szkoły, system klasowo-lekcyjny — nie wdrażający do pracy samodzielnej — jest systemem niedobrym.

Jednakże praca zespołowa nie może być stosowana jako jedyna forma pracy szkolnej na poziomie szkoły średniej. Już w szkole młodzież powinna spróbować pracy samodzielnej. Brak należytej zorganizowanej pracy samodzielnej jest przecież jednym z głównych mankamentów systemu klasowo-lekcyjnego. Tradycyjne zadania domowe są tylko niewiele warta namiastką takiej pracy. Dom przeważnie nie stwarza warunków do owocnej samodzielnej pracy młodzieży. Nawet w najlepszej sytuowanych domach rodzinnych brakuje tych pomocy naukowych, które są niezbędne do intensywnego uczenia się. Rzadko też w domach jest odpowiedni „klimat” do nauki. Rodzina przeważnie nie jest też w stanie kontrolować pracę młodzieży, a tym bardziej kierować tą pracą. A to jest przecież na tym poziomie kształcenia jeszcze konieczne. Ażeby więc samodzielna praca młodzieży stała się prawdzi-

⁵ J. Lloyd Trump: *New Horizons of Secondary School Teachers*. Washington 1957; *Images of the Future. A New Approach to the Secondary School*. Washington 1959; *New Directions to Quality Education, the Secondary School Tomorrow*. Washington 1960 oraz wspólnie z Dorsey Baynham: *Focus on Change. Guide to Better Schools*. Chicago 1961.

⁶ Jak trudno zorganizować pracę zespołową w naszym systemie, widać to z doświadczeń prof. J. Barteckiego i tych nauczycieli, którzy próbują wcielić w życie jego ambitną ideę. Por. J. Bartecki: *Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie*. Wyd. II. Warszawa 1964, PWN i J. Bartecki i E. Chabior: *O nową organizację procesu nauczania*. Warszawa 1962, NK.

wą pracą, powinna być zorganizowana w pracowniach, gabinetach i bibliotekach szkolnych, gdzie odpowiednio do tego przygotowani pedagodowie, spełniający tam funkcję konsultantów, czuwając nad pracą młodzieży, mogą podnieść ją na jak najwyższy poziom.

Dobrze zorganizowana praca samodzielna — podobnie jak praca zespołowa — powinna być przede wszystkim rozwiązywaniem problemów. Ale treść nauczania stanowić nie tylko problemy. Wiele treści może poznać młodzież w „gotowej postaci”: poprzez wykład połączony z demonstracjami i zastosowaniem środków audiowizualnych. Wraz z doskonaleniem i rozpowszechnianiem filmów i nagrań oraz specjalnych programów radiowych i telewizyjnych uwzględnienie tych środków audiowizualnych w organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej staje się celowe, a nawet konieczne. Jednakże z dotychczasowych doświadczeń wiadomo, że stosowanie ich w pracy szkolnej w systemie klasowo-lekcyjnym jest przeważnie dość trudne i mało efektywne. Zwłaszcza w tych szkołach, gdzie są klasy równoległe, używanie projektorów, telewizorów, magnetofonów, adapterów itp. w każdej klasie z osobna jest niczym nie usprawiedliwionym błędem organizacyjnym. W ogóle nie uzasadnione jest kilkakrotne powtarzanie w klasach równoległych tych wiadomości, które można od razu podawać wszystkim uczniom danej szkoły, jeśli ich zgromadzić w odpowiednio do tego przysposobionych salach. I właśnie Trump postuluje, żeby w organizacji pracy w szkole uwzględnić stałe gromadzenie wszystkich uczniów szkoły średniej na specjalne seanse podawania gotowej wiedzy (wprowadzania nowego materiału, objaśniania terminologii, demonstrowania czegoś, itp.) lub przypominania już znanego celem utrwalenia w pamięci i podsumowywania wyników pracy.

Próby organizowania takich seansów w licznych szkołach amerykańskich dały zupełnie dobre wyniki. W tych szkołach średnich, które od 1956 r. realizują plan Trumpa, seanse te stanowią jedną ze stałych form organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej. Cały system pracy obejmuje tam omówione tu trzy formy: 1) pracę w zespołach 10—15-osobowych, 2) pracę samodzielną w pracowniach, gabinetach i bibliotekach szkolnych i 3) owe seanse dla 100—150 uczniów uczących się jednocześnie tego samego.

W związku z zastosowaniem tych trzech form w pracy szkolnej w systemie tym wyeliminowano przydział uczniów do klas (bo ci sami uczniowie należą raz do 10—15-osobowych zespołów seminaryjnych, potem znów do 20—30-osobowych grup jednocześnie pracujących samodzielnie i wreszcie do 100—150-osobowych zgromadzeń na seansach dla wszystkich), zlikwidowano też klasy jako takie (bo miejscem pracy uczniów jest albo mała sala seminaryjna, albo pracownia, gabinet czy biblioteka, albo, wreszcie, audytorium wyposażone w stałe urządzenia do stosowania różnych pomocy naukowych, łącznie z kompletem środków audiowizualnych). A skoro nie ma tam ani klas, ani lekcji, system ten można najzupełniej przeciwstawić systemowi klasowo-lekcyjnemu. Jego rzecznicy są zresztą dumni z tego, że — według ich opinii — ten system jest najbardziej konsekwentnym przeciwieństwem tego szesnastowiecznego wynalazku jezuickiego, który — z powodu niepowodzeń innych systemów konkurencyjnych — aż do niedawna wydawał się wprost nie do pokonania. Popularność, jaką zyskuje sobie obecnie w Stanach Zjednoczonych ten nowy elastyczny system pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole, świadczy o tym, że nareszcie pozycja systemu klasowo-lekcyjnego jest naprawdę poważnie zagrożona.

Co prawda nie wszystkie szkoły, interesując się założeniami tego nowego systemu, przyjmują go w całości. Przeważnie wybiera się tylko niektóre elementy. Największe zainteresowanie budzi organizacja pracy nauczycieli. Bo to jest rzeczywiście dość ciekawe.

Urozmaicenie organizacji pracy w szkole, spowodowane przez zharmonizowanie nauczania i uczenia się problemowego, programowanego z indywidualnym i zbiorowym korzystaniem z informacji i oddziaływania środków audiowizualnych — auto-

matycznie pociąga za sobą zróżnicowanie pracy nauczycieli. Potrzebni są różni nauczyciele o różnych kwalifikacjach. A więc — do pracy z młodzieżą zgromadzoną w audytoriach potrzebni są nauczyciele o kwalifikacjach wykładowców, dobrze panujących nad zbiorowiskami. Ci nauczyciele powinni wyróżniać się elokwencją i znakomitą opanowaniem całej techniki przekazu, a poniekąd nawet aktorstwa. Inne natomiast kwalifikacje potrzebne są tym, którzy prowadzą zajęcia o charakterze seminaryjnym w niewielkich zespołach. Ci pedagogowie poza gruntowną znajomością przedmiotu muszą również dobrze znać metodologię nauki, sztukę badań naukowych oraz prawdziwości myślenia młodzieży. Oni bowiem mają nie tylko po prostu „przerabiać” z młodzieżą najtrudniejsze partie materiału, lecz również, i przede wszystkim, nauczyć młodzież uczenia się, wdroyć ją do nieustannego uczenia się i — w miarę możliwości — wykształcić postawy badawcze. Od wyników ich pracy w dużym stopniu zależy owocność pracy samodzielnej. Nauczyciele-konsultanci w pracowniach, gabinetach i bibliotekach szkolnych mogą wprawdzie dużo pomóc młodzieży już podczas jej pracy samodzielnej. I takie jest ich zadanie. Ale konsultując poszczególnych uczniów tylko w związku z konkretnymi, przeważnie szczególnymi zagadnieniami, nie mogą osiągnąć tego samego, co kierownik seminarium, pracujący z zespołem i podejmujący tylko węzłowe problemy naukowe. Tak przynajmniej sądzi Trump, kładąc szczególny nacisk na dobór nauczycieli na „wykładowców” i kierowników zespołów seminaryjnych, którzy — jego zdaniem — powinni mieć najwyższe kwalifikacje naukowo-pedagogiczne. Takiego poziomu kwalifikacji wszyscy nauczyciele nie osiągną. Dlatego trzeba specjalnie zadbać o tych wybitnych pedagogów, wyodrębniając ich z całej masy nauczycielstwa. Powinni oni otrzymywać również wynagrodzenie inne niż nauczyciele o przeciętnych kwalifikacjach, spełniający funkcję konsultantów, oraz pozostały personel pomocniczy.

W szkołach funkcjonujących według planu Trumpa obok podstawowej kadry pedagogicznej, składającej się z „wykładowców”, kierowników seminariów i konsultantów, zatrudniony jest personel pomocniczy, który pomaga tylko w organizowaniu i przeprowadzaniu zajęć oraz spełnia wszelkie czynności usługowe, zajmuje zwykle bardzo dużo czasu wszystkim nauczycielom pracującym w systemie klasowo-lekcyjnym. Trumpowi przecież właśnie o to chodziło, żeby jak najracjonalnie wykorzystać kwalifikacje nauczycieli. Dlatego też jego eksperyment od początku był wspierany przez Narodowe Stowarzyszenie Dyrektorów Szkół Średnich, które jest mocno zainteresowane wypracowaniem wzorca dobrej organizacji pracy odpowiednio dobranych zespołów nauczycielskich.

Doświadczenia szkół amerykańskich wykazują, że we współczesnym szkolnictwie średnim nie wystarczy już specjalizacja przedmiotowa. Konieczna jest również specjalizacja dydaktyczna. W dobrze zorganizowanej szkole średniej potrzebni są nauczyciele wyspecjalizowani do wymienionych tu form pracy.

Ażby jednak taki zróżnicowany personel pedagogiczny mógł działać zgodnie i naprawdę owocnie, konieczna jest ścisła współpraca pomiędzy wszystkimi osobami pracującymi z tymi samymi uczniami przynajmniej w zakresie tych samych przedmiotów. W szkołach funkcjonujących według planu Trumpa personel taki tworzy zwarte zespoły. I to daje na ogół bardzo dobre wyniki. Dlatego sama koncepcja pracy zespołów nauczycielskich szybko rozpowszechnia się wśród nauczycielstwa amerykańskiego. Obecnie jest znana szerzej niż cały plan Trumpa. Bywa i tak, że nawet nauczyciele w ogóle nie znający planu Trumpa organizują się w zespoły, aby wymieniać między sobą materiały i doświadczenia oraz rozwiązywać wspólnymi siłami jakieś problemy pedagogiczne i w ogóle wzajemnie pomagać sobie w pracy. A ponieważ ta sprawa stała się tak popularna, często przy omawianiu planu Trumpa na pierwszym miejscu stawia się tę ideę zespołowości (team-teaching). A więc to, co jest raczej konsekwencją tej koncepcji organizacji pracy w szkole, zakorzenia się szybciej niż części składowe całej koncepcji.

Jest to wszakże koncepcja wielostronna. Dotyczy ona całej organizacji pracy w szkole, włącznie z urządzeniami szkolnymi, doborem pomocy naukowych, a nawet z układem programów szkolnych. Przejście od systemu klasowo-lekcyjnego, w którym cała organizacja pracy jest zupełnie uproszczona, do tego nowego elastycznego systemu pracy pociąga za sobą konieczność całkowitej zmiany wszystkich urządzeń i stosunków w szkole. Nieprzypadkowo Trump, podejmując badania z myślą o racjonalizacji pracy w szkole, naprzód zainteresował się strukturą treści nauczania. Cała koncepcja organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej ma swoje pierwsze uzasadnienie właśnie w tym, żeby dostosować organizację pracy do treści. Dotychczas nadmiernie upraszczano proces nauczania, stosując jedną formę pracy, a treści są przecież różne. Z badań Trumpa wynika, że około 40% materiału nauczania „przepracowanego” zwykle na lekcjach można od razu podać wszystkim uczniom, 40% materiału może młodzież opanować w wyniku samodzielnych poszukiwań i ćwiczeń, a tylko 20% materiału wymaga naprawdę gruntownej analizy na poziomie o wiele wyższym od poziomów najlepszych lekcji, przeprowadzanych zazwyczaj w klasach. Jeśli więc materiał nauczania jest tak różny pod względem dostępności i posiada też różne wartości kształcące i wychowawcze, jednakowe „przerabianie” go na lekcjach nie jest celowe. Z punktu widzenia nowoczesnej teorii organizacji ignorowanie tej kwestii trzeba rozpatrywać jako poważny błąd, a z punktu widzenia zasad pedagogiki trzeba też ocenić jako szkodliwe zaniedbanie.

Poważnym błędem i szkodliwym zaniedbaniem jest traktowanie uczniów jako biernej masy, którą tylko w stereotypowych warunkach można urabiać na ludzi wykształconych. System klasowo-lekcyjny, któremu od zarania przyświecała ta idea prymitywnego wychowania, coraz bardziej utrudnia wcielanie w życie nowych idei pedagogicznych. Należy jednak spodziewać się, że nowatorstwo w zakresie metod (jak rozpowszechnianie się nauczania problemowego i programowanego oraz pracy zespołowej i laboratoryjnej) oraz doskonalenie środków dydaktycznych (zwłaszcza nowoczesnych pomocy naukowych wraz ze środkami audiowizualnymi) doprowadzi wreszcie do rozszerzenia ciasnych ram tego systemu.

Upraszczać nadmiernie całą organizację pracy dydaktyczno-wychowawczej system klasowo-lekcyjny ukształtował uniwersalny stereotyp nauczyciela do wszystkiego. Taki uniwersalny nauczyciel w klasie szkolnej miał być samowystarczalnym źródłem wiedzy i arbitrem całego wychowania. I dawniej bywali tacy nauczyciele. Obecnie tak zmieniły się warunki, że chcąc wykształcić takiego uniwersalnego nauczyciela, obiecujemy sobie zbyt wiele, a osiągamy mniej, niżbyśmy mogli osiągnąć różniczkując pracę nauczycielską i organizując cały proces dydaktyczno-wychowawczy stosownie do nowych warunków.

Trump zwraca uwagę na to, że pół wieku temu w inwestycjach przemysłowych 75% nakładów pochłaniały koszty budowy, a tylko 25% — koszty urządzeń wewnętrznych i narzędzi pracy. Obecnie stosunki tych kosztów są zupełnie odwrotne. Bo nowoczesna wytwórczość wymaga kosztownych urządzeń i narzędzi. Tylko w szkolnictwie prawie nic się nie zmieniło. Uniwersalna klasa, uniwersalna lekcja i uniwersalny nauczyciel — to są realia — no i uniwersalny uczeń — to już tylko w marzeniach. Bo dopóki wszystko w szkole będzie takie „uniwersalne”, próżno będziemy się łudzić tym, że bardzo dobrze wykształcimy naszą młodzież i osiągniemy górne cele wychowawcze.

Tak twierdzi J. Lloyd Trump, z pasją propagując swoją koncepcję organizacji pracy w szkole. Boleje on jednocześnie nad tym, że z powodu oszczędzania na wewnętrznym urządzeniu szkół i wyposażeniu ich w nowoczesne pomoce oraz na kształceniu, zatrudnieniu i wynagrodzeniu nauczycieli — tak trudno zorganizować pracę według zupełnie oczywistych dyrektyw teorii organizacji i ogólnej teorii wychowania. Oto nadzieje i kłopoty amerykańskiego pedagoga.

A u nas?

Nie ulega wątpliwości, że wybudowanie i urządzenie szkół według standardów koszarowych kosztuje najtaniej. Najwygodniej by też było zatrudnić w takiej szkole uniwersalnego nauczyciela, który mógłby wziąć na swoje barki cały ciężar odpowiedzialności za wyniki dydaktyczno-wychowawcze. Musimy jednak zdać sobie sprawę z tego, że bez unowocześnienia całego szkolnictwa, włącznie z wyposażeniem i organizacją pracy dydaktyczno-wychowawczej prawdopodobnie nie zdołamy osiągnąć wyników współmiernych do wysiłków nauczycieli.

A nadarza się teraz okazja, żeby poważnie rozważyć różne aspekty unowocześnienia szkolnictwa. To unowocześnianie może być realizowane jednocześnie poprzez nowoczesne budownictwo obiektów szkolnych, od razu przystosowanych do bardziej nowoczesnej organizacji pracy szkolnej. Szczególnie urządzenie wnętrz szkolnych pozostawia u nas nadal zbyt wiele do życzenia. A wyposażenie szkół? No i wreszcie — bardzo aktualna sprawa kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Kim mają być ci nowi nauczyciele? Jak będzie organizowana ich praca w nowych warunkach? I kiedy wprowadzimy jakieś zmiany w celu unowocześnienia organizacji pracy szkolnej? Bo na razie głucho na ten temat. A może jednak należałoby dokładniej zanalizować przynajmniej niektóre doświadczenia zagraniczne, żeby wypracować jakąś nową koncepcję organizacji pracy w szkole. Eksperyment Trumpa wydaje mi się jednym z najciekawszych współczesnych prób w tej dziedzinie.

IGNACY SZANIAWSKI: MODEL I METODA Warszawa 1965, Państw. Wyd. Nauk. s. 314.

Nie spotkałem jeszcze książki pedagogicznej pisanej z takim zadowoleniem, niemal z entuzjazmem z powodu dokonanego dzieła, jak książka I. Szaniawskiego. Odczuwamy radość autora, że po wielu studiach i pracach doszedł do wyniku, który w dydaktyce stworzy nowy system pedagogiczny, nie z punktu widzenia jednego systemu: klasowo-lekcyjnego, lecz trzech systemów stanowiących układ sprzężony, trynitarny.

Dość niezwykły tytuł dzieła „Model i metoda” — wyjaśnia autor — był używany w pracach logiczno-semantycznych, ekonomii politycznej, a przede wszystkim narzucał się autorowi we własnych obserwacjach nad dydaktycznymi i socjologicznymi przemianami w reformie szkolnej. Wprowadził go w swoich pracach, a głównie w pracy pt. „Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły”. Autor przyznaje z całą lojalnością, co zawdzięcza dziełom Henryka Greniewskiego pt. „Elementy cybernetyki, sposobem nie matematycznym wyłożone”, pracy Oskara Langego „Ekonomia polityczna”, pracom T. Kotarbińskiego (zagadnienie metody i algorytmu w procesie dydaktycznym), pracy T. Tomaszewskiego „Wstęp do psychologii” — gdy omawia problem czynności z okazji analizy trzech systemów dydaktycznych. Ale „na własny rachunek i na własną odpowiedzialność” bierze nie tylko skonstruowanie modelu układu trynitarnego, nie tylko sporządzenie katalogu metod, środków i czynności dla każdego systemu oddzielnie, lecz także rozdziały poświęcone nauczaniu różnicowanemu oraz postulatowi integracji wraz z oceną nauczania programowanego. „Stanąwszy na pograniczu teorii kształcenia, prakseologii i cybernetyki, znalazłem się — mówi autor (w Przedmowie, str. 10) — w obliczu trudnych i często zupełnie nowych zadań... Uświadomiłem sobie, że owocny ten trud niesie ze sobą niejedno niedociągnięcie i niejedną błąd. Ale są to moje niedociągnięcia i moje błędy”. Dla poparcia słów Szaniawskiego przypomnijmy, że w r. 1961 pisze „Modele naukowe w dydaktyce a reforma szkolna”. („Problemy kultury i wychowania”. Warszawa 1963, PWN). „Modele naukowe w dydaktyce” (*Kwartalnik Pedagogiczny*, 1964, nr 3), „Die Antinomien der Dewey'schen Konzeption der Annäherung der Schule an das Leben” (*Schule u. Nation*, 1962, Heft 3 u. 4). „Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły” (Warszawa 1962, „Książka i Wiedza”, rozdz. VIII): „Czynności ucznia i nauczyciela w systemie dydaktycznym szkoły średniej” (*Ruch Ped.*, 1964, nr 3), a wcześniej jeszcze — „Kształcenie politechniczne a praca ręczna” W-wa 1959).

Widzimy, że w ostatnich pięciu latach nie opuszczała go myśl stworzenia nowego systemu kształcenia; i to w oparciu na szerzej i głębiej studiowanych dziełach Marksa (głównie tom III „Kapitału”) oraz odkrywaniu elementów humanizmu w wychowaniu i wykształceniu człowieka nie tylko w systemie klasowo-lekcyjnym, lecz także w systemie fabrycznym.

Autor wraca do studium modelu u Deveya (do jego przesunięcia środka ciężkości z nauczyciela na dziecko) i ponownie prezentuje zasady systemu pajdocentrycznego w różnych jego modyfikacjach, stwierdzając, że pajdocentryczny model nie opisuje i nie analizuje w sposób wystarczający rzeczywistości. Studia te i powolne stopniowe dochodzenie do nowego „modelu kształcenia” — a nie jest nim ani herbartowsko-reinowski esencjalizm, ani pajdocentryzm — doprowadziły autora do przyjęcia modelu eliptycznego. W ten sposób dochodzi on do układu trynitarnego. Ten proces

tworzenia nowego systemu krok za krokiem odbija się nawet zewnętrznie w układzie graficznym pracy „Model i metoda”.

Książka obejmuje 20 rozdziałów, z nich tylko kilka jest obszerniejszych. Rozdz. XIII traktuje o układzie trynitarnym, XVII — o metodach nauczania w układzie trynitarnym, XVIII — o nauczycielu mechanicznym, XX — o integracji systemów dydaktycznych i o zasadzie korelacji. Nowością jest wprowadzenie podziału każdego rozdziału na poddziały numerowane osobno liczbami porządkowymi i z osobnymi tytułami oraz, rzecz nigdzie dotąd w tej mierze nie stosowana, podkreślanie myśli ważniejszych drukiem, rozstrzelonym. Te dwa momenty zmuszają do większej uwagi i trzymania się wskazówek autora. Autor korzysta często z obszernych odnośników. Książka ma skorowidz nazwisk, ułatwiający czytanie. Brak natomiast spisu rzeczowego i objaśnień wyrazów obcych, których jest wielkie, nie zawsze uzasadnione bogactwo w tekście, a których nawet wielkie słowniki nie posiadają. Szereg obcych wyrazów można bez obniżenia uczoności dzieła zastąpić wyrazem polskim (np. „stochastyczny charakter »jako« przypuszczalny”). Takie połączenie, jak algorytm i cybernetyka, pojawiają się bardzo często, ale bez wyjaśnienia choćby przybliżonego znaczenia.

Wracamy do omówienia dzieła. Rozdz. 1 tłumaczy znaczenie wyrazu model i jego zastosowanie praktyczne, metodologiczne wreszcie — dydaktyczne. Model zawiera w sobie konstrukcję intelektualną danego działu obiektywnej rzeczywistości, tzn. jego strukturę i treść. Model dydaktyczny uwzględnia fakt istnienia momentów subiektywnych i obiektywnych w procesie nauczania. Rozdz. II ujawnia Marksa jako twórcę modelu naukowego także i w dydaktyce. W jego modelu zawarta jest teoria kształcenia politechnicznego, zawodowego, wszechstronnego rozwoju osobowości. Autor przytacza twierdzenia, hipotezy i postulaty Marksa zawarte w „Instrukcji dla delegatów” na I Międzynarodowy Kongres Robotników w Genewie 1866 r. Autor analizuje elementy tego modelu i rzutuje je na problemy dydaktyki współczesnej, zwłaszcza: a) stosunku wzajemnego między szkołą i fabryką i b) uprzedmiotowienia nauk matematyczno-przyrodniczych w technice. Według Marksa system fabryczny to nie tylko miejsce, przestrzeń, w których należy lokalizować problematykę dydaktyczną i wychowawczą, lecz mamy do czynienia zawsze z czynnikiem matematyczno-przyrodniczym i z czynnikiem ludzkim. Przy każdej sposobności Marks akcentuje nie samą pracę produkcyjną, lecz uczenie i kształcenie oraz zagadnienia natury wychowawczej i dyscypliny. Autor uważa za zasługę Marksa, że ujawnił i dowiódł, iż czynnik humanistyczny oraz czynnik matematyczno-przyrodniczy w wychowaniu i wykształceniu człowieka znajduje się nie tylko w systemie klasowo-lekcyjnym tradycyjnej dydaktyki, lecz także w systemie fabrycznym.

W rozdz. III, IV, V omawia autor model naukowy dydaktyki Deveya. Model nowej szkoły i nowego wychowania przeciwstawny modelowi „podręcznikowo-nauczycielsko-programowo-herbartowsko-reinowskiego esencjalizmu”. W modelu pajdocentrycznym dziecko uczy się i poznaje świat ludzki przyrodniczy i techniczny „integralnie, łącznie...” i w 16 jeszcze innych przysłówkowych określeniach autor charakteryzuje uczenie się dziecka. Praktyka szkolna lat 1959—1963 potwierdza, że eliptyczna koncepcja struktury szkolnej jest precyzyjniejszym i poprawniejszym rozwiązaniem marksistowskich modeli. Elipsa zawiera w sobie dodatnie sprawdzone i sprawdzalne założenia zarówno modelu pajdocentrycznego, jak i esencjalistycznego. Elipsa nie jest kompromisem żadnego. Eliptyczny model jest kategorią dydaktyczną, powstałą, jak inne, drogą indukcji, eksperymentu, a w końcu — dedukcyjno-indukcyjną.

Rozdziały VI i VII rozpatrują elementy modelu naukowego, analogie i dedukcje w dydaktyce. Rozdział VIII i następne kreślą układ trynitarny w eliptycznym modelu. Analiza tego układu i jego konsekwencje dla nowej dydaktyki, dla metodyki nauczania przedmiotów ogólnokształcących, politechnicznych i zawodowych wy-

wolały zdziwienie, niedowierzania i zaskoczenie. Układ trynitarny nie jest tym, czym było odkrycie i sformułowanie teorii ewolucji. Dotyczy to także i cybernetyki oraz jej stosunku do człowieka i maszyny. Układ trynitarny, jego model, przede wszystkim — jego naukowe i praktyczne konsekwencje zaskoczyły dydaktyków, przyzwyczajonych do dwuwymiarowego układu: humanistycznego i matematyczno-przyrodniczego, i to w ramach jednego systemu klasowo-lekcyjnego. Szkoła zawodowa raczej przeniosła na własny użytek dydaktykę stworzoną dla systemu klasowo-lekcyjnego szkoły ogólnokształcącej.

Przedmiotem badań naukowych i opracowań podręcznikowych w dotychczasowej teorii kształcenia były dydaktyczno-metodyczne i organizacyjne podstawy procesu nauczania przedmiotów ogólnokształcących cyklu humanistycznego i matematyczno-przyrodniczego. Do tego też, tj. do zasad form i metod nauczania w systemie klasowo-lekcyjnym, sprowadzała się treść i struktura znanych nam podręczników dydaktyki. Na tych przesłankach opierała się administracja szkolna problematyką organizacyjną swej działalności dotyczącej struktury i treści szkoły ogólnokształcącej. Pomijano teorię kształcenia zawodowego, a chociaż kształcenie politechniczne zdobywało coraz silniej grunt, nie dostrzegano różnicy między logiką wewnętrzną procesu nauczania a logiką procesu wytwarzania: Nie dostrzegano różnicy między procesem nauczania przedmiotów cyklu humanistycznego i cyklu matematyczno-przyrodniczego a procesem produkcyjnym.

Może najwięcej informacji o zwycięstwie systemu trynitarnego umieszcza Szaniawski w petitowym odnośniku do strony 65. Powtórzę najważniejsze. Artykuł Szaniawskiego „Recepty są trzy” (rozpowszechniony w r. 1959 przez Agencję Robotniczą i większość dzienników wojewódzkich, mówi o systemie klasowo-lekcyjnym, laboratoryjno-gabinetowym i warsztatowo-produkcyjno-usługowym). W r. 1960 napisał w *Przeglądzie Technicznym* nr 47 oraz w *Biuletynie Nauczycielstwa Opolskiego* w 1961, nr 1 i 2, o trzech filarach, na których spoczywa całokształt współczesnej wiedzy w układzie trynitarnym nowej dydaktyki. W. Okoń wprowadził do ostatniego wydania podręcznika swej dydaktyki 3 charakteryzowane systemy, zresztą bez konsekwencji dla dotychczasowej struktury tego podręcznika. W sprawozdaniu sesji UNESCO sprawozdawca F. Zillmann w *Berliner Lehrerzeitung* (1961, nr 5) zanotował: „So stehe die Welt auf drei Säulen, der humanistischen, der naturwissenschaftlichen und der technischen.” Referat ten, wygłoszony w lutym 1961 r. na międzynarodowej sesji pedagogiki szkolnictwa zawodowego na Sonnenberg, wszedł następnie do tomu „Hauptlinien und Kernfragen der internationalen Pädagogischen Entwicklung” (Hamburg, 1961, wyd. UNESCO — Institut f. Pädagogik.)

Na posiedzeniu naukowym pracowni ogólnych problemów organizacji PAN wygłosił Szaniawski referat w styczniu 1964 r. „Układ trynitarny dydaktyki i jego konsekwencje organizacyjne”.

Na model dydaktyczny i jego trzy systemy powołuje się mgr inż. Jacek Węgrzynowicz w *Ruchu Pedagogicznym*, 1964, nr 3.

Autor podkreśla, że historia społeczeństw, nasze życie, świat cywilizowany ostatnich stuleci, a przede wszystkim świat współczesny i nowoczesny opierają się na trzech filarach: humanistycznym, przyrodniczym i technicznym. Historia indywidualna człowieka współczesnego jest historią jego aktywnego i pasywnego udziału w trzech powyższych kręgach. Bogactwo intelektualne ucznia, jego wszechstronność zależy od jego bogactwa i wielorakości jego rzeczywistych powiązań z tymi 3 kręgami. Taką możliwością daje uczniowi nie tradycyjny system nauczania klasowo-lekcyjnego, lecz wielosytuacyjny i bogaty w możliwości układ o trzech systemach. Ten układ wiedzy w rozwiązaniach organizacyjnych i dydaktycznych do jedności, do syntezy. Wprowadzenie drugiego dydaktycznie równouprawnionego systemu zespołowo-laboratoryjnego, a zwłaszcza trzeciego — systemu brygadowo-produkcyjnego przekształca organicznie i treściowo całą dotychczasową treść i strukturę szkoły.

Powstaje układ o zupełnie nowej strukturze, nowych właściwościach, nowym sposobie funkcjonowania.

Autor wprowadza trzy katalogi metod oraz wstępnych czynności ucznia i nauczyciela. Katalogi metod dają nie tylko ilustrację, lecz uzasadnienie konieczności wprowadzenia do dydaktyki trzech systemów dydaktycznych. Ujawnia autor powiązania między systemami tworzącymi układ oraz relację pomiędzy elementami tego układu. System brygadowo-produkcyjno-usługowy zestawia w 22 punktach. System zespołowo-laboratoryjny w 17 punktach. Wreszcie katalog metod nauczania w systemie klasowo-lekcyjnym w 16 punktach. To zestawienie katalogów metod nauczania — nie wchodzimy w to, ile pracy, przemyślenia wymagało to — wykazuje niespodziewanie i dobitnie, że w każdym z tych systemów są metody właściwe tylko jednemu systemowi, czyli że systemy mają własne formy, metody i zasady, które tylko w danym systemie przynoszą rezultaty. Przy tej sposobności autor poddaje analizie pojęcia: klasa, grupa, zespół, brygada, które socjologicznie mają określone znaczenie dla każdego systemu.

Autor omawia też pewne formy nauczania i udowadnia, jak nie sprecyzowane są one w dotychczasowych pracach z dydaktyki oraz jak różne formy nabierają znaczenia w różnych systemach. W rozdz. XIV autor przechodzi do omawiania czynności ucznia i nauczyciela w oparciu o książkę T. Tomaszewskiego i własną rozprawę „Czynności ucznia i nauczyciela w systemie dydaktycznym szkoły średniej” (*Ruch Ped.*, 1964, nr 3). Klasyfikacja czynności ucznia i nauczyciela przedstawia skomplikowany system, który musi być wypróbowany i przemyślany. Np. autor umieszcza w dwóch kolumnach pionowych 9 czynności w kolumnie lewej i 9 wyników owych czynności w kolumnie prawej, jednakowo numerowanych. Czynność z lewej kolumny wiąże się z każdym z 9 wyników prawej kolumny. Jeżeli weźmiemy jeden z wyników czynności, okaże się, że wiedzie od niego droga do każdej czynności lewej kolumny. Łamigłówka dająca pewną satysfakcję, ale jednocześnie pogłębiająca znaczenie metod i czynności, które dotąd były właściwie czymś przypadkowym. W systemie zespołowo-laboratoryjnym rezultaty (wyniki, skutki, efekty) kończą się sformulowaniem reguły, twierdzenia, aksjomatu, hipotezy i prawa naukowego. W systemie brygadowo-produkcyjno-usługowym wszystko kończy się na produkcie, na wyrobie, na przedmiocie użytkowym. Toteż wynik, efekt, rezultat czynności jest podstawą klasyfikacji całokształtu czynności ucznia i nauczyciela. Efektem nauczania w pierwszym systemie, przy uwzględnianiu swoistych metod tego systemu, jest wykształcenie humanistyczne. Efektem nauczania w drugim systemie jest wykształcenie matematyczno-przyrodnicze. W trzecim systemie — politechniczne i zawodowe. Konkluzja: układ trzynitarny jest jedynie dydaktycznym odpowiednikiem wspólnego podziału nauk.

Poza układem trzynitarnym pozostają czynności i działania, które są przedmiotem nie dydaktyki jako teorii kształcenia, lecz oddzielnego działu pedagogiki, teorii wychowania. Trzeba zaliczyć tu cały kompleks czynności charakteru pozadydaktycznego, które należą do psychologii.

Po sprecyzowaniu pojęcia czynności dydaktycznej dochodzi autor do sformułowania katalogu czynności ucznia i nauczyciela, związanych w nauczaniu przedmiotów ogólnokształcących, cyklu humanistycznego. Wylicza ich 52. Ale każda z tych czynności zakłada szereg poprzedzających i następujących. Wstępny katalog ucznia i nauczyciela staje się nie tylko krokiem naprzód w dotychczasowej dydaktyce, lecz także wstępem do teorii i praktyki nauczania programowanego, w systemie klasowo-lekcyjnym. Podobny katalog czynności ucznia i nauczyciela układa autor i wiąże z nauczaniem przedmiotów ogólnokształcących, cyklu matematyczno-przyrodniczego. Obejmuje on 46 czynności. A katalog tych czynności dla cyklu politechnicznego i zawodowego wynosi 50. Równocześnie autor uważa za rzecz naturalną i konieczną, aby uczeń umiał ułożyć w oparciu o jedną regułę jakies prawo lub jakis aksjomat,

jedno, dwa lub trzy rozwiązania, co ostatecznie sprowadza się do ułożenia jednego, dwu lub trzech szeregów ściśle po sobie następujących czynności, wiodących do wyniku rozwiązania, weryfikacji. Znaczy to więc, że uczeń musi tworzyć dwa, trzy lub więcej algorytmów zawsze, ilekroć od reguły, prawa, zasady przechodzi do rozwiązania.

Niestety, nie umiem określić tej umiejętności w ułożeniu, odczytaniu ukrytego algorytmu. W odnośniku na str. 129 autor podaje literaturę: B. A. Trachtenbrot „Algorytmy i automatyczne rozwiązywanie zadań”, Warszawa 1961, PWN i inne.

W ustępie 7 Rozdz. XX przechodzi autor dość nieoczekiwanie do nauczania programowanego i do mechanizmu uczącego zwanego „nauczycielem mechanicznym”. Stwierdza, że nauczyciel mechaniczny nie da się zaprogramować w oparciu o katalog czynności sporządzony w porządku alfabetycznym. Tu obowiązuje po prostu algorytm, a więc merytorycznie i ściśle ułożony porządek czynności o takiej, a nie innej kolejności. Więc pierwsze określenie algorytmu podane mimochodem. A pytanie właściwe brzmi, czy mamy w pracy nauczyciela do czynienia z aktywizacją prawdziwą czy pozorną, urojoną. Jeżeli mnogość działań nie wiedzie do efektów, jeżeli mnóstwo czynności nie daje faktycznych rezultatów, pozostajemy przy starej treści i tradycyjnym procesie, mamy do czynienia więc z aktywizacją pozorną, a nie rzeczywistą. Tego zagadnienia autor nie rozwiązuje.

Rozdz. XVI daje skatalogowanie środków nauczania dla każdego systemu dydaktycznego: 19 — dla systemu klasowo-lekcyjnego, 19 — dla zespołowo-laboratoryjnego, 22 — dla systemu brygadowo-produkcyjnego. Katalog podaje czynności ucznia i nauczyciela jako element metod ogólnych. Cechą środków nauczania jest upogładowienie, lepsze zrozumienie procesu samouctwa, samokontroli i samokształcenia, a więc samodzielności myślenia. W tym sensie każdy środek nauczania przedłuża działalność nauczyciela. Dydaktyka musi odąd zasymilować osiągnięcia prakseologii i cybernetyki. Nauczyciel mechaniczny wchodzi na tej podstawie do katalogu środków nauczania współczesnej szkoły. W ten sposób możliwe staje się przerzucenie pomostu między algorytmem a metodą. Na tym poprzestaje autor.

Dochodzimy do rozdziału XVII, jednego z podstawowych, o metodach nauczania w układzie trynitarnym. Autor zajmuje się charakterystyką metody. Idąc ściśle za stwierdzeniami Kotarbińskiego („Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk”) autor wskazuje, że praktyczność i skuteczność jest cechą zasadniczą metody. Układ trynitarny porządkuje i hierarchizuje formy, metody i środki nauczania oraz związane z nimi czynności ucznia i nauczyciela. Metody nauczania przedmiotów humanistycznych zakładają generalizację, opanowanie nazw, celów, zrozumienie motywów, powstawanie przeświadczeń, przekonań i wzruszeń. Metody nauczania przedmiotów przyrodniczych nasuwają zagadnienie indukcji, chociaż we współczesnej metodologii przyrodznawstwa zmierza się coraz wyraźniej ku metodom dedukcyjnym i hipotetyczno-dedukcyjnym. Autor wyraźnie opowiada się za nauczaniem opartym na obserwacji, eksperymencie, więc przeciw książkowemu nauczaniu. W tym związku porusza też zagadnienie naturalizmu i antynaturalizmu w dydaktyce, mówi o nauczaniu matematyki w szkole i nowych tendencjach tego nauczania. Autor unika jednostronności. Rozumnie rozważa możliwości praktyki i mody, ale wywody te trzeba przeczytać, przemyśleć, i zgodnie z własnym doświadczeniem zająć stanowisko. Autor rozpatruje je przy tej sposobności, osobliwości nauczania przedmiotów kompleksowych, które są obecnie coraz więcej równouprawnione, a często są decydujące w planach i programach.

Podrozdział 16 kończący ten ważny rozdział o metodach nosi nieoczekiwany z całego przebiegu dzieła tytuł „Algorytm we współczesnej dydaktyce”. Przecieram oczy i naprawdę ten tytuł istnieje. Treść jego, oczekiwana od samego początku (s. 3), określa wreszcie w sposób jasny, logiczny jego znaczenie.

Autor stwierdza: „Algorytm składa się z szeregu ściśle uporządkowanych i konsekwentnie do rezultatów wiodących czynności... Algorytm można po prostu zdefiniować jako metodę. Bo, jeżeli uzasadniona i poprawna jest nasza definicja dydaktyki jako teorii informacji i sterowania w procesie wykształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego, to uzasadniona i poprawna jest także próba definiowania metody jako algorytmu, czynności i środków. Sprzężenie czynności i środków w konkretnie wziętym algorytmie. odpowiada zarówno cybernetycznemu, jak i prakseologicznemu pojęciu metody... Staje się to widoczne właśnie na terenie systemu brygadowo-produkcyjno-usługowego. Tu algorytm jest jedyną metodą postępowania, działania i zachowania się. Tu bez algorytmu nie można dojść do żadnego rezultatu. Ale też nigdzie, jak tu, nie uwidacznia się różnica między algorytmem procesu nauczania a algorytmem procesu wytwarzania. Toteż najzwyczajęjsi nauczyciele zawodu, majstrowie, technicy, technolodzy, wszyscy ci, którzy uczą innych pracować, mimo że nie znają metodologii, teorii algorytmów ani też teorii konstruowania modeli dydaktycznych, przednaukowo posługują się zupełnie poprawnie algorytmem...” (s. 189—190).

Rozdział XVII o metodach bardzo ważny w książce „Model i metoda” rozpada się na 16 podrozdziałów, czyli cech charakterystycznych dla różnych form metodycznych. To rozdrobnienie przyczyniło się do tego, że dynamizm przedstawienia zmalał, że powtarzań tych samych formułek powstało tak wiele, że ich istota zmalała. Jeżeli poprzednio podkreślałem zapał, wiarę autora w swoje dzieło, to właśnie ten kluczowy rozdział zawiódł! Gdyby autor przytoczone przed chwilą określenia algorytmu miał świadomie przed oczyma, gdyby zamiast operowania algorytmem — wprowadził do rozumowania na logice, znajomości pracy i długoletnim doświadczeniu i uczciwym stosunku do przedmiotu opartą fachową znajomość, to cały rozdział nabrałby życia i stał się prawdziwą informacją o sterowaniu w procesie kształcenia. Rozdz. XVII nie spełnia swego podstawowego zadania. Szkoda. Dochodzimy do rozdziału XVIII „Nauczanie programowane” i „nauczyciel mechaniczny” w świetle układu trynitarnego. Rozdział obejmuje 11 podrozdziałów i stara się obiektywnie przedstawić stan programowanego nauczania oraz rolę i funkcję „nauczyciela mechanicznego”. Autor ulega początkowo sugestii stworzonej przez przemysł USA mechanicznego uczenia i programowanego ujęcia kształcenia.

Stany Zjednoczone powiały ideal kształcenia wszystkich młodych ludzi z dążeniem wyselekcjonowania najzdolniejszych, aby stworzyć podstawy dla postępu wiedzy i nauki, jakiego jeszcze ludzkość nie widziała. Pokazało się, że brak zdolnych nauczycieli zmusza do zastąpienia ich mechanizmem. Postęp psychologii doświadczalnej zachęcił raczej techników niż psychologów i pedagogów do tworzenia maszyn, które, rozbijając programy nauczania na części (kroki), stworzyły również mechanicznych nauczycieli, którzy budowali coraz to doskonalsze maszyny i coraz więcej skomplikowane. Chwilami wydawało się, że technika stworzy mózg mechaniczny, elektronowy, doskonalszy od naturalnego. Ale przy całym podziwieniu dla „nauczyciela mechanicznego”, jego nieomyślności, wytrwałości itd. autor dochodzi do wniosku, że mechanizm ten odtwarza w ostatecznym rachunku to, w co go uzbroił i wyposażył pod względem esencji i metody psycholog, pedagog czy metodyk konkretnie wziętego przedmiotu nauczania (s. 193). Ostatecznie mechanizm uczyć nie może pod względem metody, treści i zakresu wiedzy odbiegać od metody, treści i zakresu wiedzy człowieka, który go programuje. Z wielką skrupulatnością notuje autor nowe mechanizmy uczące, ale niemal równocześnie podkreśla, że żaden mechanizm nie przekreśli znaczenia żywego nauczyciela i jego wpływu na proces kształcenia. Często nawet mierny nauczyciel, żywy, więcej da podnieć do samodzielnej twórczej pracy ucznia, uchroni przed załamaniem, znużeniem ucznia niż najgenialniejsza maszyna. Budzi się mimo woli pytanie, czy nauczyciel mechaniczny należy do dydaktyki? Jest objawem ducha i umysłu, czy też jest tylko, może najgenialniejszym, wynalazkiem

technicznym, ale zawsze technicznym? Nie wiadomo, czy i kiedy wspaniały prze-mysł maszyn uczących w USA dojdzie do przekonania, że jednak żywy nauczyciel, żywy uczeń są istotniejszymi elementami postępu i tylko oni, a nie nawet naj-geniałniejszy mechanizm są i będą istotą postępu, dowodem geniuszu człowieka.

Dobrze się stało, że autor wprowadził nas w dziedzinę, która zresztą niełatwo by-laby dostępną dla nas. Nieprędko przyjdzie czas, kiedy nauczyciel mechaniczny będzie odgrywał decydującą rolę w kształceniu młodzieży.

Autor włączył do swej książki dwie tablice, które unaoczniają wszystkie dotych-czasowe jego osiągnięcia. Ilustrują one wszelkie powiązania układu trynitarnego dydaktyki. Plastycznie i przekonująco ujawniają tablice treść i cele kształcenia systemem dydaktycznym, podstawowe formy nauczania, ogólne metody nauczania i środki nauczania. Bardzo pomysłowy wykres ilustruje na malej przestrzeni wszyst-kie dotychczasowe rozważania, dodajmy — w sposób przejrzysty i wolny od balastu uczoności wielu obcych słów, nie ułatwiających zrozumienia. Tabele te — nie wiem czy dopiero teraz, w związku z XVIII, raczej XIX i XX rozdziałem, czy też znacznie wcześniej, gdy była mowa o składnikach i systemach układu trynitarnego. powinny być ciągle pod ręką jako ilustracja i system.

Rozdział XIX mówi o zasadach nauczania w układzie trynitarnym: O zasadzie stopniowania trudności, pogładowości i o korelacji — jako zasadzie integrującej nau-czanie. Rozdział XX nosi tytuł „Integracja systemów dydaktycznych — zasada kore-lacji”. Omawia w niej autor wyodrębnianie i scalanie w procesie dydaktycznym. Proces uczenia się jest procesem nieprzerwanego przekształcania elementów w ca-łości, przekształcania związków wzajemnych, wytwarzania nowych pojęć, zasad, nowych całości. Mówi o korelacji i integracji jako podstawie krystalizowania nowego światopoglądu naukowego.

Dobiegliśmy do końca bardzo ciekawej książki. Ale, gdy ją zamykamy, mamy wrażenie, że brak nam zakończenia, że brak nam tego ostatniego słowa, które miało książkę uczynić punktem wyjścia dla nowej dydaktyki, dydaktyki układu trynitarnego, sprzężenia trzech systemów, które miały być nie tylko próbą nowej dydaktyki, lecz otwarciem na oścież nowej drogi do reformy nauczania. Samo organizacyjne dokonanie powiązań sąsiedztwa trzech systemów z akcentem ideowej i kulturalnej jedności otwierało te możliwości. Idea ta przyświecała niewątpliwie autorowi dzieła, ale zgubił ją po drodze zbyt drobiazgowych rozważań. Prawda, musiałyby może wię-ciej zaakcentować proces psychologiczny i pedagogiczny. Wierzę, że to nastąpi.

Mieczysław Ziemiowicz
Lublin

TADEUSZ PASIERBIŃSKI: PROBLEMY KIEROWANIA SZKOŁĄ PZWS, Warszawa 1965, Wydanie II, s. 200, cena zł 18

Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych zapoczątkowały wydawanie serii ksią-żek pedagogicznych dla nauczycieli i pracowników administracji szkolnej w ramach „Biblioteki Nauczyciela”.

W cyklu Organizacja Oświaty i Wychowania ukazała się już po raz drugi w roku 1965 książka prof. dra Tadeusza Pasierbińskiego: „Problemy kie-rowania szkołą”. O dużym zapotrzebowaniu na tego rodzaju opracowania świadczy wyczerpanie 20-tysięcznego nakładu I wydania w ciągu kilku miesięcy. Ogromne zainteresowanie całego społeczeństwa szkołą podstawową wynikające nie tylko z do-konywanej w latach 1961—1966 reformy, ale także z faktu obowiązkowego naucza-

nia wszystkich dzieci, stanowi czynnik mobilizujący nauczycieli, pracowników administracji szkolnej, działaczy oświatowych, a także pracowników nauki współdziałających w procesie doskonalenia pracy szkoły. Chodzi o stworzenie szkole możliwie najkorzystniejszych warunków w celu podniesienia ogólnego poziomu nauczania.

W procesie doskonalenia pracy dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej szkoły podstawowej szczególne zadania przypadają nauczycielowi sprawującemu kierowniczą funkcję w szkole.

To właśnie jemu przypada zasadnicza rola w tworzeniu właściwej atmosfery pracy, koordynowaniu wszystkich poczynań składających się na całość życia szkolnego, realizowaniu i egzekwowaniu nowych programów nauczania, doskonaleniu pracy poszczególnych nauczycieli, organizowaniu współpracy z rodzicami, wypracowywaniu najlepszych wzorów i tradycji szkoły oraz godnym reprezentowaniu jej wobec środowiska, władz szkolnych i innych czynników współdziałających ze szkołą.

Ze stanowiskiem kierownika wiąże się określone uprawnienia — wobec uczniów, nauczycieli, rodziców, przedstawicieli władz, organizacji działających na terenie szkoły lub z nią współdziałających — oraz obowiązki i odpowiedzialność za powierzoną placówkę. Organizacja życia szkolnego wymaga, by wszyscy pracownicy szkoły, a także uczniowie wykazali się niezbędną aktywnością i samodzielnością na określonym odcinku pracy. Jednak spełnienie wymienionego postulatu będzie możliwe dopiero wtedy, gdy kierujący całością szkolnego z pełną świadomością i znajomością rzeczy będzie tworzył warunki do aktywnego działania poprzez wysuwanie zadań, sprawne organizowanie ich wykonania oraz sprawiedliwą ocenę nie tylko widocznych efektów, ale także wysiłku niezbędnego do ich uzyskania.

Z tego względu kierownika szkoły winny wyróżniać na tle współdziałającego z nim zespołu: rzetelna wiedza, ideowa postawa, życzliwy stosunek do uczniów, rodziców i współpracowników, wytrwałość w dążeniu do celu, stanowczość, a jednocześnie skromność i uprzejmość oraz zdolność do jawnej i sprawiedliwej oceny.

Wydaje się więc jak najbardziej słuszne i celowe ukazywanie obecnie pracującym już kierownikom, jak również kandydatom na kierowników szkół węzłowych problemów warunkujących sprawne i skuteczne kierowanie szkołą.

Prof. dr Tadeusz Pasierbiński na podstawie przeprowadzonych badań w różnych szkołach podstawowych, zebranych wypowiedzi nauczycieli, kierowników szkół, pracowników administracji szkolnej, po dokonaniu analizy i oceny prac magisterskich przedkładanych na wydziale pedagogicznym przez studium zaocznie, na podstawie znajomości ogólnej polityki oświatowej i zadań stawianych przed szkołą w wyniku dokonywanej reformy, przekazuje czytelnikowi teoretyczne uogólnienia i wnioski stanowiące naukowo opracowaną syntezę dotychczasowego dorobku z zakresu organizacji i kierownictwa w szkole.

Kolejne rozdziały książki dotyczą: aktualnych problemów kierowania szkołą, założeń społeczno-politycznych i zasad kierowania, wymagań, odpowiedzialności kierującego, ustalania opinii i ocen, konfliktów w środowisku szkolnym, roli hospitacji i wizytacji w kierowaniu, oceny doboru kandydatów na stanowiska kierownicze oraz stylu pracy kierującego pracą szkoły. Całość opracowania zamyka starannie dobrana bibliografia dotycząca omawianych problemów.

Trzeba stwierdzić, że reakcje czytelników wobec omawianej pozycji — wyrażane przy różnych okazjach — były krańcowo odmienne. W czasie wizytacji szkół, na różnych naradach, kursach dla kierowników szkół można było słyszeć odmienne wypowiedzi i opinie.

Ogólnie zainteresowani czytelnicy z dużą aprobatą przyjęli ceną inicjatywę PZWS zmierzającą do wydania serii publikacji dotyczących organizacji i kierownictwa w szkole. Wielu czytelników oczekuje od autorów wypowiadających się na tematy kierownictwa pozytywnych wzorów do pracy w szkole, pragnie znaleźć natchmiasową odpowiedź, a nawet gotowe rozwiązanie trudności i kłopotów, wynika-

jących z codziennej pracy dydaktycznej, wychowawczej i administracyjno-gospodarczej. Postawy te wynikają z jednej strony z chęci niezwłocznego wylegitymowania się osiągnięciami i pozytywną zmianą stylu pracy szkoły, z drugiej z braku niezbędnego często doświadczenia do kierowania pracą dydaktyczno-wychowawczą w nowych warunkach reformowanej szkoły.

Podejmowane w ostatnich latach eksperymenty i próby pedagogiczne, krytyczna ocena dotychczasowych efektów pracy nauczycieli, kierowników szkół i pracowników administracji szkolnej powodują gorączkowe poszukiwania natychmiastowych rozwiązań występujących trudności w pracy pedagogicznej i administracyjnej. Mieczysław Woźniakowski — kurator m. Łodzi — w artykule nawiązującym do książki prof. Pasierbińskiego zapytuje: kto nauczy kierować szkołą¹. Porównuje młodego kierownika szkoły do „słonia z bajki Kiplinga, który ani się spostrzeże, a już chodzi z długą trąbą... monitów, upomnień”. Następnie stwierdza: „kierownik ma prawo oczekiwać, że książka Pasierbińskiego jakoś mu życie ułatwi”, i dalej: „Nauczyciel, kierownik szkoły przede wszystkim to człowiek zaharowany”. Tu właśnie tkwi zasadniczy błąd w rozumowaniu nie tylko wielu kierowników, ale także autora cytowanego artykułu. Trudno mieć pretensję do autora książki, o to, że nie daje praktycznych wskazówek na wszystkie niedostatki pracy szkolnej i nie przekazuje gotowych wzorów do naśladowania; nie zaspokaja chwilowego zapotrzebowania. Mieliśmy już niestety w naszej praktyce — także w teorii — pedagogicznej gotowe wzory do naśladowania, nie pozostawiające miejsca na własną inicjatywę, przemyślenia realizowanego problemu, perspektywę samodzielnego i twórczego działania. Kto wie, czy nie lepiej zamiast podsuwać „zaharowanym kierownikom” gotowe przykłady do mechanicznego naśladowania — uwalniając ich tym samym od obowiązku samodzielnego przemyślenia i odpowiedzialności za podejmowaną pracę — ukazać główne zależności i problemy warunkujące poprawne i skuteczne kierowanie szkołą.

Warto także dokładniej przyrzeć się pracy szkoły — a to jest między innymi zadaniem pracowników administracji szkolnej i pracowników ośrodków metodycznych — czy wszystkie prace podejmowane przez kierowników są konieczne, czy drobiazgowo często wymagania i dociekania pracowników nadzoru przyczyniają się istotnie do poprawy stylu pracy szkoły, mobilizują do zwiększenia efektów dydaktycznych i wychowawczych.

Można przytoczyć wiele przykładów z wizytowanych szkół, gdzie kierownik więcej czasu i energii zużył na opracowanie planu hospitacji niż potem w ciągu roku na same hospitacje, gdzie opracowanie planu pracy z wszystkimi rubrykami i wymaganymi załącznikami przesłaniało istotną treść podejmowanych zadań. Wiele rad pedagogicznych odbywa swe posiedzenia w oderwaniu od żywotnych spraw wynikających z codziennej działalności wychowawczej. Między innymi dlatego, że niektóre ogniwa administracji szkolnej nadal stosują w odniesieniu do szkół metodę „prób i błędów”. Na przykład opracowanie organizacji roku szkolnego, sprawozdań z realizacji powszechności nauczania, organizowanych imprez szkolnych, prac społecznie użytecznych, projekt budżetu, wyposażenie szkoły w niezbędny sprzęt i pomoce naukowe są poprawiane, a nawet przerabiane przez kierowników wielokrotnie, gdyż przy każdej następnej korekcie władze zalecają: albo z czegoś zrezygnować — w przypadku opracowania budżetu — albo coś uzupełnić — najczęściej, jeśli chodzi o jakieś sprawozdanie. W takich warunkach kierownik jest istotnie „zaharowany” brak mu czasu na przemyślenie ważnych i wynikających z życia szkolnego problemów.

Powstaje wobec tego zasadnicze pytanie, czy do istniejącego stanu autor ma się dostosować, czy też próbować go zmienić, czy dostarczona książka do rąk kierownika ma spełnić jedynie rolę praktycznego poradnika, zawierającego gotowe przykłady

¹ *Nowa Szkoła*, 1965 r., nr 9 s. 49.

do naśladowania, czy też powinna ukazywać zagadnienia o charakterze ogólniejszym, by umożliwić kierownikowi szkoły — w oparciu o posiadaną wiedzę ogólną i doświadczenie pedagogiczne — wyciągać prawidłowe wnioski dla należytego organizowania działalności w powierzony mu placówce.

Profesor Pasierbiński w swojej książce zajmuje chyba jedynie słuszne stanowisko stwierdzając: „Studia teoretyczne związane z codzienną praktyką są najlepszą drogą otwierającą przed każdym z nas duże możliwości”. Skutecznie kierować to znaczy organizować, oceniać, przewidywać skutki podejmowanego działania. Kierować skutecznie i prawidłowo można tylko przez poznanie funkcji szkoły, potrzeb środowiska, ogólnych perspektyw i tendencji rozwojowych oświaty.

Opanowanie wiedzy i umiejętności z zakresu naukowej organizacji i kierownictwa autor omawianej książki słusznie odnosi nie tylko do kierowników szkół, ale także do inspektorów i wizytorów sprawujących nadzór pedagogiczny. Pełne dostrzeżenie przez szkołę nowej roli wychowania, podjęcie na serio, a więc z szacunkiem teorii pedagogicznej i celowe jej stosowanie pomoże nam urzeczywistnić postępową ideę reformy w każdym uczniu. Chodzi jednak o to, by koledzy inspektorzy szkolni i kuratorzy zaniechali metody uczenia kierowników na błędach, a zaczęli nareszcie tworzyć dogodniejsze warunki do kształcenia się kierowników szkół na uniwersytetach. Dokonywana reforma stwarza w tym względzie wielką szansę, nie wolno jej zmarnować. W dotychczasowej pracy nad reformą szkolnictwa za mało uwagi poświęcono sprawie przygotowania kadry kierowniczej dla szkół w ogóle, a dla szkół podstawowych w szczególności. Ostatecznie o powodzeniu reformy zadecyduje kadra nauczycielska oraz odpowiednio wykształcona i posiadająca niezbędne doświadczenie kadra kierowników szkół i pracowników nadzoru pedagogicznego.

Organizowane dotychczas krótkoterminowe kursy wakacyjne dla kierowników już nie wystarczają, mogą one jedynie pomagać w łataniu doraźnych potrzeb.

Zagadnienie dobrego kierowania w coraz pełniejszym zakresie staje się wiedzą, którą trzeba w sposób zorganizowany i systematyczny zdobywać. Najwyższy już czas zabezpieczyć możliwości zorganizowanego kształcenia — kierownikom i pracownikom nadzoru pedagogicznego i kandydatom na te stanowiska — w formie wyższych studiów 3—4-letnich dla posiadających studium nauczycielskie i w formie 2-letnich studiów podyplomowych z możliwością uzyskania tytułu doktora dla posiadających studia magisterskie. Pracownikami najbardziej przygotowanymi do zorganizowania tego rodzaju studiów — wieczorowych i zaocznych — dla kandydatów z przynajmniej 3—5-letnią praktyką pedagogiczną są wydziały pedagogiczne uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych, a także Instytut Pedagogiki. Udaną próbą kontaktu pracowników naukowych z kierownikami szkół i inspektorami szkolnymi są organizowane przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego i Kuratorium m. st. Warszawy odczyty, między innymi z dziedziny organizacji szkolnictwa, kierownictwa pedagogicznego, wybranych zagadnień z psychologii, socjologii i filozofii. Liczne przykłady wskazują, że właśnie kierownikowi i pracownikowi nadzoru najbardziej przydatne w pracy jest wykształcenie pedagogiczne wzmocnione znajomością zagadnień prawno-administracyjnych i socjologiczno-filozoficznych. Wydaje się, że na tej drodze — organizowania studiów specjalistycznych — wydziały pedagogiczne wyższych uczelni wyzbędą się błędnego przeświadczenia o niedocenywaniu ich pracy, a kadra kierownicza szkół i administracji szkolnej wyjdzie z zaczerpniętego kręgu codziennych „braków i niedociągnięć” na rzecz bardziej twórczego organizowania działalności dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej szkoły.

A książki prof. Pasierbińskiego nie należy dopasowywać do obecnych trudnych warunków szkolnictwa, ale dokładnie i wnikliwie ją studiować i wyciągać wnioski do dalszej pracy.

Józef Szymański

MARIA ŻYTOMIRSKA, ZBIGNIEW RADWAN:
PRACA DYDAKTYCZNA W STUDIUM NAUCZYCIELSKIM

Warszawa 1965, PZWS, s. 208, cena zł 14,—.

Publikacja jest drugą pozycją książkową, związaną z pracą dydaktyczno-wychowawczą SN. Obejmuje wstęp, 8 rozdziałów (I. Kształtowanie się kierunków pracy dydaktycznej w studiach nauczycielskich w latach 1954—1962, II. Rodzaje studiów SN, III. Plany nauczania i programy SN, IV. Nauczanie i studiowanie w SN, V. Przyswajanie i utrwalanie materiału w SN, VI. Sprawdzanie i ocena w SN, VII. Przygotowanie się wykładowcy SN do pracy dydaktycznej, VIII. Uwagi końcowe).

We „Wstępie” autorzy wyjaśniają słusznie, że przy omawianiu procesu dydaktycznego nie mogli pominąć problematyki wychowawczej, łączącej się ściśle z procesem nauczania. Jednak w „Uwagach końcowych” stawiają sobie niepotrzebnie zarzut, że „niewystarczająco naświetlili pracę wychowawczą”, gdyż nie postawili sobie takiego zadania.

Bazę źródłową książki stanowią obserwacje autorów w czasie wizytacji SN, sprawozdania z wizytacji, wydawane przez Ministerstwo Oświaty programy, zarządzenia, okólniki itp., liczne, dostarczone przez nauczycieli SN przykładowe materiały (plany, konspekty itp.) oraz ważniejsze publikacje dotyczące pracy dydaktycznej w SN (s. 4). Dlatego też omawiana praca nie jest tylko książką instruktażową przekazującą urzędowe normatywy. Zawarte w niej wskazania, zalecenia oparte są w części na materiale empirycznym.

Ustalając znaczenie używanej terminologii, autorzy wprowadzają wyraz „słuchacz” SN. Nie zdążyli oni prawdopodobnie uwzględnić w pracy postanowień zarządzenia Ministra Oświaty z 20. I. 1965 r. w sprawie statutu studium nauczycielskiego (Dz. Urz. M. O. nr 3/1965, s. 68), gdzie się wprowadza nomenklaturę „student” SN. Autorzy wprowadzają też „zgodnie z przyjętą w SN nomenklaturą” termin „wykładowca” SN (s. 4). Byli oni i są „nauczycielami” (por. statut SN, s. 67). Pierwsi są w wyższych uczelniach.

Treści rozdziałów I, II, III nie nasuwają wątpliwości. W I — autorzy charakteryzują zwięźle trudności napotykaną w pracy dydaktycznej SN i sposoby ich pokonywania w latach 1954—1962. Rozdział II dotyczy organizacji SN stacjonarnych, SN dla pracujących, SN wieczorowych, studiów eksternistycznych, studiów w grupie nauczycielskiej, a rozdział III — planów i programów.

W IV rozdziale (pkt. 2) autorzy wskazują m. in. słusznie na dotąd mało dostrzegany problem wyrównywania przez studentów braków w wiadomościach objętych programem szkoły średniej. Ponieważ jeszcze dziś, po 10 latach istnienia SN, otrzymujemy w dużej większości kandydatów, legitymujących się wynikiem dostatecznym na świadectwach dojrzałości, braków tych jest zapewne sporo. Dotyczą one nie tylko takich przedmiotów, jak matematyka, fizyka z chemią, język rosyjski, ale i języka ojczystego. Nauczyciele SN różnych specjalności dostrzegają luki związane z władaniem językiem polskim w słowie i piśmie. Sądzę, że obok proponowanych przez autorów zespołów samokształceniowych dla usunięcia wymienionych braków trzeba położyć szczególny nacisk na ich indywidualne usuwanie przez zainteresowanych studentów pod kierunkiem odnośnego nauczyciela. Do wyrabiania zaś ogólnej kultury języka polskiego należy zobowiązać wszystkich nauczycieli SN. Nie można np. przechodzić do porządku dziennego nad zauważanymi błędami językowymi w piśmnych pracach kontrolnych (sprawdzianach) czy ustnych wypowiedziach. Dotyczy to tak studentów stacjonarnego SN, jak i ZSN.

Co do roli wykładu w pracy dydaktycznej SN autorzy podkreślają słusznie, że wykład nie może zajmować dominującego stanowiska wśród innych form pracy (s. 52), że nie powinien dawać studentom w zasadzie systematycznego kursu ma-

teriału, lecz obejmować wybrane zagadnienia, wprowadzać w podstawową problematykę (s. 54). Podawanie całości wiedzy ma mieć miejsce jedynie wtenczas, gdy student nie ma możliwości znalezienia wymaganego materiału w literaturze. Doświadczenie wykazuje jednak, że rzeczywistość jest inna. Jeżeli kilkunastu specjalistów-nauczycieli danego wydziału SN będzie przestrzegać tych postulatów, nasz student obarczony nadmiernie obowiązkowymi zajęciami (bez uwzględnienia jego pracy społecznej) nie podola tym zadaniom. Pomijam tutaj sprawę dostępności potrzebnych materiałów dla studenta. Aby temu zapobiec, jesteśmy zmuszeni ustalać w ramach wydziałów ilość stron literatury ogółu przedmiotów, które student winien nie tylko „przeczytać”, ale „przesłuchiwać”.

Stąd wniosek, że przy planowaniu różnych form pracy dydaktycznej w SN (wykład, ćwiczenie, praca własna) trzeba brać pod uwagę możliwości naszej młodzieży.

Wyodrębnione w pracy typy wykładów, poparte odpowiednimi przykładami, jak: kursowy, kursowo-wycinkowy, problemowy, monograficzny „mały”, mające charakter wprowadzający bądź podający czy też konsultacyjny lub syntetyzujący (s. 51—70) winny moim zdaniem znaleźć swe miejsce w SN w zależności od rzeczywistych potrzeb.

Niezależnie od wymienionych typów osobiście widzę jeszcze potrzebę stosowania wykładów uaktywniających studentów w czasie recepcji przekazywanych treści. Rzucane w toku wykładu pytania związane z tematem uaktywniają odbiorców i pozwalają w pewnym stopniu sprawdzać stan ich wiedzy. Pytania te mogą niekiedy mieć charakter problemów, wymagających wspólnego rozwiązania.

Skuteczność tego typu wykładów zauważa się u nowo przyjętych studentów, niewystarczająco przygotowanych do recepcji dłużej trwających wykładów. Wykłady tego typu są jeszcze pożądane na ostatnich godzinach nauki (VI—VIII). Ozywiają one studentów.

Na str. 57 wysuwają autorzy potrzebę specjalizowania się nauczyciela SN, nastawionego na „integralne traktowanie wiedzy z różnych dziedzin, tzn. przedmiotów pedagogicznych i kierunkowych”. Jest to moim zdaniem trudne do osiągnięcia. Sądzę, że wystarczy, gdy nauczyciel przedmiotów pedagogicznych będzie zdolny do integracji wiedzy w ramach tych przedmiotów, chociaż wyklada tylko jeden z nich, np. pedagogikę, psychologię, metodykę nauczania początkowego. W zakresie przedmiotów kierunkowych winien on wykazać pewną ogólną orientację, szczególnie w odniesieniu do osiągnięć współczesnej nauki.

Autorzy podnoszą słusznie potrzebę pedagogizacji wykładu, upogładowienia, odpowiedniej ekspresji słownej (bez przesadnej „kwiecistości”), doboru treści z uwzględnieniem najnowszych źródeł, naukowości, wychowującego charakteru (s. 71—75). Tak suchość wykładu, jak i jego nienaturalna „kwiecistość”, za którą kryje się najczęściej powierzchowność wiedzy rzeczowej, obniżają wartość wykładu. „Kwiecistością” łatwiej porwać odbiorców, ale nie wszystkich.

Podkreślenie przez autorów potrzeby upogładowienia wykładu jest bezsprzeczne. Spośród nowoczesnych środków pogładowych podkreślają szczególnie magnetofon. W wielu przedmiotach jednak może oddać większe usługi zwykły rzutnik czy epidiaskop. Np. nauczyciel pedagogiki z historią wychowania może z pomocą tych środków rzucać na ekran liczne obrazy, plansze itp. ilustrujące szkolnictwo dawne, jak i współczesne. Dlatego też ostatnie pomoce winny się znaleźć w SN nie tylko w pracowniach, lecz i w salach wykładowych. Cenne są wskazania autorów dotyczące unaukowania wykładu (s. 74). Odwoływanie się do wyników własnych badań związanych z aktualnie omawianą tematyką i odsyłanie studentów do własnych publikacji, nawet drobnych, wzbudza w nich duże zainteresowanie i bardzo podnosi autorytet nauczyciela. Studenci cieszą się, gdy znajdą nazwisko swego nauczyciela w rejestrze autorów artykułów czasopism.

Na str. 82 książki czytamy, że nauczyciel „powinien krótko zapowiedzieć zasadni-

czą treść, a nawet podać plan wykładu". Uważam, że ukierunkowanie wykładu z pomocą planu jest konieczne, gdy na to pozwalają odnośne treści. W studencie należy jednak wyrobić zrozumienie celowości stosowania planu. Plan winien ułatwiać recepcję przekazywanych treści, być pomocnym w przygotowywaniu się do odpowiedzi w czasie ćwiczeń, egzaminów itp. Nauczyciel zaś winien wymagać odpowiedzi według podanego przez siebie planu.

W ramach omawianych typów ćwiczeń (s. 85) autorzy wyróżniają ćwiczenia laboratoryjne, ćwiczenia o charakterze praktycznym, o charakterze proseminaryjnym, ćwiczenia pedagogiczne i ćwiczenia o charakterze seminaryjnym. Wyodrębnienie ćwiczeń pedagogicznych uważam za niecelowe, gdyż mieszczą się one w ćwiczeniach praktycznych (hospitowanie i omawianie zajęć, analiza planów, wykresów itp.) i proseminaryjnych (drobne referaty z dyskusją). Przez ćwiczenia o charakterze seminaryjnym rozumieją autorzy prowadzone w IV semestrze w niektórych przedmiotach „seminarium”, którego prowadzenie nastęrcza nauczycielom największej trudności. Nazwą „ćwiczenia seminaryjne” obniża się moim zdaniem wagę „seminarium” wyodrębnionego w planie nauki SN jako oddzielnego przedmiotu. Uważam też, że temu „seminarium” trzeba było przeznaczyć w pracy więcej miejsca. Wśród omawianych form ćwiczeń dla czytelnika szczególną wartość ma projekt prowadzenia ćwiczeń metodą zespołową upogładowioną odpowiednim rysunkiem (s. 88—89).

Przy rozważaniu wagi wycieczek wypuklają wycieczki prowadzone przez nauczyciela metodyki nauczania początkowego (s. 132), podczas gdy zaakcentowane w pracy placówki opiekuńczo-wychowawcze i kulturalno-oświatowe związane są więcej z przedmiotem pedagogiki i nauczyciel tego przedmiotu nie może być zwolniony od odwiedzania tych instytucji ze studentami. Stąd też konieczne jest zaplanowanie wycieczek z początkiem roku szkolnego z uwzględnieniem specjalistów przedmiotowych, którzy winni je organizować.

Praktyce pedagogicznej poświęcili autorzy szczególnie dużo miejsca, bo łącznie z instrukcją i regulaminem 23 str. (s. 143—166). Mimo jednak, że w najbliższym czasie Ministerstwo Oświaty ma wprowadzić w życie nową instrukcję do praktyki, wiele z wartościowych wskazań autorów na pewno nie straci na aktualności. Na szczególne podkreślenie zasługuje przytoczony w pracy wykres przedstawiający miejsce praktyki w procesie dydaktycznym SN.

Sprawę przyswajania i utrwalania materiału nauczania przeznaczą autorzy mniej miejsca (s. 167—172), a i ten dział pracy przysparza nauczycielom dużo kłopotów. Nasi studenci uważają na ogół, że obowiązuje ich tylko przygotowywanie się do egzaminów (kolokwiiów). Jeżeli egzekwowanie wyników udaje się jako tako w związku z prowadzonymi ćwiczeniami, seminariami, to znacznie trudniej byłoby o wyrobienie nawyków przygotowywania się do wykładów, zajęć w kołach naukowych i zespołach zainteresowań, co autorzy postulują. Niechętnie też przyjmują nasi studenci organizowane pisemne sprawdzanie wyników, np. w formie testów wiadomościowych. A powinno się egzekwować na bieżąco wyniki, gdyż systematyczne opanowywanie przerabianych treści sprzyja recepcji następnych, mających najczęściej związek z poprzednimi.

W ogólności należy stwierdzić, że praca dydaktyczna w SN jeszcze dziś, po 10 latach ich istnienia, nie należy do łatwych. Jak autorzy podkreślają, w odniesieniu do różnych form pracy dydaktycznej (wykład, ćwiczenia, zaliczenie, egzaminy) nie można się w SN wzorować ani na szkole średniej, ani też stosować form i metod pracy przyjętych w wyższych uczelniach. Musimy stale szukać czegoś nowego, pośredniego. I w tym wypadku omawiana praca odda nauczycielom SN dużą przysługę. Nie wystarczy tylko ją przeczytać. Winna stanowić naszą podręczną literaturę, z której czerpiemy materiał, przygotowując się do zajęć w SN.

Kazimierz Stasiński
Poznań

**JOHN CLIFTON MOFFITT: IN-SERVICE EDUCATION FOR
TEACHERS THE LIBRARY FOR EDUCATION,
Washington 1963 The Center for Applied Research in Education**

Tytuł książki budzi zainteresowanie, dosłownie tłumaczy się jako dalsze kształcenie nauczycieli (w służbie). Stanowi ono pendant do pre-service education — kształcenia przed służbą, przed podjęciem pracy nauczycielskiej. Autor porusza aktualny problem dalszego kształcenia nauczycieli czynnych zawodowo. Okazuje się, że w dzisiejszych czasach kształcenie nauczycieli w zakładzie stanowi zaledwie minimum przygotowania do podjęcia pracy. Samo wykonywanie zawodu wymaga ciągłego uzupełniania swego wyposażenia intelektualnego, ciągłego nadążania za szybkim rozwojem nauki.

Według naszej nomenklatury — mowa jest raczej o szeroko pojętym doskonaleniu zawodowym nauczycieli. Zobaczmy, jak ten problem podejmowany jest przez autora tej książki.

Podstawowa teza autora mówi, że byłoby niesprawiedliwością wobec dzieci i młodzieży, gdyby nauczyciele nie zdobywali lepszego wykształcenia zarówno przed, jak i po rozpoczęciu pracy. Autor potwierdza wprawdzie konieczność należytego wykształcenia kandydatów na nauczycieli przed podjęciem pracy, jednak główny akcent kładzie on na program kształcenia w pracy zawodowej. Program ten powinien lepiej wykorzystać osiągnięcia nauki i wprowadzić badania naukowe jako środek rozwoju zawodowego (professional growth).

Jak należy takie kształcenie organizować? Jaka jest rola poszczególnego nauczyciela w stosunku do grupy koleżeńskiej? Jak są oceniane rezultaty doskonalenia? Oto podstawowe pytania, na które autor daje odpowiedź.

Treść książki zamyka się w ośmiu rozdziałach:

- I. Potrzeba kontynuowania edukacji nauczycieli
- II. Wpływ przemian (na kształcenie nauczycieli)
- III. Metody doskonalenia
- IV. Współdziałania badań naukowych w doskonaleniu
- V. Organizacja, rozwój i ocena doskonalenia
- VI. Doskonalenie poprzez demokratyzację
- VII. Doskonalenie a stosunki służbowe
- VIII. Zastosowanie kodu jako środka doskonalenia.

Jak wynika z przedstawionych tytułów poszczególnych rozdziałów, program doskonalenia obejmuje głównie prace badawcze — nauczyciel rozwija się biorąc udział w badaniach naukowych — oraz poprzez demokratyzację stosunków między ludźmi w szkole, stosunków koleżeńskich i służbowych z przełożonymi.

W uzasadnieniu tego programu doskonalenia autor powołuje się na rozwój nauki i postępy techniki oraz na wielkie ruchy ludności (migracje). Ludność, która powędrowała do wielkich miast, stanowi swego rodzaju dynamit społeczny (Conant). Nauczyciel musi być wrażliwy na świat, w którym żyje, i rozumieć potrzeby współczesnego dziecka.

Tradycyjne nauczanie, oparte głównie na kontroli, powinno być zastąpione przez nowe nauczanie bazujące na demokratycznych koncepcjach: traktowanie uczniów jako ważnych (pełnoprawnych) ludzi, czynienie właściwego użytku z wolności, zainteresowanie się stosunkami między ludźmi, ich poprawą. Jednostka, wolność i prawidłowe stosunki między ludźmi — oto główne aspekty nowoczesnego wychowania.

Stąd rodzą się nowe zagadnienia wychowawcze: indywidualne nauczanie, zapewnienie każdemu dziecku pełnego sukcesu w nauce — zróżnicowanie i zarazem ujednoczenie poglądów, oto istota demokratyzacji w przeciwieństwie do uprawianego często konformizmu.

Problematyka współzycia rozszerza się na współzycie między narodami, aktualizuje się problem internacjonalizmu. Udoskonalony transport, szybkość i powszechność środków komunikacji sprawiają, że nie ma dziś państw izolowanych. Odległość nie ma dziś tego znaczenia, co dawniej, wszystkie państwa pozostają ze sobą w kontakcie, sąsiadują niemal ze sobą. Jednak za tym szybkim rozwojem środków komunikacyjnych nie postępuje rozwiązywanie problemów współzycia — rasowych, kulturalnych i narodowych. Stare wartości zakorzenione w sferze emocjonalnej utrudniają racjonalne rozumienie i rozwiązanie tych problemów.

Nowe środki nauczania mogą przyczynić się do rozwiązania tych problemów, do rozwoju jednostek (nauczanie indywidualne i zróżnicowane) i zgodnego współzycia między narodami. Nauczyciel musi nie tylko opanować te środki zarówno pod względem technicznym, jak i pedagogicznym, ale zarazem musi nauczyć się nowej filozofii wychowania jako systemu środków do osiągnięcia celów.

Różny bywa stosunek nauczycieli do tych przemian. Dla jednych zmiany te mają charakter pobudzający do rozwijania twórczej aktywności, dla innych zaś stanowią zagrożenie, naruszają bowiem ich spokój i wygodę. Innowacje w pracy szkoły nie powinny być jednak zbyt szerokie i zbyt nagłe, należy je wprowadzać stopniowo, z umiarem.

Głównym inspiratorem i organizatorem doskonalenia jest nadzór pedagogiczny. Należy jednak odpowiednio do tego przekształcić styl pracy nadzoru — dawną inspekcję i kontrolę zastąpić demokratycznym kierownictwem popierającym twórczą pracę nauczyciela i zmierzającym do ulepszenia stosunków między ludźmi. Główny akcent należy położyć na rozwój nauczyciela. Do głównych zadań wizytatora należy: 1) ustalenie potrzeb rozwojowych nauczyciela, 2) ustalenie programu wspólnego działania w kierunku rozwiązywania problemów, 3) wprowadzanie zmian i ulepszeń do szkoły.

A jaka jest rola wizytatora w przekształcaniu sposobu zachowania się nauczyciela? Jeżeli wizytator chce być naprawdę kierownikiem (leader in education), musi być podatny na przemiany i sam musi inicjować nowe i zmienne programy. Musi być świadomy nowych celów wychowania i rozumieć rolę wychowania w amerykańskim życiu.

Wizytator może rozwijać swoją działalność poprzez:

1. Okazywanie pomocy nauczycielowi w rozpoznawaniu nowych problemów;
2. Udzielanie pomocy w doborze i wypróbowaniu nowych środków;
3. Współdziałanie z nauczycielem w różnych badaniach lub programach studiów zespołowych;
4. Zachęcanie do większej twórczości i oryginalności w pracy;
5. Opiekę nad młodym nauczycielem;
6. Zaopatrywanie nauczyciela w nowe materiały, programy, maszyny uczące i inne nowości dla celów eksperymentalnych;
7. Pomaganie nauczycielowi w przygotowaniu i wykorzystaniu kryteriów oceny;
8. Wysłuchiwanie z uwagą i zrozumieniem problemów nauczyciela;
9. Kształtowanie prawidłowych stosunków między nauczycielami, między nauczycielem a uczniami między nauczycielem a przełożonymi;
10. Podsuwanie właściwych metod doskonalenia;
11. Eliminację błędnych (złych) doświadczeń i uzgadnianie rozbieżnych opinii i sposobów oddziaływania;
12. Planowanie wspólnie z nauczycielami odwiedzania (hospitacji) innych szkół;
13. Zachęcanie nauczyciela do aktywności w organizacji związkowej;
14. Budowanie pomostu porozumienia (łamiąc dystans) między nauczycielem i administracją szkolną;
15. Koordynowanie pracy zespołów samokształceniowych lub grup badawczych;
16. Robienie użytku z wyników badań naukowych;

17. Organizowanie indywidualnych konferencji w miarę potrzeby;
18. Zachęcanie nauczycieli do współpracy w towarzystwach społecznych i innych;
19. Ocena efektywności programu nadzoru (wizytacji).

Najlepszą formą doskonalenia okazała się praca w zespołach nauczycielskich.

Badanie własnej pracy dydaktycznej i wychowawczej jest skuteczną metodą doskonalenia. Nauczyciel ma korzystne warunki do obserwacji rozwoju dzieci i śledzenia ich reakcji w różnych sytuacjach wychowawczych. Chodzi o to, aby nauczyciel zdobył bardziej obiektywny punkt widzenia na proces nauczania. W programie doskonalenia należy przewidzieć zapoznanie nauczyciela z różnymi metodami badawczymi.

Program badania naukowego obejmuje:

1. Rozpoznanie problemu;
2. Postawienie hipotezy;
3. Przegląd wszelkich danych, które mogą rzucić światło na postawiony problem;
4. Przekształcenie problemu (hipotezy) w konkluzję przez kontrolowany eksperyment;
5. Wyciągnięcie wniosków;
6. Uogólnienie i zastosowanie wyników badań.

Nauczyciel na ogół ma skłonność do nauczania w taki sposób, w jaki on sam był kształcony. Opanowanie naukowych metod badania przyczyni się niewątpliwie do zmiany jego metod nauczania.

Każda szkoła tworzy swoiste środowisko, które sprzyja rozwojowi osobowości nauczyciela. Zależy to głównie od atmosfery, od układu stosunków między ludźmi, zwłaszcza gdy opierają się one na zasadach demokratycznych, a mianowicie, gdy uwzględniają one:

1. Szczere uznanie wartości każdego członka zespołu;
2. Chęć przełożonych do dzielenia się odpowiedzialnością i informacją;
3. Pragnienie doskonalenia siebie i szkoły;
4. Tworzenie raczej horyzontalnych (poziomych) kanałów informacji niż pionowych — koleżeńska wymiana informacji;
5. Prawo do popelnienia błędu i chęć jego naprawy;
6. Atmosferę wolności uczenia się i nauczania.

Praca w zespole jest bardziej kształcąca. Nauczyciel szczególnie skutecznie uczy się, gdy musi dokonywać wyboru i podejmować decyzje. Proces wymiany idei i kształtowania nowych koncepcji rozwija się szczególnie w grupie, wzmacnia zdolność wyboru i pomaga w ustaleniu, czego się chce osiągnąć.

Administracja szkolna ponosi dużą odpowiedzialność za stworzenie takich warunków, w których kształtują się dobre stosunki współżycia i współdziałania. Jednak nie wszyscy wizytatorzy są zgodni w tej sprawie. Demokratyczny ideał nie jest podzielany przez wszystkich. Oo główne tezy dotyczące stosunków w pracy:

1. Najbardziej efektywne jest takie kierownictwo, które rozwija się w wyniku analizy sytuacji i ustalania wspólnych zadań.
2. Kierownictwo pedagogiczne przejawia się najlepiej podczas wnikania w sytuację i w chęci udzielania pomocy oraz niezbędnych informacji.
3. Nauczyciele najbardziej opierają się zmianom (innowacjom), jeśli wizytatorzy nie pomagają im dostrzec zachodzących przemian oraz nie rozmawiają z nimi na temat celowości zmian.
4. Ocena pracy nauczyciela i szkoły jest zadaniem wszystkich pracowników pedagogicznych.

Demokratyczny sposób zachowania się jest oceniany jako środek doskonalenia, jako model kształtowania takich stosunków w klasie szkolnej.

Ze względu na jego społeczne znaczenie warto problem ten uczynić przedmiotem badań i doskonalenia. Oto program doskonalenia stosunków między ludźmi.

Okres jednego miesiąca przeznaczają się na przestudiowanie przez zespół literatury dotyczącej zagadnienia metod nauczania, stosunku nauczyciela do ucznia, motywacji oraz innych zagadnień związanych z uczeniem się i nauczaniem.

Raz w tygodniu zbiera się zespół samokształceniowy i wysłuchuje sprawozdań z przeczytanych książek, wymienia doświadczenia w zakresie interakcji oraz uzupełnia spis literatury.

Po zakończeniu studium literatury zagadnienia (interakcji) przystąpiono do zapisywania na taśmie magnetofonowej przebiegu interakcji werbalnej między nauczycielem a jego uczniami. Chodziło o zebranie różnych sposobów reakcji w układzie: nauczyciel — uczeń. Zaproszeni do współpracy koledzy notowali niewerbalne przejawy reakcji. W wyniku tych badań ustalono, że:

1. Studium literatury zagadnienia pozwoliło stworzyć koncepcję skutecznego nauczania z uwzględnieniem prawidłowego stosunku, nauczyciel — uczeń.

2. Dyskusja doprowadziła do przekonania, że trzeba wprowadzić pewne zmiany do stosunku: nauczyciel — uczeń.

3. Magnetofon okazał się przydatnym narzędziem do przeanalizowania form własnego i uczniów zachowania się.

4. Nauczyciel mógł zaobserwować swój własny wzrost w kierunku realizacji celu, jaki sobie postawił — demokratyzacja stosunków.

W Stanach Zjednoczonych lansuje się koncepcję sprawiedliwej zapłaty — „merit salaries”, wyższego uposażenia za lepsze nauczanie. Zróżnicowane wynagrodzenie ma stanowić zachętę do doskonalenia pracy. Ale na jakiej podstawie zróżnicować wynagrodzenie, kto jest w stanie obiektywnie ocenić czyjś wysiłek? Zrodził się więc „plan of Merit Study”, w wyniku którego opracowano „kod”, za pomocą którego będzie się oceniało pracę nauczyciela w sposób możliwie obiektywny.

Przez sześć lat, za pomocą różnych metod opisywano lekcje nauczycieli dobrych i przeciętnych. Obserwowano poszczególne formy zachowania się nauczyciela na lekcji i efekty jego pracy. Sporządzone stenogramy lekcji stały się podstawą do opracowania kodu. Zachowanie się nauczyciela na lekcji poklasyfikowano według sześciu kategorii:

1. Funkcje kontroli;
2. Funkcje ułatwiające (przyswojenie treści);
3. Funkcje rozwijające treść;
4. Funkcje rozwijające osobowość;
5. Funkcje pozytywnego oddziaływania;
6. Funkcje negatywnego oddziaływania.

Każdą z tych głównych kategorii (funkcji) rozbito na bardziej szczegółowe kategorie. Na przykład funkcja kontroli została rozbita na 5 szczegółowych: struktura, regulacja, kontrola nieformalna, stosowanie standartów (norm) i ocena. Każda z tych czynności przebiega według jakiejś zasady lub wzoru. I tak: struktura kontroli może być otwarta, gdy nie przewiduje się określonego wzoru zachowania, lub zamknięta, gdy odpowiedź jest dana z góry (ograniczona). Struktura sekwencyjna wymaga odpowiedzi według ustalonej kolejności.

Tak wypracowany i następnie zweryfikowany kod stał się podstawą do obserwacji lekcji, jej analizy i oceny. Okazało się, że pewne formy zachowania się przeważają w dobrych lekcjach (funkcja pozytywnego oddziaływania, funkcja ułatwiająca), a znowu w lekcjach przeciętnych lub słabych dominowały inne formy zachowania (funkcja negatywnego oddziaływania).

W celu stwierdzenia postępu w nauczaniu (w technice prowadzenia lekcji) nauczyciele oceniali swoje lekcje za pomocą kodu w odstępie półrocznego okresu. W wyniku tych badań stwierdzono, że:

1. Zachowanie się nauczyciela na lekcji wykazuje tendencję do stabilizacji (rutyna). Nauczyciel modyfikuje swoje działanie, gdy obserwuje reakcje uczniów.

2. Aby zmienić przyzwyczajenie nauczyciela (rutynę), należy systematycznie dążyć do rozumienia i osiągania celów.

3. Opracowany kod (kategoryzacja pracy nauczyciela) może być wyuczony i oparty przez nauczyciela jako przewodnik w doskonaleniu pracy.

Posługując się kodem może nauczyciel wyrobić sobie własny obraz (koncepcję) lekcji i w ten sposób kontrolować swoją pracę i doskonalić ją.

Nie można jednak mechanicznie posługiwać się kodem jako wzorcem lekcji. W procesie wychowania mamy do czynienia z dużym zróżnicowaniem zjawisk. Istota zagadnienia sprowadza się do tego, by posiadać pewne narzędzia ułatwiające obserwację przebiegu i wyniku swej pracy. Jedynie dokładne i obiektywne dane obserwacyjne służą do doskonalenia pracy.

Przedstawione w książce zagadnienia są właściwe dla amerykańskiego systemu edukacyjnego i nie mogą być przenoszone na grunt naszego szkolnictwa w sposób bezkrytyczny. Niemniej jednak, pewne idee zasługują na uwagę i wykorzystanie, na przykład rola nadzoru pedagogicznego w zakresie doskonalenia pracy nauczyciela, kształtowania prawidłowych stosunków między ludźmi oraz badanie pracy nauczyciela jako forma jej doskonalenia.

Józef Kozłowski

SEYMOUR B. SARASON, KENNETH S. DAVIDSON, BURTON

BLATT: — THE PREPARATION OF TEACHERS

New York — London. Wiley and Sons. (1962) s. 124

Jak skądinąd wiadomo, w Stanach Zjednoczonych Ameryki rozgorzała dyskusja nad poprawą programów kształcenia w szkolnictwie publicznym. Gruntowna reforma programowa nie może pominąć systemu kształcenia nauczycieli. Wymienieni wyżej autorzy, włączając się do dyskusji, dotyczą właśnie spraw związanych z kształceniem nauczycieli.

Ich zdaniem, punktem wyjścia dla rozważań programowych w tej dziedzinie musi być postawienie pytania, jakie umiejętności są potrzebne nauczycielowi w pracy. Zależnie od odpowiedzi, jakie padną na to pytanie, należy dopiero ustalić program.

Pewną próbę odpowiedzi, usiłują dać wzmiankowani autorzy. Stwierdzają oni, że dzisiaj nauczycielowi są potrzebne przede wszystkim zdolności umysłowe i dobra znajomość przedmiotu, którego wypadnie mu uczyć. Nie zapewnia to jednak jeszcze efektywności nauczania. Nauczyciel musi być świadomy tego, co pośrednio lub bezpośrednio pobudza proces uczenia się ucznia, musi umieć współpracować z rodzicami, by stworzyć uczniowi odpowiednie warunki dla jego rozwoju. Poza tym, poza nauczaniem nauczyciel spełnia szereg czynności, które też muszą być uwzględnione w procesie jego kształcenia.

Publiczne szkolnictwo amerykańskie rozwinęło się po r. 1836. Powstały wówczas pierwsze zakłady kształcenia nauczycieli na poziomie średnim, uformował się zawód nauczycielski, kształtował się system oświatowy. Na przełomie XIX i XX wieku zaczęły powstawać pierwsze kolegia nauczycielskie o programie 4-letnim na poziomie wyższym. W r. 1900 istniały cztery takie kolegia, w r. 1930 już 150. Charakterystyczne dla tych uczelni było to, że powstawały pod naciskiem potrzeb społecznych, przygotowywały kandydatów przede wszystkim do działalności praktycznej, a będąc oderwane od uniwersytetu zaniedbywały teorię i badania naukowe. Uniwersytety z kolei nie uznawały wiedzy zawodowej i nie interesowały się zagadnieniami pedagogicznymi. Stan ten od dłuższego czasu budzi niepokój.

Najostrzejszy głos krytyki szkolnictwa amerykańskiego padł ze strony Rickovera. Żąda on, by szkoła dostarczyła uczniom podstaw wiedzy i nauczyła ich prawidłowo-

wo myśleć. Nie spełnia tego zadania szkoła z systemem przedmiotów do wyboru ani nowoczesna comprehensive school rozszerzająca wachlarz tych przedmiotów, zanedbująca natomiast uczniów najbardziej uzdolnionych. Hasło przygotowania do życia nie może oznaczać wysunięcia na czoło takich przedmiotów nauczania, jak pisanie na maszynie, gospodarstwo domowe, nauka automobilizmu itp. Kształcenie nauczycieli też nie odpowiada poziomowi europejskiemu. Rickover proponuje powrót do systemu klasowo-lekcyjnego, zaostrenie dyscypliny umysłowej w realizacji programów, ustalenie określonych norm dla poszczególnych klas w dziedzinie wyników nauczania, poprawy systemu kształcenia nauczycieli.

Powstały w r. 1956 Council for Basic Education przyjął takie podstawowe tezy, na których miałyby się oprzeć reforma kształcenia:

1. Szkoła musi dać pewne ogólne podstawy wykształcenia, gdyż liberalizm kształcenia poszedł za daleko.
2. Uczniom wybitnie uzdolnionym trzeba stworzyć okazję do maksymalnego rozwoju ich uzdolnień.
3. Trzeba ustalić normy określające obowiązujący poziom poszczególnych klas.
4. Nauczyciel musi być lepiej przygotowany z zakresu specjalności, której uczy.
5. Przygotowanie do zawodu musi być podporządkowane głównej funkcji szkoły — rozwojowi intelektualnemu.

Krytyka systemu kształcenia nauczycieli zarzuca, że jego wykształcenie ogólne jest poniżej przeciętnego. Wartość wykształcenia ogólnego, które wynosi ze szkoły, ma tkwić nie w ilości przyswojonej wiedzy, ale w umiejętności samodzielnego badania i umiejętności samodzielnego poszukiwań.

Autorzy solidaryzując się z tymi opiniami dodają od siebie, że wykształcenie psychologiczne nauczyciela musi być bardziej efektywne. Nauczyciel w klasie spotyka dzieci o mniejszych lub większych różnicach indywidualnych. Musi umieć je zaobserwować i zależeć od wyników obserwacji modyfikować swoje postępowanie. Każda indywidualność uczniowska wymaga podsuwania innych motywów uczenia się. Od tego zależy efektywność nauczania. Autorzy ubolewają, że dotychczasowe kształcenie nauczycieli za mało zwracało uwagi na kształcenie umiejętności przeprowadzania obserwacji. Praktyki pedagogiczne wykorzystano jednostronnie dla kształcenia metodycznego, zanedbano natomiast całkowicie ćwiczenia w przeprowadzaniu obserwacji uczniów. Teoria psychologiczna musi się stać przewodniczką w działaniu nauczyciela.

W kształceniu pedagogicznym autorzy zwracają uwagę na podporządkowanie różnych szczegółowych problemów stwarzających trudności w praktyce szkolnej pewnym problemom ogólnym. Idzie im wyraźnie o to, by wyniesiona ze studiów teoria pedagogiczna stała się operatywna.

W książce podają liczne przykłady, jak umiejętność przeprowadzania obserwacji i modyfikacyjna działalność nauczyciela zmierzająca do podsuwania odpowiednich motywów uczenia się wpływają na zmianę zachowania się dzieci, pobudzają ich zainteresowania, a tym samym pozwalają osiągnąć lepsze wyniki. Nauczyciel wczuwający się w sytuację ucznia, dzielący z nim jego emocje i potrzeby, łatwiej stosuje w nauczaniu najwłaściwsze w danej chwili metody, osiąga też dobre wyniki.

Jak widzimy, Książka nie daje pełnej odpowiedzi na postawione na początku pytanie. Ogranicza się do jednej strony zagadnienia — do przygotowania psychologicznego nauczyciela. Niemniej jest ciekawa dla zarysowujących się tendencji rozwojowych szkolnictwa amerykańskiego. Współczesny wyścig w dziedzinie badań naukowych i opanowania przyrody wymaga innego kształcenia, aniżeli to zakładał przed pół wiekiem Devey, a w ślad za nim progresywiści. Zmiany idą w kierunku intensyfikacji procesu nauczania, położenia nacisku na wychowanie umysłowe, otoczenia specjalną opieką wybitnie uzdolnionych, przyszłego trustu mózgow narodów.

PRZEGLĄD CZASOPISM POLSKICH

Coraz więcej w czasopismach zagadnień wychowawczych, problemy są coraz bardziej zróżnicowane i coraz głębiej sięgają badania. W niniejszym przeglądzie zwrócić uwagę na dwa problemy: jeden — to sprawa wychowania moralnego i społecznego, drugi — wychowanie estetyczne. Zanotować tu można interesujące badania i propozycje.

Sprawa wpływu świadomości moralnej na postępowanie człowieka jest jednym z podstawowych zagadnień wychowawczych. Czy świadomość warunkuje postępowanie człowieka? Jaki jest wpływ wiedzy społeczno-moralnej, jaki poglądów i przekonań? Badania nad tym problemem przeprowadził Czesław Kowal, a wyniki ogłasza na łamach *Kwartalnika Pedagogicznego* (z. 2 i 3, 1965). W części pierwszej przedstawia wyniki dotychczasowych nad tym badań. Badania nad funkcją wiedzy moralnej — stwierdza — są dość skromne. Nie wiadomo, w jakim stopniu mają słuszność ci, którzy wiedzy moralnej przypisują znaczną rolę w regulacji zachowania się ludzi, jednak nie mają racji ci, którzy negują całkowicie wpływ jej na postępowanie człowieka.

Podobnie jest z badaniem wpływu poglądów. Jedni autorzy zaprzeczają stanowczo, jakoby poglądy moralne miały wpływ na postępowanie człowieka. Autor powołuje się na pracę H. Świdy, która badała młodzież licealną. Twierdzi, że poglądy tej młodzieży nie miały siły dynamicznej, ażeby wyznaczały postępowanie. Cytat z pracy H. Świdy, będący ilustracją wymienionego twierdzenia: „Jeden z najbardziej wartościowych chłopców spośród badanej młodzieży, który silnie przeżywał poszukiwanie życiowej prawdy — fałszował notorycznie zaświadczenia lekarskie bez najmniejszych wyrzutów sumienia”.

Inni autorzy widzą ścisły związek poglądów z postępowaniem, na przykład J. Piaget. Podobny pogląd wyraża A. Wiedenow, dodaje jednak, że „cały moralny rozwój dziecka dokonuje się w trakcie jego współdziałania z ludźmi dorosłymi i rówieśnikami. W trakcie tego współdziałania dziecko stopniowo dochodzi do zrozumienia norm współżycia, interesów innego człowieka, grup ludzkich, jak też swoich obowiązków wobec stopniowo rozszerzających się kręgów i zespołów ludzi”. A więc nie tyle wpływ poglądów, lecz działania, przeżywania, działalności społecznej.

Wszystko to, zaznacza Kowal, są hipotezy, które wymagają dalszego sprawdzenia w toku badań empirycznych. Tak więc również sprawa wpływu poglądów na postępowanie człowieka nie jest dotychczas skontrolowana w sposób dość ścisły, a osiągnięte wyniki są często rozbieżne.

Nie lepiej jest z badaniem wpływu przekonań. Gdy jedni autorzy, jak na przykład D. P. Ausubel, gołowi są sądzić, że „przekonania moralne są najlepszą miarą charakteru człowieka i wyznacznikiem jego postępowania”, inni — jak I. M. Krasnobajew — są zdania, że nie spełniają roli, motywującej postępowanie, przekonania tzw. powierzchowne. „Jedynie przekonania głębokie, naukowo zasadne, u podstaw których znajdują się głęboko przeżyte, w pełni uświadomione przez jednostkę idee moralne, wyznaczają postępowanie człowieka. Są one silną pobudzającą, kierowniczą zasadą postępowania, subiektywną stroną postępowania. Ludzie o takich przekonaniach charakteryzują się jednością przekonań i postępowania, słów i czynów. Takie przekonania są tymi czynnikami wewnętrznymi, przez które przelamują się wpływy zewnętrzne i dzięki którym człowiek przezwycięża wewnętrzne i zewnętrzne przeszkody na drodze do celu. Stanowią o sensie i treści życia człowieka, charakteryzują najgłębszą, społeczną istotę człowieka i dlatego wyznaczają jego postępowanie”.

Po dokonaniu przeglądu dotychczasowych badań autor formułuje taki wniosek końcowy: „W rezultacie dotychczasowe badania nie wyjaśniły jeszcze wielu kwestii z zakresu problematyki stosunków między świadomością społeczno-moralną a postępowaniem człowieka. W szczególności nie doprowadziły do pełnego wyjaśnienia i rozwiązania ważnego problemu: w jakim stopniu indywidualna świadomość społeczno-moralna wyznacza postępowanie człowieka i jakie jej treści i stany odgrywają w tym zakresie rolę zasadniczą. W tej dziedzinie poczynione zostały dopiero pierwsze kroki, które należy kontynuować”.

Własne badania Cz. Kowala, których wyniki zostały podane w formie informacji w numerze 2 *Kwartalnika Pedagogicznego*, potwierdziły te wszystkie wątpliwości, które mieszczą się w badaniach dotychczasowych. Badania Kowala wykazały, że „tylko część osób badanych postępowała zgodnie z poziomem swej świadomości, inne natomiast postępowały bądź lepiej, bądź gorzej, niż można było oczekiwać według poziomu ich świadomości”. Tak ogólnie, w szczegółach jednak, to jest przy analizie znaczenia poszczególnych składników, badania wykazały pewne różnice. Tak na przykład: „Im wartościowsze normy badane wyznawaly, im wyżej oceniali postępowanie własne i postępowanie innych ludzi, tym poprawniejsze było ich rzeczywiste postępowanie własne. Zależności te okazały się zależnościami odwrotnymi”.

Inne stwierdzenie, będące odwrotnością pierwszego: „Wyznawanie mało wartościowych norm, zbyt niskie samooceny i zbyt krytyczne oceny innych ludzi miały stosunkowo mniejszy związek z postępowaniem osób badanych niż bardziej wartościowe normy oraz wyższe samooceny i oceny innych”.

Zdaniem autora, wyniki badań potwierdzają tezę, że świadomość norm, samoocena moralna, ocena postępowania innych ludzi, czyli świadomość moralna mają wpływ, wprawdzie niejednakowy, na postępowanie człowieka, jednak nie funkcjonują w sposób izolowany. I co jest również ważne — samo postępowanie wpływa na kształt ludzkiej świadomości.

Jakkolwiek w dalszym ciągu nie wiemy dokładnie, co w sposób decydujący wpływa na postępowanie człowieka, to zdanie sobie sprawy, że ani wiedza, ani poglądy i przekonania nie wyznaczają tego postępowania, że składniki indywidualnej świadomości działają jako funkcjonalna całość, powinno wystarczyć tym, którzy wierzą w skuteczność moralizowania, jak i tym, którzy skłonni są skuteczność widzieć w systemie kształtowania nawyków.

O motywacji działania społecznego dzieci pisze w nrze 8 *Problemów Opiekuńczo-Wychowawczych* Halina Barankiewiczowa. Na pytanie: jakie czynniki wywierają decydujący wpływ na rozwój motywacji pracy uczniów w szkole — wyjaśnia, że podstawowym warunkiem skuteczności oddziaływania wychowawczego jest uwzględnienie potrzeb psychicznych dzieci i wywieranie wpływu na kierunek realizacji przede wszystkim tych potrzeb, które odgrywają rolę szczególnie ważną w danym okresie rozwoju psychicznego. Sprawa nie jest jednak tak prosta, bo — jak pisze autorka — „w grę wchodzi jeszcze inne czynniki motywujące działanie, a mianowicie: skłonności, zainteresowania, dążenia, oceny i normy postępowania”.

Przeprowadzając badania nad kształtowaniem motywów udziału w zajęciach społecznie użytecznych uczniów od klasy V do VII, autorka wyodrębniła w klasie 3 grupy uczniów: takich, którzy byli szczególnie podatni na potrzeby normatywne, rozwijane przez wychowawców, którzy byli najbardziej oporni, i takich, u których motyw pracy nie są rozwinięte. Na podstawie obserwacji zachowania się dzieci autorka twierdzi: „Największą podatność na oddziaływanie wychowawcze wykazują dzieci, u których zadania postawione przez szkołę budzą, wyzwalają i potęgują poczucie własnych możliwości”.

Z artykułem tym wiąże się artykuł Marii Pelcovej zamieszczony w tym samym numerze pisma: „Uspołecznianie uczniów klas młodszych”. Autorka wskazuje, że

w obserwowanych klasach wychowawcy rozpoczynali pracę uspołecniającą od aktywizacji emocjonalnej uczniów, od pobudzenia wyobraźni. Po takim przygotowaniu następowało działanie społeczne. Działania te nie są jednak wynikiem samego tylko pełnienia przez dziecko roli ucznia i członka zespołu klasy, lecz również — podkreśla autorka — zależą od stylu pracy nauczyciela i jego zabiegów uspołecniających.

W cyklu artykułów, zamieszczonych w *Życiu Szkoły* (nr 5 i 6), Irena Wojnar omówiła problematykę wychowawczą sztuki w aktualnym, nowoczesnym rozumieniu. Artykuł w numerze 9/65 jest poświęcony nieco innemu zagadnieniu, wynikającemu z rozważań poprzednich. Autorka analizując zadania, jakie są związane z wychowaniem estetycznym w szkole, dochodzi do wniosku, że wychowanie przez sztukę ukazuje się, w świetle analizy realizacji zadań, jako swoisty przedmiot szkolnego nauczania, jakby ponadspecjalizacyjny czy międzyprzedmiotowy, gdyż przy jego realizacji trzeba współdziałać kilku specjalistów lub przygotowania bardziej wszechstronnego. „Nie do pomyślenia wydaje się dziś nauczyciel realizujący część estetycznego programu i nie zainteresowany innymi niż przedmiot jego specjalności dziedzinami sztuki. Specjalizacja oczywiście pozostaje, ale — niezależnie przecież od »punktu wyjścia«: plastycznego, muzycznego, literackiego, wspólny może i powinien być »punkt dojścia«: ukształtowanie estetycznej wrażliwości ucznia, a pośrednio — pełniejszej jego osobowości”.

W tej sytuacji wyłania się problem, kto ma realizować tak pojęte wychowanie przez sztukę. Autorka sądzi, że skoro coraz więcej ogólnych i konkretnych zagadnień łączy dziś nauczyciela wychowania plastycznego z nauczycielem wychowania muzycznego i z polonistą, trzeba, żeby wytworzył się nowy typ specjalistów: nauczyciele wychowania estetycznego. Autorka nie precyzuje bliżej treści tej specjalności, zaznacza jedynie, iż potrzebne byłoby i zróżnicowanie, i kierunkowe umiejętności zawodowe, wspólna zaś dla wszystkich wrażliwość na wychowawczą problematykę szeroko pojętej sztuki.

Rzecz, oczywiście, dyskusyjna, w każdym razie — widzimy — wychowanie estetyczne staje się w problematyce pedagogicznej coraz bardziej akcentowanym czynnikiem. Tak jest już w teorii; w praktyce natomiast jest różnie, i to zarówno ze zrozumieniem ważności kształcenia estetycznego, jak z organizowaniem środowiska, w którym mogłaby być urabiana wrażliwość estetyczna dziecka.

O wrażliwości, i to na dzieła sztuki malarskiej, pisze, w tym samym numerze *Życia Szkoły* Ryszard Romanowski. Autor przeprowadził badania w klasie I. Pokazywał dzieciom reprodukcje obrazów Makowskiego „Szewc” i „Maskarada w mroku” oraz szkic Kulisiewicza „Gęsi”. Chodziło o przekonanie się, czy dzieci będą patrzeć na dzieła te tylko ze względu na treść, czy też zauważą elementy sztuki. W wyniku badań autor doszedł do przekonania, że siedmioletnie dzieci podkreślały w dziełach sztuki te cechy, które wyodrębniali krytycy jako charakterystyczne dla tych twórców. „Tak więc — konkluduje autor — już w klasie pierwszej można systematycznie przygotować dziecko do odbioru dzieł sztuki i przez sztukę je wychowywać. Trzeba jednak przeprowadzić jeszcze badania, by ustalić formy realizowania wychowania estetycznego”.

Tego rodzaju badania — zauważmy — mają wielkie znaczenie dla rozwoju działań, które nazywamy wychowaniem przez sztukę. Wychowywanie takie, na serio traktowane, musi się niewątpliwie rozpoczynać jak najwcześniej, nawet w klasie I czy jeszcze wcześniej, jeśli ma być skuteczne.

W krótkim przeglądzie trudno dokonać analizy myśli zawartych w rozprawach i artykułach. Zwroć uwagę na pewne jedynie problemy ma na celu podkreślenie, iż ruch pedagogiczny jest w zakresie teorii coraz bardziej żywy i że praktyka może sięgać coraz odważniej do przedstawianych i wypróbowanych propozycji, wniosków.

SEMINARIUM DLA DYREKTORÓW STUDIÓW NAUCZYCIELSKICH

Studia nauczycielskie stanowią najmłodszą formę kształcenia nauczycieli w Polsce. Mają one już za sobą dziesięcioletni okres poszukiwania właściwej dla siebie formy organizacyjnej. Dyrektorzy SN byli w tym czasie zajęci głównie rozwiązywaniem problemów organizacyjnych i zarządzaniem bazy materialnej, budowaniem i zarządzaniem gmachem uczelni, domu studenta, wyposażeniem pracowni, kompletowaniem grona nauczycielskiego, jak również kształtowaniem własnej bazy rekrutacyjnej kandydatów.

Nie można się więc dziwić, że w tych warunkach na plan drugi schodziły zagadnienia pedagogiczne. Dyrektor stawał się bardziej organizatorem i administratorem niż kierownikiem pracy naukowej i pedagogicznej uczelni. Nadszedł jednak czas, by zmienić ten stan rzeczy. Sprawa staje się tym bardziej pilna w obliczu zapowiadanej reformy systemu kształcenia nauczycieli i niedalekiej perspektywy przekształcenia dwuletnich studiów nauczycielskich na trzyletnie zakłady kształcenia nauczycieli. Wydany niedawno temu przez Ministerstwo Oświaty statut studiów nauczycielskich również skłania do zajęcia się problematyką kierownictwa pedagogicznego w studiach nauczycielskich.

Institut Pedagogiki, wychodząc naprzeciw temu zapotrzebowaniu społecznemu, przygotowuje publikację na temat organizacji i kierownictwa pedagogicznego w studiach nauczycielskich. Pracownia Kształcenia Nauczycieli przeprowadziła badania nad pracą dyrektora w studiach nauczycielskich i w oparciu o zebrane materiały i przeprowadzone studia przygotowała tezy tej publikacji.

Z inicjatywy Instytutu Pedagogiki i przy współudziale Centralnego Ośrodka Metodycznego oraz Departamentu Kształcenia Nauczycieli odbyło się w Olsztynie, w czasie od 4 do 10 sierpnia 1965 r., seminarium dla dyrektorów studiów nauczycielskich z całego kraju. Celem tego spotkania było przedyskutowanie tez przygotowywanej publikacji.

Całokształt tej problematyki ujęto z punktu widzenia organizacji szkoły pedagogicznej, jej funkcjonowania i sposobu kierowania.

W pierwszej części tez rozwinięto problem modelu organizacyjnego uczelni. Rozważania nad modelem organizacyjnym obejmują następujące zagadnienia: konkretyzacja celów kształcenia, funkcje zakładu, role poszczególnych osób i zespołów oraz formy organizacyjne i warunki pracy.

Cały ten zespół zagadnień tworzy organizację formalną studium. Jednym z głównych zadań dyrektora studium jest ustalenie tej formalnej struktury organizacyjnej dla danego zespołu ludzi i konkretnych warunków.

W drugiej części poruszona została problematyka funkcjonowania danej organizacji szkoły. Rozpatrywano celowość planowania całego cyklu kształcenia i dla poszczególnych form: studia dzienne dla kandydatów i studia dla pracujących (wieczorowe, zaoczne i eksternistyczne). Cykl działania zorganizowanego ujęto w następujące etapy: Preparacji — analiza sytuacji wychowawczej i określanie zadań na tle warunków pracy i osiąganych wyników, planowanie pracy i organizowanie toku studiów, pozyskiwanie i rozmieszczanie zasobów ludzkich i rzeczowych. Realizacji planu — wykonywanie poszczególnych zadań. Kontroli — regulacja działań i badanie skuteczności pracy.

Jedną z cech istotnych kształcenia na poziomie wyższym jest przygotowanie kandydatów do świadomego i kontrolowanego działania. Podstawą do takiego dzia-

łania jest odpowiednia teoria i rozumienie jej funkcji motywacyjnej, organizacyjnej i kontrolującej. Wszelkie działanie w studium nauczycielskim powinno być przepełnione tą myślą przewodnią, aby nauczyć studentów posługiwania się zdobytą wiedzą w praktycznym działaniu.

W trzeciej części omówiona została problematyka samego kierownictwa. W jaki sposób należy kierować życiem i pracą uczelni? Jak utrzymać właściwą równowagę między organizacją instytucji a jej funkcjonowaniem?

Sztuka kierowania zakładem kształcenia nauczycieli jest wyznaczana przez różne czynniki. Do najważniejszych zalicza się: osobowość dyrektora, styl pracy i atmosfera panująca w danym zakładzie. Między tymi czynnikami zachodzi ścisła współzależność i trudno określić, który z nich jest czynnikiem dominującym. Są pewne cechy osobowe, które niejako predystynują kogoś na stanowisko dyrektora, ale prócz tego potrzebne jest wykształcenie w technice zarządzania i układania stosunków międzyludzkich.

Celem tego seminarium było przedyskutowanie tych tez z dyrektorami studiów nauczycielskich i zbadanie przydatności tego rodzaju publikacji. Dyrektor studium znajduje się pod naciskiem wielu drobnych i różnorodnych spraw, które niesie każdy dzień jego pracy. Powoduje to rozproszenie jego uwagi i sił, niewłaściwy styl pracy — reagowanie na wielość spraw bez wyboru i hierarchii. Czy w tym przypadku ogólna teoria kierownictwa pedagogicznego może pomóc dyrektorowi i uchronić go przed tymi niebezpieczeństwami?

Nie było zamiarem organizatorów ani szkolenie dyrektorów, ani wyczerpanie całej problematyki kierownictwa pedagogicznego. Ograniczono się tylko do węzłowych zagadnień. Program seminarium obejmował następujące zagadnienia: Istota kształcenia nauczycieli i zadania studium nauczycielskiego. Struktura studium nauczycielskiego. Treść i proces kształcenia w studium. Wychowanie i samowychowanie studentów. Przygotowanie pedagogiczne studentów. Analiza sytuacji pedagogicznej. Projektowanie i planowanie pracy. Kontrola pracy zakładu i jej doskonalenie. Osobowość i styl pracy dyrektora studium. Współpraca dyrektora z radą studium.

Organizacja seminarium była tak pomyślana, że do każdego zagadnienia odbyło się krótkie (godzinne) wprowadzenie przez prelegenta, a bezpośrednio potem dwugodzinna dyskusja w grupach. Podstawą do dyskusji były tezy, literatura teoretyczna, wykład wprowadzający i własne doświadczenie uczestników. Na miejscu zorganizowano podręczną bibliotekę.

O potrzebie takiego rodzaju seminarium świadczy wysoka frekwencja. W seminarium uczestniczyły 54 osoby z 59 studiów nauczycielskich w kraju. Prawie wszystkie uczelnie wysłały swoich przedstawicieli — dyrektorów lub zastępców dyrektorów. Podkreślić trzeba i to, że uczestnicy seminarium zrezygnowali z części swego dobrze zasłużonego urlopu.

Dla dyrektorów z pewnym stażem pracy seminarium było swego rodzaju „odświeżeniem umysłów”. Natomiast dla nowo kreowanych lub początkujących dyrektorów seminarium miało jednak charakter szkoleniowy. Ci ostatni korzystali podwójnie, zarówno z wykładów i dostarczonych im tez, jak również z dyskusji i koleżeńskich rozmów. Wszyscy uczestnicy seminarium podkreślali zgodnie, że wracają do swoich zakładów z nowym ładunkiem teoretycznych koncepcji wymagających dalszych przemyśleń i konkretyzacji.

Niektórzy uczestnicy podnieśli jako słabą stronę tego seminarium brak przedstawicieli władz oświatowych, wizytatorów ministerialnych i okręgowych. Wyrażała się w tym ich troska o całkowitą jedność koncepcji teoretycznych i wymagań czynników oficjalnych. Nie należy jednak oczekiwać, aby taka całkowita jedność była możliwa i pożądana. Inni uczestnicy natomiast uznali nieobecność swoich przełożonych raczej za dodatnią stronę tego spotkania, gdyż można było swobodnie i bez oglądania się w stronę tzw. „góry” wypowiadać swoje poglądy i wyrażać wątpliwości.

Seminarium było próbą nawiązania bezpośredniego kontaktu z dyrektorami studiów nauczycielskich w sprawie wzajemnej wymiany informacji. Przedstawiciele Instytutu Pedagogiki przybyli z pewnymi koncepcjami teoretycznymi, a natomiast dyrektorzy służyli swoim doświadczeniem w osądzie przydatności tych koncepcji. Ta atmosfera „okrągłego stołu” i wzajemnych świadczeń była specjalnie podkreślana przez uczestników seminarium jako zachęta do kontynuowania tego rodzaju spotkań.

Nie należy jednak sądzić, aby jednorazowe spotkanie mogło rozwiązać wszystkie problemy i rozstrzygnąć wszystkie wątpliwości związane z kierownictwem pedagogicznym tak specyficznej uczelni. Naszkicowano zaledwie bogaty rejestr problemów i ukazano pewne drogi ich rozwiązań. Z dużym zainteresowaniem wysłuchano propozycji wykorzystania w pracy studiów nauczycielskich różnych teorii, na przykład ogólnej teorii zachowania, dystansu poznawczego, równowagi organizacyjnej, interakcji i innych jeszcze.

Niezależnie od tej problematyki ściśle uczelnianej zarysowały się jeszcze problemy ogólniejszej natury. O jednym z nich była już mowa — o powiązaniu nauki z praktyką, administracji szkolnej z pracownikami nauki. W jakim sensie teoria może zastąpić dyrektywy władz szkolnych, kiedy teoria staje się przepisem, kiedy spełnia swoją funkcję praktyczną?

Usilne domaganie się kontynuowania takich spotkań wskazuje na inny jeszcze problem, a mianowicie, czy ktoś rodzi się kandydatem na dyrektora i wobec tego wystarczy zamianować kogoś dyrektorem, by spełniał należycie swe obowiązki kierownicze, czy też trzeba uczyć się tej trudnej sztuki? Okazuje się, że zarządzanie i kierowanie jest dziś wyspecjalizowanym zawodem, którego trzeba się uczyć podobnie jak wielu innych zawodów. Istnieje przecież bogata literatura zagadnienia, którą trzeba opanować. Jak więc szkolić kadry kierownicze, jaki powinien być program i forma tego szkolenia?

I jeszcze jeden ogólny problem — odpowiedzialności i samodzielności dyrektora. Jaki typ pracownika ma reprezentować dyrektor studium? Czy dyrektor ma być szczególnie instruowany przez czynniki nadzorujące, czy też wystarczy zwykła inspiracja, w jakim kierunku ma on działać, pozostawiając mu do wyboru sposób wykonania poszczególnych zadań. W jakim zakresie może dyrektor podejmować decyzje i odpowiadać za swoją pracę i działalność całego zakładu?

Do ważnych problemów, do których wypada jeszcze nieraz powrócić, zaliczono: rolę organizacji młodzieżowych w studium i zagadnienie samodzielności i samorządności studentów, wizytacje i kontrolę pracy studium i związane z tym doskonalenie pracy, rolę i osobowość nauczyciela studium, pracę naukową studium, stosunek do tradycyjnych wzorów roboty nauczycielskiej, zagadnienie nowatorstwa i postępu w pracy pedagogicznej, konkretyzację sylwetki absolwenta studium.

Nowe problemy wynikają z faktu wprowadzenia w życie statutu studium nauczycielskiego, a mianowicie: organizacja pracy wydziału, kierowanie i nadzorowanie pracy wydziału przez dyrektora studium, rola komisji przedmiotowych, a zwłaszcza komisji pedagogicznej, obowiązki kierownika praktyki pedagogicznej.

Seminarium ujawniło potrzebę ciągłego i systematycznego szkolenia w zakresie kierownictwa pedagogicznego. Padaly różne propozycje kontynuowania seminarium jako formy doskonalenia dyrektorów i pracy studiów nauczycielskich czy też jako formy systematycznego szkolenia kadry kierowniczej i wykładowców studiów nauczycielskich. Niewątpliwie istnieje taka potrzeba całościowego ujmowania zagadnień kształcenia nauczycieli, albowiem konferencje krajowe i narady specjalistów mają inny charakter i zadania. W okresie kształtowania się studiów nauczycielskich jako formy wyższych studiów takie teoretyczne rozważania są bardzo na czasie.

LIKWIDACJA ANALFABETYZMU NA ŚWIECIE SPRAWĄ CAŁĄ LUDZKOŚCI (Światowy Kongres ministrów oświaty w Teheranie)

Zwołany przez UNESCO na zaproszenie Szacha Iranu Kongres ministrów oświaty obradował w Teheranie od dnia 8 do 19 września br. Przedmiotem obrad była paląca sprawa szybszego zlikwidowania analfabetyzmu na świecie.

W inauguracyjnym przemówieniu Szach powiedział: „Istnienie masy ludzi niepiśmiennych, będące podstawowym źródłem nierówności, dzieli ludzkość na dwa odłamy i stanowi stałe zagrożenie zarówno pokoju społecznego, jak i pokoju światowego”.

Obliczono, że koszty likwidacji analfabetyzmu na świecie to sprawa 120 miliardów dolarów. Jeżeli to prawda, to wystarczyłoby mniej niż trzydziesta część wydatków rocznych, traconych na zbrojenia przez wszystkie państwa, aby wydobyć 700 milionów ludzi z ciemnoty, w której są pogrążeni.

Na te obrady zjechali się ministrowie oświaty wraz z rzeczoznawcami z 88 państw należących do UNESCO. Wśród nich była też delegacja polska w składzie: mgr Stanisław Dobosiewicz, dyrektor generalny w Ministerstwie Oświaty, i dr J. Landy-Tołwińska, pracownik naukowy Instytutu Pedagogiki. Delegacja nasza brała czynny udział w Kongresie, zabierając głos na sesjach plenarnych i zgłaszając wnioski w Komisjach. Wnioski te weszły do zaleceń Kongresu.

Obrady 3 Komisji były ciekawsze niż plenarne, bo omawiano szczegółowo sprawy konkretne, a w dyskusjach zaznaczały się różne postawy, krzyżowały się sprzeczne interesy.

Przedmiotem obrad pierwszej komisji było: „Alfabetyzacja a rozwój techniczny, ekonomiczny i społeczny. Planowanie i finansowanie walki z analfabetyzmem”. W obradach brało udział siedemdziesiąt kilka państw członkowskich ONZ, w tym kraje socjalistyczne: ZSRR, USRR, BSRR, Bułgaria, Kuba, Polska, Rumunia, Czechosłowacja, Jugosławia.

Porządek dzienny obejmował problemy: 1) integracji alfabetyzacji z ogólnym rozwojem gospodarczym, społecznym i kulturalnym kraju, 2) planowanie walki z analfabetyzmem, 3) finansowanie alfabetyzacji oraz (na końcu) 4) przyjęcie sprawozdania z obrad.

Problem pierwszy nie budził zastrzeżeń. W dyskusji delegaci różnych krajów rozwijali i uzupełniali tezę o współzależności poziomu oświaty i kultury i ogólnego rozwoju i postępu społeczeństwa. Podkreślano, że alfabetyzacja funkcjonalna — to nauczanie połączone z kształceniem zawodowym, zapewniającym szybki wzrost wydajności pracy. W krajach o wysokim odsetku analfabetów rozwój potencjału ekonomicznego wyzwoła potrzebne środki dla rozwoju oświaty. Alfabetyzacja jest nieodzowna dla awansu zawodowego pracujących. Jest też konieczna dla zapewnienia poszanowania przepisów bezpieczeństwa pracy w przedsiębiorstwach.

Przy wielu okazjach mówcy zaznaczyli, że nauczanie czytania i pisanie — to tylko wstęp, nieodzowny początek dalszego rozwoju kulturalnego jednostki i społeczeństwa.

W sprawie planowania walki z analfabetyzmem żywo dyskutowano sprawę hierarchii ważności nauczania dzieci i dorosłych, kobiet i mężczyzn. Drobne różnice zdań wypływały z warunków obiektywnych poszczególnych krajów. Na ogół przeważało zdanie, że równolegle należy rozwijać walkę z analfabetyzmem dorosłych oraz upowszechnienie szkolnictwa dla dzieci, szczególnie staraniem otaczając mło-

dzień w wieku 10—14 lat, która w krajach trzeciego świata wchodzi już do produkcji, oraz kobiety, wśród których jest większy procent analfabetów niż wśród mężczyzn.

Wobec różnic w sytuacji ekonomicznej, rozwoju i strukturze różnych krajów przyjęto m. in. zalecenia dla państw członkowskich w sprawie badań i studiów naukowych w celu:

— naukowego przeanalizowania sytuacji społeczno-gospodarczej i społeczno-kulturalnej oraz motywacji początkujących uczniów dorosłych,

— zbadania potrzeb zatrudnienia i hierarchii tych potrzeb,

— określenia wyników dawnych doświadczeń lub doświadczeń aktualnie prowadzonych i oceny ich aktywności przy jednoczesnej obserwacji zmiany w postępowaniu jednostek i grup społecznych.

Najżywsza dyskusja rozpełtała się wokół punktu trzeciego: sprawy finansowania walki z analfabetyzmem. Sprawa ta była zawsze drażliwa i na poprzednich konferencjach, tu w Teheranie stała się punktem szczególnie eksponowanym na skutek propozycji Szacha Iranu, wysuniętej w przemówieniu inauguracyjnym.

O ile kraje będące na drodze rozwoju oraz socjalistyczne opowiedziały się od razu za tą propozycją, o tyle państwa, które by to uderżyło po kieszeni, jak USA i Wielka Brytania — z pewną rezerwą. Dyskusja w komisji I obracała się wokół spraw: 1) jak najkorzystniej zdobyć i zużyć własne środki finansowe w kraju, gdzie likwiduje się analfabetyzm oraz 2) czy i jaka może być pomoc z zewnątrz.

Kraje afrykańskie, niedawno wyzwolone z ucisku kolonialnego, ale jeszcze zależne od obcego kapitału, wysunęły sprawę surowców. Zmuszone eksportować surowce po niskiej cenie, jako jedyne źródło dochodu, państwa te nie tylko obecnie pozbawione są należnych im dochodów, ale też na przyszłość utrudnia się im zatrzymanie tych surowców dla stworzenia i rozwoju własnego przemysłu, a więc podźwignięcia ekonomicznego i kulturalnego kraju. Delegaci wskazywali na zależność możliwości finansowania walki z analfabetyzmem od cen na surowce i wysuwali postulat powstrzymania niżki tych cen.

Rezultatem tych wystąpień był punkt 27 zaleceń, zredagowany bardzo ostrożnie: „zaleca się, aby porozumienie międzynarodowe umożliwiło ustalenie kursu na surowce na poziomie rozsądnym, gdyż sprzedaż tych towarów stanowi podstawowe źródło dochodów, przeznaczonych na rozwój kraju”.

Na ogół położono nacisk na wykorzystanie wewnętrzne wszelkich możliwych własnych źródeł. Przedsiębiorstwa i zakłady pracy powinny opłacać naukę swych pracowników, co leży w ich własnym interesie. Przy tym dołączono sugestię, iż z uwagi na zmęczenie po pracy, nauczanie powinno się odbywać w godzinach pracy bez potrącenia za ten czas zarobku.

Na zakończenie wniosków w sprawie finansowania zredagowano zalecenia, aby instytucje międzynarodowe nie ograniczały swej opieki do krajów, które zostaną wybrane dla prac eksperymentalnych, ale by rozszerzyły swą finansową pomoc w miarę możliwości i w granicach rozsądnych również na kraje, które, włączwszy program alfabetyzacji do ogólnego planu rozwoju gospodarczego, przystąpiły już poprzez własne środki do doświadczeń opartych na przepisach 13 sesji Konferencji Generalnej UNESCO i mają zamiar stosować je nadal na tych samych warunkach.

Druża Komisja pracowała na sześciu posiedzeniach w dn. 13, 14, 15 i 16 września w podobnym składzie krajów, co i pierwsza. Przedmiotem obrad były cele, organizacja, metody i techniki alfabetyzacji wraz z dalszą działalnością po akcji likwidacji analfabetyzmu. Porządek obrad był następujący:

1. Jakie środki techniczne i kadrowe potrzebne są dla alfabetyzacji (personel uczyący i jego przygotowanie, podręczniki, teksty i materiały do czytania, środki audio-wizualne, różne nowe techniki). 2) Metody (co to jest alfabetyzacja funkcjonalna, jak dostosować metody i postępowanie pedagogiczne w alfabetyzacji: do pojęcia alfabetyzacji funkcjonalnej, do motywacji i potrzeb dorosłych, do różnorodnych warunków

i grup). 3) Organizacja. 4) W jakim zakresie należy planować akcję alfabetyzacji. 5) Jakie czynniki wpływają na wybór języka nauczania. 6) Jaka jest rola oceny i badań w planie alfabetyzacji.

Niektóre problemy powtarzały się w różnych komisjach. Tak np. szczególny nacisk kładziono na funkcjonalność alfabetyzacji przez powiązanie jej ze środowiskiem i zawodem dorosłego ucznia, na traktowanie nauczania początkowego jako pierwszego etapu nieustannego dalszego kształcenia i ciągłego rozwoju kulturalnego. W obydwu komisjach zalecono szczególną opieką otoczyć alfabetyzację kobiet ze względu na ich upośledzenie społeczne w krajach będących na drodze rozwoju, i na ich rolę w rodzinie i społeczeństwie.

W Komisji II szczegółowiej rozpatrzono sprawę metod i środków alfabetyzacji wraz z problemem językowym. Sprawa języka, w jakim należy uczyć czytać i pisać, była ogromnie skomplikowana. Wywołała też ona dłuższą dyskusję. Wszyscy byli zgodni, że w zasadzie uczyć czytać i pisać należy w języku ojczystym (lub raczej macierzystym). Co jednak robić, gdy w jednym państwie różne grupy etniczne mówią różnymi językami, a ponadto niektóre nie mają nawet własnego pisma. W niektórych krajach Afryki i Azji jedynym językiem wspólnym dla wszystkich — jest język dawnych kolonizatorów: — np. w Afryce francuski lub angielski. Dla wielu krajów sprawa wspólnego języka — to sprawa integracji całego społeczeństwa. Dyskutanci proponowali różne wyjścia z sytuacji. Ostatecznie zdecydowano, że każdy kraj musi sam znaleźć najlepsze dla siebie rozwiązanie.

Poważną przeszkodę w wyborze języka stanowi brak alfabetu. Stworzenie alfabetu i gramatyki nierozwiniętego języka — to żądanie trudne, wymagające studiów wybitnych specjalistów. Związek Radziecki może służyć swym doświadczeniem również i w tej dziedzinie.

Liberalnie potraktowano sprawę nauczycieli. Obok zawodowych mogą (i powinni) uczyć nauczyciele społeczni. Chodzi tylko o ich uprzednie przygotowanie. Natomiast kadra kierownicza — instruktorów, inspektorów, planistów — powinna mieć fachowe pedagogiczne wykształcenie.

Pierwszorzędne znaczenie ma przygotowanie podręczników, tekstów do czytania i innych pomocy odpowiednio do zainteresowań, potrzeb i poziomu analfabetów. Podkreślono potrzebę tworzenia czasopism: tygodników i miesięczników dla nowych czytelników. Pierwsze książki do czytania należy także specjalnie pisać i wydawać. Zalecano angażować do tego ludzi pióra, odpowiednio poinstruowanych. Zalecano też, aby w miarę możliwości rozprzewadzać po oddalonych osiedlach małe przenośne drukarenki, na których można by było drukować gazetki miejscowe i różne teksty do czytania. Zwracano uwagę na potrzebę bibliotek i czytelni zaopatrzonych w literaturę przystępną dla absolwentów nauczania początkowego. Sporo uwagi poświęcono wykorzystaniu w nauczaniu radia i telewizji.

Ostatni punkt obrad dotyczył badań naukowych związanych z alfabetyzacją. Tu delegatka Polski zabrała głos uzasadniając konieczność badań nad efektywnością nauczania i złożyła wnioski w tej sprawie.

Wnioski polskie były przyjęte i włączone do zaleceń wraz z uzupełniającym wnioskiem Szwajcarii i Wielkiej Brytanii. Głosiły one: „Zaleca się, aby w celu uzyskania jak najlepszych rezultatów w alfabetyzacji sięgnąć do najlepszych metod nauczania opartych na naukowych podstawach. W tym celu należy:

- 1) przed przystąpieniem do nauczania przeprowadzić pogłębioną analizę środowiska społecznego, poziomu gospodarczego i kulturalnego oraz rodzaju doświadczeń życiowych i zawodowych dorosłych uczniów;

- 2) pod koniec nauczania zastosować ścisłą obiektywną metodę oceny zasobu wiadomości, stopnia technicznego opanowania czytania i pisanie oraz ogólnego rozwoju ucznia;

- 3) po kilku latach przeprowadzić badania sondażowe umiejętności absolwentów

nauczania początkowego, którzy nie uczyli się dalej; informacje o osiągnięciach lub niepowodzeniach będą bardzo cenne w zapobieganiu wtórnemu analfabetyzmowi;

4) doświadczenia i osiągnięcia krajów, które już zlikwidowały analfabetyzm, oddać na użytek tych, którzy tę walkę teraz prowadzą”.

Prace III Komisji obracały się wokół problemu współpracy międzynarodowej na polu walki z analfabetyzmem. W tej komisji (podobnie jak w pierwszej) czynną rolę odegrał dyrektor Stanisław Dobosiewicz, zgłaszając wnioski Polski, odzwierciedlające postawę krajów socjalistycznych. Dyskutowano dużo nad rodzajami i zakresem pomocy krajów uprzemysłowionych dla krajów nierozwiniętych. I tu również wypłynęła sprawa finansowania tej akcji kosztem zbrojeń, ale ostatecznie stało na zaleceniu dla UNESCO zwiększenia funduszu specjalnego na pomoc dla eksperymentów i działalności nowatorskiej wybranych kilku krajów oraz na te państwa, które u siebie potraktowały plan alfabetyzacji jako integralną część ogólnego planu rozwoju gospodarczego, społecznego i kulturalnego.

Podczas Kongresu delegaci zwiedzili ekperymentalny ośrodek walki z analfabetyzmem w Iranie — zobaczyli żołnierzy Armii Oświaty przy pracy. Jednak relacja z tej bardzo ciekawej nowej formy walki z ciemnotą przekracza ramy niniejszego artykułu.

Jakkolwiek Kongres nie miał mocy prawnej, jednakże jego znaczenie moralne i propagandowe jest ogromne. Jego uchwały są zaleceniami pod adresem organizacji międzynarodowych i rządów państw członkowskich.

Zalecenia Kongresu są też wyrazem moralnych zobowiązań ministrów oświaty, którzy je przekażą swym najwyższym władzom.

J. Landy-Tołwińska

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

- ХЕЛИОДОР МУШИНЬСКИ — Программные предпосылки и идейно-воспитательные направления восьмилетней школы 165
- КРЫСТЫНА КУЛИГОВСКА — Дидактические предпосылки реформы основной школы 121

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

- ЛЮДВИК БАНДУРА — Из вопросов подготовки учителей 144
- КРЫСТЯН НЕЛИНЬСКИ — Проблема призвания и учительского таланта 151

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ, ИСПИТАНИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

- ЮЗЕФ ЗАЖИЦКИ — Самодельная работа студента учительского института 156

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

- ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ — Организационные и дидактические проблемы общеобразовательной школы в ГДР в период 1962—1965 г. 162
- КАТАЖИНА ТАТАРОВСКА — О подготовке учителей в Соединенных Штатах 175
- ТАДЕУШ ЯН ВИЛОХ — К современности в организации школьной работы 184

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

- МЕЧИСЛАВ ЗЕМНОВИЧ — Игнацы Шанявски: Модель и метод 190
- ЮЗЕФ ШИМАНЬСКИ — Тадеуш Пасербиньски: Проблемы руководства школой 196
- КАЗИМЕЖ СТАСЕРСКИ — Мария Житомирска; Збигнев Радван: Дидактическая работа в Учительском институте 200
- ЮЗЕФ КОЗЛОВСКИ — John Clifton Moffitt: In-Service Education for Teachers 203
- Л. В. — Seymour B. Sarason; Kenneth S. Dawidson, Burton Blatt: The Preparation of Teachers 207

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

- СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польских журналов 209

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

- ЮЗЕФ КОЗЛОВСКИ — Семинар для директоров учительских институтов 212

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

- ЛНИНА ЛЯНДЫ — Толвиньска — Ликвидация безграмотности в мире делом всего человечества 215

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA”

poleca

FLEMING E. — Telewizja w nauczaniu i wychowaniu.

1965 wyd. I str. 180 zł. 15

Autor rozważa, jaki wpływ wywiera telewizja na młodego odbiorcę, jak najlepiej wykorzystać audycje przy pracy w szkole, jak dzieci oceniają program telewizyjny. Książka napisana jest w oparciu o liczne badania eksperymentalne i socjograficzne.

KULIK A. — Mój film (Z badań nad upodobaniami filmowymi dzieci w wieku od 7— do 14 lat). 1962 wyd. II str. 123 zł. 10

Tomik poświęcony zagadnieniom stosunku widza dziecięcego do filmu oraz znaczenia sztuki filmowej w pracy wychowawczej. Na podstawie analizy materiałów uzyskanych dzięki konkursom i specjalnym materiałom zgłaszanym przez dzieci autor dochodzi do pewnych stwierdzeń ogólnych dotyczących rangi obrazu filmowego w ujęciu dzieci, zagadnienia bohatera, zakończenia filmu, a przede wszystkim upodobań tematycznych, ukazując ich zależność od wieku i płci. Wnioski te mogą stanowić cenne wskazówki w pracy wychowawczej z dziećmi.

KUBIN J. — Radio i wychowanie. 1964 wyd. I str. 182 zł. 15

Nowatorska w praktykowaniu tematu praca o wychowawczej roli radia oparta jest na badaniach autora nad recepcją audycji przez dzieci, na licznych ankietach i listach nadsyłanych do Polskiego Radia, zarówno przez dzieci, jak i wychowawców. Książka powinna znaleźć się w bibliotekach szkolnych i bibliotekach liceów pedagogicznych oraz studiów nauczycielskich.