

RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK VIII (XL) MAJ — CZERWIEC 1966

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

- IGNACY SZANIAWSKI — Współrzędne dydaktyczno-socjologiczne reformy współczesnego kształcenia 221
MIRON KRAWCZYK — Postawa zawodowa i społeczna absolwentów SPR 234

DYSKUSJE I POLEMIKI

- ZOFIA KRZYSZTOSZEK — O metodologicznej strukturze pedagogiki na tele poglądów na problem struktury w naukach społecznych 248

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

- IDA ALTSZULER — O efektywności dydaktycznej łączenia zajęć technicznych typu produkcyjnego z nauczaniem fizyki 256
MARIA ŻAKOWA — Dziesięciolecie działalności szkół stowarzyszonych UNESCO w Polsce (w latach 1955/56—1965/66) 265
KAZIMIERZ TEOFILEWICZ — Co wiąże absolwentów studiów nauczycielskich z pracą w szkole? 275

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

- WACŁAW WOJTYŃSKI — Żywe problemy reformy szkolnej we Francji 280
TADEUSZ J. WILOCH — Radzieckie szkolnictwo wyższe po 10 latach przemian 290

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

- WIKTOR CZERNIEWSKI — Rozwój pedagogiki w PRL 296
WIKTOR SZCZERBA — Uwagi na marginesie pracy Heliodora Muszyńskiego: Teoretyczne problemy wychowania moralnego 303
STANISŁAW CHOLEWA — Konstanty Lech: System nauczania 307
KAZIMIERZ DENEK — Wojciech Polak: Organizacja pracy domowej ucznia 311
MARIA JAKOWICKA — Halina Baczyńska: Rozwój mowy pisanej w klasach I—IV 314
JÓZEF ZALEWSKI — Stanisław Orłowski: Społeczne funkcje oświaty dla pracujących w PRL 316
L. B. — A Tanárképzés Pedagógiai Kérdései — Szeged 319

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

- STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych 320
JÓZEF ZALEWSKI — Czy każdy może być nauczycielem? 324
STANISŁAW SZAJEK — O wyższy poziom kształcenia politechnicznego . . 328
RYSZARD PACHOCIŃSKI — Budownictwo szkolne w Wielkiej Brytanii . . 332

KRONIKA KRAJOWA

- TEOFIL SOSNOWSKI — Oświatowe aspekty V Kongresu Techników 340
KRZYSTYNA ROGALSKA — Szkoła patriotyzmu i obywatelstwa 344
MACIEJ ŚWIĄTEK — Treści, formy i organizacja kształcenia pedagogicznego w WSP 347
KAZIMIERZ IWIŃSKI — Ważne dokumenty oświatowe 349
Z posiedzenia Rady Redakcyjnej „Ruchu Pedagogicznego” 352

KRONIKA ZAGRANICZNA

- W.W. — Sympozjum pedagogiczne w Poczdamie 355

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***IGNACY SZANIAWSKI***WSPÓLRZĘDNE DYDAKTYCZNO-SOCJOLOGICZNE REFORMY
WSPÓLCZESNEGO KSZTAŁCENIA****1. Funkcja szkoły a funkcja rodziny w drugiej połowie naszego stulecia**

Przedłużenie okresu edukacji w szkole, wniknięcie do struktury i treści szkoły trzeciego systemu dydaktycznego, mianowicie brygadowo-produkcyjno-usługowego, pociąga za sobą nie tylko spotęgowanie zdolności do samouctwa i samokształcenia uczniów i nie tylko spotęgowanie umiejętności przyswajania sobie nowych informacji ze starych i nowych książek, lecz większą zaradność życiową oraz zrozumienie zjawisk techniczno-gospodarczych połączone z umiejętnością posługiwania się narzędziami i mechanizmami. Pociąga to za sobą siłą faktu w sposób nieodwracalny zmniejszenie wpływów domu rodzicielskiego na plany życiowe, na wybór zawodu, na przygotowanie do życia gospodarczego i kulturalnego, do pracy produkcyjnej w przemyśle i rolnictwie. Notujemy więc tym samym spotęgowanie wpływu szkoły na plany życiowe, na wybór zawodu, na przygotowanie do życia gospodarczego, kulturalnego, pracy intelektualnej i pracy produkcyjnej w przemyśle i rolnictwie. To przesunięcie akcentu oddziaływania wychowawczego z domu na szkołę w ciągu ostatnich lat kilkunastu coraz wyraźniej się ujawniającego jest konsekwencją nie tyle bezpośrednich wpływów polityczno-ustrojowych na życie wewnętrzne socjalistycznej szkoły, ile raczej bezpośredniego wpływu kształcenia politechnicznego na

strukturę szkoły ogólnokształcącej oraz kształcenia ogólnego i ogólnotechnicznego na strukturę szkoły zawodowej. W ten sposób wpływ domu XIX-wiecznego na przygotowanie rzemieślnicze dziecka do życia gospodarczego, produkcyjnego, usługowego, a także kulturalno-intelektualnego, które tak świetnie przedstawił Marks w „Kapitale” i którego częściowe echa znajdujemy w wielu pracach Deweya, zmniejszony został niepomniernie, a siła oddziaływania wychowawczego rodziców na własne dzieci mocno zwięziona. Gdy więc stwierdzamy, że szala przechyliła się w sposób już dla wszystkich oczywisty na rzecz szkoły, stwierdzamy tym samym przemiany w funkcji społecznej szkoły. Czasy, gdy dziecko pracowało w warsztacie swoich rodziców, gdy poznawało tajemnice wymiany i handlu poprzez pracę w sklepie swoich rodziców, gdy poznawało arkana pracy w ogrodzie, w polu i w lesie, co m. in. opisał i ocenił z autopsji Pestalozzi oraz w oparciu o studia — Dewey, należą do przeszłości. Nawet w rolnictwie, mimo że w niektórych krajach proces ten odbywa się znacznie wolniej, odbywa się przecież nieodwracalnie. Mechanizacja rolnictwa, rozwój szkolnictwa rolniczego różnych szczebli zmieniają i zmniejszają również w sposób oczywisty rolę chłopskiej rodziny w przygotowaniu młodego pokolenia chłopów do produkcji roślinnej i zwierzęcej. Tak więc i tu w coraz wyższym stopniu funkcję domu rodzicielskiego przejmuje szkoła. W państwach socjalistycznych katalizatorem tych przemian są zarówno czynniki ustrojowo-polityczne, jak i strukturalne przekształcenia współczesnej socjalistycznej szkoły, w szczególności zaś trzy systemy układu trynitarnego. Ale w państwach industrialnych, niesocjalistycznych proces ten jest coraz wyraźniej widoczny¹. Jest to widoczne we współczesnej polskiej wsi. Widoczne to jest i w radzieckiej szkole wiejskiej. Wystąpiło to w wiejskiej szkole NRD. Powstanie zbiorczych szkół VIII, IX czy X-letnich powszechnych i politechnicznych zdjęło z ramion wiejskiego dziecka pracochłonny, ciężki trud. W sposób klasyczny proces ten przebiega w X-letniej, zbiorczej politechnicznej szkole w NRD.

2. Wykształcenie politechniczne i ogólne a humanizacja pracy dziecka wiejskiego

W NRD zniesiono w szkole wiejskiej jednoklasówkę. Zniesiono w zasadzie 2-, 3- i 4-klasowe szkoły z jednym nauczycielem. Na ich miejsce powstały szkoły zbiorcze, w których realizuje się powszechne, 10-letnie nauczanie. W tych zbiorczych, wiejskich 10-klasówkach obowiązuje oczywiście także raz w tygodniu dzień szkolny w produkcji. Ale fakt ten ujawnia jeden z największych paradoksów dotychczasowej organizacji szkolnictwa i ustawodawstwa szkolnego. Paradoks polega na tym, że

¹ Porównaj Torsten Husen (prof. dr.): *Rationalisierung in der Schule der Zukunft. Recht und Wirtschaft der Schule*, 1964, nr 1.

w jednoklasówkach, dwu- i trzyklasowych szkołach wiejskich tradycyjnego systemu edukacyjnego dzieci pracowały i pracują fizycznie w stajni i w polu, w ogrodzie i w lesie, w domu i na podwórzu, pomagając rodzicom lub zastępując ich przy niańczeniu rodzeństwa, gotowaniu strawy, rąbaniu i zwożeniu drzewa, pasaniu bydła i dojeniu krów, pracach żniwnych, wykopkach kartofli i buraków, orce, bronowaniu i koszeniu itd., itd. — nie w ciągu 3—4 godzin tygodniowo, lecz przeciętnie po 5—6 godzin dziennie. W starym więc systemie edukacyjnym dzieci wiejskie po dziś dzień jeszcze w wielu krajach europejskich i pozaeuropejskich używane były i są jako żywa siła robocza, i to niebłaha. Politechniczna 10-letnia szkoła wiejska w NRD wyzwala więc wiejskie dziecko od ciężkiego, pracochłonnego trudu i humanizując jego pracę, intelektualizuje ją i skraca siedmiokrotnie.

3. Ranga laboratorium szkolnego w warunkach rewolucji naukowo-technicznej

Coraz częściej, w sposób nieodwracalny, staje się klasa szkolna i audytorium uniwersyteckie, laboratorium szkolne i uniwersyteckie, pracownia szkolna i pracownia instytutu naukowo-badawczego rozstrzygającym, i to w sposób bezpośredni, elementem rewolucji technicznej ery atomowej. Politycy gospodarczy i mężowie stanu wraz ze sztabami doradców i rzeczoznawców uświadamiają sobie coraz powszechniej, że dalszy rozwój nauki i techniki w świecie ery atomowej coraz bardziej zależny jest od tego, co się dzieje w laboratoriach szkolnych i uniwersyteckich, jakich środków nauczania używają tam nauczyciele i docenci, jakimi środkami posługują się tam nauczyciele i uczeni — co się dzieje w pracowniach eksperymentalnych technicznych szkół zawodowych oraz wyższych szkół technicznych i instytutów naukowo-badawczych. W takich warunkach, w obliczu takich sytuacji nie można już iść dalej w kierunku zatarcia różnicy między kształceniem ogólnym a zawodowym. W warunkach, gdy nauczanie i badanie przekształcają się w bezpośrednią siłę produkcyjną, w warunkach, gdy rola wykształcenia ogólnego wzrasta w sposób oczywisty, gdy wzrastają waga i rola przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego, gdy struktura i treść tych przedmiotów ulegają przekształceniu zdobywając w sposób nieodwracalny coraz to więcej czasu i miejsca w systemie dydaktycznym szkoły — czy można iść w kierunku zwiększania ilości godzin, dni i tygodni na pracę produkcyjną często niewykwalifikowaną, często obcą uczniowi szkoły ogólnokształcącej? I czy można tym samym zubażać ilość godzin dziennie, tygodniowo, miesięcznie i rocznie przeznaczonych na opanowanie podstawowych przedmiotów ogólnokształcących?

i osi rzędnych, przedstawić można całą dialektykę rozwoju pionowego i poziomego zawodów i specjalizacji zawodowych.

Pionowy i poziomy rozwój konkretnie wziętego zawodu wraz ze wszystkimi jego specjalnościami ująć więc można w odpowiednie układy równań, które walnie przyczynią się do unowocześnienia naukowej analizy tendencji rozwojowych poszczególnych zawodów i specjalności. Wykres na układzie współrzędnych uwzględnić musi parametry występujące w owych równaniach. Nie mogą to być oczywiście tylko parametry techniczne. Przecież parametry muszą uwzględnić także takie elementy analizy zawodów i specjalności, jak procesy demograficzne w danym kraju czy bloku krajów, stopę życiową w danym okresie historycznym, spożycie dóbr, rodzaj usług, dochód narodowy oraz kształtowanie się cen. Rozwój zawodów, specjalności i grup zawodowych nie jest jednak podobny do przyrodniczego rozwoju jakiejś rośliny, gatunku roślin, jakiegoś zwierzęcia lub gatunku zwierząt. I właśnie dlatego, że mamy tu do czynienia nie tylko z faktami i zjawiskami zdeterminowanymi bezpośrednio przez naturę, lecz także przez czynniki techniczne, gospodarcze, organizacyjne i ludzkie, okazuje się, że zawody i specjalności, które potrafimy ująć za pomocą układu równań i przedstawić graficznie na osi współrzędnych, mogą i muszą zawierać nie tylko pewne wielkości dane przez warunki obiektywne, lecz także przez inne wielkości postulowane przez socjologów, dydaktyków, inne wreszcie wyliczone przez administrację państwową. Wchodzą tu więc do układu równań i do parametrów technicznych elementy, które na ogół nie są brane pod uwagę lub w małym stopniu są brane pod uwagę w procesach naturalnych (np. wodospad, pory roku, dojrzewanie zbóż i owoców w pewnej konkretnie określonej długości i szerokości geograficznej itd.).

Na tym przykładzie poprzestaniemy, gdy chodzi o model dający się ująć i skonstruować za pomocą matematyki. Inne przykłady modeli naukowych w dydaktyce, które chcemy następnie przytoczyć, można scharakteryzować w zasadzie tylko za pomocą języka dydaktyki i logiki. Gdy więc mówimy o długości i szerokości dydaktyczno-socjologicznej reformy współczesnego kształcenia lub, co już nie jest przenośnią, o współrzędnych reformy systemu edukacyjnego współczesnych państw cywilizowanych, mamy na myśli ściśle i konieczne założenia modelowe. Musimy więc wrócić do elementarnych pojęć modelu naukowego.

7. Model, układ i proces³

W naszym ujęciu więc układ stanowi istotny element modelu naukowego. Układem mianowicie obejmujemy treść nauczania. Na układ try-

³ Por. Ignacy Szaniawski: Die „innere” Logik des Unterrichtsprozesses und die „innere” Logik des Produktionsprozesses, Bildung und Erziehung, Heft 4, 1965 oraz Ignacy Szaniawski: Karl Marx als Schöpfer der wissenschaftlichen Modelle der sozialistischen Didaktik. *Wissenschaftliche Zeitschrift*, Potsdam 1965, Heft 2.

nitarny składa się: treść kształcenia, system zasad, formuł, metod, środków i czynności wzajemnie na siebie oddziaływających, a zarazem umożliwiających konsekwentne grupowanie i organizowanie czynności ucznia oraz nauczyciela w procesie poznania rzeczywistości z uwzględnieniem: a) swoistej treści ka ż d e j z trzech poszczególnie wziętych grup przedmiotów nauczania i b) osobowości p s y c h i k i ucznia. Układ więc trynitarny traktujemy jako swoiste, integralne sprzężenie trzech istniejących systemów, które odtwarza dramaturgię całego procesu uczenia się i nauczania w nowoczesnej szkole, determinujące czasowo-przestrzenno-przy czynnowe elementy organizacji i metod pracy ucznia i nauczyciela.

Mówiąc o p r o c e s i e mamy na względzie ciąg zdarzeń, działań i czynności dydaktycznych, dotyczących zarówno a) wykształcenia ogólnego, b) wykształcenia politechnicznego c) wykształcenia zawodowego. Tak więc ów ciąg zdarzeń, działań i czynności (ucznia i nauczyciela) dotyczy z jednej strony obliczeń (np. arytmetycznych), różnego rodzaju rozumowań (np. w geometrii), twierdzeń i sformułowań (np. gramatycznych), reguł (np. ortograficznych), wniosków, aksjomatów i praw (matematycznych, fizycznych i logicznych), z drugiej zaś — ów ciąg zdarzeń, działań i czynności dotyczy o p e r a c j i podczas wytwarzania przedmiotów użytkowych za pomocą narzędzi i maszyn, np. w zakresie stolarstwa (stołek) ślusarstwa (zamek), radiotechniki (odbiornik radiowy), agrobiologii i agrotechniki (orka, nawożenie, siew, produkcja roślinna, produkcja zwierzęca).

8. Wiedza i wykształcenie jako bezpośrednie siły produkcyjne

Wiedza i wykształcenie stanowią bezpośrednią siłę produkcyjną. Mamy tu na myśli nie tylko wiedzę i wykształcenie zdobyte w szkole zawodowej, lecz wiedzę i wykształcenie zdobyte w szkole ogólnokształcącej. Wykształcenie bowiem ogólne przekształca się również w bezpośrednią siłę produkcyjną. Przenika ono bowiem coraz częściej w procesy produkcyjne i ukierunkowuje je, ale coraz częściej i powszechniej podlega ono działaniu procesów produkcyjnych. Zjawisko to znamienne i bardzo istotne. Nie mogąc mu się przeciwstawić ani go zwalczać tym bardziej musimy w realizacji procesów dydaktycznych i produkcyjnych pamiętać o logice wewnętrznej procesu wytwarzania i logice wewnętrznej procesu nauczania. W jaki sposób wiedza przekształca się w bezpośrednią siłę produkcyjną, unaoaczyć można co dzień i na każdym kroku na przykładzie chemii i matematyki. Z matematyką i chemią spotykamy się poprzez doświadczenia chemiczne i ich wyniki i produkty zarówno w życiu codziennym, jak w dziedzinie mechanizacji i automatyzacji produkcji przemysłowej, jak i rolnej. Toteż treść nauczania nie tylko w szkolnictwie zawodowym, ale w szkolnictwie ogólnokształcącym uwzględnia coraz częściej tendencje rozwojowe we współczesnej nauce i technice. Toteż zagadnienia

petrochemii, fotochemii, radiochemii, wiadomości o związkach bioaktywnych i badania katalizy coraz częściej wnikają w treść nie tylko szkoły zawodowej i ogólnokształcącej. Współczesna metalurgia przekształca nie tylko strukturę i treść szeregu wydziałów na wyższych uczelniach technicznych. Coraz częściej odzwierciedlają stan i tendencje współczesnej metalurgii programy nauczania szkół zawodowych i ogólnokształcących. W obu typach szkół uwidacznia się coraz częściej proces dalszego pogłębienia wiedzy matematycznej, nowych działów z pogranicza fizyki i chemii (np. w zakresie termodynamiki, teorii i praktyki sterowania i regulacji). Rozwój współczesnej metalurgii rzutuje więc także i na pewne kwestie, i na partie szkolnej fizyki metali oraz analizy chemicznej⁴.

9. Współczesne tendencje kształcenia ogólnego i zawodowego⁵

W zakresie elektroniki wysuwa się na plan pierwszy zagadnienie półprzewodników, budowa urządzeń elektronowych, technika łączności, teoria informacji. W związku z tym notujemy powszechnie dostrzeżalny fakt narodzin nowych zawodów, powstawanie nowych szkół zawodowych, a równocześnie drugi fakt przekształceń w strukturze i treści przedmiotów ogólnokształcących i dalszego procesu *z r ó z n i c o w a n i a* szkół ogólnokształcących. Najwyraźniej uwidacznia się to w strukturze i w treści zróżnicowanych szkół i klas, w których nauczanie przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego wysuwa się na plan pierwszy.

Lata sześćdziesiąte naszego stulecia cechuje nowy etap budowy aparatury naukowej, urządzeń pomiarowych i coraz to nowszych typów maszyn liczących. Bezpośrednie zastosowanie wiedzy matematycznej rzuca się tu w oczy. Ale budowa tych aparatów i urządzeń zakłada także bezpośrednie zastosowanie fizyki, techniki pomiarowej i elektroniki. Fakt ten rzutuje nie tylko na nowe kierunki badań w instytutach naukowo-technicznych i wyższych szkołach, ale wywołuje perturbacje w strukturze i treści szkoły. I znowu — przede wszystkim szkoły zawodowe przyspieszają proces zamierania tradycyjnych starych zawodów i proces narodzin nowych zawodów, a więc i nowych szkół zawodowych. Równocześnie, choć ociągając się bardziej niż szkoła zawodowa, szkoła ogólnokształcąca przekształca swą strukturę i treść w różnych kierunkach. Uderza przede wszystkim dalszy proces pogłębienia *f u r k a c j i* i powoływania do życia niezależnie od tego szkół dla wybitnie uzdolnionych, szczególnie utalentowanych i zdradzających specjalne zainteresowania. Tylko bowiem poprzez dalsze zróżnicowanie struktury i treści wykształcenia przede

⁴ Porównaj: Grundsätze für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems, Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik 1964.

⁵ Patrz Ignacy Szaniawski: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły, Książka i Wiedza, Warszawa 1962, zwłaszcza część II tej książki pt. Szkoła i przedsiębiorstwo.

wszystkim matematyczno-przyrodniczego, ale nie tylko, szkoła ogólnokształcąca w dalszym ciągu jednak zachowuje swój ogólnokształcący charakter.

Podobnie dalszy postęp w dziedzinie agrobiologii pociąga za sobą dalszy rozwój fizjologii, genetyki. Dalszy rozwój agrotechniki łącznie z rozwojem agrobiologii zależny jest jednak w dużym stopniu od zastosowań matematyki, a wraz z nią fizyki, elektroniki, techniki pomiarowej. Siłą faktu przekształceniom ulegają struktura i treść szkolnictwa zawodowego typu rolniczego. Przede wszystkim powstają nowe rodzaje szkół rolniczych. Powstają nowe przedmioty nauczania w szkołach rolniczych. Rodzą się nowe formy pracy w rolnictwie. Ale nawet klasyczne, tradycyjne przedmioty nauczania w szkolnictwie rolniczym nie mogą nie ulec istotnej modernizacji. Natomiast autorzy programów nauczania i podręczników biologii w szkole ogólnokształcącej nie mogą już koncytować treści nauczania botaniki, zoologii, anatomii, fizjologii człowieka według tradycyjnych wzorów końca XIX i początku XX wieku. Zachowując zasadę systematyczności i stopniowania trudności, uwzględniając konieczność zachowania ogólnokształcącego charakteru klas i szkół zróżnicowanych, coraz częściej i powszechniej implikują oni elementy współczesnej agrobiologii programom i podręcznikom zróżnicowanej szkoły ogólnokształcącej. Pomijamy tutaj kwestię kształcenia kadr naukowych zdolnych pracować w różnych gałęziach nauki oraz gospodarki narodowej, i to nie tylko pracować, lecz posuwać naprzód zarówno naukę, jak i gospodarkę. Ale w analizie socjologicznej i dydaktycznej funkcji współczesnej szkoły na plan pierwszy wysuwa się problem szybkiej adaptacji poważnej liczby dziewcząt i chłopców wkraczających po 17—18 roku życia bądź to w życie gospodarcze, produkcyjne, bądź też na różne kierunki studiów wyższych. Zdolność do pracy w nowych wciąż warunkach zakłada dużą plastyczność intelektualną oraz sprawność wszechstronną typu manualno-ruchowego. Zmienność warunków pracy i nowe rodzaje pracy zakładają umiejętność projektowania, kontynuowania pewnych założeń, konstruowania, ulepszania, procesów technologicznych i produkcyjnych. Stąd tak wielkie znaczenie wykształcenia ogólnego, stąd wzrost znaczenia solidnej wiedzy matematyczno-przyrodniczej zarówno w szkole ogólnokształcącej, jak i zawodowej. Przy oczywistym już zmierzchu fetyszyzacji pracy produkcyjnej jako takiej uwidaczniają się waga i znaczenie wykształcenia politechnicznego w szkole ogólnokształcącej i ogólnotechnicznych podstaw pracy w szkole zawodowej. Odwrot od fetyszyzacji pracy produkcyjnej uwidacznia się na dwu torach: a) na torze szkoły ogólnokształcącej uwidacznia się przede wszystkim porzucenie profesjonalizacji i powiązanie aspektu praktycznego kształcenia politechnicznego z jego podstawami teoretycznymi, a więc nadanie aspektowi praktycznemu podstaw naukowo-technicznych, b) na torze szkoły zawodowej uwidacznia się wzrost znaczenia

przedmiotów ogólnokształcących, podbudowa naukowo-techniczna pracy produkcyjnej młodzieży i wreszcie powolny, lecz nieodwracalny wzrost wagi i znaczenia przedmiotów ogólnokształcących zarówno cyklu humanistycznego, jak matematyczno-przyrodniczego. Ale uniwersytety, wyższe uczelnie techniczne, akademie medyczne, wyższe szkoły rolnicze i inne szkoły wyższe czekają na młodzież zdolną i wykształconą, utalentowaną i gruntownie przygotowaną do studiów wyższych. Zadaniem wyższego szkolnictwa jest nie tylko przygotowanie poważnej liczby specjalistów w różnych gałęziach gospodarki narodowej, lecz przygotowanie młodych ludzi nauki, zdolnych kontynuować i prowadzić badania naukowe. Stąd ingerencja uniwersytetów i wyższych szkół technicznych oraz innych typów szkół w życie wewnętrzne szkoły ogólnokształcące i niektórych typów średnich szkół zawodowych. Ingerencja ta wyraża się przede wszystkim w coraz wyraźniejszym żądaniu systematyczności i gruntowności wykształcenia ogólnego — zarówno w dziedzinie humaniorów, jak i w dziedzinie przedmiotów cyklu matematyczno-przyrodniczego. Ingerencja ta wyraża się następnie w zaostrzaniu wymagań pod adresem ogólnokształcącej szkoły średniej i zawodowej szkoły średniej przede wszystkim w stosunku do tych przedmiotów nauczania, które nazywamy podstawowymi, albowiem od tych podstawowych przedmiotów zależą dalsze losy nauki, gospodarki i techniki społeczeństw i narodów, a więc losy ich istnienia. Toteż gdy mowa o przedmiotach podstawowych, ma się na myśli język ojczysty i obcy (umiejętność logicznego mówienia, pisania, a więc znajomość gramatyki, ortografii i literatury), a nie śpiew. Ma się na myśli matematykę i fizykę, a nie rysunek i gimnastykę, choć nikt nie neguje znaczenia wychowawczego gimnastyki i śpiewu. Ma się na myśli biologię i chemię, a nie rysunek artystyczny i muzykę, choć nikt nie neguje wartości wychowawczych rysunku artystycznego i muzyki. Tak więc rewolucja naukowo-techniczna, ingerując poprzez instytuty badawczo-naukowe i uniwersytety w życie wewnętrzne szkoły ogólnokształcące i zawodowej podnosi rangę gruntowności wykształcenia ogólnego w zakresie przedmiotów podstawowych jako problem pierwszoplanowy.

10. Nowe założenia modelowe kształcenia nauczycieli naszej ery

Moment ten rozstrzyga ostatecznie nie dokończony dotąd jeszcze spór na temat kształcenia nauczycieli i ich przygotowania zawodowego. W strukturze i w treści kształcenia nauczycieli decydującym i rozstrzygającym elementem jest gruntowność i fachowość. Metoda nie jest wprawdzie rzeczą błahą, w działalności nauczycieli nie jest jednak rozstrzygająca. Nie ma zresztą antynomii między fachowością i gruntownością nauczyciela z jednej strony a jego metodą z drugiej, gdy na to zagadnienie spojrzeć dialektycznie. To dialektyczne spojrzenie wiedzie do

ujawnienia znamienego procesu naszych czasów: przekształcania się ingerencji szkoły wyższej w życie szkoły średniej, w integrację działalności uniwersytetów i innych szkół wyższych z działalnością szkół ogólnokształcących i zawodowych. Podobnie ingerencja wzajemna między szkołą ogólnokształcącą a szkołą zawodową przekształca się w integrację obu typów szkół, przy czym integrację tę należy rozumieć nie jako zatarcie różnicy między szkołą ogólnokształcącą a szkołą zawodową czy też roztopienie się struktury i treści jednej szkoły w strukturze i treści drugiej szkoły, lecz jako przenikanie elementów treści ogólnotechnicznych szkoły zawodowej do systemu brygadowo-produkcyjno-usługowego szkoły ogólnokształcącej oraz przeciwnie, przenikanie treści wykształcenia ogólnego do systemu klasowo-lekcyjnego i zespołowo-laboratoryjnego szkoły zawodowej. Również integracja uniwersytetów i szkoły średniej nie jest jednostronna i jednokierunkowa. Jej dwustronność i dwukierunkowość uświadomimy sobie, gdy uwzględnimy w niej nie tylko moment esencjalistyczny, lecz także pedeutologiczny, tzn. jeśli oprócz problematyki programowo-podręcznikowej uwzględnimy fakt, że przecież w średniej szkole ogólnokształcącej i zawodowej pracują jako nauczyciele i wychowawcy uczniowie i wychowankowie uniwersytetów i innych wyższych szkół. Ta integracja w kierunkach i zakresach tu wskazanych staje się coraz widoczniejszym katalizatorem coraz częstszej integracji działalności kierownictwa gospodarki narodowej, ośrodków planowania oraz przemysłu wraz z przodującymi instytutami naukowo-badawczymi w unowocześnieniu struktury i treści oraz organizacji życia wewnętrznego szkół średnich i wyższych różnego typu.

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ

ДИДАКТИКО-СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ КООРДИНАТЫ РЕФОРМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Наступают чёткие передвижения в области функции школы, а также функции семьи во второй половине нашего столетия. У известных социологов конца XIX и в начале XX веков мы находим замечательные и конкретные описания реализации организационно-дидактических задач семьи в деле подготовки молодого поколения к производственной деятельности в обществе. В современных трудах социологов и экономистов мы не находим этой тематики и проблематики. Не находим её потому, что общеобразовательные и профессиональные школы, не перечёркивая в основном значения семьи в деле воспитания молодого поколения, отняли у неё однако целый ряд воспитательно-дидактических функций, м. пр. в области подготовки к профессиональному труду. Занимающая много времени работа, например сельского ребёнка, тяжёлый физический труд которого нам известен из социологической и педагогической

литературы конца XIX и первой половины XX веков, подвергается в современных условиях полной ликвидации. Освобождение приходит здесь со стороны политехнического образования. Собирабельная сельская школа (восьми-, девяти- или десятилетняя) становится началом гуманного труда также и сельского ребенка. Нельзя конечно остановиться на примере сельской школы, так как не только политехническое образование в городе и деревни, но в не меньшей степени — естественно-математическое, а с ним — школьная лаборатория в условиях современной научно-технической революции, преобразовывают общественную функцию общеобразовательной и профессиональной школы. Вторая половина нашего столетия, столетия атомной эры и технической революции, характеризуется м. пр. ростом значения общего и общетехнического образования. Этому процессу сопровождается снижающее значение физического труда. Дидактико-социологические координаты этого процесса, в особенности — преобразования в структуре и содержании профессионального образования последних и ближайших лет, могут быть представлены математическим и графическим способами, которые не оставляют никакого сомнения относительно направления и тенденций развития общего и общетехнического образования с одной стороны, а также частичного и неквалифицированного физического труда — с другой стороны. Знание и общее образование, не говоря уже об общетехническом профессиональном образовании, становятся непосредственной производственной силой. Социологические и дидактические стремления общего, политехнического и профессионального образования, которые могут быть графически представлены при помощи координат оси, обнаруживают также новые модельные предпосылки подготовки учителей. Тенденция — каковая здесь зарисовывается — это сумерки пайдоцентрической и эссенциалистической модели и рождение новой — эллиптической модели с двумя фокусами. Подготовка учителей связана с одним из этих фокусов.

IGNACY SZANIAWSKI

DIDACTIC-SOCIOLOGICAL COORDINATES OF THE REFORM IN MODERN EDUCATION

In the second half of our century some obvious shifts in the area of the function of the school and of the family can be observed. Outstanding sociologists of the end of the 19th century and the beginning of the 20th century offer excellent and concrete descriptions of the realisation of organizational and didactic tasks of the family in preparing the young generation to productive activity in the society. Contemporary sociologists and economists do not touch upon these problems. The reason for this that the school of general instruction and the trade school, without fundamentally eliminating the role of the family in bringing up the young generation, have taken away from the family a number of didactic and educational functions especially in the area of preparing the young people to the profession. The time taking work of a rustic child, whose hard physical toil is well known from sociological and pedagogical literature of the end of the 19th century, has been totally liquidated in our century. The liberation comes from polytechnization. Collected country schools (eight-, nine, and ten-year schools) are becoming a yeast of humanization of work of a country child as well. The country school is not

a sole example, of course. Not only polytechnical education, both in the country and in town transforms the social functions of the school. The process is also performed by mathematical and biological trends with accompanying school laboratories in conditions of modern technological revolution. The second half of our century can be characterized, among other things, by the increase of the importance of general and technological education. The physical effort is in the process of losing its once higher rank. Sociological and didactic coordinates of this process, especially those illustrating transformations in the structure and contents of the trade schools in the past several years and the future several years can be represented mathematically and graphically in such a way as to leave no doubts as to the character of directions and tendencies in the development of general and technological professional education on the one hand, and partial and unqualified physical work on the other. General knowledge and education, to leave alone technical professional education, is becoming the direct productive factor. Sociological and didactic tendencies in general, polytechnical, and professional education, which can be rendered by means of coordinates, reveal models of new principles of teacher's instruction. The tendency that can be noticed here is the dusk of paedocentric and essentialistic model in favor of the new, elliptic model containing two foci. Teacher's training is conceted with one of them.

POSTAWA ZAWODOWA I SPOŁECZNA ABSOLWENTÓW SZKÓŁ PRZYSPOBIENIA ROLNICZEGO

Szkoły przysposobienia rolniczego należą do jednych z najmłodszych szkół w naszym systemie oświatowo-wychowawczym. Powołane do życia uchwałą Rady Ministrów w dniu 8 stycznia 1957 roku zaczęły powstawać początkowo jako szkoły próbne, w lutym tegoż roku. Liczba ich wynosiła wówczas zaledwie 55. Na podstawie wstępnych doświadczeń większą liczbę szkół przysposobienia rolniczego, bo 641, uruchomiono w roku szkolnym 1957/58. Od tego czasu nastąpił bardzo szybki rozwój tych placówek oświatowo-wychowawczych na wsi. W roku szkolnym 1964/65 liczba tych szkół wynosiła już 3128, a rozpoczęło w nich naukę 111 804 uczniów.

Mimo tak krótkiego okresu istnienia szkoły przysposobienia rolniczego wzrosły już bardzo silnie w swoje środowisko. Stały się masową formą podstawowego kształcenia rolniczego oraz dokształcania ogólnego młodzieży wiejskiej, są pierwszym stopniem przygotowania kadr do ważnego w naszym systemie gospodarczym zawodu rolnika. Uchwała nr 17 Rady Ministrów z dnia 8 stycznia 1957 r. w sprawie organizacji szkół przysposobienia rolniczego określa w następujący sposób zadania tych placówek oświatowo-wychowawczych: „Zadaniem szkół przysposobienia rolniczego jest upowszechnianie nauczania rolnictwa, a w szczególności dostarczenie młodzieży męskiej i żeńskiej podstawowych wiadomości ogólnych, przyrodniczych i rolniczych niezbędnych do pracy w rolnych gospodarstwach indywidualnych, spółdzielniach produkcyjnych oraz państwowych gospodarstwach rolnych”.

Z tymi zadaniami dydaktycznymi wiążą się nierozdzielnie zadania wychowawcze szkół przysposobienia rolniczego. W piśmie Ministra Oświaty z dnia 10 stycznia 1957 r. uzasadniającym wyżej wymienioną uchwałą Rady Ministrów zadania te zostały sformułowane następująco: „Dobra organizacja szkolenia będzie oddziaływała na uczniów nie tylko intelektualnie, ale i emocjonalnie, będzie wytwarzała zamiłowanie do rolnictwa, będzie wiązała młodzież ze wsią, z rolnictwem, wskazywała perspektywę lepszej pracy i lepszego zarobku. Młodzież wiejska, zaznajamiająca się z nowoczesnym postępowaniem wiedzy i techniki rolniczej, będzie umiała świadomie pracować nad rozwojem gospodarczym i kulturalnym wsi, przyczyni się w dużym stopniu do podniesienia produkcji roślinnej i zwierzęcej na wyższy poziom. W trakcie nauki młodzież zainteresuje się różnymi formami kooperacji oraz celowością ich zastosowania w gospodarce rolnej”¹.

¹ Uzasadnienie uchwały Rady Ministrów z dnia 8 stycznia 1957 r. w sprawie organizacji szkół przysposobienia rolniczego, przesłane do dyrektorów Okręgu Szkolnego Zawodowego pismem Ministra Oświaty z dnia 10 stycznia 1957 r. nr SR-1a/1/57.

Z powyższych sformułowań wynika, że władze Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, powołując do życia szkoły przysposobienia rolniczego, postawiły im bardzo poważne zadania dydaktyczno-wychowawcze i że przypisują tym szkołom duże znaczenie dla rozwoju gospodarczego, kulturalnego i społecznego wsi polskiej. Nasuwa się wobec tego pytanie: czy szkoły przysposobienia rolniczego przygotowują rzeczywiście absolwentów do pracy nad przekształcaniem swojego środowiska i to nie tylko przyrodniczego, ale także i społecznego, to znaczy:

a) czy kształcą światłych, postępowych rolników, umiejących korzystać z osiągnięć nauk rolniczych oraz współczesnej techniki dla podnoszenia poziomu produkcji wprowadzonych przez siebie gospodarstwach rolnych;

b) czy wychowują uspołecznionych obywateli, umiejących współżyć z innymi mieszkańcami swojej wsi czy gromady i wykonywać wspólnymi siłami różnego rodzaju prace zespołowe (produkcyjne i społeczne)?

Wydaje się, że z okazji dziesiątej rocznicy istnienia szkół przysposobienia rolniczego warto będzie przeprowadzić badania zmierzające do określenia, w jakim stopniu szkoły te wywiązały się z nałożonych na nie obowiązków. Żeby jednak znaleźć jakąś skalę porównawczą, dzięki której można by w przyszłości wywnioskować, czy proces dydaktyczno-wychowawczy w szkołach przysposobienia rolniczego ulegał w miarę upływu lat doskonaleniu — podjęte zostały badania dotyczące postawy zawodowej i społecznej absolwentów trzech pierwszych roczników wymienionych placówek oświatowo-wychowawczych. Badania te prowadzone były na podstawie założenia, że o wynikach działalności dydaktyczno-wychowawczej każdej szkoły można najtrafniej wnioskować z postaw jej absolwentów. Należało wobec tego zbadać postawę zawodową i społeczną tych pierwszych absolwentów szkół przysposobienia rolniczego, którzy pozostali na wsi i rzeczywiście wykonywali zawód rolnika, ponieważ mieli już wiele okazji — w ciągu kilku lat dzielących ich od opuszczenia murów szkolnych — włączyć się w życie gospodarcze i społeczne wsi i wykazać tym samym, jak wykorzystują zdobytą w szkole wiedzę do pracy w swoich gospodarstwach rolnych i jaką pozycję zajmują w życiu społecznym i kulturalnym swojej wsi czy gromady.

Terenem badań było województwo warszawskie. Wybór tego województwa nie był przypadkowy. O wyborze tym zdecydował przede wszystkim fakt, że szkoły przysposobienia rolniczego cieszą się na terenie województwa warszawskiego szczególnym zainteresowaniem władz partyjnych. Świadczy o tym, między innymi, specjalne plenum Warszawskiego Komitetu Wojewódzkiego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, poświęcone w całości omówieniu zadań w dziedzinie oświaty rolniczej i przygotowania dla gospodarki rolnej odpowiednich fachowców, odbyte w dniu 25 kwietnia 1963 roku.

Podejmując sprawy oświaty rolniczej i szkolnictwa rolniczego War-

szawski Komitet Wojewódzki Partii zaleca, aby mieć na uwadze „potrzeby kadrowe związane nie tylko z bieżącymi, lecz również perspektywicznymi zadaniami rolnictwa i socjalistyczną przyszłością wsi”². Chodzi bowiem o to, aby niski poziom zawodowy i społeczny rolników przestał być czynnikiem przeszkadzającym unowocześnieniu gospodarki rolnej, a więc nie utrudniał maksymalnego wykorzystania najnowszych zdobyczy nauki i techniki oraz wprowadzania zespołowych form pracy w rolnictwie.

Zasadniczą rolę w przygotowaniu takich rolników mają do spełnienia — w myśl uchwały plenum WKW PZPR — szkoły przysposobienia rolniczego, dlatego też w uchwale czytamy następujące zalecenia dotyczące wymienionych placówek oświatowo-wychowawczych:

„— zapewnienie stabilizacji sieci szkół R.P...

— zwrócenie uwagi na dobór nauczycieli przedmiotów zawodowych. Zdarzające się jeszcze szkodliwe fakty powierzania tych przedmiotów osobom bez odpowiednich kwalifikacji powodują obniżenie poziomu szkoły i zniechęcają młodzież do nauki. Nauczyciel zawodu w szkole PR powinien posiadać wyższe wykształcenie rolnicze lub średnie wykształcenie rolnicze i studium nauczycielskie, a praca w szkole winna być jego jedynym zawodowym zajęciem. Takim nauczycielom trzeba zapewnić na wsi odpowiednie warunki mieszkaniowe. Obok pozyskiwania dla szkół PR absolwentów wyższych szkół rolniczych należy umożliwić nauczycielom szkół podstawowych podejmowanie studiów zaocznych w SGGW oraz zorganizować stacjonarne i zaoczne studium nauczycielskie dla absolwentów techników rolniczych, którzy wyrażają gotowość do pracy w szkołach przysposobienia rolniczego. Nowe szkoły mogą być otwierane tylko pod warunkiem zabezpieczenia odpowiednio przygotowanego nauczyciela...

— dostosowanie programów SPR do regionalnej specyfiki rolnictwa w naszym województwie..

— ścisłe powiązanie szkół PR z innymi szkołami rolniczymi, państwowymi gospodarstwami rolnymi oraz zakładami doświadczalnymi. Należy wprowadzać stopniowo zasadę kierowania młodzieży na praktykę zawodową do wzorowych i nowoczesnych państwowych gospodarstw rolnych oraz zakładów doświadczalnych. Szkołom PR winny być udostępnione przez Prezydium PRN działki dla prowadzenia różnych doświadczeń rolniczych;

— wzmocnienie nadzoru pedagogicznego nad szkołami ze strony wydziałów oświaty i powołanie w tym celu podinspektorów do spraw szkół PR”³.

² WKW PZPR. O zadaniach w dziedzinie oświaty rolniczej i przygotowania dla gospodarki rolnej odpowiednich fachowców. (Uchwała Plenum WKW PZPR), Warszawa 1963, s. 2.

³ Tamże, s. 5—6.

Dzięki tak dużemu zainteresowaniu władz partyjnych szkołami przysposobienia rolniczego można liczyć na to, że Warszawski Komitet Wojewódzki Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej przychylnie ustosunkuje się do projektu przeprowadzenia badań zmierzających do wykrycia, w jakim stopniu wymienione placówki oświatowo-wychowawcze wywiązują się z zadań, dla wykonania których zostały powołane, i że w przyszłości będzie również takie badania popierał. Wykrycie zaś ewentualnych braków w pracy dydaktyczno-wychowawczej tych szkół może ułatwić odpowiednim pracownikom administracji szkolnej podjęcie właściwych środków zaradczych, które mogą przyczynić się do przewyżczenia ujawnionych niedociągnięć.

Badania objęły tych absolwentów, którzy ukończyli szkoły przysposobienia rolniczego w latach 1957/58, 1958/59, 1959/60 oraz pozostali na wsi i wykonywali zawód rolnika na terenie pięciu powiatów województwa warszawskiego, a mianowicie: mińsko-mazowieckiego, mławskiego, otwockiego, węgrowskiego i wołomińskiego. W wymienionych latach szkoły przysposobienia rolniczego w województwie warszawskim ukończyło ogółem 1210 absolwentów. Z tej liczby 952 absolwentów, to znaczy 79%, podjęło pracę w rolnictwie, 124, czyli 10%, kształciło się dalej, a 134, to jest 11%, podjęło pracę w zawodach nie związanych z rolnictwem.

Ze względu na duże rozproszenie absolwentów we wsiach wymienionych powiatów przeprowadzenie badań było bardzo trudne. Wykonania tego niewątpliwie trudnego zadania podjęli się członkowie Zespołu Nauczycieli Szkół Przysposobienia Rolniczego, działający w ramach Komisji Oświaty Rolniczej Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego⁴. Dzięki dużym i ofiarnym wysiłkom członków tego Zespołu zbadanych zostało 228 absolwentów, a więc około 24% tych wszystkich, którzy po ukończeniu szkoły przysposobienia rolniczego podjęli pracę w rolnictwie na terenie całego województwa. Wśród zbadanych absolwentów było 130 kobiet (57%) i 98 mężczyzn (43%). Wiek zbadanych absolwentów przedstawia tablica 1.

Tablica 1

WIEK ZBADANYCH ABSOLWENTÓW

Wiek	Ogółem	Kobiety	Mężcz.	Ogółem	Kobiety	Mężcz.
	Liczby bezwzględne			Odsetki		
Poniżej 20 lat	138	82	56	60,5	64	57,5
Od 20 do 30 r. ż.	86	48	38	37,7	36	38,5
Powyżej 30 lat	4	—	4	1,8	—	4,0
Razem	228	130	98	100,0	100	100,0

⁴ Spośród członków Zespołu Nauczycieli Szkół Przysposobienia Rolniczego badania przeprowadzili: inż. Elżbieta Barancewicz, inż. Tadeusz Konopacki, inż. Antoni Pałaszewski, mgr inż. Irena Samolińska i mgr inż. Wiesława Szczęśna.

Podczas badań zastosowane były następujące metody: 1) wywiad z absolwentem, 2) wywiad z mieszkańcami danej wsi, mający na celu poznanie, jak oceniają oni postawę zawodową, społeczną i moralną absolwenta oraz 3) osobiste uwagi i spostrzeżenia zebrane o absolwencie przez przeprowadzającego badania podczas obydwu wymienionych wywiadów.

1. Postawa zawodowa absolwentów szkół przysposobienia rolniczego

Z przeprowadzonych badań wynika przede wszystkim, że 70 absolwentek (54%) oraz 65 absolwentów (65%) utrzymuje kontakty ze szkołą przysposobienia rolniczego, którą ukończyli, korzystając najczęściej z poradnictwa zawodowego i biblioteki szkolnej.

Wszystkie absolwentki i wszyscy absolwenci twierdzą, że wiedza zdobyta w szkole przysposobienia rolniczego pomaga im w prowadzeniu gospodarstwa rolnego i że wobec tego szkoły te są potrzebne młodzieży, która ma zamiar pozostać na wsi i pracować w zawodzie rolnika.

Wszyscy badani twierdzą także, że w dalszym ciągu dokończają się. Z oświadczeń tych wynika, że 20 absolwentek (15%) i 20 absolwentów (20%) ukończyło dodatkowe kursy, 5 absolwentek (4%) i 7 absolwentów (7%) było w trakcie przeprowadzania badań uczestnikami jakiegoś kursu dokończającego, 5 absolwentek (4%) i 4 absolwentów (4%) studiowało zaocznie. Pozostali zaś wskazywali — jako formę dokończania się — czytanie książek i czasopism fachowych oraz słuchanie audycji radiowych dla rolników bądź też oglądanie odpowiednich programów telewizyjnych.

Wiemy już, że wszyscy zbadani absolwenci pracowali w rolnictwie. W tym 118 absolwentek (90,5%) oraz 83 absolwentów (85%) pracowało w gospodarstwie rolnym rodziców; w gospodarstwie własnym pracowało 10 absolwentek (8%) i 14 absolwentów (14%); w państwowych gospodarstwach rolnych pracowały 2 absolwentki (1,5%) i jeden absolwent (1%). Do spółdzielni produkcyjnych nie należał nikt z badanych absolwentów i absolwentek.

Pełne możliwości stosowania zdobytych w szkole przysposobienia rolniczego wiadomości do pracy w gospodarstwie rolnym, w którym pracuje, ma 48 absolwentek (37%) i 62 absolwentów (63%), ograniczone możliwości ma 58 absolwentek (44%) oraz 29 absolwentów (30%) — nie ma żadnych możliwości w tej dziedzinie 14 absolwentek (11%) oraz 4 absolwentów (4%). Cztery absolwentki (3%) i trzech absolwentów (3%) oświadczyło, że nie mają ochoty stosować zdobytych wiadomości w gospodarstwie rolnym rodziców. Pozostałych 6 absolwentek (5%) orzekło, że nie wydaje im się potrzebne stosowanie tych wiadomości w wykonywanym przez siebie zawodzie.

Zmian w gospodarstwie rolnym (własnym bądź rodziców) dokonało 96 absolwentek (75%) oraz 86 absolwentów (87%). Dotyczyły one:

- a) zmian w strukturze zasiewów (57% absolwentek i 63% absolwentów),
- b) wprowadzenie hodowli wartościowych zwierząt (28% absolwentek i 56% absolwentów),
- c) zastosowanie maszyn rolniczych (5% absolwentek i 37% absolwentów).

Ponadto 70 absolwentek (54%) oraz 38 absolwentów (38%) wprowadziło zmiany w żywieniu własnej rodziny.

Samodzielne doświadczenie rolnicze prowadziło 10 absolwentek (8%) oraz 34 absolwentów (34%).

Z zestawienia powyższych danych wynika, że nie wszystkie absolwentki i nie wszyscy absolwenci, którzy mają możliwości wprowadzenia zmian w gospodarstwie własnym bądź w gospodarstwie rodziców, rzeczywiście skorzystali z tej okazji i dokonali jakichkolwiek zmian. Możliwości wprowadzenia zmian w gospodarstwie rolnym (bądź pełne, bądź tylko częściowe) ma według oświadczeń badanych około 81% absolwentek oraz około 93% absolwentów. Tymczasem większe lub mniejsze zmiany w gospodarstwie wprowadziło 75% absolwentek i 87% absolwentów, a więc nie wszyscy ci, którzy deklarowali możliwości wprowadzenia jakichś zmian i wskazywali na konieczność ich dokonania dla podniesienia poziomu produkcji w warsztatach pracy, w których aktualnie pracują. W stosunku do tych więc absolwentek i absolwentów, którzy mimo wyraźnej potrzeby nie skorzystali z możliwości wprowadzenia zmian w gospodarstwie rolnym, a także w stosunku do tych, którzy nie widzieli tej potrzeby bądź też nie mieli ochoty wprowadzania żadnych zmian, można wyrazić wątpliwość, czy potrafili oni wykorzystać czas spędzony w szkole przysposobienia rolniczego na dobre przygotowanie się do zawodu rolnika. Wobec zaś zupełnie biernej, bez żadnej pomysłowości i inwencji, postawy do wykonywanego zawodu tych absolwentek i absolwentów można wyrazić także wątpliwość, czy rzeczywiście odczuwają potrzebę doksztalania się i czy naprawdę doksztalają się, jak to twierdzili podczas udzielania wywiadu.

Na podstawie przeprowadzonych wywiadów z samymi absolwentami wymienionych placówek oświatowo-wychowawczych można więc było stwierdzić, że 24 absolwentki (19%) szkół przysposobienia rolniczego oraz 7 absolwentów (7%) ma niewłaściwy stosunek do wykonywanego przez siebie zawodu rolnika.

Opinia publiczna sąsiadów oceniła na ogół pozytywnie poziom wykształcenia rolniczego absolwentów szkół przysposobienia rolniczego. Z wywiadów przeprowadzonych z sąsiadami absolwentów wynika bowiem, że 121 absolwentek (93%) i 89 absolwentów (92%) cieszy się opinią światłych rolników, z których rad fachowych warto korzystać. W rzeczywistości jednak sąsiedzi skorzystali z rad zaledwie 51 absolwentek (39%) oraz 42 absolwentów (43%).

W stosunku do 9 absolwentek (7%) i 8 absolwentów (8%) sąsiedzi wy-

razili wątpliwość, czy byliby oni w stanie udzielić pożytecznych rad w jakiegokolwiek dziedzinie gospodarki rolnej.

Jeżeli zważy się, że ludzie — jak dotychczas — niezbyt chętnie wyrażają o innych zbyt dobre opinie, ocena, na jaką zasłużyli sobie w swoim środowisku absolwenci szkół przysposobienia rolniczego, godna jest specjalnego podkreślenia.

W ostatecznym jednak rezultacie postawę zawodową wielu absolwentów szkół przysposobienia rolniczego ocenili sąsiedzi dość krytycznie. Zaledwie 49 absolwentek (38%) i 52 absolwentów (53%) uznanych zostało za dobrych, postępowych rolników, uzyskujących dobre rezultaty w swojej pracy zawodowej dzięki umięjętnie i racjonalnie prowadzonej gospodarce. Nie jest to odsetek zbyt wysoki, nawet wówczas, gdy weźmie się w rachubę jedynie tylko te absolwentki i tych absolwentów, którzy oświadczyli, że mają bądź pełne, bądź częściowe możliwości wprowadzania zmian w gospodarstwie rolnym, w którym pracują.

2. Postawa społeczna absolwentów szkół przysposobienia rolniczego

Analiza wyników badań dotyczących postawy społecznej absolwentów szkół przysposobienia rolniczego poprzedzona została celowo sprawozdaniem z badań nad postawą zawodową wymienionych absolwentek i absolwentów. Każdy bowiem działacz społeczny tylko wtedy może liczyć na powodzenie w swojej działalności społecznej, kiedy zdobędzie uznanie w swoim środowisku społecznym. Zdobyć natomiast tego niezbędnego uznania uzależnione jest przede wszystkim od postawy zawodowej danego działacza.

Prawidłowość powyższa szczególnie mocno uwidacznia się w środowisku wiejskim. Ludność wiejska niechętnie przyjmuje jakiegokolwiek pouczenia czy rady w formie słownej, jeżeli słowa te nie znajdują pokrycia w postępowaniu tego, który ich udziela. Dlatego też nie może być na wsi prawdziwym działaczem społecznym taki rolnik, który nie zdobędzie sobie uprzednio autorytetu dobrą organizacją własnego gospodarstwa rolnego.

Drugą prawidłowością występującą w stosunkach społecznych na wsi jest to, że ludność wiejska szanuje z zasady bardziej ludzi starszych niż młodzież. Dlatego też zdobycie na wsi autorytetu przez młodego absolwenta szkoły przysposobienia rolniczego możliwe jest jedynie tylko wtedy, kiedy potrafi on jak najlepiej spożytkować wiadomości zdobyte w szkole i jeżeli, stosując te wiadomości, osiąga rzeczywiście wysokie wyniki w gospodarstwie rolnym, w którym pracuje.

Absolwenci szkół przysposobienia rolniczego mają — w przytłaczającej większości — opinię uczciwych i porządných ludzi oraz dobrych obywateli. Taką bowiem ocenę wyrazili podczas wywiadów sąsiedzi o 128 absolwentkach, a więc o 98,5% zbadanych kobiet, oraz o 92 absolwentach, to

znaczy o 94% zbadanych mężczyzn. W tym 28 absolwentek (20%) i 22 absolwentów (22%) cieszy się dodatkowo opinią bardzo życzliwych i uczynnych sąsiadów.

Pewne zastrzeżenia budzi więc w środowisku wiejskim postawa obywatelska zaledwie dwóch absolwentek (około 1,5%) oraz sześciu absolwentów (6%).

Zaangażowanie społeczne absolwentek i absolwentów szkół przysposobienia rolniczego jest stosunkowo duże, zwłaszcza jeśli porówna się je z aktywnością społeczną uczniów wymienionych placówek oświatowo-wychowawczych bądź też absolwentów szkół podstawowych na wsi. Dane te obrazuje tablica 2.

Tablica 2

ZAANGAZOWANIE W PRACY SPOŁECZNEJ MŁODZIEŻY WIEJSKIEJ

Absolwenci szkół podstawowych na wsi		Uczniowie szkół przysposobienia rolniczego				Absolwenci szkół przysposobienia rolniczego	
		klasa pierwsza		klasa druga			
Dziewcz.	Chłopcy	Dziewcz.	Chłopcy	Dziewcz.	Chłopcy	Kobiety	Mężczyźni
w odsetkach							
8	7	9	10	13	13	45	55

Jak z przytoczonej tablicy wynika, w pracach różnych organizacji społecznych działających na terenie wsi bierze udział 45% absolwentek, to znaczy 58 spośród zbadanych kobiet, oraz 55% absolwentów, to jest 54 mężczyzn.

Największą popularnością cieszy się wśród absolwentek i absolwentów szkół przysposobienia rolniczego Związek Młodzieży Wiejskiej. Do organizacji tej należy bowiem 43% absolwentek oraz 55% absolwentów.

Po Związku Młodzieży Wiejskiej najwięcej absolwentek skupiają Koła Gospodyń Wiejskich — 32% oraz Kółka Rolnicze — 18% ogółu zbadanych kobiet.

Spośród absolwentów, po Związku Młodzieży Wiejskiej, najwięcej zwerbowały kółka rolnicze — 28% oraz Ludowe Zespoły Sportowe — również 28% ogółu zbadanych mężczyzn.

Ze względu ich odsetek należy do Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej oraz do Zjednoczonego Stronnictwa Ludowego.

Szczegółowe zestawienie przynależności absolwentek i absolwentów szkół przysposobienia rolniczego do organizacji społecznych w okresie przeprowadzonych badań przedstawia tablica 3.

Funkcje kierownicze w wymienionych organizacjach piastuje 28 absolwentek, czyli 48% zorganizowanych kobiet, które ukończyły szkoły przysposobienia rolniczego i zostały objęte badaniami, oraz 16 mężczyzn, to znaczy 30% zorganizowanych absolwentów.

Tabela 3

PRZYNALEŻNOŚĆ DO ORGANIZACJI SPOŁECZNYCH ABSOLWENTÓW
SZKÓŁ PRZYSPOSOBIENIA ROLNICZEGO

Organizacja	Kobiety	Mężczyźni
	w odsetkach	
Polska Zjednoczona Partia Robotnicza	2	1
Zjednoczone Stronnictwo Ludowe	1	2
Związek Młodzieży Wiejskiej	43	55
Kółka Rolnicze	18	28
Koła Gospodyń Wiejskich	33	—
Ludowe Zespoły Sportowe	—	28
Ochotnicza Straż Pożarna	—	9
Inne	11	17

Ogólnie można przyjąć, że około 50% wszystkich absolwentów (kobiet i mężczyzn łącznie) szkół przysposobienia rolniczego pracuje społecznie w różnych organizacjach działających na wsi. Dane te zostały w pełni potwierdzone podczas wywiadów z mieszkańcami wsi, sąsiadami absolwentów. Wywiady te dostarczyły dodatkowych materiałów, z których wynika, że niektórzy absolwenci pracują dla dobra wsi także i wtedy, kiedy na jej terenie nie działa żadna organizacja społeczna. Przyjmując więc, że prawie połowa absolwentów wymienionych placówek oświatowo-wychowawczych wykazuje aktywność społeczną w swoim środowisku — nie popełniamy błędu.

Dość duża liczba absolwentek i absolwentów szkół przysposobienia rolniczego widzi możliwości dokonania zmian czy ulepszeń w swoim środowisku (wsi, gromadzie).

W planach, jakie żywią 72 absolwentki, to jest 55% zbadanych, do najczęściej wymienianych pomysłów zmian należą: wybudowanie domu ludowego, założenie świetlicy, utworzenie Koła Związku Młodzieży Wiejskiej, Kółka Rolniczego, Koła Gospodyń Wiejskich, podniesienie poziomu kulturalnego, gospodarczego i higieniczno-sanitarnego wsi, zmechanizowanie rolnictwa, wybudowanie nowej drogi, posadzenie drzew itp. Możliwość zrealizowania tych planów określają same projektodawczynie na około 90—100%.

Analizując projekty zmian w środowisku wiejskim wysunięte przez absolwentki szkół przysposobienia rolniczego, można dojść do wniosku, że znaczna liczba absolwentek projektujących założenie Kółka Rolniczego, Koła Związku Młodzieży Wiejskiej czy Koła Gospodyń Wiejskich świadczy o tym, iż w wielu wsiach brak jeszcze tych pożytecznych organizacji. Wynika z tego, że liczba absolwentek, które chcą i mogłyby pracować społecznie w organizacjach działających na wsi, zwiększyłaby się znacznie, gdyby zarządy powiatowe zainteresowanych organizacji wyszły naprzeciwko planom młodzieży z odpowiednią inicjatywą. Okazuje się, że dla działaczy tych organizacji ciągle istnieje na wsi wdzięczne pole do działania.

Plany zmian w środowisku, układane przez 62 absolwentów, to znaczny 62% zbadanych, dotyczyły przyspieszenia mechanizacji rolnictwa, założenia kółka rolniczego, przeprowadzenia melioracji gruntów uprawnych i łąk, budowy domu ludowego, remizy strażackiej, budowy dróg, boisk, założenia koła Związku Młodzieży Wiejskiej itp. Możliwość wykonania tych planów określali projektodawcy w granicach około 80—90%.

Mieszkańcy wsi w udzielanych wywiadach ocenili pozytywnie, i to w dodatku z dużym uznaniem, jako pracę całkowicie bezinteresowną — społeczną działalność około 90% aktywnych społecznie absolwentek i absolwentów szkół przysposobienia rolniczego. Jednakże wyniki tej pracy są według oceny tych samych mieszkańców jeszcze dość niskie, bo wyrażają się w kilkunastu zaledwie odsetkach. Wpłynął prawdopodobnie na ten stan zbyt krótki okres działalności społecznej wymienionych absolwentów.

Nasunąć się może podczas tych rozważań uzasadnione pytanie: czym można wytłumaczyć tak stosunkowo wysoki stopień zaangażowania społecznego absolwentek i absolwentów szkół przysposobienia rolniczego, skoro podczas pobytu w szkole — jak to wynika z tablicy 2 — tylko znikoma liczba tej młodzieży była społecznie aktywna?

Na zjawisko to złożyło się prawdopodobnie wiele czynników. Między innymi można przyjąć, że jest to rezultat także i tego, że przestały działać na absolwentów te czynniki, które utrudniały bądź też nawet uniemożliwiały włączenie się do pracy społecznej tej młodzieży w czasie jej pobytu w szkole przysposobienia rolniczego. Zainteresowana młodzież podczas rozmów na temat przyczyn braku zaangażowania społecznego uczniów szkół przysposobienia rolniczego wymieniała jako jedną z przyczyn bierności społecznej (swojej lub kolegów) zbyt dużą niekiedy odległość szkoły przysposobienia rolniczego do domu. Odległość taka powoduje nie tylko większą stratę czasu potrzebnego na dojscie do szkoły, ale także i konieczność jak najszybszego powrotu do domu ze względu chociażby na złe, nie oświetlone oraz błotniste lub zaśnieżone drogi. Przyczynę tę najczęściej wymieniały dziewczęta, wskazując na dodatkowe różne niebezpieczeństwa powrotu późnym wieczorem, niekiedy po godzinie 22⁰⁰, do domu w okresie jesieni i zimy, a więc właśnie w tych miesiącach, w których odbywa się nauka w szkole.

Absolwenci mający starszych wiekiem rodziców tłumaczyli brak aktywności społecznej w czasie pobytu w szkole przysposobienia rolniczego nadmiarem zajęć wynikających z konieczności samodzielnego wykonywania większości prac w gospodarstwie rolnym rodziców.

Nie ma żadnych uzasadnionych podstaw do wyciągania wniosków, jakoby wszystkie takie wyjaśnienia były nieszczerze, zwłaszcza gdy wymieniła je młodzież, która po ukończeniu szkoły była społecznie aktywna. Należy zatem przyjąć, iż część niezaangażowanych społecznie uczniów

szkół przysposobienia rolniczego nie ma w rzeczywistości warunków do wykazania swojego uspołecznienia podczas pobytu w szkole.

Wydaje się ponadto, iż stosunkowo wysoki stopień zaangażowania społecznego absolwentów szkół przysposobienia rolniczego można traktować także jako rezultat niezamierzonych oddziaływań wychowawczych szkoły. Dwuletni dodatkowy pobyt młodzieży wiejskiej w wymienionych placówkach oświatowo-wychowawczych (po siedmioletnim pobycie w szkole podstawowej) wytworzył w niej potrzebę utrzymywania kontaktów społecznych z rówieśnikami. Dlatego też niekiedy nawet mimo niedoskonałości procesu wychowania w wymienionych szkołach, to znaczy mimo braku świadomie, planowo i umiejętnie zorganizowanej pracy wychowawczej, absolwenci szkół przysposobienia rolniczego — po opuszczeniu murów szkolnych — zaczynają szczególnie silnie odczuwać potrzebę kontynuowania kontaktów społecznych, potrzebę osiągnięć społecznych, powodzenia w działaniu i opartą na nich potrzebę prestiżu, uznania w środowisku wiejskim.

Nie ulega także wątpliwości, że nowy ład społeczny na wsi, nowe formy życia społecznego, nowy rytm pracy i nowe sposoby jej wykonywania oraz nowe formy odpoczynku (radio, telewizja, kino, teatr objazdowy, kawiarnie, kluby dyskusyjne itp.), a więc nowa w całej pełni struktura współczesnej wsi polskiej wywiera bardzo silny wpływ wychowawczy, powodując stopniowe uspołecznianie się mieszkańców wsi, a zatem także i młodzieży wiejskiej.

Porównując jednak stopień zaangażowania społecznego uczniów szkół przysposobienia rolniczego z aktywnością społeczną absolwentów wymienionych szkół (tablica 2), można by ulec sugestii liczb i uznać, że dużym sukcesem wychowawczym jest, jeśli około 50% absolwentów — wobec 13% uczniów klas drugich — cechuje aktywność społeczna.

Inaczej jednak sprawa wyglądać będzie, kiedy uświadomimy sobie, że z badań jednocześnie wynika, iż drugą mniej więcej połowę absolwentów szkół przysposobienia rolniczego cechuje — w mniejszym lub większym stopniu — nieprzystosowanie społeczne, wyrażające się w bierności społecznej, w izolowaniu się od wszelkiej działalności na rzecz wspólnego dobra (wsi, gromady). Jeżeli przy tym zważy się, że już obecnie kończy szkoły przysposobienia rolniczego co roku około 40 tysięcy absolwentów, wówczas można by — oczywiście, z dużą ostrożnością — przypuszczać, iż gdyby proces wychowania w wymienionych placówkach oświatowo-wychowawczych nie ulegał stałej poprawie w miarę ich rozwoju, wtedy liczba społecznie nieaktywnych absolwentów tych szkół mogłaby wzrastać o około 20 tysięcy osób rocznie.

Nie ulega jednak wątpliwości, iż wyniki badań przedstawione w niniejszym artykule trzeba komentować bardzo oględnie, i to z wielu powodów.

Po pierwsze, nie można z zarejestrowanej w pewnym okresie czasu

postawy społeczno-moralnej absolwentów szkół przysposobienia rolniczego wysnuwać wniosków, że postawa ich będzie zawsze taka sama, a więc stała i niezmienna. Początkowo społecznie bierni absolwenci wymienionych placówek oświatowo-wychowawczych mogą przecież z czasem uaktywnić się pod wpływem różnych bodźców działających dziś w środowisku wiejskim. Ze stwierdzenia więc jakiegoś stanu w okresie badań, nie można stawiać absolutnie pewnych prognoz na przyszłość.

Po drugie, przedstawiony obraz postawy społeczno-zawodowej absolwentów szkół przysposobienia rolniczego dotyczy jedynie województwa warszawskiego. I chociaż w stosunku do absolwentów wymienionych placówek oświatowo-wychowawczych tego województwa wybrana reprezentacyjna była dość liczna — stanowiła bowiem, jak pamiętamy, około 24% osób, które ukończyły szkoły przysposobienia rolniczego w ciągu pierwszych trzech lat ich istnienia i podjęły pracę w zawodzie rolnika — można jedynie wykazać, jaki był poziom i wyniki pracy tych szkół tylko w województwie, w którym badania były przeprowadzone i tylko w okresie tych lat, których one dotyczyły. Nie można natomiast twierdzić, jaki jest obecnie w wymienionych szkołach poziom pracy wychowawczej i jakie osiągają teraz wyniki swojej pracy w zakresie kształtowania społeczno-moralnej postawy absolwentów. Być przeto może, iż wskutek coraz bogatszego doświadczenia nauczycieli pracujących w tych placówkach oświatowo-wychowawczych, a zwłaszcza wskutek coraz bardziej wzrastającej liczby nauczycieli mających pełne przygotowanie z zakresu nauk pedagogicznych do pracy w tego typu szkołach — wyniki działalności dydaktyczno-wychowawczej szkół przysposobienia rolniczego są obecnie znacznie lepsze.

Po trzecie, jest również bardzo problematyczne, czy można na podstawie postawy społeczno-moralnej absolwentów szkół przysposobienia rolniczego województwa warszawskiego wnioskować cokolwiek o absolwentach tych szkół w pozostałych województwach naszego kraju. Można by, oczywiście, wskazać, że z punktu widzenia poziomu kultury rolnej, województwo warszawskie należy raczej do przeciętnych. Również z punktu widzenia przygotowania zawodowego i pedagogicznego nauczycieli oraz wyposażenia w pomoce naukowe, szkoły przysposobienia rolniczego województwa warszawskiego nie odbiegają chyba zbyt od przeciętnej krajowej. Dlatego też można by przyjąć, że w granicach dopuszczalnych w takich badaniach odchyień — przedstawione dane obrazują w przybliżeniu wyniki pracy wychowawczej w szkołach przysposobienia rolniczego także i w innych województwach naszego kraju. A zatem — wolno chyba także zaryzykować przypuszczenie, że i w innych województwach udział szkół przysposobienia rolniczego w kształtowaniu postawy społeczno-moralnej młodzieży wiejskiej jest podobny.

W świetle tych rozważań trudno nie wyrazić niezadowolenia z wyników wychowania osiągniętych przez szkoły przysposobienia rolniczego w po-

czątkowym okresie ich istnienia. Podjęcie więc dalszych badań nad procesem wychowania oraz jego wynikami w szkołach przysposobienia rolniczego w celu znalezienia sposobów przewyciężenia tego groźnego zjawiska, jakim jest nieprzystosowanie społeczne znacznej liczby młodzieży kończącej wymienione szkoły — należy uznać za ważne zadanie i pilne zamówienie społeczne. Można by takie badania pojąć, na przykład z okazji dziesięcioletniego istnienia tych tak ważnych placówek oświatowo-wychowawczych dla podniesienia produkcji rolnej i społeczno-kulturalnej przebudowy współczesnej wsi polskiej.

МИРОН КРАВЧИК

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ И ОБЩЕСТВЕННОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ СЕЛЬСКО-ХОЗЯЙСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ

Статья представляет результаты исследований выпускников школ сельско-хозяйственной подготовки. Исследованиям были подвергнуты первые выпускники вышеназванных просветительно-воспитательных учреждений, а именно те, которые окончили школы сельско-хозяйственной подготовки в 1957/58, 1958/59 и 1959/60 годах.

Во время исследований применялись следующие методы: 1) интервью с выпускником, 2) интервью с жителями данной деревни, целью которого было познание, как оценивают они профессиональный, общественный и моральный облики выпускника, 3) личные замечания и наблюдения о выпускнике, собранные проводимым исследованием во время этих интервью.

Все исследуемые выпускники утверждали, что создание школ сельско-хозяйственной подготовки для молодежи, которая намерена остаться в деревне и работать в сельском хозяйстве, было правильным и целесообразным.

Профессиональное положение выпускников школ сельско-хозяйственной подготовки, в результате проведенных исследований, надо оценить как положительное. Подавляющее большинство выпускников характеризуется правильным отношением к исполняемой профессии. Свидетельствует об этом факт, что около 75% выпускниц и 87% выпускников совершило изменения в сельских хозяйствах, в которых работают.

Отрицательное отношение к профессии земледельца во время исследований проявило 19% выпускниц и 7% выпускников.

Выпускники школ сельско-хозяйственной подготовки имеют — в подавляющем большинстве — оценку честных и порядочных людей, а также хороших граждан. Такую оценку выказали во время интервью соседи по отношению к около 98,5% исследуемых выпускниц и 94% исследуемых выпускников.

Около 50 % выпускников (т.е. 45 % женщин и 55 % мужчин) принимает общественное участие в работе политических, общественных и хозяйственных организаций, существующих в деревне. Автор утверждает, что это не слишком большой процент, так как одновременно половина выпускников, значит около 20 тысяч человек, окончивающих ежегодно школы сельско-хозяйственной подготовки, не принимает участия в общественно-политической и хозяйственно-культурной жизни своей деревни.

MIRON KRAWCZYK

PROFESSIONAL AND SOCIAL ATTITUDES OF THE GRADUATES OF AGRICULTURAL VOCATIONAL SCHOOLS

The article presents the results of examining the graduates of agricultural vocational schools. The first graduates, i.e. those that finished the schools in 1957/58, 1958/59 and 1959/60 were the subject of the examination.

The examination employed the following methods: 1) Interview with the graduates; 2) Interview with some of the inhabitants of the graduate's village to find out how the graduate's professional, social and moral attitude is estimated by his neighbours; 3) Personal remarks and observations collected about the graduate during the two interviews.

All the graduates expressed the opinion that establishing of the agricultural vocational schools was a justified and appropriate act.

The results of the examination show the professional attitude of the graduates can be estimated as generally positive. A large majority of the male and female graduates may be characterized by the proper attitude toward their profession, which is evidenced in the fact that about 75% of female graduates and about 87% of male graduates have introduced certain modifications in the farms they work for.

19% of female graduates and 7% of male graduates have revealed a negative attitude toward the agricultural profession.

The graduates of the agricultural vocational schools have gained, in the majority of instances, the opinions as honest and respectable people as well as good citizens. This was the opinion of their neighbours concerning about 98% of female graduates and about 94% of male graduates.

About 50% (45% of women and 55% of men) are active in political, social and economical organizations existing in the villages. The author does not consider it to be a high percentage, as about half of the graduates each year i.e. about 20 000 people do not participate in the social, political, economical and cultural life of their villages.

ZOFIA KRZYSZTOSEK

O METODOLOGICZNEJ STRUKTURZE PEDAGOGIKI NA TLE POGLĄDÓW NA PROBLEM STRUKTURY W NAUKACH SPOŁECZNYCH

Kiedy zaczynamy rozważać sprawę metodologicznej struktury pedagogiki, nie możemy oderwać się od licznych dyskusji dotyczących problemu struktury nauki w ogóle, a humanistyki w szczególności.

Problematyka ta nie jest nowa, ale pozostaje wciąż aktualna, żywa i dyskusyjna, powracająca co pewien czas na łamy książek i czasopism naukowych, prowadząc — w miarę postępującego rozwoju nauki — do coraz wyraźniejszego precyzowania kontrowersyjnych punktów widzenia.

Nic też dziwnego, że i na gruncie pedagogiki różne w tej kwestii ścierają się poglądy. Warto też, jak sądzę, poświęcić im nieco więcej miejsca i czasu, niż było to dotychczas robione.

W artykule, który przedstawiam Czytelnikom, nie zamierzam wyczerpać bynajmniej całości tematu. Pragnę zasygnalizować jedynie niektóre kwestie z zakresu — moim zdaniem — podstawowych.

Dla zachowania przejrzystości w toku rozważań zacznijmy od określenia, co rozumiemy, mówiąc o strukturze?

Przeczytam definicję prof. J. Szczepańskiego „Przez strukturę rozumiemy układ elementów jakiejś rzeczy czy zjawiska i zasady ich wzajemnego przyporządkowania”¹.

Ale określona dyscyplina naukowa nie jest rzeczą, a jeśli nazwiemy ją zjawiskiem, to trzeba od razu stwierdzić, że — bardzo specyficznym zjawiskiem.

Ma ona bowiem w badawczym trybie docierać do odpowiedniego zakresu zjawisk i rzeczy, ma je poznawać i zgłębiać, ma je opisywać oraz wytyczać warunki przekształcania ich dla dobra ludzi.

Jeśli zatem zastanawiamy się nad taką strukturą, musimy mieć na myśli konstrukcję myślową, wskazującą na rodzaj i charakter zjawisk, które mają być obiektem poznania danej nauki, określającą typ powiązań między nimi w celu umożliwienia precyzyjnego zbadania związków rzezywście istniejących i wreszcie — wskazującą sposób orzekania o konsekwencjach (naturalnych i kierowanych), jakie wynikają z danych zjawisk i stosunków między nimi zachodzących dla życia ludzi.

I tu od razu wylania się pytanie: na jakiej drodze możemy taką intelektualną konstrukcję zbudować, jakie warunki powinny być spełnione, aby była ona prawdziwa i poznawczo płodna? Z tego pytania wylania się następne, będące podstawowym, jak sądzę, i kontrowersyjnym w humanistyce. Jaki rodzaj zjawisk powinien być punktem wyjścia w badaniach prowadzonych przez nauki społeczne? Czy zasadniczym i pierwszoplanowym przedmiotem są drobne i proste elementy, zjawiska cząstkowe, od poznania których postępować należy ku bardziej złożonym całościom, czy też odwrotnie — wstępne operowanie całościami pozwala docierać do zjawisk cząstkowych i ich wzajemnych relacji?

¹ Jan Szczepański: Socjologia, PWN, Warszawa 1961, s. 430.

Począwszy od dyskusji prowadzonych na ten właśnie temat na gruncie językoznawstwa, poprzez różne ujęcia kwestii strukturalnych o socjologii i filozofii dochodzimy do rozważań ważnych i dla pedagogiki.

Od wielu lat reprezentanci nauk społecznych zastanawiają się, jak osiągnąć maksymalną ścisłość w poznaniu rzeczywistości społecznej.

Zafascynowany skutecznością metod badawczych, stosowanych przez nauki matematyczno-przyrodnicze — już Kartezjusz wysunął tezę mówiącą o konieczności rozbijania każdej trudności poznawczej na elementarne cząstki, które mogą być precyzyjnie zbadane i obliczone, stwarzając podstawę do formułowania uogólnień orzekających o otaczającym świecie.

I myśl o potrzebie poszukiwania takich elementarnych cząstek, czy jak to się współcześnie czasem określa — elementarnych parametrów, które wchodzą wzajemnie ze sobą w określone związki przyczynowe, myśl o tym, że tylko dotarcie do tych cząstek i ich powiązań pozwala poznawać rzeczywistość w sposób prawidłowy i skuteczny, zadominowała w humanistyce na długo.

Na gruncie językoznawstwa odkryto tzw. fonemy, najkrótsze odcinki dźwiękowe, mające moc rozróżnienia wyrazów. Używając przyrodniczej terminologii — fonemy to atomy języka, to wiązki cech dystynktywnych — protonów i neutronów języka.

Dzięki tym wiązkom cech język ludzki nabiera jakoby treści znaczeniowej. Z tych elementarnych cząstek konstruuje się bowiem system językowy i często uważa się, że to właśnie dany system określa charakter ludzkiego widzenia świata.

Nie jest moim zadaniem dalsze bardziej szczegółowe zagłębianie się w problemy językoznawstwa. Wspomniałam o tych sprawach wyłącznie dlatego, iż spory o rolę struktury języka w poznaniu wprowadzają nas w centrum istotnych zagadnień metodologicznych.

Nie kwestionowana bowiem w językoznawstwie teza o istnieniu fonemów została w sposób dość dowolny, bez uwzględnienia ich dyskusyjnego znaczenia poznawczego, przetransportowana na teren socjologii i filozofii, przyczyniając się do rozwoju strukturalnych koncepcji typu atomistycznego.

Niektórzy współcześni pisarze marksistowskie przypisują ten typ koncepcji nurtom pozytywistycznym funkcjonującym obecnie ze szczególną siłą w socjologii amerykańskiej o charakterze mikrosocjologii i socjometrii. Do tego np. sprowadza rzecz całą węgierski pisarz A. Hegedüs, którego książka została niedawno opublikowana w Polsce². Hegedüs uważa za prekursorów współczesnych atomistycznych tendencji w socjologii Comte'a, a po nim głównie Durkheima i jego kontynuatorów. Durkheimowskie „proste wspólnoty”, składające się bezpośrednio z indywidualnych jednostek, przejęte przez dzisiejszą szkołę francuską reprezentowaną przez Maussa i Gurvitcha stały się podstawą dla tak obecnie „modnej” socjometrii.

Obok tych „czystych” pozytywistycznych wpływów do rozwoju socjometrii przyczyniły się zdaniem Hegedüsa również wpływy neopozytywistyczne reprezentowane przez socjologię formalną Tarde'a, Simmla, Töbniesa, Wiesego.

Jest w tych wywodach oczywiście dużo słuszności. Niewątpliwie pozytywizm i neopozytywizm wywarły poważny wpływ na kształtowanie się tych socjologicznych kierunków, które pomimo różnic w szczegółowych poglądach i prądach umysłowych łączy jedna myśl zasadnicza: głównym przedmiotem badań nauk społecznych są małe jednostki społeczne — „mikroskopijne dynamiczne elementy” (J. L. Moreno) czy „elementarne parametry” (S. Nowak).

Wydaje się jednak, iż prekursorów tych koncepcji nie tylko wśród pozytywistów i neopozytywistów szukać należy.

Wcale nie w mniejszym stopniu powiązane są z nimi tendencje charakterystyczne

² A. Hegedüs: Współczesna socjologia burżuazyjna a rzeczywistość społeczna. PWE, Warszawa 1964.

dla socjologii humanistycznej, przeciwstawiającej się przecież w wielu zasadniczych punktach pozytywizmowi, neopoztywizmowi oraz wszelkim odcieniom empiryzmu czy też formalizmu.

Już Dilthey wysuwa ważną metodologiczną koncepcję, mówiącą o tym, że rzeczywistość społeczno-historyczna składa się z jednostkowych aktów i przeżyć psychicznych. Życie społeczne można zatem poznawać i rozumieć tylko poprzez zagłębianie się we własne przeżycia i akty duchowe. I jakkolwiek Dilthey dąży do ujmowania tych aktów jako całościowych struktur psychicznych, kompleksów przeżyć, bez wyróżniania w nich bardziej szczegółowych elementów (jak to czynili współcześni mu psychologowie), to jednak tendencja „atomistyczna” przejawia się z całą wyrazistością.

Przedmiotem badania staje się jednostka o charakterze duchowym.

Mimo pozornych różnic od tego ujęcia nie odbiega metodologiczna teoria H. Rickerta, który przedmiotem zainteresowań nauk „historycznych” w przeciwstawieniu do „przyrodniczych” czyni indywidualne i niepowtarzalne cechy ludzkie i zjawiska otaczającego świata. Opis tych indywidualnych cech i zjawisk oraz ich łączenie w określone całości i szeregi rozwojowe (bez ustalania ogólnych praw) stanowi główne zadanie badacza.

Myśl tę kontynuuje i rozwija Max Weber. Według niego przedmiotem badań są indywidualne działania społeczne ludzi; działania o określonym sensie subiektywnym. Działania jednostek są więc zasadniczym elementem społecznej rzeczywistości.

Weber wprowadza do socjologii typu atomistycznego dodatkową bardzo istotną myśl, mianowicie formułuje pojęcie tzw. typu idealnego. „Typ idealny” jest tworem myślowej konstrukcji, uwypuklającym sens subiektywnych działań ludzi, jest określonym modelem rzeczywistości, stanowiącym skuteczne narzędzie badawcze przez możliwość przymierzania tej abstrakcyjnej konstrukcji do rzeczywistych motywów działań szeregu ludzi. Wielość jednostkowych działań zostaje tu połączona w jeden obraz myślowy. Jest to kompleks cech typowych jakoby dla rzeczywistości, pozwalających rzeczywistość tę klasyfikować i porównywać.

W koncepcji Maxa Webera chodzi o idealny typ motywów działania.

Myśl ta jednak staje się generalną wytyczną postępowania badawczego w wielu nurtach nauk społecznych w ogóle.

Tak więc w oparciu o różnorodne wpływy ukształtowały się współczesne strukturalistyczno-atomistyczne koncepcje socjologiczne.

Do czego one się sprowadzają?

„Atom socjalny” staje się podstawową jednostką struktury społecznej, nie dając się już podzielić na mniejsze elementy. Ten atom socjalny różnie może być ujmowany. Według Moreno zbudowany on jest w oparciu o stosunki psychologiczne, wiążące poszczególne jednostki ze sobą. Wewnątrz „atomu społecznego” można wyróżnić elektrony społeczne, tj. jednostki uczucia przekazywane przez jedną osobę — innej. Atom socjalny jest więc połączeniem uczuciowym jednostki z jednostką.

Obok powiązań uczuciowych człowieka z człowiekiem mogą istnieć powiązania człowieka z przedmiotem (również typu uczuciowego). Uczucia negatywne bądź pozytywne stwarzają sytuacje społeczne odpychania lub przyciągania.

Inne kierunki socjologii rozszerzyły nieco pojęcie atomu społecznego, wprowadzając pojęcie stosunków ludzkich jako wywodzące się ze współdziałania. Chodzi tu o działalność pewnego osobnika powiązaną z odpowiednią działalnością drugiego. Badania różnych typów działań wzajemnych międzyjednostkowych (interakcji) umożliwiają jakoby dochodzenie do uogólnień dotyczących stosunków społecznych.

A więc na drodze badania elementarnych cząstek społecznych i ustalania relacji między nimi tworzy się konstrukcje myślowe, modele rzeczywistości, które mają wyjaśnić społeczną rzeczywistość.

Model taki jest jak gdyby budowlą wzniesioną z cegieł, z których każda jest do-

kładnie poznana. W dalszym ciągu sądzi się zatem, że takie poznanie poszczególnych „cegiełek” pozwala konstruować z nich dowolne „budowle”, o których w całości będzie się wiedziało wszystko na podstawie znajomości części. Taki sposób uprawiania nauk społecznych uważa się wielokrotnie za zdrowy, życiowo potrzebny empiryzm, przeciwstawiając go oderwanemu jakoby od życia teoretyzowaniu.

To stanowisko ma jednak licznych i poważnych oponentów.

Wielu autorów uważa, iż ograniczony do cząstkowych, izolowanych zjawisk empiryzm w momencie, kiedy wychodzi poza te elementarne cząstki, przestaje być empirią, przeradza się w zwyczajną jałową spekulację, a dążenie do nomeotetyzmu prowadzi wprost w objęcia „czystego” idealizmu.

Między innymi krytykuje takie stanowisko H. Lefebvre³. Zwraca on uwagę na to, że nauka burżuazyjna, traktując jednostkę ludzką, jej uczucia i jej stosunek do przedmiotów w izolacji od całokształtu stosunków społecznych danej formacji, tworzy fikcję, mówi o pozorach, staje się uprawianiem metafizyki, a nie adekwatnym poznawaniem rzeczywistości społecznej.

Nie jeden zresztą Lefebvre przeciwstawia się tendencjom strukturalistycznym w humanistyce. Na gruncie językoznawstwa, ale z pozycji filozofa, polemizuje z nimi prof. Schaff⁴, zwracając uwagę na kontekst sytuacyjny, który sprawia, że wyrazy nabierają znaczenia, oraz na wpływ obiektywnej, zewnętrznej rzeczywistości na kształtowanie struktur językowych.

W filozofii wyraźne stanowisko zajmuje również francuski marksista L. Goldmann, formułując prawa struktury w naukach społecznych.

Cytuję fragmenty szczególnie, jak sądzę, płodne dla pedagogiki: jednostka ludzka, podobnie jak społeczeństwo, jest zjawiskiem całościowym, w którym nie można wyodrębnić warstw szczególnie wyróżnionych. Człowiek jest istotą żywą i świadomą, znajdującą się w otaczającym go świecie rzeczywistości społecznych, politycznych, religijnych itd.

Podlega on globalnemu działaniu tego świata i z kolei oddziałuje nań sam. To właśnie nazywamy stosunkiem dialektycznym⁵.

I w innym miejscu: „badacz powinien zawsze dążyć do odnalezienia rzeczywistości całościowej i konkretnej, nawet jeśli jest świadom niemożności osiągnięcia tego w inny sposób niż częściowy i ograniczony. W tym celu powinien włączyć do badania faktów społecznych historii teorii tych faktów, a nadto związać badanie faktów świadomości z ich lokalizacją historyczną oraz z ich infrastrukturą ekonomiczną i społeczną”⁶.

Przytoczyłam te dwa cytaty, ponieważ wydaje mi się, iż wprowadzają nas one w samo centrum pytań o metodologiczną strukturę pedagogiki.

Szczegółowe pytania, jakie wysuwane są wielokrotnie, brzmią: Czy pedagogika jest dyscypliną idiograficzną czy nomotetyczną? Teoretyczną czy praktyczną? Samodzielną czy kompilacyjną i usługową? Opisową czy normatywną? Aprioryczną czy empiryczną? Indukcyjną czy dedukcyjną?

I wydaje się, że na żadne z tych pytań nie można udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Wydaje się, że raczej inaczej należałoby może formułować pytania.

Może warto więc byłoby zapytać:

³ H. Lefebvre: Marks a idea wolności. Książka i Wiedza, Warszawa 1949.

⁴ A. Schaff: Język a poznanie. PWN, Warszawa 1964.

⁵ L. Goldmann: Nauki humanistyczne a filozofia. Książka i Wiedza, Warszawa 1961, s. 98—99.

⁶ L. Goldmann: Nauki humanistyczne a filozofia, s. 39.

1. jaki jest główny teren badań pedagogiki — nauki zajmującej się wychowaniem jako zjawiskiem społecznym,
2. co należy rozumieć mówiąc w pedagogice o badaniu rzeczywistości aktualnej i konkretnej, podlegającej oddziaływaniu praw i prawidłowości,
3. jaka jest wzajemna relacja teorii i empirii w pedagogice, o jaką teorię i o jaką empirię tutaj chodzi?

Z odpowiedzi na te pytania może nam się zarysować globalny obraz struktury pedagogiki.

Aktualny stan wychowania jest produktem historycznego rozwoju. Bez historii, rozumianej zarówno idiograficznie, jak nomotetycznie, tzn. historii wyjaśniającej genezę życia materialnego i świadomościowego w określonym miejscu i dla potrzeb aktualnych czasów, historii ukazującej procesy i przemiany dziejowe oraz historii ustalającej główne prawa rozwoju społecznego i na podstawie tych praw — przewidującej kierunek dalszego rozwoju nie jesteśmy w stanie poznać i zrozumieć żadnego zjawiska wychowawczego.

Generalizacje historyczne i ustalone przez historyków ogólne prawa naukowe stanowią zatem jedną, zasadniczą warstwę w całościowej strukturze pedagogiki, stanowią „ramy” niezbędne dla rozwoju pedagogicznych koncepcji, teren — dla wszelkich badań.

Jeśli w tych historycznych ramach zechcemy kontynuować i pogłębiać badanie aktualnego stanu rzeczy, stajemy wobec drugiego pytania.

Co jest w aktualnej rzeczywistości wychowawczej konkretne?

Czy poszczególne fakty są konkretami, czy też raczej wyrwane z sytuacyjnego kontekstu stają się nie podbudowaną odpowiednio abstrakcją, łatwo przeradzającą się w zwyczajną spekulację? Czy globalne, całościowe ujmowanie zjawisk, nawet gdyby w początkowej fazie było ujęciem intuicyjnym, zawierającym pewne luki, można nazwać postępowaniem abstrakcyjnym, jak to się często czyni, czy też właśnie jest to postępowanie konkretne, prowadzące z kolei do słusznej naukowej abstrakcji?

Odwołując się do przykładu: czy to, co robił w swoich dziełach A. Makarenko, było konkretne czy abstrakcyjne?

Nie usiłował on przecież w sposób precyzyjny opisywać elementarnych i szczegółowych faktów wychowawczych ani ustalać między nimi związków przyczynowych. Opisywał natomiast całościowe, globalne, złożone sytuacje wychowawcze, charakterystyczne dla określonego czasu i miejsca, a więc w pewnym sensie niepowtarzalne. Uprawiał zatem pedagogikę w sposób idiograficzny, nie nomotetyczny. Czy to obniżało wartość jego twórczości? Bynajmniej. Wręcz przeciwnie, nikt inny, a właśnie Makarenko założył konkretne podwaliny dla rozwoju socjalistycznej pedagogiki i socjalistycznego systemu wychowawczego.

W związku z tym można sprecyzować dalsze pytanie. Czy w obrębie globalnych większych całości ważne są szczegółowe wzajemne relacje między poszczególnymi elementami? Wydaje się, że jeśli mamy do czynienia z badaniem sytuacji i zjawisk złożonych, to ustalanie relacji międzyjednostkowych niewiele nam wnosi. I wobec tego, czy należy tu mówić o ustalaniu praw rządzących jednostkowymi elementami, czy też używając języka fizykalnego, ale tego najbardziej nowoczesnego języka fizyki — trzeba mówić o stosunkach prawdopodobieństwa, dynamicznych zmiennych układów?

Nie chciałabym zajmować w tych sprawach kategorycznego stanowiska. Problemy są zbyt dyskusyjne, aby je rozstrzygać. Wydaje się, iż samo ich postawienie ma sens i znaczenie. Sądzę jednak, że mam prawo zasygnalizować, iż wstępnie jestem skłonna przychylić się do drugiego z tych stanowisk.

I tak właśnie całościowo ujmowane aktualne zjawiska wychowawcze, będące szeroko uwarunkowanymi układami różnorodnych i zmiennych elementów, układami

wchodzącymi między sobą w stosunki prawdopodobieństwa, chciałabym widzieć jako drugą strukturalną warstwę pedagogiki.

Jeśli te dwie warstwy ujmijmy wspólnie, z pełnym uwzględnieniem relacji poziomych w każdej z nich oraz relacji pionowych — między nimi, wówczas mamy na gruncie pedagogiki transpozycję tego, co prof. Kotarbiński określa jako przedmiot badań nauk humanistycznych: genezę, doniosłość, przyczyny, treść i tok ludzkich doznań i działań, skutków i wytworów tych działań oraz dyspozycji do doznań i działań w ludziach i w otoczeniu.

Operując przykładem: czy można prowadzić badanie pedagogiczne przyjmując hipotezę, że zastosowanie określonego sposobu postępowania z wychowankami doprowadzi do określonego zawsze jednakowego skutku? To jest przecież ustalenie prawdziwości na podstawie prostego stosunku „bodziec — reakcja”.

Czy też raczej trzeba widzieć tu sprawę znacznie szerszej? Chcemy zbadać reakcje typowe dla dzieci i młodzieży żyjących w określonym czasie, miejscu i warunkach. Na te reakcje wywierają najprawdopodobniej wpływ sposobu postępowania ludzi dorosłych (różne, powiązane ze sobą sposoby postępowania różnych ludzi).

Te sposoby postępowania są z kolei warunkowane treściami życia docierającymi do wszystkich ludzi, a wśród nich i do młodzieży okazująnie i treściami dostarczanymi planowo. Te treści znów stanowią układ wielu, dynamicznie zmieniających się elementów. Są one wynikiem historycznego rozwoju i wyrazem aktualnego etapu. Czy możemy zdecydowanie wypowiedzieć się na temat występujących między tymi układami związków przyczynowych o charakterze jednoznacznie określonych praw? Byłoby to uproszczenie. Natomiast możemy o związkach mówić, jako o czymś, w czym zawarta jest duża doza prawdopodobieństwa. Im więcej przy tym będziemy mieli obrazowych przykładów ukazujących nam rzeczywiste stosunki o tych dużych całościowych układach, tym stopień prawdopodobieństwa będzie wyraźniej określony, widoczny i uzasadniony.

Czy w badaniach pedagogicznych rozwijających się w naszym kraju szczególnie żywo w ostatnich latach ten punkt widzenia jest uwzględniany? Na pewno tak! Nie zawsze jednak i nie wszędzie. Wielokrotnie dominują inne stanowiska, co jest jak sądzę, słuszne i pożądane, ponieważ tylko w dyskusji i polemice można posuwać sprawę naprzód.

Wielokrotnie spotykamy się jeszcze z „ucieczką” od wszelkich aktualnych i konkretnych sytuacji i zjawisk wychowawczych, z ograniczeniem się do wyłącznie historycznej analizy bądź też do referowania oraz interpretowania poglądów już przez kogoś wypowiedzianych. Trudno zakwestionować przydatność tego rodzaju poczynań, ale jednocześnie trudno zgodzić się z ich wystarczalnością.

Niemniej często obserwujemy krańcowo inną tendencję do uprawiania wyłącznie badań empirycznych, koncentrujących się wokół wybranych, cząstkowych faktów wychowawczych i dydaktycznych. Te ostatnie badania, jak upływający czas już wykazuje, niewiele do pedagogiki wnoszą. Będą też natrafiały na coraz więcej trudności i będą stawiały się coraz bardziej „jałowe” w związku z sytuacją coraz wyraźniej zarysowującą się w nauce w ogóle. Postępująca potrzeba integracji różnych dyscyplin oraz integracji podstaw teoretycznych z ich zastosowaniem w życiu narzuca konieczność poddawania pogłębionej refleksji problemu treści kształcenia szkolnego, zmienia i przekształca uznane i przyjęte kanony rozwiązań dydaktycznych i wychowawczych.

Dlatego też już obecnie wielu „terenowych” pracowników szkolnictwa i oświaty, podejmujących wycinkowe prace badawcze, boryka się z licznymi trudnościami metodologicznej natury, wielokrotnie te trudności zmuszają ich do pytania samych siebie o sens i cel własnych poczynań.

Byłoby gruntownym nieporozumieniem winić ich za podejmowanie wysiłków, które na tle aktualnego rozwoju nauki, a pedagogiki w szczególności, mogą być

dyskusyjne. Byłoby również niewybaczalnym błędem odmawiać tym wysiłkom wszelkiej wartości, bez względu na stopień ich teoretycznej przydatności. Twórca „pasja” każdego człowieka na każdym odcinku pracy zawsze jest czymś potrzebnym i cennym — jeśli nawet nie posuwa naprzód pedagogicznej teorii wprost, to w każdym razie przyczynia się do ulepszania praktyki, do doskonalenia metod codziennej pracy, a w konsekwencji stwarza nowe możliwości badawcze. Taki pogląd wypowiedział nie po raz pierwszy⁷, jakkolwiek na łamach *Ruchu Pedagogicznego* była próba innego, świadczącego o niezrozumieniu istoty problemu — odczytania moich sformułowań⁸.

Ale również nie po raz pierwszy daję wyraz stanowisku, iż najważniejszą sprawą dla pedagogiki jako nauki jest prawidłowe wmontowanie badań cząstkowych i szczegółowych w większe, zespołowe i kompleksowe badania, za co odpowiedzialność ponoszą pracownicy nauki ukierunkowujący zazwyczaj poszczególne, drobniejsze poczynania, uzasadniający je, określający ich cel i znaczenie.

Na tym jednak nie chciałabym zakończyć moich rozważań. Uważam, że pedagogika musi posunąć się jeszcze o krok dalej. Ma przecież określić, jak kształcić u człowieka dyspozycje do działań podejmowanych w przyszłości i jakie to mają być dyspozycje.

A zatem aspekt poznawczy przesuwają się z dociekań aktualnych na dociekania przyszłościowe.

Stajemy tu znów wobec ważnej kontrowersji dyskutowanej na gruncie humanistyki.

Stanowisko reprezentowane przez wielu autorów głosi, iż pełne uzasadnienie teoretyczne dotyczyć może tylko tego, co już zostało zrealizowane, co już istnieje. Z tego pełnego uzasadnienia można wyprowadzać wnioski dla budowania projektów, które dopiero mogą być urzeczywistnione. Ale los tych projektów nie jest już domeną teorii. Dyscypliny, które się tym usiłują zajmować, określa się po prostu mianem nauk praktycznych. Naczelne zadania tych nauk nie są jakoby zadaniami natury poznawczej.

Temu stanowisku przeciwstawione jest inne, którego typowym reprezentantem jest prof. Suchodolski.

Cytuję:

„Propozycja, którą tu czynimy dla pedagogiki... Jest to poznawanie rzeczywistości wychowawczej przez współudział w tworzeniu takich jej form, które by odpowiadały najlepiej potrzebom rozwijającej się socjalistycznej cywilizacji i zadaniam, które ludzkość musi w tych warunkach rozwiązywać”⁹.

A zatem rzeczywistość wychowawcza konstruowana w oparciu o poznawanie przeszłości i teraźniejszości, będąca — parafrazując powiedzenie Marksa — „realnym ruchem, który znosi stan dzisiejszy”, ma stawać się głównym obiektem badań, a zarazem płaszczyzną weryfikacji teoretycznych tez.

I to byłaby trzecia warstwa całościowej struktury pedagogiki, warstwa wiążąca w sposób tak ścisły, jak nigdy do tej pory nie miało to miejsca, teorię i empirię.

Na tle tej trzeciej warstwy z gruntu inaczej zarysowuje się sprawa tego, co w tradycyjnej socjologii określa się mianem „modelu rzeczywistości”. Model w sensie Weberowskiego „typu idealnego” traci swoje znaczenie. Ale model jako taki znaczenia w ogóle nie traci.

⁷ Por. Z. Krzysztozek: *Metodologiczne podstawy pedagogiki marksistowskiej*. Ossolineum, 1964 r. s. 156.

⁸ Por. B. Niemierko: Uwagi polemiczne o książce Zofii Krzysztozek: *Metodologiczne podstawy pedagogiki marksistowskiej*. *Ruch Pedagogiczny*, 1965 r., nr 3.

⁹ *Ruch Pedagog.* 1963 r., nr 2, s. 12.

Chodzi o to, że model rzeczywistości nie może być spekulatywną konstrukcją składającą rzeczywistość z elementarnych cząstek. Nie wystarczy tu też model będący najbardziej adekwatnym odwzorowaniem rzeczywistości zastanej.

Wracamy tu natomiast do marksowskiego pojmowania modelu, o którym tak interesująco pisze prof. Ignacy Szaniawski¹⁰, kreśląc nowe perspektywy przed polską socjalistyczną dydaktyką.

Taki model ma być „intelektualną konstrukcją” naukowo kierującą ludzką działalność, przewidującą na podstawie dogłębnego i szerokiego poznania tego, co było i jest, rzeczywistość przyszłą, tj. przede wszystkim możliwości działań ludzi tworzących rozumnie i na miarę potrzeb wszystkich swój własny świat.

To zaś, co nazywamy w naszym wychowaniu i nauczaniu „eksperymentem pedagogicznym”, powinno być właśnie śmiałą projekcją takiej „modelowej konstrukcji”.

¹⁰ J. Szaniawski: Model i metoda, PWN, Warszawa 1965.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

IDA ALTSZULER

O EFEKTYWNOŚCI DYDAKTYCZNEJ ŁĄCZENIA ZAJĘĆ TECHNICZNYCH TYPU PRODUKCYJNEGO Z NAUCZANIEM FIZYKI

Sens politechnizacji w szkole ogólnokształcącej widzimy przede wszystkim w zbliżeniu młodzieży do techniki „przez ukazywanie zastosowań nauk ścisłych, głównie zaś fizyki i chemii, w technice i produkcji, przez uczenie młodzieży posługiwania się podstawowymi narzędziami pracy i obsługiwanie najbardziej powszechnych i prostych w konstrukcji maszyn. Teoria i praktyka produkcji muszą być pokazane w procesie dydaktycznym w jak najściślejszym związku ze sobą. Są to elementy teorii, do których zrozumienia przygotowuje uczniów fizyka i chemia i te elementy praktyki, które mają być wykazane w pracowni szkolnej lub — co będzie na długo u nas zjawiskiem rzadkim — w udostępnionym uczniom oddziale szkoleńniowym zakładu produkcyjnego”¹.

Nasuwa się pytanie, jakie są konsekwencje dydaktyczne takiego ukazywania zastosowań nauk ścisłych — głównie fizyki — w technice i produkcji? Jak takie powiązanie nauczania tych przedmiotów, z zajęciami technicznymi wpływa na wyniki nauczania?

Odpowiedź na to pytanie znajdziemy m. in. w wynikach uzyskanych w badaniach eksperymentalnych przeprowadzonych przeze mnie w szkole nr 43 w Warszawie w latach 1961—1963. Co prawda uczniowie klas eksperymentalnych tej szkoły odbywali zajęcia teoretyczne (maszynoznawstwo, technologia metali, rysunek techniczny, motoryzacja) i praktyczne w zakładach produkcyjnych i w warsztatach Technikum Kolejowego, ale to nie zmienia istoty rzeczy: badaliśmy zależność między merytorycznym wiązaniem nauki szkolnej — głównie fizyki — z teoretycznymi i praktycznymi zajęciami uczniów w zakładach pracy i w warsztatach technikum a wynikami nauczania. Dlatego wyniki tych badań rzucają ciekawie światło na to, jakich konsekwencji dydaktycznych i w jakich warunkach można się spodziewać również w postulowanym obecnie liceum.

Temu zagadnieniu poświęcony jest poniższy artykuł.

W artykule tym będziemy usiłowali znaleźć odpowiedź na dwa pytania: 1) czy łączenie nauczania przedmiotów ścisłych z zajęciami technicznymi wpływa pozytywnie na wyniki nauczania tych przedmiotów? oraz 2) czy dla spowodowania takiego wpływu wystarczy samo wprowadzenie zajęć technicznych, czy oprócz tego potrzebne jest merytoryczne wiązanie tych zajęć z nauczaniem fizyki?

Eksperyment, o którym mówiłam wyżej, polegał na tym, że z 3 klas VIII utworzono dwie klasy eksperymentalne: „a” i „b” oraz jedną kontrolną „c”. Jedna klasa eksperymentalna — „a” — miała przez 1 dzień w tyg. zajęcia teoretyczne i praktyczne w Warszawskich Zakładach Budowy Urządzeń Chemicznych i w Zakładach Elektrotechniki Motoryzacyjnej, a druga — „b” — w Warsztatach Tech-

¹ Por. S. Dobosiewicz: Reforma programowa liceum ogólnokształcącego. *Głos Nauczycielski*, 1966, nr 1.

nikum Kolejowego. Klasa kontrolna — „c” — uczyła się normalnie, według wówczas obowiązującego planu nauczania i programu Ministerstwa Oświaty. Naukę teorii zawierającą elementy maszynoznawstwa, materiałoznawstwa, elektrotechniki, technologii i rysunku technicznego usiłowaliśmy ściśle powiązać z jednej strony z lekcjami w szkole, a z drugiej — z zajęciami praktycznymi w zakładach pracy.

Jeden dzień pracy uczniów w kl. 8 wygospodarowano przez zmniejszenie ilości godzin na nauczanie niektórych przedmiotów: zgodnie z ówczesnym zarządzeniem Ministerstwa Oświaty uczonego fizyki w klasach eksperymentalnych o jedną godzinę tygodniowo mniej (ku ogólnemu niezadowoleniu, gdyż zajęcia techniczne nie równoważyły braku tej godziny); z wychowania fizycznego wygospodarowano 1 godzinę, z rysunku 1, doszły 2 godziny przewidziane normalnie na zajęcia praktyczno-techniczne w kl. 8. Ponadto zwiększono ogólny wymiar godzin w klasach eksperymentalnych o 1 godzinę tygodniowo. W drugim i trzecim roku trwania eksperymentu młodzież pracowała kosztem zwiększenia wymiaru godzin o 4 godziny oraz kosztem dwóch godzin zajęć praktyczno-technicznych przewidzianych na kl. IX i X.

Do klas biorących udział w eksperymencie skierowano dwóch dobrze przygotowanych nauczycieli fizyki. Jeden uczył w kl. „a” i „c”, a drugi w „b”. Konieczność odpowiedniego obsadzenia i pozostałych klas nie umożliwiła dyrekcji szkoły skierowanie jednego nauczyciela do wszystkich trzech klas biorących udział w eksperymencie — co byłoby ze względów metodologicznych słuszniejsze. Mankament ten jednak udało nam się częściowo zrównoważyć dzięki ściślejszej współpracy między obu nauczycielami na temat stosowanych metod oraz dzięki realizacji tego samego programu nauczania fizyki.

Młodzież klasy eksperymentalnej „a” pracowała w warunkach systematycznego merytorycznego wiązania zajęć technicznych typu produkcyjnego z nauką szkolną i odwrotnie. Natomiast młodzież klasy eksperymentalnej „b” pracowała w warunkach, w których wiązania tego prawie nie było. Eksperyment był obliczony na 2 lata, ale na prośbę uczniów i rodziców był przedłużony o rok².

W toku trwania eksperymentu przeprowadziliśmy wstępne, etapowe i końcowe badania wyników nauczania. W tym artykule skupimy uwagę na wstępnych i końcowych badaniach wyników nauczania fizyki. Analiza uzyskanych rezultatów pomoże nam wykryć poszukiwaną zależność.

Badania wstępne

W badaniach wstępnych uczniowie wszystkich 3 klas otrzymali do rozwiązania po 11 zadań z fizyki obejmujących zagadnienia w zakresie materiału programowego kl. VII szkoły podstawowej.

Zadania opracował oraz prace uczniowskie sprawdził i ocenił Maciej Kowalski. Wyniki uzyskane w badaniach wstępnych obrazuje tabela 1.

Z tabeli tej wynika, że poziom opanowania materiału programowego w zakresie kl. VII szkoły podstawowej był we wszystkich trzech klasach niski. Widać to z wysokiego procentu uczniów, a głównie — uczennic, którzy niedostatecznie rozwiązali zadania. Każda z 3 klas ma więcej niż po 50% uczniów i uczennic z ocenami niedostatecznymi, klasa eksperymentalna „b” i kontrolna „c” mają nawet więcej niż po 70% uczniów i uczennic z niedostatecznymi ocenami. Jeśli o dziewczynki chodzi, to liczba uczennic z ocenami niedostatecznymi przekracza wszędzie 70%, a w klasie „b” i „c” jest ona nawet wyższa niż 80%. Żadna dziewczynka

² Dokładnie na temat założeń i przebiegu tego eksperymentu pisałam m. in. w artykule pt. „Z badań nad łączeniem nauki szkolnej z pracą produkcyjną”, *Nowa Szkoła*, 1963 r., nr 3.

Tabela 1

WYNIKI UZYSKANE PRZEZ UCZNIÓW KLAS VIII W BADANIACH WSTĘPNYCH
(wrzesień 1960)

Klasa	Liczba badanych uczniów			Liczba uczniów												
				z bdb			z bd			z dost.			z ndst.			
	og.	chł.	dz.	og.	chł.	dz.	og.	chł.	dz.	og.	chł.	dz.				
VIIIa	43	16	27	Liczyby absol.	—	—	—	2	2	—	16	10	6	25	4	21
				Liczyby wzgl.				4,7	12,5			37,2	62,5	22,2	58,1	25
VIIIb	41	15	26	Liczyby absol.	—	—	—	—	—	—	11	7	4	30	8	22
				Liczyby wzgl.	—	—	—	—	—	—	—	26,8	46,7	15,4	73,2	53,3
VIIIc	42	6	36	Liczyby absol.	—	—	—	1	1	—	8	2	6	33	3	30
				Liczyby wzgl.	—	—	—	2,4	16,7	—	—	19	33,3	16,7	78,6	50

z wszystkich 3 klas nie rozwiązała zadań na db i lub bdb. Lepiej, ale również niezadowolająco rozwiązała zadania chłopcy. W kl. VIIIb 53,3% chłopców rozwiązało zadanie na niedostateczny, a w „c” — 50%. Najlepiej rozwiązała zadania chłopcy z VIIIa; tylko 25% spośród nich rozwiązało zadania na niedostateczny. Z kl. VIIIc jeden chłopiec rozwiązał zadanie na dobry, w VIIIa zaś dwaj chłopcy dobrze rozwiązała zadania. Żaden chłopiec i dziewczynka nie rozwiązała zadań na bdb.

Z tab. I wynika, że w chwili rozpoczęcia eksperymentu wszystkie trzy klasy niewiele różniły się między sobą, jeśli chodzi o opanowanie materiału programowego z fizyki w zakresie kl. VII. Dotyczy to szczególnie dziewcząt, co miało zasadnicze znaczenie wobec przeważającej ich liczby w każdej klasie.

Wyniki osiągnięte przez każdą z klas w badaniach wstępnych wyraża również średnia ocena na ucznia. Ilustruje ją tabela 2.

Tabela 2
ŚREDNIA OCENA NA UCZNIĄ WE WSTĘPNYCH
BADANIACH WYNIKÓW NAUCZANIA Z FIZYKI

VIII a	Ogółem	Chłopcy	Dziewczęta
	2,5	2,8	2,3
VIII b	2,2	2,4	2,1
VIII c	2,2	2,7	2,1

Średnia ocena na ucznia wynosi w każdej z 3 badanych klas mniej niż dostateczny: w kl. VIIIa równa się ona 2,5, w kl. VIIIb 2,2, a w VIIIc również 2,2. Różnica o 0,3% między klasą eksperymentalną „a” a dwiema pozostałymi — eksperymentalną „b” i kontrolną „c” — nie czyni jakościowej różnicy między tymi klasami. Porównanie dziewcząt z dziewczętami wskazuje, że różnica między nimi była minimalna: otrzymały one w kl. „a” średnią ocenę 2,3, zaś w kl. „b” i „c” po średniej ocenie 2,1. Największa różnica zarysowała się między chłopcami VIIIa i VIIIc z jednej strony, a chłopcami VIIIb i dziewczętami z VIIIb i VIIIc —

z drugiej. Ci pierwsi uzyskali średnią ocenę 2,8 oraz 2,7, chłopcy zaś z VIIIb otrzymali średnią ocenę 2,4, a dziewczęta z VIIIb i VIIIc po 2,1.

Fakt uzyskania nieco lepszych wyników w badaniach wstępnych przez jedną z klas eksperymentalnych — VIIIa — przez tę właśnie, która miała pracować w fabryce, miał i swoją dobrą stronę. Równoważyło to w pewnym stopniu znacznie trudniejsze warunki nauki i pracy, w jakich się znalazła młodzież tej klasy. Sam fakt wejścia młodzieży ze szkoły ogólnokształcącej do fabryki nie miał dotychczas precedensu ani w historii tej fabryki, ani w historii tej szkoły.

Oprócz tego że młodzież z tej klasy obarczona była coraz większymi obowiązkami w fabryce i coraz większą odpowiedzialnością za pracę, przypadł jej jeszcze w udziale trud pokonywania różnych przeszkód natury organizacyjnej. Ponadto, w porównaniu z klasą kontrolną, klasy eksperymentalne — zarówno „a”, jak i „b” miały o 1 godz. fizyki w tygodniu mniej.

Oprócz tego niektóre lekcje fizyki w tej klasie wypadały na 7 i 8 godzinie lekcyjnej — w związku ze skomasowaniem lekcji z wszystkich przedmiotów w 5 dniach tygodnia, a nie w 6, jak to było w klasie kontrolnej. Klasa „a” miała jeszcze tę niedogodność, że musiała odbywać zajęcia w fabryce na drugą zmianę, co powodowało późne ukończenie pracy i późny powrót do domu.

Badania końcowe wyników nauczania

W końcowych badaniach wyników nauczania uczniowie wszystkich 3 klas — IXa, IXb, IXc — otrzymali do rozwiązania w ciągu 3 godzin po 12 zadań w zakresie materiału programowego kl. VIII i IX — pod ścisłym nadzorem. Były to zadania trojakiego rodzaju:

- a) na badanie przyrostu wiadomości uczniów,
- b) na badanie umiejętności stosowania teorii w praktyce z uwzględnieniem praktyki produkcyjnej oraz
- c) na badanie samodzielności myślenia.

Aby zapewnić jednolitą poprawę wszystkich zadań i przez to umożliwić porównawcze zestawienie wyników, opracowano normy, które były później stosowane przy ocenie zadań. Zadania dobrał, normy opracował oraz prace uczniowskie sprawdził i ocenił mgr Czesław Fotyma. Teksty zadań kontrolnych oraz normy ocen podane są w aneksach. Wyniki uzyskane w badaniach końcowych obrazuje tabela 3.

Tabela III wskazuje, że w badaniach końcowych klasa VIIIa liczyła tylko 18,6% uczniów i uczennic, którzy uzyskali z rozwiązania wszystkich 12 zadań średnią ocenę niedostateczną (w tym 5,9% chłopców i 26,9% dziewcząt). Pozostali — 81,4% uczniów i uczennic — rozwiązali te zadania poprawnie: 9,3% rozwiązało je na dobry (w tym 17,6% chłopców oraz 3,8% dziewcząt), a na dost. rozwiązało 72% (w tym 76,5% chłopców i 69,2% dziewcząt). Tabl. III wskazuje również, że 66,7% uczniów i uczennic kl. IXb rozwiązało wszystkie 12 zadań na średnią ocenę niedostateczną (w tym 57,2% chłopców i 69,6% dziewcząt). Z pozostałych 33,3% uczniów, którzy rozwiązyli zadanie poprawnie, 30% rozwiązało je na dostateczny (w tym 28,6% chłopców i 30,4% dziewcząt), 3,3% zaś — na dobry (tylko chłopcy).

Tab. III wskazuje też, że 78,4% uczniów i uczennic kl. IXc rozwiązało zadanie średnio na niedostateczny (w tym 50% chłopców, a 81,8% dziewcząt), z pozostałych 21,6%, którzy rozwiązyli zadanie poprawnie, 16% rozwiązało je na dostateczny (w tym 25% chłopców i 15% dziewcząt), 5,4% zaś — na dobry (w tym 25% chłopców i 3% dziewcząt).

Z porównania tych liczb wynika, że najlepiej rozwiązała zadania w zakresie materiału programowego kl. ósmej i dziewiątej klasa IXa (81,4% uczniów rozwiązało zadania poprawnie). Gorzej rozwiązyli te zadania uczniowie kl. IXb (33,3% uczniów

Tabela 3

REZULTATY KOŃCOWE BADAŃ WYNIKÓW NAUCZANIA FIZYKI W KL. IX
(czerwiec 1962 r.)

Klasa	Liczba badanych uczniów			procent uczniów												
				z bdb			z db			z dost.			z niedost.			
	og.	chł.	dz.	og.	chł.	dz.	og.	chł.	dz.	og.	chł.	dz.				
IX a	43	17	26	licz. abs.	—	—	—	4	3	1	31	13	18	8	1	7
				licz. w %	—	—	—	9,3	17,6	3,8	72,1	76,5	69,3	18,6	5,9	26
IX b	30	7	23	licz. abs.	—	—	—	1	1	—	9	2	7	20	4	16
				licz. w %	—	—	—	3,3	14,2	—	30	28,6	30,4	66,7	67,2	69
IX c	37	4	33	licz. abs.	—	—	—	2	1	1	6	1	5	29	2	27
				licz. w %	—	—	—	5,4	25	3	16,2	25	15,2	78,4	50,0	81

rozwiązywało je poprawnie). Najgorzej rozwiązali te zadania uczniowie i uczennice kl. IXc (tylko 21,6% takich, którzy rozwiązali zadanie poprawnie). Dotyczy to zarówno chłopców, jak i dziewcząt. Z porównania ze sobą rezultatów, które osiągnęli chłopcy poszczególnych klas, wynika, że najlepiej rozwiązali zadania chłopcy kl. IXa (94,1% rozwiązało zadanie poprawnie). Gorzej rozwiązali zadanie chłopcy kl. IXb (42,9% rozwiązało zadanie poprawnie). Znacznie gorzej niż chłopcy IXa, choć nieco lepiej niż chłopcy IXb rozwiązali zadania chłopcy IXc (50% rozwiązało poprawnie). Jeśli chodzi o dziewczęta, to najlepiej rozwiązały zadania dziewczęta z kl. IXa (75,1% rozwiązało poprawnie). Znacznie gorzej rozwiązały te zadania dziewczęta z IXb (30,4% rozwiązało poprawnie), a najgorzej rozwiązały te zadania dziewczęta z kl. IXc (tylko 18,2% rozwiązało zadania poprawnie).

A jak się kształtują rezultaty końcowych badań wyników nauczania z punktu widzenia ilości punktów zdobytych przez poszczególne klasy, a następnie przeliczonych na oceny szkolne? Prace uczniowskie w badaniach końcowych były ocenione w punktach. Z kolei punkty te przeliczono na oceny wg wskaźnika:

niedostatecznie: 0—39 pkt., dostatecznie: 40—69 pkt., dobrze: 70—89 pkt., bardzo dobrze: 90—100 pkt.

Po zsumowaniu ilości punktów otrzymanych przez każdego ucznia za rozwiązanie poszczególnych zadań ustalono, jaki procent punktów z ilości punktów możliwych do otrzymania przewidzianych normami uzyskali poszczególni uczniowie.

Z kolei zsumowano te punkty i ustalono procent punktów, jaki cała klasa otrzymała z ilości punktów możliwej do otrzymania przez klasę. Stąd wyprowadzono średnią ocenę na ucznia wg załączonego wyżej wskaźnika.

Tabela ta wskazuje, że spośród trzech klas największą ilość punktów z ilości punktów możliwych do uzyskania otrzymała kl. IXa, a mianowicie 48% (w tym 51% punktów uzyskali chłopcy i 44% punktów uzyskały dziewczęta). W przeliczeniu na stopnie w kl. „a” — zarówno chłopcy, jak i dziewczęta — rozwiązyali zadania na pełną ocenę dostateczną.

Jeśli chodzi o ilość punktów uzyskanych w badaniach końcowych, to na 2 miejscu jest kl. IXb. Uzyskała ona 33% punktów z ilości punktów możliwych do otrzymania

Tabela 4

ŚREDNI PROCENT PUNKTÓW ZDOBYTYCH PRZEZ UCZNIÓW
POSZCZEGÓLNYCH KLAS Z IŁOŚCI PUNKTÓW MOŻLIWYCH
DO OTRZYMANIA

W kl. IX a			W kl. IX b			W kl. IX c		
og.	chl.	dz.	og.	chl.	dz.	og.	chl.	dz.
48	51	44	33	42	30	29	45	23
dost	dost	dost	ndst	dcst	ndst	ndst	dost	ndst

(w tym 42% punktów uzyskali chłopcy, a 30% dziewczęta). W przeliczeniu na stopnie oznacza to, że klasa w całości rozwiązała zadania na niedostateczny, przy czym chłopcy uzyskali dostateczny, a dziewczęta niedostateczny.

Najmniejszą ilość punktów w badaniach końcowych uzyskała klasa IXc. Ogólna ilość uzyskanych punktów z ilości punktów możliwych do otrzymania wynosi w tej klasie 29% (w tym 45% uzyskali chłopcy, co równa się ocenie dostatecznej, a tylko 23% punktów uzyskały dziewczęta, co równa się niedostatecznej).

Jeśli chodzi o średni procent punktów zdobytych przez uczniów z poszczególnych klas — w przeliczeniu na ocenę szkolną — to trzeba stwierdzić, że uzyskane wyniki nie są zbyt wysokie: najwyższa ocena wynosi „dostateczny”.

Omówiliśmy wyniki nauczania uzyskane przez klasy „a”, „b”, „c” w badaniach końcowych z punktu widzenia procentu uczniów, którzy w poszczególnych klasach uzyskali taką, a nie inną ocenę, oraz z punktu widzenia ilości uzyskanych punktów. Rozpatrzmy jeszcze, jaki procent ocen bdb, db, dost i ndst uzyskały poszczególne klasy w badaniach końcowych. Tak ujęte wyniki ilustruje tabela 5.

Tabela 5

LICZBOWE ZESTAWIENIE OCEN UZYSKANYCH
PRZEZ KLASY EKSPERYMENTALNE I KONTROLNE
W BADANIACH KOŃCOWYCH

Klasa	Ogólna liczba ocen	W tym ocen			
		bdb	db	dst	ndst
a	516	53 10,2%	116 22,5%	182 35,2%	165 32%
b	360	51 14,2%	62 17,2%	66 18,3%	181 50,3%
c	444	18 4%	54 12,2%	119 26,8%	253 57%

Zestawienie powyższe potwierdza dane otrzymane dotychczas: „a” uzyskała w badaniach końcowych wyniki najlepsze (32,8% ocen db i bdb i 32% nd), klasa „b” gorsze od „a” (31,4% ocen db i bdb i 50,3% nd), natomiast klasa „c” wyniki gorsze niż klasa „a” i „b” (16% ocen bdb i db i 57% ocen ndst).

Analiza jakościowa rozwiązań zadań uczniowskich

Sięgnijmy do prac uczniowskich celem przekonania się na konkretnych przykładach, jak poszczególne klasy poradziły sobie z rozwiązaniem zadań i czy to praca produkcyjna wpłynęła na uzyskanie przez klasy eksperymentalne lepszych wyników, niż uzyskała klasa kontrolna.

Jak już stwierdzono, zadania kontrolne zostały tak dobrane, aby wykazać:

1. Czy i w jakim stopniu nastąpił przyrost wiadomości uczniów w okresie czasu, jaki upłynął między badaniami wstępnymi a końcowymi?

2. Czy i w jakim stopniu uczniowie umieli wiązać teorię z praktyką (z uwzględnieniem praktyki produkcyjnej)?

3. Czy i w jakim stopniu uczniowie odznaczają się samodzielnością myślenia?

Analiza wykonanych prac kontrolnych pod kątem widzenia tych trzech celów wykazała, że uczniowie i uczennice kl. IXa rozwiązali w stopniu zadowalającym zadania wykazujące przyrost wiadomości³. W szczególności dziewczęta w tej klasie uzyskały za prace kontrolne 50%, a chłopcy 65% maksymalnej ilości punktów, co daje przeciętny wynik 56%, a więc wynik zupełnie dostateczny.

W kl. IXb dziewczęta za zadania tej grupy uzyskały razem prawie 40%, chłopcy ponad 51%, łącznie — 42% maksymalnej liczby punktów, jest to wynik gorszy niż w kl. IXa, ale także dostateczny.

W kl. IXc dziewczęta uzyskały z tej grupy zadań 27% punktów, chłopcy — 48%, razem 29% maksymalnej ilości punktów. Jest to wynik niedostateczny, z tym jednak, że nieliczni chłopcy w tej klasie uzyskali wynik dostateczny.

Dla bardziej konkretnego przedstawienia wyników osiągniętych przez uczniów poszczególnych klas przeprowadziliśmy dokładniejszą analizę rozwiązań jednego z zadań nastawionych na stwierdzenie przyrostu wiadomości uczniów. Treść jednego z zadań tego typu była następująca:

Lutownica „elektryczna” ma moc 1200 W. Ile ciepła wydzieliła się w niej w ciągu 1 minuty? Ile cyny stopi ta lutownica w ciągu 1 minuty, jeżeli ciepło topnienia cyny wynosi 14,2 cal/g?

Uczniowie kl. IXa wykazali w rozwiązaniu tego zadania znajomość zagadnienia równoważności pracy i ciepła, a więc znajomość termodynamiki przerabianej w kl. IX, dalej opanowanie i zrozumienie pojęcia cieplnego równoważnika pracy, znajomość i umiejętność stosowania wzoru (prawa) określającego ilość ciepła, wywiązującego się w przewodniku, przez który płynie prąd, znajomość i zrozumienie pojęć temperatury i ciepła topnienia oraz zjawisk topnienia.

Uczniowie kl. IXb rozwiązując to zadanie wykazali te same na ogół wiadomości, co uczniowie kl. IXa, mieszała jednak w wielu wypadkach ogrzewanie cyny z jej topnieniem, nie wykazując pełnego zrozumienia ciepła topnienia.

Znacznie gorzej wypadły wyniki tego zadania w kl. IXc. Na 37 uczennic i uczniów tej klasy zaledwie 17 osób próbowało rozwiązać to zadanie, z czego 5 rozwiązań można było uznać za zadowalające.

Druga z kolei grupa zadań była nastawiona głównie na badanie umiejętności łączenia wiadomości teoretycznych z praktyką (w tym i produkcyjną).

Wyniki osiągnięte przez uczniów w badanych klasach pod tym kątem widzenia były następujące:

Uczniowie i uczennice kl. IXa uzyskali łącznie za zadania tej grupy 54% punktów, w tym chłopcy — przeszło 61%, a dziewczęta 44% maksymalnej ilości punktów. Wynik jest więc zupełnie dostateczny, z tym że u chłopców zbliża się do dobrego.

W kl. IXb wyniki za tę grupę zadań były znacznie gorsze. Młodzież tej klasy osiągnęła ogółem zaledwie 18% maksymalnej ilości punktów (w tym chłopcy — 24%, a dziewczęta 16% punktów z ilości punktów możliwych do otrzymania).

W kl. IXc wyniki są jeszcze słabsze niż w kl. IXb. Chłopcy tej klasy uzyskali wprawdzie 30% punktów, dziewczęta jednak tylko 20%, ogółem młodzież tej klasy uzyskała 21% maksymalnej ilości punktów. Sięgnijmy do konkretnego przykładu. Oto jedno z zadań tej grupy:

³ Z braku miejsca redakcja nie załącza w aneksie tekstów zadań z fizyki użytych do badań wstępnych i końcowych.

W piecu do wytapiania żeliwa wytopiono 4 tony żeliwa od początkowej temperatury 20°, zużywając 1000 kg koksu, którego ciepło spalania wynosi 7000 kcal/kg. Oblicz sprawność tego pieca, wiedząc, że temperatura topnienia żeliwa wynosi 1220°, ciepło topnienia 23 kcal/kg, a ciepło właściwe żeliwa 0,13 kcal/kg st.

Zadanie to zostało w ogromnej większości poprawnie rozwiązane przez uczniów kl. IXa. Wykazali oni przy tym pełne zrozumienie i swobodę w operowaniu pojęciami temperatury i ciepła topnienia, ciepła spalania oraz sprawności pieca. Rozwiązania zadania zostały przez nich gruntownie objaśnione, z czego widać, że procesy technologiczne są dla nich jasne i bliskie. Z rozwiązań tych widać wyraźnie, że uczniowie tej klasy uczą się fizyki, szukając jednocześnie zastosowań praktycznych uzyskiwanej wiedzy. Gdy chodzi o młodzież z kl. IXb i IXc, zadanie to zostało rozwiązane poprawnie jedynie w pojedynczych wypadkach. Niektórzy uczniowie wykazali zupełny brak orientacji w stosowaniu wiadomości objętych tematem tego zadania.

Trzecia z kolei grupa zadań nastawiona była na sprawdzenie, czy i o ile uczniowie wszystkich 3 klas odznaczają się samodzielnością myślenia.

Tu znowu klasa „a” wysunęła się wyraźnie na czoło. Chłopcy w tej klasie uzyskali bowiem 56% punktów, dziewczęta 51%, ogółem uczniowie i uczennice tej klasy uzyskali łącznie 53% maksymalnej ilości punktów.

W klasie „b” wyniki okazały się znacznie gorsze. Oto chłopcy tej klasy uzyskali 38%, dziewczęta — 31%, łącznie 35% maksymalnej ilości punktów. Wynik ogólny był niedostateczny, aczkolwiek bliski dostatecznego. Młodzież w klasie „c” uzyskała 27% punktów, z tym że chłopcy — 54%, dziewczęta zaś — 24% punktów.

Rozpatrzmy konkretny przykład. Oto treść zadania nastawionego na sprawdzenie samodzielności myślenia uczniów: W czasie jazdy trolejbusem ktoś chciał stwierdzić, jaka jest moc jego silnika w danej chwili. Co musiał zrobić i jakie działanie wykonać?

Uczniowie klasy IXa wykazali znajomość wzoru na moc prądu stałego, orientowali się, że w czasie pracy silnika trolejbusu napięcie prądu powstaje stałe, a natężenie ulega ustawicznym zmianom, wiedzieli, że należy w tablicy przy kierownicy odczytać: z woltomierza napięcie, a z amperomierza — natężenie prądu oraz wykazali znajomość jednostek mocy. Uczniowie i uczennice klasy IXb wykazali także niezłą znajomość wymienionych tu zagadnień przy znacznie słabszej umiejętności zastosowania tych wiadomości w praktyce. W kl. IXc młodzież wykazała brak umiejętności rozumowania, a tym samym — samodzielnego myślenia przy rozwiązywaniu tego zadania. Na 37 uczniów i uczennic tej klasy zaledwie 10 zadań można było uznać za dostateczne.

Wyodrębnijmy teraz w oddzielną grupę wszystkie te zadania, których treść wiązała się bezpośrednio i jeszcze ściślej niż poprzednie z treścią teoretycznych i praktycznych zajęć uczniów w fabryce i w warsztatach Technikum Kolejowego i popatrzmy, jakie wyniki z rozwiązania tych zadań uzyskali uczniowie poszczególnych klas?

Średni procent punktów z ilości punktów możliwych do otrzymania z rozwiązaniami tych zadań kształtuje się, jak następuje:

W klasie „a” — 48%
w klasie „b” — 28%
w klasie „c” — 25%

Z tych liczb wynika, że zadania na zastosowanie teorii w praktyce produkcyjnej kl. „a” rozwiązała znacznie lepiej niż „b”, klasa „b” zaś znacznie gorzej niż „a” i tylko nieco lepiej niż „c”.

Wnioski

Z całokształtu badań wyników nauczania możemy teraz sformułować wielostronnie sprawdzony wniosek:

1) łączenie zajęć technicznych typu produkcyjnego z przedmiotami ścisłymi wpływa pozytywnie na wyniki nauczania — głównie fizyki jako przedmiotu mającego najwięcej punktów stycznych z tymi zajęciami;

b) wyniki nauczania podnoszą się wyraźnie w warunkach systematycznego merytorycznego wiązania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych z zajęciami technicznymi;

c) natomiast, gdy merytorycznego wiązania nie ma bądź występuje ono w bardzo ograniczonym stopniu, wyniki nauczania podnoszą się nieznacznie albo w ogóle zostają bez zmian.

Statystyczne sprawdzenie obiektywności wysnutych wniosków przy pomocy χ^2 (chi-kwadratu)⁴

Obliczenia statystyczne potwierdziły nasze wnioski dając następujące wyniki:

1) w badaniach wstępnych wszystkie trzy klasy nie różnią się między sobą w sposób istotny ($X^2 = 4,71$, $df = 2$, $p 0,05$)

2) w badaniach końcowych klasy różnią się między sobą w sposób istotny ($X^2 = 32,15$, $df = 2$, $p 0,01$);

3) na końcowe zróżnicowanie wpływa wynik klasy IXa, ponieważ wyniki klasy IXb i IXc nie różnią się w sposób istotny od wyników uzyskanych w badaniach wstępnych⁵.

Aneks

Normy zastosowane przy ocenie zadań w badaniach końcowych

1. Rozwiązanie zadania ilościowego, obejmujące analizę treści, wymienienie zjawisk w nim występujących, powołanie się na odpowiednie prawa i wzory, zastosowanie tych wzorów do literowego rozwiązania zadania, umiejętne podstawienie wartości szczegółowych do wzoru końcowego, umiejętny i poprawny rachunek na mianach i analiza otrzymanego wyniku w konfrontacji z praktyką

100% punktów

2. Rozwiązanie zadania ilościowego, obejmujące rozwiązanie szczegółowe z wynikiem i jego analizą, ale bez objaśnień jego treści i bez uwag odnośnie do tego rozwiązania

60% punktów

3. Zadanie ilościowe, obejmujące częściowe objaśnienia do rozwiązania, i zupełnie poprawne rozwiązanie ilościowe z analizą wyniku

80% punktów

4. Zadanie ilościowe, obejmujące gruntowne i poprawne objaśnienie rozwiązania, ale z błędami w części szczegółowej, bez analizy wyniku i jego konfrontacji z praktyką

40% punktów

⁴ Porównaj J. P. Guilford: Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice. PWN, Warszawa 1960, s. 263 i nast.

⁵ Obliczeń statystycznych dokonał dr K. Metelski.

5. Zadanie ilościowe obejmujące poprawne i całkowite objaśnienie, ale częściowo błędne rozwiązanie w części szczegółowej, a tym samym błędny wynik
60% punktów
6. Zadanie ilościowe z nieciągłym rozumowaniem w rozwiązaniu (możliwość niesamodzielności)
40% punktów
7. Zadanie ilościowe z ujawnionym brakiem znajomości wzorów fizycznych i umiejętności ich stosowania
40% punktów
8. Zadanie ilościowe z wnioskowaniem chwiejnym i nieciągłym, ale bez wyraźnych błędów w tymże
60% punktów
9. Zadanie ilościowe z ujawnioną małą sprawnością rachunkową przy obliczaniu wartości szczegółowych i podstawianiu mianowań
70% punktów
10. Zadanie ilościowe z wyprowadzonym poprawnym wzorem końcowym w literach, ale o zupełnie błędnym wyniku podstawienia wartości szczegółowych
70% punktów
11. Zadanie jakościowe (zjawiskowe), ujęte w sposób nieciągły i niepełny
65% punktów
12. Zadanie jakościowe z ujawnionymi brakami wiadomości rzeczowych
20—30% punktów
13. Praca częściowo niesamodzielna
50% punktów
14. Praca całkowicie niesamodzielna (niekonsekwencje, brak ciągłości itp.)
0% punktów
15. Zadanie ilościowe lub jakościowe — ledwie zaczęte
10—20% punktów
16. Zadanie ilościowe lub jakościowe § rozwiązania wykazujące zupełną ignorancję, pomieszanie pojęć i bez sensu
0% punktów
17. Zadanie nawet nie zaczęte
0% punktów

MARIA ŻAKOWA

DZIESIĘCIOLECIE DZIAŁALNOŚCI SZKÓŁ STOWARZYSZONYCH UNESCO W POLSCE (w latach 1955/56—1965/66)

I. Powstanie i rozwój szkół stowarzyszonych UNESCO w świecie

System szkół stowarzyszonych (écoles associées), realizujących programi UNESCO wychowania młodzieży w duchu wzajemnego zrozumienia między narodami i utrwalania pokoju w świecie, istnieje od roku 1953.

Pierwsze międzynarodowe seminarium poświęcone zagadnieniom wychowania w duchu zrozumienia międzynarodowego zostało zorganizowane po drugiej wojnie

światowej w Sèvres pod Paryżem w 1947 r. Wzięło w nim udział 61 delegatów z 31 krajów. Seminarium to zapoczątkowało całą serię innych seminariów i konferencji międzynarodowych, regionalnych i krajowych, na temat celów, treści i metod wychowania młodzieży we współczesnym świecie i sposobów realizowania w szkołach w ramach poszczególnych przedmiotów i w ramach zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych wychowania w duchu zrozumienia i pokojowej współpracy między narodami. Wnioski i rekomendacje, które zostały uchwalone w wyniku obrad tych seminariów, przyczyniły się do opracowania „programu zajęć eksperymentalnych”, który miał być realizowany w szkołach państw członkowskich, a który miał sprzyjać rozwojowi wychowania w myśl zasad, jakie głosi powszechna Deklaracja Praw Człowieka oraz zgodnie z celami działalności Organizacji Narodów Zjednoczonych i instytucji wyspecjalizowanych. Program ten został zatwierdzony przez Konferencję Generalną UNESCO na jej siódmej sesji w 1952 r.

W czerwcu 1953 r. Sekretariat UNESCO wysłał do państw członkowskich wstępny program eksperymentu wychowawczego wraz z listem skierowanym do rządów i narodowych komitetów do spraw UNESCO z prośbą o wytypowanie szkół średnich, w których mogłyby być podjęte zajęcia eksperymentalne. W liście tym dyrektor generalny UNESCO wyrażał nadzieję, że zajęcia o tym samym charakterze będą w przyszłości podjęte również we wszystkich innych szkołach. Program eksperymentalny, opracowany przez UNESCO, miał być projektem „wiodącym” (pilote), mającym pobudzać rozwój wychowania w duchu zrozumienia międzynarodowego w całym szkolnictwie i uzupełniać prowadzoną już działalność niektórych szkół w tej dziedzinie.

Na apel UNESCO odpowiedziało w 1953 roku 15 krajów członkowskich; wytypowano 33 szkoły, które miały brać udział w eksperymencie. Przedstawiciele tych krajów i szkół zebrali się w listopadzie 1953 r. w gmachu UNESCO w celu ustalenia bardziej szczegółowych programów zajęć.

W ten sposób powstał w roku 1953 system szkół stowarzyszonych, realizujących w różnych krajach program wychowawczy UNESCO.

W 1953 roku 33 szkoły stowarzyszone w 15 krajach podjęły realizację eksperymentu wychowawczego UNESCO; w roku 1958 liczba tych szkół wzrosła do 163 w 40 krajach, w roku 1963 — do 289 szkół w 43 krajach, a w roku 1966 istnieje ponad 350 szkół w 43 krajach oraz wiele szkolnych kół i klubów ONZ i UNESCO.

W grudniu 1963 r. dokonano bilansu i oceny 10-letniej działalności w świecie szkół stowarzyszonych na międzynarodowym seminarium w Sèvres, zorganizowanym przez Francuski Komitet do Spraw UNESCO przy współpracy z UNESCO¹. Stwierdzono pozytywne wyniki prowadzonego przez 10 lat eksperymentu i duże osiągnięcia dydaktyczne i wychowawcze wielu szkół. Wnioski i rekomendacje uchwalone w wyniku obrad seminarium zostały przedstawione w *Biuletynie Polskiego Komitetu do Spraw UNESCO*, nr 2 (67), 1964 r. w artykule pt. „Międzynarodowe seminarium na temat szkół stowarzyszonych UNESCO”.

Szkoły stowarzyszone są to więc szkoły wiodące (écoles pilotes), które poszukują, wypracowują i stosują nowe, najbardziej interesujące i skuteczne środki i metody pracy wychowawczej. Szkoły te przyczyniają się do rozwoju wychowania młodzieży w duchu zrozumienia i pokojowej współpracy między narodami i do oddziaływania w tym duchu na środowisko, do propagowania nowych treści i metod pracy; do polepszania jakości i wyników pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Ważnym zadaniem szkół stowarzyszonych jest wypracowanie odpowiednich form włączania zagadnienia wychowania w duchu zrozumienia międzynarodowego do

¹ W seminarium tym wzięła udział z ramienia Polski autorka niniejszego artykułu jako wiceprzewodnicząca seminarium.

ogólnego programu nauczania i wychowania w szkole, do prowadzonych zajęć lekcyjnych, pozalekcyjnych i pozaszkolnych.

Wypróbowanie i upowszechnienie tych form pozwoli w przyszłości wielu innym szkołom realizować program wychowania w duchu współpracy między narodami i utrzymania pokoju w świecie.

II. Organizacja i rozwój szkół stowarzyszonych UNESCO w Polsce

Działalność szkół stowarzyszonych UNESCO w Polsce została rozpoczęta w roku szkolnym 1955/56 z inicjatywy Polskiego Komitetu do Spraw UNESCO. W bieżącym roku szkolnym 1965—66 przypada więc dziesięciolecie istnienia systemu szkół stowarzyszonych w naszym kraju.

Pierwszą szkołą, która podjęła program wychowawczy UNESCO, było Liceum Ogólnokształcące im. N. Żmichowskiej w Warszawie. W roku szkolnym 1958/59 — 10 szkół realizowało w pracy dydaktyczno-wychowawczej program UNESCO, a w roku szkolnym 1966 istnieje w Polsce 29 szkół stowarzyszonych w 19 miastach, w 15 województwach. W liczbie tych szkół znajduje się 19 liceów ogólnokształcących (w tym 6 szkół jedenastoletnich), 3 szkoły podstawowe, 1 studium nauczycielskie, 5 liceów pedagogicznych, 1 liceum sztuk plastycznych.

Program wychowawczy UNESCO został wprowadzony w większości szkół u nas i w innych krajach głównie do programów nauczania takich przedmiotów, jak: język ojczysty, języki obce, historia i geografia. W niektórych szkołach program ten jest również realizowany w zakresie innych przedmiotów, np. wiadomości o Polsce i świecie społecznym, biologii, fizyki, chemii, matematyki, pedagogiki, muzyki, śpiewu, rysunku, zajęć praktycznych, wychowania plastycznego itp., a także na specjalnych godzinach wychowawczych i apelach szkolnych oraz różnorodnych zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych.

Zakres i dobór treści programu wychowawczego UNESCO zależą w dużej mierze od pomysłowości, specjalizacji przedmiotowej oraz od inicjatywy nauczycieli podejmujących eksperyment UNESCO w danej szkole.

Oto niektóre przykłady organizacji zajęć w szkołach stowarzyszonych.

W Liceum Ogólnokształcącym im. N. Żmichowskiej w Warszawie program UNESCO jest realizowany w roku szk. 1965/66 w 8 klasach od VIII do XI, na lekcjach języka polskiego, języków obcych, historii i geografii. Realizując program nauczania obowiązujący w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczyciele wydobywają z niego i pogłębiają te treści, które specjalnie nadają się do ukazania młodzieży potrzeby wzajemnego zrozumienia, pokojowej koegzystencji i przyjaznej współpracy między narodami. Zajęcia związane z programem UNESCO prowadzone są również na specjalnych lekcjach wychowawczych, na których dyskutowane są i opracowywane wybrane tematy, oraz w Kole Przyjaciół ONZ i w Kole Polonistyczno-Teatralnym.

W Studium Nauczycielskim w Toruniu istnieje koło geograficzne, liczące 88 członków, które prowadzi różnorodne zajęcia związane z programem UNESCO.

W Liceum Pedagogicznym Nr 3 we Wrocławiu program UNESCO jest realizowany w 12 oddziałach klas od I do V (430 uczniów) w zasadzie na wszystkich lekcjach, a szczególnie na godzinach wychowawczych, lekcjach języka polskiego, historii, geografii i nauki o Polsce i świecie współczesnym. Program UNESCO jest włączony do ogólnego planu dydaktyczno-wychowawczego szkoły i do planów pracy szkolnych organizacji młodzieżowych: ZHP i ZMS.

Liceum Pedagogiczne dla Wychowawczyń Przedszkoli w Rabce realizuje program UNESCO w 7 oddziałach klas od I do V (253 uczennice), na lekcjach języka pol-

jów z dorobkiem kulturalnym Polski, z rozwojem oświaty i szkolnictwa, z życiem i nauką młodzieży polskiej, z reformą szkolnictwa w Polsce, z rocznicami obchodzonymi w naszym kraju: z Tysiącleciem Państwa Polskiego, XX-leciem Polski Ludowej.

IV. Metody i formy działalności szkół stowarzyszonych

W toku realizacji przedstawionej powyżej tematyki badań i zajęć szkoły stowarzyszone stosują różnorodne metody i formy swojej działalności.

Nauczyciele poszczególnych przedmiotów nauczania przeprowadzają specjalne lekcje poświęcone zagadnieniom zrozumienia i współpracy międzynarodowej, praw człowieka, poznawania innych krajów itd. Oto np. tematy niektórych lekcji: „Protęstwo przeciwko niesprawiedliwości społecznej — na podstawie utworów pisarzy różnych krajów”, „Nowe oblicze Afryki”, „Działalność UNESCO na rzecz krajów będących na drodze rozwoju”, „Rola ONZ we współczesnym świecie”, „Wkład uczonych w rozwój nauki służącej całej ludzkości”.

Lekcje te są starannie przygotowywane pod kierunkiem nauczycieli przez uczniów poszczególnych klas, którzy zbierają i opracowują odpowiednie materiały (książki, czasopisma, ilustracje, przezrocza, płyty itd.). Lekcje te są często połączone z wyświetlaniem filmów, związanych z nimi tematycznie, nagraniem płyt oraz z pokazem zebranych materiałów na pomysłowo urządzonych wystawach szkolnych. Na wielu lekcjach obecni są goście zagraniczni, przebywający w Polsce.

Nauczyciele, biorący udział w realizacji programu wychowawczego UNESCO, włączają umiejętnie zaplanowaną tematykę badań do szkolnego programu nauczania i wychowania, do różnych zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, godzin wychowawczych, do prac klasowych i domowych uczniów, rozszerzając i wzbogacając ten program z punktu widzenia treści oraz form jego realizacji. Dzięki temu program wychowawczy UNESCO jest ściśle powiązany z ogólnym programem nauczania i z całą pracą dydaktyczno-wychowawczą szkoły. Zasługuje to na szczególne podkreślenie.

Szkoły stowarzyszone rozwinęły żywą działalność pozalekcyjną i pozaszkolną.

1. Dużym zainteresowaniem cieszą się spotkania młodzieży z przedstawicielami innych krajów: nauczycielami, pisarzami, studentami odbywającymi studia w wyższych szkołach w Polsce, członkami delegacji zagranicznych, przedstawicielami UNESCO, stypendystami UNESCO itd.

Np. w czasie swojej oficjalnej wizyty w Polsce w r. 1964 dyrektor generalny UNESCO, René Maheu, żywo interesował się działalnością polskich szkół stowarzyszonych i odwiedził Szkołę Podstawową i Liceum Ogólnokształcące im. A. Dobiszewskiego w Warszawie. Dyrektor Maheu przeprowadził rozmowy z nauczycielami i młodzieżą tej szkoły i zapoznał zebranych z zadaniami UNESCO w dziedzinie oświaty.

W Liceum Ogólnokształcącym im. M. Kopernika w Warszawie odbyła się wizyta dyrektora generalnego Ministerstwa Oświaty Indii, Prema Kirpala, który uczestniczył w lekcji na temat Indii i wziął udział w spotkaniu z młodzieżą. Zorganizowano w szkole konkurs wiedzy o Indii jako przygotowanie do konkursu ogłoszonego przez Towarzystwo Przyjaźni Polsko-Indyjskiej przy współpracy z Polskim Komitetem do Spraw UNESCO. Wizyty w tej szkole złożyli również przedstawiciele władz oświatowych Danii proponując nawiązanie współpracy pomiędzy szkołami polskimi a duńskimi.

Pracą polskich szkół stowarzyszonych interesował się szczególnie w czasie swojej wizyty w Polsce w r. 1965 sekretarz generalny Francuskiego Komitetu do Spraw UNESCO, profesor Yves Brunsvick; zapoznał się on z formami i wynikami pracy w Liceum Ogólnokształcącym im. N. Żmichowskiej w Warszawie.

W III Liceum Ogólnokształcącym im. J. Kochanowskiego w Krakowie odbyły się m. in. spotkania ze studentami afrykańskimi studiującymi w tym mieście.

Podobne spotkania ze studentami — cudzoziemcami miały miejsce i w innych szkołach, np. w Łodzi, Toruniu, Wrocławiu, Katowicach, Krotoszynie i in.

W czasie tych spotkań młodzież przekazywała sobie wzajemnie informacje dotyczące swoich krajów, swojego życia i nauki. Spotkania były połączone z występami artystycznymi zespołów muzycznych, recytatorskich, tanecznych oraz wzajemną nauką piosenek. W X Liceum im. M. Konopnickiej w Łodzi w ramach wielu spotkań ze studentami innych krajów zorganizowano np. interesującą wieczornicę z udziałem studentów różnych narodowości pod hasłem: „Co wiemy o sobie”.

2. Dużo wysiłku i pracy wkładają nauczyciele i uczniowie szkół stowarzyszonych w organizowanie — w ramach programu UNESCO — uroczystości i różnych imprez w szkole i poza szkołą. We wszystkich szkołach stowarzyszonych odbywają się apele, poranki, wieczornice, imprezy artystyczne, inscenizacje i przedstawienia teatralne.

Np. w czasie centralnej uroczystości, poświęconej setnej rocznicy urodzin Rabin-dranatha Tagore, zorganizowanej przez Polski Komitet do Spraw UNESCO i Towarzystwo Przyjaźni Polsko-Indyjskiej, wystąpił chór międzyszkolny, który odśpiewał hymn Indii w języku bengali i szereg pieśni do słów Tagore. Uczniowie szkół stowarzyszonych recytowali wiersze poety i odegrali fragment sztuki „Chitra”. We wszystkich szkołach stowarzyszonych odbyły się uroczyste apele lub akademie, w czasie których uczniowie wygłaszali interesujące referaty o życiu i działalności wielkiego pisarza, poety, filozofa i kompozytora indyjskiego oraz recytowali jego wiersze. Wyświetlano także filmy o życiu Tagore. Udział w tych uroczystościach brali również studenci hinduscy, którzy występowali nieraz w strojach narodowych, zapoznawali młodzież polską z poezją i pieśniami swojego kraju.

W I Liceum Ogólnokształcącym im. M. Kopernika w Katowicach koło dramatyczne wystawiło w roku szkolnym 1964/65 dramat pt. „Tragedia indiańska”, a w bieżącym roku szkolnym 1965/66 przygotowuje 3-aktowe przedstawienie pt. „Perła” Steinbecka.

W Liceum Pedagogicznym dla Wychowawczyń Przedszkoli w Rabce koła zainteresowań (muzyczne, taneczne) i chór szkolny organizują wieczornice o tematyce związanej z programem UNESCO dla szkoły i dla środowiska.

W Szkole Podst. i Liceum Ogólnokształcącym im. Giuseppe di Vittorio w Gdańsku-Oliwie obchodzono w dniu 23 października 1965 r. „Dzień ONZ”. W związku z tym zorganizowano apel dla młodzieży całej szkoły z udziałem grupy studentów z Nigerii, Angoli, Syrii, Laosu i Kenii. Uczestnicy apelu wysłuchali m. in. orędzia sekretarza generalnego ONZ — U Thanta — do młodzieży świata. W bogatej części artystycznej dominowała tematyka afrykańska.

Szkoła Podst. i Liceum Ogólnokształcące im. St. Sempołowskiej zorganizowały w dniu 2 lutego 1966 r. poranek poświęcony literaturze francuskiej; program poranku zawierał recytacje wierszy z różnych epok, piosenki chóralne i indywidualne i inscenizacje wybranych scen, np. z komedii Moliera pt. „Mieszczanin szlachcicem” i z utworu A. de Saint-Exupéry pt. „Mały książę”. Na poranku tym byli obecni m. in. przedstawiciele Polskiego Komitetu do Spraw UNESCO, Ministerstwa Spraw Zagranicznych, Ambasady Francuskiej w Polsce, Ministerstwa Oświaty i rodzice uczniów tej szkoły.

3. Wybrane zagadnienia i tematy są przedmiotem odczytów, referatów oraz dyskusji, konkursów czytelniczych i konkursów wiadomości, przeprowadzanych w kołach zainteresowań, w czasie zebrań, apeli, wieczornic, wycieczek itp. Odczyty i pogadanki często ilustrowane przezroczami wygłaszają nieraz zapraszani do szkół wybitni specjaliści poszczególnych zagadnień.

Np. w I Liceum Ogólnokształcącym im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu odbyły się cztery spotkania z dyrektorem Międzynarodowych Targów, ob. Cz. Buszke, który

zapoznał młodzież z kulturą ludów Środkowego i Dalekiego Wschodu oraz z florą i fauną krajów tropikalnych. Reportaże te były ilustrowane kolorowymi filmami oraz zapisami oryginalnych melodii na taśmie magnetofonowej.

Szkoły stowarzyszone zapraszają też na spotkania z młodzieżą polskich ekspertów i stypendystów, którzy przebywali przez dłuższy czas za granicą i mają wiele ciekawych spostrzeżeń i obserwacji na temat życia i kultury innych krajów.

Młodzież uczęszcza też na odczyty do Klubu Międzynarodowej Książki i Prasy.

Organizowane są różnego rodzaju konkursy, turnieje, „zgaduj-zgadule” itp. na temat realizowanych zagadnień. Np. w VI Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie ogłoszono konkurs czytelniczy na temat: „Problem wojny i pokoju w literaturze współczesnej”. W Liceum Ogólnokształcącym w Gorlicach odbywają się „zgaduj-zgadule” na temat przeszłości i życia współczesnego wybranych krajów, np. Konga, Zjednoczonej Republiki Arabskiej, połączone z wyświetlaniem zdjęć i ilustracji z różnych czasopism; za najlepsze odpowiedzi przyznawane są nagrody książkowe. Konkursy wiadomości na temat studiowanych krajów i omawianych zagadnień organizowane są w większości szkół stowarzyszonych.

4. Uczniowie szkół stowarzyszonych zwiedzają muzea i wystawy, oglądają wspólnie filmy, przedstawienia teatralne, biorą udział w różnych imprezach pozaszkolnych związanych tematycznie z programem wychowawczym UNESCO. Np. program X Liceum Ogólnokształcącego im. M. Kopernickiej w Łodzi obejmował w ramach poznawania innych krajów — Japonię. W związku z tym szkoła zorganizowała wycieczkę do Muzeum Narodowego w Warszawie na wystawę drzeworytu japońskiego oraz na wystawę współczesnego grafika japońskiego Shiko-Munakata. Młodzież obejrzała wspólnie film o tematyce japońskiej w wykonaniu artystów japońskich, pt. „Tron we krwi”, który był podstawą do przeprowadzenia dyskusji. Wykorzystano czasopisma i literaturę zbierając wiadomości o życiu i kulturze Japonii, opracowując monografię tego kraju. Organizowane były spotkania ze studentami japońskimi. Szkoła nawiązała kontakt ze szkołą w Japonii i utrzymuje z nią korespondencję. Obydwie zaprzyjaźnione szkoły dokonują wymiany fotografii i informacji na temat nauki i pracy uczniów, życia i kultury swoich krajów. Podobną działalność rozwijają wszystkie szkoły stowarzyszone.

5. Duży nacisk kładzie się we wszystkich szkołach stowarzyszonych na samodzielną i twórczą pracę młodzieży, na budzenie i rozwijanie jej zainteresowań. W związku z tym uczniowie sami zbierają i opracowują potrzebne materiały, gromadzą dokumentację do wybranych zagadnień, opracowują monografie poszczególnych krajów, organizują szkolne wystawy, „kąciki ONZ” i „kąciki UNESCO” w szkole, sporządzają aktualne gazetki, mapy, tablice, albumy (np. na temat krajów afrykańskich i azjatyckich, lotów kosmicznych), dekorują klasy itd.

Dzięki samodzielnej pracy wzrasta aktywna postawa uczniów i ich inicjatywa. Młodzież w większym stopniu utrwała zdobywane wiadomości. Samodzielne prace przyczyniają się do wyrabiania różnych umiejętności uczniów.

6. Wszystkie szkoły stowarzyszone starają się nawiązać korespondencje ze szkołami innych, wybranych krajów. Niektóre korespondencje są systematyczne i ciągłe, dają wiele interesujących informacji i materiałów. Szkoły dokonują również wymiany drobnych upominków: fotografii, różnego rodzaju albumów, znaczków pocztowych, książek, płyt itp. Sprzyja to lepszemu poznaniu się uczniów i zaprzyjaźnieniu.

7. Szkoły stowarzyszone odbywają wycieczki i podróże zagraniczne rzeczywiste i „imaginacyjne”. Podróże „w wyobraźni” są również starannie przygotowywane; trasa „podróży” jest szczegółowo opracowana, uczniowie gromadzą wiadomości z zakresu geografii, historii, literatury, przyrody itp.

Niektóre szkoły stowarzyszone odbywają także podróże rzeczywiste, dokonując wzajemnych odwiedzin. Np. Liceum im. Zmichowskiej w Warszawie zorganizowało

wyjazdy nauczycieli i młodzieży do Francji (Nancy — Liceum im. Joanny d'Arc) i do Bułgarii (Sofia — Liceum im. Georgi Dymitrowa), a następnie przyjęło w Polsce nauczycieli i młodzież tych szkół. VIII Liceum w Krakowie zorganizowało wycieczkę na Węgry.

Niektórzy nauczyciele szkół stowarzyszonych brali udział w seminariach i konferencjach organizowanych w innych krajach przez komitety narodowe do spraw UNESCO. Dzięki temu mieli oni możliwość skontaktowania się z nauczycielami różnych krajów i zwiedzenia szkół stowarzyszonych w danym kraju.

8. W wyniku prowadzonych badań i poszukiwania różnych interesujących form realizacji programu UNESCO, sprzyjających pogłębianiu pracy wychowawczej, organizowane są w Polsce corocznie, począwszy od roku 1959 — przez władze szkolne i przy pomocy Polskiego Komitetu do spraw UNESCO — wakacyjne obozy młodzieżowe prowadzone w językach obcych (rosyjskim, francuskim, angielskim) pod egidą UNESCO. Dotychczas w obozach tych wzięło udział ponad 1500 uczniów szkół stowarzyszonych, którzy uczą się języka obcego, przewidzianego na danym obozie.

W obozach tych biorą udział nauczyciele i wychowawcy z zagranicy, skierowani przez Komitet do Spraw UNESCO danego kraju.

W toku różnorodnych zajęć prowadzonych w obozach kontynuowana jest praca wychowawcza w duchu zrozumienia i współpracy międzynarodowej oraz pogłębianie znajomości języka obcego dzięki stałemu posługiwaniu się nim przez uczestników obozu. Młodzież zapoznaje się — w zakresie przewidzianym programem zajęć — z życiem, kulturą, zwyczajami, pieśnią, tańcem itp. tego kraju, z którego pochodzi zagraniczny personel obozu.

Wyniki pracy wychowawczej na obozach wakacyjnych oceniane są bardzo wysoko przez rodziców, nauczycieli i nadzór pedagogiczny. Obozy te cieszą się dużym zainteresowaniem i powodzeniem.

9. Szkoły stowarzyszone korzystają w swojej pracy — oprócz materiałów przez siebie zbieranych i przygotowywanych — również z materiałów nadsyłanych przez UNESCO (książki, ilustracje, afisze, filmy, przezrocza itp.). Dużą pomocą w pracy są biuletyny i wydawnictwa UNESCO, np. „Le Courrier de l'UNESCO”, „Chronique de l'UNESCO”, „L'Education pour la compréhension internationale”, „Orient-Occident”, „Informations UNESCO”, publikacje BIE — UNESCO, Biuletyn Polskiego Komitetu do Spraw UNESCO zawierający aktualne informacje.

10. Ministerstwo Oświaty organizuje co roku — przy współudziale Polskiego Komitetu do Spraw UNESCO i Wydziału UNESCO w Departamencie Organizacji Międzynarodowych Ministerstwa Spraw Zagranicznych — konferencje dla dyrektorów i nauczycieli szkół stowarzyszonych w celu dokonania wymiany doświadczeń w zakresie metod i form pracy, omówienia wyników pracy oraz przekazania szkołom aktualnych informacji.

V. Wyniki i ocena działalności szkół stowarzyszonych

Na podstawie wypowiedzi dyrektorów, nauczycieli i uczniów szkół stowarzyszonych, dokumentacji pracy tych szkół oraz na podstawie przeprowadzonych wizytacji i badań wiadomości, umiejętności i postaw uczniów przy pomocy różnych sprawdzianów, m. in. testów, nadsyłanych przez UNESCO oraz opracowanych przez Instytut Pedagogiki i same szkoły, można stwierdzić, że wyniki prac szkół stowarzyszonych w zakresie wychowania w duchu zrozumienia i pokojowej współpracy między narodami są pozytywne.

W szkołach stowarzyszonych wzrosło znacznie zainteresowanie młodzieży sprawami międzynarodowymi, życiem innych krajów, działalnością ONZ i UNESCO.

Uzyskano podniesienie wyników nauczania, zwłaszcza w zakresie geografii, histo-

rii, wiadomości o Polsce i świecie współczesnym, literatury polskiej i obcej oraz w zakresie języków obcych. Uczniowie chętniej uczą się języków obcych, by móc korzystać z dorobku naukowego i kulturalnego innych krajów i porozumiewać się bezpośrednio z kolegami — cudzoziemcami.

Dzięki realizacji programu UNESCO uczniowie rozszerzyli zakres swoich wiadomości i umiejętności, uzyskali lepszą znajomość i zrozumienie zagadnień międzynarodowych.

W szkołach stowarzyszonych nastąpiło wzmocnienie czytelnictwa prasy i książek.

Program UNESCO, włączony do planu dydaktyczno-wychowawczego szkoły, wzbogaca i pogłębia treść i formy zajęć wychowawczych. Udział młodzieży w realizacji programu UNESCO — podejmowanie przez nią samodzielnych prac, przeprowadzanie studiów, opracowywanie zbieranych przez siebie materiałów, monografii, prac porównawczych itp. — przyczynił się do wyrobienia aktywnej postawy uczniów, ich inicjatywy i potrzebnych umiejętności.

Duże znaczenie programu UNESCO polega i na tym, że sprzyja on ciągłemu porównywaniu życia i kultury swojego kraju z życiem i kulturą innych krajów. Dzięki takiemu porównywaniu młodzież lepiej rozumie zachodzące w świecie przemiany polityczne, społeczne, gospodarcze, sprawy innych narodów, lepiej też poznaje i docenia własny kraj, znaczenie zachodzących w nim zmian i jego rosnący z każdym rokiem dorobek.

Zasadniczym celem eksperymentu wychowawczego UNESCO jest kształtowanie postawy i przekonań uczniów, ich stosunku do innych ludzi, innych narodów, ras, wyznań. Jest to praca długofalowa i trudna. Dotychczasowe doświadczenia i wyniki pracy szkół stowarzyszonych świadczą o tym, że praca taka jest potrzebna i że realizacja programu UNESCO wybitnie sprzyja właściwemu kształtowaniu postaw i przekonań młodzieży i wychowaniu jej w duchu zrozumienia i współpracy między narodami.

W dotychczasowej swojej działalności szkoły stowarzyszone u nas i w innych krajach położyły nacisk na poszukiwanie i wypróbowywanie form organizacyjnych, metod i środków realizacji programu UNESCO, rozwijanie różnorodnych zajęć i prac związanych z tym programem, wzbogacenie pracy dydaktyczno-wychowawczej treściami programu UNESCO. Szkoły stowarzyszone mają duży dorobek w tym zakresie.

Działalność szkół stowarzyszonych została wysoko oceniona przez UNESCO w czasie międzynarodowego seminarium w Sévres w grudniu 1963 r.⁴ Podkreślono też ogromny wkład pracy ze strony dyrektorów szkół i nauczycieli, pracy bezinteresownej i pełnej entuzjazmu. Wyniki tej pracy zasługują na upowszechnienie i utrwalenie poprzez publikacje, prasę, filmy, radio, telewizję itp.

W dalszej pracy szkół stowarzyszonych chodzi również o podjęcie badań mających na celu wypracowanie wniosków dotyczących doboru treści nauczania dla celów wychowania w duchu zrozumienia i współpracy między narodami i form realizowania tych treści oraz najbardziej skutecznych metod i środków oddziaływania wychowawczego na młodzież. Chodzi też o podjęcie badań na temat metod i kryteriów kontroli i oceny osiąganych wyników w szkołach stowarzyszonych, o wypracowanie i wypróbowanie różnych metod oceny wyników pracy.

Przy ocenie wyników realizacji programu UNESCO wskazane jest stosowanie różnych metod i sprawdzianów.

Dotychczas najczęściej stosowane środki i sposoby oceny wyników eksperymentu to sprawozdania opisowe, sporządzane przez nauczycieli prowadzących eksperyment lub obserwatorów. Sprawozdania takie są bardzo pożyteczne. Jeśli nauczyciel syste-

⁴ Zob. Maria Żakowa: Międzynarodowe seminarium na temat szkół stowarzyszonych UNESCO. *Biuletyn Polskiego Komitetu do spraw UNESCO*, 1964 r., nr 2.

matycznie notuje spostrzeżenia i obserwacje dotyczące zachowania się uczniów, ich reakcji itp., to sprawozdanie może odzwierciedlać ewolucję wiadomości, poglądów, umiejętności uczniów, ich postawy, przekonań i może być wartościowym środkiem oceny.

Rolę sprawdzianów wiadomości, umiejętności i przekonań uczniów spełniają także w pewnym stopniu organizowane w szkołach konkursy wiadomości, turnieje, dyskusje, prace pisemne, różnego rodzaju opracowania itp.

Jedną ze stosowanych metod oceny w niektórych szkołach są testy wiadomości i testy postaw. Testy takie opracowało np. w bieżącym roku szkolnym Liceum Ogólnokształcące w Stalowej Woli.

Powołany przez Sekretariat UNESCO komitet ekspertów w celu opracowania zasad i metod oceny przygotował zestawy testów, które miały być pewnym wzorem do opracowania testów dostosowanych do potrzeb poszczególnych szkół. Eksperti podkreślają jednakże, że testy wiadomości czy postaw powinny być używane w połączeniu z innymi metodami oceny, nie mogą być one jedyną metodą oceny wiadomości, umiejętności, poglądów, postawy i przekonań uczniów.

Wydana przez UNESCO praca Mialareta: „Analyse critique des méthodes et du matériel d'évaluation” zawiera krytyczną analizę metod i środków oceny. W pracy tej Mialaret proponuje m. in. utworzenie grupy eksperymentalnej i kontrolnej, badania początkowe, w okresie realizacji programu i badania końcowe. Badania mają wykazać w grupie eksperymentalnej, jaki jest zespół opinii i postaw przed realizacją programu, a jaki po zastosowaniu specjalnego programu UNESCO, czy następuje zmiana opinii i postaw, w jakim kierunku i w jakim stopniu. W grupie kontrolnej chodzi o porównanie, czy utrzymują się w końcowym etapie te same opinie i postawy, co na początku, czy i jakie różnice występują pomiędzy grupą eksperymentalną a kontrolną. Mimo różnych trudności w stosowaniu tych badań porównanie takie pozwala na wyciągnięcie pewnych wniosków dotyczących skuteczności stosowanych metod pracy i doboru treści.

Ten drugi etap działalności szkół stowarzyszonych — podjęcie badań, poszukiwanie i opracowanie metod i kryteriów oceny wyników pracy — jest już rozpoczęty w niektórych szkołach u nas i za granicą. Pewne sugestie i wzory takich badań można znaleźć w pracach zbiorowych wydanych pod redakcją Wincentego Okonia: „Szkoły eksperymentalne w świecie, 1900—1960”, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1964 r. i „Praca eksperymentalna w szkole”, PZWS, Warszawa 1963 r.

Zagadnienia związane z pracą szkół stowarzyszonych i z oceną rezultatów pracy omówione zostały szerzej w broszurze pt. „La compréhension internationale à l'école”, wydanej przez UNESCO w roku 1965.

KAZIMIERZ TEOFILEWICZ

CO WIAŻE ABSOLWENTÓW STUDIÓW NAUCZYCIELSKICH Z PRACĄ W SZKOLE?

1. Zakres badań

Przeprowadzone badania metodami ankiet oraz wywiadów z inspektoratami oświaty, kierownikami i nauczycielami szkół nad jakością pracy absolwentów I Studium Nauczycielskiego w Białymstoku dały okazję do poznania i określenia niektórych motywów pracy badanych w szkołach podstawowych.

Badaniem objęto łącznie 283 osoby. Otrzymano zaś odpowiedzi od 141, w tym od 77 kobiet i 64 mężczyzn. Wśród odpowiadających reprezentowało: filologię polską 50 absolwentów, matematykę 54, fizykę zaś 37 osób.

Z miast powiatowych i samego Białegostoku nadesłano 25 ankiet. Z miasteczek i osiedli dano ich mniej, bo 19. Najwięcej otrzymano odpowiedzi ze wsi — 97.

Biorący udział w akcji ankietowej — to zazwyczaj ludzie młodzi. Wiek ich nie przekraczał lat trzydziestu, najwięcej osób biorących udział w badaniach liczyło lat 25, zaś najniższa granica wieku sięgała dwudziestu lat. Lata pracy zawodowej — ze względu na wiek ich uczestników — nie były tak bardzo bogate. Po jednym roku pracy wypełniało ankietę 23 byłych studentów. Po dwu i trzech latach — 49, zaś po 4 i 5 latach — 43, poniżej lat sześciu — 26 osób.

17 autorów odpowiedzi zajmuje stanowiska kierowników szkół, 111 osób pełni funkcję nauczycieli szkół podstawowych, 11 — szkół średnich, jedna osoba jest na stanowisku kierownika Wydziału Kultury przy Prezydium PRN, jedna zaś z wypełniających osób od 3 lat nie pracuje już w szkole. Jest w produkcji.

2. Sąd absolwentów o wartości pracy szkolnej

Badano różne zagadnienia, a między innymi związek absolwentów z zawodem nauczycielskim. Uzyskane materiały przede wszystkim wskazują, iż ci młodzi nauczyciele zdają sobie sprawę z faktu, czym jest praca dydaktyczno-wychowawcza w szkole. W swoich wypowiedziach podkreślają, że jest ona w swej strukturze skomplikowana i rozległa, łączy się organicznie z pracą społeczną i wymaga licznych kontaktów z przedstawicielami życia społeczno-politycznego i gospodarczo-kulturalnego danego środowiska. W porównaniu z innymi rodzajami działania jest ciężka, uwikłana w trudnościach, pełna napięcia nerwowego. Przy jej wykonywaniu potrzebny jest stały wysiłek, poza tym — umiejętność panowania nad sobą, wytrzymałość, systematyczność działania i odwaga w podejmowaniu decyzji oraz przekonanie o istnieniu wielu możliwości skutecznego rozwiązywania zdarzających się w pracy szkolnej zawiłych sytuacji. Trzeba tylko być cierpliwym w poszukiwaniu środków zaradczych.

Ta niełatwa praca pedagogiczna — zdaniem 71,3% ogółu badanych absolwentów — nie odstrasza od tego zawodu, a przeciwnie w sposób zdecydowany zachęca do jego wykonywania. Wielu zwraca uwagę na zadowolenie i radość z dawania sobie rady w pokonywaniu trudności, jakie pojawiają się w działalności wychowawczej. Niektórzy znów w zwalczaniu przeszkód, stojących na drodze prowadzącej do celu, widzą pasję swego życia. Duża grupa absolwentów wiąże się z zawodem nauczycielskim właśnie dlatego, że występuje w nim praca trudna, złożona w swej strukturze, najeżona trudnościami, wciąż napięta. Zdaniem tej grupy tylko taka praca może zaciekawiać i porwać do walki o dobro dorastających pokoleń.

Są i tacy, którzy drogą porównania wskazują na wyższość pracy nauczycielskiej nad innymi zawodami. Według ich spostrzeżeń zawód nauczyciela wyróżnia się spośród innych takimi elementami, jak niepowtarzalność, ciągła nowość, bezpośredniość stosunki z ludźmi, okazywana wdzięczność ze strony uczniów, uczestniczenie w przeżywaniu zmiennych uczuć środowiska z powodu sukcesów lub porażek. Właśnie takie elementy, zdaniem absolwentów, najbardziej wiążą ich z zawodem.

Niemala grupa osób już podczas pracy związała się uczuciowo z zawodem. Poczuli się dobrze wśród dzieci, przekonała się, że jest im potrzebna, że wpływa na zmianę ich postępowania, że tylko na tym terenie najbardziej widoczne są skutki ludzkiego działania. Praca nauczycielska, ich zdaniem, daje dużo dobrego. Przede wszystkim daje wiedzę i podnosi świadomość działania, co w konsekwencji stwarza możliwości ciągłego doskonalenia swego zawodu, unikania błędów. W trakcie speł-

niania obowiązków nauczyciela i wychowawcy najlepiej poznaje się młodzież, jej przeżycia, dążenia, potrzeby. Zauważa się dodatnie i ujemne strony jej osobowości.

W wielu też wypadkach młodzież stawia swych wychowawców przed problemami, których rozwiązanie zbliża obie grupy osób do siebie oraz wzbogaca nauczycieli w wiadomości zarówno teoretyczne, jak i praktyczne.

Taka praca nie tylko wiąże z zawodem, ale przyczynia się do pozostania w nim na zawsze. Oto sądy i opinie tej grupy na temat wartości pracy nauczycielskiej:

ank. 2 — „Po ukończeniu Studium Nauczycielskiego myślałem o pracy w innym zawodzie, ale po podjęciu pracy w szkole spodobał mi się ten zawód. Zdobynam wiele”.

ank. 7 — „Już pracuję cztery lata i każdy rok następny wydaje się piękniejszy od poprzedniego. Te dzieci takie są miłe i tak wierzą w nauczyciela. Nie, nigdy nie zmienię zawodu nauczycielskiego”.

ank. 15 — „Praca przynosi dużo przyjemności. Teraz wiem, co to znaczy trudność i jak ją pokonać. Do tej ciągłej walki o lepsze tak się obecnie zaprawiłam, że pokonywanie trudności stało się moją pasją”.

Część naszej młodzieży nie doznaje tej satysfakcji z pracy szkolnej i nie przeżywa pięknych i wzniosłych uczuć. Nie widzi też nic w zawodzie nauczycielskim poza dokuczliwością i przykrościami ze strony samej młodzieży i jej rodziców. Zdaje sobie sprawę z jego ważności i doniosłej roli w życiu naszego państwa, ale uważa, że nie można żądać od człowieka, tym bardziej młodego, samozaparcia i poświęcenia się problemowi wychowania dorastającego pokolenia. Między szkolną, zdaniem tej grupy absolwentów, jest niewdzięczna. Za okazaną i wnikliwą pracę nad urabianiem jej osobowości nie pojawia się żadna z jej strony podzięką ani też wdzięczność. Ta grupa uczniów uważa, że działalność nauczyciela należy do jego zwykłego obowiązku służbowego i do nauczycieli odnosi się oschle, z pewnym lekceważeniem i uszczypliwością. Nie umie ona wiązać odpowiedzialnej pracy szkolnej i społecznej nauczyciela z jej własną, stale zmieniającą się umysłowością. Takie postępowanie i zachowanie się uczniów wytwarza niesmak w otoczeniu, wywołuje nerwowość i zakłóca atmosferę szkolną. Absolwent w wyżej przedstawionych okolicznościach staje się obojętny na potrzeby i dążenia swych wychowanków.

3. Podstawowe czynniki wytwarzania więzi z zawodem nauczycielskim

Jeśli uczy — to pod wpływem „rozpędu pedagogicznego” zdobytego w Studium i wewnętrznego poczucia obowiązku. Też tę popierają następujące głosy:

ank. 30 — „Często nie mam zadowolenia ze swojej pracy. Ogarnia mnie żal i niezadowolenie z młodzieży. W pędzie za pustką nie chce zrozumieć swego wychowawcy. Przecież tyle im daję i tak pragnę ich dobra. Jednak to ich nie bierze. Przed załamaniem bronią mnie Wasze głosy. Słyszę je teraz i dlatego walczę. Myślę, że zwyciężę”.

ank. 34 — „Gdyby nie słowa Pana, że powodzenie w pracy różnymi drogami osiąga się i przy użyciu wielu sił oraz cierpliwości, tobym dawno ten zawód porzucił. Tyle przecież miałem już przykrości i zawodów, tyle zniechęceń i rozczarowań. Nawiedzały mnie też i rezygnacje. Jednak tkwię w tej szkole, bo działa na mnie jeszcze to, co wyniosłem ze Studium”.

ank. 53 — „Przeżywam straszne czasem dni. Nie wiem, dlaczego mam te niepowodzenia! Czynię tak, jak mówiliście. Przeglądam wciąż notatki z pedagogiki, wynajduję tam trafne myśli. Korzystam z nich. Skutek jednak jest połowiczny. Zwałam te niezasłużone porażki na barki swojej nieudolności. Wy nie możecie się mylić! Wierzę Waszym słowom i to mnie jeszcze trzyma”.

W przytoczonych wypowiedziach ponadto zarysowuje się opór w poddawaniu się pierwszym niepowodzeniom szkolnym. Wszelkie przeszkody w pracy usiłują przezwyciężyć. Nie skąpią sił w dążeniu do postawionego sobie celu. Jednakże rezultaty ich nadmiernych działań nie zawsze, jak piszą, pokrywają się z pokładanymi w nich nadziejami. Bywa i tak, że absolwent nie tylko nie osiąga poprzez pracę postawionego celu, ale w usilnym tym dążeniu często nadweręża sobie zdrowie.

Ank. 49 — „Tyle napracowałam się i na nic. Nawet rodzice nie chcą przyjść mi z żadną pomocą. Myślą tylko o wódce i zabawie. Co im tam nauczycielka ich dzieci! Koleżanki moje także gdzieś zawsze pędzą. Zawsze nie mają czasu. Ośrodek Metodyczny zasłania się brakiem sekcji trudności wychowawczych. Nie mam szczęścia do pracy szkolnej. Do takiego przeświadczenia dochodzę dopiero teraz, po 5 latach pracy, kiedy straciłam w niej zdrowie”.

Jest i grupa optymistów, która mimo porażek walczy z przeszkodami w pracy wychowawczej i dąży do realizacji zadań postawionych szkole przez społeczeństwo. Tym zmaganiom młodych nauczycieli o dobro ucznia towarzyszy szereg przekonań o sile i twórczej mocy wychowania w przetwarzaniu człowieka.

Twierdzą oni, iż te przeobrażenia nie od razu dają znać o sobie. One stopniowo wciąż zachodzą pod wpływem oddziaływania szkoły. Dzięki takiemu procesowi stałego narastania zmian w strukturze psychicznej dziecka tworzy się nowy obywatel naszego państwa. Na pytanie: „Skąd ta postawa i optymizm w wychowaniu” — odpowiadają:

absolwent nr 15 — „Często wracam do domu zmęczony i jakby już zniechęcony do pracy. Ale — gdy przypomnę sobie pracę naszego Koła Pedagogicznego, poznawanie drogą wywiadów trudności wychowawczych szkół białostockich, walkę tamtejszych nauczycieli o każde dziecko szkolne, rodzi się wówczas we mnie wiara i pewność w powodzenie i mojej pracy szkolnej. Wiem, że nie przyjdzie ono tak szybko. Jedna z białostockich nauczycielek dopiero po trzech latach mozolnej pracy doczekała się zmiany w postępowaniu swych uczniów i obecnie z ich strony ma wiele dowodów wdzięczności. Tak i ja — w ostateczności — doczekam się także tej szczęśliwej chwili”.

absolwent nr 9 — „Nie mogę — na razie — niczym pochwalić się. Same niepowodzenia! Niedawno miałam nawet awanturę z matką jednego dziecka. W następnym znów dniu nie przyszły mi na zajęcia geograficzne dzieci, a przeciwie umówiłam się z nimi na godz. 18.00. Miałyśmy oglądać «Wielki Wóz». Nie martwię się tym stanem rzeczy. Pracuję i myślę, że to wszystko zmienię. Przypominam sobie lekcję ćwiczeń i podczas ciągłej praktyki pedagogicznej. Tam także były takie wypadki. Nauczycielstwo jednak nie rezygnowało z pracy i po upływie kilku lat zmieniały się dzieci, zmieniało się środowisko. Czyż ja nie potrafię tego dokonać?”

W badaniach naszych wyróżniliśmy jeszcze jedną grupę, nieliczną wprawdzie, bo obejmującą 12,4% pracujących absolwentów, ale za to ciekawą ze względu na doznawane uczucia i poglądy na wartość swego działania pedagogicznego.

W wypadku udanych lekcji, dobrych wyników nauczania, powodzenia w pracy wychowawczej wypowiadali się o wybranym zawodzie pozytywnie, cenili go i okazywali zadowolenie ze swej pozycji społecznej. Zdawało im się, że są na właściwej drodze życia. Kiedy znów natknęli się na trudności, wówczas pod ich wpływem następowało zjawisko wycofywania się z pierwszego stanowiska i przyjmowania postawy negatywnej wobec pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nie reprezentują więc żadnej postawy. Są chwiejni. Żyją dorywczymi sukcesami i porażkami. Nie mają jeszcze wyraźnego zdania na temat obranego przez siebie zawodu. Tkwią w nim, bo przyjęli na siebie zobowiązania, ale czy z tego faktu mają cieszyć się, czy narzekać na „swoją los” — dobrze jeszcze nie wiedzą. Oto wypowiedzi na ten temat:

absolwent nr 37 — „Wczoraj, gdyby mnie spytano, czy jestem zadowolony z pracy, odpowiedziałbym, że nie. Ale dziś, kiedy z powodu imienin dzieci składały mi takie gorące i miłe życzenia i przepraszały za przykrości, jakie mi sprawiły, mogę o zawodzie nauczycielskim powiedzieć jak najlepiej. Ale jak to długo będzie trwało, nie mogę określić. O moim zachowaniu się w pracy nauczycielskiej, o wytrwaniu w tym zawodzie, o radości z pracy zdecydują tylko dzieci”.

absolwent nr 43 — „Wstępując na SN nie znalazłam pracy nauczycielskiej. W czasie studiów poznałam tę pracę, i to z najlepszej strony. Szkoła ćwiczeń i szkoła z praktyki terenowej stały się dla naszej działalności instytucjami wzorowymi. Dążymy do takich szkół, lecz w tym dążeniu natrafiamy na trudności. Po raz pierwszy je przeżywam i nie wiem, jak do tych zjawisk podejść. Błądzą i to mnie denerwuje i zakłóca spokój. Są jednak i piękne chwile w tym zawodzie, dają je dzieci swoją nauką, niektórym zachowaniem się. Czy zostanę w zawodzie? Raczej tak, dziś już niełatwo znaleźć lepszą pracę”.

absolwent nr 51 — „Praca nauczyciela odpowiada mi. Jednak, gdy uprzedmiotnię sobie, jak ja mieszkam, jem, chodzę, no i zarabiam, porywają mnie wówczas nerwy. Tak bym rzucił to wszystko i poszedłbym w świat”.

absolwent nr 10 — „Już tyle razy pisałam podanie o zwolnienie z pracy i tyle razy je rwałam. Jednak w tym zawodzie coś jest”.

4. Potrzeba utrzymywania kontaktów z absolwentami SN

Całą gamę przeżyć — pozytywnych i przykrych — mają absolwenci w pierwszych latach pracy w swych szkołach. W doznaniach tych nikt z otoczenia nie uczestniczy. Są zazwyczaj sami, chociaż obracają się w dość licznym gronie nauczycielskim. Na pytanie: „Doznawane przeżycia i pomoc przy rozpoczęciu i prowadzeniu pracy nauczycielskiej ze strony starszych kolegów” — w większości wypadków odpowiadało powściągliwie, podkreślając obok uprzejmości, grzeczności, kurtuazji, usłużności w udzielaniu informacji — i to dość wyczerpujących — chłód, dystans, nawet sztywność we wzajemnych odnoszeniach się. Zdarzały się i zupełnie negatywne odpowiedzi. Użalano się w nich na brak w ogóle współzycia w grupie nauczycielskiej. W takich sytuacjach badani nie mieli odwagi do nawiązywania kontaktów z kolegami bardziej doświadczonymi. Pozostawali sami.

W takich okolicznościach trudno i niebezpiecznie jest samemu rozważać nad problemami, jakie występują w praktyce szkolnej. Łatwo wówczas o subiektywizm, a to nieuchronnie prowadzi do błędów w działaniu.

Powyższe wynurzenia, zawarte w ankietach, nasuwają następujące spostrzeżenia:

a) absolwenci studium muszą liczyć na pomoc jego wykładowców;

b) muszą zdawać sobie sprawę, że wykładowcy są z nimi, chociaż w pierwszych latach ich pracy;

c) w każdej chwili studium winno być gotowe do przeanalizowania z absolwentami ich pierwszych trudności w pracy zawodowej i wskazywania im dobrego wyjścia ze skomplikowanych sytuacji.

Ta troska uczelni o powodzenie byłych słuchaczy w działaniu pedagogicznym w szczególności sposób przysłuży się do odnalezienia siebie, do zadowolenia z tak spędzonego życia młodzieńczego, do zadowolenia z obranego zawodu i z wypełnianej funkcji społecznej.

Sądzę, iż na takiej płaszczyźnie kontaktów i wzajemnego wspomagania oraz dobrej rady najlepiej rozwija się dalszy proces wzmacniania emocjonalnej więzi absolwentów z pracą nauczycielską, jak też dalsze ich angażowanie się w wykonywany zawód.

WACŁAW WOJTYŃSKI

ŻYWE PROBLEMY REFORMY SZKOLNEJ WE FRANCJI

1. Struktura organizacyjna szkolnictwa

System szkolnictwa francuskiego przez długie lata był systemem nastawionym głównie na respektowanie potrzeb kształceniowych klas posiadających. Początkowe lata nauczania, czyli klasy „primaire”, złączone były w jedną całość ze szkołą średnią, czyli z klasami „secondaire”. Był to więc swoisty układ „pionowy”. Tendencje demokratyczne zmierzały natomiast w kierunku tworzenia układów „poziomych”, tzn. do wyraźnego oddzielenia w drabinie szkolnej szczebla początkowego od średniego, aby móc go z kolei upowszechnić, współcześnie zaś prą one w kierunku oddzielenia pierwszego cyklu kształcenia w szkole średniej od drugiego, wyższego, licealnego. W układzie tradycyjnym tylko nieznaczny odsetek dzieci przechodził z „école élémentaire” do szkoły średniej, dziś natomiast utrzymuje się, iż każde dziecko kończące 5-letnią szkołę początkową powinno mieć możliwość przejścia na pierwszy, 4-letni szczebel szkoły średniej ogólnokształcącej, czyli uczenia się w sumie przynajmniej 9 lat. W związku z tym, iż obowiązek szkolny przedłużono do 16 roku życia, uczniowie, którzy będą w stanie ukończyć I szczebel szkoły średniej w 15 roku, powinni uczęszczać jeszcze przez 1 rok w celu uzyskania dyplomu stwierdzającego wykonanie obowiązku szkolnego. Taka jest generalna tendencja przeprowadzonej reformy, w praktyce jednak jeszcze nie wszystkie dzieci po pięciu latach nauczania początkowego wstępują do kolegiów (les collèges d'Enseignement général), tym bardziej nie wszystkie je kończą. Część uczniów po dwóch latach nauki w kolegiach wstępuje na drogę kształcenia zawodowego, część zaś po czteroletnim okresie kształcenia bądź przestaje się uczyć, bądź przechodzi do wyższego cyklu szkoły średniej. Nauka w ramach tego cyklu obejmuje młodzież między 15 a 18 lub 19 rokiem życia i różnicuje się na dwa zasadnicze typy: niepełny (court) i pełny (long) oraz na dwa zasadnicze tory: ogólnokształcący i zawodowy. Pełny, czyli 3-letni okres kształcenia (long) kończy się na torze ogólnokształcącym zdobyciem świadectwa dojrzałości (baccalauréat), a na torze zawodowym dyplomem technika (brevet), natomiast typ niepełny, tzn. dwuletni lub roczny, ogólnokształcący lub zawodowy, kończy się uzyskaniem bądź dyplomu „brevet”, bądź odpowiedniego świadectwa (certificat).

Tak więc struktura organizacyjna szkolnictwa francuskiego obejmuje swymi ramami: pięcioletnie nauczanie początkowe (od 6 do 11 roku życia), czteroletni okres kształcenia kolegijskiego, czyli naukę na pierwszym szczeblu szkoły średniej, oraz trzyletni cykl kształcenia licealnego na drugim szczeblu tej szkoły. Wewnątrz poszczególnych okresów nauki występują pewne specyficzne dla nich zróżnicowania, ale o nich mówić tutaj nie będziemy. Podamy tylko dla przykładu, że pierwszy rok nauki szkolnej, który obejmuje zarówno dzieci po przedszkolu, jak i dzieci, które do przedszkola nie uczęszczały, jest traktowany w pewnym sensie jako rok wstępny, wyrównawczy, przygotowujący dzieci do podjęcia dalszej nauki równym frontem. Nosi on nawet nazwę kursu przygotowawczego („cours préparatoire”). Drugi i trzeci rok nauczania początkowego realizują kurs elementarny, czwarty zaś i piąty — mają charakter pośredni („cours moyen”) między kursem elementarnym i dalszym, już systematycznym. Oto schemat organizacyjny szkolnictwa francuskiego w jego całości:

	Szkoły wyższe	Wyższe szkoły techniczne						
	Matura*	Matura lub dyplom technika *						-20
								-19
								-18
Szkoła Średnia 2-go cyklu	Enseignement Général Long	Enseignement Technique Long	Dyplom*	Dyplom lub świadectwo*	Świadcetwo ukończenia nauki obowiązk.*			-17
			Enseignement Général Court	Enseignement Technique Court				-16
								-15
Szkoła średnia 1-go cyklu								-14
								-13
								-12
								-11
Nauczanie początkowe								-10
								-9
								-8
								-7
								-6
Wychowanie przedszkolne								-5
								-4
								-3
								-2

Obowiązek szkolny

* rodzaj świadectwa

2. Pierwszy szczebel szkoły średniej. Problem orientacji i selekcji

Dążenia demokratycznych odłamów społeczeństwa i nauczycielstwa francuskiego idą, jak powiedzieliśmy, w kierunku organizacyjnego oddzielenia pierwszego cyklu szkoły średniej od cyklu drugiego i objęcia nauczaniem na tym poziomie całej młodzieży, żeby stąd dopiero prowadziły dalsze drogi w różne strony, do różnych przyszłych prac i zawodów. Również w prasie francuskiej podnosi się problem ten w uznaniu, że najwłaściwszym jego rozwiązaniem byłoby uczynienie z okresu kształcenia młodzieży między 11 i 15 rokiem życia szczebla autonomicznego pod warunkiem wszakże, iż zwiąże się z nim niezwykle ważną społecznie kwestię orientacji i selekcji.

Idea orientacji zawodowej jest we Francji od dłuższego czasu ideą bardzo żywą. Narodziła się ona w swej dzisiejszej postaci przed dwudziestu laty w Ośrodku Kształcenia Pedagogicznego w Sèvres, który postawił sobie na początku istnienia zadanie prowadzenia badań eksperymentalnych nad nowymi metodami nauczania i ich przystosowaniem do nowych potrzeb oraz nad lepszymi metodami poznawania uczniów, aby dokonywany przez nich wybór dalszych dróg kształcenia był nie tylko celowy społecznie, lecz również pożyteczny rozwojowo, tzn. zgodny z ich osobistymi, indywidualnymi upodobaniami, uzdolnieniami, możliwościami. Szło przede wszystkim o młodzież w 15 i 16 roku życia, która ze względu na typ uzdolnień nie może czy nie powinna kontynuować nauki w dotychczasowej szkole ogólnokształcącej, zatem o zaprezentowanie jej z jednej strony najtrafniejszych możliwości dalszego kształcenia praktyczno-zawodowego, z drugiej o zmieniienie samej szkoły ogólnokształcącej na tyle, iżby mogła ona obejmować nauką także młodzież o zainteresowaniach i uzdolnieniach bardziej praktycznych. Selekcję tradycyjną opartą na systemie egzaminów uznaje się w Sèvres za selekcję brutalną, której dalej utrzymywać się nie powinno. Opowiedziano się więc za ideą rzucaną ongiś przez P. Langvine'a, polegającą na tym, iż wiedzę o uczniu i orientację w jego dalszych możliwościach edukacyjnych zdobywa się na drodze ciągłej systematycznej obserwacji oraz progresywnie ukierunkowanej pracy z każdym uczniem.

W zakresie stosowania takiej właśnie koncepcji orientacji Ośrodek w Sèvres osiągnął już znaczne rezultaty. W wielu szkołach wprowadzono tzw. „dossier scolaire”, dzięki czemu uzyskuje się tam interesujące dane dotyczące aktualnych i potencjalnych możliwości rozwojowych każdego ucznia. Już od klasy pierwszej szkoły średniej prowadzi się systematyczną obserwację uczniów, aby, zorientować się, jaki kierunek dalszej nauki jest dla nich najodpowiedniejszy. W klasie drugiej obserwacje oraz inne zabiegi w zakresie tzw. „orientation” mają wskazać uczniowi drogę jego dalszego kształcenia. Bada się więc typ uzdolnień oraz kierunki jego zainteresowań, żeby dopomóc mu w obraniu właściwej drogi. Dlatego część uczniów po pierwszych dwóch latach nauki decyduje się na drogę kształcenia zawodowego, przechodząc do trzyletnich „l'enseignement technique professionnelle (agricole)”, kształcących przyszłych robotników kwalifikowanych, część zaś kontynuuje naukę w wyższych klasach cyklu ogólnokształcącego. Jest to jednak stan przejściowy. Tendencja generalna, jak już mówiliśmy, jest taka, aby wszystkie dzieci uczęszczały do szkół ogólnokształcących I cyklu (les collèges d'Enseignement général), żeby ten stopień szkoły średniej kończyły i aby ich decyzja w sprawie dalszego kształcenia dojrzała dopiero pod koniec tego cyklu. Kształcenie to obejmuje młodzież w 11—15 roku życia i 4 lata nauczania, zatem orientacja oraz decyzja w sprawie dalszej nauki są tutaj bardzo na czasie. W czteroletnim okresie nauki w kolegium można zatem wyróżnić dwa podokresy: pierwszy dwuletni — to czas starannej obserwacji ucznia, drugi — również dwuletni — to już czas przeznaczony na orientację w sprawie dalszej nauki.

Przy wspomnianym już wyżej Ośrodku w Sèvres istnieje również szkoła średnia, tzw. „liceum wiodące” (lycée pilote), które dzięki odpowiedniemu doborowi nauczycieli pracuje jak swoiste laboratorium. Stosuje się w nim najaktywniejsze metody nauczania, aby na wypracowanym i zdobywanym tutaj doświadczeniu doskonalić pedagogicznie nauczycieli innych szkół średnich. Nie tyle chodzi tu o jakiś wzorowy model szkoły, ile o zakład, w którym specjalne warunki, jak np. inny plan nauczania, wyposażenie, wybitne kwalifikacje i stabilizacja nauczycieli, pozwalają na czynienie doświadczeń, których wyniki można przenieść gdzie indziej. Specjalną wagę przywiązuje się do: 1) orientacji („orientation”) przez gruntowniejsze poznanie uczniów przy pomocy systematycznych spotkań międzyuczniowskich, kontaktów nauczycieli z rodzicami, poznawania indywidualnych uzdolnień (szczególną troską otacza się „dossier scolaire”, który jest prowadzony tutaj od pierwszego do

ostatniego dnia nauki); 2) koordynacji międzyprzedmiotowej na drodze systematycznego porozumiewania się z sobą nauczycieli w kwestii realizacji programów i przyzwyczajania uczniów do problemowego oraz możliwie wszechstronnego ujmowania zagadnień; 3) przyzwyczajania uczniów do samodzielnego wysiłku myślowego, opanowywania właściwych sobie metod pracy przez podejmowanie i wykonywanie różnych coraz bardziej twórczych zadań pod kierunkiem nauczyciela; 4) aktualizacji nauczania przez obalanie murów i przegród między szkołą a życiem, przez takie kierowanie procesem kształcenia dziecka, aby mogło ono znaleźć właściwe sobie miejsce „w przestrzeni i w czasie” („dans l'espace et dans le temps”); 5) dyscyplin artystycznych i pracy ręcznej w celu pełniejszego i wszechstronniejszego rozwoju osobowości ucznia; 6) nawiązywania stałej łączności z pracą sekcji technicznych szkoły albo z zakładami produkcyjnymi; 7) tworzenia atmosfery zaufania, dzięki której narasta w uczniach poczucie odpowiedzialności za swoje postępowanie.

3. Drugi szczebel szkoły średniej. Egzamin dojrzałości

Wewnętrzna struktura systemu kształcenia, występującego na tym szczeblu francuskiej szkoły średniej, jest wysoce złożona. Różnicuje się ona na dwa typy — pełny (long) i niepełny (court) oraz na dwa kierunki — ogólny i techniczny. Pełny okres nauki trwa trzy, niepełny dwa lata. Wskażmy na charakterystyczne cechy przynajmniej głównych torów kształcenia na tym poziomie. Zaczniemy od tych, które trwają 3 lata i wiodą młodzież do matury.

Tor 3-letniego kształcenia ogólnego jest prawdopodobnie najbardziej strukturalnie zróżnicowany. W pierwszych dwóch latach tego okresu młodzież ma do wyboru jedną z siedmiu sekcji programowych. Są to bądź tzw. sekcje klasyczne (sections classiques), których jest cztery, bądź nowożytne (sections modernes), których jest trzy. Charakterystyczną, wspólną właściwością sekcji klasycznych jest występowanie w nich greki i łaciny lub tylko łaciny obok jednego lub dwóch języków nowożytnych, sekcje nowożytne natomiast cechuje wysunięcie na czoło przedmiotów ścisłych, przyrodniczych i języków nowożytnych. Po dwuletnim kursie tego typu młodzież przechodzi do klasy ostatniej (terminale), gdzie ma znów do wyboru jedną z pięciu sekcji: filozoficzną, nauk eksperymentalnych, matematyczną, matematyczno-techniczną lub ekonomiczno-humanistyczną.

Z kolei tor 3-letniego kształcenia technicznego (l'enseignement technique long) obejmuje młodzież, która pragnie zdobyć w tym okresie kwalifikacje zawodowe i zasilić średnie kadry techniczne w gospodarce narodowej. Zdobywa ona w ten sposób tytuł technika równoważny z egzaminem dojrzałości, w ślad zaś za tym — Prawo wstępu na wyższe uczelnie techniczne. Reforma zakłada, iż całe szkolnictwo zawodowe francuskie oprze się w przyszłości na pierwszym szczeblu szkoły średniej jako na swej wspólnej podstawie programowej i rekrutacyjnej. Obok liceów technicznych różnych rodzajów działają również we Francji trzyletnie licea rolnicze (lycées agricoles). Niepełne formy II szczebla szkoły średniej, podobnie jak wspomniane wyżej trzyletnie licea, rozgałęziają się na ogólnokształcące i zawodowe. Nazywa się je kolegiami 2 cyklu (collèges du 2^e cycle). Trzeba jednak podkreślić, iż kolegia ogólnokształcące w odróżnieniu od liceów mają nachylenie zawodowe. Przystosabiają one młodzież do podjęcia określonej pracy zawodowej, choć kończący je otrzymują świadectwa szkoły ogólnokształcącej (brevet d'enseignement général). Kolegia techniczne natomiast kształcą w okresie dwóch lat przyszłych robotników kwalifikowanych i niższą kadre urzędniczą dla przemysłu i rolnictwa.

Oprócz wymienionych form kształcenia zawodowego istnieje we Francji charakterystyczna wersja „przyzakładowego” szkolenia zawodowego kadr robotników

i techników, częściowo oparta o fabrykę, częściowo o szkołę, podlegająca jednak państwowemu nadzorowi szkolnemu. Zarysowany bardzo szkieletowo system szkół zawodowych nie jest w stanie objąć wszystkich potrzeb gospodarczych Francji, stąd np. potrzeby kadrowe w dziedzinie handlu zaspokajane są również przez dodatkowe formy szkolenia izb handlowych, rzemieślniczych i in. Izby prowadzą kursy o różnych wąskich profilach specjalnościowych, świadectwa ich ukończenia natomiast wydają lub sygnują władze państwowe.

Ukoronowaniem 3-letniego, licealnego okresu nauki jest egzamin dojrzałości, czyli tzw. baccalauréat. Ma on utrwaloną tradycją opinię egzaminu bardzo trudnego. Ale i on przeżywa dziś okres reformy. Teoretycznie jest dopuszczalne, iż szkołę można ukończyć, nie poddając się egzaminowi dojrzałości, lecz w praktyce takich wypadków nie ma, ponieważ baccalauréat umożliwia wstęp na wyższe uczelnie. Odbywa się on z reguły pod przewodnictwem przedstawiciela szkoły wyższej, choć zdarza się ostatnio coraz częściej, że i przedstawiciele szkolnictwa średniego pełnią tę funkcję.

Jak wygląda ów egzamin, jaka jest jego organizacja i przebieg? Dotychczas był on organizowany w końcu dwóch ostatnich lat nauki. W roku 1964/65 z tego zrezygnowano i ma on odbywać się tylko w klasach ostatnich (classes terminales). Był on dotychczas również treściowo bardzo zróżnicowany, gdyż w klasie przedostatniej¹ ze względu na występującą w niej fakultatywność sekcji rzeczywiście występowało kilka różnych jakościowo egzaminów. W dużych miastach, gdzie szkół średnich jest więcej, egzamin taki odbywał się w tej szkole, w której dana sekcja istniała.

Trzeba także wiedzieć, że francuski egzamin dojrzałości organizowany jest nie tylko dla młodzieży aktualnie kończącej szkołę, lecz również dla tych, którzy się doń zgłoszą, jeśli tylko odpowiadają określonym przez regulamin warunkom. Składa się on z 2 części: pisemnej i ustnej, jednak część pisemna wyraźnie przeważa nad ustną. Np. abiturienti sekcji filozoficznej zdają egzamin pisemny z 5 przedmiotów, przy czym czas trwania tego egzaminu jest różny dla różnych przedmiotów, jest on także różny dla tego samego przedmiotu, ale występującego na różnych sekcjach. Np. egzamin z filozofii na sekcji filozoficznej trwa 4 godziny, na sekcji przedmiotów eksperymentalnych 3 godz., na sekcji matematyczno-technicznej tylko 2 godz. To samo da się powiedzieć o egzaminie pisemnym z matematyki. Lokalne władze szkolne wydają drukiem z odpowiednim wyprzedzeniem czasowym szczegółowe informacje o egzaminach dojrzałości, zawiadamiając o dniu, godzinie rozpoczęcia i miejscu (w którym liceum) egzaminów pisemnych i ustnych z poszczególnych sekcji. W zawiadomieniach podają również, co kandydaci powinni zabrać ze sobą na egzamin, np. do egzaminu do języków obcych powinni przedstawić wykaz autorów przeczytanych tekstów oraz wykonanych prac. Przypomina się przy tej okazji różne przepisy regulaminowe, jak np. zakaz przynoszenia na egzamin książek, zeszytów, notatek, słowników, tablic logarytmicznych z wzorami, wzorów trygonometrycznych itp., podaje się także przepis o postępowaniu dyscyplinarnym względem osób, które do owych zakazów nie zechciały się zastosować. Komisja egzaminacyjna, działająca przy danym liceum, otrzymuje ze szkół, których absolwenci zgłaszają się do egzaminu, prowadzone przez nie książki ucznia (dossiers scolaires), które oprócz liczby, punktów obrazujących postępy (od 0 do 20) w poszczególnych przedmiotach zawierają charakterystykę zachowania się kandydatów, ocenę ich uzdolnień, zainteresowań, pilności itp. Uczniowie, którzy przy egzaminie pisemnym z któregośkol-

¹ Faktycznie w klasie I — w szkolnictwie francuskim bowiem numeracja klas zaczyna się od klasy przedostatniej (klasa ostatnia ma swoją odrębną nazwę — terminale) i biegnie w dół, nie w górę tak jak w Polsce. Najniższa klasa liceum jest klasą drugą, najniższa klasa collegium zaś klasą szóstą.

wiek przedmiotu uzyskają niewystarczającą liczbę punktów (do 7 punktów), mogą na podstawie decyzji komisji zdawać z tego przedmiotu kontrolny egzamin ustny. Egzamin maturalny jest zatem we Francji przede wszystkim egzaminem pisemnym, forma ustna zaś ma zastosowanie tylko bądź w przedmiotach, których egzaminem pisemnym objąć nie można, bądź w przypadkach już wspomnianych, które wymagają zastosowania dodatkowej kontroli.

4. Wewnętrzna organizacja szkół średnich

W toku swej ubiegłorocznej bytności piszący te słowa miał możliwość odwiedzenia we Francji trzech, a łącznie z liceum w Sèvres, nawet 4 szkół średnich ogólnokształcących, obejmujących zarówno pierwszy, jak i drugi cykl kształcenia. Były to szkoły duże, nawet bardzo duże, jakich się w Polsce nie spotyka. Tak np. Liceum Koedukacyjne d'Etat de Talence pod Bordeaux (dyrektorem jest p. Robert Bazin, autor pracy n. t. teorii i techniki orientacji, mający duże osiągnięcia na tym odcinku w swojej szkole) liczy 2500 uczniów i zatrudnia 145 nauczycieli, a Liceum Zeńskie Camille Jullian w Bordeaux liczy 3000 uczennic (41 oddziałów pierwszego i 42 oddziały drugiego cyklu) i zatrudnia ponad 150 nauczycieli i wychowawców, nie licząc praktykantów i tzw. sił pomocniczych. Liceum ogólnokształcące klimatyczne w Arcahon liczy 1300 uczniów i uczennic. Szkoły te dysponują internatami lub półinternatami, z których korzysta znaczna część młodzieży.

Mimo iż są to szkoły bardzo duże, ich dyrektorzy posiadają tylko jednego lub dwóch zastępców. W związku z tym nauczyciele nie mogą się spodziewać ze strony dyrektora lub wicedyrektora szkoły określonej pomocy metodycznej, ich zadania sprowadzają się bowiem głównie do kontroli stanu realizacji obowiązków programów nauczania. Inspektor generalny Ministerstwa, który dociera systematycznie do szkół, interesuje się szczegółowiej poziomem nauczania danego przedmiotu, gdyż jest specjalistą w tej dziedzinie, bada osiągane przez nauczyciela wyniki i udziela mu odpowiednich wskazówek. Informuje on także dyrektora o merytorycznych walorach lub niedomaganiach dostrzeżonych w realizacji programu danego przedmiotu w jego szkole.

Dyrektorzy zapytywani, jak często w roku hospituja zajęcia dydaktyczne podległych sobie nauczycieli, odpowiadali, iż albo nie czynią tego wcale, albo bywają przeciętnie jeden raz w roku na lekcji u nauczyciela. Twierdzą oni, iż nauczyciel zatrudniony jest w szkole na podstawie określonych kwalifikacji i one też warunkują zasadniczo jego kompetencje, dyrektor natomiast zmuszony jest interesować się raczej badaniem tempa i warunków rozwoju umysłowego i fizycznego młodzieży niż sprawami nadzoru, powinien on raczej poszukiwać, co w szkole w związku z wymaganiami programu jeszcze można lub należy uczynić, niż stwierdzać, co się aktualnie robi. Oczywiście obowiązkiem dyrektora i jego zastępców jest utrzymywanie stałego kontaktu z nauczycielami, aby — gdy zajdzie potrzeba — przychodzić im z konkretną pomocą, ale nie muszą oni w tym celu bywać na lekcjach i notować, co nauczyciele na lekcjach robią.

Dyrektor szkoły średniej we Francji ma pozycję silną, ugruntowaną wieloletnią tradycją. Władzy swojej nie dzielił on do niedawna właściwie z nikim. Tendencja ta jednak, zwłaszcza po ostatniej wojnie, zmienia się na tyle, iż chce się, aby kierowanie szkołą było bardziej kolegialne. Tworzy się przeto w szkołach ciała kierownicze, obejmujące obok dyrektora i wicedyrektora (ten zajmuje się zwykle i głównie rozkładem zajęć w szkole) także kilku przedstawicieli rady pedagogicznej. Ciała te zbierają się zależnie od potrzeby. Postuluje się, aby w zespole kierowniczym uczestniczyli także przedstawiciele młodzieży. Inną kolegialną formą pracy są w tych

szkołach zespoły, w których skład obok dyrektora wchodzi oddelegowani przez radę pedagogiczną pełnomocnicy: do spraw wychowania fizycznego i sportu, do zajęć pozalekcyjnych i oddziaływania kulturalnego oraz do spraw dydaktyczno-metodycznych i psychologicznych. Najwięcej czasu pochłania, twierdzą dyrektorzy, praca pełnomocnika do spraw dydaktyczno-metodycznych i psychologicznych, ponieważ życie bieżące w tej właśnie dziedzinie zgłasza najwięcej trudnych problemów. Zebrania całej rady pedagogicznej w tego rodzaju dużych szkołach właściwie się nie odbywają. Dyrektor spotyka się z nauczycielami w czasie zebrania nauczycielskich komisji klasowych, które zwołuje się zwykle trzy razy w roku pod przewodnictwem wychowawców klas (*professeurs principaux*). Niezależnie od zebrania komisji klasowych odbywają się z reguły na początku roku szkolnego zebrania nauczycieli-specjalistów, uczących tych samych przedmiotów. Dyrektor również w nich uczestniczy, ponieważ ustala się tam wykazy obowiązujących w danym roku szkolnym podręczników.

Dla francuskich szkół średnich charakterystyczne jest oddzielenie problemów wychowawczych od dydaktycznych. Tak np. „*professeur principal*”, czyli odpowiednik naszego wychowawcy klasy, zajmuje się sprawami związanymi z nauczaniem w jego klasie, kontaktami z rodzicami, ale pod kątem postępów uzyskiwanych przez młodzież w nauce, natomiast sprawy porządku, frekwencji oraz inne kwestie natury wychowawczej należą do zakresu obowiązków tzw. wychowawcy głównego i podległego mu personelu wychowawczego. W szkole działa również organ kolegialny do spraw dyscypliny, który zbiera się pod przewodnictwem dyrektora raz na trymestr. Składa się on z kilkunastu nauczycieli i przedstawiciela rodziców (z głosem doradczym). Jeśli ustali on, iż uczeń ma być ze szkoły usunięty lub w inny sposób za swoje postępowanie ukarany, żadną decyzją zmienić tego nie można. W szkołach działają również komitety rodzicielskie. Wpływy pieniężne od rodziców są jednak minimalne, wystarczające zaledwie na opłacenie składek ubezpieczeniowych za uczniów oraz na fundowanie corocznych nagród dla uczniów najlepszych.

Tygodniowy wymiar zajęć obowiązkowych nauczycieli wynosi 18 godzin, tylko profesorowie z dyplomami „*agrégé*” mają wymiar niższy, pracują bowiem godzin 15. Instytucja psychologa szkolnego nie jest związana z każdą szkołą. Niektórzy psychologowie działają na terenie jednej, inni na terenie dwóch lub więcej szkół, przy czym to, co czynią oni w szkole, nosi charakter diagnostyczno-terapeutyczny, nie psychotechniczny.

Warto na koniec podkreślić rzucającą się w oczy troskę szkół o ład i nienaganną czystość wewnątrz i na zewnątrz budynków szkolnych, jak również o należyte wyposażenie laboratoryjne pracowni i gabinetów biologicznych, fizycznych, chemicznych i in. W szkołach, jakie oglądaliśmy, można było stwierdzić, iż jednorodne pracownie i gabinety fizyczne, chemiczne, biologiczne bądź geograficzne lokuje się w szkole obok siebie, na tym samym poziomie gmachu, dzięki czemu mogą one korzystać z jednego blisko położonego przedmiotowego magazynu pomocy naukowych oraz ze wspólnego laboranta, który nie tylko sprawuje pieczę nad magazynem i urządzeniami technicznymi pracowni, lecz także wedle otrzymanych wcześniej od nauczyciela dyrektywy zestawia potrzebne na najbliższe lekcje pomoce lub montuje odpowiednią aparaturę doświadczalną. Pomocniczy personel techniczny oddaje w ten sposób szkołom poważne usługi, gdyż zwalnia nauczycieli z bardzo czasochłonnych niekiedy przedlekcyjnych czynności przygotowawczych oraz sprawia, iż mogą oni ograniczyć się tylko do wydawania odpowiednich dyspozycji, które zostaną w porę i właściwie wykonane. Jeden laborant obsługuje zwykle 2—3 sąsiadujące ze sobą pracownie fizyczne lub chemiczne. Jest to człowiek dobrze do swej funkcji przygotowany. Wykonuje on z reguły także różne bieżące naprawy urządzeń pracowni i pomocy naukowych.

5. Kształcenie wychowawczyń przedszkoli oraz nauczycieli szkół początkowych i średnich

O przedszkolach i wychowaniu przedszkolnym tutaj nie pisaliśmy, gdyż jest to zagadnienie odrębne². Ale o kształceniu wychowawczyń przedszkoli powiedzieć trzeba, ponieważ odbywa się ono w tych samych zakładach, w których zdobywają kwalifikacje przyszli nauczyciele klas I—V. Średnią szkołą pedagogiczną, którą kończy ogół francuskich wychowawczyń przedszkoli i nauczycieli klas początkowych, jest czteroletnia „*école normale*”. Jest to szkoła z reguły dysponująca internatem. Do „*écoles normales*” przyjmuje się młodzież po 15 roku życia, drogą konkursu, po ukończeniu I cyklu szkoły średniej ogólnokształcącej, czyli po 9 latach nauki. Kształcenie w „*écoles normales*” składa się niejako z dwóch etapów: w pierwszym 3-letnim młodzież zdobywa maturę ogólnokształcącą, w drugim — rocznym — przygotowanie pedagogiczne i zawodowe.

W każdym departamencie Francji znajdują się dwie szkoły pedagogiczne tego typu: męska i żeńska. Zakłady męskie przygotowują kandydatów do pracy szkolnej w klasach początkowych (*enseignement élémentaire*), szkoły żeńskie natomiast dają swym adeptkom zarówno przygotowanie do nauczania początkowego w szkole, jak również do pracy w przedszkolu. Od nich samych zatem zależy, gdzie zechcą podjąć pracę zawodową — w szkole czy w przedszkolu. Żeńskie szkoły pedagogiczne mają do swej dyspozycji nie tylko szkołę(y) ćwiczeń, lecz także przedszkole(a) ćwiczeń. „*École normale*” jest zakładem kształcenia nauczycieli posiadającym we Francji starą tradycję. Jest niewątpliwie szkołą zasłużoną, stwarzała bowiem ongiś dzieciom ludu bardzo dogodną, niekiedy zapewne jedyną szansę awansu społecznego, podobnie jak przez długie lata były seminaria nauczycielskie w Polsce.

Przez tę szkołę przeszedł właściwie cały korpus nauczycielski Francji. Nauczycielstwo jest do niej głęboko przywiązane, jakkolwiek zdaje sobie sprawę, iż poziom wykształcenia, jaki się w niej zdobywa, nie jest dziś już wystarczający. Próby reformy idą zatem w kierunku przedłużenia okresu przygotowania pedagogiczno-zawodowego do 2 lat oraz oparcia rekrutacji na szerszych kręgach młodzieży pomaturalnej, a nie tylko na tej, która maturę zdobywa w miejscowej „*école normale*”. Nie wiadomo jeszcze, jak sprawa ta zostanie ostatecznie rozwiązana. Sądzi się jednak, iż na podstawie eksperymentu, jaki jest prowadzony w 10 zakładach tego typu we Francji, dojdzie do wydzielenia z „*écoles normales*” klas pedagogicznych i do przedłużenia dotychczasowego rocznego okresu pomaturalnego kształcenia zawodowego kandydatek i kandydatów do lat dwóch.

Tak wygląda tryb kształcenia wychowawczyń przedszkoli i nauczycieli początkowego cyklu szkolnego. Nie jest to tryb skomplikowany. Bardziej złożony natomiast jest system kształcenia nauczycieli dla szkoły średniej ogólnokształcącej, dla jej cyklu pierwszego i drugiego, kolegiального i licealnego. Kształceniem nauczycieli dla I cyklu szkoły średniej, do pracy w 4-letnich kolegiach ogólnokształcących, zajmują się niektóre wybrane „*écoles normales*” w dużych miastach. Są one powiązane w tym zakresie z uniwersytetami tych miast. Na studia te, które w zależności od stopnia zaawansowania kandydatów trwają 1 rok, 1,5 lub 2 lata, przyjmuje się czynnych nauczycieli szkół początkowych, elementarnych, którzy są płatnie na nie oddelegowani. Studia te mają charakter specjalizujący. Istnieją cztery profile specjalizacyjne: geograficzno-historyczny, językowy (jęz. francuski + języki obce), matematyczno-fizyczno-chemiczny i przyrodniczy wraz z nauką o człowieku. Nadto kobiety mogą specjalizować się w gospodarstwie domowym, a mężczyźni w rolnictwie. Ale oprócz systemu oddelegowywania nauczycieli z warsztatu ich pracy istnieje system

² Napisałszy o nim w *Wychowaniu w Przedszkolu*, 1966, nr 1 w informacji pt. „Wychowanie przedszkolne i kształcenie wychowawczyń przedszkoli we Francji”, s. 17—22.

polegający na uzupełnianiu wykształcenia bez przerywania pracy w szkole. W tym przypadku ani wiek, ani okres studiów nie są ograniczone. Absolwenci obu torów studiów zostają nauczycielami 4-letnich kolegów ogólnokształcących. Otrzymują oni dyplomy, nazywane „certificat d'aptitude pédagogique pour les Collèges d'Enseignement général”, w skrócie C.A.P.C.E.G.

Jak wygląda z kolei kształcenie nauczycieli dla drugiego cyklu szkoły średniej, czyli dla klas licealnych tej szkoły? Obowiązuje zasada, iż żaden nauczyciel nie może nauczać na tym poziomie, jeśli nie zdobył przynajmniej „licencjatu” („licence”). Studia takie trwają 2—3 lata i dotyczą określonego profilu specjalizacyjnego. Jest to dalszy etap kształcenia czynnych nauczycieli spośród tych, którzy zdobyli już uprzednio kwalifikacje do nauczania w kolegiach ogólnokształcących, obecnie zaś pragną zdobyć kwalifikacje nauczyciela pełnej szkoły średniej. Stąd dyplom tą drogą uzyskiwany nosi nazwę dyplomu C.A.P.E.S. (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire), a jego posiadacze profesorów „certifiés”. Dyplom ten nie oznacza jednak jeszcze szczytu osiągnięć kwalifikacyjnych nauczyciela szkoły średniej. Dyplom C.A.P.E.S. nie jest jeszcze dyplomem prawdziwie profesorskim, upoważnia on niejako czasowo do pracy w tym typie szkoły. Tytuł profesorski natomiast zdobywa się w istocie dopiero po ukończeniu pełnych studiów w zakresie nauczycielskiej specjalności i po złożeniu odpowiednich egzaminów zawodowych w ramach „agrégation”. Kandydaci, którzy chcą uzyskać tytuł profesora, muszą stanąć do konkursu, który ogłaszają regionalne centra pedagogiczne (Les centres pédagogiques régionaux). Zdobywają oni tym razem wąskoprofilowe, specjalistyczne przygotowanie w zakresie literatury bądź matematyki, fizyki, chemii, nauki o człowieku, bądź innych przedmiotów. Są oni na czas studiów płatnie urlopowani jako tzw. profesorowie-stażyści, pracują wówczas tylko nad sobą, studiują, przygotowują się do czekających ich egzaminów, które są bardzo trudne. Przydziela się ich nadto do wybitnych profesorów szkół średnich, pod kierunkiem których przechodzą 6-miesięczny kurs praktyczny.

Inna droga to droga prowadząca przez uniwersytet lub przez „école normale supérieure” (szkół tych jest we Francji 4). Zdolni studenci, decydujący się dość wcześnie na karierę nauczycielską, mogą już w II roku studiów rozpoczynać równoległe studia pedagogiczno-zawodowe. Trwają one z reguły 2—3 lata. Studiujący otrzymują już wówczas specjalne wynagrodzenie, które ich zobowiązuje, aby możliwie szybko zdobyć „licencjat”. Na dalsze studia przechodzą oni do rejonowego centrum pedagogicznego. Studia te kończą się zdobyciem dyplomu profesora agrégé. Profesorowie agrégé są w szkolnictwie średnim francuskim nauczycielami rangi najwyższej, otrzymali oni prawo używania tytułu profesorskiego, przeszli przez odpowiedni konkurs na wakujące stanowiska oraz w wyniku konkursu te stanowiska objęli. Uczą oni w zasadzie tylko jednego przedmiotu, uczą go przy tym z reguły w najwyższych klasach szkoły średniej. Mamy zatem w średnich szkołach ogólnokształcących I i II cyklu personel pedagogiczny 3 rodzajów: 1) nauczycieli kolegów ogólnokształcących legitymujących się świadectwem specjalnego kursu „école normale” (certificat d'aptitude pédagogique pour les collèges d'enseignement général); 2) nauczycieli posiadających świadectwo nauczyciela (profesora) szkoły średniej (de l'enseignement secondaire — C.A.P.E.S.); 3) wreszcie nauczycieli, którzy przeszli przez „agrégation”, czyli profesorów agrégés, pracujących w najniższym wymiarze godzin i otrzymujących najwyższe uposażenie. Tendencją obecną jest, żeby liczbę nauczycieli z dyplomami agrégé zwiększyć na tyle, aby mogli oni z czasem uczyć nie tylko w najwyższych klasach II szczebla szkoły średniej, lecz również na pierwszym szczeblu tej szkoły.

Należy dodać, iż istnieją również odrębne instytucje kształcenia nauczycieli szkół zawodowych, kolegów technicznych 2 cyklu i liceów technicznych. Nauczyciele

kolegów są kształceni w szkołach zwanych „Écoles normales nationales d'apprentissage”, natomiast profesorów 3-letnich liceów technicznych przygotowują specjalne instytuty. W instytutach tych można zdobyć zarówno kwalifikacje na poziomie wspomnianego wyżej licencjatu „C.A.P.E.S.”, jak również ewentualnie na poziomie „agrégé”.

6. Regionalne ośrodki dokumentacji pedagogicznej

Cały obszar Francji podzielony jest w sensie oświatowym na 21 akademii, obejmujących z reguły po kilka departamentów. Na czele akademii stoi rektor, który z ramienia Ministra Oświaty administruje całym szkolnictwem na podległym sobie terenie. Nazwy „akademia” nie można mylić z nazwą szkoły wyższej, a rektora akademii z rektorem takiej szkoły. W każdym departamencie istnieje urząd pełnomocnika rektora akademii. Jedną z istotnie ważnych placówek akademii jest regionalne centrum dokumentacji pedagogicznej. Dyrektor centrum podlega rektorowi akademii. Centrum dokumentacyjne jest instytucją wyspecjalizowaną, służącą zawodowemu doskonaleniu nauczycieli i unowocześnianiu dydaktycznego warsztatu szkolnego. Na przykładzie Regionalnego Centrum Dokumentacji Pedagogicznej w Bordeaux możemy powiedzieć, jakie komórki specjalistyczne w takim ośrodku działają. Nie przypomina on prawie w niczym naszych wojewódzkich ośrodków metodycznych. W gmachu „Centrum” mieści się punkt sprzedaży, gdzie można kupić wszystko to, co w zakresie dokumentacji jest potrzebne nauczycielowi lub kierownikowi w każdym dziale szkolnictwa. Jest tutaj także drukarnia, która drukuje na zlecenie akademii pilnie potrzebne wydawnictwa. Działa tu również biuro usług w dziedzinie napraw pomocy naukowych (telewizorów, projektorów i in.) oraz punkt, skąd rozsyła się podległym akademii placówkom oświatowym wydawane przez nią materiały. Centrum dysponuje odpowiednimi pomieszczeniami i zespołami ludzi prowadzącymi katalogi przezroczy, płyto- i filmoteki, biura porad podręcznikowych, biura informacyjne w zakresie organizacji i metodyki pracy nauczyciela, wyjaśniające obowiązujące programy itp. Centrum posiada bibliotekę, czytelnię, salę wystaw ogólnych i pedagogicznych, studium audiowizualne, które służy nauczycielom radami praktycznymi w stosowaniu tego rodzaju pomocy w procesie nauczania. Jest tutaj także pracownia języków obcych, która instruuje, jak należy uczyć tych języków systemem kabinowym. Nie zapomniano również o gabinecie administracji szkolnej, gdzie znajdują się wszystkie zarządzenia, jakie ukazały się dotychczas, wszystkie ogłoszone drukiem odpowiedzi Ministra Oświaty na interpelacje poselskie, stanowią one bowiem oficjalny wyraz poglądów na zasadnicze sprawy oświatowe. Najważniejszą pozycją gabinetu jest jednak zbiór aktualnych przepisów dotyczących oświaty narodowej. Interesujące jest, że przepisy nowe lub zmienione wydaje się systemem kartkowym, przy czym numeracja kart ze zmienionymi przepisami jest identyczna z numeracją kartek, na których widniały przepisy dotychczas obowiązujące. Dzięki takiemu systemowi szkoła po prostu usuwa stare przepisy, a na ich miejsce wkłada kartkę aktualną, posiada zatem zawsze w tej dziedzinie dokumentację aktualną. Jest to praktycznie bardzo ważne, gdyż zmiany w przepisach zachodzi we Francji obecnie wiele. Każda szkoła dysponuje planem, indeksem alfabetycznym i rzeczowym oraz tablicą chronologiczną wydanych przepisów, co umożliwia dobrą i szybką orientację w tym materiale.

W Centrum działa także gabinet troszczący się o racjonalne wykorzystywanie audycji radiowych i telewizyjnych w pracy szkolnej. Gabinet ten wydaje informatory o audycjach na najbliższy trymestr, opracowuje wskazówki metodyczne dla nauczycieli każdego przedmiotu oraz ocenia, wspólnie z nauczycielami, szkolne pro-

gramy radiowe i telewizyjne. Centrum zajmuje się wreszcie upowszechnianiem nowatorskich osiągnięć pedagogicznych nauczycieli. Jest ono ośrodkiem oficjalnym, ale stara się — jak twierdzą jego pracownicy — być jak najbliższej nauczyciela i warsztatu jego dydaktycznej pracy.

TADEUSZ J. WIŁOCH

RADZIECKIE SZKOLNICTWO WYŻSZE PO 10 LATACH PRZEMIAN

Cała seria zabiegów reformatorskich, stosowanych w ciągu ostatniego dziesięciolecia w całym radzieckim systemie oświatowo-wychowawczym, spowodowała dość znaczne zmiany również w szkolnictwie wyższym. Zresztą o to także chodziło. Oświatowcy i politycy radzieccy, podejmujący ważne decyzje w sprawach związanych z reformą szkolną, powinni byli się liczyć z tym, że każda efektywna zmiana w szkolnictwie — choćby tylko w jakimś jednym typie szkoły — nieuchronnie pociąga za sobą pewien łańcuch reakcji w całym systemie oświatowo-wychowawczym. Wszak każdy dialektycznie myślący oświatowiec wie, że przyczyny osiągnięć lub niesprawności szkolnictwa wyższego mogą tkwić nie tylko w organizacji tych uczelni, w których one się manifestują, lecz także w organizacji szkół średnich, a nawet w szkolnictwie podstawowym, w przedszkolach i pozaszkolnych instytucjach oświatowo-wychowawczych lub w społeczno-ekonomicznych i kulturowych warunkach funkcjonowania tych instytucji. A wiedząc o tym, można poprzez odpowiednią strukturę zmian w całym szkolnictwie spowodować pożądane efekty w systemie studiów wyższych.

Gdybyśmy znali autentyczną motywację wszelkich doniosłych decyzji reformatorskich, moglibyśmy dokładnie stwierdzić, w jakim stopniu w całokształcie poczynań reformatorskich uwzględnia się te obiektywne okoliczności, które sprawiają, iż skutki zabiegów reformatorskich dają o sobie znać nie tylko w instytucjach podlegających zmianom. Niestety, reformatorzy zazwyczaj nie ujawniają w pełni tych autentycznych motywów, tłumacząc swoje decyzje w sposób tak tendencyjny, żeby w samych tylko zmianach ukazać ich bezwzględne wartości.

Nie podlega jednak wątpliwości, iż liczne zmiany w szkolnictwie radzieckim — zarówno te, które wprowadzono specjalnie do szkół wyższych, jak i niektóre z tych, co bezpośrednio uczelni wyższych nie dotyczyły — w ciągu ostatniego dziesięciolecia wywierały mniejszy lub większy, lecz zwykle dość istotny wpływ na strukturę, treść i tok studiów lub tylko społeczne warunki funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Wskutek tego radzieckie uczelnie wyższe w ciągu tego okresu czasu stały się obiektami permanentnej reformy.

Jeśli wziąć pod uwagę bliższe i dalsze konsekwencje skrócenia okresu kształcenia w szkołach średnich, można się spodziewać dalszych zmian w radzieckim szkolnictwie wyższym. Już w roku 1966, gdy jednocześnie zgłoszą się na studia wyższe absolwenci szkół jedenastoletnich i dziesięcioletnich, uczelnie radzieckie będą miały niełatwe zadanie z wyborem kandydatów na studia spośród dwukrotnie większej niż zwykle liczby maturzystów. Przecież i tak mogły one przyjmować tylko trzecią część zgłaszających się kandydatów. Podwojenie liczby kandydatów w roku 1966 spowoduje na pewno nowe komplikacje w całym systemie rekrutacji, który w ciągu minionego dziesięciolecia podlegał już kilkakrotnym zmianom. Rozpatrzmy pokrótce te zmiany.

Założenia rekrutacji na studia

Do 1956 r. podstawowym warunkiem przyjęcia na studia było złożenie egzaminów wstępnych z wynikiem przynajmniej dostatecznym. Jeśli liczba kandydatów na jakiś kierunek studiów znacznie przewyższała liczbę miejsc na tym kierunku, po egzaminach wstępnych wybierano tych, którzy osiągnęli najlepsze wyniki. W poszczególnych przypadkach brano też pod uwagę pochodzenie społeczne. Jeśli np. na jakimś kierunku szczególnie pożądanymi byli kandydaci ze wsi, podczas kwalifikowania kandydatów na studia zapewniano pierwszeństwo młodzieży wiejskiej. Brano też pod uwagę wiele innych czynników, np. zasługi wojenne, aktywność polityczną, narodowość, warunki materialne itp. Na ogół jednak najważniejszym kryterium doboru kandydatów na studia był wówczas wynik egzaminu wstępnego. Tylko tę młodzież, która zdobywała złote i srebrne medale za najlepsze wyniki w nauce szkolnej, przyjmowano na studia wyższe bez egzaminów wstępnych. Zresztą zwolnienie maturzystów z medalami za naukę z egzaminu wstępnego jeszcze wyraźniej podkreślało, iż studia wyższe przeznaczone są dla tych, którzy najlepiej uczyli się w szkole średniej. Bo i na egzaminach wstępnych też w gruncie rzeczy weryfikowano tylko te szkolne wyniki.

Dopiero od 1956 r. zaczęto wprowadzać do systemu rekrutacji na studia zmiany, które naprzód zapewniały priorytet dla młodzieży, która podczas zgłoszenia się na studia mogła się wykazać minimum dwuletnim stażem pracy zawodowej, a potem w ogóle zamknęły dostęp do studiów na wielu kierunkach dla tych, którzy nie mieli żadnego stażu pracy. Na studia medyczne, weterynaryjne, prawnicze, dziennikarskie, ekonomiczne i filozoficzne do 1964 r. przyjmowano z reguły tylko kandydatów z co najmniej dwuletnim stażem pracy zawodowej. Na innych kierunkach też pierwszeństwo mieli ci kandydaci, którzy pracowali zawodowo. Dla młodzieży zgłaszającej się na studia bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej rezerwowano przeciętnie tylko 20% miejsc, gdyż 80% miejsc miała zagwarantowane dla siebie młodzież, która mogła się wylegitymować zaświadczeniem z miejsca pracy, w pierwszym zaś rzędzie — młodzież skierowana na studia przez przedsiębiorstwa produkcyjne. Ci, których skierowały na studia przedsiębiorstwa, byli przyjmowani przez uczelnie bez egzaminów wstępnych. Reszta podlegała egzaminom. Ale osobno egzaminowano i kwalifikowano na studia młodzież zgłaszającą się bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej i młodzież mającą staż pracy. Ze względu na to, że młodzież nie pracująca mogła stanowić tylko 20% przyjmowanych na studia, a liczba zgłaszających się zwykle wielokrotnie przewyższała liczbę miejsc, ta kategoria maturzystów podlegała bardzo surowej selekcji. Zupełnie liberalnie natomiast traktowano tych kandydatów, którzy mieli jakiegokolwiek staż pracy. W wielu przypadkach stosowanie surowszych wymagań w ogóle uniemożliwiłoby wypełnienie limitu przyjęć tej kategorii młodzieży na studia wyższe. Wobec tego zaświadczenie stwierdzające odbycie dwuletniego okresu pracy zawodowej stało się faktycznie przepustką na studia nawet dla bardzo słabych absolwentów szkoły średniej. Znaczna część maturzystów miała się jakiej bądź pracy, aby tylko uzyskać to wymagane zaświadczenie, otwierające drogę na studia.

Gdy nonsensowność zbyt formalnego traktowania stażu pracy przed studiami stała się już dla wszystkich wymagalną oczywistością, w 1965 r. postanowiono znieść dotychczasowe ograniczenia. Odtąd już staż pracy nie będzie mieć decydującego wpływu na zakwalifikowanie kandydatów na studia. Jedyne od kandydatów na studia medyczne wymaga się w dalszym ciągu doświadczenia z pracy w jakiejś dziedzinie służby zdrowia. Honoruje się też skierowania z przedsiębiorstw produkcyjnych, gwarantujących za swoich kandydatów. Inni mogą być przyjęci na studia w zależności od wyników egzaminu wstępnego. Staż pracy może być tylko dodatkowym atutem przy zupełnie dobrych wynikach egzaminacyjnych. Zresztą więcej uwagi zwraca się

teraz na charakter pracy zawodowej i jej związek z przyszłymi studiami niż na okres stażu pracy. Wszak znacznie krótsza praktyka na odpowiednim stanowisku może być o wiele cenniejsza niż dwuletnia praktyka w takiej dziedzinie, która nie zapewnia potrzebnych doświadczeń.

Nielatwo jednak o taką właśnie odpowiednią praktykę. Jeśli maturzysta zgłasza się do pracy tylko dlatego, żeby zapewnić sobie wstęp na studia, przedsiębiorstwo przeważnie nie jest zainteresowane tym, aby udostępnić mu tylko takie stanowisko, na którym może on się czegoś bardzo pożytecznego nauczyć. Zresztą nie zawsze zakłady pracy dysponują takimi stanowiskami. Brak odpowiednich stanowisk był przecież jedną z głównych przyczyn komplikacji tzw. nauczania produkcyjnego, gdy usiłowano realizować je we wszystkich szkołach średnich. Z absolwentami jest w zasadzie ten sam kłopot, co z uczniami szkoły średniej. Tym bardziej wtedy, gdy absolwenci szkoły średniej poszukują takiej pracy, która rokowałaby im doświadczenie przydatne do przyszłych studiów, ich poszukiwania kończą się zazwyczaj niepowodzeniem.

Zresztą bardzo często absolwenci szkoły średniej nawet nie wiedzą, jakie doświadczenia z pracy zawodowej mogą im się przydać podczas studiów w uczelni wyższej. Prawdopodobnie nie zdawali sobie w pełni z tego sprawy również ci, którzy podejmowali decyzje w sprawie stażu pracy przed studiami. Wszak poza postulatami co do wykorzystania pracy zawodowej przed studiami do celów ogólnowychowawczych nie znaleźliśmy w literaturze radzieckiej nic takiego, co przekonywająco wykazałoby pedagogiczne wartości pracy na różnych stanowiskach. Z nielicznych tylko badań naukowych wynika, iż w wyjątkowych okolicznościach praca przed studiami miała bezwzględnie dodatni wpływ na dalsze losy młodzieży. Trudno jednak ocenić, czy korzyści wynikające z tego systemu w pełni rekompensują wzrost kosztów kształcenia specjalistów. Bo przecież w tym systemie kształcenie specjalistów wypadło znacznie kosztowniej niż bez pracy przed studiami.

Ekonomika studiów wyższych

Jeśli do kosztów kształcenia specjalistów zaliczyć tylko sumę wydatków uczelni, okazałoby się, że koszty studiów wyższych w Związku Radzieckim są wyjątkowo niskie. Są to bowiem studia niezwykle intensywne. Wymagają one zarówno od studentów, jak i personelu naprawdę ciężkiej pracy. Dzięki temu i okres studiów jest tam przeciętnie niezbyt długi — wynosi zaledwie pięć lat — i odsiew jest niewielki — na studiach „dziennych” nie przekracza 10% — i wydajność pracy personelu jest stosunkowo wysoka — na jednego pracownika przypada tam przeciętnie dwukrotnie więcej studentów niż w Polsce. Zresztą na obniżenie kosztów studiów wpływa także wiele innych czynników, których tu niepodobna wyliczyć. Do nich należą m.in. różne formy oszczędności, związanych np. z tzw. samoobsługą i pracami społecznie użytymi. W ostatnich latach te różne formy oszczędnościowe znalazły w szkolnictwie radzieckim powszechne zastosowanie.

Mimo to właśnie w ostatnich dziesięcioleciu w Związku Radzieckim bardzo poważnie wzrosły koszty kształcenia specjalistów. Do najistotniejszych przyczyn podwyższenia kosztów wykształcenia ludzi z dyplomami akademickimi trzeba zaliczyć przedłużenie okresu studiów i opóźnienie ich kończenia z powodu owych stażów pracy i dodatkowych praktyk.

Od 1956 r. w ciągu kilku lat okres studiów na poszczególnych kierunkach wydłużał się przeciętnie od 1/2 do 1 roku. Na przykład w instytucjach pedagogicznych, w których przedtem okres studiów trwał 4 lata, przedłużono ten okres do 5 lat. W tych instytucjach i akademiach, gdzie przedtem okres studiów wynosił od 4 do 5 lat, przedłużono do 5, 5 1/2, a nawet do 6 lat.

Podawano różne uzasadnienia przedłużania okresu studiów na poszczególnych kierunkach lub w całych uczelniach. Czasem tłumaczono koniecznością rozszerzenia profilu studiów. Na przykład studia w instytutach pedagogicznych przedłużono wtedy, gdy uznano za celowe kształcić każdego studenta w zakresie przynajmniej dwóch przedmiotów nauczania szkolnego. Częstszym uzasadnieniem okresu studiów na poszczególnych kierunkach w następnych latach było wprowadzanie dodatkowych praktyk bądź organizowanie studiów przemiannych, w których praktyka wypełniała niekiedy nawet połowę okresu studiów. Niekiedy też przeznaczano dodatkowe okresy na specjalizację.

Obecnie przeważa już opinia, iż w większości przypadków przedłużanie okresu studiów powyżej 5 lat było w ogóle niesłuszne, a na wielu kierunkach studia mogą trwać tylko 4 lata. Skracają się więc znów okresy studiów i jednocześnie rezygnuje się z tych „innowacji”, które miały uzasadniać poprzednie zmiany. Stwierdzono bowiem, iż z ekonomicznego punktu widzenia nieomal wszystkie zmiany w szkolnictwie wyższym z drugiej połowy lat pięćdziesiątych były na ogół nieefektywne. Spowodowany przez te zmiany wzrost kosztów studiów uznano więc za marnotrawstwo.

Jeszcze większe straty spowodowało opóźnienie studiów ze względu na wymagany staż pracy. Ponieważ najczęściej te staże nie miały żadnego dodatniego wpływu na studia ani na przyszłą pracę zawodową, nie mogą one zrównoważyć skróconego okresu aktywności zawodowej po ukończeniu studiów. A przecież — jeśli patrzeć w dalszą perspektywę — ta kalkulacja jest ważna pod względem ekonomicznym. Nie bez znaczenia jest i to, że okres aktywności zawodowej skraca się o lata bardzo wydajne. Jeśli normalnie absolwenci uczelni wyższych mogliby przystępować do pracy zawodowej w wieku 22—25 lat, to opóźnienie ich „startu zawodowego” o minimum 2 lata sprawia, iż w tym okresie, kiedy mogliby już wydajnie pracować, nie są jeszcze aktywni zawodowo.

Ale dodatkowe koszty opóźnienia studiów już przed rozpoczęciem pracy zawodowej bardzo znacznie zwiększa jeszcze jedna, raczej specyficznie radziecka kategoria wydatków. Otóż ze względu na to, że każdy student ma zagwarantowaną pracę, którą uczelnia mu wyznaczy, zanim on skończy studia, a potem wraz z rodziną zostanie „osiedlony” w tym miejscu pracy, opóźnienie studiów podraża je. Młodszy studenci są często jeszcze samotni. Dlatego o wiele taniej można ich „osiedlić” tam, gdzie po ukończeniu studiów będą rzeczywiście potrzebni. Natomiast studenci starsi mają już przeważnie własne rodziny. Skierowanie takich specjalistów z rodzinami do pracy jest często bardzo trudne, a niekiedy nawet — ze względu na różne sytuacje rodzinne — takich absolwentów w ogóle nie można skierować tam, gdzie oni są najbardziej potrzebni. Wówczas wydatki związane ze studiami i zatrudnieniem albo znacznie wzrastają, albo też nie rentują się.

Zauważono, iż w ostatnich latach — po wprowadzeniu wspomnianych ograniczeń w przyjmowaniu na studia młodzieży bez stażu pracy i po przedłużeniu okresu studiów — gwałtownie wzrosła liczba przypadków komplikacji z zatrudnieniem absolwentów z rodzinami i w związku z tym bardzo znacznie też wzrosły wydatki na „osiedlanie” absolwentów. A przecież koszty te w Związku Radzieckim obciążają nieomal całkowicie szkolnictwo wyższe. Boć tylko nieznaczny procent ogółu studentów — skierowanych na studia przez przedsiębiorstwa produkcyjne — kształci się tylko częściowo na koszt uczelni. Ci studenci otrzymują stypendia od swoich przedsiębiorstw i one zapewniają im potem odpowiednie warunki do pracy i „osiedlenia” się. Uczelnie zapewniają im tylko bezpłatne studia. Resztą zaś opiekują się całkowicie aż do chwili podjęcia pracy.

A więc im bardziej wydłużone i opóźnione studia, tym więcej one kosztują. Nic więc dziwnego, że koszty przemian w szkolnictwie radzieckim w ciągu minionego

dziesięciolecia ocenia się teraz jako zbyt duże, i dlatego obecnie różne zamierzenia reformatorskie mierzy się przede wszystkim miarą ekonomiczną.

Można co prawda kwestionować poprawność niektórych kalkulacji. Nie tylko ze względów ściśle pedagogicznych, lecz również ekonomicznych wydaje się „nieoptymalne” skrócenie okresu nauki w szkole średniej z trzech do dwóch lat. Przecież wynikiem stąd oszczędności (niewielkie!) na pewno z nawiązką zostaną w niedalekiej przyszłości pochłonięte przez uczelnie wyższe. One będą bowiem musiały znacznie kosztowniej wyrównywać to, co powinno należeć do szkoły średniej. Takie wyrównanie rachunków na pewno nie jest racjonalne.

Studia dla pracujących

W jednej tylko dziedzinie późniejsze wyrównanie rachunków oświatowych jest w pełni uzasadnione: w organizacji studiów dla tych pracujących, którzy z ważkich powodów musieli przystąpić do pracy zawodowej przed uzyskaniem wykształcenia wyższego. W tej dziedzinie Związek Radziecki ma wyjątkowo chlubne osiągnięcia, szczególnie z ostatniego dziesięciolecia. W tym czasie, kiedy ogólna liczba studentów wzrosła z 1,9 mln do 3,4 mln, wzrost liczby studentów pracujących był proporcjonalnie większy — z 0,8 mln do prawie 2 mln. Na niektórych kierunkach studia dla pracujących stały się tak szeroko dostępne, iż niemal wszyscy chętni mogą studiować. Taką szansę stworzono nauczycielom. Obecnie na studia wieczorowe i tzw. zaoczne są przyjmowani ci wszyscy nauczyciele, którzy złożą egzamin wstępny.

Wszyscy kształcący się na studiach wieczorowych i „zaocznych” mają zapewnione na ten cel dodatkowe urlopy płatne. Studenci I i II r. studiów wieczorowych korzystają z urlopow wynoszących po 20 dni kalendarzowych, a studenci III r. i następnych lat — po 30 dni. Na studiach „zaocznych” studenci I i II r. mają zapewnione po 30 dni urlopu, a studenci III i następnych lat — po 40 dni kalendarzowych. Na przygotowanie pracy dyplomowej otrzymują dodatkowo po 4 miesiące urlopu. I wreszcie na egzamin dyplomowy — 30 dni. Poza tym zapewniono też studentom zwrot połowy kosztów przejazdów do uczelni i z powrotem.

Oprócz tych świadczeń, które umożliwiają i ułatwiają zdobycie wykształcenia wyższego, poważnym czynnikiem sprzyjającym kształceniu się pracujących jest społeczny i poniekąd urzędowy doping do studiowania. To zjawisko bez precedensu. O ile na przykład u nas nieraz można zaobserwować, jak z różnych powodów osoby pragnące łączyć pracę zawodową ze studiami często napotykały liczne przeszkody i utrudnienia, w Związku Radzieckim obecnie takie sytuacje na ogół się już nie zdarzają. Przeciwnie, wytworzono tam bardzo korzystny klimat dla studiujących bez przerywania pracy.

Te studia w ciągu minionego dziesięciolecia otoczono szczególną troską, niekiedy nawet kosztem studiów tzw. stacjonarnych. Ustawa z dnia 24 grudnia 1958 r. „o wzmocnieniu więzi szkoły i życia i o dalszym rozwoju systemu oświaty w ZSRR” stała się podstawą prawną swoistego kultu systemu kształcenia pracujących.

Podczas reformy często powtarzano hasło: „Każdy uczący się pracuje, a każdy pracujący uczy się”. Wprawdzie próby połączenia nauki z pracą młodzieży raczej nie powiodły się i nie zdołano wszystkim pracującym zapewnić dobrych warunków do kształcenia się. Jednakże postęp w zakresie rozwoju studiów dla pracujących jest bezspornie jednym z największych sukcesów radzieckiej polityki oświatowej z ostatniego dziesięciolecia.

Warto zwrócić uwagę na rozwój podyplomowych studiów dla pracujących, zwłaszcza tych, które umożliwiły uzyskanie stopni naukowych poza tradycyjną aspiranturą. To rzecz nowa. Tego do 1956 r. nie było. Teraz właściwie każdy, kto już przynajmniej dwa lata pracuje zawodowo, może podejmować takie studia. Według usta-

lonych programów przygotowują się do egzaminów „kandydackich” obejmujących filozofię, dyscyplinę kierunkową oraz języki obce. Po złożeniu tych egzaminów wobec specjalnie do tego powołanych komisji egzaminacyjnych i napisaniu rozprawy kandydackiej można uzyskać stopień naukowy kandydata nauk, który zapewnia awans naukowy i zawodowy. Kandydaci nauk pracujący naukowo mogą też z własnej inicjatywy zdobywać najwyższy stopień naukowy — doktora nauk. Przełamanie dawnych ograniczeń, związanych z tzw. aspiranturą, wpłynęło bardzo korzystnie na zdobywanie stopni naukowych oraz towarzyszące temu ożywienie badań naukowych i ogólne podwyższenie poziomu naukowego. Widać to coraz wyraźniej we wszystkich typach uczelni radzieckich.

ROZWÓJ PEDAGOGIKI W POLSKIEJ RZECZYPOSPOLITEJ LUDOWEJ

Praca zbiorowa pod red. Bogdana Suchodolskiego. Monografie pedagogiczne. Tom XIV. Komitet Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych. PAN. Zakład Narodowy imienia Ossolińskich. Wrocław—Warszawa—Kraków 1965, s. 440.

Odbywające się w r. 1964 w całym kraju ogólnonarodowe obchody dwudziestolecia PRL dały asumpt pracownikom nauki do nakreślenia obrazu rozwoju w tym okresie różnych dyscyplin naukowych, a m. in. psychologii (w nrze 10 *Przeglądu Psychologicznego* z r. 1965) i pedagogiki (w tomie XIV „Monografií pedagogicznych”).

Jeszcze dziesięć lat temu osiągnięcia obu tych gałęzi wiedzy omówione zostały wspólnie w półtoraarkuszowej rozprawie pt.: „Pedagogika i psychologia”, przygotowanej zespołowo, a napisanej i opublikowanej przez Bogdana Suchodolskiego w księdze zbiorowej: „Dziesięć lat rozwoju nauki w Polsce Ludowej” (1956).

W drugim dziesięcioleciu wzrosła ranga tych nauk i zwiększył się znacznie ich dorobek, dlatego okresowi ostatniego dwudziestolecia w ich rozwoju trzeba było poświęcić osobne, obszernie publikacje.

Dobrze się stało, że już przy końcu r. 1965 dzięki inicjatywie Komitetu Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych, wysiłkom redaktora — B. Suchodolskiego, szeregu pedagogów oraz „Ossolineum” ukazała się bardzo starannie wydana, zaopatrzona we wstęp redakcyjny, w indeks nazwisk, a także indeks rzeczowy zbiorowa monografia pt.: „Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej”, która zawiera krytyczną refleksję pracowników nauki nad stanem pedagogiki w Polsce i daje próbę bilansu osiągnięć i braków tej gałęzi wiedzy.

Na całość obszernego, bo liczącego około 33 arkuszy, tomu składa się 18 rozpraw siedemnastu pedagogów, reprezentujących głównie warszawski ośrodek.

W bardzo interesujący sposób został rozwiązany problem struktury całości książki.

Układ treści publikacji jest trójdzielny. Część I pt. „Rozważania ogólne”, stanowiąca dobre wprowadzenie do rozważań, które znajdują się w następnych częściach, zawiera rozprawy poświęcone analizie warunków rozwoju nauk pedagogicznych w Polsce Ludowej oraz etapów i dróg tego rozwoju.

Mamy tu następujące studia: Bogdana Suchodolskiego: „O czynnikach postępu i hamulcach rozwoju nauk pedagogicznych”, Wincentego Okonia: „Etapy i kierunki badań pedagogicznych w Polsce Ludowej”, Wiktora Czerniewskiego: „Organizacja warsztatu pracy pedagoga (osiągnięcia i braki w zakresie służby dokumentacyjnej i informacyjnej)”, Czesława Kupisiewicza: „Wpływ pedagogiki na rozwój eksperymentów szkolnych” oraz Wacława Wojtyńskiego: „Rola pedagogiki w kształceniu i doksztalcaniu nauczycieli”.

W części drugiej został pokazany, jak wynika już z jej tytułu, rozwój badań w wybranych dziedzinach pedagogiki. Zaprezentowano tu 7 rozpraw, których autorzy pokuszają osiągnięcia i braki takich „dziedzin specjalnościowych”, jak dzieje myśli pedagogicznej i historia pedagogiki (Bogdan Suchodolski), filozofia wychowania i metodologia nauk pedagogicznych (Stefan Wołoszyn), dydaktyka (Jan Zborowski), teoria wychowania moralno-społecznego (Heliodor Muszyński), teoria wychowania fizycznego (Maciej Demel), teoria wychowania estetycznego (Irena Wojnar) i peda-

gogika specjalna (Maria Grzegorzewska). Nazwy wymienionych dziedzin są tytułami poszczególnych prac.

Poprzedzenie tych rozważań częścią ogólną, dającą ujęcie rozwoju nauk pedagogicznych jako całości, było rzeczą nader słuszną, inaczej bowiem, jak podkreślono to również we wstępie redakcyjnym, czytelnik mógłby zagubić obraz rozwoju pedagogiki w charakterystykach poszczególnych jej gałęzi.

Gdyby jednak poprzestano na rozważaniach zawartych w części I i II, obraz rozwoju pedagogiki i jej roli byłby niepełny, gdyż nie zostałyby należycie naświetlony niezmiernie ważny problem użyteczności społecznej tej nauki. Co prawda już w części I w rozprawach W. Wojtyńskiego i Cz. Kupisiewicza znajdujemy próby określenia stopnia realizacji przez pedagogikę zasady powiązania teorii z praktyką i wykazania wpływu tej nauki na rozwój eksperymentów szkolnych oraz jej roli w kształceniu i dokształcaniu nauczycieli, ale część III przynosi wiele cennego materiału pozwalającego odpowiedzieć na pytanie, w jakim zakresie ta dyscyplina okazała się pomocną przy rozwiązywaniu aktualnych zadań różnych instytucji oświatowo-wychowawczych.

To położenie dużego akcentu na zagadnienie społecznej użyteczności pedagogiki jest dużą zaletą omawianego tomu.

Część III nosi tytuł: „Rozwój badań nad działalnością instytucji oświatowo-wychowawczych” i zawiera 6 następujących studiów: Zofii Topińskiej: „Badania w dziedzinie wychowania przedszkolnego”, Jana Starościaka: „Problemy dydaktyczno-wychowawcze szkoły podstawowej w badaniach pedagogicznych”, Jana Konopnickiego: „Problemy dydaktyczno-wychowawcze szkolnictwa średniego ogólnokształcącego”, Tadeusza Nowackiego: „Prace badawcze nad szkolnictwem zawodowym”, Albina Kelma: „Badania w zakresie opieki nad młodzieżą i organizacji młodzieżowych” oraz Ryszarda Wroczyńskiego: „Badania w dziedzinie kształcenia przedszkolnego oraz pracy kulturalno-oświatowej”.

Taka struktura całości książki, umożliwiającą wszechstronne spojrzenie na rozwój pedagogiki, posiada obok wielu cennych zalet również pewną wadę, o czym zresztą informuje wstęp redakcyjny, wadę w postaci przeważnie nieuchronnych powtórzeń. Uwagi dotyczące rozwoju poszczególnych dyscyplin pedagogicznych nie mogły pominąć milczeniem publikacji wspomnianych w rozważaniach ogólnych, analiza zaś badań nad działalnością instytucji oświatowo-wychowawczych musiała objąć niektóre prace i problemy uwzględnione w pierwszych dwóch częściach.

Motywuując we wstępie potrzebę wprowadzenia obok części drugiej również i części trzeciej B. Suchodolski podkreśla, iż jakkolwiek badania w poszczególnych dziedzinach nauk pedagogicznych są równocześnie badaniami dotyczącymi różnych aspektów działalności poszczególnych instytucji oświatowo-wychowawczych, to istnieje jednak pewna „problematyka całościowa instytucjonalna”, która „nie pokrywa się — na ogół biorąc — z różnorodnymi dziedzinami nauk pedagogicznych, lecz się raczej z nimi krzyżuje”. Trafność tej uwagi potwierdzają rozprawy zamieszczone w części III, w których obok problemów dydaktycznych omawiane są problemy wychowawcze, a także swoista problematyka danych instytucji.

Znacznie mniej byłoby oczywiście powtórzeń, przy zachowaniu obecnego układu treści tomu, gdyby podobnie, jak to uczyniono dziesięć lat temu, dokonano redakcji kolektywnej, której tekst zostałby uzgodniony i aprobowany przez Komitet Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych.

Przygotowanie jednak takiego opracowania zajęłoby znacznie więcej czasu, wymagaloby również pewnego dystansu wobec opisywanej przeszłości, miałoby również swoje ujemne cechy.

Słuszne więc całkowicie wydaje się założenie, iż omawiana publikacja zbiorowa, choć większość wchodzących w jej skład rozpraw była dyskutowana na posiedze-

niach Komitetu, pozostaje zbiorem studiów poszczególnych autorów, którzy mieli dużą swobodę w opracowaniu podjętych przez siebie tematów.

„Dyskusja w Ionie Komitetu miała informować autorów — czytamy we wstępie — jak przyjmowane są ich tezy, a tym samym pomóc im w przewyciężeniu subiektywizmu w doborze faktów, ustalaniu perspektyw i ocen”. Jakkolwiek w trybie redakcyjnym dokonano pewnych koniecznych ujednocień tekstów przede wszystkim w zakresie informacyjnym, jednak „zgodnie z założeniami, ingerencja nie dotyczyła sądów, które autorzy wypowiedzieli i które po dyskusjach postanowili utrzymać lub zmodyfikować”.

Czytając więc „Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej” należy pamiętać o tych założeniach, dzięki którym książka ta, zgodnie z intencją redaktora, stała się „bardziej żywa, może bardziej kontrowersyjna, pobudzająca do dalszych refleksji i dyskusji” (s. 5).

Duża swoboda pozostawiona autorom umożliwiła im skoncentrowanie swoich wysiłków na przewyciężenie dużych trudności w postaci: braku dystansu historycznego, skrępowania stosunkowo niewielkimi rozmiarami rozpraw i dość krótkim terminem ich opracowania, a także braku u nas systematycznej informacji bibliograficznej w zakresie nauk pedagogicznych. Trzeba było częstokroć wyręczać naszą służbę informacyjno-dokumentacyjną, co było uciążliwe zwłaszcza wówczas, gdy analizą obejmowano nie tylko druki zwarte, ale i artykuły.

Przy analizowaniu dorobku pierwszego dziesięciolecia niektórzy autorzy mieli drogę utworowaną przez takie prace, jak wspomniana próba syntetycznej charakterystyki pedagogiki w tym okresie (B. Suchodolski: „Pedagogika i psychologia” oraz W. Czerniewski: „Rozwój dydaktyki polskiej w latach 1918—1954”).

Ułatwienie to było jednak tylko częściowe i nie dotyczyło wszystkich tematów, natomiast wszyscy autorzy musieli przewyciężyć trudności natury metodologicznej i rozstrzygnąć pytania: jakie przyjąć kryteria selekcji prac objętych omówieniem, jaką zasadę przy grupowaniu materiału (chronologiczną czy merytoryczną), czy ograniczyć się do przeglądu dorobku i dania obrazu rozwoju badań w okresie dwudziestolecia, czy też próbować również nakreślić perspektywy na przyszłość, a także ocenić wyniki badań.

Różni autorzy w różny sposób próbowali rozwiązać te problemy. Na ogół prawie wszyscy przyjęli jako zasadę uwzględnienie jedynie pozycji drukowanych, choć, jak słusznie to podkreśla w swej rozprawie J. Konopnicki, brak systematycznej informacji o treści nie publikowanych prac magisterskich i doktorskich opartych przezważnie na materiale empirycznym sprawia, że obraz rozwoju badań nie może być przez to pełny.

Spośród pozycji drukowanych brane są głównie pod uwagę druki samoistne oraz niektóre tylko artykuły. Te ostatnie w stosunkowo szerokim zakresie zostały uwzględnione w rozprawach M. Demela, I. Wojnar, M. Grzegorzewskiej, Z. Topińskiej, J. Starościaka, T. Nowackiego, A. Kelma i R. Wroczyńskiego, przy czym A. Kelm odwołuje się również czasami do prac nie publikowanych, głównie doktorskich, T. Nowacki zaś — do prac powielanych i maszynopisów.

Przedmiotem rozważań są głównie publikacje oparte na badaniach, zgodnie z założeniami, iż cała monografia, a zwłaszcza jej część II i III mają dać obraz poczynąń badawczych w okresie dwudziestolecia.

Większość autorów przyjęła za podstawę w swoich pracach układ problemowy, omawiając przy tym badania nad poszczególnymi zagadnieniami w porządku chronologicznym, siedmiu natomiast — na plan pierwszy wysunęło układ chronologiczny, dzieląc dwudziestolecie bądź na dwa okresy (jak w rozprawie T. Nowackiego, który za cezurę bierze rok 1953, kiedy następuje m. in. ożywienie zainteresowań badawczych problematyką szkolnictwa zawodowego), bądź na trzy. W tym drugim przypadku mamy następujące okresy: 1944—1948, 1949—1954 i 1955—1964 (w studiach

B. Suchodolskiego, W. Czerniewskiego i J. Zborowskiego) lub: 1944—1948, 1949—1956, 1957—1954 (w pracach W. Okonia, Cz. Kupisiewicza, W. Wojtyńskiego i R. Wroczyńskiego). Za początek pierwszego okresu brany jest bądź rok 1944, bądź 1945.

W niektórych studiach na początku znajduje się omówienie sukcesji po okresie przedwojennym (w pracach B. Suchodolskiego, W. Okonia, Cz. Kupisiewicza, W. Wojtyńskiego, M. Demela, I. Wojnar, M. Grzegorzewskiej i R. Wroczyńskiego), co pozwala na lepsze uwydatnienie osiągnięć pedagogiki w latach 1944—1964.

Zarówno układ treści wysuwający na pierwszy plan problemy badawcze, jak i taki, który te problemy ujmuje w ramach okresów czasowych, stanowiących pewne etapy w rozwoju pedagogiki, mają swoje uzasadnienie w pracach omawiających tak niedawną przeszłość, która jest zarazem naszą współczesnością, jakkolwiek, moim zdaniem, ten drugi układ bardziej ułatwia czytelnikowi uchwycenie zmian i tendencji rozwojowych, a także tempa samego rozwoju poszczególnych dyscyplin, a tym samym umożliwia lepsze zrozumienie aktualnego stanu badań.

Wysunięcie na pierwszy plan klasyfikacji problemowej powoduje czasami częściowe zatarcie obrazu zmian ogólnych zachodzących w danej gałęzi wiedzy, nie zawsze uwypukla należycie ważne lata przełomu metodologicznego, natomiast bardzo ułatwia wyróbnienie sobie zdania o rozwoju i stanie badań nad poszczególnymi zagadnieniami z zakresu teorii i praktyki pedagogicznej.

Prawie wszyscy autorzy nie ograniczyli się do przeglądu prac z zakresu omawianej dziedziny wiedzy i nakreślenia obrazu jej rozwoju, ale próbowali również dokonać pewnej oceny dorobku, wypunktować osiągnięcia i braki, wysunąć szereg postulatów na przyszłość.

Po tych uwagach natury ogólnej spróbujemy dać chociaż bardzo pobieżne ze względu na brak miejsca omówienie głównych problemów poruszonych w poszczególnych rozprawach.

W części I B. Suchodolski, wychodząc z założenia, iż „rozwój i stagnacja w poszczególnych dyscyplinach jest w dużym stopniu wynikiem «sił wewnętrznych» danej dyscypliny, a nie tylko organizacyjnych i materialnych warunków zewnętrznych” (s. 8) koncentruje swe interesujące rozważania na tym, co nazywa „siłami wewnętrznymi” pedagogiki i na tym terenie szuka czynników postępu i hamulców utrudniających rozwój. W tym celu określa problemy badań i teoretyczne warunki ich rozwiązywania, wyznaczające przyszłość nauk pedagogicznych.

W. Okoń daje oryginalną próbę klasyfikacji i charakterystyki głównych etapów i kierunków badań pedagogicznych w Polsce Ludowej. Biorąc za podstawę klasyfikacji nie przedmiot, lecz metody badań, wyróżnia następujące kierunki badawcze: pedagogika — a) filozoficzna, b) eksperymentalna, c) psychologiczna, d) społeczna, e) porównawcza oraz „inne kierunki”. Powyższe wyliczenie dotyczy, zgodnie z wyjaśnieniami autora, tylko głównych kierunków, czyli tych, „które się wiążą z poważniejszym dorobkiem naukowym większych zespołów pracowników naukowych” (s. 60). Autor uważa wymienione przez siebie kierunki za najważniejsze w skali światowej, przy czym brak któregośkolwiek w danym kraju „świadczyłby o niedorozwoju nauk pedagogicznych”, podkreśla przy tym, że u nas rozwijają się, choć może nie w równym stopniu, wszystkie te kierunki.

Swoją próbę klasyfikacji W. Okoń uzasadnia względami natury metodologicznej, określając przy tym przedmiot badań pedagogicznych, funkcję pedagogiki, pojęcie faktu pedagogicznego oraz warunki, jakie pedagogika musi spełnić, żeby można było mówić o jej naukowości.

W. Czerniewski dokonując bilansu osiągnięć i braków informacji i dokumentacji pedagogicznej w latach 1944—1954 stwierdza, iż potrzeby nowoczesnego warsztatu badawczego wzrastają w tej dziedzinie z roku na rok, natomiast poziom i zakres wysiłków mających na celu zaspokojenie tych potrzeb pozostawia wiele do życzenia.

W rozprawie Cz. Kupisiewicza znajdujemy odpowiedź na następujące pytania: 1) czy

istniejące w Polsce Ludowej okoliczności, które sprzyjają, jak nigdy dotąd, rozwojowi eksperymentów szkolnych, zostały należycie wykorzystane w ciągu minionego dwudziestolecia, 2) w jakim stopniu nauki pedagogiczne przyczyniły się do odrodzenia ruchu eksperymentalnego po latach okupacji i do jego rozwoju w okresie późniejszym, 3) jakie formy organizacyjne przybierał w tym czasie ów ruch i jakie zadania zamierzał zrealizować, 4) czy pedagogika uczestniczyła w wytyczaniu tych zadań i pomagała w ich prawidłowym rozwiązywaniu?

W rozprawie W. Wojtyńskiego znajdzie czytelnik ciekawą analizę ram ustrojowo-organizacyjnych szkolnictwa pedagogicznego, „w obrębie których różnorodne czynniki pomagały bądź utrudniały, ułatwiały lub komplikowały, rozszerzały albo zwężały procesy oddziaływań pedagogiki na osobowość nauczyciela i zawód nauczycielski w Polsce Ludowej” (s. 122). Mamy tu również omówienie konsekwencji płynących z usytuowania programowego przedmiotów pedagogicznych nauczanych w poszczególnych typach zakładów i wykazów literatury, które stanowią oparcie naukowe dla uczniów i studentów, znajdujemy tu także próbę rozwiązania następujących zagadnień: „czy i na ile pedagogika naszego dwudziestolecia stała na wysokości zadania jako dyscyplina szkolna oraz jako przedmiot nauki i pozaszkolnych studiów nauczycieli” i „w jakiej mierze angażowała się ona w ideologiczną walkę o socjalistyczne oblicze wychowania i socjalistyczny model nauczyciela” (s. 123).

Otwierające część drugą tomu wnikliwe rozważania B. Suchodolskiego na temat badań prowadzonych w okresie dwudziestolecia PRL nad dziejami myśli pedagogicznej i historii pedagogiki zawierają m. in. stwierdzenie, iż „nigdy w przeszłości dzieje myśli pedagogicznej nie były przedmiotem tak żywego i powszechnego zainteresowania, nigdy tak wielu pedagogów nie podejmowało tej właśnie tematyki” (s. 143). Przegląd najważniejszych pozycji wydawniczych z tej dziedziny potwierdza słuszność powyższego spostrzeżenia oraz uwydatnia znaczenie omawianych prac, które polega na próbie nowego „odczytania” historii myśli pedagogicznej, na „próbie przesunięcia dotychczasowych perspektyw i sposobów wartościowania, na próbie nowego powiązania dążeń i potrzeb pedagogiki współczesnej rozwijanej w kraju budującym socjalizm z pedagogicznymi tradycjami” (s. 143).

S. Wołoszyn mówiąc o filozofii wychowania i metodologii nauk pedagogicznych wyjaśnia zakres i treść terminu „filozofia wychowania”, które w ujęciu amerykańskim pokrywają się w znacznej mierze z zakresem i treścią pojęcia „pedagogika ogólna”, przyjętego na kontynencie europejskim, i podaje sześć najważniejszych sposobów rozumienia „ogólności” pedagogiki. Wyróżnia poza tym w powojennej pedagogice ogólnej trzy zasadnicze nurty: 1) filozoficzna refleksja nad wychowaniem, 2) kierunek podejmujący problematykę konsekwencji wychowawczych, które płyną z rozmaitych kierunków filozoficznych, i w świetle tych studiów — krytykę różnorodnych systemów pedagogicznych zarówno w przeszłości, jak i współczesnych, 3) badania, rozważania i dyskusje nad metodologicznym charakterem pedagogiki, analizy terminologiczne i rozważania nad metodami badań i technikami badawczymi w pedagogice.

Autorka dokonuje przeglądu problematyki i prac z zakresu filozofii wychowania i metodologii nauk pedagogicznych w Polsce Ludowej w obrębie trzech powyżej wymienionych nurtów badań i rozważań.

J. Zborowski, po scharakteryzowaniu stanu dydaktyki polskiej w latach 1945—1948 i stanu badań dydaktycznych w tym i następnym okresie, daje dość szczegółową analizę organizacji i rozwoju badań w drugim dziesięcioleciu i powstałych w wyniku tych badań prac, we wnioskach zaś wysuwa pod adresem dydaktyki dość dużo zastrzeżeń z powodu niecałkowitego spełnienia właściwych dla niej zadań oraz określa jej aktualne zadania.

Oryginalna rozprawa H. Muszyńskiego, wnosząca wiele nowego do teorii wychowania moralno-społecznego, odbiega od typu prac podsumowujących dorobek danej

gałęzi wiedzy. Autor za główny cel stawia sobie dokonanie przeglądu nie prac z zakresu teorii wychowania moralno-społecznego, wydanych w okresie ostatniego dwudziestolecia, lecz „podstawowej problematyki tej dziedziny badań z punktu widzenia zarówno tego, czym już dysponujemy, jak i tego, jakie problemy oczekują jeszcze na rozwiązanie”. Wychodząc zaś z założenia, iż „niezadowolający stan teorii wychowania moralno-społecznego związany jest niewątpliwie w pierwszym rzędzie z zaniedbaniem całego szeregu problemów metodologicznych, jakie przed nią stoją” (s. 200), próbuje dać odpowiedź na pytania: Czym miałyby się zajmować ta teoria? Co ma głosić? Jaki typ naukowego poznania reprezentuje?

Autorowi następnego z kolei studium — M. Demelowi — udało się zrealizować wyjątkowo trudne zadanie: przedstawienie w ramach niewielkich rozmiarami rozważań obrazu rozwoju badań naukowych w dziedzinie teorii wychowania fizycznego, występującej tu — zgodnie ze stanem faktycznym — „w dwojakim ujęciu: raz w charakterze swoistej, ale szeregowej dyscypliny, drugi raz — jako kompleks nauk mających za przedmiot całość zracjonalizowanego procesu fizycznego wychowania człowieka, jako soczewka skupiająca dorobek licznych nauk podstawowych i pomocniczych” (s. 218).

Sporo również trudności nasuwał temat podjęty przez I. Wojnar, co wynikało m. in. z tego, iż teoria wychowania estetycznego należy do pogranicza kilku dyscyplin naukowych, powiązana jest z pedagogiką, psychologią, estetyką, historią i teorią różnych dziedzin sztuki.

Tylko gruntowna znajomość omawianej problematyki, która w rozprawie została ujęta w następującym porządku: 1) teoretyczna koncepcja wychowania estetycznego (pogranicze pedagogiki, psychologii i estetyki), 2) treść i metody wychowania estetycznego z zakresu różnych dziedzin sztuki (pogranicze pedagogiki i metodyki, pedagogiki i teorii czy historii sztuki), 3) koncepcja ogólnokształcącej szkoły artystycznej (doświadczenia i propozycje) pomogła autorce w przezwyciężeniu tych trudności. W ramach tych zagadnień został omówiony dorobek dwudziestolecia w danym zakresie.

Dorobek w zakresie pedagogiki specjalnej został ujęty przez najwybitniejszego w Polsce znawcę tej problematyki — M. Grzegorzewską — w układzie działowym: 1) prace naukowe Instytutu Pedagogiki Specjalnej oraz autorów współpracujących z nim lub tych, którzy nie występują w swej pracy naukowej w ramach określonej instytucji; 2) prace naukowe instytucji, które jako całość wniosły swój wkład w myśl naukową pedagogiki specjalnej.

Społeczną użyteczność pedagogiki jako nauki uwydatniają, o czym już wspominaliśmy, rozprawy zawarte w części trzeciej. Konfrontując dorobek tej dyscypliny w okresie dwudziestolecia z potrzebami praktyki autorzy poszczególnych studiów próbują dać odpowiedź na pytania: w jakim zakresie pedagogika jako nauka okazała się pomocna przy rozwiązywaniu aktualnych zadań instytucji wychowania przedszkolnego, szkoły podstawowej i średniej ogólnokształcącej szkoły zawodowej, instytucji opieki nad młodzieżą, a także zajmujących się kształceniem poszkolnym oraz pracą kulturalno-oświatową?

Z. Topińska stwierdza, że „dorobek dwudziestolecia w dziedzinie wychowania przedszkolnego jest dość pokaźny, obraz jednak staje się niezbyt optymistyczny, gdy przymierzycie rozmiar tego dorobku do potrzeb praktyki” (s. 283).

Rozprawa J. Starościaka przedstawia problem stosunku między teorią a praktyką, zadania szkoły podstawowej oraz stan badań w zakresie teorii nauczania i teorii wychowania (tu uzupełnia pewne luki na ten temat w rozprawie H. Muszyńskiego), a także związek tych badań z potrzebami praktyki szkolnej.

J. Konopnicki swój, ujęty w sposób interesujący, przegląd badań nad problematyką szkół ogólnokształcących ogranicza do badań dydaktycznych, i to nie wszystkich, lecz tylko najważniejszych, zdaniem autora, a więc obejmujących zagadnienia oceny

pracy dziecka i wyników nauczania oraz problem organizacji procesu nauczania. W rozdziale „inne zagadnienia” wzmiankowano jedynie o tytułach niektórych prac poświęconych politechnizacji i środkom audiowizualnym w nauczaniu oraz o nazwiskach niektórych autorów omawiających problematykę metodyczną i wychowawczą. Nie mamy tu również obrazu potrzeb praktyki szkolnej i stopnia ich zaspokojenia przez prace badawcze, jakkolwiek przy omawianiu niektórych badań dydaktycznych autor podkreśla ich użyteczność społeczną.

W rozprawie T. Nowackiego czytelnik znajduje wiele cennych informacji i refleksji dotyczących m. in. przyczyn braku do r. 1952 badań procesów kształcenia zawodowego i zmian późniejszych na lepsze. Mamy tu także, po raz pierwszy w naszej literaturze pedagogicznej, przedstawiony tak dokładnie obraz poczyniń badawczych w zakresie problematyki szkolnictwa zawodowego. Konfrontacja badań z potrzebami prowadzi do takich m. in. wniosków: 1) „Polska, kraj, który w układzie socjalistycznym wykazał największą dbałość o rozwój szkolnictwa zawodowego, pozostaje w dziedzinie organizacji badań pedagogicznych na dalekim miejscu”, 2) „u nas dopiero w ostatnich latach instytucje naukowe poczynają podejmować problematykę kształcenia zawodowego, jakkolwiek dla wielu z nich stanowi ona zupełny margines zainteresowań” (s. 380), 3) ogromna liczba tematów pozostaje poza zasięgiem badań, 4) daje się dotkliwie odczuwać brak koncepcji kształcenia zawodowego.

W powyższej sytuacji należy, zdaniem autora, zwrócić uwagę ośrodków kierowniczych na ważność zagadnienia, stworzyć jednolity plan badań dla całego kraju, stworzyć katedrę kształcenia zawodowego na uniwersytecie.

A. Kelm' w swoim opracowaniu zajmuje się głównie zagadnieniem, „w jakiej mierze nasze nauki pedagogiczne podjęły problematykę opieki nad dziećmi i młodzieżą, czy i o ile pomogły w rozwiązywaniu zadań opiekuńczych, jakie w stosunku do dzieci i młodzieży podjęte zostały w okresie dwudziestolecia Polski Ludowej” (s. 384) i stwierdza istnienie, obok wielu opracowanych, również wielu tematów ważnych dla praktyki, a nie objętych badaniami.

Wszeczhonne ujęcie przez R. Wroczyńskiego zagadnienia badań w dziedzinie kształcenia poszkolnego oraz pracy kulturalno-oświatowej zawiera szereg wniosków, m. in. następujących: 1) w okresie dwudziestolecia „nie tylko posunęły się naprzód badania w dziedzinie oświaty poszkolnej, ale i stworzone zostały jej nowe teoretyczne i metodyczne podstawy”, 2) obok poważnych osiągnięć „należy też sygnalizować luki i białe plamy, które wyznaczać będą kierunki dalszych badań” (s. 417), 3) w trzech zakresach potrzeby badań są szczególnie pilne, są to — problemy dalszego kształcenia, rozumiane jako rozszerzanie podstaw wykształcenia ogólnego, uzyskanego w młodości, zagadnienie ekonomicznych podstaw dalszego kształcenia oraz problematyka technik masowego przekazywania.

Zarówno wnioski autorów rozpraw zawartych w części III, jak i znajdujące się w pozostałych częściach opinie o stanie badań w zakresie pedagogiki jako zespołu nauk oraz w zakresie poszczególnych dyscyplin „można by — jak stwierdza B. Suchodolski we „Wstępie” — najwiężej wyrazić w następujący sposób: nauki pedagogiczne osiągnęły bardzo wiele w stosunku do warunków i możliwości, jakimi dysponowały, a równocześnie osiągnięcia ich są niewielkie w stosunku do zadań, które wciąż rosną i wymagają rozwiązań” (s. 7).

Po przeczytaniu omawianej monografii nasuwa się pytanie: czy nakreślony w niej obraz rozwoju pedagogiki w PRL jest pełny? Chyba niecałkowicie, są w nim pewne luki. O dwóch z nich wspomniano we wstępie redakcyjnym: w części trzeciej brak jest omówienia takich dziedzin badań, jak organizacja i ustrój oświaty oraz szkolnictwo wyższe.

Można również żałować, iż w części pierwszej nie objęto analizą warunków pracy naukowej, a więc jej materialnego wyposażenia oraz form organizacyjnych, czyli

sprawy ilości i jakości kadr, perspektyw wykształcenia młodych kadr i właściwego wykorzystania starych, możliwości prowadzenia badań empirycznych, wyjazdów za granicę na studia, możliwości publikowania prac.

Może należałoby również nakreślić obraz rozwoju oświaty i szkolnictwa w ostatnim dwudziestoleciu, z uwzględnieniem myśli pedagogicznej realizowanej w polityce oświatowej. Takie dzieje praktyki pedagogicznej mogłyby się też ukazać w osobnej książce, ale zdaje się, że tego typu wydawnictwo nie jest przewidziane. A szkoda.

Z autorami poszczególnych rozpraw można by dyskutować na wiele tematów, m. in. na temat np. znaczenia terminu „praca badawcza” (jedni autorzy za takąową uznają tylko pracę empiryczną, inni — rozszerzają zakres tego pojęcia), lub pewnych sądów i ocen (np. niektórych twierdzeń — J. Zborowskiego o zacieśnieniu kręgu badań dydaktycznych, gdyż wiele z wymienionych braków wypełniają prowadzone co najmniej od kilku lat prace badawcze).

Dobrze jednak, że jest o co się spierać z autorami, gdyż książka może wywołać dyskusję, choć, jak stwierdza to słusznie J. Konopnicki, „dyskusja nad pracami badawczymi nie bardzo jest u nas modna” (s. 344).

Tom XIV „Monografii pedagogicznych”, stanowiący istne kompendium wiedzy o stanie nauk pedagogicznych w Polsce Ludowej, przyczyni się na pewno do upowszechnienia wśród pracowników nauki, studentów wydziałów pedagogicznych i słuchaczy studiów nauczycielskich, a także nauczycieli, pracowników nadzoru pedagogicznego i tych wszystkich, których interesuje problematyka pedagogiczna — dokładnej informacji o osiągnięciach i perspektywach rozwoju tego zespołu dyscyplin.

Wiktor Czerniewski

UWAGI NA MARGINESIE PRACY HELIODORA MUSZYŃSKIEGO: TEORETYCZNE PROBLEMY WYCHOWANIA MORALNEGO PZWS, Warszawa 1965, s. 276

I

Człowiek od zarania swego istnienia wychowywał i wychowuje młode pokolenie. Każdy człowiek wychowuje według ideałów moralnych uznanych społecznie za słuszne i akceptowanych przez tegoż człowieka jako wychowawcę. Dane „idealy” zawierają w swojej treści pewne oceny funkcjonowania społecznego człowieka jako dobre — złe, bohaterskie — tchórzliwe, szlachetne — nieszlachetne itp. Co więcej, każdy człowiek posiada swój pogląd (nie zajmujemy się tu, na jakiej drodze ten pogląd powstał) na „istotne” — zdaniem jego — czynniki kształtujące młodego obywatela, czy też całe pokolenie, według danego ideału. W zależności więc od takich lub innych ujęć złożonej problematyki wychowania moralnego przygotowujemy młode pokolenia do ich roli społecznej. Toteż nie znajdziemy w historii myśli pedagogicznej ani jednej teorii, w której problem wychowania moralnego nie miał swego miejsca. Szczególnie w dzisiejszej epoce — epoce rewolucji społecznych — problematyka wychowania moralnego znalazła żywe zainteresowanie w kręgach przedstawicieli różnych nauk społecznych. W związku z tym H. Muszyński postawił sobie bardzo ambitne zadanie, które formuluje we wstępie swojej interesującej pracy „Teoretyczne problemy wychowania moralnego”. „W pracy tej autor starał się wydobyć wszystko, co racjonalne i wartościowe w różnych kierunkach

tych nauk, nie ulegając jednak żadnemu z nich. Książka ta jest wyrazem przekonania, że droga do powstania wiedzy o ludzkim zachowaniu oraz o kształtowaniu osobowości człowieka wiedzie jedynie poprzez stopniowe dokonywanie syntezy różnych kierunków, a więc poprzez przyswajanie z nich tego wszystkiego, co ma w nich trwałą wartość".

Z całą pewnością jest w człowieku coś wielkiego, coś wspólnego wszystkim ludziom — to co pozwala napisać go przez duże „C”. Z całą pewnością wielu wybitnych twórców kultury, nauki i sztuki — bez względu na epokę, rasę, ustrój społeczno-polityczny — stworzyło i tworzy wszystko to, co określamy mianem ludzkie. Jednak gdy sięgamy do ideałów wychowawczych i określonych poglądów co do ich wcielenia w życie, okazuje się, że poważnie różnią się między sobą przedstawiciele epoki niewolnictwa, feudalizmu, kapitalizmu i socjalizmu. Różny bowiem jest mechanizm funkcjonowania życia społecznego w różnych epokach historycznych, w różnych układach stosunków klasowych. Toteż autor „Teoretycznych problemów wychowania moralnego” pisze we wstępie, że przyswajana w tej pracy „z różnych kierunków wiedza była integrowana przez dwa czynniki: metodologiczny oraz ideologiczny”. Rozumieć więc należałoby, że Czytelnikowi ukaże się, jak dalece analizowane teorie wychowania moralnego, stanowiące osnovę rozważań autora, tkwią historycznie i ideowo w określonym mechanizmie stosunków klasowych i jak dalece można na tej podstawie szukać źródeł narodzin nowego człowieka — człowieka rewolucji. Nie wystarczą tu tylko zasady „zdrowego rozumu”, potrzebna jest przede wszystkim metoda materializmu historycznego, która weryfikuje prawdziwość funkcjonowania „zdrowego rozumu” — w istocie swej wyrażającego określony światopogląd i tkwiącego w określonym bycie polityczno-społecznym. Tym bardziej odnosi się to do badań problematyki wychowania moralnego.

Szkoda, że autor o tak rozległej wiedzy — czemu dał wyraz w pracy — pominął w swoich badaniach metodę materializmu historycznego. W tym dopiero świetle odsłoniłby autor wiele mechanizmów w wychowaniu moralnym wspólnych wielu teoriom, lecz z całą pewnością — nie wszystkim.

II

Od zarania narodzin myśli ludzkiej ścierają się dwa przeciwstawne ujęcia źródeł powstania i rozwoju osobowości ludzkiej.

Jeden nurt w filozofii, socjologii, psychologii i pedagogice (oczywiście w sztuce, literaturze i w każdej dziedzinie refleksji i działalności praktycznej) wychodzi z założenia, iż osobowość ludzka powstała, powstaje z dnia na dzień i rozwija się pod wpływem sił zewnętrznych. Na przykład charakterystyczne ujęcie w religiach różnych, iż na początku było „słowo” jako idea i ono było siłą twórczą człowieka i ono jest siłą dynamizującą i rozwijającą człowieka „na wzór i podobieństwo swoje”. Klasycznym przykładem tego w filozofii był m. in. Platon, na którego ideowych założeniach struktury moralnej i jej mechanizmu „twórczego” człowieka powstała pedagogika kultury.

Powstające i rozwijające się nawet inne poglądy, przeciwstawiające się założeniom platońskim, jak np. Johna Locke'a, konsekwentnie zakładały myśl o tworzeniu osobowości „z zewnątrz”. „Czysta karta” J. Locke'a dawała dobitny wyraz zasadzie tworzenia osobowości — z zewnątrz. Podobnie daleko od tych idei „tworzenia człowieka z zewnątrz” nie odeszli niektórzy socjologowie (twierdząc, że jedynie środowisko tworzy człowieka).

Drugi nurt wychodzi z założenia, że człowiek sam jest twórcą wła-

snej osobowości. Tego rodzaju załączki myśli znajdujemy u wielu postępowych materialistów w filozofii. Podobnie np. Jan Jakub Rousseau, przeciwstawiając się zdecydowanie założeniom tworzenia osobowości z zewnątrz, upatrując w tym twór bezwolny, twór, w działaniu którego nie można znaleźć istoty moralnej, istoty prawdziwie ludzkiej — rzuca hasło „nie wychowywać”. W praktyce i teorii rozwija tę myśl L. Tolstoj.

Rewolucjoniści francuscy, szczególnie działacze Komuny Paryskiej, widzieli w czynie moralnym człowieka — wolność. Kształtowana zaś osobowość człowieka „z zewnątrz” nie powstawała, nie wyrastała jako istota, której czyny moralne były czynami wolnej istoty.

Niewątpliwie epokowym odkryciem K. Marksa było m. in. ukazanie źródeł rodzenia się osobowości ludzkiej na podłożu konkretnych wartości ekonomicznych, społecznych czy kulturalnych, które sam człowiek sobie tworzy dostrzegając swoją rolę i miejsce w procesie tworzenia danych wartości. Czyn ludzki, czyn konkretny, wyrażający się w konkretnym dziele jest miarą wartości człowieka, lecz co najważniejsze — aktem twórczym tegoż człowieka. Im bardziej określony człowiek jest zaangażowany w tworzenie i obronę stworzonych wartości społecznie użytecznych, im szerszy krąg tych czynów tworzących wartość, tym bardziej jest dynamiczna jego osobowość. Toteż to genialne odkrycie K. Marksa zmienić musi całkowicie kierunek naszych poszukiwań teoretycznych i praktycznych w każdej dziedzinie wychowania, a tym bardziej w dziedzinie wychowania moralnego.

Ta myśl K. Marksa przyświecała autorowi „Teoretycznych problemów wychowania moralnego”. Akcentuje to wyraźnie autor, podsumowując swoje wyniki analizy procesu wychowania moralnego (142—171). „Podstawowym założeniem, jakie przyświecało dokonywanej analizie procesu wychowania moralnego — czytamy w recenzowanej pracy — jest to, że jednostka kształtuje swoją osobowość wyłącznie poprzez czynny stosunek do otaczającego ją świata. Ta kardynalna teza, głosząca, że człowiek swoim działaniem zmienia nie tylko świat, ale i siebie samego, stanowiąca zasadniczą treść podstaw materialistycznej teorii wychowania, znajduje dziś w pełni swoje empiryczne potwierdzenie” (s. 167). „Właśnie z działania bowiem wynosi jednostka doświadczenia, które prowadzą nie tylko do modyfikacji zachowań, lecz przekształcają także odpowiednio dyspozycje ku nim”. Tę tezę autor odpowiednio rozwinął i na jej podstawie sformułował i uzasadnił następujące zasady wychowania moralnego:

- zasada aktywności wychowanka,
- zasada uwzględniania aktualnych motywów wychowanka,
- zasada pozytywnej motywacji,
- zasada różnorodności zadań,
- zasada związku wychowania z życiem społecznym,
- zasada systematycznej stopniowości.

Trzeba tu oczywiście dyskutować z autorem, czy dość zdecydowanie w istocie tych zasad podkreślił zasadę rewolucyjnej praktyki, która jest oporą całej myśli o wychowaniu moralnym człowieka epoki socjalizmu. Wprawdzie można byłoby doszukiwać się tej myśli w „zasadzie aktywności wychowanka”, lecz jak się okazuje, autor tylko częściowo dotyka tego problemu, wyjaśniając, że proces wychowania moralnego, „musi być tak zorganizowany, aby pobudzał wychowanków do moralnie konstruktywnego działania” (s. 168). Tu nie wystarczy tego rodzaju interpretacja aktywności wychowanka, tak rozumiej ją jego aktywność również pedagogowie burżuazyjni. Nasz wychowanek musi działać konstruktywnie tak, że w tej „konstrukcji” powstaje wartość typu socjalistycznego. Toteż konstruktywnym aktem jest przede wszystkim walka z tym, co przeszkadza tworzyć nowe wartości społeczno-moralne, wartości składające się na to, co określamy mia-

nem — socjalizm. W związku z tym źródłem inspiracji moralnej czynów człowieka staje się rewolucyjne przeobrażenie otaczającej rzeczywistości. K. Marks wyraźnie wskazywał, że „komunizm nie jest stanem zastanym, lecz nieustanną rewolucją”.

III

Książka H. Muszyńskiego: „Teoretyczne problemy wychowania moralnego” jest przykładem „dobrej roboty”, jeśli weźmiemy pod uwagę konstrukcję pracy, zwięzłość i poprawność definicji oraz klasyfikację podstawowych form i metod wychowania moralnego. Zrozumiała rzecz, że w każdej próbie „wielkich syntez” wychowania moralnego jest wiele spraw wymagających dyskusji, wymagających nowych nawiązań. Podobnie i w pracy „Teoretyczne problemy wychowania moralnego” jest wiele zagadnień, które budzą wiele zastrzeżeń, wiele rodzą pytań.

Przedmiot swoich rozważań autor ujął w następującą konstrukcję:

Cz. I Podstawy teorii wychowania moralnego (s. 8, 90).

Na tą część składają się rozdziały: „Teoria wychowania moralnego i jej metodologiczna problematyka”, „Przedmiot wychowania moralnego” i „Psychologiczne podstawy procesu kształtowania się i rozwoju charakteru”.

Cz. II Treści i cele wychowania moralnego (90—142)

Rozdziały: „Treści i cele wychowania moralnego” i „Cele i zadania wychowania moralnego”.

Cz. III. Proces wychowania moralnego s. 142—198)

Rozdziały: „Analiza procesu wychowania moralnego” i „Formy realizacji procesu wychowania moralnego”.

Cz. IV Metody wychowania moralnego (s. 148—267).

Rozdziały: „Pojęcie i klasyfikacja metod wychowania moralnego”, „Metody wdrażania wychowanków do moralnego postępowania”, „Metody przyswajania wychowankom przekonań, sądów i wiedzy moralnej” i „Metody organizowania moralnie konstruktywnego środowiska społecznego wychowanków”.

Próbując jedynie rozpocząć dyskusję nad tak ambitną próbą ujęcia w całość „teoretycznych problemów wychowania moralnego” z całą pewnością trzeba postawić pytanie: czy teoria wychowania moralnego może być sprowadzona jedynie „do wykrycia warunków realizacji określonych celów wychowania” (s. 30). Jeśli przyjąć takie ujęcie przedmiotu teorii wychowania i co za tym idzie praktyki pedagogicznej sądzę, że autor nie chce odrywać teorii od praktyki, okaże się, że wchodzimy na pozycję „tworzenia człowieka na obraz i podobieństwo idei”, którą „ktoś” tworzy. Tymczasem autor analizując proces wychowania moralnego stanął słusznie na stanowisku „rewolucyjnej praktyki”. Okazuje się jednak, że nie jest konsekwentny w swoich rozważaniach. Stało się to dlatego, że autor w zasadzie w swojej pracy odrzuca jako podstawę teorii wychowania moralnego — filozofię.

Trzeba nie zapominać, że teoria wychowania moralnego jest nauką na wskroś ideologiczną i polityczną. Toteż nie można sobie wyobrazić zbudowania tej teorii jedynie na przesłankach psychologicznych, socjologicznych i prakseologicznych — jak czyni to autor.

Inna odpowiedź na postawione wyżej pytanie, niż dał to autor, stanie się dyrektywą weryfikacji wielu sformułowań i wielu koncepcji zawartych w „Teoretycznych problemach wychowania moralnego”. Sądzę, że dyskusja tego rodzaju byłaby bardzo wskazana. Sam zaś fakt, że ukazanie się tej pracy pobudza Czytelników do twórczego niepokoju, należy uznać za wielkie osiągnięcie autora.

KONSTANTY LECH: SYSTEM NAUCZANIA PWN. Warszawa 1964

OCENA OGÓLNA

Treścią książki jest wyjaśnienie istoty nowej dydaktyki zwanej systemem łączenia teorii z praktyką oraz jej rozwinięcie w nauczaniu ważniejszych przedmiotów szkoły ogólnokształcącej. Okładka płócienna w piaskowym kolorze, druk różnicowany zgodnie z ważnością treści, staranny i przejrzysty, b. staranna korekta — oto przyjemne zalety tej książki. Znalazłem tylko dwa potknięcia zecerские: stosunki str. 153 w. 2, na kutek str. 78 w. 16.

Łatwa czy trudna książka? Odpowiedź na to pytanie jest złożona. Książki tego rodzaju należy studiować uważnie, zagadnienie za zagadnieniem, rozdział za rozdziałem. Czytelnik zbyt pewny siebie może ulec złudzeniu, że zrozumiał wszystko, ponieważ styl autora jest prosty, jednakże jest tak obfity, kondensacja myśli w niektórych partiach tak duża, że tylko uważne studiowanie przynieść może jakąś korzyść.

Główną myśl można przedstawić w następujących тезach: Warunki szybko przeobrażającego się świata zmuszają szkoły do zmiany nie tylko programów, ale także metod nauczania. Krótki przegląd zmian w metodach nauczania od czasów Odrodzenia. Rozwijanie myślenia uczniów jest głównym obowiązkiem szkoły. Najlepiej rozwija myślenie nowy system nauczania zwany łączeniem teorii z praktyką, który przyswoił wszystko, co było najlepsze w poprzednich systemach. Teoriopoznawcze, psychologiczne i dydaktyczne podstawy nowego systemu wraz z ustaleniem rodzajów i składników myślenia. Tylko w nowym systemie rozwijamy wszystkie rodzaje i składniki myślenia, stosując cztery niezawodne zasady. Jak rozwijać myślenie w nauczaniu matematyki, przedmiotów przyrodniczych, jak należy rozumieć politechnizację. Kiedy praca ręczna rozwija myślenie. Odrębność przedmiotów humanistycznych oraz ich metodyk. Praca składa się z dziesięciu rozdziałów, z których każdy stanowi zamkniętą całość, ale każdy następny rozdział jest pogłębieniem i utrwaleniem głównych myśli rozdziału poprzedzającego, wszystkie zaś rozdziały pomimo swej dużej odrębności treściowej tworzą jednolitą całość, łączą je bowiem wspólny kręgosłup, którym jest rozwijanie myślenia przez łączenie teorii z praktyką. Opisy doświadczeń, szkice, wyjątki z protokołów lekcyjnych wyraziście informują, jak dane zagadnienie powinno być realizowane.

Autor dał przykłady, wyjaśnił, jak należy wcielić w życie nowy system nauczania.

TREŚĆ POSZCZEGÓLNYCH ROZDZIAŁÓW

Wstęp

Potrzeba wprowadzenia nowego systemu nauczania zjawia się jako konieczność historyczna. Szkoła musi postawić sobie nowe zadania, którymi są:

a) wyposażenie młodzieży w duży zasób uporządkowanej wiedzy oraz rozwijanie myślenia i umiejętności posługiwania się nią w działaniu;

b) wiązanie nauczania z życiem techniką współczesną, z pracą produkcyjną i kulturalną społeczeństwa budującego socjalizm; przygotowanie do czynnego uczestnictwa w tych procesach i przemianach;

c) rozwijanie indywidualnych uzdolnień i możliwości poszczególnych uczniów, ich wszechstronne kształcenie, zaprowadzenie do racjonalnej organizacji własnej pracy i własnego życia w zespole, do ich bogacenia i doskonalenia, do systematycznego samokształcenia.

Aby te cele osiągnąć, szkoła musi wprowadzić nowy system nauczania, zw. „rozwijaniem myślenia przez łączenie teorii z praktyką”. Tę hipotezę roboczą będzie autor książki udowadniał i popierał przykładami w toku całej książki.

Od systemów nauczania szkoły tradycyjnej i szkoły aktywnej do nowego systemu

Rozpoczęcie rozważań od tego zagadnienia było koniecznością. Nowy system wyrósł bowiem z systemów poprzednich, wchłonął z nich składniki najbardziej wartościowe i uzupełnił je nowymi. Charakterystyki poszczególnych dydaktyk, aczkolwiek często ograniczone tylko do definicji, są jasne, wyraźnie uwypuklają ich właściwości, rysują także wspólne podłoże. Przy końcu rozdziału nie mamy w zasadzie wątpliwości, co nowy system wchłonął z systemów poprzednich, co nowego wnosi, co jeszcze wnieść postuluje.

Teoriopoznawcze i psychologiczne podstawy systemu

Rozdział niniejszy jest najtrudniejszy do zrozumienia. Przyczyn jest wiele. Autor przedstawia 9 różnych stanowisk teoriopoznawczych, często sprzecznych i kontrowersyjnych. Dopuszcza do głosu reprezentantów danego kierunku, którzy wyjaśniają swoje stanowiska tak różnymi, często zawiłymi językami, że połapanie się w tym nie jest łatwe. W tymże rozdziale autor wyróżnia rodzaje i składniki myślenia, co nie należy do spraw łatwych. Dlatego w następnym wydaniu rozdział ten należałoby przebudować w tym sensie, aby zmniejszyć ilość omawianych tutaj stanowisk teoriopoznawczych i psychologicznych oraz nazwisk uczonych, zmniejszyć również ilość cytatów, a stanowiska teoriopoznawcze i psychologiczne danych kierunków opisać swoim „łżejszym piórem”. Schemat graficzny rodzajów i składników myślenia uczynić większym (nawet na całą stronę, str. 44). Składniki myślenia nie tylko wyróżnić, ale objaśnić na przykładzie.

Podstawy dydaktyczne

Rozdział ten jest uzupełnieniem poprzedniego i tworzy z nim jedną logiczną całość. Po jego przestudiowaniu staje się dopiero jasny schemat rodzajów i składników myślenia przedstawiony na str. 44. Lekturę ułatwia czytelnikowi to, że autor przeprowadza rozważania na konkretnym przykładzie obliczenia objętości sześcianu. Przy tym sposobie obliczania czytelnik został zmuszony do działalności poznawczej po wszystkich drogach. A mianowicie:

- 1 — 2p¹ — 3... analizy i syntezy spostrzeżeń i wyobrażeń,
- 1 — 2p² — 3... rozumowania praktycznego z analogii między zjawiskami,
- 1 — 2p³ — 3... wytworzenia schematu wyobrażeniowego,
- 1 — 2t¹ — 3... abstrakcji, uogólnienia, konkretyzacji,
- 1 — 2t² — 3... rozumowania teoretycznego,
- 1 — 2t³ — 3... wytworzenia schematu pojęciowego,
- 2p³ — 2t³... dalszego rozumowania teoretycznego.

Na trzech różnych sposobach przeprowadzenia tej akcji pokazuje również różnice między dydaktyką szkoły tradycyjnej, szkoły aktywnej a systemem „nowym”.

Wyróżniono cztery zasady rozwijania myślenia w działalności poznawczej uczniów:

1. Zasadę myślenia i treści poznawczych o charakterze praktycznym z myśleniem

i treściami o charakterze teoretycznym. 2. Zasadę łączenia zdobywanych wiadomości w struktury i posługiwania się nimi w praktyce, w działaniu. 3. Zasadę łączenia nauki z techniką. 4. Zasadę łączenia poznania z działaniem.

Wyższość nowego systemu polega na tym, że rozwija wszystkie rodzaje i składniki myślenia, że „proces uczenia się staje się zajęciem pasjonującym dla uczniów, każdy krok naprzód rozszerza widzenie konkretnej rzeczywistości i stawia wciąż nowe problemy do rozwiązania” (str. 81). A takie jest życie! W sumie można ocenić ten rozdział jako centralny, którego zrozumienie warunkuje zrozumienie następnych.

Programy, podręczniki i pomoce naukowe

Treścią niniejszego rozdziału jest omówienie roli podręcznika, programów i pomocy naukowych w nowym systemie nauczania. Centralnym zagadnieniem jest znalezienie odpowiedzi na pytania: w jaki sposób zapoznać młodzież z lawinowo narastającą wiedzą nie wywołując u niej przemęczenia, a dać nauczycielowi możliwość i czas na kształtące przerobienie materiału nauczania przewidzianego programem. Autor znajduje na to sposoby. Wady wielu nowych podręczników przedstawione na str. 98—100 są powszechnie znane: gadulstwo, tłumaczenie spraw oczywistych, opisywanie rycin i doświadczeń, a zwłaszcza najgorsze — wyręczanie uczniów w myśleniu. Rolę podręcznika precyzuje autor na str. 104 w siedmiu punktach. Rola pomocy naukowych została również wyczerpująco wyjaśniona. Jak powszechnie wiadomo, pomocy naukowych używa się głównie jako ilustracji do wykładów nauczyciela. Jak zaś powinny być wykonywane, łatwo zrozumieć choćby po przeczytaniu tylko niżej przytoczonych cytatów: (str. 105) „Zjawiska demonstrowane tworzą jakby niemy film, którego poszczególne ogniwa wiążą się w ścisłą logiczną całość i dzięki temu są całkowicie zrozumiałe dla widza bez głębszych wyjaśnień”. (Str. 108) „Zadaniem pomocy naukowych jest konkretyzowanie, uaoocznienie i zbliżenie do uczniów przedmiotu poznania i ułatwienie im pracy myślowej: analizowania zjawisk, dostrzegania ich istoty, uogólniania zdobywanych wiadomości w postaci modeli wyobrażeniowych, pojęciowych, stosowania wiedzy w praktyce”.

A dalej (str. 108) „Niewłaściwe zrozumienie tej roli może grozić niebezpieczeństwem powierzchownego ich nadużywania w nauczaniu przez zbytne upraszczanie działalności poznawczej, przez uwalnianie uczniów od koniecznego i możliwego dla nich wysiłku wyobraźni oraz myślenia praktycznego”.

Autor udowadnia tezę, że najlepiej odpowiada nowemu systemowi nauczania zindywidualizowane nauczanie zbiorowe. (Str. 120) „Badania wykazały, że ani praca indywidualna, ani zbiorowa, ani zespołowa nie powinny być stosowane wyłącznie, gdyż każda ma swoiste wartości, bez których proces kształcenia byłby uboższy. Przepłatanie się pracy indywidualnej z pracą zespołową i zbiorową w ten sposób, że każda poprzednia jest jednocześnie przygotowaniem następnej, a każda następna — uzupełnieniem i rozwinięciem poprzedniej — jest najwłaściwszą formą organizacji pracy uczniów w nowym systemie nauczania”.

Potrzebne jest przypomnienie faktu, że sam podział uczniów na grupy i przeprowadzanie przez nie zagadnień nie jest istotą pracy zespołowej, lecz podział pracy i samodzielne rozwiązywanie problemów.

Najmniejszą, najbardziej jednak potrzebną rzeczą jest omówienie pięciu zasad organizacji pracy uczniów, którymi są: 1. zasada ekonomii, humanizacji, kooperacji i harmonii w pracy, karność oraz ładu i porządku, zasada racjonalizacji.

Sposób rozwinięcia tychże zasad należy uznać za przejrzysty i przekonujący. Zrealizowanie wskazań autora tak w nauczaniu przedmiotów teoretycznych, jak i w zajęciach praktycznych i pozalekcyjnych zmniejszyłoby narzekania na niekarność młodzieży, ułatwiło pracę nauczycielstwu.

Na podkreślenie zasługuje również fakt, że autor nie pominął sprawy prac domowych uczniów, które nadal są na marginesie pracy szkół, że przypomniał, iż wymienione zasady organizacji pracy powinny mieć i na tym odcinku pełne zastosowanie.

Rozdziały następne traktują o podstawach dydaktyki matematyki i nauk przyrodniczych w nowym systemie nauczania. Każdy z rozdziałów zawiera:

1. Zwięzłą a głęboko ujętą charakterystykę wiedzy, którą dany przedmiot nauczania reprezentuje,
2. jak pojmowała nauczanie tego przedmiotu szkoła tradycyjna, a jak szkoła aktywna,
3. jak należy nauczać tego przedmiotu w nowym systemie łączenia teorii z praktyką, w szczególności po jakich drogach przebiega myślenie,
4. rozważania są poparte wyczerpującymi, typowymi przykładami. Nauczyciel specjalista w zakresie jakiegokolwiek przedmiotu, gdyby ograniczył się tylko do przestudiowania roz. III „Dydaktyczne podstawy” i do rozdziału traktującego o dydaktyce własnego przedmiotu, nie miałyby wątpliwości, jak uczyć w nowym systemie. Wszakże musiałyby spełnić jeden ważny warunek: przestudiować! Bo autor nie wyręcza czytelnika w myśleniu!

Kształcenie politechniczne w nauczaniu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych

W terenie nabierało się na temat politechnizacji dużo fałszywych sądów, i to nie tylko wśród nauczycielstwa. Fałsz polega na błędnym rozumieniu roli przedmiotów mat.-przyrodniczych w stosunku do techniki. Dlatego przytoczę te zdania autora, które tłumaczą, jak należy rozumieć politechnizację:

(Str. 187). „Zaznajamianie z techniką ma w szkole ogólnokształcącej charakter ogólnokształcący, a nie zawodowy. Nie chodzi tu o wyczerpujące poznawanie określonych maszyn i ich obsługi, lecz o poznanie na ich przykładzie ogólnych zasad budowy i pracy maszyn w ogóle.”

A nieco dalej:

„Chodzi więc przede wszystkim o zrozumienie, jakie zastosowanie w technice mają prawa przyrody oraz jak urządzenia techniczne i procesy produkcyjne opierają się na wykorzystaniu przez człowieka tych nielicznych stosunkowo praw”.

Te wskazania są wprowadzone jako wniosek z przedstawionych uprzednio lekcji. Ale autor również wskazuje, kiedy i jak uwzględniać politechnizację, kiedy i przy jakiej okazji. (Str. 174) „Pierwszym i najprostszym krokiem od spraw nauki do zasad techniki będą ćwiczenia polegające na ukazywaniu uczniom nowych zjawisk i sytuacji, w których mogłby oni wyróżniać działanie poznawanych praw (2—3). Ćwiczenia takie mogłyby się odbywać na zakończenie niemal każdej lekcji”. (Str. 178) „Ważnym ogniwem przy przejściu od praw nauki do zasad techniki mogą być lekcje powtórzeniowe po przerobieniu całego działu programu... Występuje w niej działanie łączne kilku praw”. (Str. 192) Trzecią formą będą pozalekcyjne politechniczne prace uczniów.

Jak stosować te trzy formy przechodzenia od praw nauki do zasad techniki, wskazują opisane doświadczenia (doświadczenie z puszками na str. 174—176 oraz z nurkiem str. 179 i modelem łodzi podwodnej str. 182).

Mają one jeden ważny wydzźwięk. Oto przekonują nauczyciela, że dla realizacji trzeciej zasady rozwijania myślenia (2—3) nie muszą być używane drogie i skomplikowane przyrządy, że pomysłowość nauczyciela może tu wiele zrobić. Podkreślić trzeba niezmiernie ważną sprawę lekcji powtórzeniowych, a raczej ich treści. Lekcje te, które niejednokrotnie są zmorą i przeżywaniami nudy przez zdolniejszych uczniów, stają się nie tylko interesujące, ale dają sposobność do wykazania łącznego działania kilku praw przyrody. To jest ogromnie ważna sprawa! Rozproszkowanie

tematyki w programach (o których mówiono w rozdziale IV) pociąga jeszcze jedno zło: każde prawo przyrody jest traktowane oddzielnie. A to jest przecież fikcja! Ani w żadnym zjawisku przyrody (np. uderzenie piorunu), ani w żadnym zjawisku technicznym (np. wybuch mieszanki benzynowej), ani w żadnym urządzeniu (np. waga techniczna) nie występują prawa jednostkowe, tylko ściśle uwarunkowany spłot kilku praw. Jakże może uczeń zrozumieć w pełni działanie urządzeń lub przebieg procesów technologicznych, jeśli uczymy go każdego prawa przyrody oddzielnie, jeśli nie mamy nigdy czasu na przepracowanie i wyjaśnienie takich „zabawek” jak na str. 179, tzn. dokonania syntezy! To zagadnienie wybija się — moim zdaniem — w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych, a zwłaszcza zawodowych na pierwszy plan! Synteza i jeszcze raz synteza!!

PROPOZYCJE ZMIAN I UZUPEŁNIEŃ ZE STANOWISKA CZYTELNIKA KSIĄŻKI

1. Rozdział II — „Teoriopoznawcze i psychologiczne podstawy” należałoby przerobić zmniejszając ilość omawianych poglądów, autorów, cytatów, rozszerzyć natomiast wyjaśnienia autora tej książki.

2. Rozdział VI pt. „Nauczanie matematyki” uzupełnić przez rozwinięcie trzeciej i czwartej zasady.

3. Włączyć nowy rozdział pt. „Nauczanie rysunku”, umieszczając go za rozdziałem VI, tj. za „Nauczaniem matematyki”.

4. W rozdziale VIII pt. „Nauczanie przedmiotów przyrodniczych” uwzględnić przykłady chemii i biologii.

5. Włączyć nowy rozdział pt. „Nauczanie geografii i nauki o Ziemi” i umieścić go za rozdziałem VIII.

6. W ostatnim rozdziale X rozszerzyć zagadnienie nauczania historii.

Objętość książki zwiększy się, ale podniesie się jej wartość instruującą dla wszystkich nauczycieli szkół ogólnokształcących, a przecież to jest najważniejsze.

7. Wydać w możliwie krótkim terminie broszurę pt. „Organizacja pracy uczniów — która byłaby rozwinięciem pięciu zasad organizacji pracy umieszczonych na str. 144 niniejszej książki w zastosowaniu do potrzeb nauczycieli zawodu w szkołach zawodowych.

8. Wydać zbiór zadań z matematyki ułatwiający realizację trzeciej i czwartej zasady rozwijania myślenia przez łączenie teorii z praktyką, encyklopedię politechniczną dla uczniów szkół ogólnokształcących.

Stanisław Cholewa

WOJCIECH POLAK: ORGANIZACJA PRACY DOMOWEJ UCZNIĄ „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1965, s. 132, zł 14

Obciążenie młodzieży szkolnej różnego rodzaju zajęciami, a zwłaszcza pracą domową, zajmuje obecnie jedno z centralnych miejsc w praktyce szkolnej. Nie jest to bynajmniej rzeczą przypadkową, zważywszy, że problem ten trapi szkołę nie od dziś. Mimo to nie był on dotąd wszechstronnie i wyczerpująco opracowany. Tę lukę pró-

buje z powodzeniem wypełnić praca W. Polaka „Organizacja pracy domowej ucznia”, rozpatrująca to zagadnienie z punktu obciążenia młodzieży.

Pracę poprzedza krótka przedmowa, z której dowiadujemy się m. in., że pobudką do napisania jej były liczne trudności nauczycieli i rodziców. Trudności te miały swe źródło w obciążeniu młodzieży szkolnej pracami domowymi.

Opracowanie jest oparte na wyjątkowo bogatym materiale źródłowym zebranych podczas badań przeprowadzonych w różnego typu szkołach na terenie Częstochowy i powiatu częstochowskiego. W badaniach tych dominuje metoda statystyczną. Uzupełniają ją: ankiety, obserwacje, wywiady oraz doświadczenie autora zdobyte w czasie pracy nauczycielskiej i w toku badań. W opracowaniu wykorzystano także pozycje książkowe i artykułowe, dotyczące bezpośrednio lub pośrednio problemu badawczego. Wykaz literatury, bardzo umiejętnie dobranej, obejmuje rekordową ilość — 319 pozycji.

Jakkolwiek wywody autora zostały oparte głównie na materiale szkolnictwa ogólnokształcącego, stopnia podstawowego i licealnego, to jednak ze względu na ich charakter ogólnoszkolny są one w całości aktualne w różnych typach szkół zawodowych.

Całość pracy składa się z pięciu kolejnych rozdziałów: Zagadnienie obciążenia młodzieży szkolnej w dawnych systemach; Obciążenie młodzieży w szkole dzisiejszej; O przyczynach przeciążenia młodzieży; Skutki przeciążenia młodzieży; O rewizję organizacji pracy i systemu nauczania. Przedstawiają one logiczną konstrukcję pionową i poziomą.

W rozdziale pierwszym omówiono problematykę obciążenia młodzieży uczącej się w systemach szkolnych: starożytności, średniowiecza, odrodzenia, w okresie systemu herbertowskiego, pedagogiki indywidualistycznej oraz szkoły aktywnej z wszelkimi jej odmianami. Rozdział ten stanowi podbudowę teoretyczną następnych rozdziałów mających charakter praktyczno-teoretyczny.

Kolejny rozdział przedstawia ilościową stronę zagadnienia obciążenia młodzieży we współczesnej szkole polskiej. Zagadnienie to zostało ujęte szeroko. Stąd do obciążenia młodzieży uczącej się zaliczono oprócz odrabiania zadawanych w szkole prac domowych także obowiązkowe zajęcia lekcyjne, pozalekcyjne, pozaszkolne, różne prace domowe o charakterze gospodarczo-porządkowym. Przy tej okazji autor trafnie zauważa, że wymienione zajęcia jedynie razem wzięte stanowią faktyczne obciążenie młodzieży (s. 14).

Zdaniem W. Polaka nadmierne obciążenie młodzieży pracami domowymi wynika przede wszystkim z braków naszej szkoły (s. 20). Braki te zostały poddane wszechstronnej i wnikliwej analizie w trzecim rozdziale książki. Do zasadniczych przyczyn obciążenia młodzieży zajęciami domowymi zaliczono: błędy w zadawaniu, odrabianiu i kontrolowaniu prac domowych, nieodpowiednie warunki mieszkaniowe, niewłaściwy stosunek dorosłych (rodziców) z najbliższego otoczenia (s. 43).

Interesujące są uwagi na temat samego zadawania prac domowych. Autor dowodzi, że do najczęstszych błędów popełnianych w tym zakresie należą: jednostronność, niewłaściwe formułowanie tematów i niedocenianie przygotowania uczniów do racjonalnego odrabiania prac domowych. Ponadto należą tutaj również takie niedociągnięcia, jak: brak powiązania pracy domowej z tematyką lekcyjną oraz niedocenianie koordynacji i planowania tych prac. Szczególnie trafny wydaje się zarzut, że prace zadawane do domu cechuje małe zróżnicowanie. Istotnie praktyka szkolna dostarcza aż nadto przykładów, że nauczyciele ograniczają z reguły zakres zadawanych prac domowych do prac utrwalających materiał opracowany na lekcjach bądź uzupełniających zdobyte w klasie wiadomości. Do rzadkości natomiast należą prace przygotowujące do nowych lekcji, a już zupełny wyjątek stanowią zajęcia o charakterze twórczym.

Stosunkowo dużo miejsca w opracowaniu zajmuje problematyka planowania, organizacji i techniki pracy umysłowej, w tym również metod samodzielnego uczenia się. Fakt ten można jedynie uznać za plus pracy, ponieważ sprawy te należą wciąż do najbardziej zaniedbanych odcinków działalności szkolnej, począwszy od szkół podstawowych, a skończywszy na szkole wyższej.

Stąd bardzo przekonywające i na czasie wydają się wskazania autora co do konieczności zapoznania młodzieży z elementami techniki pracy umysłowej, nauczania jej umiejętności prawidłowego organizowania zajęć, nawyku śledzenia postępu wiedzy oraz szybkiego wyszukiwania potrzebnych informacji. Chodzi więc o to, aby nauczyć ją pracować sensownie, skutecznie i ekonomicznie (tzn. stosowania takich sposobów nauki, które w stosunkowo krótkim czasie dają dobre rezultaty), z uwzględnieniem indywidualnych możliwości i obiektywnych warunków. Niezależnie od tego trzeba przyzwyczaić młodzież do świadomego wyznaczania realnych celów, umiejętności osiągania ich i przewycięzania wszelkich trudności z tym związanych.

Przy naświetlaniu różnych aspektów techniki pracy umysłowej i metod racjonalnego uczenia się opracowanie wykracza poza podwórkę pedagogiki, szukając pomocy w takich dziedzinach wiedzy, jak: psychologia, higiena, ekonomia i prakseologia. Dzięki takiemu podejściu obejmuje ona zasięgiem nieomal całokształt złożonego zjawiska metod skutecznego uczenia się.

Zaletą książki jest to, że nie ogranicza się ona do analizy braków, które są przyczynami niezadowolających wyników nauczania i przecięzienia młodzieży, lecz poszukuje lepszych, skuteczniejszych rozwiązań. Konkretnie wskazania z tego zakresu znajdujemy w ostatnim rozdziale pracy, zaleca on konsekwentne stosowanie w procesie dydaktyczno-wychowawczym następujących zasad: ekonomii, gospodarności, humanizacji, personalizacji, kooperacji i harmonii, karności, ładu i porządku oraz racjonalizacji.

Przestrzeganie tych zasad w codziennej pracy szkolnej i domowej na pewno nie należy do zadań prostych ani łatwych. Jest to jednak jedyna droga wiodąca do polepszenia wyników nauczania i odciążenia młodzieży od prac nieproduktywnych, zbędnych, nieekonomicznych i nieracjonalnych (s. 117). Jest to zarazem droga, którą wybiera reforma w szkolnictwie zawodowym.

Słabą stroną pracy W. Polaka jest częste operowanie cytatami i przytaczanie w opracowaniu zdań innych autorów, w gąszczu których giną niejednokrotnie jego własne uwagi.

To samo można powiedzieć o zamieszczonych w przypisach lub podanych w zestawie literatury informacjach bibliograficznych. Są one często niepełne. Brakuje w nich tytułów artykułów, nazwy, numeru, stron pism, w których zostały one opublikowane, oraz roku wydania niektórych prac. Jako przykłady mogą służyć zamieszczone w pracy przepisy na stronach 28 i 59 oraz wyszczególnione w bibliografii wydawnictwa książkowe (poz. 20, 45, 52, 80, 100, 104) i artykułowe (poz. 31, 54, 58, 69).

Podniesione tu usterki natury formalnej nie mogą jednak przesłonić istotnych walorów naukowo-poznawczych i praktycznych recenzowanej książki. Stanowi ona ważny przyczynek do lepszego poznania i zrozumienia roli pracy domowej jako pełnowartościowego ogniwa procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Aktualność tematyki, dociekliwość autora, gruntowna znajomość przedmiotu badań oraz waga stawianych problemów czynią pracę W. Polaka przydatną w rękach nauczycieli i wychowawców.

HALINA BACZYŃSKA: ROZWÓJ MOWY PISANEJ W KLASACH I—IV

Państw. Wyd. Nauk. W-wa 1965

Autorka podjęła się opracowania zagadnienia zaniedbanego w literaturze metodycznej i praktyce pedagogicznej. W książkach i artykułach związanych z tematem mowy pisanej w kl. I—IV napotkać można szereg ogólnych sformułowań, podkreślających konieczność zapewnienia dziecku możliwości samodzielnej i twórczego wypowiedzania się na piśmie. Najczęściej rozwinięte są w nich hasła programu danej klasy, poparte przykładami praktycznymi. Ujęcie tematów jest ściśle związane z programem.

Analizując literaturę związaną z tematem swej pracy autorka wykazuje, że szereg opracowań z tej dziedziny dotyczy raczej klas starszych (s. 19), natomiast brak wyraźnego ustawienia prac pisemnych w kl. I—IV. Potrzeba opracowania tego zagadnienia jest tym pilniejsza, że program również zawiera szereg niejasności w tej dziedzinie (s. 14 i 15). Jeśli przeanalizować program nauczania kl. I—IV pod kątem wyważania samodzielności uczniów w pisemnych wypowiedziach, to przeważa „wspólne” redagowanie pisemnych wypowiedzi uczniów. Dopiero w kl. III „zezwała się” na samodzielne pisanie opowiadań oraz „ćwiczenia przygotowujące do samodzielnych wypowiedzi pisemnych”.

W kl. IV pewne zadania w tym zakresie może spełnić komponowanie fabuły (s. 23).

Autorka widzi wyraźnie ten problem i zaznacza, że celem pracy jest „ukazanie, w jaki sposób na podłożu mowy ustnej, rozwiniętej w wieku przedszkolnym, kształtuje się od klasy I umiejętność wypowiadania się na piśmie” (s. 5). Sprawa ta w świetle rozwijanego obecnie zjawiska akceleracji w procesie nauczania nabiera dużej wagi. Cała książka, zawarta w niej analiza materiałów empirycznych jest jakby udokumentowaniem wniosku, że dziecko w klasach młodszych umie już wypowiadać się samodzielnie na piśmie, umiejętności te rosną pod wpływem stawianych uczniom zadań. Wniosek prosty — by stawiać takie zadania dzieciom klas I—IV.

Zorganizowany przez autorkę eksperyment pozwolił na zebranie w ciągu trzech lat 4224 wypracowań. Dzieci pisały je na podstawie serii historyjek obrazkowych.

Na podstawie tak bogatego materiału empirycznego dokonano twórczej klasyfikacji wypracowań dzieci. Wyróżniono dwa zasadnicze typy: typ konkretno-wyobrażeniowy i typ logiczny. W zakresie typu pierwszego zaznaczają się podtypy: opisowy, narracyjno-ekspresyjny, narracyjno-humorystyczny, mieszany.

W zakresie typu logicznego zaznaczają się również podtypy: logiczno-opisowy, logiczno-moralny, logiczno-mieszany.

W klasyfikacji podtypów wzięto pod uwagę różne cechy osobowości dziecka zależnie od cech dominujących.

W książce autorka bardzo dokładnie charakteryzuje specyficzne cechy poszczególnych typów wypracowań, pokazuje stopień zaangażowania różnych zjawisk psychicznych. Charakteryzując typy popiera je konkretnymi wypracowaniami uczniów. W takim ujęciu konstrukcyjnym tkwi duża wartość książki dla nauczyciela praktyka.

Wartościowa dla pracujących nauczycieli jest również analiza siedmiu historyjek obrazkowych pod kątem zaangażowania psychicznego dziecka — myślenia, wyobraźni, uczuć itp. Większość nauczycieli omawiających obrazki, historyjki nie zastanawia się nad powyższymi sprawami, widzi raczej sposoby, którymi planuje obrazek omówić, mniej analizuje pracę umysłu dziecka, a tym samym wartości kształtujące. Prócz wartości kształtujących historyjek wykazane są również ich treści wychowawcze.

W dalszym ciągu, na podstawie typologii wypracowań, autorka wyróżnia typy

dzieci w twórczości literackiej również na podstawie cech dominujących: typ narratora logicznego i alogicznego, logiczny — nienarratorski, ekspresyjny, artystyczny, plastyczny. W czasie charakterystyki cech powyższych typów przytaczane są przykłady obrazujące najwyższy i najniższy poziom wypracowań.

Całością rozważań pogłębiony jest interpretacją psychologiczną, co w metodyce nauczania stanowi dużą wartość. W dalszym ciągu pracy na podstawie analizy wypracowań autorka opracowuje rozwój myślenia dziecka. Podstawą do analizy jest porównanie krzywych ilustrujących wzrost lub zmniejszanie się ilościowe dwóch zasadniczych typów wypracowań od klasy I do IV.

Tempo wzrostu lub malenia danego typu, w poszczególnych klasach, zależy od rodzaju historyjki obrazkowej, stopnia trudności w uchwyceniu związku przyczynowo-skutkowego.

W wypracowaniach do serii „zajączki”, „budka” przewaga typu logicznego nad konkretno-wyobrażeniowym zaznacza się między klasą II a III, natomiast do serii „teczka” przewaga wypracowań typu logicznego zaznacza się dopiero w kl. IV.

W wypracowaniach do serii „Sanki” i „Pies” przez wszystkie klasy od I—IV przeważa typ konkretno-wyobrażeniowy, a na podstawie wykresu można przypuszczać, że typ logiczny znacznie przeważa dopiero w kl. V (s. 132).

W konkluzji powyższych rozważań autorka stwierdza, że myślenie abstrakcyjne zaczyna przeważać nad myśleniem konkretno-wyobrażeniowym przez określoną w psychologii rozwojowej klasą IV. Zaznacza się ono u tych samych dzieci w różnych wypracowaniach w różnym czasie, zależnie od materiału poglądowego.

„Moje badania wykazały, że w ujmowaniu treści niektórych serii obrazkowych myślenie abstrakcyjne (rozwiązywanie problemów logicznych przedstawianych w seriach) zaczyna przeważać nad myśleniem konkretno-wyobrażeniowym przed tym przełomowym okresem” (s. 149.) Proces abstrakcji postępuje nierówno w zakresie różnych treści.

Prawidłowość ta, wykazana w trakcie analizy materiału, również warta jest przemyslenia i zgłębienia przez nauczycieli. Różnicując poziomy wypracowań uczniów równoległych klas I, II, III, w których zaznaczały się dość zasadnicze różnice, autorka próbuje także uchwycić czynniki determinujące taki stan. Rozpatruje wpływ środowiska rodzinnego i środowiska szkolnego na dziecko. Dostrzega zależność poziomu wypracowań od zróżnicowania środowiskowego, warunków bytowych itp. Poziom wypracowań rozpatruje na tle grup rodzin ABC¹ zależnie od poziomu wykształcenia rodziców. W związku z tym stwierdza (s. 161):

„Większość wypracowań typu logicznego napisały dzieci z grup A i B — 59, 5% ogólnej liczby prac. Wszystkie wypracowania do serii obrazkowych typu konkretno-obrazowego („Choinka” i „Cerowanie”), określone jako typy logiczne, należą do uczennic z rodzin grup A i B; bardzo czytanych, posiadających bogate biblioteczki domowe”. W zakresie drugiego czynnika bierze głównie pod uwagę pracę i typ nauczyciela. Wykazuje, że od jego cech osobowości zależy poziom klasy przejawiający się w wypracowaniach (s. 178, 179).

Wpływ struktury umysłowej nauczyciela na treść i formę wypracowań analizuje autorka również w rozdziale IV w podpunkcie „Eksperymenty dodatkowe w klasach, w których zmieniono nauczycieli” (s. 212). Wykazuje, że zależnie od typu struktury umysłowej zaznacza się więcej odpowiednich typów wypracowań, np.: „W kl. IV nowa nauczycielka stosująca metodę wykładową przeprowadzała z uczennicami dyskusje i zwracała uwagę przede wszystkim na logikę wypowiedzi, pomijając poprawność formy. W pracach pisemnych stosowała schemat ograniczający swobodę stylu. Uczennice przejęły jej prosty styl narracji, pozbawiony porównań itp.”

¹ Podział wykształcenia rodziców na grupy ABC zaprojektował St. Kowalski: „Rozwój mowy pisanej”, s. 28.

Można mieć wątpliwości, czy charakterystyka nauczycieli uczących w badanych klasach nie jest zbyt subiektywna, gdyż dokonuje jej autorka wyłącznie na podstawie własnego rozeznania, nie podając żadnych innych metod. Tę słabość zmniejszyć może jedynie fakt, że autorka (jak sama podkreśla) odznacza się dużym doświadczeniem na stanowisku kierownika szkoły, miała możliwość systematycznego obserwowania osobowości nauczycieli. Analiza wypracowań pod kątem treści i zjawisk psychicznych połączona jest również z analizą rozwoju języka i słownictwa uczniów oraz rozwoju stosowanych form.

Wynikiem tej analizy są umieszczone na końcu książki tabele zawierające zestawy wyrazów 10 uczniów poszczególnych klas w wypracowaniach do historyjek obrazkowych. Słownictwo podzielone jest na czynności, cechy, wyrażenia stanów uczuciowych, ocen, humoru, spójniki zdań złożonych, spójniki zdań pojedynczych. Zaznaczono też, ile razy dane słowo użyte jest w wypracowaniu. Jest to cenny materiał dla poznawania rozwoju języka oraz porównania poziomu różnych uczniów w jednej klasie, różnego zakresu ich języka. Materiał ten mógłby być też wykorzystany do porównania rozwoju słownictwa między poszczególnymi klasami.

Nic nie wiadomo, jacy to są uczniowie, z jakich rodzin pochodzą lub jakie osiągają wyniki nauczania. Dlatego trudno jest porównywać słownictwo 10 uczniów wylosowanych (s. 182) spośród wszystkich badanych, tak w zakresie jednej klasy, jak i między klasami.

Myślę, że w tym zestawieniu można było zachować pewne korelacje — między zakresem słownictwa a wykształceniem rodziców (A, B, C) albo między zakresem słownictwa a ogólnymi wynikami w nauce (bdb, db, dst, nd). Materiał ten byłby wówczas jeszcze bardziej konkretny. Można by to było zrobić, gdyby przyjęto zasadę losowania przedstawicieli nie spośród w ogóle piszących wypracowania, ale z poszczególnych grup.

Książka ta jest w moim przekonaniu poważnym przyczynkiem do teorii pedagogicznej, jak również zawiera dużo cennego materiału praktycznego, który może być w sposób twórczy wykorzystany przez nauczycieli klas I—IV. Wnikliwie rozwija mało zglębione dotychczas zagadnienie.

Maria Jakowicka
Gorzów Wlkp.

STANISŁAW ORŁOWSKI: SPOŁECZNE FUNKCJE OŚWIATY DLA PRACUJĄCYCH W PRL

Wydawnictwa Związkowe CRZZ, Warszawa 1965 r., ss. 159

Problematyka oświaty dla pracujących w Polsce Ludowej nabiera coraz szerszego znaczenia i staje w centrum uwagi miarodajnych czynników i instytucji zajmujących się tym zagadnieniem. Między innymi wiele miejsca poświęcają tej sprawie polskie związki zawodowe. Jest rzeczą zrozumiałą, że zagadnienie oświaty dla pracujących nie może nie interesować kraju, w którym na 31 339 tys.¹ mieszkańców (stan na dzień 31. XII. 1964 r.) zatrudnionych w samej tylko gospodarce społecznej jest 7 156 tys. osób. Z liczby tej część pracujących posiada ukończoną szkołę średnią i studia wyższe, lecz jest dość pokaźny procent osób (3 224 tys.), które po przestaniu na 7-klasowej szkole podstawowej, a nawet i niżej (1 581 tys.). Dla tych ostatnich sprawa dalszego kształcenia, zdobywania pełnych kwalifikacji nabiera szczególnej wagi. Szybki rozwój techniki, wzrost uprzemysłowienia naszego kraju powoduje, że i osoby ze średnim oraz wyższym wykształceniem nie mogą poprze-

¹ Por. Rocznik statystyczny, 1965, Rok XXV, Warszawa, GUS.

stać na raz osiągniętym celu, lecz muszą doskonalić i aktualizować zdobyte wiadomości.

Wszystko to razem wpływa na to, że cel, funkcje oświaty dla pracujących w PRL, a także dalsze kierunki jej rozwoju stanowią problem nie tylko dla teoretyków oświaty dorosłych, lecz również dla ekonomistów i socjologów. Należy podkreślić, że Polska posiada piękne tradycje i niemały dorobek, jeżeli chodzi o oświatę dla pracujących (dorosłych). Jednak z drugiej strony dzieje tej oświaty stanowią w dalszym ciągu najslabiej opracowany rozdział historii wychowania. Dlatego też z wielkim uznaniem należy powitać nową pracę w tej dziedzinie, która ukazała się niedawno na półkach księgarskich, a chodzi tu o książkę Stanisława Orłowskiego — Kierownika Zespołu Oświaty i Upowszechniania Kultury CRZZ.

Autor wychodząc z założenia, że „badania i opracowanie masowego rozwoju oświaty dla pracujących w warunkach socjalistycznego uprzemysłowienia i wielkich procesów migracyjnych dostarczyłyby niewątpliwie oświatowcom i działaczom kultury prawidłowych uogólnień i racjonalnych zaleceń, a organizacjom społecznym, odpowiedzialnym za wzrost poziomu kulturalnego najszerzych mas pracujących, dostatecznie wymownych argumentów dla śmielszego wysuwania postulatów oświatowych”², podjął się niebagatelnej pracy, a mianowicie: nakreślił historię powstania oświaty dla pracujących, określił cel i zdefiniował jej funkcje, a także wskazał dalsze kierunki rozwoju tej tak mało opracowanej dziedziny oświaty.

Praca Stanisława Orłowskiego składa się z pięciu rozdziałów:

- I. Sprawa oświecenia ludu — a historyczna walka o wyzwolenie społeczne i narodowe,
- II. Rewolucja ludowa w Polsce — likwidacja zacofania gospodarczego i kulturalnego,
- III. Udział związków zawodowych i innych organizacji w rozwoju oświaty,
- IV. Udział zakładów pracy w procesie kształcenia młodzieży i dorosłych,
- V. Zadania i perspektywy oświaty dla pracujących w Polsce.

W pierwszym rozdziale omawianej książki autor rozpatruje dwa zagadnienia: początki oświaty robotniczej w okresie wczesnego kapitalizmu i narodzin proletariatu przemysłowego oraz oświatę ludową na ziemiach polskich. Oświata robotnicza, jak stwierdza autor, była „...przedmiotem zainteresowań liberałów i utopijnych socjalistów, socjaldemokratów i komunistów, związków zawodowych i innych organizacji społecznych. Jedni widzieli w niej środek walki z absolutyzmem państwowym i zapewnienie jednostce ludzkiej wolności pod względem gospodarczym, społecznym i kulturalnym. Inni sądzili, że oświecenie ludu przyczyni się do ulępszenia społeczeństwa kapitalistycznego i stworzenia socjalizmu drogą pokojową, bez walki klasowej i rewolucji. Socjaldemokraci natomiast dostrzegali w oświacie istotny warunek uświadomienia społecznego robotników — głównej siły walczącej przeciw burżuazji o doraźne sprawy bytu i rozszerzenie swobód politycznych”³.

Spśród wszystkich wymienionych jedynie komuniści najpełniej i najbardziej konsekwentnie wiązali sprawę ogólnego i politycznego oświecenia proletariatu z walką klasową i rewolucją socjalistyczną. Innymi słowy, byli oni gorliwymi inspiratorami łączenia pracy oświatowej z działalnością rewolucyjną.

Rozwój działalności oświatowej wśród proletariatu zachodniej Europy, a w późniejszym okresie także i w Rosji, miał istotny wpływ na walkę o oświecenie ludu na ziemiach polskich. Początki działalności oświatowej w Polsce sięgają okresu Komisji Edukacji Narodowej. Autor kreśli w tym rozdziale w dalszym ciągu dzieje oświaty dorosłych aż do czasów współczesnych.

² Stanisław Orłowski: Społeczne funkcje oświaty dla pracujących w PRL. s. f.

³ J. w., s. 12.

Drugi rozdział poświęcony jest historii oświaty robotniczej w Polsce Ludowej. Zagadnienie to wiąże autor z pewnymi etapami, a mianowicie: początek władzy ludowej, okres odbudowy kraju i przewycięzanie zacofania kulturalnego, uprzemysłowienie kraju a kształcenie i doksztalcenie młodzieży pracującej. Rozdział ten kończy autor stwierdzeniem, że istotne zmiany w dziedzinie oświaty dla pracujących nastąpiły po III Zjeździe PZPR, tj. po 1959 roku. Jest to okres szybkiego rozwoju oświaty, ponieważ w tym czasie cały naród realizował i nadal realizuje hasło naszej partii „Polska — krajem ludzi kształcących się”.

W trzecim rozdziale Stanisław Orłowski rozpatruje działalność kulturalno-oświatową jako czynnik wychowania oraz zwraca uwagę na rolę oświaty dorosłych w przeobrażaniu życia społecznego. Autor nawiązuje tu do Zjazdu Oświatowego ZNP, który odbył się w maju 1957 roku w Warszawie. Na zjeździe tym poddano ostrej krytyce błędy i słabości minionego okresu w polityce kulturalno-oświatowej.

„Można dziś stwierdzić — pisze S. Orłowski — że Zjazd Oświatowy z 1957 roku nie tylko zajął się podsumowaniem dorobku przeszłości, lecz również zmobilizował i zachęcił do dalszej pracy społeczno-kulturalnej wielu zarówno starych działaczy, jak i młodych nauczycieli i oświatowców, którzy wprawdzie najczęściej nie uzyskali w szkole odpowiedniego przygotowania do pracy z dorosłymi, ale zdobyli za to w tej dziedzinie sporo praktycznego doświadczenia w Polsce Ludowej”⁴. Następnie autor omawia znaczenie uchwał IV Kongresu Związków Zawodowych dla dalszego rozwoju oświaty robotniczej oraz XIII Plenum CRZZ o zadaniach związków zawodowych w dziedzinie kształcenia i doksztalcenia kadr w gospodarce uspołecznionej.

W czwartym rozdziale autor rozpatruje rozwój techniki a problem kształcenia i doksztalcenia pracowników, strukturę zatrudnienia a kwalifikacje pracowników, kształcenie zawodowe młodocianych oraz problem wykwalifikowanych kadr a tempo wzrostu zatrudnienia.

Ostatni, piąty rozdział Stanisław Orłowski poświęca motywom kształcenia się mas pracujących w ustroju socjalistycznym, a także rozpatruje problem podwyższania kwalifikacji i wykształcenia ogólnego pracujących jako jeden z odrębnych kierunków systemu oświaty i wychowania. Autor, zwracając się do związków zawodowych z apelem o wzięcie aktywnego udziału w opracowywaniu i realizacji kompleksowych wieloletnich planów kształcenia zawodowego młodzieży oraz doksztalcenia czynnych pracowników, stwierdza jednocześnie, że „działacze społeczno-oświatowi związków zawodowych pragną pomóc Ministerstwu Oświaty i resortom gospodarczym nie tylko pod względem organizacyjnym, ale również pod względem dydaktyczno-wychowawczym. Największe możliwości takiej pomocy ma Związek Nauczycielstwa Polskiego. Wykorzystanie tych możliwości przez cały ruch zawodowy wzbogaci front społecznego działania na coraz szerszym polu oświaty i wychowania”⁵.

Książka Stanisława Orłowskiego jest zaopatrzona w przypisy, a także w dość bogatą bibliografię, która pozwala czytelnikowi na samodzielne rozszerzenie i wzbogacenie omawianego przez autora zagadnienia.

Książka jest cenną pomocą dla tych, którzy interesują się problematyką oświaty dorosłych. Szczególnie powinna zainteresować ona związkowych działaczy oświatowych, którzy będą posługiwać się nią w swej codziennej pracy.

Intencją autora było, aby jego publikacja dotarła w pierwszym rzędzie do nauczycieli, działaczy społeczno-oświatowych, związkowych, młodzieżowych itp., lecz przeszkodą w spełnieniu tego życzenia jest niewielki nakład wspomnianej już książki, co z kolei uniemożliwia dotarcie jej do szerszego grona odbiorców. Pozostaje życzyć autorowi, aby praca jego doczekała się szybkiego wznowienia.

Józef Zalewski

⁴ Stanisław Orłowski: Społeczne funkcje oświaty dla pracujących w PRL, s. 62.

⁵ Stanisław Orłowski: Społeczne funkcje oświaty dla pracujących w PRL, s. 139.

A TANÁRKÉPZIS PEDAGÓGIAI KÉRDÉSEI

Szeged 1965. ss. 312

Książka pod powyższym tytułem zawiera materiały z sesji naukowej zorganizowanej przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Szegedzie w czasie od 22 do 27 marca 1965 r. Sesja odbyła się przy licznych gościach ze Związku Radzieckiego, Niemieckiej Republiki Demokratycznej i Czechosłowacji. Poświęcona była zagadnieniom kształcenia nauczycieli.

Georg Geréb złożył sprawozdanie z badań przeprowadzonych przez Katedrę Psychologii nad własnymi studentami. Zainteresowano się motywami wyboru zawodu nauczycielskiego. O wyborze tym zdecydowały: namowa osób z otoczenia (18,1⁰/o), zainteresowanie dziećmi (28,4⁰/o), siła pociągająca zawodu (21,1⁰/o).

W dalszej części referatu Geréb relacjonuje wpływ zajęć dydaktycznych z psychologii na obudzenie zamiłowania do zawodu. Stwierdza, że ten wpływ zaznacza się bardzo wyraźnie, ubolewa jednak, że studenci pracują raczej zrywami aniżeli w sposób ciągły, stąd w pewnych okresach są przeciężeni.

Kurt Zehner, dyrektor Instytutu Psychologicznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Poczdamie, podkreśla rolę ćwiczeń z psychologii w kształceniu nauczycieli. Przedstawia tematykę ćwiczeń stosowaną w uczelni poczdamskiej. Studenci otrzymują konkretne polecenia przeprowadzania obserwacji w szkołach, rozmów z dziećmi, analizy arkuszy obserwacyjnych, zainteresowania się sytuacją życiową dzieci. Dla wykonania tych zadań wykorzystywane są częściowo praktyki pedagogiczne. Materiały zebrane w czasie praktyk wykorzystywane zostają w czasie dalszych zajęć dydaktycznych. Poza tym każdy student jest zobowiązany do prowadzenia w czasie jednego semestru obserwacji wybranego ucznia. Każda grupa studencka w tym samym czasie przeprowadza obserwację jednej klasy szkolnej.

Karl Drien, kierownik Katedry Pedagogiki w Szegedzie, mówi o kształtowaniu osobowości nauczyciela w zakładzie kształcenia nauczycieli. Stwierdza, że w wyższych szkołach pedagogicznych nie docenia się na ogół tego zagadnienia, zwłaszcza wychowawczego oddziaływania w kierunku kształtowania określonych postaw nauczycielskich w samym procesie nauczania. Zdaniem jego na kształtowanie się osobowości ma wpływ uczenie się studentów, jeśli ma ono charakter kształcący. Jest tak, gdy studenci wdrażani są do samodzielnej i twórczej działalności. Wielką rolę pod tym względem spełniają koła naukowe i praca w organizacjach młodzieżowych. Drien/uznaje też potrzebę przeniknięcia wszystkich zajęć dydaktycznych syntetyzującą ideą przewodnią wychowania komunistycznych nauczycieli.

Dr Franz Toth, kierownik Katedry Marksizmu-Leninizmu w Szegedzie, mówiąc o kształtowaniu światopoglądu kandydatów na nauczycieli, zwraca uwagę na konieczność uwzględnienia w tej pracy mikrospołeczności, w której studenci się obracają, a więc rodziny, otoczenia sąsiedzkiego, zespołu znajomych itp. Może ona do zadań kształtowania światopoglądu być ustosunkowana zarówno pozytywnie, jak negatywnie. Ważne wydaje się referentowi, by światopogląd kształtował się przez aktywne oddziaływanie studenta na otoczenie społeczne. Stąd w kształtowaniu światopoglądu wyróżnia dwie strony: wzbogacanie systemu przekonań, działalność w przekazywaniu innym własnych przekonań.

Poruszono też na sesji zagadnienie studiów zaocznych. Mówił o nich dr Ladislaus Szabo. Organizacja tych studiów przebiega prawie w identyczny sposób jak w polskich wyższych szkołach pedagogicznych. Ze względu na specyficzne trudności tego studium referent postuluje obniżenie liczebności grup studenckich na studiach zaocznych, zaprawianie studentów do planowej i systematycznej pracy własnej, wykorzystanie w tej formie studiów nowych środków technicznych.

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Cheć nadażania za przemianami cywilizacyjnymi stanowi dla pedagogiki współczesnej silny bodziec w kierunku unowocześniania zarówno teorii, jak i praktyki wychowania. Coraz częściej pojawiają się w czasopismach pedagogicznych artykuły i rozprawy, które zwracają uwagę na fakt jakby zaskoczenia pedagogiki przemianami i w których znajdują się próby wskazania sposobów dotrzymania kroku przemianom. W przeglądzie dzisiejszym zwrócę uwagę na trzy zagadnienia, omawiane w *Kwartalniku Pedagogicznym*, *Nowej Szkole* i *Chowannie*. Te trzy artykuły łączy myśl wspólna: pedagogika i nowoczesność.

Wychowawcze znaczenie historii nauki

W wydawnictwie Omega ukazał się niedawno tomik „Węzłowe problemy nauki”. Jego autor, Derek J. de Salla Price, wyjaśnia we wstępie: „Tym, którzy zajmują się nauczaniem, próbowałem pokazać, że nasza dyscyplina stanowi owo brakujące ogniwo, które umożliwi włączenie do systemu ogólnego kształcenia pewnych elementów wiedzy ściślej, co zapobiegnie jej rozwadnianiu dla potrzeb «humanistycznych niemowląt», a zarazem bardziej niż opowiadanie o greckich rzeźbach przyczyni się do wychowania kulturalnego naukowca”.

Historię nauki jako czynnik wychowania nowoczesnego człowieka omawia na łamach *Nowej Szkoły* (nr 1, 1966) prof. B. Suchodolski. Już podtytuły artykułu orientują doskonale, jaki jest kierunek rozważań Autora: szkoła a postęp naukowy, nowa kultura umysłu, wychowawcze znaczenie historii nauki, nauka i człowiek, nauki i inne dziedziny kultury, nauka a społeczeństwo, rozwój nauki, historia nauki jako historia naukowej kultury ludzi. W notatce niniejszej zwrócę uwagę jedynie na kilka myśli związanych z wychowawczym znaczeniem historii nauki. Prof. Suchodolski podkreśla: jakkolwiek w szkole uczymy matematyki, fizyki, chemii i biologii, historii i geografii, to właściwie niczego nie mówimy o nauce: „O nauce jako całości, o nauce jako o jednolitej i swoistej formie działalności ludzkiej, o nauce jako o sile przekształcającej rzeczywistość i człowieka”. Nauka jako siła stworzona przez ludzi powinna się stać ich własnym życiem. Na materiale faktycznym, którym dysponują rozważania o nauce, można pokazać wielkie problemy badań i odkryć naukowych, tragiczne pomyłki i wspaniałe zwycięstwa, powodzenie wytrwałego wysiłku i odwagi, przeszkody i zachęty społeczne, odpowiedzialność uczonych”.

Prof. Suchodolski cytuje zdanie Langevina, który oceniał krytycznie sposób podawania wiedzy w szkołach: „Ta skłonność do dogmatycznej deformacji występuje tam, gdzie mamy w kształceniu wyłączanie cele utylitarne na oku”. Myśl tę uzupełnił Langevine zdaniem: „nauczanie dogmatyczne jest zimne i statyczne, prowadzi do całkowitego fałszywego przekonania, iż nauka jest czymś martwym i skończonym”. W kształceniu ogólnym, jeśli chcemy uformować naukową postawę umysłu, wykorzystanie historii nauki daje najlepsze rezultaty.

Kończąc artykuł prof. Suchodolski zwraca uwagę na fakt, że „tworzący naukę człowiek jest i staje się innym człowiekiem niż ten, który żyje w urojeniach i lękach”. Zadaniem nowoczesnie rozumianej historii nauki jest ukazać proces wychowywania się ludzi przez naukę. „Uświadomić sobie proces tego wychowywania się ludzi przez naukę znaczy to wstępować w jego nurt, wprawdzie historyczny, lecz

coraz potężniejszy w naszej epoce. Dla ludzi bowiem mających żyć i działać w cywilizacji opartej na nauce historia nauki jest samowiedzą tych sił, które tworzą rzeczywistość ich istnienia i ich zadań".

Wiele jeszcze innych myśli zawartych jest w artykule prof. Suchodolskiego, trudno je jednak w krótkiej notatce wymienić. Warto zwrócić przy czytaniu artykułu szczególną uwagę na zdanie: „poznawanie rzeczywistości przez tworzenie jej wydaje się tą nowoczesną zasadą, która się realizuje nie tylko w dziedzinie poznawania przyrody martwej i żywej, lecz także w naukach społecznych, ekonomicznych, pedagogicznych”.

Trudności współczesnego wychowania

Zwraca na nie uwagę Z. Bauman w artykule „Trzy uwagi o problemach współczesnych wychowania” (*Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 4, 1965). Trudność pierwsza jest związana — zdaniem Autora — z faktem, że powstaje i rozszerza się okres dzielący moment uzyskania dojrzałości piciowej od momentu, gdy osobnik ludzki zostaje społecznie uznany za dojrzałego w społecznym sensie tego słowa. Moment, w którym młodym ludziom zaczyna przypadać społecznie niezbędna rola, opóźnia się, a przedłuża się tym samym okres, w którym młody człowiek uczestniczy w redystrybucji społecznego produktu, nie uczestnicząc w jego wytwarzaniu. „Udział w redystrybucji dóbr związany jest z akcentowaniem elementu prawa w określaniu roli społecznej, gdy udział w wytwarzaniu kojarzy się z akcentowaniem elementu obowiązku. Możemy zatem powiedzieć, że niezmiernemu wydłużeniu w życiu osobniczym ulega okres, w którym ludzie cieszą się pełnią praw społecznie przyznanych (ponieważ zaś są już dojrzałi biologicznie, mają dość sił, by je egzekwować), nie ponosząc z tego tytułu obowiązków. Jest to taki szczególny okres, w którym podważona jest — i to właśnie w czasie uznanym za formatywny dla charakteru ludzkiego — ponadkulturowa, powszechna, jak wynika z rozległych badań, norma wzajemności, czyli równorzędności wymienianych usług. Tym dotkliwsze jest tedy, jako niczym nie przygotowane, nie wynikające logicznie z okresu je poprzedzającego, gwałtowne przejście do sytuacji pełnej odpowiedzialności, owa istna rewolucja, związana z przeskokiem do jakościowo odmiennego „dorosłego” świata, owocująca w równie specyficznym dla cywilizacji przemysłowej kryzysem związanym z przystosowaniem się do roli dorosłego”.

W społeczeństwach prymitywnych było inaczej. Jasno sformułowane świadczenia uwzględniały każdą kategorię wieku. Autor zwraca tu uwagę na zjawisko, zanotowane przez D. Markowską („Rodzina w środowisku wiejskim”, Warszawa 1964), że w polskiej tradycyjnej społeczności wiejskiej zachował się obyczaj nazywania młodych ludzi wedle funkcji, jakie w miarę upływu wieku przypadały im kolejno w społecznym podziale pracy: pastuch od 6—10 lat, pastuch koński — 10—16, „podparobcok” — 16—20, parobek — od 20 roku życia do zawarcia małżeństwa.

W naszej cywilizacji dąży się do doprowadzenia granicy dzieciństwa aż do górnej granicy okresu dorosłego, czyli całkowitego pochłonięcia obszaru ról przejściowych i przysposabiających do życia dorosłego przez rolę dziecka, czyli całkowitej likwidacji instytucji „młodzieżowego terminowania”. I w tym właśnie widzi autor jeden z obiektywnych problemów tkwiących u źródła trudności, doświadczanych przez współczesne wychowanie. Nie treść pedagogicznego przekazu jest przyczyną obserwowanego nieprzystosowania się młodych do dorosłego życia, lecz wycofanie się społeczeństwa z regulacji okresu przejściowego, zwężenie etapu przejściowego od dzieciństwa do dorosłości, do okresu egzaminów maturalnych lub powierzenia jego regulacji amorficznym i anonimowym zbiorowościom domów akademickich. Autor sądzi, że nie można w tej sytuacji mówić o kryzysie wzorów wychowawczych, lecz o niedowładzie instytucjonalnym współczesnej pedagogiki.

wypadnie się im obracać. Autor dodaje tu praktyczną wskazówkę: „Młody człowiek musi być przygotowany przez światłego wychowawcę, a nie przez żywioł uliczny, do tego, że życie jego składać się będzie z pasma indywidualnych decyzji i wyborów i że nikt i nic, ani przeznaczenie boże, ani historyczna konieczność, nie zdejmię z niego odpowiedzialności za jego czyny”.

Góra i mysz

Numer 4 *Chowanny* (1965) zawiera kilka artykułów z opisem doświadczeń i eksperymentów, na przykład Z. Zymuli „Badania eksperymentalne nad stanem wiedzy uczniów”, E. Polańskiego „Mój eksperyment dydaktyczny w zakresie podnoszenia sprawności ortograficznej uczniów dorosłych”. Nie te jednak artykuły są charakterystyczne w tym numerze pisma. Artykuły o eksperymentach poprzedza rozprawa prof. J. Pietera „Pedagogiczne badania doświadczalne” z podtytułem: „Pytania do rozpatrzenia”. Jakież to pytania?

Pierwsze, jakie zadaje Autor, to: „W jakim celu mobilizuje się nauczycieli i wychowawców do poczyniń doświadczalnych?” Niełatwo odpowiedzieć na pytanie, bo „zbyt wiele — twierdzi prof. Pieter — doświadczalnictwa szkolnego czy wychowawczego ma wprawdzie w zasadzie sens, ale jest chybione, jeśli przyjrzeć się wynikom, poprzez nie zaś metodom pracy doświadczalnej, w szczególności eksperymentalnej. Pesymista skłonny byłby rzec za poetą rzymskim: «Wielka góra rodzi małą mysz»”.

Z tej oceny wynika pytanie drugie: Przy spełnieniu jakich warunków doświadczalnictwo pedagogiczne jest owocne? Kiedy przynosi rezultaty w postaci należycie stwierdzonych faktów? W postaci faktów, które choćby tylko w skromnej mierze mają charakter odkryć naukowych? Odkryć, które pozwolą na dobrze uzasadnioną modernizację działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej?

Wymieniając „ocean” spraw, wymagających porządnego zbadania (w zakresie celów i środków działalności pedagogicznej), Autor podkreśla, że w każdym przypadku dokonywania badań chodzi o porządne stwierdzenie jakichś faktów, i to faktów dotychczas nie znanych bądź znanych tylko intuicyjnie. Dotyczy to metod nauczania i wychowania, poczyniń organizacyjnych, układów treści nauczania, konstrukcji w dziedzinie pomocy szkolnych itp.

Następne pytanie jest związane z problemami pedagogicznymi: Jak dalece jest potrzebna nowa wiedza pedagogiczna? Bo ostatecznie istnieje jakaś wiedza, istnieją prawa i prawidłowości (z psychologii ogólnej i rozwojowej, psychologii uczenia się, z dydaktyki ogólnej, pedagogiki specjalnej), które są ważne nie tylko na dziś czy na jutro, lecz na trwałe. Analizując sytuację, Autor dochodzi do wniosku, że jednak potrzebna jest nowa i coraz pewniejsza wiedza pedagogiczna, gdyż im jest lepsza, tym lepsze są szanse do usprawnienia działalności oświatowo-wychowawczej i tym lepsze szanse awansu dla nowego pokolenia.

Oceniając sytuację nauk pedagogicznych, prof. Pieter widzi wiele trudności. Nieliczna kadra jest przeciążona „do granic wytrzymałości psychicznej i fizycznej pracą dydaktyczną”. Ponadto nakłady finansowe na badania pedagogiczne są wręcz mikroskopijne w porównaniu z nakładami na badania medyczne lub techniczne. „W takim stanie rzeczy prawie że całość badań pedagogicznych w naszym kraju realizuje się w postaci lub poprzez pracę promocyjne: magisterskie, doktorskie i habilitacyjne”.

Stosowanym metodom badawczym wytyka prof. Pieter dwa typowe błędy: „że stosuje się pochopnie kiepskie ankiety i że posługuje się tzw. eksperymentem naturalnym w sposób często urągający zarówno logice i metodologii pracy naukowej, jak też zdrowemu rozumowi”.

W dalszym ciągu artykułu Autor omawia takie zagadnienia, jak warunki należytej współpracy pedagoga z nauczycielem, porozumienia się z władzami szkolnymi i środowiskiem, równoważności grup doświadczalnych, badania diagnostycznego jako istotnego warunku eksperymentów szkolnych, osobowości nauczyciela-badacza.

W podsumowaniu wyraża przekonanie, iż „uzasadnione jest mniemanie, że błędy metodologiczne i organizacyjne badań daleko bardziej zniekształcają obraz danego fragmentu rzeczywistości w dziedzinie zjawisk wychowawczych niż różnice cech osobowości u różnych osób, badających zagadnienie to samo” — i że „postęp doświadczeń pedagogicznych jest w mierze istotnej zależny od jakości przygotowania badań od ich organizacji i od poprawności stosowania danych metod roboczych”.

*

Kończę przegląd uwagą, która nasuwa się pod wpływem lektury prac pedagogicznych, a mianowicie: pytań w zakresie nauczania i wychowania, na które doświadczenie i badania mają czy muszą odpowiedzieć, jest istotnie „ocean” i odpowiedzię na nie można tylko zbiorowym nieustannie organizowanym wysiłkiem. Mówi Komeński: „Z tejże racji najlepiej jest budowę gmachu pilnie prowadzić bez przerwy do końca. Inaczej słońce, deszcze, wiatry niszczą dzieło, a pozostałe części, które mają być potem dodane, nie przylegają już tak mocno i wreszcie całość staje się pełna braków, popekana i nietrwała”.

Stanisław Nowaczyk

CZY KAŻDY MOŻE BYĆ NAUCZYCIELEM?

Przegląd czasopism pedagogicznych ZSRR

Czy każdy może być nauczycielem? Jakie powinien mieć przygotowanie przyszły nauczyciel? Kogo powinno przyjmować się do instytutów pedagogicznych? Co jest charakterystyczne dla zawodu nauczycielskiego, a co go odróżnia od innych zawodów? Oto zasadnicze pytania stawiane dość często w ostatnim okresie na łamach *Sowieckiej Pedagogiki*, *Uczcielskiej gazety*, *Liternarnej gazety* oraz wielu innych czasopism pedagogicznych.

Problemy te są ze sobą ściśle powiązane. Jeżeli dowiemy się, kto może być nauczycielem, łatwiej wówczas rozwiązać sprawę przyjmowania kandydatów do przyszłego zawodu nauczycielskiego, a jeżeli dowiemy się, czym zawód nauczycielski różni się od innych, łatwiej rozwiązać sprawę wykształcenia nauczyciela, problem jego umiejętności, które pragniemy wpoić przyszłym inżynierom dusz ludzkich. Wychodząc z takiego właśnie założenia będziemy zagadnienia te rozpatrywać łącznie tak, jak były stawiane przez dyskutantów.

W jakimkolwiek stopniu doskonaliłibyśmy myśl pedagogiczną i jakie byśmy stosowali metody w praktyce szkolnej, dochodzimy do tego samego stwierdzenia, że powodzenie jednego czy drugiego zależy zawsze od nauczyciela, od jego przygotowania zawodowego, postawy, umiejętności rozwiązywania stawianych problemów i łatwości przekazywania niezbędnej wiedzy swej młodzieży itp.

N. N. Pospielow¹ mówiąc o osobowości nauczyciela dochodzi do stwierdzenia, że

¹ Por. N. N. Pospielow: *Możet li každyj byt' ucziel'em?* *Sow. Pedagogika*, 1964 r., nr 9, s. 64—68.

cechy, które są jemu na ogół przypisywane, charakterystyczne są także dla innych zawodów. Mówi się, że nauczyciel powinien być patriotą swego kraju. A inżynier czy agronom nie powinien nim być? Twierdzi się, że nauczyciel to człowiek o wielkiej kulturze. Nie spotkaliśmy się jeszcze z tym, że człowiek jakiegokolwiek innego zawodu powinien charakteryzować się niską kulturą. Nauczyciel powinien być uczciwy, sprawiedliwy, sumienny. A przecież taki powinien być również dowódca, lekarz czy sprzedawca, jednym słowem, każdy obywatel naszego kraju. Jak widać, wiele cech osobowości nauczyciela radzieckiego, przypisywanych jedynie temu zawodowi, w rzeczywistości odnosi się i do innych zawodów.

Praca nauczyciela posiada jednak ściśle określoną specyfikę, która stawia szereg wymagań co do jego osobowości. Stąd też jesteśmy głęboko przekonani — stwierdza N. N. Pospiełow — że nie każdy może być nauczycielem. Dlatego, aby nim być, trzeba mieć szereg szczególnych cech, z których najważniejsze to ukierunkowanie pedagogiczne, zrozumienie dzieci i miłość do nich, twórcza struktura myślenia, niektóre zdolności artystyczne itp. Dla określenia przydatności człowieka do działalności pedagogicznej i pomyślnego kształtowania przyszłego pedagoga w murach uczelni pedagogicznej należy: a) w miarę możliwości oddzielić cechy właściwe tylko nauczycielowi od cech charakteryzujących w ogóle postępowego człowieka w naszym kraju, tj. wydzielić specyficzne cechy nauczyciela, b) zbadać, jakie ze specyficznych cech nauczyciela kształtują się przed wstąpieniem studenta do wyższej uczelni pedagogicznej; jakie mogą być rozwinięte w ciągu nauki, jakie są „odkrywane” i rozwijane w procesie pracy w szkole; są i cechy wrodzone; c) wyjaśnić zagadnienie cech szkodliwych dla nauczyciela i zbadanie możliwości ich wykorzeńnienia; d) określić warunki i metody kształtowania i rozwoju skłonności i zdolności pedagogicznych w uczelni pedagogicznej, i w końcu e) wyznaczyć sposoby określenia przydatności pedagogicznej absolwentów wstępujących do wyższych uczelni pedagogicznych.

G. M. Michalew² wychodząc także z założenia, że nie każdy może być nauczycielem, zastanawia się jednocześnie nad głównymi przyczynami niepowodzeń w kształtowaniu nauczycieli. Są nimi: 1) Zbyt jeszcze niski teoretyczny i praktyczny poziom kształcenia nauczycieli w dziedzinie swojej specjalności. Wiedza zdobywana przez studenta instytutu pedagogicznego w minimalnym stopniu wiąże się ze współczesnym stanem nauki i perspektywami jej rozwoju. Stąd też studenci tych instytutów są mniej przygotowani niżeli nauczyciele, którzy ukończyli uniwersytety. 2) Brak u wielu przyszłych nauczycieli trwałych nawyków pracy wychowawczej z uczniami, brak umiejętności kierowania organizacjami młodzieżowymi i różnymi kółkami zainteresowania itp., 3) Niski poziom przygotowania pedagogicznego i metodycznego przyszłych nauczycieli. 4) W instytutach pedagogicznych przyszy nauczyciel zdobywa wiedzę tylko ze swego przedmiotu i prawie nie zapoznaje się z innymi skrajnie niezbędnymi dla niego dziedzinami wiedzy. Przygotowując nauczycieli zapomina się o całej tzw. technice pedagogicznej.

Nadszedł już czas — stwierdza G. M. Michalew — aby szczegółowo z naukowych pozycji, przy udziale wielkiej grupy naukowców i wykładowców, zastanowić się nad tym, czego i jak uczyć przyszłego nauczyciela? Żadne propozycje na temat doskonalenia pracy wyższych uczelni pedagogicznych nie dadzą pożądanych rezultatów, jeżeli będziemy w dalszym ciągu patrzeć na te uczelnie jako na szkoły drugorzędne, gdzie wystarczy tylko tablica i kreda.

We wszystkich uniwersytetach naszego kraju — stwierdza I. I. Kobylackij³ są przeciwstawiane dwie tendencje. Jedna to dążenie do przyzwyczajania studenta do

² Por. G. M. Michalew: *Sowierszenstwowať podgotowku uczielskich kadrow.* Sow. Pied., 1965 r., nr 6, s. 104—109.

³ Por. I. I. Kobylackij: *Opyt podgotowki ucziela w uniwersytietie.* Sow. Pied., 1965 r., nr 8, s. 85—88.

pracy naukowej, uzbrojenie go w głęboką, specjalistyczną wiedzę, z ignorowaniem przy tym przygotowania pedagogicznego. Druga wymaga znacznego zwiększenia poziomu przygotowania zawodowo-pedagogicznego w uniwersytecie, zwiększenia czasu na przedmioty pedagogiczne i praktykę pedagogiczną. Jednak przeciwstawianie takie jest zjawiskiem sztucznym, gdyż, jak wykazuje praktyka, tylko ten nauczyciel wywiera głęboki wpływ na rozum i uczucia ucznia, który sam podchodzi do zagadnień wykładanego przedmiotu twórczo, z pozycji badacza widzącego perspektywy swej nauki.

A. G. Paksjutow⁴ zwraca uwagę na to, że pedagogikę — najbardziej żywą naukę — przekazujemy studentom często w sposób scholastyczny i dogmatyczny, następnie zaś sami uskarżamy się na nią za jej nieudolność, zacofanie i w obłudny sposób żądamy od studentów miłości do tej nauki. Przecież jeżeli np. sprowadzić nauczanie chemii, fizyki czy matematyki tylko do przekazywania gotowych prawideł, zasad, wniosków i formuł — wówczas studenci nie będą znali tych nauk ani nie nabiorą do nich zamiłowania. W kształtowaniu przyszłego nauczyciela odgrywają wielką rolę wszystkie wykładane na uniwersytecie przedmioty, lecz rolę wiodącą powinny spełniać nauki pedagogiczne. Właśnie w murach uniwersytetu nauczyciel przede wszystkim powinien stać się człowiekiem pedagogicznie wykształconym i wychowanym.

S. W. Pietriczenko⁵ mówiąc o systemie przedmiotów pedagogicznych w instytucie pedagogicznym dochodzi do stwierdzenia, że absolwenci instytutu pedagogicznego wcale nie otrzymują tej wiedzy z teorii i praktyki komunistycznego wychowania i nauczania, którą powinni naprawdę otrzymać. Jak mogą oni zdobyć tę niezbędną wiedzę, jeżeli skracca się ciężar gatunkowy przedmiotów pedagogicznych? Jeżeli w 1959/60 roku szkolnym na ich przestudiowanie (bez metodyki) przeznaczano 294 godziny, to w 1963 r. jedynie 234. Przygotowanie zawodowe w instytutach pedagogicznych zostało sprowadzone do minimum. Na kurs pedagogiki przeznacza się 40 godzin wykładów i 40 godzin zajęć seminaryjnych i praktycznych, na kurs psychologii odpowiednio 54 i 20. W ogóle w planie nauczania nie został przewidziany taki ważny dla przygotowania nauczycieli przedmiot, jakim jest psychologia wychowawcza. Można więc stwierdzić, że już same plany nauczania w znacznym stopniu przesądzą o niskim poziomie przygotowania przyszłego nauczyciela w dziedzinie psychologii, pedagogiki i metodyki. Dla porównania warto podkreślić, że w instytutach (colleges) w Anglii na przedmioty pedagogiczne, bez praktyki, poświęca się od 25—30% czasu nauki, a w NRD na przestudiowanie tych przedmiotów w szerokim profilu poświęca się 495 godzin nauki.

Do zagadnień przygotowania przyszłych, a także czynnych nauczycieli nawiązują w swych artykułach w *Litteraturnoj gazietie* L. Rybak i W. Suchomlinski⁶. Myślą przewodnią artykułu L. Rybaka jest problem naukowego kierowania procesem nauczania, rozwiązanie przez pedagogikę zagadnienia wdrożenia do praktyki szkolnej zasad związków międzyprzedmiotowych i wreszcie naukowa organizacja pracy nauczyciela.

W. Suchomlinski — członek-korespondent Akademii Nauk Pedagogicznych RSFRN nawiązując w swym artykule do wypowiedzi L. Rybaka na temat wprowadzenia naukowego kierownictwa procesem nauczania stwierdza jednocześnie, że te wszystkie grafiki i schematy procesu nauczania mają na uwadze jakość uczenia abstrak-

⁴ Por. A. G. Paksjutow: 'Uucziszit' podgotowku ucziielej w uniwersitietach. *Sow. Pied.*, 1965 r., nr 8, s. 89—91.

⁵ Por. S. W. Pietriczenko; O sistemie piedadagogiczeskich disciplin w piedadagogiczeskom institucie. *Sow. Piedadogika*, 1965 r., nr 10, s. 126—132.

⁶ Por. L. Rybak: Iz punkta A w punkt B. *Litteraturnaja gazietia*, 6. I. 1966 r., nr 3. — W. Suchomlinski: W rasczotie na abstraktnogo uczenika. *Lit. gazietia*, z 27. I. 1966 r., nr 12. Patrz także art. N. Atarow: Zapretnoje slowo: psichika. *Lit. gazietia*, z 19. VIII. 1965 r., nr 98.

cyjnego, a w życiu codziennym takiego nie spotykamy. Uczeń to nie maszyna cybernetyczna, która posiada urządzenie do zapamiętywania. Mamy tu do czynienia z delikatnym, najbardziej czułym i najbardziej skomplikowanym, co może być w przyrodzie — z myślącą materią, a przy tym z myślącą materią dziecka, które znajduje się w procesie wzrostu i rozwoju. Rozwój ten charakteryzuje się wyjątkowym bogactwem i różnorodnością. Dlatego też słusznie zauważa W. Suchomlinski, że w naszych sporach na temat szkoły zapomina się o rzeczy najważniejszej — o nauczycielu. Nie od Ministerstwa Oświaty, nie od Akademii Nauk Pedagogicznych, nie od podręczników i programów, ale od nauczyciela zależy wszystko. W łącznej sumie wiedzy, którą wpaja się studentom uczelni pedagogicznych, pedagogika zajmuje znikomą rolę. Przygotowując się do swego zawodu przyszły lekarz bada organizm człowieka — zdrowego i chorego. Przygotowując się do roli wychowawcy człowieka przyszły nauczyciel, ku naszemu wielkiemu wstydy, nie uczy się nawet dziesiątej części tego, co powinien wiedzieć o osobowości człowieka. W instytucjach pedagogicznych nie wykłada się np. anatomii i fizjologii dzieci i młodzieży. Nie ma takich dyscyplin, jak psychologia dziecka i młodzieży w okresie dojrzewania, defektologia, elementarna kurs neuropatologii. W instytucjach pedagogicznych na zajęciach z psychologii przyszły nauczyciel w ciągu zaledwie kilku godzin powierzchownie zapoznaje się z procesem myślenia, a o specyficie myślenia dziecka nie uzyskuje nawet powierzchownej wiadomości. Nauczyciel, który ukończył wyższą uczelnię pedagogiczną, nie ma pojęcia o specyficie myślenia dziecka, toteż nie wie, jakie ćwiczenia myślowe sprzyjają rozwojowi dziecięcego umysłu.

W instytucjach pedagogicznych — kontynuuje W. Suchomlinski — pedagogika powinna stać się głównym przedmiotem, którego opanowanie decyduje o wartości nauczyciela. Niestety, pedagogice przeznaczona jest rolę drugorzędnej przedmiotu. W wielu podręcznikach pedagogiki pełno jest socjologicznych uogólnień. Socjologia jest nauką ważną, ale pedagogika powinna być pedagogiczną — powinna być praktycznym instrumentem twórczej pracy nauczyciela. Ośrodkiem pedagogiki powinno być, po pierwsze, żywe dziecko i, po drugie, żywy nauczyciel, jego myśli, uczucia, przeżycia. Jakże obrzydły już rozważania na temat tego, że pedagogika w instytucjach jest dla studentów najmniej interesującą dyscypliną. Siuchając tych bezbarwnych, beznamiętnych wykładów, student nie może znaleźć w nich nic, co pozostałoby w jakimkolwiek związku z jego osobowością, wiedzą i zainteresowaniami. Jestem głęboko przekonany — pisze dalej Suchomlinski — że jeżeli pragniemy wychować prawdziwych nauczycieli, powinniśmy co najmniej połowę kursu pedagogiki (a na cały kurs trzeba poświęcić dwa razy więcej czasu) przeznaczyć na higienę psychiczną nauczyciela.

Kultura pedagogiczna nauczyciela jest podstawą naukowej organizacji pracy nauczycielskiej. Emocjonalny element wykładu, poczucie humoru, umiejętność znizienia się do zainteresowań i zamiłowań dziecka — to na razie białe plamy w praktyce pedagogicznej wielu nauczycieli. Prawdziwą kulturę pedagogiczną szkoła zdobędzie wówczas, gdy duch eksperymentowania panować będzie w twórczej pracy samego nauczyciela. Niestety, w szkołach niewielu nauczycieli przeprowadza obserwacje, zapisuje fakty, wyciąga wnioski i robi uogólnienia. W szkole jest ogromne pole dla obserwacji. Dlaczegoż więc w instytucjach pedagogicznych nie wprowadzono metody obserwacji jako przedmiotu nadobowiązkowego?

Mówiąc o treści kształcenia nauczycieli, o jego roli w szkole, w procesie nauczania nie można nie wspomnieć na zakończenie przeglądu o zagadnieniu również bardzo istotnym, a mianowicie: kogo należy przyjmować do instytucji pedagogicznych? Dyskusję taką zainicjowała w ubiegłym roku *Uczitielskaja gazeta* artykułem W. Gierasimowa — wykładowcy z Leningradu⁷.

⁷ Por. W. Gierasimow: Kogo przyjmować w piedinstytutu. *Uczitielskaja gazeta*, nr 2, z 5. I. 1965 r. oraz nr 12, 14, 19, 22, 28, 65, 66, 70, 71 i 80 za 1965 rok.

Z roku na rok rozszerza się w Związku Radzieckim wykształcenie pedagogiczne. Obecnie studiuje w instytutach pedagogicznych ponad 300 tysięcy studentów (zarówno na studiach stacjonarnych, jak i wydziałach wieczorowych czy zaocznych). Tylko w samym 1965 roku zostało przyjętych na uczelnie pedagogiczne ZSRR — 100 tysięcy osób.

Lata nauki w instytucie pedagogicznym decydują w poważnym stopniu o kształtowaniu się cech przyszłego nauczyciela. Dlatego też rektoraty uczelni pedagogicznych powinny uczynić wszystko, aby uzbroić studentów w głęboką wiedzę, wpoić im należyte nawyki praktyczne, wysoką kulturę i przyjąć z pomocą przy włączaniu się ich do świata twórczości pedagogicznej.

Ważnym problemem dla instytutów pedagogicznych jest sprawa rekrutacji studentów. Dyskutanci postulowali, aby sprawę rekrutacji rozpocząć jeszcze w szkole średniej obserwując młodzież i czyniąc już wstępne charakterystyki. W instytutach pedagogicznych winna znaleźć się młodzież zdolna, a jednocześnie przejawiająca skłonności do zawodu nauczycielskiego, młodzież, która poświęci się w pełni wychowaniu dzieci. Rekrutacja do instytutów pedagogicznych powinna posiadać swoją specyfikę i różnić się od ogólnie przyjętych form. Trzeba brać pod uwagę wielkie zamiłowanie kandydata do zawodu nauczycielskiego, jego uzdolnienia pedagogiczne, a nawet do pewnego stopnia talent w tej dziedzinie. Nauczyciel zajmuje zbyt odpowiedzialne stanowisko, aby mógł być przeciętną jednostką. Inni twierdzą nawet, że powinien posiadać pewne cechy wrodzone, ale nie trzeba zaraz utożsamiać tego z twierdzeniem, że nauczycielem trzeba się urodzić. Dobrymi nauczycielami stają się ludzie w trakcie nauki wychowania.

Problem poruszony przez Gierasimowa wywołał głębokie poruszenie wśród całego nauczycielstwa Związku Radzieckiego i nie przypadkowo w wielu wypowiedziach problem rekrutacji do instytutów pedagogicznych był porównywany z zagadnieniem powszechności nauczania. Przecież zagadnienie to, jak i wiele innych stojących obecnie przed szkolnictwem zależą w ostateczności od nauczyciela, a więc i od tego skromnego studenta, który przekroczył mury uczelni pedagogicznej. Jeżeli wybór był trafny — to rezultaty będą dobre, gdyż od jakości wykształcenia nauczycieli zależy powodzenie wszystkich wyższych uczelni, dalszy rozwój nauki, kultury i gospodarki narodowej.

Józef Zalewski

O WYŻSZY POZIOM KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO ¹

Przegląd czasopism NRD

Zagadnienia związane z realizacją kształcenia politechnicznego są przedmiotem licznych publikacji artykułów w czasopismach naukowych i prasie codziennej NRD. Ponieważ rok szkolny 1965/66 jest pierwszym rokiem pełnego wprowadzenia do szkół nowego systemu, zainteresowanie budzi miejsce kształcenia politechnicznego w tym systemie. Wiele cennych artykułów na ten temat przynosi czasopismo „Polytechnische Bildung und Erziehung”. Szczególnie interesujący w tym zakresie jest wywiad z Wice-Min. Oświaty Ludowej NRD prof. dr Kaiserem ².

¹ Sprawozdanie z czasopisma „Polytechnische Bildung und Erziehung”, wydane^o przez Niemiecki Centralny Instytut Pedagogiczny w Berlinie.

² „Polytechnische Bildung und Erziehung”, nr 11/65, s. 425 i nast.

Minister informuje, że powołano specjalne komisje, złożone z robotników, chłopów i przedstawicieli władz oświatowych, które przeprowadziły społeczne kontrole stanu przygotowania szkół i zakładów produkcyjnych prowadzących nauczanie politechniczne do nauczania w nowym roku szkolnym. Wykazały one, że nie wszystkie szkoły mają odpowiednie warunki do prowadzenia zajęć na wysokim poziomie. Jednakże minister stwierdza, że mimo istniejących jeszcze braków i niedociągnięć, kształcenie to przynosi już dobre owoce. Uczeń dzisiejszy, który przeszedł kształcenie politechniczne, jest bez porównania lepiej przygotowany do wyboru drogi życiowej niż uczeń poprzednich roczników.

Mówiąc o niedociągnięciach podkreślił minister niedostateczny jeszcze poziom nauczania politechnicznego. Nie każda lekcja jest należycie przygotowana, przeprowadzona i wykorzystana. Wielu uczniów ma trudności w przekształcaniu wiadomości w umiejętności, w rozpoznawaniu związków zachodzących między zjawiskami technicznymi i w ich przedstawianiu. W nauczaniu praktycznym marnuje się wiele czasu przez złą organizację procesu produkcyjnego, stawia się uczniom za małe wymagania, zaniedbuje się teorię, materiał przekazuje się abstrakcyjnie, nie interesująco, szczególnie jeśli chodzi o przedmiot „przygotowanie do socjalistycznej produkcji”. W praktyce szkolnej mało wykorzystuje się fakt, że kształcenie politechniczne daje szczególnie możliwości wiązania teorii z praktyką, twórczego zastosowania wiedzy uczniów oraz wychowywania ich w samodzielności myślenia i współdziałania z nauczycielem w procesie nauczania.

W związku z tym przed władzami oświatowymi stoi przede wszystkim zadanie podniesienia poziomu nauczania teoretycznego oraz wzmoczenie przenikania wiedzy teoretycznej do działalności praktycznej we wszystkich politechnicznych przedmiotach szkolnych. W całym systemie doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli zarządza się główny nacisk położyć na to, aby trudny i skomplikowany materiał techniczny podawać uczniom w sposób jasny i zrozumiały. Chce się więcej poświęcić uwagi organizacji pracy produkcyjnej oraz podniesieniu stanu dyscypliny i porządku.

Podstawę nauczania politechnicznego w klasach 7 do 10 stanowi nauczanie zajęć praktyczno-technicznych (Werkunterricht) na stopniu niższym. Pierwsze lata pobytu w szkole mają decydujące znaczenie dla rozwoju myślenia technicznego uczniów, przede wszystkim zaś dla wychowania ich do pracy. Z rozpoczęciem nauki szkolnej uczeń zaczyna przeżywać wartość i znaczenie zorganizowanej pracy kolektywnej. Dlatego na nauczanie zajęć praktyczno-technicznych (Werkunterricht) w tym okresie należy zwrócić pilną uwagę. Chodzi tutaj w ogóle o lepsze, rozsądniejsze wykorzystanie nauczania politechnicznego dla wychowania do pracy, o stawianie uczniom wyższych wymagań w zakresie jakości ich pracy produkcyjnej, porządku, czystości, punktualności, wykorzystania czasu pracy, samodzielności i odpowiedzialności.

Dla podniesienia poziomu kształcenia politechnicznego nieodzowne jest z jednej strony pełne unormowanie stosunków między szkołami i zakładami przemysłowymi, z drugiej strony podnoszenie kwalifikacji czynnych nauczycieli i instruktorów, przystosowanie ich do wykorzystywania w pracy dydaktyczno-wychowawczej najnowszych osiągnięć techniki, ekonomii, pedagogiki i psychologii.

Realizacja zadań w zakresie kształcenia politechnicznego na wyższym niż dotychczas poziomie wymaga współpracy naukowców szczególnie w dwóch zakresach: praktycznym i badawczo-naukowym. Obydwa zakresy są ze sobą nierozdzielnie związane. Wiele prac naukowych nie przynosi spodziewanego rezultatu, gdyż albo nie doceniają one ścisłego związku badań naukowych ze współczesną praktyką nauczania i wychowania, albo nie biorą pod uwagę realnych warunków ekonomicznych.

Pedagogika jako nauka musi zajmować się nie tylko stwierdzaniem błędów i ich przyczyn, ale przede wszystkim wskazywaniem dróg osiągnięcia wyższego poziomu kształcenia. Za główne zadanie pedagogiki uważa się ideologiczne problemy wiązania szkoły z życiem i publikowanie wyników badań. Stale jeszcze ro-

dzą się wątpliwości dotyczące politechnicznego kształcenia i wychowania jako składowej części rozwoju wszechstronnie wykształconej socjalistycznej osobowości. Często jeszcze jednostronne uzasadnienie konieczności nauczania politechnicznego potrzebami techniki i produkcji prowadzi do prymitywnych uproszczeń w rozumieniu zasady wiązania szkoły z życiem. Lekceważy się przy tym nowy, socjalistyczny charakter pracy, znaczenie nauczania politechnicznego dla wychowania przez pracę, rolę człowieka w planowaniu i dalszym rozwoju produkcji społecznej — jednym słowem te wszystkie czynniki, które wymagają wszechstronnie rozwiniętego człowieka i które mają równocześnie wpływ na rozwój tego człowieka.

Nauczyciele oczekują pomocy naukowców w zakresie ulepszenia metodyki nauczania. Nie chodzi przy tym o stworzenie od razu bezbłędnego naukowo systemu, lecz o pewne reformy metodycznej pomocy służące ulepszeniu procesu nauczania. Skomplikowane zajawiska techniczne wymagają szczegółowego opracowania metodycznego, aby można było przedstawić je uczniom jasno i zrozumiale.

Od naukowców oczekuje się, iż zbadają oni wszystkie pedagogiczne i ekonomiczne problemy powstających licznie uczniowskich oddziałów produkcyjnych i politechnicznych ośrodków, aby można było naukowo pokierować tym spontanicznym ruchem i nie dopuścić do pogwałcenia podstawowych zasad marksistowsko-leninowskiej pedagogiki. Konieczne jest również prowadzenie badań nad rozwojem myślenia uczniów.

W ramach przygotowywanych nowych programów nauczania naukowcy opracowują nowe treści nauczania politechnicznego, wykorzystując w tym zakresie wyniki badań naukowych. Chodzi przecież o to, aby nie stanowiły one, jak dotychczas, zredukowanych programów kształcenia zawodowego.

Szczegółowych badań wymaga również efektywność nauczania politechnicznego, przy czym z jednej strony chodzi o stwierdzenie współzależności między kształceniem politechnicznym i zawodowym, z drugiej strony o to, jak jest realizowany wymóg ustawy o jednolitym socjalistycznym systemie kształcenia, by nauczanie politechniczne było zarazem nauczaniem przygotowującym do zawodu (ein berufsvorbereitender Unterricht).

Podniesienie poziomu kształcenia politechnicznego stawia również poważne zadania w zakresie powiązania szkół z przemysłem, organów oświaty ludowej z organami gospodarczymi, szybszego upowszechniania wyników prac nauczycieli-nawigatorów, udoskonalenia pracy komisji przedmiotowych, dalekowzrocznego i planowego rozwoju gabinetów i stanowisk politechnicznych w przedsiębiorstwach oraz poprawienia pracy powiatowych ośrodków zaopatrzenia szkół.

Współpraca tych wszystkich czynników oświatowych jest dlatego tak ważną, gdyż w kształceniu politechnicznym znajduje konkretne odbicie związek szkoły z życiem, nauczania z pracą produkcyjną, stosunki między szkołą i przedsiębiorstwem, między oświatą ludową i ludową gospodarką.

Interesujący jest również artykuł S. Janika³, mówiący o kształceniu politechnicznym jako przygotowaniu nowych kadr zawodowych dla rolnictwa. Autor przypomina, że nowy system planowania i kierowania gospodarką narodową zakłada intensyfikację gospodarki rolnej przez wprowadzenie przemysłowych metod produkcyjnych. Realizację tego założenia uzależnia jednak od wykształcenia i przekwalifikowania pracowników już zatrudnionych na wsi oraz od wychowania wysoko kwalifikowanych kadr fachowych dla rolnictwa. Zgodnie z decyzją Rady Ministrów NRD odpowiedzialność za to spada całkowicie na gospodarstwa rolne oraz wojewódzkie i powiatowe rady gospodarcze.

Kształcenie politechniczne uczniów klas 7 do 10 w socjalistycznych gospodarstwach rolnych stało się w ostatnich latach główną podstawą preorientacji zawodowej jak

³ „Polytechnische Bildung und Erziehung”, nr 10/65, s. 398 i nast.

również świadomego wyboru zawodu. Treść i jakość kształcenia politechnicznego w gospodarstwach rolnych nie zawsze jeszcze odpowiada wymaganiom, jakie się stawia przyszłemu kwalifikowanemu robotnikowi w socjalistycznej gospodarce rolnej. Stoi ona dotychczas bardzo silnie na stanowisku praktycznej pracy produkcyjnej. Niewystarczająca jest praca wychowawcza mająca na celu przygotowanie uczniów do zawodów związanych z gospodarką rolną i do umiłowania przez nich pracy w rolnictwie. Czynniki decydującymi o wprowadzeniu są: polityczno-moralne i światopoglądowe wychowanie dzieci i młodzieży, powiązanie nauczania z ekonomicznymi problemami produkcji danego zakładu rolnego, z praktycznym życiem społecznym danego terytorium, jak również jednolite oddziaływanie wszystkich wychowujących.

Kształcenie politechnicznie w zakresie gospodarki rolnej muszą otrzymać w szkole obok wiadomości z przedmiotów ogólnokształcących również podstawowe wiadomości i umiejętności dotyczące socjalistycznej gospodarki rolnej oraz perspektyw jej rozwoju. Kierując się zapotrzebowaniem na kwalifikowane kadry dla rolnictwa już w klasie VI trzeba najlepszych i najbardziej zainteresowanych uczniów, przede wszystkim dzieci robotników rolnych, członków gospodarstw spółdzielczych i inteligencji wiejskiej, nastawiać na ich przyszłą pracę w gospodarce rolnej. Szkoły muszą w tym pomóc same gospodarstwa rolne organizujące kształcenie politechniczne i zapewniające mu właściwe warunki. Niestety, kształcenie politechniczne nie zostało uznane przez wszystkie gospodarstwa jako ich sprawa. Dlatego postawiono przed nimi następujące na rok bieżący zadania:

1. Współdziałanie ze szkołą w zakresie wychowania uczniów w umiłowaniu pracy i zawodu rolnika. Chce się położyć nacisk na to, aby uczniowie klas VI i VII równocześnie z wiedzą teoretyczną w czasie działalności produkcyjnej zdobywali elementarne umiejętności i nawyki związane z podstawowymi procesami technologicznymi, żeby pogłębiali i ugruntowali swe wiadomości przez zajęcia w gabinetach politechnicznych.

W klasach IX i X nauczanie politechniczne winno przyjąć wyraźnie charakter preorientacji zawodowej, przygotowania uczniów do podjęcia decyzji dotyczącej wyboru konkretnego zawodu.

2. Przedstawianie uczniom perspektywnego planu rozwoju socjalistycznej gospodarki rolnej, od przedsiębiorstwa, w którym odbywa się kształcenie politechniczne, do powiatu, okręgu i kraju. Należy przy tym wskazywać uczniom na możliwość ich zatrudnienia, przeprowadzać rozmowy z rodzicami w sprawie wyboru zawodu rolnika przez ich dzieci.

3. Planowanie, organizowanie i prowadzenie nauczania politechnicznego w gospodarstwach rolnych przy współpracy ze szkołami. W szczególności:

- urządzenie i wyposażenie gabinetu politechnicznego do prowadzenia zajęć z przedmiotu „Wprowadzenie do produkcji socjalistycznej”,
- ustalenie zadań produkcyjnych i stanowisk produkcyjnych dla wszystkich uczniów, jak również przygotowanie działek do indywidualnej samodzielnej obróbki,
- planowanie i obliczanie efektów produkcyjnych uczniów oraz stworzenie warunków materialnego zainteresowania wypełnianiem i przekraczaniem zadań produkcyjnych,
- zapewnienie udziału uczniów w ważnych naradach produkcyjnych oraz w dyskusjach nad planem i życiem kulturalnym przedsiębiorstwa,
- stosowanie przepisów dotyczących ochrony pracy, zdrowia oraz bezpieczeństwa przeciwpożarowego,
- zawieranie międzyzakładowych umów kooperacyjnych z innymi przedsiębiorstwami w zakresie nauczania politechnicznego.

4. Dobór i kwalifikowanie instruktorów-opiekunów (Betreuer) w socjalistycznych

gospodarstwach rolnych. Kierownictwa spółdzielni produkcyjnych są zobowiązane typować na opiekunów takich pracowników, którzy są w stanie przekazywać uczniom rzetelną wiedzę fachową i wychowywać ich w duchu socjalistycznej moralności i umiłowania pracy na roli. Przewodniczący spółdzielni produkcyjnych i kierownicy państwowych przedsiębiorstw rolnych muszą określać zakres obowiązków i odpowiedzialności opiekunów, prawne warunki ich pracy, fachowe i pedagogiczne kwalifikacje oraz troszczyć się o ich przestrzeganie. Każdy opiekun jako minimum musi posiadać wykształcenie zawodowe na poziomie robotnika kwalifikowanego i powinien to swoje wykształcenie uzupełnić o najnowsze zdobycze teorii i praktyki, by zdobywać w ten sposób dyplom mistrza. Każdy opiekun musi również przyswoić sobie podstawowe wiadomości i umiejętności pedagogiczne. Doksztalcanie instruktorów-opiekunów trwa dwa lata i kończy się uzyskaniem stopnia mistrza-nauczyciela (Lehrmeister). Praca tych opiekunów przy ścisłej współpracy ze szkołami przynosi już efekty pedagogiczne, szczególnie w zakresie przygotowania do zawodu i do wyboru zawodu rolnika.

Z innych artykułów zamieszczonych w tym czasopiśmie na specjalną uwagę zasługuje artykuł F. Friedricha na temat doświadczeń uczniowskich oddziałów szkoleniowych, E. Pyrascha na temat ekonomiki pracy produkcyjnej uczniów⁴ i P. Pfeiffera na temat techniki programowania materiału nauczania⁵.

Stanisław Szajek
Poznań

BUDOWNICTWO SZKOLNE W WIELKIEJ BRYTANII

Przegląd czasopism angielskich

Po drugiej wojnie światowej przed społeczeństwem angielskim stanął problem szybkiego rozwoju oświaty. Asumpt ku temu dały zarówno wzrastające potrzeby gospodarcze, szeroki pęd do nauki i ogólne dążenie do podniesienia poziomu oświaty narodowej. Podstawą do nowego startu w tej dziedzinie była ustawa szkolna z 1944 r., która podnosiła rangę powszechnej oświaty i przesuwała granicę obowiązku szkolnego do lat piętnastu. Powojenne rządy Partii Pracy rozbudziły dążność do unowocześnienia szkolnictwa angielskiego. W parze z tym szedł wzrastający napływ młodzieży do szkół. Początkowo była to młodzież, której wojna przerwała naukę i teraz szybko nadrabiała zaległości, ucząc się w różnego typu szkołach. W następnych latach szkoły zaczęły się zapełniać coraz to liczniejszymi rocznikami dzieci.

Przed angielskimi władzami oświatowymi stanął trudny problem zapewnienia tej wzrastającej stale masie młodzieży szkolnej dostatecznej ilości pomieszczeń szkolnych i odpowiedniej kadry nauczycielskiej. Sprawa budownictwa szkolnego stała się problemem palącym i nie cierpiącym zwłoki. Zdawał sobie już z tego sprawę powojenny rząd laburzystowski, lecz nie starczało funduszy na realizację tego zadania. Początkowo Anglia musiała pokonywać powojenne trudności gospodarcze, które narzucały konieczność oszczędności na wszystkich odcinkach życia społecznego. Następnie przystąpienie W. Brytanii do paktu atlantyckiego pociągnęło za sobą stały wzrost budżetu wojskowego i wyścig zbrojeń. Był to czynnik, który w poważnej mierze zahamował realizację planów rozwoju szkolnictwa.

⁴ „Polytechnische Bildung und Erziehung” nr 10, s. 392 i 400.

⁵ j. w., nr 11/65, s. 441.

Kiedy w 1951 r. do władzy przyszedł rząd konserwatywny, stanął w obliczu nacisków ze strony różnych warstw społecznych, które dopingowały władze i domagały się zwiększenia wydatków na budownictwo szkolne. Szczególnie aktywną działalność rozwinęła lewica laburzystowska, która domagała się realizacji ustawy szkolnej z 1944 r. Przystarzałe i walące się budynki szkolne, przepelnione klasy, ucieczka nauczycieli ze szkolnictwa wskutek deprecjacji tego zawodu w porównaniu z innymi zawodami, wszystko to przyczyniło się do otwarcia frontu walki o „nową szkołę”. Lata pięćdziesiąte stały się okresem szerokiej kampanii społecznej o poprawę stanu szkolnictwa angielskiego. Rządy Partii Konserwatywnej zmuszone były w tych warunkach zwiększać wydatki budżetowe na poprawę stanu oświaty. I rzeczywiście, uczyniony został na tym polu pewien krok naprzód, ale nazbyt mały, aby zaspokoić wzrastające z roku na rok potrzeby.

W ciągu 13-letnich rządów konserwatywnych w Anglii w latach 1951—64 dokonany został pewien postęp w budownictwie szkolnym. Wzniesionych zostało w tym czasie ponad 6700 nowych budynków szkolnych z 3,5 milionem nowych miejsc dla młodzieży. Równocześnie nastąpił w tym okresie wzrost młodzieży szkolnej o 1,5 miliona. Jak podkreślił w parlamencie poseł konserwatywny Charles Morrison, prawie połowa wszystkich dzieci w wieku szkolnym uczy się w klasach zbudowanych po wojnie¹. W ciągu ostatniego roku rządów Partii Konserwatywnej (1964) do użytku oddanych zostało 598 nowych szkół podstawowych i średnich dla 278 000 uczniów. W tym samym roku w budowie znajdowało się dodatkowo 626 szkół. Równocześnie rząd konserwatywny ogłosił trzyletni program budownictwa szkolnego na lata 1965—68, przeznaczając na jego realizację 200 milionów funtów szterlingów. Pierwszy rok realizacji tego programu przewidywał rozpoczęcie budowy 787 nowych szkół². W programie tym charakterystyczny jest fakt, że więcej przeznaczają się na szkolnictwo średnie niż na podstawowe. Jeśli wydatki na realizację wszystkich projektów (nowe szkoły, remonty) w roku budżetowym 1965—66 wyniosą 79,2 miliona funtów, to na szkoły podstawowe przeznaczają się z tej sumy tylko 33,8 miliona. Podobne proporcje przedstawia program opracowany na rok 1966—67 — wydatki na budowę i remonty szkół podstawowych mają wynieść 26,7 miliona funtów, a szkół średnich — 41,9 miliona³.

Rozszerzony program budownictwa szkolnego postępuje naprzód wraz z rozwojem nowych założeń architektonicznych i metod budowlanych. Wprowadzona została technika budownictwa uprzemysłowionego. Nowe szkoły są jasne — mają dużo światła wskutek zastosowania szerokich okien panoramicznych. Przyczynia się to również do łatwości przewietrzania pomieszczeń szkolnych. Wysoki standard wykonania daje przyjemne wrażenie optyczne. Szkoły te posiadają przestronne sale i wyposażone są bogato w pomoce naukowe. Wokół każdej nowej szkoły znajdują się boiska do zajęć sportowych⁴. W latach 1952 do 1963 co szósta nowa szkoła (16 procent), spośród większych, była wznoszona przy zastosowaniu metod budownictwa przemysłowego — z gotowych bloków prefabrykowanych. Równocześnie wprowadzone zostały daleko posunięte oszczędności w kosztach budownictwa nowych szkół bez zmniejszenia ich standardów⁵. Przy zastosowaniu nowych projektów koszt budowy jednego miejsca szkolnego w okresie od 1955 r. do 1961 r. — mimo przeciętnego wzrostu kosztów budownictwa w kraju o 50 procent — wzrósł zaledwie (tam, gdzie

¹ *Weekly Hansard*, No. 654, London, Her Majesty's Stationery Office, 1965 r., s. 1669.

² *Ibid.*

³ *Weekly Hansard*, No. 635, London, Her Majesty's Stationery Office, 1964., s. 19.

⁴ Britain. An Official Handbook. London, Her Majesty's Stationery Office, 1965, s. 164.

⁵ Primary School Plans: A Second Selection. Building Bulletin 23, London, Stationery Office, 1964.

zostały te projekty wprowadzone) ze 154 funtów do 175 funtów. Nowe projekty uwzględniają zmniejszony teren zajmowany przez szkołę, przy zwiększeniu przestrzeni do nauczania. Te ostatnie oszczędności wynoszą 40 procent w porównaniu z rokiem 1949, podczas gdy przestrzeń do nauczania wzrosła do ponad 60 procent całej przestrzeni szkolnej (dawniej wynosiła 40—50 proc.). Zastosowanie nowych wzorcowych projektów przedstawia się następująco: Środkowe położenie zajmuje zazwyczaj teren na użytek całej szkoły. Wokół niego usytuowane są grupowo klasy szkolne. W jednym wypadku połączenia stanowią kryte przejścia, w innym zaś zespoły klas skoncentrowane są wokół placu. Ten nowy układ architektoniczny ma odzwierciedlać zmieniające się wzajemne stosunki pomiędzy nauczycielami i dziećmi z jednej strony oraz pomiędzy nauczycielami i rodzicami z drugiej strony⁶.

Poseł konserwatywny, Longden, oświadczył w parlamencie w marcu 1963 r., że w okresie od 1961 r. ilość budynków szkolnych na czarnej liście (te budynki, które nie nadają się do użytku) spadła z 5636 do 775 w 1963 r.⁷ Postęp w budownictwie szkolnym związany był ze wzrostem wydatków na oświatę. W roku budżetowym 1962—63 ogólne wydatki państwowe na oświatę w W. Brytanii osiągnęły sumę około 1,3 miliarda funtów. Po raz pierwszy w tym kraju udział wydatków na oświatę osiągnął 5 procent dochodu narodowego⁸. Powyższe dane cyfrowe opublikowane w oficjalnym wydawnictwie Ministerstwa Oświaty i Nauki („Statistics of Education, 1963”), obejmowały wydatki w Anglii, Walii i Szkocji, łącznie z funduszami przeznaczonymi na posiłki i mleko. Wskazując na te wydatki, poseł konserwatywny — Sir Tufton Beamish — oświadczył w parlamencie, że stanowi to drugie pod względem wielkości, po wydatkach na obronę, obciążenie kieszeni podatników angielskich. Dla porównania podał on również, że w roku budżetowym 1951—52 wydatki oświatowe wynosiły 400 milionów funtów, a w przyszłości, to znaczy w roku 1967—68, wzrosną do sumy około 1600 milionów funtów, co stanowi prawdziwie kolosalną cyfrę⁹. W roku 1951 — kontynuował on dalej — wydatki państwa na oświatę stanowiły 8 funtów na każdego mieszkańca, podczas gdy w 1963 r. wzrosły one trzykrotnie i wyniosły 24 funty na każdego mieszkańca¹⁰.

Biorąc to pod uwagę spadek wartości funta w tym okresie zgodnie z danymi oficjalnymi, należy wskazać, że udział wydatków na oświatę (wraz ze szkolnictwem wyższym) w dochodzie narodowym wzrósł z 3 procent na początku lat pięćdziesiątych do 5 procent w ostatnich latach¹¹. Nie ulega wątpliwości, że stanowiło to poważny krok naprzód i poważny wysiłek w tej ważnej, a zaniedbanej przedtem dziedzinie. Wskazując na „wielkie osiągnięcia” w dziedzinie oświaty, były minister tego resortu E. Boyle, oświadczył w Izbie Gmin w styczniu 1964 r., że władze w równym stopniu traktują wszystkie dzieci i starają się im udostępnić wszystkie szczeble nauczania. „Istota zagadnienia polega na tym — podkreślił on — aby wszystkie dzieci miały równe możliwości zdobywania inteligencji oraz rozwijania w pełni swych talentów i zdolności”¹².

Analizując osiągnięcia w dziedzinie oświaty w ogóle, a budownictwa szkolnego w szczególności, zdawać by się mogło, że w W. Brytanii zrobiono tak dużo, a postęp został dokonany tak poważny, iż nie pozostaje nic innego jak tylko wypowiadać pochwały pod adresem władz oświatowych. Tymczasem jednak nie cichnie krytyka i nie milkną żądania na tym polu. Ostatnie lata rządów konserwatywnych były

⁶ Cost Saving in New School Buildings. *The Guardian* z 31. III. 1964 r., s. 5.

⁷ *Weekly Hansard*, No. 586, London, Her Majesty's Stationery Office, 1963 r., s. 1176.

⁸ Education Spending Reaches 1, 276 m. *The Guardian* z 8. IV. 1964 r., s. 5.

⁹ *Weekly Hansard*, No. 623, London, Her Majesty's Stationery Office, 1964 r., s. 785.

¹⁰ *Ibid.*, s. 794.

¹¹ Peter Preston: Education Costs Soaring. *The Guardian* z 22. VII. 1965 r., s. 4.

¹² *Weekly Hansard*, No. 610, London, Her Majesty's Stationery Office, 1964 r., s. 61.

widownią potężnego nacisku na Ministerstwo Oświaty ze strony nauczycieli, organizacji oświatowych, organizacji rodzicielskich i działaczy politycznych. Wyliczone były braki i potrzeby, wysuwane były naglące żądania w sprawie budowy i remontu szkół. W parlamencie i w prasie przedstawiano ponury obraz szkolnictwa brytyjskiego. Zaczęto wyciągać na światło dzienne fakty niebywałego zacofania na niektórych odcinkach.

Pod naciskiem szerokiej krytyki były sekretarz parlamentarny Ministerstwa Oświaty, Christopher Chataway, występując w parlamencie w marcu 1963 r., zmuszony był wyznać, co następuje: „Przepełnione klasy, szczególnie w niektórych szkołach podstawowych, jak powiedział przedmówca i minister oświaty, są dużą przeszkodą na drodze realizacji równych szans młodzieży. Utrudniają one pracę nauczycieli, stanowią przeszkodę w rozwoju wielu dzieci oraz powodują niewątpliwie utratę talentów, szczególnie wybitnych”¹³.

Wówczas poseł labourzystowski, Frederick Willey, przedstawił w sposób dobitny stan szkolnictwa angielskiego. Jeszcze dzisiaj użytkuje się 100 szkół — oświadczył — które były już uznane za nie nadające się do użytku i wpisane na czarną listę w roku 1921. Ostatni raport Narodowego Związku Nauczycieli wskazuje — podkreślił on — że co siódma szkoła podstawowa nie posiada zupełnie wodnych urządzeń sanitarnych; tylko 50 procent szkół ma boiska do gier i zabaw; nie więcej jak 60 procent szkół posiada salę do zebrań i tylko 41 procent oddzielny pokój nauczycielski. Mamy jakby dwie odrębne grupy dzieci szkolnych — kontynuował Willey — jedna uczęszcza do nowych, a druga do starych szkół. Nowe szkoły lokalizowane są na peryferiach miast, gdzie są dzielnice domów własnościowych, a w centrum miast „mamy wolające o pomstę i przerażające rudery szkolne”. Warunki te powtarzają się prawie na terenie każdego miasta przemysłowego. Sam minister oświaty (Edward Boyle) powiedział, że problem ten stanowi największe źródło nierówności społecznej w W. Brytanii. W szkołach podstawowych znajduje się — wskazywał Willey — ¼ miliona dzieci w klasach liczących powyżej 40 uczniów; około 2,5 miliona uczniów pobiera naukę w klasach przepełnionych. Są to klasy przepełnione według standardów przedwojennych, a cyfry pochodzą ze stycznia 1962 r.¹⁴

Przepełnione klasy według standardów angielskich oznaczają przekroczenie limitu 40 uczniów w szkołach podstawowych. Na ten temat pisał w kwietniu 1965 r. czołowy działacz i obecny minister labourzystowski, Crosland. Wskazał on, że w roku 1964 dwa miliony dzieci (na ogólną liczbę siedmiu milionów) uczyło się w klasach, które przekraczały statutowe limity zagęszczenia. W ciągu następnych pięciu lat dodatkowy milion dzieci uczyni sytuację jeszcze gorszą¹⁵.

Pod naciskiem żądań dotyczących zbadania stanu budynków szkolnych, były minister oświaty, Eccles, zapowiedział w kwietniu 1962 r. zbadanie sprawy i sporządzenie odpowiedniego raportu na ten temat. W styczniu 1963 r. jego następcą na stanowisku ministra, Edward Boyle, oświadczył, że raport ten został skompletowany i zawiera szczegóły dotyczące stanu budynków szkolnych¹⁶.

Raport ten nie ujrzał światła dziennego do końca rządów Partii Konserwatywnej. Zawierał on nazbyt kompromitujące dane o stanie budynków szkolnych i władze konserwatywne postanowiły nie dopuścić do jego ujawnienia, tym bardziej że zaistniały innego rodzaju trudności polityczne i zbliżał się termin wyborów parlamentarnych.

¹³ *Weekly Hansard*, No. 586, London, Her Majesty's Stationery Office, 1964 r., s. 1154.

¹⁴ *Ibid.*, s. 1143—1148.

¹⁵ Mr. Crosland's Fourteen Points. *The Guardian* z 21. IV. 1965 r., s. 8.

¹⁶ 1962 Schools Survey Still Not Ready. *The Daily Telegraph* z 22. IX. 1964 r., s. 19.

Jednakże we wrześniu 1964 r. do wiadomości publicznej przedostały się szczegóły tego raportu. Była w nim mowa o przepełnionych klasach, znajdujących się często w budynkach wzniesionych jeszcze w okresie wiktoriańskim (czyli w XIX w.) i o braku środków na poprawę tego stanu rzeczy. Według raportu 17 procent szkół podstawowych nie posiadało bieżącej wody, a tylko 50 procent boiska sportowe, 21 procent szkół było przepełnionych, czyli miało klasy z ponadustawową ilością uczniów (powyżej 40), a w co dziesiątej szkole przeciętna liczebność klas wynosiła około 50 uczniów¹⁷. Odłożenie przez rząd publikacji swego własnego raportu — oświadczył nauczyciel Ike Gradwell, kandydat na posła z okręgu Swindon — dotyczącego stanu budynków szkolnych, stanowi zbrodnię przeciw młodym ludziom i narodowi. Oświadczył on, że odłożenie raportu ad acta przez rząd nastąpiło wskutek tego, że odślania on szokujące warunki w szkołach. Szkoła średnia, w której uczy Gradwell, może służyć za przykład. Zbudowana została w poprzednim stuleciu. Niektóre z klas mieszczą się daleko od głównego budynku szkolnego. Boisko szkolne znajduje się w odległości dwóch mil (ponad trzy kilometry) od szkoły. Warunki w naszych szkołach — kontynuował on — są skandaliczne. Zdarza się, że dzieci uczą się w „tymczasowych” chatkach zbudowanych w 1919 r., zatłoczonych uczniami, mających „popodpierane ściany i nylonowe siatki pod sufitami na wypadek odpadnięcia tynku”¹⁸.

Po decyzji rządu o zawieszeniu publikacji raportu, która została podana do wiadomości 21 września 1964 r., komitet wykonawczy Krajowego Związku Nauczycieli wyraził swoje „ostre niezadowolenie” z decyzji ministra oświaty. Związek podał do wiadomości, że jego własne sprawozdanie ze stycznia 1963 r., dotyczące stanu szkół, wskazuje, że 55 procent szkół podstawowych posiada budynki z XIX wieku; 39 procent posiada zaledwie „dostatecznie nędzne” („fair to poor”) ogrzewanie; 43 procent ma ubikacje poza głównym budynkiem. Około 20 procent szkół średnich tzw. modern posiada dziewiętnastowieczne budynki, a 19 procent nie ma w ogóle boiska¹⁹.

Pod koniec września 1964 r. przywódca opozycji labourzystowskiej, Harold Wilson, zaatakował ówczesnego premiera Douglas-Home'a, domagając się od niego decyzji opublikowania raportu Ministerstwa Oświaty na temat stanu budynków szkolnych. Wilson oświadczył, że parlament otrzymał przyrzeczenie dostarczenia mu raportu latem 1963 r. Obowiązkiem ministra oświaty — podkreślił Wilson — było wyjaśnić, czy raport rządowy potwierdza dane, jakie zostały zamieszczone w sprawozdaniu Narodowego Związku Nauczycieli. A sprawozdanie Związku — według słów Wilsona — przytacza następujące szczegóły:

- 1) Trzy czwarte szkół podstawowych znajduje się w budynkach sprzed pierwszej wojny światowej;
- 2) Prawie jedna trzecia średnich szkół gramatycznych znajduje się w budynkach wzniesionych w XIX wieku;
- 3) Zaledwie trzy szkoły podstawowe na 100 oraz niewiele ponad połowa szkół średnich tzw. modern posiada sale gimnastyczne;
- 4) Trzy czwarte szkół podstawowych i ponad jedna czwarta szkół średnich (modern) nie posiada bibliotek;
- 5) Około połowa szkół podstawowych i pięć procent szkół średnich (modern) nie posiada pokoju nauczycielskiego²⁰.

W połowie października 1964 r., w wyniku wyborów powszechnych, władzę w Anglii objął rząd labourzystowski. W trzy miesiące później, w połowie stycznia

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Florence Keyworth: Shock Schools Report: Govt. Delay „Crime”. *Daily Worker* z 22. IX. 1964 r., s. 3.

¹⁹ NUT Protests Over School's Report. *The Guardian* z 5. X. 1964 r., s. 5.

²⁰ Challenge by Wilson on Education. *The Daily Telegraph* z 26. IX. 1964 r., s. 15.

1965 r., opublikowany został wreszcie rządowy raport o szkołach „brudnych rudach” („slums”), jak to określa prasa angielska. Raport obejmował ogółem 21 308 (na ogólną liczbę około 30 000 szkół państwowych) szkół i przedstawiał braki, które czynią nauczanie „niedostatecznym” w trzech czwartych szkół brytyjskich. A oto główne braki przedstawione w raporcie:

- 1) Brak wody bieżącej — 206 szkół;
- 2) Brak wodnych urządzeń sanitarnych dla dzieci — 1443 szkoły;
- 3) Urządzenia sanitarne głównie na zewnątrz budynków — 17 272 szkoły;
- 4) Brak centralnego ogrzewania — 5914 szkół;
- 5) Brak oświetlenia elektrycznego — 202 szkoły (tutaj należy przypomnieć, że dzieci przebywają w szkole od rana do wieczora);
- 6) Brak pokoju nauczycielskiego — 8845 szkół;
- 7) Połowa lub więcej niż połowa uczniów danej szkoły w pomieszczeniach tymczasowych — 742 szkoły;
- 8) Budynki danej szkoły na kilku działkach — 2594 szkoły;
- 9) Parcele szkolne poniżej standardu — 10 764 szkoły (czyli połowa szkół objętych raportem);
- 10) Brak sali gimnastycznej — 4462 szkoły.

Połowa spośród 30 000 szkół państwowych — stwierdzał raport — została zbudowana przed rokiem 1900, a 7500 — przed rokiem 1875. Doprowadzenie stanu wszystkich szkół do wymaganego poziomu będzie kosztowało około 1,4 miliarda funtów szterlingów²¹.

Zdawać by się mogło, że rząd labourzystowski poczyni radykalne kroki na polu budownictwa szkolnego. Tymczasem sytuacja nie przedstawia się zadowalająco. Na zmianę istniejącej sytuacji w szkolnictwie brytyjskim potrzeba dużych sum pieniężnych. Rząd jednak nie przeznaczą nic ponad to, co planowali konserwatyści. Ważniejsze potrzeby finansowe ukazały się na innych odcinkach. Przede wszystkim podwyższono pensje na głównych stanowiskach rządowych, jak również diety poselskie; następną z kolei pozycja budżetowa, która uległa podniesieniu — to renty; równocześnie z tym zwiększony został o 100 milionów funtów budżet zbrojeniowy (osiągając pułap 2100 milionów funtów).

Zabierając głos w parlamencie 15 marca 1965 r., wiceminister oświaty i nauki, R. E. Prentice, oświadczył w odpowiedzi na krytykę pod adresem cięć finansowych na remonty szkolne, że program małych remontów należy widzieć we właściwym kontekście. Należy spojrzeć nań, po pierwsze, od strony poważnego kryzysu ekonomicznego, „jaki odziedziczyliśmy po ostatnim rządzie”; po drugie, „odziedziczyliśmy po ostatnim rządzie zwiększony program budownictwa szkolnego... zwiększył on program budownictwa szkolnego...do 80 milionów funtów rocznie...”²².

Wyrażając niezadowolenie z polityki rządu na tym odcinku, poseł konserwatywny, Charles Morrison, oświadczył w parlamencie: „Jedną zapowiedź, jaką uczynił dotychczas rząd w sprawie budownictwa szkolnego, sprowadza się do tego, że program dotyczący mniejszego i małego (mini-minor) budownictwa musi być połączony, co oznacza odpowiednią utratę swobody manewrowania przez samorządowe władze oświatowe. Zapowiedź zawiera smutną wiadomość o przymusowych i ostrych cięciach w ogólnych kredytach. Stanowi to poważne rozczarowanie. Wynik tego będzie poważny, nie tylko w rejonach wiejskich, ale również w licznych miastach, które posiadają szkoły podstawowe i średnie z czasów wiktoriańskich”.

Tempo budownictwa szkolnego jest więc ciągle niewystarczające i nie może sprostać rosnącym potrzebom.

²¹ School „Slums” Report Lists 13 Black Marks. *Daily Express* z dnia 13. I. 1965 r., s. 11.

²² *Weekly Hansard*, No. 654, London, Her Majesty’s Stationery Office, 1965 r., s. 1685.

Nic więc dziwnego, że w wystąpieniach parlamentarnych, w prasie, w listach rodziców i nauczycieli, w oświadczeniach organizacji nauczycielskich zwraca się ciągle uwagę na zły stan rzeczy i podaje się olbrzymią ilość przykładów szkół-ruder, mających okropne warunki. Że budynek okropny, że szkoła się wali, że warunki, w jakich uczą się dzieci, są nie do wytrzymania, to ciągle powtarzające się głosy w Anglii.

Władze oświatowe, nie mając pieniędzy na remont starych szkół lub budowę nowych, przystąpiły do zamykania, likwidowania szkół-ruder, przenosząc dzieci do innych szkół, często położonych w znacznej odległości od miejsca zamieszkania dzieci — zwiększając równocześnie liczebność klas w tych szkołach. Zwrócił na to uwagę w listopadzie 1964 r. poseł konserwatywny, James Scott-Hopkins, który powiedział w parlamencie, że dzieje się to nie tylko w Kornwalii, którą reprezentuje, „lecz w pozostałej reszcie wiejskiej Anglii”. Wskazał on, że rodzice narzekają i protestują przeciw temu, aby ich dzieci chodziły pieszo, często złymi drogami i ścieżkami, po 3 mile (około 5 kilometrów) do punktu transportowego, skąd podwożone są do szkoły. Szczególnie uciążliwe jest to dla małych 5—7-letnich dzieci²³.

Następstwem trudnej sytuacji w budownictwie szkolnym jest nie tylko długi wykaz szkół na czarnej liście, ale również przepełnienie klas szkolnych ponad ustawowe normy. Ustawa szkolna z 1944 r. — jak już powiedziano wyżej — wprowadziła górną, dopuszczalną granicę ilości uczniów w klasach podstawowych do 40, a w klasach średnich do 30. Jeszcze wciąż daleko do tego, aby przepisy ustawy były respektowane w całej rozciągłości. Bogata Anglia nie była w stanie w ciągu dwudziestu lat wprowadzić w życie przepisów ustawy, chociaż jej twórcy przewidywali, że jest to możliwe do zrealizowania w krótkim czasie.

Oficjalne dane Ministerstwa Oświaty z 1962 r. wskazywały, że przeciętna liczebność klas w szkołach podstawowych sprowadza się przeciętnie do 32,3 uczniów (przeciętnie na nauczyciela wypada 28,7 uczniów), czyli prawie 14% klas ma ponad 40 uczniów. Przepiętna liczebność klas w szkołach średnich — 29 uczniów, a 2,1% klas ma więcej niż 40 uczniów²⁴.

W styczniu 1959 r. w Anglii i Walii w szkołach podstawowych było 62 267 klas mających 31—40 uczniów, 23 076 klas z 41—50 uczniami oraz 191 klas liczących 51—60 uczniów (w szkołach średnich znajdowało się wówczas 11 klas mających 61 i więcej uczniów)²⁵.

Według danych, jakie przedostały się do wiadomości publicznej, a które zostały zebrane przez Ministerstwo Oświaty w 1964 r., 21 procent szkół było przepełnionych, czyli przekraczało pułap 40 uczniów na klasę, a w 10 procentach przeciętna liczebność klas zbliżała się do 50²⁶. Inne źródła, powołujące się na materiały Ministerstwa, podkreślały, że dwie piąte klas w szkołach podstawowych oraz dwie trzecie w szkołach średnich jest przepełnione, czyli ma odpowiednio powyżej 40 i 30 uczniów²⁷.

Na początku 1962 r. było jeszcze w Anglii i Walii 950 szkół o jednym nauczycielu, 3953 szkoły o dwu nauczycielach oraz 2843 szkoły z trzema nauczycielami²⁸. Stanowiło to niewielką poprawę w porównaniu ze stanem z 1959 r. (wówczas było odpowiednio: 970; 4089 oraz 2988 szkół)²⁹.

²³ *Weekly Hansard*, No. 635, London, Her Majesty's Stationery Office, 1964 r., s. 795—797.

²⁴ *Statistics of Educations. Part I: 1962*. London, Her Majesty's Stationery Office, 1963, s. 40.

²⁵ *Education in 1959. Report of the Ministry of Education*. London, Her Majesty's Stationery Office, 1960, s. 48.

²⁶ 1962 Schools Survey Still Not Ready. *The Daily Telegraph* z 22. IX. 1964 r., s. 19.

²⁷ Report On Bad State of Schools. *The Guardian* z 21. IX. 1964 r., s. 1.

²⁸ *Statistics of Education*, op. cit., s. 40.

²⁹ *Education in 1959*, op. cit., s. 155.

Wszystko to wskazuje, że na odcinku budownictwa szkolnego jest jeszcze dużo do zrobienia. Dotychczasowe tempo, wyrażające się budową około 600 nowych szkół rocznie, nie nadąża absolutnie za rosnącymi potrzebami. Biorąc pod uwagę fakt, że należałoby już wymienić 7500 starych szkół, zbudowanych przed rokiem 1875 — na ogólną ilość 30 000 szkół państwowych — dotychczasowe tempo budownictwa wskazuje, że Anglia opóźniona jest w tej dziedzinie o kilkanaście lat. Potwierdzają to również dane Ministerstwa Oświaty o koniecznych nakładach finansowych, aby doprowadzić stan szkół do niezbędnych, aktualnych potrzeb (wydaje się 80 milionów na budownictwo szkolne, a potrzeba około 1400 milionów funtów, aby usunąć narosłe bolączki). Tymczasem potrzeby rosną z roku na rok, gdyż Anglię również obejmuje wyż demograficzny. Powiększający się przyrost naturalny wskazuje, że w roku 1970 będzie o 750 000 więcej uczniów niż w 1964 roku³⁰.

Mimo osiągnięć na polu budownictwa szkolnego w okresie powojennym sytuacja nadal przedstawia się nader poważnie. Nic nie wskazuje na to, aby jakieś radykalne kroki zostały podjęte na tym odcinku w najbliższym czasie. Anglia jest krajem bogatym. Jej potencjał gospodarczy należy do najwyższych w świecie. Dochód narodowy tego kraju wskazuje, że nie powinno być większych trudności w dziedzinie pełnego, powszechnego wykształcenia szerokich mas dzieci brytyjskich. Jednak tak nie jest. Nic więc dziwnego, że oświecona i postępową część społeczeństwa brytyjskiego bije na alarm i wielkim głosem potępia tę nienormalną sytuację. Jeszcze gorzej przedstawia się sytuacja dzieci emigrantów. Szkolnictwo dla nich jest zorganizowane na takim poziomie, że — jak wskazuje wiele wypowiedzi — przygotowuje ono nie ludzi z pewnym zakresem wykształcenia, lecz tych, którzy znajdują się poza nawiasem społeczeństwa. (Zagadnienie to jest specyficzne i złożone, ale bardzo palące w warunkach angielskich. Dlatego też nie mieści się w ramach naszych rozważań i wymaga odrębnego omówienia).

Usprawiedliwiając się z wolnego postępu — w porównaniu do potrzeb — w dziedzinie budownictwa szkolnego, władze brytyjskie powoływały i powołują się nadal na trudności gospodarcze, jakie przeżywa ich kraj. Jednakże mimo trudności gospodarczych nie szczędzi się funduszy na ciągłe zbrojenia, które w pewnych dziedzinach przekraczają możliwości tego kraju. Utrzymywanie wojsk w bazach zamorskich, stacjonowanie brytyjskiej tzw. Armii Renu w Niemczech zachodnich, wydatki związane z utrzymywaniem spokoju (a może niepokoju) na terytoriach zależnych od Wielkiej Brytanii — wszystko to pochłania większe sumy, niż to wykazuje i tak wysoki budżet wojskowy. Jedynie zmniejszenie wydatków zbrojeniowych może wpłynąć na radykalną zmianę — poprzez przesunięcie odpowiednich sum budżetowych na unowocześnienie oświaty. Taka zmiana przyczyniłaby się do szybkiego postępu oświatowego i mogłaby zbliżyć Anglię do wrót, nad którymi wyrte jest — wypowiedziane przez byłego ministra oświaty E. Boyle'a — hasło: „Równe możliwości i równe szanse dla wszystkich”.

Ryszard Pachociński

³⁰ N.U.T. Leader Emphasizes Need for More Teachers. *The Times* z 30. III. 1964 r., s. 6.

OŚWIATOWE ASPEKTY V KONGRESU TECHNIKÓW POLSKICH

W dniach 10—12 lutego br. obradował w Zabrzu i Katowicach V Kongres Techników Polskich. Obrady odbywały się pod hasłem „Kadry techniczne decydującym czynnikiem postępu”. Już to hasło świadczy o wielkim znaczeniu Kongresu dla polityki oświatowej w naszym kraju.

W ramach Kongresu pracowało 12 sekcji, które objęły następujące zagadnienia: problem nowoczesności produkcji i poprawy jej jakości, doskonalenie warsztatu pracy twórczej inżyniera i technika, kierunki rozwoju produkcji przemysłu elektromaszynowego jako głównego dostawcy maszyn i urządzeń, decydującego o postępie i wydajności w całej gospodarce narodowej, zagadnienie mechanizacji i automatyzacji w gospodarce narodowej, problem chemizacji gospodarki narodowej, problemy produkcji i wykorzystania energii oraz paliw, problemy produkcji i wykorzystania podstawowych surowców i półfabrykatów, intensyfikację gospodarki rolnej i problemy przetwórstwa rolno-spożywczego, zagadnienia ekonomiki i organizacji produkcji oraz nowoczesne metody i środki techniczne w systemie zarządzania, techniczno-organizacyjne problemy planowania przestrzennego i kooperacji poziomej, kadry techniczne, dorobek ruchu stowarzyszeniowego w 20-letnim okresie istnienia PRL oraz określenie dalszych kierunków jego umocnienia i rozwoju.

Jest to krąg zagadnień, które nie mogą być obce zarówno pedagogicznym pracownikom naukowym, jak i praktykom oświatowym. Na tym tle jedynie i w głębokim funkcjonalnym powiązaniu problematyki oświatowej z problematyką gospodarczo-społeczną można utrzymać nauki pedagogiczne na poziomie współczesności, racjonalnie kierować polityką oświatową, opracować koncepcję systemu oświatowego, odpowiadającego zadaniom na miarę trudnej i burzliwej epoki, którą przeżywamy.

1. Kadry techniczne

Coraz bardziej zacieśniające się powiązanie gospodarki z nauką, rozbudowa zaplecza naukowo-technicznego zakładów i konieczność utrzymywania harmonijnej współpracy pracowników naukowych tego zaplecza z pracownikami technicznymi rozszerzyły zakres prac inżyniera i stworzyły zapotrzebowanie na dwa typy inżyniera.

Jeden typ — to inżynier z nastawieniem bardziej teoretycznym, którego zadaniem jest posuwać technikę naprzód, drugi — to inżynier ukierunkowany bardziej praktycznie, który ma samodzielnie wprowadzać w życie nowe osiągnięcia techniczne.

Pierwszy powinien być zdolny — we współpracy z pracownikami nauk ścisłych — do oceny osiągnięć naukowych, które na tym etapie rozwoju techniki mają znaleźć praktyczne zastosowanie w warunkach krajowych i opracowania ich w przypadku, kiedy znajdują ekonomiczne uzasadnienie. Głównym terenem pracy tego typu inżyniera są przemysłowe placówki badawcze i szkoły wyższe, a do jego obowiązków należeć będzie kierowanie i zarządzanie kompleksowymi pracami technicznymi. Aby móc należycie wywiązać się z tych zadań, powinien on otrzymać bardzo gruntowne przygotowanie teoretyczne i szeroki profil zawodowy. Ten typ inżyniera powinien być kształtowany przez szkoły akademickie — politechniki — i legitymować się dyplomem magistra inżyniera.

Drugi typ inżyniera ma samodzielnie rozwiązywać trudności napotymane w codziennej pracy inżynierskiej, przy posługiwaniu się znanymi metodami pracy. Zasadniczym terenem jego działalności są biura konstrukcyjne i projektowe, działy opracowań metod pracy. Może on obejmować kierownicze stanowiska przy realizacji robót inżynierskich. Przygotowanie teoretyczne tego typu inżyniera powinno być na tyle gruntowne, aby umożliwiało mu samodzielne przyswajanie sobie nowych osiągnięć techniki. Kształcenie takich inżynierów prowadzone jest przez szkoły inżynierskie, wydające dyplom inżyniera.

Technik pracuje zasadniczo według opracowanych instrukcji ewentualnie wskazówek inżyniera, wykonując zadania techniczne w granicach określonych uprawnień. W miarę nabywania doświadczenia i uzupełniania swych wiadomości technicy mogą przejmować funkcje inżynierskie, dotyczące węższego zakresu działania. Technicy pracują we wszystkich działach pracy inżynierskiej: biurach projektowych i konstrukcyjnych, biurach technologicznych, kalkulacji, stacjach prób, kontroli technicznej, w działach planowania robót itd. W wyniku racjonalizacji pracy i automatyzacji zmieniających organizację zakładu i wymagania, stawiane pracownikom, powstaje cały szereg funkcji i zadań, które rozszerzają pole działania techników i — podobnie jak w grupie inżynierów — stwarzają warunki, w których celowe jest istnienie kilku rodzajów lub poziomów przygotowania techników. W tym celu należy wykorzystywać istnienie 3 równoległych typów techników (po ZSZ, po szkole podstawowej, po maturze) dla właściwego wyprofilowania ich absolwentów. Technika po ZSZ należy nastawiać przede wszystkim na przygotowanie mistrzów w zakładach o konwencjonalnym wyposażeniu, młodszych technologów, kalkulatorów itp., tj. pracowników dla tych działów pracy, w których konieczne jest bardzo dobre opanowanie czynności manualnych, technika na podbudowie szkoły podstawowej — dla kształcenia młodszych konstruktorów i młodszych technologów, laborantów, techników warsztatowych, pracowników kontroli technicznej i stacji prób, a technika pomaturalna — na kształcenie w specjalnościach związanych z nową techniką, jak elektronika i automatyka, techników ofertowych i sprzedaży, planistów, pomiarowców itd.

Mistrz traci charakter pracownika, który wymaga odrębnego typu przygotowania szkolnego. Mistrzowie kierują pracą grup robotników o różnej liczebności. W przemyśle o niskim stopniu automatyzacji mistrz wyrastał z robotnika wykwalifikowanego, doszkalanego na kursach mistrzowskich. W miarę wzrostu stopnia automatyzacji rosną wymagania wobec wykształcenia mistrza i obecnie od kandydata na to stanowisko zasadniczo należy wymagać dyplomu technika, w wyjątkowych zaś wypadkach — nawet inżyniera.

Powyższe rozważania na temat sylwetek kadr technicznych mają decydujące znaczenie dla kształtowania typów i szczebli szkół technicznych.

2. Przydatność i wykorzystanie absolwentów szkół technicznych

Osiągnięcia ilościowe w zakresie kształcenia technicznego w PRL są olbrzymie. Liczba inżynierów, wynosząca w r. 1938 — 13,2 tys. osób, a zredukowana przez straty wojenne do około 7 tys. osób, rosła szybko i w 1964 r. wynosiła 110,4 tys. Liczba techników, wynosząca przed wojną około 35 tys., spadła bezpośrednio po wojnie do około 25 tys., a w 1964 r. wyniosła 207,9 tys.

Za ilością jednak nie nadążała jakość. Według opinii zebranych w toku dyskusji przedkongresowej gospodarka nasza nie zgłasza zastrzeżeń co do przygotowania fachowego naszych inżynierów, a można nawet spotkać opinie, że absolwenci wyższych uczelni technicznych mają nadmiar wiadomości teoretycznych. Są to jednak opinie

niesłuszne i wynikają stąd, że w bieżącej pracy nastawionej głównie na ilościowe wykonanie produkcji przemysł przeważnie nie stawia przed inżynierami zadań naprawę inżynierskich. W związku ze słabym przygotowaniem techników poważna liczba inżynierów jest wykorzystywana na stanowiskach, na których wystarczyłby dobry technik. Nie sprzyja to podwyższaniu kwalifikacji istotnie inżynierskich.

gorzej wypadła ocena przydatności techników. W okresie powojennym panowało niedostateczne zrozumienie znaczenia kadr średnich, na skutek czego nastąpiło bardzo silne obniżenie pozycji technika i mistrza. Niezadowalające przygotowanie techników do pracy wynika nie tyle z programów nauczania, które na ogół uważane są za dobre, ile z niedostatecznego wyposażenia szkół i zbyt niskiego jeszcze poziomu kadry pedagogicznej. Dlatego na Kongresie uchwalono szereg wniosków w tym zakresie, m. in. w sprawie zatrudniania jako wykładowców jedynie kandydatów, którzy odbyli co najmniej 2-letnią praktykę zawodową w swojej specjalności, obowiązku doszkalania pedagogicznego personelu dydaktycznego szkół technicznych itd. Są to więc wnioski dotyczące warunków i organizacji procesu kształcenia.

W związku z problemem wykorzystania kadr technicznych zgłoszono też wnioski dotyczące organizacji i planowania szkolnictwa. Np. zakwestionowano celowość trwałego zatrudniania techników na stanowiskach produkcyjnych jako operatorów. Oceniono, że powinno ono być ograniczone do rzeczywiście uzasadnionych przypadków. Na ogół stanowiska operatorów obsadzone dzisiaj przez techników wymagają ograniczonego zakresu wiadomości technicznych, natomiast potrzebna im jest ogólna inteligencja i poczucie odpowiedzialności. Ponadto operatorzy takich urządzeń muszą posiadać dobre podstawy ogólne, ułatwiające przystosowanie się do dość często zmieniających się metod pracy. Wydaje się, że najbardziej prawidłowym rozwiązaniem byłoby obsadzenie takich stanowisk przez absolwentów liceów ogólnokształcących po odpowiednim kilkumiesięcznym przeszkoleniu. W ten sposób powstałby nowy typ robotnika, operatora stanowiska o wysokim stopniu automatyzacji.

3. Kierunki procesu reprodukcji siły roboczej

Zgodnie z ogólnym kierunkiem rozwoju gospodarczego PRL, wyrażającym się w kontynuowaniu i pogłębianiu uprzemysłowienia kraju, oraz z szybkim tempem postępu technicznego wzrost zatrudnienia inżynierów i techników będzie większy niż wzrost ogólnego zatrudnienia. W okresie lat 1964—1975 ogólny wzrost zatrudnienia wyniesie 35,9%, zatrudnienie inżynierów wzrośnie o 78%, a techników o 95%.

W związku z powyższym systematycznie wzrastać będzie liczba inżynierów i techników przypadających na 100 zatrudnionych. Jeśli w 1914 r. na 100 zatrudnionych przypadło 1,4 inżyniera i 2,4 technika, to w 1975 r. stosunek ten będzie się równał 3,5 inżyniera i 6,9 technika.

Nastąpi znaczny wzrost udziału inżynierów w ogólnej liczbie kadr z wyższym wykształceniem (z 33,6% w 1964 r. do 37,8% w 1975 r.) oraz techników w ogólnej liczbie kadr ze średnim wykształceniem (z 30,8% w 1964 r. do 40,8% w 1975 r.).

Obecnie istniejące proporcje w zatrudnieniu inżynierów i techników ocenia się jako niewłaściwe. W 1964 r. na jednego inżyniera przypadało w całej gospodarce zaledwie 1,9 technika, a powinno przypadać około 2,2.

Zgodnie z wynikami badań w wybranych reprezentacyjnie zakładach pracy o przodującym poziomie techniki i lepszej organizacji pracy ustalono, że należy osiągnąć w 1975 r. stosunek 2,5 technika na jednego inżyniera.

Podaliśmy powyżej dane dla całości następujących działów gospodarki narodowej: przemysł, budownictwo, transport i łączność, gospodarka komunalna i mieszkaniowa. W poszczególnych przemysłach i zawodach będą one zróżnicowane.

4. Zapotrzebowanie na kadry techniczne w latach 1964—1975

Zapotrzebowanie to stanowi sumę przyrostu liczby stanowisk pracy dla inżynierów i techników, przewidywaną dla częściowego zastąpienia praktyków oraz pokrycia ubytku rzeczywistego.

Przy uwzględnieniu wymienionych kierunków procesu reprodukcji siły roboczej pożądane zatrudnienie inżynierów wzrosło ze 154,1 tys. w 1965 r. do 274,5 tys. w 1975 r., a zatrudnienie techników odpowiednio z 354,3 tys. do 690,1 tys. W poszczególnych gałęziach gospodarki narodowej przyrost zatrudnienia będzie różny, w zależności od zadań rozwojowych i obecnego nasycenia kadrami. Najszybsze tempo wzrostu zatrudnienia inżynierów i techników charakteryzuje grupę chemików, teleelektryków, mechaników i metalurgów, najslabsze — geodetów.

Zakłada się, że liczba pracowników bez formalnych kwalifikacji, tzw. praktyków, będzie systematycznie malała. Część z nich uzyska wymagane kwalifikacje w drodze studiów wieczorowych, zaocznych i eksternistycznych, część zostanie zastąpiona przez pracowników o pełnych kwalifikacjach. Jednakże jeszcze w 1975 r. w wielu przypadkach na stanowiskach inżynierskich będą zatrudnieni technicy, a na stanowiskach wymagających pracy techników (szczególnie mistrzowskich) robotnicy wykwalifikowani z długotrwałą praktyką.

Przy opracowywaniu planów zatrudnienia należy też brać pod uwagę ubytek kadr zatrudnionych. Obliczono, że rozpiętość ubytku w grupie inżynierów wynosi od 1,3% do 3% rocznie, a w grupie techników od 1,5% do 3%. W liczbach bezwzględnych są to wielkości dosyć znaczne. Np. w 1964 r. ubytek na stanowiskach wymagających pracy inżynierów wyniósł 1,9 tys. osób, a na stanowiskach wymagających pracy techników 7,7 tys. Stanowiło to 27,2% liczby absolwentów politechnik i 22% liczby absolwentów średnich szkół technicznych w tym roku.

Przy uwzględnieniu trzech wymienionych składników (przyrost stanowisk pracy, zapotrzebowanie na kadry techniczne dla zastąpienia praktyków oraz zapotrzebowanie z tytułu ubytku) obliczono, że łączne zapotrzebowanie w latach 1964—1975 wynosi około 189 tys. inżynierów oraz około 580 tys. techników.

Wynikają stąd olbrzymie zadania dla wyższych i średnich szkół technicznych.

5. Doskonalenie kadr technicznych

W warunkach współczesnego rewolucyjnego rozwoju nauki i techniki wiadomości nabyte w uczelniach i szkołach szybko się dezaktualizują. W tych warunkach coraz silniej występuje obiektywna konieczność ich stałego odświeżania i uzupełniania. Doskonalenie kadr technicznych stanowi jeden z podstawowych warunków dorównania i dotrzymania kroku światowym osiągnięciom w tym zakresie.

Dlatego zagadnieniom doskonalenia warsztatu pracy twórczej inżyniera i technika poświęcono na Kongresie bardzo wiele uwagi, a jedna z sekcji zajęła się wyłącznie tą problematyką. Za podstawową drogę doskonalenia uznano samokształcenie oparte o prasę i książkę techniczną. Ich właściwy dobór umożliwiła dobrze zorganizowana informacja naukowo-techniczna, którą również należy rozwijać i doskonalić. Doskonalenie kadr technicznych powinno być prowadzone w przeważającej mierze przez stowarzyszenia naukowo-techniczne NOT, zwłaszcza jeśli chodzi o doskonalenie systematyczne (obligatoryjne).

Zwrócono uwagę na konieczność pełnej realizacji Uchwały Nr 306 Rady Ministrów z dnia 30 listopada 1965 r. w sprawie podnoszenia kwalifikacji pracowników zatrudnionych w gospodarce narodowej (*Mennitor Polski*, nr 1/1966, poz. 2).

SNT powinny rozwinąć ożywioną działalność w dziedzinie opracowań przewodni-

ków metodycznych oraz zestawy literatury dla określonych zakresów tematycznych. Pomocne w samokształceniu będą również odczyty, wystawy, pokazy, wycieczki naukowe itd. Zorganizowane samokształcenie powinno się rozwijać szczególnie w tych dziedzinach, gdzie postęp jest bardzo szybki, gdzie wchodzi zupełnie nowe zasady pracy, nowe urządzenia pracujące według radykalnie nowej metody, lub tam, gdzie potrzebna jest praca laboratoryjna.

Wysunięto postulat obowiązkowego przechodzenia przez inżynierów i techników kursów odświeżających i uzupełniających w odstępach 5—10 lat, przede wszystkim wszystkich młodych absolwentów szkół technicznych w okresie pierwszych trzech lat po ukończeniu studiów oraz wszystkich inżynierów i techników, którzy z racji swoich stanowisk mają merytoryczny wpływ na pracę innych pracowników technicznych.

Przyczyni się to do istotnego wzbogacenia i rozbudowy systemu oświaty dorosłych. Oto najważniejsze, bynajmniej nie wszystkie, oświatowe aspekty dorobku V Kongresu Techników Polskich.

Teofil Sosnowski

SZKOŁA PATRIOTYZMU I OBYWATELSTWA

Wystawa, jaką 19 lutego br. otwarto w Muzeum Wojska Polskiego w Warszawie, należy do tych szczególnych ekspozycji przemawiających do widza nie tyle liczbą i świetnością eksponatów, ile treścią, jaka się za nimi kryje.

A treść jest rzeczywiście niezwykła. Te stare książki, broń, mapy, te niespotykane pomoce naukowe, sztandary i barwne mundury, a wreszcie plakietki, na których wymieniono liczbę i rodzaj dyscyplin naukowych — to widome świadectwo światłego patriotyzmu, głębokiego poczucia obywatelskiego i rozległości horyzontów ludzi, którzy przed 200 laty podjęli ogromny wysiłek ratowania chylącej się do upadku Rzeczypospolitej.

Powołanie Akademii Szlacheckiego Korpusu Kadetów Jego Królewskiej Mości i Rzeczypospolitej było właśnie jedną z podjętych przez obóz reform śmiałych prób głębokiej odnowy, dźwignięcia kraju z obskuranckiego fanatyzmu, z ciemnoty i rozkładu, jaki pozostawił nam wiek XVII.

Skupieni wokół Stanisława Augusta reformatorzy w pełni doceniali fakt, iż odnowa ta — wzmocnienie obronności kraju, demokratyzacja społeczeństwa, przebudowa życia politycznego i podnoszenie świadomości obywatelskiej — dokonana być może jedynie przez młode, odpowiednio wychowane i wszechstronnie wykształcone pokolenie.

„W żywej zostawiając perswazji, iż uszczęśliwienie kraju każdego od sposobu myślenia obywatelów, ten zaś od wczesnych dobrej i cnotliwej edukacji zasiewów dependuje — amore boni publici, szkołę rycerską na młodzież szlachecką postanowić pragniemy i pilne mieć oko, aby w przyzwoitym trzymana była ćwiczeniu” — poprzysiągł Stanisław August w „articuli pactorum conventorum”.

Przysięgi tej dotrzymał. Otwarta na przełomie lat 1765/66 Szkoła Rycerska stała się placówką zdolną nie tylko zapewnić „dobrą i cnotliwą edukację”, ale przede wszystkim wychować nowego człowieka, nowego, głęboko patriotycznego i światłego obywatela.

Na wielkiej tablicy w Muzeum Wojska Polskiego, wśród ponad 600 nazwisk absolwentów Akademii znaleźć można wiele takich, które złotymi głoskami wpisały się do historii naszego kraju: Tadeusz Kościuszko, Józef ks. Poniatowski, Karol Kniaziewicz, Karol Sierakowski, Jakub Jasiński, Józef Sowiński, Julian Ursyn - Niemcewicz, Michał Sokolnicki..

Cóż to była za placówka, która takich kształciła elewów?

Zarówno twórcy szkoły — Stanisław August Poniatowski — jak i jej komendant — ks. Adam Czartoryski jasno widzieli cel, do którego dążą. Absolwenci szkoły mieli nie tylko stanowić nową demokratyczną i światłą, zdolną odnowić armię kadre oficerską, kadre oficerów-wychowawców, ale mieli też być twórczym elementem umożliwiającym gruntowną przebudowę wielu dziedzin życia kraju. Nie tylko bowiem wojskowych, ale przede wszystkim obywateli miała wychować szkoła. Nie darmo ks. Adam Czartoryski pouczał kadetów:

„Niech Was prowadzi ta zacna ambicja, żebyście wy, plód nowy, odmieniali postać kraju swego, roznosząc każdy po swoim województwie, ziemi, powiecie, światła z pilnością tutaj zebrane, oswobodzili ojczyznę od jarzma tych strasznych tyranów: nieświadomości i przewencji, żebyście swoim uczyli przykładem obywatelstwa powinności”.

A światła wiedzy uczniom nie szczędzono. W Szkole Rycerskiej, która — wg obecnie stosowanych kryteriów — stanowiła połączenie szkoły średniej z wyższą szkołą zawodową, nauka trwała 7 lat. Pierwsze 5 lat przeznaczone były na kształcenie ogólne, następne 2 lata poświęcone były kształceniu specjalistycznemu w dwóch do wyboru kierunkach: w zakresie wojskowości i prawa.

Przed ślabiutko przygotowanymi absolwentami prowincjonalnych jezuickich szkółek lub wręcz „domowej edukacji”, stawiano wymaganie zdobycia wiedzy w zakresie programu, którego rozmaitość, rozległość i poziom nawet dziś, po 200 latach, wprawiają w zdumienie.

Spis przedmiotów obejmował: musztrę, fechtunek, maneż, taniec, taktykę i sztukę wojenną, architekturę wojskową (budownictwo fortyfikacji stałych i polowych), architekturę cywilną, topografię, historię Polski, historię starożytną i powszechną, język polski, języki obce (niemiecki i francuski), łacinę, literaturę piękną, polską i obcą, matematykę z geometrią, historię naturalną, logikę, prawo, ekonomię polityczną, astronomię i geografię.

W Pałacu Kazimierzowskim nie tylko jednak uczono, przede wszystkim wychowywano. I to — co na ówczesne czasy wydaje się niezwykle — wychowywano w duchu świeckiej moralności, w duchu głębokiej tolerancji religijnej.

„Osobliwością szkoły była wielka machina popularyzująca potępiony dotychczas w Polsce system Kopernika — pisze St. Kot w „Historii wychowania” — za pokręceniem śruby machina uprawiała się w ruch przedstawiający obrót ciał niebieskich dookoła słońca”.

A przecież teoria Kopernika objęta była wówczas indeksem kościelnym. Zakaz ten cofnięto dopiero w pół wieku potem, w 1822 roku. To ma swoją wymowę.

Zarówno nauczanie, jak i wychowanie nacechowane było śmiałym nowatorstwem, odwagą treści i metod. Profesorowie dysputowali z elewami nad najnowszymi dziełami politycznymi i filozoficznymi, jakie ukazały się w Europie, informowali o najświeższych odkryciach i zdobyczach wiedzy nie czekając na oficjalne „imprimatur”. Zerwano z nauczaniem werbalnym, z wkuwaniem na pamięć. Kadeci zdobywali wiadomości w toku rozmów, lektury i ćwiczeń. Szeroko stosowano metodę poglądowości. Król sprawdzał mapy, globusy, kompasy, przyrządy pomiarowe, ryciny. Uczniowie wykonywali mapy sztabowe, makieły, pisali rozprawki polityczne i filozoficzne.

Cały program przesycony był treściami ideowymi i patriotycznymi, podporządkowany nadrzędnemu zadaniu: wychowania wzorowego obywatela.

W opracowanych na użytek kadetów „Katechizmie Rycerskim” i „Definicji różnych cnót towarzyskich i obywatelskich” ks. A. A. Czartoryski wskazuje, że do wypełniania tych powinności kadeta, „zaczniejsze” niż bojaźń kary, przyczyny powinny zagrzewać... „jako to konieczność czynić się sposobnym do wypłacenia oczywiście długu obywatelstwa swego, y dbanie o własną sławę”.

Odwołanie się do świadomości uczniów, kształcenie świadomej dyscypliny i samorządności znajdowało swój wyraz i w systemie organizacyjnym.

„W szkole — pisze St. Kot — panował rodzaj samorządu. Młodzież dzielila się na dziesiątki, których przewodnicy czuwali nad prowadzeniem się kolegów i przedstawiali radzie korpusowej wnioski do ocen i nagród”.

A więc nie kary, nie dryl wojskowy, nie bezmyślne wkuwanie, lecz twórcze przyswajanie wiedzy, swobodą myśli i świadomość swych obowiązków wobec ojczyzny i współobywateli były motorami wszelkich poczynań. Tej pierwszej, całkowicie uniezależnionej od organizacji kościelnej, szkole nadano kierunek i zapewniono poziom, który sprawił, iż zaledwie 30 lat istniejąca placówka zajmuje dziś chlubne miejsce w historii polskiej pedagogiki i polskiego wojska.

W gmachu Pałacu Kazimierzowskiego wykształciło się w ciągu 30 lat ponad 600 kadetów funduszowych i 300 eksternów. Nie dane im było niestety służyć ojczyźnie w pokojowej służbie, przyczynić się do jej rozkwitu. Niemniej wyznaczony im historią obowiązek spełnili w sposób przynoszący wysoki zaszczyt uczelni, która ich wykształciła.

Nazwiska elewów Szkoły Rycerskiej znajdujemy na kartach dziejów tragicznych walk o utrzymanie niepodległości, historii wojen napoleońskich i powstań. Kadetów też znaleźć można wśród członków łóz wolnomularskich, wszędzie tam, gdzie podejmowano walkę o wolność kraju, wolność myśli i godność ludzką.

W 1808 r. w mury dawnej Szkoły Rycerskiej wszedł I wydział Uniwersytetu Warszawskiego — wydział prawa i administracji, przejmując nie tylko gmach, ale przede wszystkim świetne tradycje Akademii. I nic dziwnego, że nad uroczystościami 200 rocznicy założenia szkoły patronat objął właśnie Uniwersytet wspólnie z wojskową Akademią Polityczną i Muzeum Wojska Polskiego, dając tym świadectwo, że kierunek wychowania w Szkole Rycerskiej znalazł dziś kontynuatorów.

W ramach uroczystości 21 lutego w Pałacu Kazimierzowskim w Uniwersytecie Warszawskim odbyła się manifestacja ku czci Tadeusza Kościuszki, następnie w Auditorium Maximum — posiedzenie naukowe, w czasie którego prelekcje wygłosili: rektor UW prof. St. Tur ski, prof. A. Zahorski oraz płk. E. Halicz.

Na sesji obecni byli: minister obrony narodowej, marszałek Polski — Marian Spychalski, minister szkolnictwa wyższego — prof. H. Jabłoński, wice-minister obrony narodowej, gen. dyw. G. Korczyński, wiceminister kultury i sztuki — K. Rusinek, szef GZP WP, gen. dyw. J. Urbanowicz, sekretarz KW PZPR — J. Kępa, komendant WAP, gen. bryg. E. Braniewski, generał, naukowcy i młodzież.

Marszałek Polski M. Spychalski złożył kwiaty przed tablicą pamiątkową ku czci najświetniejszego elewa Szkoły Rycerskiej — Tadeusza Kościuszki.

TREŚCI, FORMY I ORGANIZACJA KSZTAŁCENIA PEDAGOGICZNEGO W WYŻSZYCH SZKOŁACH PEDAGOGICZNYCH PRZEDMIOTEM OBRAD SEKCJI WSP RADY GŁÓWNEJ SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

W dniu 24 stycznia 1966 roku odbyła się w Ministerstwie Oświaty konferencja Sekcji WSP Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego w sprawie treści, form i organizacji kształcenia pedagogicznego w Wyższych Szkołach Pedagogicznych.

W planach WSP — uczelni nastawionych na kształcenie wyłącznie nauczycieli — na przedmioty pedagogiczne przeznaczonych zostało od 290 do 570 godzin. Stanowi to przeciętnie około 10—15% wszystkich zajęć przewidzianych w planach studiów na danym kierunku. Koncepcja kształcenia nauczycieli w WSP zawiera w sobie dwa istotne elementy: gruntowne wykształcenie z zakresu dyscypliny kierunkowej oraz gruntowne wykształcenie pedagogiczne. Konsekwencją tego jest usytuowanie przedmiotów pedagogicznych, które nie są przedmiotami ani pobocznymi, ani pomocniczymi. Jednakże przeznaczenie na nie odpowiedniej ilości godzin — to tylko jeden z zasadniczych warunków realizowania kształcenia pedagogicznego. Znacznie ważniejsze i trudniejsze jest przeprowadzenie pełnej integracji kształcenia, jakie zdobywa w szkole przyszły nauczyciel. Analiza warunków zapoczątkowania w trakcie studiów takiej syntezy była głównym elementem wspomnianej konferencji. Uczestnicy dyskusji podkreślali, iż w rzeczywistości szkoły podagogiczne dalekie są od osiągnięcia przedstawionego powyżej celu. Nie sprzyjają temu zarówno obecnie obowiązujące plany, jak i programy studiów. W praktyce wciąż jeszcze do kształcenia pedagogicznego studenci, a niekiedy nawet i profesorowie, nie przywiązują odpowiedniej wagi. Z pewnością jedną z przyczyn tego stanu jest to, że obecnie programy pedagogiki, psychologii oraz historii wychowania i higieny szkolnej, a także innych przedmiotów niekierunkowych ustalone są w ten sposób, że na wszystkich kierunkach studiów wykładane są te same zagadnienia — brak jest adaptacji programów do specyfiki studiów kierunkowych, a przecież inne zagadnienia pedagogiczne i psychologiczne rodzą się w związku ze studiami na filologii polskiej, a inne — na matematyce. W innym naświetleniu potrzebne są przyszlęmu nauczycielowi-poloniście wiadomości konieczne dla zrozumienia np. procesów myślowych zachodzących w trakcie nauczania, a w innym — matematykowi. Wiedza z przedmiotów tak zwanych ogólnych powinna być podana w ten sposób, by pomagała w lepszym rozumieniu problematyki studiów kierunkowych. Jako przykład służyć mogą korzyści, jakie wypływają z rozleglejszego opracowania teorii psychologicznych XIX i XX wieku dla głębszego zrozumienia literatury XX wieku.

W dyskusji zasygnalizowano także potrzebę dostosowania — przez wykładowców tych gałęzi wiedzy — metod kształcenia do nawyków myślowych zdobywanych w czasie studiów kierunkowych. Odgrywa to szczególną rolę na kierunkach ścisłych, gdzie bardzo często sposoby rozumowania specyficzne dla nauk społecznych nie znajdują należytego zrozumienia u studentów, co w efekcie prowadzi do niewiary w wartości nauk pedagogicznych i do ich lekceważenia. „Uhumanistycznienie” tych studentów powinno być prowadzone w sposób szczególnie staranny i kompleksowy. Jest to nieodzowne dla prawidłowego kształcenia wszystkich nauczycieli.

Prawidłowe rozwiązanie zasygnalizowanych powyżej zagadnień jest bardzo trudne i zależy przede wszystkim od kadry naukowo-dydaktycznej wyższych szkół pedagogicznych, wykładowcy bowiem, aby móc w pełni dostosować program kształcenia pedagogicznego do specyfiki studiów kierunkowych, powinni dobrze orientować się w problematyce dyscypliny kierunkowej. Najidealniejszym sposobem byłoby odbycie przez nich gruntownych studiów kierunkowych, ale postulat ten jest zbyt trudny do realizacji, natomiast — co podkreślono w dyskusji — krokiem wstępnym na

drodze do zespolenia kształcenia pedagogicznego z kształceniem kierunkowym mogą być zmiany organizacyjne polegające na tworzeniu katedr pedagogiki przy każdym wydziale, a nawet sekcji.

Uczestnicy konferencji zgodnie uznali, że weryfikacji wymaga także umiejscowienie przedmiotów pedagogicznych w planach studiów. Ich układ powinien być określony przez założenie, iż zagadnienia ogólne i podstawowe poprzedzać powinny mniej ogólne i szczegółowe, a następstwo przedmiotów podyktowane być musi racją następstwa logicznego i związków merytorycznych. Tak więc filozofia i logika nie mogą następować po pedagogice i psychologii ogólnej. Dopiero po zdobyciu odpowiedniego zasobu wiedzy z pedagogiki i psychologii ogólnej należy rozpocząć studia nad psychologią rozwojową i wychowawczą, a następnie nad dydaktyką. Przyjęcie tych założeń pociągnąć musi za sobą istotne zmiany w planach studiów na niektórych kierunkach, trudno bowiem zgodzić się z takim układem, w którym np. główne zagadnienia filozofii umieszczone są na III lub IV roku studiów, a w związku z tym nie mogą być bez specjalnych wysiłków ze strony wykładowców zintegrowane z wiedzą z pedagogiki ogólnej czy historii wychowania.

Szczególnie wiele uwagi poświęcono na konferencji sprawie przygotowania metodyczno-praktycznego zdobywanego w WSP. Metodyka nauczania przedmiotu poprzez swoje ścisłe powiązanie z jednej strony z teorią i praktyką pedagogiczną, z drugiej — z dyscypliną kierunkową — powinna odegrać specyficzną rolę w osiągnięciu operatywnej syntezy pedagogicznej. Roli tej nie odpowiada jednak miejsce, jakie zajmują dydaktyki przedmiotów w systemie nauki, co przejawia się choćby w nieuznawaniu ich jako samodzielnych dyscyplin naukowych. Różne są poglądy na to, jakie kwalifikacje powinien posiadać pracownik naukowy zajmujący się metodyką. Jedni sądzą, że wystarczające są studia pedagogiczne, inni uważają to za absolutnie niewystarczające i postulują, by warunkiem uzyskiwania stopnia docenta metodyki było legitymowanie się doktoratem z zakresu dyscypliny, z metodyki której przedstawiona została rozprawa habilitacyjna. Konieczność posiadania tak rozległej wiedzy stwarza ogromne trudności w rozwoju kadry pracującej naukowo nad dydaktyką przedmiotu.

Istotnym zadaniem metodyków jest wprowadzanie studentów w konkretną pracę szkolną w ramach hospitacji lekcji oraz tak zwanych praktyk ciągłych (trwających od 2 do 4 tygodni). Dotychczasowa organizacja praktyk pedagogicznych spotykała się niejednokrotnie z ostrą krytyką. Konieczność dokonania zmian organizacyjnych w tym zakresie podkreślali między innymi dyskutanci na czerwcowym plenum Zarządu Głównego ZNP w sprawie kształcenia nauczycieli w Polsce. Ostatnio Minister Oświaty zatwierdził wytyczne w sprawie praktyki pedagogicznej studentów WSP oraz zarządzenie o szkołach ćwiczeń, co stwarza korzystne warunki dla ściślejszego powiązania teorii pedagogicznej wykładanej w uczelni z praktyką szkolną. Realizacja tych założeń jest tak pomyślana, by praktyka szkolna była podsumowaniem przygotowania studenta do pracy w szkole oraz stanowiła logiczną konfrontację teorii z praktyką. Nad zapewnieniem odpowiednich warunków dla osiągnięcia tego celu czuwać będą międzyuczelniane zakłady i współdziałające z nimi senackie komisje praktyki pedagogicznej.

W dyskusji zwrócono uwagę na potrzebę wprowadzenia do planów studiów przedmiotu poświęconego zagadnieniom teorii i organizacji szkoły. Przedmiot ten zapoznać powinien z najogólniejszymi problemami organizacji oświaty, z zasadniczymi przepisami regulującymi pracę szkoły, z prawami i obowiązkami nauczyciela.

Konferencja Sekcji WSP Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, której najważniejsze problemy zasygnalizowane zostały powyżej, jest jednym z etapów prac prowadzonych w Ministerstwie Oświaty nad jak najwłaściwszym ustaleniem kształcenia nauczycieli w wyższych szkołach pedagogicznych.

WAŻNE DOKUMENTY OŚWIATOWE

W dniu 21 stycznia 1966 r. podpisane zostały przez ministra oświaty dwa nader ważne dla zakładów kształcenia nauczycieli dokumenty, a mianowicie:

- zarządzenie w sprawie praktyki pedagogicznej studentów i uczniów z.k.n. oraz
- zarządzenie w sprawie szkół ćwiczeń z.k.n.

Pierwsze z tych zarządzeń ustala wytyczne w sprawie praktyki pedagogicznej:

- studentów wyższej szkoły pedagogicznej,
- studentów studium nauczycielskiego,
- uczniów technikum przemysłowo-pedagogicznego,
- uczniów liceum pedagogicznego,
- uczennic liceum pedagogicznego dla wychowawczyń przedszkoli.

Wyżej wymienione wytyczne są w zasadzie usankcjonowaniem najlepszych doświadczeń zakładów kształcenia nauczycieli w zakresie praktyki pedagogicznej oraz inspiracji i zaleceń Ministerstwa Oświaty, przekazywanych na zwoływanych w tej sprawie naradach i konferencjach.

Fakt, że poszczególne wytyczne odnoszą się do różnych typów zakładów k.n., nie rzutuje na układ ich treści: wszystkie one omawiają zadania i rodzaje (formy) praktyk pedagogicznych, wskazują na obowiązki w tej dziedzinie zakładów macierzystych, szkół ćwiczeń i innych szkół będących terenem praktyki pedagogicznej oraz organów administracji szkolnej w związku z nadzorem nad szkołami (placówkami oświatowo-wychowawczymi), w których odbywa się praktyka pedagogiczna studentów i uczniów.

Wytyczne podkreślają, iż praktyka pedagogiczna stanowi integralną część procesu kształcenia kandydatów na nauczycieli. Opanowanie przez wychowanków w toku praktyki odpowiednich umiejętności skutecznego działania dydaktycznego i wychowawczego oraz doprowadzenie ich do stanu pełnej gotowości podjęcia pracy w szkolnictwie — oto zasadniczy cel praktyki pedagogicznej. Obok możliwości obserwowania i asymilowania przez wychowanków wypróbowanych wzorów pracy szkolnej — praktyka pedagogiczna powinna torować drogę nowym rozwiązaniom pedagogicznym, służyć prawidłowemu stosowaniu teorii pedagogicznej. Dzięki bezpośredniemu zaangażowaniu się praktykantów w proces nauczania i wychowania staje się ona również ważnym czynnikiem kształcącym ich osobowość.

Tak więc trzy główne funkcje praktyki pedagogicznej — poznawcza, kształcąca i wychowawcza — powinny się w jej toku wzajemnie przenikać i uzupełniać.

Z tych ogólnych założeń wypływają zadania szczegółowe, jak np.:

- wdrażanie studentów (uczniów) do stosowania wiedzy psychologicznej, pedagogicznej i metodycznej oraz wiedzy z zakresu przedmiotów kierunkowych (w TPP, SN, WSP) w przygotowywaniu i przeprowadzaniu zajęć dydaktycznych, a także w ich analizie i ocenie,
- ukształtowanie umiejętności pedagogicznych w zakresie funkcji wychowawczo-opiekuńczej nauczyciela, pracy pozalekcyjnej i opieki nad organizacjami młodzieżowymi (w liceum pedagogicznym i studium nauczycielskim — przede wszystkim nad harcerstwem),
- kształtowanie twórczej postawy w procesie nauczania i wychowania, przy czym w WSP wytyczne kładą akcent na włączanie studentów do badań pedagogicznych prowadzonych przez katedry (zakłady) pedagogiki, psychologii i metodyki kierunkowego przedmiotu studiów oraz na zaznajomienie ich na tej drodze z eksperymentalnymi metodami pracy w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych.

Niezmiernie ważnym zadaniem jest również pogłębienie u wychowanków zrozumienia roli socjalistycznej szkoły, jej funkcji społeczno-kulturalnej oraz roli nauczyciela w szkole i w środowisku.

Wytyczne rozróżniają trzy rodzaje praktyki pedagogicznej:

- na terenie szkoły ćwiczeń,
- praktykę ciągłą w szkołach, do których dany zakład przygotowuje absolwentów,
- w placówkach dziecięcych wczasów letnich lub na obozach harcerskich — w czasie wakacji (dla uczniów liceów pedagogicznych, liceów pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli, dla studentów SN o kierunkach „opieka nad dzieckiem” i „wychowanie przedszkolne” i WSP).

Formy zaś są następujące:

- zwiedzanie szkół, do których z.k.n. przygotowuje, oraz innych placówek oświatowo-wychowawczych,
- praktyka pomocnicza (asystencka) w szkole ćwiczeń,
- obserwacja dzieci (młodzieży),
- hospitacje lekcji i zajęć pozalekcyjnych,
- zajęcia próbne typu lekcyjnego (w TPP — przede wszystkim zajęcia warsztatowe) i pozalekcyjnego, organizowane w szkole ćwiczeń i podczas praktyki ciągłej.

Zwiedzanie ma na celu zaznajomienie kandydatów na nauczycieli z zadaniami, organizacją i formami pracy odpowiednich typów szkół i placówek oświatowo-wychowawczych i kulturalnych oraz zakładów produkcyjnych (dotyczy to WSP i TPP). Powinno ono m. in. umożliwić studentom (uczniom) zapoznanie się z charakterem i dorobkiem danej szkoły (instytucji), z jej organizacją pracy i funkcją społeczno-wychowawczą w środowisku.

Poznawaniu typowych czynności, wykonywanych przez nauczyciela w toku codziennej pracy szkolnej, sprzyja praktyka pomocnicza (asystencka). Dzięki tej formie praktyki, obejmującej wybrane czynności wychowawcze i dydaktyczne (udział w dyżurach poprzedzających lekcje i międzylekcyjnych, w organizowaniu w czasie przerw gier i zabaw, w przygotowywaniu pomocy naukowych do zajęć lekcyjnych, prowadzeniu niektórych fragmentów lekcji itp.) student (uczeń) ma okazję do stopniowego włączenia się w nurt codziennej pracy nauczyciela.

Wytyczne kładą również nacisk na prowadzenie przez studentów (uczniów) obserwacji dzieci i młodzieży szkolnej, które towarzyszy nauczaniu psychologii, pedagogiki, metodyki nauczania początkowego i metodyk przedmiotów kierunkowych. Ułatwia ono bowiem zdobywanie wiedzy o rozwoju psychicznym dzieci, o prawidłowościach i różnorodnych uwarunkowaniach tego rozwoju.

Następną z kolei formą praktyki pedagogicznej, przygotowującą studentów (uczniów) do podjęcia obowiązków nauczyciela-wychowawcy, są hospitacje zajęć dydaktyczno-wychowawczych, prowadzonych przez nauczycieli szkoły ćwiczeń. Hospitacje spełniają dwie podstawowe funkcje:

- umożliwiają praktykantom gromadzenie materiału spostrzeżeniowego, dotyczącego sytuacji wychowawczych,
- zapoznanie się z zastosowaniem teoretycznych wskazań w praktycznej działalności nauczyciela. Służą więc one poznawaniu przez studentów (uczniów) celowo organizowanych w szkole procesów dydaktyczno-wychowawczych oraz wzbogaceniu wiedzy o treści, zasadach i metodach wychowania i nauczania.

Wytyczne podkreślają, że hospitowane zajęcia powinny stanowić dla praktykantów pouczający wzór pracy nauczyciela. Niemniej należy dążyć do tego, aby podczas omawiania hospitowanych zajęć studenci (uczniowie) projektowali inne rozwiązania metodyczne na podstawie znanej sobie teorii pedagogicznej.

Omawianie hospitowanych zajęć (w zasadzie przy udziale nauczycieli szkoły ćwiczeń, którzy te zajęcia prowadzili) powinno bowiem sprzyjać rozwijaniu pedagogicznej i psychologicznej spostrzegawczości praktykantów oraz kształtowaniu ich analitycznej i twórczej postawy.

W celu zaznajomienia kandydatów na nauczycieli z organizacją pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach łączonych liceum pedagogiczne zobowiązane jest do organizowania praktyki pedagogicznej w szkołach podstawowych wiejskich, prowadzących naukę w zespołach klas łączonych, które osiągają dobre wyniki nauczania.

Końcowy etap przygotowania studentów (uczniów) do czekającego ich okresu praktyki ciągłej stanowią zajęcia próbne. Samodzielne prowadzenie przez studentów (uczniów) zajęć próbnych występuje w zasadzie:

- w liceum pedagogicznym w klasie V,
- w technikum przemysłowo-pedagogicznym w klasie III (w drugim półroczu) i w klasie IV,
- w studium nauczycielskim na II roku studiów.

Studentom (uczniom) wykazującym odpowiedni stopień dojrzałości pedagogicznej można, zgodnie z wytycznymi, zezwolić na wcześniejsze prowadzenie samodzielnych zajęć (np. w liceum pedagogicznym w końcu II półroczu klasy IV, w SN — w końcu II semestru).

Stosunkowo większa liczba lekcji próbnych powinna przypadać na studentów (uczniów), którzy mają trudności w nawiązaniu kontaktów z dziećmi (młodzieżą) i wykazują mniejsze uzdolnienia pedagogiczne.

Każde zajęcie próbne powinno być hospitowane przez nauczyciela szkoły ćwiczeń i — w miarę możliwości — przez nauczyciela SN, a z kolei omówione.

Ostatnim etapem przygotowania studentów (uczniów) do pracy szkolnej jest praktyka pedagogiczna ciągła, organizowana w szkołach podstawowych (średnich, zawodowych) w naturalnych warunkach. Czas trwania praktyki ciągłej w poszczególnych zakładach kształcenia nauczycieli jest różny, np. w liceum pedagogicznym i liceum pedagogicznym dla wychowawczyń przedszkoli przeznaczają się na nią 3 tygodnie (w klasie V — w okresie od 1 marca do 15 kwietnia), w SN — 5 tygodni (2 tygodnie w III semestrze — w grudniu lub styczniu oraz 3 tygodnie w IV semestrze — od 1 kwietnia do 15 maja), w TPP — 4 tygodnie — w II półroczu klasy IV.

Praktyka pedagogiczna ciągła może odbywać się w szkołach, które osiągają dobre wyniki w zakresie nauczania i wychowania, posiadają właściwie dobraną kadre nauczycielską i są należycie wyposażone w pomoce naukowe. W szkołach tych lub środowisku muszą być zapewnione warunki dla zakwaterowania i wyżywienia praktykantów.

Doboru szkół, w których może odbywać się praktyka pedagogiczna ciągła, dokonują — w myśl wytycznych — kierownicy wydziałów oświaty i kultury (kuratoria okręgów szkolnych) w porozumieniu z dyrektorami zakładów kształcenia nauczycieli (po ewentualnym zasięgnięciu opinii powiatowych ośrodków metodycznych). Sieć tych szkół powinna być w miarę możliwości stała.

Nieco inaczej niż w liceach pedagogicznych, technikach przemysłowo-pedagogicznych i studiach nauczycielskich ustalona została struktura organów odpowiedzialnych za organizację i poziom naukowy praktyki pedagogicznej w wyższej szkole pedagogicznej. W uczelni tej koordynującą rolę w tym zakresie pełni zakład praktyki pedagogicznej, powołany przez ministra oświaty na wniosek senatu, oraz współdziałająca z nim senacka komisja do spraw praktyki pedagogicznej. Kierownikiem tej komisji jest kierownik zakładu praktyki pedagogicznej, powołany przez rektora.

Główna rola komisji polega na wypracowaniu odpowiedniego systemu praktyki, jego założeń teoretycznych i organizacyjnych oraz systematycznym doskonaleniem procesu praktycznego przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Podstawowym warsztatem praktyki pedagogicznej w każdym typie zakładu kształcenia nauczycieli była i jest szkoła ćwiczeń.

Zarządzenie ministra oświaty w sprawie szkół ćwiczeń z.k.n. z dnia 21 stycznia anuluje wszystkie dotychczasowe przepisy odnoszące się do tego rodzaju szkół (placówek oświatowo-wychowawczych). W myśl wyżej wymienionego zarządzenia —

decyzję w sprawie wyznaczenia danej szkoły (placówki oświatowo-wychowawczej) na szkołę ćwiczeń wydaje kuratorium okręgu szkolnego — na wniosek dyrektora z.k.n. (rektora szkoły wyższej), uzgodniony z organem administracji szkolnej, sprawującym bezpośredni nadzór pedagogiczny nad daną szkołą.

Szkoła ta powinna mieć odpowiednią kadre i należytą bazę materialną oraz — jeśli chodzi o szkołę zawodową wyznaczoną na szkołę ćwiczeń — warunki umożliwiające pełną realizację programu nauczania praktycznej nauki zawodu, obowiązującego w zakładzie k.n. szkół zawodowych.

Jakkolwiek szkoła ćwiczeń podlega organowi administracji szkolnej i jest w zasadzie samodzielną jednostką budżetową, w zakresie praktyki pedagogicznej realizuje plan praktyki pedagogicznej ustalony przez zakład kształcenia nauczycieli.

Klasy (oddziały, grupy) szkoły ćwiczeń, w której ma się odbywać w ciągu całego roku szkolnego praktyka pedagogiczna oraz nauczycieli szkoły ćwiczeń, pod których kierunkiem praktyka ma być prowadzona, wyznacza — na wniosek dyrektora z.k.n. (rektora szkoły wyższej) — organ administracji szkolnej, sprawujący bezpośredni nadzór pedagogiczny nad szkołą.

Organ administracji szkolnej, sprawujący bezpośredni nadzór pedagogiczny nad szkołą ćwiczeń, obowiązany jest zapewnić jej odpowiednie warunki lokalowe, wyposażenie w nowoczesny sprzęt i urządzenia szkolne oraz pełny zestaw pomocy naukowych.

Dyrektor zakładu k.n. (rektor szkoły wyższej) opiniuje projekt organizacji roku szkolnego (wraz z obsadą kadrową) w szkole ćwiczeń, a w szkole zawodowej, wyznaczonej na szkołę ćwiczeń, ponadto — plan szkoleniowo-produkcyjny.

Dyrektor z.k.n. (rektor szkoły wyższej) może zgłaszać do organu administracji szkolnej, sprawującego bezpośredni nadzór pedagogiczny nad szkołą ćwiczeń, wnioski w sprawie obsady kadrowej i polepszenia warunków materialnych szkoły ćwiczeń, a w przypadku nieuwzględnienia tych wniosków — do organu administracji szkolnej, sprawującego bezpośrednią opiekę nad zakładem kształcenia nauczycieli.

Kazimierz Iwiński

Z POSIEDZENIA RADY REDAKCYJNEJ „RUCHU PEDAGOGICZNEGO”

W dniu 17. II. br. odbyło się doroczne posiedzenie Rady Redakcyjnej naszego czasopisma. Poza członkami Komitetu Redakcyjnego wzięli w nim udział przedstawiciele „Naszej Księgarni”, dyr. St. Mach i wicedyrektor M. Libner oraz następujący członkowie Rady: prof. dr L. Bandura, dr Z. Bownik, dr Wł. Choma, inż. W. Czerwiński, K. Maj, dr St. Nowaczyk, doc. dr T. Parnowski, doc. dr M. Pęcherzski i prof. dr M. Ziemnowicz. Przewodził posiedzeniu wiceprezes ZNP, kol. Wł. Ozga.

Podstawę dyskusji stanowiły dwa dokumenty, tzn. recenzja rocznika *Ruchu Pedagogicznego* 1965 i projekt planu redakcyjnego na rok 1966. Recenzję opracował i odczytał na posiedzeniu dr St. Nowaczyk.

Recenzent zanalizował i ocenił poszczególne działy wydanych w 1965 r. numerów czasopisma z pozycji ich odbiorcy, czytelnika. Warto odnotować choćby niektóre uwagi dotyczące działu artykułowego, działu doświadczeń, prób i eksperymentów, dyskusji i polemik oraz działu recenzyjno-sprawozdawczego.

W dziale pierwszym zamieszczono w sumie 18 artykułów, z czego 5 poświęcono 60-leciu ZNP, 5 — reformie szkolnej i nauczycielowi, 2 — kształceniu zawodowemu,

1 — problemowi osobowości i 5 — innym tematom. Dobór tematyki recenzent uznał za prawidłowy, choć numer jubileuszowy powinien by, jego zdaniem, uwzględnić także omówienie innych czasopism pedagogicznych, centralnych i terenowych. Recenzent opomniał się wyraźnie o wrocławskie *Życie Szkolne* i o poznański *Nasz Głos*. Z uznaniem spotkał się wydrukowany w numerze 1/65 gruntownie przygotowany i uzasadniony artykuł St. Dobosiewicza, stanowiący podstawę całorocznej dyskusji na temat kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w Polsce oraz artykułu na temat osobowości nauczyciela i „nauczyciela mechanicznego”.

Dział doświadczeń i eksperymentalnych prób pedagogicznych miał charakter wyraźnie nauczycielski. Wartość wypowiedzi zamieszczonych w tym dziale recenzent ocenił pozytywnie, jakkolwiek dostrzegł w niektórych pozycjach niejasności i wątpliwe chwytliwy metodologiczne. Dotyczą one zwłaszcza artykułu pt. „W poszukiwaniu racjonalnej organizacji pracy ucznia na lekcji” (nr 4), który, zdaniem recenzenta, nie zasługiwał na druk. Niektóre głosy, jak np. wypowiedzi E. Zachajkiewicza na temat eksperymentu lubelskiego, zobowiązują czasopismo do podania czytelnikom, jak zgłoszone tam zapowiedzi są faktycznie realizowane. Ogólna sugestia, jaką wysunął recenzent, sprowadza się do tego, żeby problematykę tego działu dalej rozwijać, ale dążyć do jej tematycznego zwężenia i metodologicznego pogłębienia.

Rocznik 1965 zaznaczył się korzystnym rozwojem łamów dyskusyjnych pisma. Ogłoszono w tym czasie 14 wypowiedzi dyskusyjno-polemicznych, przy czym prawie wszystkie dotyczyły systemu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w Polsce. Jeśli się uwzględni fakt dyskusyjności niektórych pozycji działu artykułowego (artykuły T. Malinowskiego, J. Kozłowskiego i in.), można wówczas stwierdzić, iż w roku 1965 dyskusyjna problematyka kształcenia nauczycieli wystąpiła w *Ruchu Pedagogicznym* bardzo wyraziście. Była to akcja świadomie podjęta, redakcja bowiem chciała w ten sposób wesprzeć linię działania ZG ZNP, który poświęcił kształceniu nauczycieli w 1965 r. swoje plenarne zebranie.

W odróżnieniu od „dyskusji i polemik” dział recenzji nie został jeszcze szerzej w piśmie rozbudowany. Zamieszczono w sumie tylko 10 sprawozdań i recenzji książkowych, ale, jak stwierdził recenzent, były to na ogół sprawozdania rzetelne, dobrze informujące czytelnika o treści książek. Nie uniknięto jednak w niektórych recenzjach sformułowań zdawkowych, grzecznościowych, nic lub niewiele mówiących. Stało się niedobrze, iż nie zostały w 1965 r. recenzowane na łamach *Ruchu* pozycje traktujące o szkołach eksperymentalnych w świecie, o ruchu eksperymentalnym w Polsce, o pracy eksperymentalnej w szkole, o tzw. nowym systemie nauczania, które ukazały się wcześniej, a których charakter *Ruchowi Pedagogicznemu* powinien być specjalnie bliski. Nie znaczy to jednak, iż tego typu czasopismo może i powinno zamieszczać recenzje wszystkich wartościowych pozycji pedagogicznych. Powinno ono zatem rozważyć możliwość przynajmniej anonsowego sygnalizowania ważniejszych nowości wydawniczych z tej dziedziny.

Ubiegłoroczne zebranie Rady Redakcyjnej wysunęło szereg dezyderatów natury treściowej i organizacyjnej. Niektóre z nich Redakcja podjęła i zrealizowała. Uwzględniono szerzej problematykę wychowania socjalistycznego przez ogłoszenie artykułów B. Suchodolskiego, R. Wroczyńskiego, W. Wojtyńskiego, M. Krawczyka. Oświetlono niektóre karty z dziejów ZNP, dokonano znacznego zbliżenia się ku hasłu wyrażonemu w tytule pisma. Uczyniono krok naprzód w jego rozwoju, nakładzie, wzbogaceniu treści i w doskonaleniu formy. Nie opanowano jednak jeszcze w pełni słabości działu sprawozdawczego, nie uniknięto przykrych błędów typograficznych i niedokładności w bibliograficznych notkach odsyłaczkowych, co nasuwa konieczność zwrócenia czujniejszej uwagi na tajniki warsztatu redakcyjnego w jego wszystkich fazach i etapach.

W łącznej dyskusji nad rokiem minionym i rokiem bieżącym, nad tym, co wykonano, i nad tym, co się zrobić zamierza, wypowiedzieli się wszyscy obecni na

zebraniu członkowie Rady, akceptując w zasadzie zarówno pozytywne, jak i krytyczne uwagi dra Nowaczyka. Z natury rzeczy ciężar dyskusji musiał się przesunąć i faktycznie przesunął się na problematykę planu redakcyjnego, który uzupełniono i wzbogacono nowymi propozycjami. Projekt planu przewidywał skupienie zainteresowań czasopisma w roku 1966 na trzech problemach głównych, a mianowicie:

1) na reformie szkolnej, zwłaszcza na reformie 8-klasowej szkoły podstawowej, a na drugim niejako planie na reformie liceum ogólnokształcącego i szkolnictwa zawodowego,

2) na reformie kształcenia nauczycieli w Polsce i w innych krajach oraz na głównych tendencjach charakteryzujących te reformy,

3) na problemach wychowania.

W związku z tymi głównymi zakresami podano szereg szczegółowych propozycji tematycznych. Dyskutanci uznali, iż w roku 1966 *Ruch Pedagogiczny* powinien wysunąć na czoło zagadnienia wychowawcze, zwłaszcza zagadnienia wychowania moralno-społecznego, wskazując na bezsilność i bezradność wielu szkół i nauczycieli w tej dziedzinie. Podniesiono również szczególną wagę problematyki reformy liceum ogólnokształcącego, dydaktycznych, wychowawczych i socjologicznych założeń tej reformy, sugerowano nadanie większej rangi na łamach pisma sprawom reformy szkolnictwa zawodowego. Zachęcano do udostępnienia w coraz szerszym zakresie łamów czasopisma nauczycielom — nowatorom i eksperymentatorom, analizującym i uogólniającym swoje dobre doświadczenia, oraz do nasilania informacji o nowatorskim ruchu pedagogicznym w świecie.

Podkreślając potrzebę dalszego doskonalenia funkcji pisma, które działa przecież na czułym i niezwykle ważnym styku teorii i praktyki, zwrócono również uwagę redakcji na konieczność podjęcia przez pismo walki z fikcją, jaka daje znać o sobie w latach ostatnich w niektórych badaniach i książkach pedagogicznych. W związku z tym, że rok 1966 jest ostatnim rokiem naszych obchodów milenijnych, proponowano wystąpienie z cyklem artykułów poświęconych klasykom polskiej myśli pedagogicznej.

Dyskusja przyniosła także sporo innych sugestii i propozycji merytorycznych i organizacyjnych. Redaktor naczelny oraz członkowie Komitetu Redakcyjnego zapowiedzieli, iż wykorzystają ów materiał w dalszej pracy, apelowali jednak równocześnie do wszystkich członków Rady Redakcyjnej o czynną autorską współpracę z czasopismem.

Uczestnik

SYMPOZJUM PEDAGOGICZNE W POCZDAMIE

Z okazji 20 rocznicy zwycięstwa nad faszyzmem zorganizowano w Niemieckiej Republice Demokratycznej w dniach od 22 do 25 listopada 1965 r. sympozjum na temat udziału nauczycieli w antyfaszystowskim ruchu oporu narodów europejskich w latach 1933—1945. W konferencji wzięły udział delegacje Bułgarii, Czechosłowacji, Polski, Związku Radzieckiego, Węgier, NRD i Niemiec Zachodnich. W uroczystości otwarcia wzięli również udział przedstawiciele Ministerstwa Oświaty NRD, SED, Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Poczdamie, w której murach sympozjum się odbywało. Wygłoszono na nim w sumie 20 referatów, z czego połowa przypadła na gości zagranicznych, a 10 na gospodarzy.

Serię referatów zainaugurowało wystąpienie prof. Waltera Bartela, prorektora Uniwersytetu im. Humboldta w Berlinie, na temat podstawowych i metodologicznych problemów badawczych związanych z ruchem oporu. Wielkie wrażenie na uczestnikach konferencji wywarły referaty delegacji polskiej (prof. L. Kurdybacha, prof. I. Szaniawski i prof. R. Wroczyński). Uczestnicy sympozjum byli głęboko wstrząśnięci przedstawionym przez nich obrazem podziemnej oświaty w okresie okupacji oraz tragicznym losem wielu polskich pedagogów i nauczycieli. W toku dyskusji podkreślono, że w dostępnej dotychczas literaturze mało można przeczytać na temat charakteru i zasięgu tajnego nauczania w okupowanej Polsce, a powstało wówczas przecież szkolnictwo wszystkich stopni do zakładów kształcenia nauczycieli i uniwersytetów włącznie. Referenci poinformowali o faktach śledzenia i wykrywania przez gestapo odbywających się tajemnie egzaminów dojrzałości, wskutek czego były one brutalnie przerywane, a ich uczestnicy wywożeni do obozów koncentracyjnych. Również referaty delegatów czechosłowackich przyniosły interesujący materiał informacyjny o antyfaszystowskim froncie walki nauczycieli i pedagogów w tym kraju. Przedstawiciele Bułgarii i Węgier podkreślili, że walka nauczycielstwa przeciwko faszyzmowi w wysokim stopniu zależała od konkretnych warunków historycznych, w Bułgarii zapoczątkowano ją w r. 1923 i toczone przez cały okres rządów monarcho-faszystowskich, na Węgrzech zaś postępowi nauczyciele toczyli ją nieprzerwanie przeciw reżimowi Hortyego od roku 1919 do roku 1944.

Reprezentanci Niemieckiej Republiki Demokratycznej podnieśli w swoich referatach aktywną rolę nauczycieli w tzw. „narodowych komitetach wolnych Niemiec” (im. „Nationalkomitee Freies Deutschland”), które były centrum walki niemieckich antyfaszystów, przypomnieli nazwisko dra Hadermanna, nauczyciela niemieckiego, który odegrał wybitną rolę w ruchu antyfaszystowskim niemieckich jeńców wojennych w Związku Radzieckim, oraz przypomnieli walkę pedagogów komunistów i socjaldemokratów niemieckich, którzy mimo terroru obozów koncentracyjnych Buchenwaldu i innych prowadzili ją z wiarą i przekonaniem, że doprowadzi ona w końcu do zwycięstwa. Ernest Schieller, Erich Mader, Adolf Reichwein, Theodor Neubauer i inni przedstawieni w referatach nauczyciele — antyfaszyści — to przykłady pedagogów, których życie i dzieło powinny być gruntownie zbadane i utrwalone w odpowiednich opracowaniach. Referenci domagali się wydania jakiejś książki, która utrwaliłaby pamięć nie tylko tych, którzy stali na czele ruchu antyfaszystowskiego, lecz także tych, którzy bezpośrednio lub pośrednio z nim współdziałali, przeciwstawiając się faszystowskiemu reżimowi, działając w duchu postępu i humanizmu.

Na zakończenie sympozjum zabrał głos prof. dr S. Hohendorf, który podsumował rezultaty konferencji, ujmując je w 3 głównych punktach. Stwierdził on, po pierw-

sze, że konferencja wniosła istotne nowe aspekty do poglądów na sprzeczności pomiędzy faszystowską teorią i praktyką wychowania. Po drugie, udokumentowała ona w sposób wyrazisty nielegalną działalność pedagogiczną, co znalazło szczególny wyraz na przykładzie szkół w obozach koncentracyjnych, w tajnym nauczaniu w Polsce oraz w szkołach, gdzie pracę pedagogiczną prowadzili nauczyciele antyfaszyści. Wreszcie, po trzecie, sympozjum uczciło pełną poświęcenia i ofiarności walkę przeciwko faszyzmowi, jaką prowadzili nauczyciele za cenę swego życia, w różnych formach. Nauczyciele ci stali się przykładem i wzorem dla młodych pokoleń nauczycielskich w naszych krajach. Przewiduje się wydanie drukiem materiałów konferencji w zbiorze „Monumenta paedagogica”¹.

¹ Por. sprawozdanie z niniejszej konferencji pióra G. Hohendorfa w *Lehrerzeitung*, nr 2, pt. „Die Lehrer im antifaschistischen Widerstandskampf der europäischen Völker 1933 bis 1945”.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

- ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ — Дидактико-социологические координаты ре-
формы современного образования 221
- МИРОН КРАВЧИК — Профессиональное и общественное положение выпу-
стников школ сельско-хозяйственной подготовки 234

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

- ЗОФИЯ КШИЩТОШЕК — О методологической структуре педагогики на
фоне взглядов на проблему структуры в общественных науках 248

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

- ИДА АЛЬТШУЛЕР — О дидактической эффективности связи технических
занятий производственного типа с обучением физики 256
- МАРИЯ ЖАК — Десятилетие школ объединенных в ЮНЭСКО в Польше
(в течение 1955/56 — 1965/66 гг.) 265
- КАЗИМЕЖ ТЕОФИЛЕВИЧ — Что связывает выпускников учительских
институтов с работой в школе? 275

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

- ВАЦЛАВ ВОЙТЫНСКИ — Актуальные проблемы школьной реформы во
Франции 280
- ТАДЕУШ ЯН ВИЛЬОХ — Советские высшие школы после 10-летней пере-
мены 290

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

- ВИКТОР ЧЕРНЕВСКИ — Развитие педагогики в Польской Народной Рес-
публике 296
- ВИКТОР ЩЕРВА — Замечания по поводу книги Гелиодора Мушинского:
Теоретические проблемы морального воспитания 303
- СТАНИСЛАВ ХОЛЕВА — Константы Лех: Система обучения 307
- КАЗИМЕЖ ДЕНЕК — Войцех Поляк: Организация домашней работы уче-
ника 311
- МАРИЯ ЯКОВИЦКА — Халина Вачиньска: Развитие письменной речи
в классе I — IV 314
- ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ — Станислав Орловски: Общественные функции прос-
вещения трудящихся в ПНР 316
- L. B. — Tanárképzés Pedagógiai Kérdései — Szeged 319

ОБЗОР ПЕЧАТИ

- СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польской педагогической печати 320
- ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ — Может ли каждый быть учителем? 324
- СТАНИСЛАВ ШАЕК — О высший уровень политехнического образования
РЫШАРД ПАХОЦИНСКИ — Школьное стоительство Великобритании 328

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ТЕОФИЛЬ СОСНОВСКИ — Просветительные аспекты V Конгресса польских техников	340
КРЫСТЫНА РОГАЛЬСКА — Школа патриотизма и гражданства	344
МАЦЕЙ СВЁНТЕК — Содержание, формы и организация педагогического образования в Высших педагогических школах	347
КАЗИМЕЖ ИВИНСКИ — Важные просветительные документы	349
С заседания Редакционного Совета „Педагогического движения”	352

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

В. В. — Педагогическое симпозиум в Потсдаме	355
---	-----

CONTENTS

ARTICLES

- IGNACY SZANIAWSKI — Didactic and Sociological Coordinates of the Reform of the Contemporary Education 221
- MIRON KRAWCZYK — Professional and Social Attitude of the Graduates of Agricultural Vocational Schools 234

DISCUSSIONS AND POLEMICS

- ZOFIA KRZYSZTOSZEK — On the Methodological Structure of Pedagogy and the Structure of Social Sciences 248

EXPERIMENCES, TESTS, AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

- IDA ALTSZULER — On the Effectiveness of Combining the technological Subjects of the Production Type with Teaching of Physics 256
- MARIA ŻAKOWA — Ten Years of the Associated UNESCO Schools in Poland (1955/56—1965/66) 265
- KAZIMIERZ TEOFIŁOWICZ — What Links the Teacher's Colleges' Graduates with the Work in Schools? 275

SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

- WACŁAW WOJTYŃSKI — Some Problems of the School Reform in France 280
- TADEUSZ J. WIŁOCH — Soviet Schools of Higher Instruction after the 10 Years of Changes 290

REVIEWS AND BOOK SUMMARIES

- WIKTOR CZERNIEWSKI — The Development of Pedagogy in the Polish People's Republic 296
- WIKTOR SZCZERBA — Some Remarks Concerning Heliodor Muszyński's: Theoretical Problems in Moral Education 303
- STANISŁAW CHOLEWA — Konstancy Lech: System of Teaching . . . 307
- KAZIMIERZ DENEK — Wojciech Polak: The Organization of the Pupil's Homework 311
- MARIA JAKOWICKA — Halina Baczyńska: The Development of the Written Speech in Form I—IV 314
- JÓZEF ZALEWSKI — Stanisław Orłowski: Social Functions of Education for the Working People in PRL 316
- L. B. — á Tanárképzés Pedagógiai Kérdései — Szeged 319

PERIODICALS

- STANISŁAW NOWACZYK — A Survey of Polish Pedagogical Periodicals 320
- JÓZEF ZALEWSKI — Can Anybody Be a Teacher? 324
- STANISŁAW SZAJEK — TOWARDS a Higher Level of Polytechnical Education 328
- RYSZARD PACHOCIŃSKI — Educational Buildings in Great Britain . . . 332

HOME CHRONICLE

TEOFIL SOSNOWSKI — Educational Aspects of the 5th Congress of Polish Technicians	340
KRZYSTYNA ROGALSKA — The Schools of Patriotism and Citizenship . .	344
MACIEJ ŚWIĄTEK — Contents, Forms and Organization of Pedagogical Education in WSP	347
KAZIMIERZ IWIŃSKI — Important Educational Documents	349
Excerpts from the Minutes of the Conference of the „Ruch Pedagogiczny” Editorial Board	352

FOREIGN CHRONICLE

W. W. — The Pedagogical Symposium in Potsdam	355
--	-----

KOMITET REDAKCYJNY

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

RADA REDAKCYJNA

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

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

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

Warunki prenumeraty

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

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch” Warszawa, ul. Wronia 23. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

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

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1966

Nakład 4.869 + 150 egz. Ark. wyd. 14,5. Ark. druk. 8,75. Papier druk. sat. kl. V, 78 g, 70×100/16. Oddano do składania 26. III. 1966. Podpisano do druku i druk ukończono w czerwcu 1965 r.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA”

poleca:

PASIERBIŃSKI T. — Wizytacja szkoły. Okł. proj.

O. Dąbrowski NK 1966 wyd. I s. 232 br zł 17

Tematem książki jest całokształt zagadnień związanych z wizytacją: jej role w życiu szkoły, stosowane dotychczas formy, nowe postępowe tendencje. Obszerna analiza oparta jest na bogatym materiale empirycznym.

POLAK W. — Organizacja pracy domowej ucznia.

(Zagadnienie obciążenia). Okł. proj. M. Poreyko
NK 1965 wyd. I s. 132 br zł 14

Praca oparta na materiałach statystycznych jest próbą monografii zagadnienia. Autor szuka środków dla wzmoczenia efektywności pracy domowej ucznia. Przyczyny złych jej wyników odnajduje głównie w nadmiernie rozbudowanym programie nauczania. Książka przeznaczona jest dla nauczycieli, rodziców i wychowawców. Zawiera obszerną bibliografię.

WROCZYŃSKI R. — Praca oświatowa. Okł. proj.

A. Heidrich NK 1965 wyd. I s. 272 ppł zł 33 „Biblioteka Wiedzy Pedagogicznej”

Książka stanowi gruntowne opracowanie całości zagadnień oświaty dorosłych. Na tle informacji historycznych obrazuje stan oświaty dorosłych w Polsce współczesnej, ukazuje jej zadania i funkcje społeczne, opisuje podstawowe instytucje i formy pracy. Informuje również o aktualnym stanie oświaty dorosłych w Anglii, USA i Związku Radzieckim, co pozwala spojrzeć na zagadnienie z szerszej, międzynarodowej perspektywy.