

# RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROK VIII (XL) LISTOPAD — GRUDZIEŃ 1966

---

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY

ZYGMUNT MYŚLAKOWSKI — Niektóre aspekty wychowania . . . . .	625
LEOPOLD INFELD — Czego się nauczyłem uczyć? . . . . .	629
BOLESŁAW NIEMIERKO — Dobór kandydatów do szkół pedagogicznych . . . . .	639
WACŁAW WOJTYŃSKI — Rys historyczny zawodu nauczycielskiego w Polsce do końca XIX W. . . . .	658

## DYSKUSJE I POLEMIKI

TADEUSZ LESIAK — Uwagi na temat postaw i możliwości ich badania . . . . .	684
---	-----

## DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MARIA SINIARSKA — Metody pracy wychowawczej z uczniami trudnymi . . . . .	688
JADWIGA FRONCZYK — Jak organizowanie wycieczek turystyczno-krajoznawczych po powiecie tarnogórskim wpływa na rozwój uczuć patriotycznych uczniów klas V—VII w mojej szkole . . . . .	694
JERZY BRZEZIŃSKI — W poszukiwaniu właściwej metody nauczania języków obcych . . . . .	700
EDYTA NOWIŃSKA — BANJO — pomaga szkole . . . . .	706

## SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

FRANCISZEK PAWUŁA — Problemy finansowania szkolnictwa w Jugosławii . . . . .	714
--	-----

## RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

FRANCISZEK CZERWIŃSKI — Na tysiąclecie polskiego wychowania wojskowego . . . . .	719
L. B. — Maria Lipowska: Koncepcja wykształcenia ogólnego w programach zreformowanej szkoły polskiej . . . . .	720
MIECZYŚLAW ŁOBOCKI — L. Fortier, A. B. Vistorcky: L'éducation morale au cours préparatoire et au cours élémentaire . . . . .	721
BOHDAN KOMOROWSKI — Dwa różne ujęcia wieku młodzieńczego w amerykańskim piśmiennictwie psychologicznym (P. Blos i P. H. Landis) . . . . .	726

## SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . .	734
JÓZEF ZALEWSKI — Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . . .	737
IRENA JANISZOWSKA — Francuskie czasopismo „Cahiers pédagogiques” . . . . .	743

## KRONIKA KRAJOWA

FRANCISZEK KAZUBIŃSKI — Wakacyjne kursy związkowe w roku 1966 . . . . .	748
---	-----

## KRONIKA ZAGRANICZNA

JÓZEF GRUSZKA — Wychowanie dla świata bez wojen . . . . .	750
IRENA ISTEREWICZ — XVIII Kongres psychologów w Moskwie . . . . .	751

## 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

ZYG MUNT MYŚŁAKOWSKI

Kraków

## NIEKTÓRE ASPEKTY WYCHOWANIA

## 1. Potrzeba powodzeń

Nikt nie jest w stanie kontynuować jakiejś pracy, przedsięwzięcia, zajęcia, umiejętności — bez choćby drobnych powodzeń. Wszelki wysiłek, najlepsze zamiary, największa wytrwałość — wszystko to załamie się po pewnym czasie. Dlatego największy podziw budzić musi Norwid — niezależnie od wartości jego utworów — że potrafił zdobyć się na ogromną ilościowo twórczość — wśród samych niepowodzeń, niechęci i wrogości. „Syn minie pismo, lecz ty spomniesz, wnuku” — któż może tak pracować, na kredyt”, dla przyszłych pokoleń. Trzeba podziwiać Norwida. Ale to bardzo rzadki wypadek.

Do uczniów zasada ta odnosi się szczególnie. Uczeń jest w okresie rozwojowym, natura jego jest jeszcze dość plastyczna. Stałe niepowodzenia mogą w nim wywołać niechęć do przedmiotu, do nauczycieli, do szkoły, do uczenia się. Albo — co jest jeszcze gorzej — utratę zaufania do siebie, utratę pewności siebie, co się równa kalectwu.

Dobry wychowawca musi o tym pamiętać i nie być w stosunku do ucznia mechaniczną piłą od łapania drobnych przeoczeń i łupienia mechanicznie dwój za byle potknięcie się. Powinien on nawet iść tak daleko. Żeby stwarzać uczniowi sytuacje, w których ten mógłby wykazać się czymś pozytywnym — słowem, stwarzać mu sytuacje powodzeniowe. Wychowawcy nie są od tego, by w uczniu budzić neurozy lękowe i frustracje. Tylko tępaki, choćby nawet byli dobrymi matematykami czy historykami, mogą to robić, szerząc spustoszenia w psychice ucznia. Nie trzeba się dzi-

wić, że uczeń o silnym systemie nerwowym zamiast wpaść w nerwicę lękową, reaguje buntem, to jest walką o swoją pozycję, o swoje „ja”. Gdy szkoła tego nie zrozumie, następuje najłatwiejszy sposób: nowe uderzenia, nowe kary i w końcu — wydalenie. Gdzież więc są wychowawcy? Czyż szkoła niczym nie ma się różnić od koszar?

Można być wybitnym znawcą przedmiotu nauczania, ale nie posiadać umiejętności przekazywania tej wiedzy, zainteresowania nią ucznia. Do tego potrzeba czegoś więcej: przygotowania dydaktycznego, znajomości procesów wychowawczych, a przede wszystkim: zainteresowania się żywym człowiekiem. Nauczyciel, który nie widzi przed sobą żywych ludzi, a tylko imiona, nazwiska i katalogi, jest podobny do lekarza, dla którego istnieją tylko choroba, terapia i leki, a którego nie interesuje sam chory jako żywy układ psychofizyczny, obdarzony indywidualnością, czymś niepowtarzalnym. Taki lekarz może tylko co najwyżej przypadkiem uzyskać wyniki. Prawdziwa efektywność leczenia wynika bardziej z osobistego oddziaływania, a mniej z leków. (Nie mówię tu o chirurgii, która ma swoją specyfikę).

## 2. Potrzeba uznania

Innym — chociaż pokrewnym problemem — jest potrzeba uznania. Można włożyć w coś ogromny trud, zdolności, wytrwałość, osiągnąć wyniki, położyć wielkie zasługi, a mimo to nie doczekać się uznania i sprawiedliwości. Każdy z nas ma wroga w zawiści ludzkiej i im większe ma poza sobą zasługi, tym większą budzi zazdrość u karłów, impotentów i ludzi małodusznych. I znowu trzeba tu przytoczyć przykład Norwida. Za cały wysiłek — jakże godny podziwu — spotykał się nie tylko z niepowodzeniami, ale i z brakiem uznania.

Medycyna dzisiejsza stwierdza, że nawet u dorosłych brak uznania trwający przez dłuższy czas wywołać może nieodwracalne uszkodzenia zdrowia, jak nerwice i zawały.

O ileż więcej dziecko potrzebuje zrozumienia, serdeczności, zainteresowania się ze strony nauczyciela!

Niestety, na wielką ilość nauczycieli jest mała liczba takich, którzy są ponadto wychowawcami — prawdziwymi wychowawcami! A takich prawdziwych wychowawców nie zapomina się nigdy i nigdy nie wyczerpuje się wdzięczność dla nich.

## 3. Potrzeba zrozumienia

Każdy z nas potrzebuje zrozumienia, które jest świadectwem wrośnięcia we wspólnotę, drugie — obok natury — środowisko życiowe człowieka. Uprzedzenia, sądy pochopne, insynuacje i podejrzenia podcinają naszą egzystencję i izolują nas.

Tym bardziej potrzebują tego zrozumienia dzieci i młodzież, które z wolna i stopniowo wrastają dopiero w świat kolektywnej pamięci.

w świat form społecznych, utrwalonych w pojęciach, obyczajach, wartościach etycznych i estetycznych.

Brak zrozumienia utrudnia ten proces uspołeczniania się, gromadzi przeszkody i może — w krańcowych wypadkach — zakończyć się izolacją dziecka, poczuciem krzywdy i buntem. Ani dziecko nie ma wrodzonego rozumienia psychiki i zachowania się dorosłych, ani dorośli nie są wolni od kardynalnych błędów w interpretacji dziecka.

Takie błędy zachowują się w psychice dziecka w postaci urazów, które pamięta się przez całe życie. Oto przykład: dziadek pięcioletniego chłopca, zdziwaczały już i nieco tępy, oskarżył chłopca przed ojcem, że chłopiec (przy świadkach) powiedział do niego „psiakrew”. Znaleźli się usłużni parobcy, którzy tę insynuację potwierdzili. A był to wymysł, przesłyszenie się i kłamstwo. Dziecko, mimo zaprzeczeń, spotkało się z reprimendą i porcją batów. Uraz został do końca; towarzyszyła mu nie tylko nienawiść do dziadka, ale i poderwane zaufanie do świata dorosłych i ich sprawiedliwości.

#### 4. Czarny pan

Dotąd mam w oczach obraz tego nieprzeciętnego człowieka i znakomitego wychowawcy.

Średniego wzrostu, proporcjonalny, o szerokiej twarzy, ciemnych, bujnych włosach; oczy przenikliwe, melancholijne, ciemne. Nie wiem, skąd pochodził. Wiele przemawiało za tym, że z Ukrainy naddnieprzańskiej, Wołynia lub Białorusi. Nazywał się Rudolf Szerękowski i uczył nas łaciny. Nie tylko uczył — pracował też naukowo; przez jakiś czas, gdy Tadeusz Zieliński przeniósł się z Petersburga do Warszawy, gdzie objął katedrę na Uniwersytecie Warszawskim.

Przez długie lata, kiedy spotykałem się z panem Rudolfem, nie widziałem go inaczej, jak w czerni. Czarny garnitur, zawsze świeżo odprasowany; ciemny krawat; żadnych przedmiotów kolorowych. Nawet skórzanego pugilares na papierosy był czarny.

Nie pamiętam, kiedy pierwszy raz czytałem wiersz Mickiewicza „Do Marii Puttkamerowej (1822)”; to zresztą obojętne wobec istotniejszego pytania: kiedy stanął on przed moim zmysłem wewnętrznym w całej swej tragicznej wymowie. To zaś pamiętam, jakby się działo wczoraj. Oto była lekcja łaciny w piątej klasie gimnazjalnej. Pan Rudolf Szerękowski przerwał tok — nie pamiętam już z jakiego powodu — może miał na myśli rytmikę wiersza. Do dziś go tak pamiętam: ciemne przenikliwe oczy, ciemna bujna czupryna. Siedzi na podium za katedrą i mówi do nas — nie recytuje — mówi do nas, niby od siebie, z dna pamięci:

Jak cień, tym dłuższy, gdy padnie z daleka,

Tym szerzej koło żałobne roztoczy —

Tak moja postać, im dalej ucieka,

Tym grubszym kirem twą pamięć pomroczy.

Profesor zapraszał niektórych spośród nas do siebie. Rozmowy były zawsze niezwykle interesujące i kształcące. Miały w sobie coś z dialogów Platona, oczywiście dostosowanych do odbiorców.

Kiedyś gdy go odwiedziłem, odczytał mi fragmenty swego dramatu; tematem był Stefan Batory, jego wizje wielkości i jego przedwczesna śmierć. Gdzieś na Polesiu czy Białostocczyźnie ruski chłop przynosi wiadomość: „...Batur pomeń!” Na tej wiadomości kończył się dramat. W tym akcencie tragicznym zapadała nad krajem jakby ciemna noc historii.

Nigdy nie widziałem uśmiechu na twarzy pana Rudolfa, mimo że w istocie był on człowiekiem pogodnym. Zawsze ta sama powaga i skupienie, zawsze te same przenikliwe, melancholijne spojrzenie ciemnych oczu.

Nawet gdyśmy zajmowali się Horacym, nie zapamiętałem sobie Botticellovskiego poematu:

Gratia cum Nymphis, geminisque sororibus audet

Ducere nuda choros...

— lecz ciemny, pełny zgrzytów i trwogi wiersz o klęskach, sypiących się na Rzym:

Iam satis terris nix atque dirae

Grandinis misit Pater

Taki już był ten ciemny pan.

Po maturze wyjechałem na studia, w Warszawie bywałem rzadko. Osiedłem w Krakowie, habilitowałem się, zacząłem wykłady.

Po raz ostatni widziałem pana Rudolfa w szczególnych okolicznościach.

Zaproszony przez Ministerstwo Oświaty na kurs dla pracowników tego resortu podjąłem się wygłoszenia kilku wykładów. Ku mojemu zażenowaniu spostrzegłem z dalszych ław — pana Rudolfa. Był on wówczas wizytatorem szkół. Ukłoniłem mu się z daleka i wygłosiłem dwugodzinny referat.

Wstydzę się do dziś za siebie. Czy uniosła mnie jakaś pycha, czy nie uświadomiłem sobie tego po prostu — nie zdaję sobie sprawy. Tak, jak dziś patrzę wstecz na to spotkanie, powinnością moją było wstać i wygłosić krótkie choćby powitalne przemówienie, oddające sprawiedliwy wymiar zasług pana Rudolfa. Nie zrobiłem tego. Więcej już nie spotkałem go w życiu i tak rozminęliśmy się ostatecznie.

Ciemny pan, otoczony kirem, zapadł się w noc nieistnienia.

Należał on do tych, którzy nas, ówczesną młodzież, obdarzyli promieniem dobroci, przyjaźni, sprawiedliwości i prawości — uczyli nas w ten sposób prawdziwego człowieczeństwa. Spotkałem na swej drodze więcej takich wychowawców: Adama Mahrburga, Bolesława Renkawka, Stefana Ehrenkreutza, Helenę Orsza-Radlińską. Chwała niech im będzie za to.

## CZEGO SIĘ NAUCZYŁEM UCZYĆ?

### Uwagi wstępne

Od niemal 40 lat zajmuję się kształceniem kadr w dziedzinie fizyki teoretycznej. Jest to jedyna chyba dziedzina, w której uważam się za eksperta. Pragnę przekazać tutaj swe doświadczenia z tego okresu.

Jakie są najistotniejsze warunki owocnej pracy naukowej? Na pierwszym miejscu wymienilibym tu stworzenie właściwej atmosfery. Młodzi ludzie muszą sobie zdawać sprawę z tego, że ich praca jest oceniana należycie, muszą mieć wokoło siebie ludzi, z którymi mogą o problemach swych dyskutować, muszą mieć nad sobą profesorów szukających młodych talentów i gotowych pomóc im nie tylko w pracy naukowej, ale nawet w takich trywialnych, ale ważnych zagadnieniach, jak posiadanie odpowiedniego pokoju mieszkalnego.

Z tych uwag wynika natychmiast naczelny warunek pracy naukowej: musimy tworzyć duże ośrodki dla tej pracy, instytuty składające się z wielu katedr tak, aby każdy, kto pracuje nad jakimś zagadnieniem, nie pracował w odosobnieniu.

Sam, we własnym życiu, poznałem gorzki smak odosobnienia. Aż do 35 roku życia pracowałem na pustkowiu i dlatego też postanowiłem, aby młodzi ludzie, którzy są pod moim kierownictwem, pracowali w żywej atmosferze naukowej. Można by przytoczyć pewne kontrargumenty przeciwko temu, co napisałem. Studiowałem historię Galois, genialnego samotnika, wielkiego matematyka. Sam pracowałem z innym samotnikiem — Einsteinem, który najważniejsze swoje prace napisał na naukowym pustkowiu urzędu patentowego.

Tak, to prawda. Ale jedynym wyjątkiem, który może pracować i na pustkowiu jest geniusz. A geniusze zdarzają się niezmiernie rzadko. Poza tym kto wie, czy Galois, gdyby żył w odpowiedniej atmosferze naukowej, umarłby jako geniusz zapoznany przed ukończeniem lat 21. Jest jeszcze i inny argument. Mam wrażenie, że era geniuszów pracujących w osamotnieniu minęła już bezpowrotnie. Ostatnim z nich był chyba Einstein! Teraz wszelka praca naukowa odbywa się w silnych ośrodkach naukowych, które stwarzają odpowiednią atmosferę dla takiej pracy. W okresie mej młodości istniały trzy takie ośrodki naukowe dla fizyki teoretycznej: Bohra w Kopenhadze, Borna w Getyndze i Sommerfelda w Monachium. Każdy niemal fizyk teoretyczny z mego pokolenia przeszedł przez jedną z tych trzech szkół. Obecnie jest ich dziesiątki, jeżeli nie setki. Jedną z nich jest i nasz Instytut w Warszawie.

## Instytuty w okresie międzywojennym

Na ogół Instytuty Fizyki Teoretycznej w okresie międzywojennym w Polsce były (może z jednym wyjątkiem) pustyniami. Taką absolutną pustynią był Instytut w Poznaniu. Instytut Uniwersytetu Warszawskiego posiadał jednego profesora, jednego docenta, który nie był uczniem owego profesora i który musiał wyjechać za granicę po prostu, aby nie głodować w kraju rodzinnym. Pustynia była w Krakowie i w Wilnie. Jedynym wyjątkiem była katedra fizyki teoretycznej na Politechnice Lwowskiej, gdzie profesor Rubinowicz dał Polsce swego wybitnego ucznia, profesora Blatona, który zginął nieszczęśliwie w Tatrach w latach powojennych.

W Katedrze fizyki Uniwersytetu J. K. we Lwowie był profesor Szczeniowski i ja jako młody docent. Doświadczenie naukowe nas obydwóch było nieduże. Nawet Lwów mało się różnił od pustkowia. Podczas mego paroletniego pobytu we Lwowie (przerywanego wyjazdami do Lipska i Cambridge) miałem jednego ucznia, Ukraińca, który pod moim kierownictwem pisał pracę doktorską. Pamiętam dobrze, jak musiałem interweniować w Kuratorium Lwowskim, aby dano mu posadę w szkolnictwie średnim we Lwowie. Interwencja moja pomogła o tyle, że otrzymał posadę w szkole w Przemyślu. Pamiętam, jak dojeżdżałem do niego do Przemyśla, aby wspólnie z nim dyskutować nad zagadnieniem związanym z jego pracą. Obecnie jest on profesorem w Stanach Zjednoczonych.

W Polsce międzywojennej panowała w dziedzinie fizyki teoretycznej atmosfera na ogół pustynna. Młode talenty wykluyały się w bólu i z trudem. Nic więc dziwnego, że Polska ma obecnie w tej dziedzinie ludzi naukowo dawno „wykończonych” (tuż przed siedemdziesiątką) albo ludzi młodych, przed lub tuż po czterdziestce. Jest to wina pustyni lat międzywojennych. A fizykę teoretyczną na całym świecie robią ludzie młodzi.

### Czy nauka kształci charakter?

Poznałem w ciągu swego życia wielu naukowców. Głównie byli to fizycy, czasami matematycy, rzadziej naukowcy z innych dziedzin. Gdy zastanawiam się nad ich charakterami, uderzają mnie ogromne różnice w ich strukturze wewnętrznej. Zazdrość, małość, zawiść nie były obce wielu spośród nich. Ale byli między nimi ludzie piękni, postępowi, rycerscy, szlachetni. Czy ci mali byliby jeszcze gorsi, gdyby np. byli kupcami lub urzędnikami, a nie naukowcami? Czy ci piękni, szlachetni, postępowi zawdzięczali te cechy swego charakteru nauce? To są jałowe pytania. Ażeby na nie odpowiedzieć, eksperymentalnie trzeba byłoby takich samych ludzi poddać raz wpływowi nauki, a drugi raz innym wpływom. Eksperyment taki jest niemożliwy. A jednak jestem przekonany, że gdyby dokonanie takiego eksperymentu było możliwe, wynik byłby jednoznaczny: że nauka kształci charaktery. To zdanie wymaga jednak omówienia.



Zapytajmy, jaka zaleta umysłu jest najcenniejsza w człowieku? Dałbym następującą odpowiedź na to pytanie: za najcenniejszą i niestety najrzadszą zaletę umysłu uważam zdolność samodzielnego myślenia; za największą wadę umysłu uważam dogmatyzm, powtarzanie w kółko oklepanych i wytartych frazesów i wiarę w autorytety. Tylko dzięki samodzielnemu myśleniu rozwija się nauka. Aby dać bodaj jeden przykład z ostatnich lat: wierzyliśmy, że prawa rządzące naszym światem są niezależne od tego, czy to będzie nasz świat rzeczywisty, czy jego lustrzane odbicie. To był jeden z kanonów fizyki jądra. Lee i Yang, dwaj młodzi Chińczycy, posiadli tę świeżość idei, że zaprzeczyli zasadzie, która dla wszystkich wydawała się oczywistą. Doświadczenie, najwyższa instancja decydująca o prawdziwości wszelkich hipotez fizycznych, przyznało im rację. W ten sposób nauka o jądrze atomowym posunęła się o duży krok naprzód, a jej młodzi twórcy otrzymali nagrodę Nobla. Takich przykładów można byłoby podać tysiące. Cały rozwój fizyki współczesnej, polegający na teorii względności i teorii kwantów, zawdzięczamy ludziom, którzy mieli odwagę oderwania się od dawnej dogmatyki, którzy mieli odwagę sformułowania nowych idei.

Wydaje mi się, że podobna sytuacja panuje w każdej dziedzinie życia. Nowe idee, jeżeli są potwierdzone doświadczeniem, zwyciężają dzięki temu, że ich twórcy uwolnili się od więzów dogmatycznego myślenia.

Jeżeli przyjmiemy, że zdrowy krytycyzm oparty zawsze na eksperymencie jest wielką zaletą umysłową, to zadać sobie musimy z kolei pytanie, jakie przedmioty krytycyzm ten kształca. Chciałbym podkreślić wyraźnie, że mówię o krytycyzmie opartym na doświadczeniu, a nie o jałowym krytycyzmie, który może przekształcić się w nowy dogmatyzm.

Mnie się zdaje, że fizyka i matematyka są tymi przedmiotami, które uczą logicznego, samodzielnego myślenia (matematyka) i wskazują nam przez swą wieczną żywotność i ciągłe zmiany teorii (fizyka) na szkodliwość myślenia dogmatycznego.

Ja osobiście widzę największą zaletę idei marksistowskiej w tym, że jej realizacja bardziej dba o rozwój nauczania aniżeli inny system. Dla każdego naukowca, któremu nauczanie leży na sercu, ten fakt jest decydujący.

System ten zwyciężyć winien nie z powodu nieznamości (przynajmniej teoretycznej) innych systemów, ale właśnie z powodu ich znajomości. W tym względzie wiele grzechów popełniono w ciągu lat kultu jednostki. Dogmatyzm sekciarski przeniesiono do nauki — szczególnie biologii. Ten dogmatyzm jest wrogiem nauki i jest wrogiem samego marksizmu. O tych błędach przeszłości musimy pamiętać rozwijając naukę w przyszłości, kształtując ją umysły i charaktery naszej młodzieży. Od tego, jak kształcimy naszą młodzież dzisiaj, zależy przyszłość naszego kraju.

Wypływa z tych rozważań prosty wniosek: popierać oryginalność myślenia i bunt przeciwko rutynie naukowej. Młodzi ludzie często wymyślają coś nowego, co okazuje się starszym dobrze znane. Na ogół taki jest począ-

tek niemal każdej pracy naukowej. Jest grzechem, jeżeli niebacznym słowem zniechęcimy wówczas młodych ludzi do dalszej pracy. Naganą możemy zgasić zapał lub podsycić go pochwałą.

### O dobrych profesorach

Profesorowie, tak jak i przestawiciele wszystkich zawodów, dzielą się na bardzo dobrych, dobrych, miernych i złych. Trudno byłoby mi podać kryteria różniące profesora dobrego i miernego. Łatwiej zdefiniować dwa typy krańcowe, tj. profesorów bardzo dobrych i złych.

Bardzo dobry profesor powinien posiadać — moim zdaniem — następujące cechy:

1) Powinien sam być dobrym, twórczym naukowcem. Chciałbym bliżej określić, co to znaczy. Ograniczę się do przedmiotów, dla których istnieje rynek zagraniczny. A więc matematyka, fizyka, chemia, biologia, językoznawstwo, ekonomia itp. Profesor bardzo dobry liczy około 40 lat, gdyż dopiero wówczas można mówić o wykształceniu się tych kryteriów, które świadczą o jego jakości. A więc: nazwisko jego jest dość często cytowane w fachowej prasie przez poważnych uczonych. Czasem cytowanie bywa dziełem przypadku. Ale nie u uczonych już około czterdziestki. W tym wieku właśnie mija (na ogół) okres najwyższej twórczości i zwraca się w kierunku wykształcenia swoich następców. Po tej działalności pedagogicznej można odróżnić profesora bardzo dobrego od dobrego i złego.

2) Bardzo dobry profesor szuka na swych następców ludzi zdolniejszych od niego. To jest istotne kryterium dla profesora bardzo dobrego. Jeżeli już znajdzie takich zdolnych młodych ludzi, to opiekuje się nimi szczególnie. Stara się nie tylko o przekazanie im swojej wiedzy, ale wysyła ich za granicę, dba o zaspokojenie ich potrzeb materialnych, włączając w to pomoc przy uzyskaniu stypendium czy też znalezienie mieszkania.

Muszę do tych kryteriów dodać kilka przykładów i słów wyjaśnienia. Jaki jest rozwój w czasie młodego, bardzo zdolnego naukowca? Magisterium otrzymuje, powiedzmy, po 5 latach studiów, a więc liczy wówczas około 23 lat. Doktorat robi w trzy lata później. Jest więc doktorem w 26 roku życia. Habilituje się i staje się samodzielnym pracownikiem naukowym przed trzydziestką. To wszystko jest możliwe i tak też przebiega kariera młodych zdolnych naukowców. Potem musi czekać pięć lat, ażeby Rada Wydziału mianowała go profesorem nadzwyczajnym. Ta nominacja jest uważana za tak ważną, że sprawa wędruje do Rektoratu, stąd do Senatu, stąd do Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego, stąd zaś do Rady Państwa. Potem następuje uroczyste wręczenie dyplomu i lampka wina. Ta przedziwna wędrówka papierków trwa dwa lata. Razem więc siedem lat. Zdolny młody naukowiec, jeżeli ma szczęście, zostaje w 37 roku życia profesorem nadzwyczajnym. Przypomina mi to dawną armię austriacką z czasów cesarza Franciszka Józefa I. Promocje w tej armii

były automatyczne, dlatego też generałowie byli z reguły zniechęceni starcami, a o młodym kapitanie mówiono „on musiał mieć protekcję”.

Okres najwyższej twórczości naukowej trwa do 35 roku życia. Tak jest przynajmniej w fizyce teoretycznej. Fizycy teoretycy bardzo zdolni przed 35 rokiem życia osiągnają szczyty swego powodzenia. Genialni — przed 30 rokiem życia. Heisenberg został profesorem zwyczajnym w Lipsku przed 30 rokiem życia, Dirac odziedziczył katedrę Newtona w Cambridge przed ukończeniem 30 roku życia, dwaj fizycy teoretycy Lee i Yang otrzymali nagrodę Nobla mając wspólnie mniej niż 60 lat. Wszyscy wymienieni u nas mogliby być w tym wieku zaledwie docentami. Są w naszym Instytucie (mam na myśli Instytut Fizyki Teoretycznej Uniwersytetu Warszawskiego) młodzi naukowcy, którzy już mają wyrobioną opinię naukową za granicą i którzy mogliby zostać profesorami w najlepszych uniwersytetach amerykańskich. U nas zaś są tylko docentami. Profesor Tamm opowiadał mi, że proponuje na członka Akademii Nauk ZSRR młodego, ale bardzo zdolnego uczonego, który ma 27 lat. Czas zmienić tę procedurę mianowania profesorów i u nas.

Są pewne kryteria mniej więcej obiektywne. Ile i jakich prac powstaje za granicą w oparciu o prace naszych młodych uczonych? Na ten element zwracamy szczególną uwagę przy szybkich promocjach. Czytam czasami w gazetach o tych czy innych „wybitnych” uczonych polskich. Często ci „wybitni” uczeni są pośmiewiskiem w kraju, a za granicą nikt o nich nigdy nie słyszał. Niedawno przeczytałem w prasie codziennej, że pewien „wybitny” uczony został członkiem nowojorskiej akademii, a czytelnicy są pełni podziwu dla owego „wybitnego” uczonego. W rzeczywistości propozycje akademii nowojorskiej są rozsyłane do wielu ośrodków naukowych. Aby zostać członkiem tej „akademii”, wystarczy zapłacić 20 dolarów rocznie — chyba że się jest studentem, wówczas płaci się połowę.

Apeluję więc do Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego: nauczcie się odróżniać ziarna od plew. Jeżeli znajdziecie ziarna, pielęgnujcie je ze szczególną pieczołowitością. Awansujcie młodych ludzi szybko. Sądźcie ich po cytatach ich prac za granicą.

Młody uczony (poniżej lat 35), gdy jest bardzo dobry, powinien już dawno być profesorem nadzwyczajnym. Gdy ma lat 40, już (zwykle) osiągnął swój punkt szczytowy twórczości. Znajduje się na drodze w dół, po której może jeszcze kroczyć powoli przez 20—30 lat. Ale fantazja powoli się wyjaławia, chociaż technika pracy naukowej jest mu już dobrze znana. W wieku 40—50, ewentualnie do 55 lat, taki uczony może być świetnym kierownikiem katedry lub instytutu. Uczy innych techniki pracy, wysyła młodych za granicę, nie dopisuje się do ich prac (bo ma już sam ustaloną reputację), myśli o znalezieniu następcy lepszego od siebie i gdy osiąga lat 70 lub wcześniej, ustępuje z katedry chętnie oddając pracę w dobre, młodsze, wykształcone przez niego ręce.

Nakreśliłem sylwetkę profesora bardzo dobrego. Czy tacy istnieją? Na

pewno tak. Ale nie ma ich tak wielu, jakbyśmy tego pragnęli. Weźmy przykłady spośród już nieżyjących profesorów. Jestem już, niestety, w tak poważnym wieku, że zdaję sobie dobrze sprawę z tego, iż moi profesorowie pracowali w warunkach zupełnie odmiennych od dzisiejszych, w warunkach, w których fizycy-naukowcy byli niemal niepotrzebnym luksusem. Moim profesorem był profesor Natanson, bardzo dobry fizyk, cudowny wykładowca, autor pięknie pisanych (choć za bardzo barokowym stylem jak na dzisiejsze wymagania) esejów, który w ciągu 35 lat pracy dydaktycznej miał jednego ucznia, którego promował: mnie.

Szkoły fizyki teoretycznej w znaczeniu dzisiejszym nie było w Polsce ani jednej, w Europie było ich bardzo niewiele. Jak już wspomniałem, znana była szkoła Borna w Getyndze, szkoła Sommerfelda w Monachium, Bohra w Kopenhadze. Później powstała nowa szkoła: Heisenberga w Lipsku. Spośród tych szkół dziś istnieje tylko szkoła Bohra i bliższy na cały świat myślą twórczą, mimo że Niels Bohr już nie żyje. Powstały natomiast nowe szkoły, szczególnie w Związku Radzieckim, w Anglii, we Włoszech, w Szwajcarii, w USA, a także u nas w Polsce.

Podczas jednego z seminariów w Moskwie prof. Landau (jeden z najwybitniejszych fizyków współczesnych) zapytał Bohra: „Jak to się dzieje, że szkoła Pana Profesora wykształciła tylu świetnych młodych fizyków, więcej niż jakakolwiek inna?” Na to Bohr: „Nie wiem. Chyba dlatego, że nie wstydzimy się przed młodymi zadawać pytań świadczących o naszej ignorancji”. Nie odpowiadam za dosłowność tej rozmowy, gdyż historię tę opowiadał mi prof. Tamm. Jest to bardzo charakterystyczna odpowiedź dla naukowców powyżej sześćdziesiątki. Umysł ich jest już mało sprężysty, słabo orientują się w problemach fizyki współczesnej, które to problemy zmieniają się dosłownie co roku. Schrödinger — twórca teorii falowej, laureat nagrody Nobla, powiedział mi: „Jestem jak człowiek, który nagle znalazł się wśród ludzi mówiących po chińsku i stara się bezskutecznie coś zrozumieć z ich języka, który wydaje mu się bełkotem”.

Ludzie starsi potrafią jeszcze wiele zdziałać, jeżeli nie będą się starali narzucać młodym swych przestarzałych poglądów, jeżeli się nie będą wstydzili swojej niewiedzy i jeżeli zajmą się głównie administracją nauki.

Tak więc los uczonego starzejącego się, jak los wszystkich ludzi starzejących się, nie jest wesoły. Główną osłoda dla nich są owoce prac uczniów oraz uczniów tych uczniów, gdyż własna myśl twórcza jałowiej.

### Nieco o profesorach złych

Trzeba powiedzieć bodaj krótko o profesorach „złych”, którzy istnieją w każdym środowisku akademickim. Jakie są cechy „złego” profesora?

Zły profesor gromadzi wokół siebie tylko miernoty i to jest jego grzech główny. Boi się ludzi zdolniejszych od niego. Wskutek tego po złym profesorze przychodzi również profesor zły lub jeszcze gorszy od poprzednika,

tak jak po bardzo dobrym przychodzi bardzo dobry, a może nawet lepszy. Znam niestety i takich złych profesorów i znam dokładnie stosunki panujące w ich zakładach czy też instytutach. Przede wszystkim kwitnie tytułomania i sztywny porządek hierarchiczny. Docent to „wyższa szarża” niż adiunkt, adiunkt wyższa niż asystent. Wyraźna drabina społeczna, w której zasadniczą rolę odgrywają nie zdolności i praca naukowa, lecz tytuły. W takich instytutach istnieje mania dopisywania się do prac młodszych kolegów i takie wykorzystywanie młodych, żeby im pozostawić jak najmniej czasu na pracę naukową. Wiem, że istnieją takie katedry, chociaż jestem przekonany, że jest ich na szczęście niewiele.

Gdyby Ministerstwo chciało, mogłoby ten stan szybko zmienić. Jak? Podam, co ja bym zrobił w tym względzie.

1. Wydać przepis, że wszystkie prace doktorskie i habilitacyjne muszą być samodzielne. To znaczy: dwaj lub trzej doktoranci mogą wspólnie ogłosić swoje prace doktorskie, ale nigdy z nazwiskiem promotora pracy. Jeżeli promotor wspólnie ze swoim asystentem pracuje naukowo, to taka praca nie może już być uznana za pracę doktorską. Kolektywna praca jest bardzo ważna i należy zachęcać do niej młodych ludzi. Dopisywanie się jest niemoralne i powinno być surowo wzbronione.

2. Przypuśćmy, że gdzieś jest na katedrze zły profesor. Najgorszym sposobem byłoby odebranie mu katedry. Ilość kwasów i niechęci, jakie by powstały w społeczeństwie akademickim, nie zrównoważyłaby dobra płynącego z usunięcia takiego profesora. Są jednak w rękach rektora, senatu, dziekana inne możliwości: zaproponowanie rozszerzenia danej katedry i zaproszenie nowego młodego profesora do współpracy. Sytuacja natychmiast się zmieni. Wokół nowego młodego profesora zgromadzą się nowi młodzi asystenci i w ciągu paru lat oczyści się atmosfera. Koszty z tym związane zwrócą się wielokrotnie przez odpowiednie wychowanie młodego pokolenia.

### O wyjazdach za granicę

Od kilku lat jestem przewodniczącym komisji stypendialnej Polskiej Akademii Nauk. Spotykam się więc z młodymi naukowcami ze wszystkich niemal dziedzin. Od tych ludzi zależy, jaka będzie nauka polska za 10 lat. Moja diagnoza szczęśliwej przyszłości naszej nauki opiera się na tym kontakcie z młodą kadrą naukową. Jest ona dobra! Nie szcędźmy pieniędzy na kształcenie tej kadry, na wyposażenie pracowni naukowych, a owoce będą już wkrótce widoczne.

Wszyscy zdajemy sobie sprawę z tego, że niełatwo jest w Polsce o dewizy. Dlatego staramy się o wyróżnienie tylko studentów zdolnych i najbardziej potrzebnych dla gospodarki i kulturalnego rozwoju kraju. Zdolnych — to znaczy zdolnych do pracy naukowej, a o tym może tylko zdecydować ich dotychczasowa praca naukowa. Często ci ze studentów, któ-

rzy chłoną szybko wiedzę i zdają świetnie egzaminy, okazują się mało oryginalni w zetknięciu się z pracą naukową. Stąd wniosek: wysyłamy jedynie doktorów, a zasadniczo odmawiamy wysyłania magistrów, często nawet tych, których przygotowana praca doktorska wymaga tego wyjazdu. Weźmy proste przykłady — doktorant ma jako temat swej pracy szczegół geografii Turcji, temat związany z archeologią grecką lub z nietoperzami, które żyją tylko w Australii, z rozwojem teatru francuskiego w XVII wieku lub też wreszcie z chrabąszczami, które żyją w Ameryce Południowej albo z konstrukcją maszyn i przyrządów naukowych, które będziemy mieli w Polsce najszybciej za dwadzieścia lat.

Te wszystkie przykłady brzmią fantastycznie, ale każdy z nich jest identyczny lub bardzo bliski przykładowi, który wystąpił w pracy naszej komisji. Nigdy nie rozumiałem, dlaczego przedmiotem badań nie mogą być polskie chrabąszcze, polska archeologia lub polski teatr. Uważam, że z wyjątkiem studiów filologicznych wszystkie tematy prac doktorskich powinny być takie, aby te prace mogły być napisane w kraju. To znaczy, że tylko dziedziny nie rozwinięte lub słabo rozwinięte w Polsce powinny być badane przez naszych doktorów za granicą.

Tutaj nasuwa się jeszcze jedna uwaga, która wydaje mi się ważna. Z ośrodków prowincjonalnych często wysyła się ludzi pragnących doktoryzować się za granicą nawet czasami do słabszych ośrodków aniżeli te, które są w kraju. Załóżmy na przykład, że w ośrodku prowincjonalnym X jest jakiś zdolny student fizyki teoretycznej na poziomie magisterskim. Jego profesor stara się dla niego o wyjazd za granicę dla otrzymania doktoratu i bardzo często to mu się udaje. Profesor ten wie o tym, że w Warszawie jest równie silny ośrodek fizyki teoretycznej, do którego już przyjeżdżają studenci z zagranicy, ale nie ma sposobu, aby jego wychowanek uzyskał stypendium do Warszawy. Takiego stypendium, które pokrywałoby jego wydatki, a umożliwiłoby jego rodzinie pozostanie w miejscowości X, ani Ministerstwo, ani Polska Akademia Nauk nie dają. Litość bierze, gdy się widzi studentów dojeżdżających co tydzień do Warszawy z Torunia lub Łodzi, na dzień lub dwa, i nocujących „na waleta” w domach akademickich. Widocznie łatwiej o dolary w Polsce aniżeli o złotówki! Korzyść byłaby nie tylko finansowa. Ów wysłannik z ośrodka X powróciłby do swego macierzystego ośrodka wzbogacając jego atmosferę naukową. W ten sposób ośrodek warszawski nie żyłby w izolacji, ale promieniowałby na kraj cały.

Reasumując: po pierwsze — w zasadzie należy wysyłać tylko zdolnych doktorów na dalsze studia specjalistyczne za granicę; po drugie — dać magistrów tylko takie tematy doktorskie, które mogą być opracowane w kraju; po trzecie — ustanowić przez Polską Akademię Nauk i przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego stypendia międzymiastowe, głównie dla obiecujących magistrów i nawet dla doktorów.

### Kogo należy wysłać za granicę?

Oczywiście w wyborze opieramy się na opinii profesorów oraz na wykazie prac naukowych doktorów — kandydatów na wyjazd. Muszę niestety stwierdzić, że polecenia profesorów są niezmiernie szablonowe i na ogół mówią o kandydatach w samych superlatywach. Zapomina się, że celem wysłania za granicę jest zgłębienie nowego działu wiedzy, który mógłby być zastosowany przez kandydata po powrocie do kraju. Należy wysłać wyłącznie ludzi, w których profesor widzi materiał na przyszłych docentów. Powiedziałbym, że każdy, kto się habilituje, powinien przedtem spędzić rok do dwóch za granicą. Jedynie przez konfrontację młodego naukowca z nowym ośrodkiem, z nowymi tematami i świeżą atmosferą naukową można się przekonać, czy dany naukowiec jest kandydatem na docenta, czy też nie.

Na ogół w Polsce jest wiele możliwości wyjazdu za granicę. Są stypendia francuskie, angielskie, włoskie, są możliwości wyjazdu do Związku Radzieckiego i innych krajów socjalistycznych; są stypendia wymienne różnego rodzaju, są wreszcie stypendia Polskiej Akademii Nauk i Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego. Liczba stypendiów jest niemal większa od liczby zdolnych kandydatów. Wielu z nich nasza komisja dyskwalifikuje z powodu braku znajomości języków obcych. Na wyjazd do Francji wymagamy znajomości francuskiego, do Związku Radzieckiego — znajomości rosyjskiego, a do wszystkich innych krajów zachodnich — znajomości języka angielskiego. Język angielski i rosyjski to najważniejsze narzędzia w pracy każdego naukowca. Byłoby to dobrym przygotowaniem dla kontaktów zagranicznych Polski, gdyby konwersatoria dla magistrów i doktorantów były prowadzone wyłącznie w tych dwóch językach.

Oczywiście, jest pewne niebezpieczeństwo związane z wysyłaniem ludzi za granicę, o którym nie wolno nam zapominać. Zdolni naukowcy zachęteni znakomitymi ofertami, wynoszącymi czasami kilkanaście tysięcy dolarów rocznie, mogą zostać w Stanach Zjednoczonych i nie wrócić do Polski. Takich przypadków jest stosunkowo niewiele. Nawet gdyby ich było kilka procent, to jednak zysk z kontaktów zagranicznych znacznie przewyższa straty. Możemy jednak dużo zrobić, aby ryzyko tych strat zmniejszyć do minimum. Ponieważ nie znam danych statystycznych — jako przykład wezmę Instytut Fizyki: za granicą było już dziesiątki moich uczniów. Z nich tylko jeden pozostał w Stanach Zjednoczonych — i to ten, który otrzymał fordowskie stypendium bez mojej wiedzy i bez mego zezwolenia; właściwie najmniej psychicznie zrównoważony i dydaktycznie najmniej wartościowy członek Instytutu. Dlaczego dostał paszport student z ominięciem mojej opinii, tego nie udało mi się ustalić.

Nie rozdierajmy jednak szat z powodu tego, że niektórzy uczeni pozostają na Zachodzie. Byłoby wielkim głupstwem, gdybyśmy podjęli jakies nowe sankcje, by temu zapobiec. Oczywiście, jest to przykre, zwłaszcza że

pozostają za granicą ludzie, którzy brali płatne urlopy lub wysłani byli jako delegaci. Pomimo jednak tych przykrości, korzyści z wymiany naukowej znacznie przeważają i jestem przekonany, że ucieczki za granicę będą tym mniejsze, im formalności związane z wymianą naukową będą prostsze i kontakty częstsze.

### Kilka uwag pedagogicznych

Moja praca pedagogiczna w szkole średniej i na uniwersytetach trwa już (piszę to w marcu 1965) od lat 46. Pedagogiki nie studiowałem na uniwersytecie, a ilość książek z tej dziedziny, które znam, mogę wyliczyć na palcach jednej ręki.

Przez długą praktykę i pewne wrodzone zdolności pedagogiczne (z których — w odróżnieniu od moich nikłych zdolności naukowych — jestem bardzo zarozumiały) uznałem za dobre pewne metody postępowania, które pragnę krótko zreasumować.

1. Ani do dzieci, ani do młodzieży licealnej, ani do słuchaczy uniwersytetów nie wolno nigdy przemawiać z góry; należy ich traktować jak równych sobie, nawet gdy nie dorastają lub przewyższają nas swym poziomem umysłowym.

2. W wykładach najważniejszą sprawą jest zainteresowanie młodych ludzi ich treścią. Forma wykładu bez wciągnięcia słuchaczy do współpracy jest czymś bezdusznym, przestarzałym spadkiem z czasów średniowiecza.

Obecnie już nie wykładam, prowadzę tylko seminaria, ale jeszcze w Kanadzie ambicją moją było mieć każdego roku inny wykład monograficzny, dzięki czemu wspólnie ze słuchaczami uczyłem się różnych działów fizyki teoretycznej.

3. W ważniejszych sprawach dotyczących Instytutu zawsze należy się porozumieć z jego starszyzną. Zarządzenia dyrektora „z góry” nie mają żadnej wartości, gdy nie mają poparcia innych. Należy przekonywać, a nie komenderować!

4. Instytuty pracują tylko wtedy sprawnie, jeżeli nie jest konieczna wieczna kontrola powierzonego komuś działu. Są dyrektorzy instytutów, którzy wszystko muszą sami zrobić. Wolę od nich dyrektorów leniwych, którzy mają kompetentnych zastępców.

5. Studentów z czwartego i piątego roku studiów dyrektor musi na tyle znać, by wiedzieć, którzy z nich są dobrym materiałem na naukowców. Polska nie może sobie pozwolić na to, by stracić któregokolwiek z nich.

6. Zazdrość wobec zdolniejszych od siebie jest rzeczą naturalną i ludzką, ale trzeba ją koniecznie zdusić i dbać szczególnie o młodych ludzi zdolniejszych od siebie.

To wszystko. Nie twierdzę, że sam zawsze byłem tym zasadom wierny. Ale teraz, patrząc wstecz na swą pracę dydaktyczną, wiem, że byłbym lepszym wychowawcą, gdybym był im zawsze posłuszny.



## DOBÓR KANDYDATÓW DO SZKÓŁ PEDAGOGICZNYCH

## Egzaminy wstępne do szkół pedagogicznych

W naszym ustroju społecznym każda selekcja zawodowa, czyli wybieranie najlepszych spośród zgłaszających się kandydatów, wymaga szczególnej oględności. Jest to jedna z przyczyn, dla których „w krajach socjalistycznych (...) teoria o talencie i specjalnych cechach predestynujących rzekomo z góry pewnych kandydatów do zawodu nauczycielskiego musiała ustąpić miejsca tezie racjonalnej o dostępności tego zawodu każdemu, kto tego pragnie i kto tylko zdoła osiągnąć konieczne w tym zawodzie wiadomości i umiejętności” (Wojtyński — 31). Przeciwno wydzieraniu sobie najlepszych kandydatów przez poszczególne zakłady pracy słusznie protestuje, w imię masowego kształcenia przeciętnie uzdolnionych, Tadeusz Tomaszewski (26, s. 141).

Nie budzi natomiast wątpliwości konieczność odsiewu jednostek, które z powodu osobistych braków, stawiających je poniżej przeciętnego poziomu pod określonymi względami, musiałyby popełniać w pracy zawodowej szczególnie niebezpieczne i brzemiennie w skutki błędy (Tomaszewski, tamże). Istotnym zadaniem egzaminu wstępnego do zakładów kształcenia nauczycieli powinno być umożliwienie rozeznania, którzy spośród kandydatów nie osiągną pozytywnego powodzenia w pracy po ich ukończeniu, w oparciu jednak o jakąkolwiek rzetelniejszą analizę procesu kształtowania się niepowodzeń dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela musimy uznać to zadanie za niewykonalne. Przypomina ono misję przewidywania przez fizyka wszelkich przyszłych zdarzeń w jakimś układzie przez wyliczenie położenia, prędkości i kierunku ruchu wszystkich jego cząsteczek i uzyskanie podobnych danych o układach, które kiedykolwiek będą na ten układ oddziaływać.

Z pomocą pedeutologowi (jak i fizykowi) przychodzi rachunek prawdopodobieństwa. Możemy próbować określić szansę, jaką ma dany kandydat na osiągnięcie odpowiedniego stopnia powodzenia. Zgodnie z prawem wielkich liczb (por. Gnienenko, Chinczyn — 8, rozdz. II), im większa będzie grupa kandydatów, dla której dokonamy przewidywania, tym mniejszy będzie na ogół przeciętny błąd popełniany. Stąd istotne znaczenie poznania praw pedeutologicznych z zakresu doboru kandydatów na nauczycieli dla racjonalnej gospodarki kadrami młodzieży zgłaszającej się na egzamin wstępny.

Kandydat do zawodu nauczycielskiego nie jest jednak martwą cząsteczką materii, której indywidualne losy są społeczeństwu obojętne. Nim po-

dejmiemy decyzję co do przyjęcia go do szkoły pedagogicznej, powinniśmy rozważyć jego szanse powodzenia w innych zawodach niż nauczycielski. Zastąpienie degradującej społecznie selekcji poradnictwem zawodowym, to jest wybieraniem najodpowiedniejszego zawodu dla każdego człowieka, jest ideałem, którego nie wolno nam tracić z oczu.

Obecnie stosowana w naszym kraju forma egzaminu wstępnego do szkół pedagogicznych nie zadowala nas. Jest to w zasadzie tylko pobieżne sprawdzenie wiadomości i umiejętności z 2—3 podstawowych przedmiotów nauczania niższego szczebla szkoły. W ostatnich latach Tadeusz Malinowski w serii artykułów przekonywająco skrytykował takie egzaminy. „Wydaje się jakimś nieporozumieniem — pisze on — stwarzanie uczniom takiej sytuacji, w której mają się oni rozliczyć z wieloletniego okresu kształcenia w ciągu 2 godzin pisania o jakimś wąskim zagadnieniu i krótkiej rozmowy na ten czy inny temat” (16). Oceny wystawiane na egzaminie nie są rzetelniejsze od pojedynczych „ocen szkolnych wystawianych w codziennej praktyce pedagogicznej” (tamże).

Ogromna większość różnego typu szkół i uczelni zawodowych dokonuje doboru kandydatów na podstawie egzaminu z przedmiotów ogólnokształcących. Nazwiemy to **doborem szkolnym**, gdyż sprawdzamy w ten sposób przygotowanie kandydata do podjęcia nauki na odpowiednim szczeblu systemu szkolnictwa. Zakładamy, że im lepiej kandydat opanował wiadomości i umiejętności wymagane w szkole niższego szczebla, tym pomyślniejsze rezultaty osiągnie w procesie kształcenia zawodowego.

Dobór szkolny jest przedłużony na cały okres nauki, aż do dyplomu. Opadają najslabsi i najmniej wytrwali uczniowie. Autor niniejszego artykułu nigdy nie napotykał usunięcia z zakładu kształcenia nauczycieli lub dobrowolnej rezygnacji z nauki dobrego ucznia na skutek niepowodzeń w praktyce pedagogicznej. „W wyjątkowych wypadkach, gdy stwierdzamy obojętny lub nieodpowiedzialny stosunek kandydata do dzieci, potwierdzony objawami męczenia się w ich towarzystwie, można mu zaproponować przejście do innego zawodu” — pisze ostrożnie Józef Kozłowski (14, s. 286, podkr. BN).

Stosując **dobór zawodowy** nie liczymy się z tym, czy przyjmowany kandydat będzie dobrym uczniem, czy nie, a staramy się przewidzieć przydatność zawodową kandydata po ukończeniu szkoły. Psychologia pracy wyodrębnia dwa rodzaje prób (testów) służących do tego celu: syntetyczne, odtwarzające właściwą pracę, i analityczne, obejmujące jej pojedyncze części składowe (por. Claparède — 4). W przypadku zawodu nauczycielskiego zarówno bezpośrednia próba pracy, jak i badanie poszczególnych sprawności kandydata, np. jego spostrzegawczości pedagogicznej, płynności wymowy, planowości działania, napotykają wielkie trudności, a przewidywanie na ich podstawie powodzenia przyszłego nauczyciela w pracy zawodowej jest mało trafne. Nie powinno nas to dziwić, jeśli

uznamy przystosowanie osiągnięte w toku wykonywania pracy za główny czynnik powodzenia zawodowego nauczyciela.

Autorem najciekawszej teoretycznie spośród propozycji dotyczących form egzaminu wstępnego do szkół pedagogicznych jest Stanisław Dobrowolski (6). Jego zdaniem nauczyciele szkół ogólnokształcących mogliby, drogą planowej obserwacji w toku procesu dydaktyczno-wychowawczego, określać zadatki na dobrych pedagogów u swych uczniów, a następnie zachęcać najlepiej zapowiadających się do podjęcia decyzji o wyborze zawodu nauczycielskiego. Wartość tej propozycji tkwi w zrozumieniu związku przystosowania do pracy w szkole osiągniętego w roli ucznia z przyszłym przystosowaniem w roli nauczyciela oraz uznaniu konieczności systematycznego poznawania kandydata przez dłuższy czas. Największą przeszkodą w zastosowaniu pomysłu Stanisława Dobrowolskiego jest brak przygotowania przeciętnego nauczyciela do obiektywnego rozpoznawania osobowości przyszłego nauczyciela. Brak ten stwierdzamy wyraźnie, gdy pragniemy wyciągnąć jakieś wnioski dotyczące przydatności kandydata do zawodu nauczycielskiego na podstawie opinii przygotowanych przez jego nauczycieli w szkole ogólnokształcącej (Malinowski — 16, por. Wall — 28, s. 349 i n.).

W ostatnich latach, na skutek fali wyżu demograficznego w Polsce, wyjątkowo wiele młodzieży zgłaszało się na egzamin wstępny do szkół pedagogicznych (Wojciechowski — 29, 30). Nastręcza to specjalne problemy moralne w stosunku do odrzucanych kandydatów. Wszak nie chodzi nam o to, by trudno się było „dostać” do szkół pedagogicznych, lecz o to, by przyjęci do nich mieli jak najlepsze dane na pozytywne powodzenie w pracy zawodowej po ich ukończeniu, a z drugiej strony, by nie pozbawiać możliwości pracy nauczycielskiej tych kandydatów, którym zawód ten najlepiej, spośród innych zawodów, odpowiada.

### Badanie inteligencji jako podstawa doboru

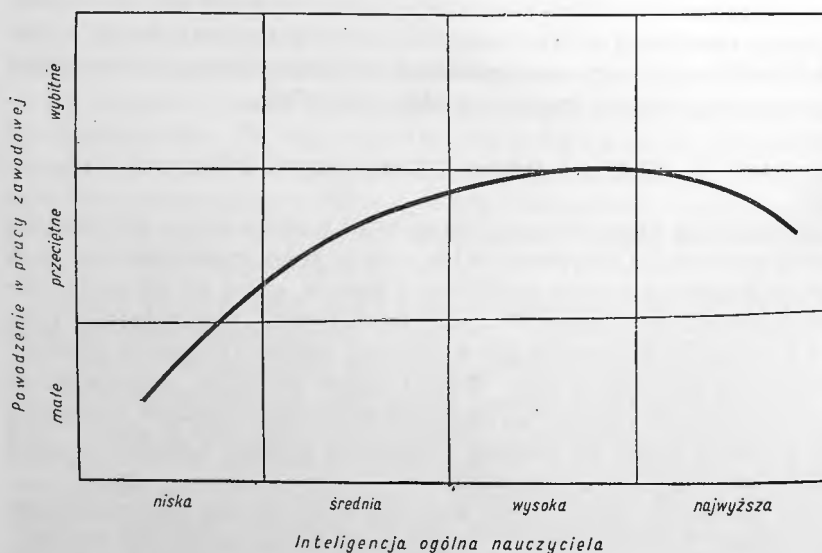
„Postulat, by nauczyciel mógł się wykazać bardzo dobrą, a przynajmniej dobrą sprawnością umysłową, wydaje się w pełni uzasadniony, bo jakże inaczej miałby nauczyciel spełnić swoje zadanie, gdyby nie górował inteligencją nad swoimi uczniami” — pisze Jan Schwarz, a następnie zdaje sprawę ze swych wieloletnich badań inteligencji uczniów i studentów zakładów kształcenia nauczycieli (24). Wyniki badań nastrajają pesymistycznie. Średni poziom inteligencji tej młodzieży był w ciągu ostatnich trzydziestu lat wyraźnie niższy od poziomu inteligencji uczniów i studentów szkół ogólnokształcących i technicznych.

Czy należałoby oprzeć dobór kandydatów do zawodu nauczycielskiego na badaniu inteligencji ogólnej, to jest sprawności myślenia przejawianej wobec nowych zadań? Badania inteligencji nie odbywają się w warunkach naturalnych; trwałyby za długo i nie dawałyby wyników

łatwych do liczbowego ujęcia. Zadanie przedkładane badanym jest, z konieczności, mniej lub bardziej teoretyczne i tu tkwi przyczyna wysokiej dodatniej korelacji ilorazu inteligencji i „wskaźnika środowiskowego”, stanowiącego ocenę społecznych warunków życia badanego (por. Pieter — 21). Nie ma żadnej podstawy do przypuszczania, że najinteligentniejsi kandydaci osiągną lepsze od kandydatów o przeciętnej inteligencji przystosowanie w trudnej roli nauczyciela szkoły podstawowej, zwłaszcza w szkołach małomiasteczkowych i wiejskich.

Tradycja pedeutologiczna daleka była od przeceniania znaczenia poziomu inteligencji nauczyciela dla jego powodzenia w pracy zawodowej. Kerschensteiner przypisywał nauczycielom „duszę typu społecznego”, typowi „teoretycznemu”, męczącemu się, jego zdaniem, w „mrówczej, codziennej pracy” z dziećmi, pozostawiał rolę autora książek pedagogicznych (11, s. 33). Przed jednostronnością i oschłością uczuciową „typu teoretycznego” nauczyciela ostrzegał Jan Kuchta (15, s. 9—10). Stanisław Dobrowski „rozumowość” potraktował jako zastępczą wobec intuicji cechę umysłu nauczyciela (6, s. 22 i n.). Nadto Stefan Baley podaje, że jednostki o bardzo wysokiej inteligencji nie nadają się na spontanicznych przywódców młodzieży (2, rozdz. IV), a W. D. Wall widziałby pożytek w rozszerzeniu bazy rekrutacyjnej do zawodu nauczycielskiego o kandydatów o średniej inteligencji w krajach, w których jej iloraz jest podstawą selekcji (28, s. 313 i n.).

Nie ma, oczywiście, powodu, by nie prowadzić badania zależności powo-



Rys. 1. Hipotetyczna zależność powodzenia nauczyciela w pracy zawodowej od poziomu jego inteligencji ogólnej

dzenia nauczyciela w pracy zawodowej od poziomu jego inteligencji ogólnej. Autorowi niniejszego wydaje się, że wystąpi tutaj regresja krzywoliniowa, to znaczy, że najwyższe przeciętne osiągnięcia zawodowe mają nauczyciele o wyżej-średniej lub wysokiej inteligencji, a u nauczycieli o najwyższej i niżej-średniej inteligencji osiągnięcia te będą niższe (por. Guilford — 9, s. 432—3).

Znacznie szersze perspektywy niż przed badaniem inteligencji ogólnej nauczycieli otwierają się, naszym zdaniem, przed poszukiwaniem poszczególnych uzdolnień umysłowych, które mają znaczenie w pracy pedagogicznej.

Przed 30 laty Thurstone na podstawie statystycznej analizy czynnikowej wyników badań testowych wyodrębnił 7 „pierwotnych uzdolnień umysłowych” składających się na inteligencję ogólną: rozumienie słów, płynność słowną, czynnik liczbowy, czynnik przestrzenny, pamięć, spostrzegawczość i rozumowanie. Od tego czasu, w podobny sposób, wykryto wiele nowych czynników, z których każdy jest w dużej mierze niezależny, to znaczy sprawność badanego w rozwiązywaniu zadań umysłowych, w których on głównie występuje, nie musi wcale wiązać się ze sprawnością rozwiązywania zadań nasyconych głównie innym czynnikiem. „Wobec około 50 czynników umysłowych już poznanych możemy powiedzieć, że jest przynajmniej 50 sposobów bycia inteligentnym” — pisze Guilford (10, s. 769), a następnie przypisuje nauczycielom grupę czynników objętych wspólną nazwą „inteligencji zachowania się” (społecznej).

Gdyby Jan Schwarż badał odpowiednimi testami „inteligencję zachowania się” studentów szkół pedagogicznych i technicznych, doszedłby, jak się zdaje, do bardziej optymistycznych wniosków na temat przyszłej młodej kadry nauczycieli. Wszak wysoka przewaga inteligencji studentów matematyki nad studentami wydziału filologicznego, jaka wynikła z jego badań testowych (24), oznacza zapewne tylko to, że typ zadań, którymi się posłużył (test Biegeleisen-Żelazowskiego), lepiej odpowiadał matematykom niż filologom.

Granica między „testami inteligencji zachowania się” a wspomnianymi poprzednio analitycznymi testami zawodowymi zaciera się.

Rozczłonkowanie struktury inteligencji ogólnej, dokonane przez psychologów-statystyków w ostatnich latach, dotknęło także problemu jej wykształcalności. R. B. Catell wyróżnia dwa szczegółowe typy inteligencji ogólnej („g”).

#### Zdolność lotna („gf”)

1. Jest ogólną zdolnością dostrzegania stosunków we wszystkich dziedzinach życia.

#### Zdolność wykrystalizowana („gc”)

1. Jest sumą szczegółowych sprawności dostrzegania stosunków, nabytych w specjalnych dziedzinach.

- |   |  |
|---|--|
| <p>2. Jest mierzona przez testy szybkości.</p> <p>3. Osiąga maksimum prawdopodobnie około 14 roku życia, a od 20 roku życia opada.</p> <p>4. Szeroko uwarunkowana przez czynniki wrodzone (sprawność funkcjonalną komórek mózgowych).</p> <p>5. Chwiejna z dnia na dzień w związku ze stanem fizjologicznym organizmu i stanem psychicznym jednostki.</p> | <p>2. Jest mierzona przez testy mocy, szczególnie charakteryzuje ją niepopęlanie błędów.</p> <p>3. Osiąga maksimum około 20 roku życia i nie opada z wiekiem.</p> <p>4. Szybko wzrasta w okresie uczenia się w szkole.</p> <p>5. Polega na systemie nawyków, a więc wykazuje mniejsze wahania z dnia na dzień.</p> |
|---|--|

(10, s. 742—3, skrót)

Można zaryzykować hipotezę, że „zdolność wykrystalizowana” kandydatów na nauczycieli wyżej koreluje z ich przyszłym powodzeniem zawodowym niż „zdolność lotna”.

Autor niniejszego nie spodziewa się jednak, że jakiegokolwiek typu badania inteligencji wyczerpią możliwości zapobiegania niepowodzeniom dydaktyczno-wychowawczym nauczycieli drogą doboru kandydatów do szkół pedagogicznych.

### Badanie temperamentu jako podstawa doboru

W dorobku polskiej pedeutologii brak badań na temat temperamentu nauczycieli-wychowawców.

Temperament jest „dynamiczną stroną działalności psychicznej człowieka” (Rubinsztein — 22, s. 866). Podłożem temperamentu jest typ układu nerwowego, wrodzony, oparty na wydolności komórek nerwowych. Pawłow w wyniku badania zwierząt ustalił istotne znaczenie typu układu nerwowego w procesie przystosowania jednostki.

Sangwinik — typ silny, zrównoważony, żywy — najdokładniej ze wszystkich typów przystosowuje się do otoczenia.

Flegmatyk — typ silny, zrównoważony, powolny — trudniej przystosowuje się do szybko zmieniających się warunków, jest bardzo odporny na frustracje.

Choleryk — typ silny, niezrównoważony — jest mało odporny na frustracje, agresywny.

Melancholik — typ słaby — jest „specjalnym dostawcą nerwic”, wymaga cieplarnianych warunków, jest mało podatny na wpływy wychowawcze zmierzające do wzmocnienia układu nerwowego (zob. Strelau — 32, s. 129—133).

Choć znane są przypadki wybitnych sukcesów w pracy osiąganym przez nauczycieli-wychowawców o niezrównoważonym lub słabym typie układu

nerwowego dzięki ich znajomości trudności przystosowania społecznego, zawód nauczyciela szkoły podstawowej nie wydaje się zupełnie odpowiedni ani dla choleryka, ani, tym bardziej, dla melancholika.

Roger Criner w książce „Charakterologia nauczycieli” (5) zestawiał wyniki badania 431 młodych nauczycieli za pomocą „kwestionariusza charakteru” Bergera z ocenami ich pracy zawodowej z trzech pierwszych inspekcji. „Charaktery” Bergera, będące „emanacją psychiczną temperamentu” (s. 17), gmatwiają nieco jasny rysunek typologii Pawłowa.

Tabela 1

TYPY CHARAKTERU NAUCZYCIELI A ICH POWODZENIE W PRACY ZAWODOWEJ  
według Crinera (5, s. 38 i in., skrót)

Liczba nauczycieli (N)	„C h a r a k t e r”					Powodzenie (w %)		
	Określenie	Emocjonalność	Aktywność	Persewercja	„Wartość dominująca” danego typu	wybitne	przeciętne	ławna porażka
66	Nerwowy	+	—	—	rozrywka	3	79	18
108	Sentymentalny	+	—	+	zażyłość	21	65	14
43	Choleryczny	+	+	—	działanie	37	54	9
47	Pasjonalny	+	+	+	dokonanie			
					dzieła	25	71	4
59	Sangwiczny	—	+	—	powodzenie społeczne	29	64	7
72	Flegmatyczny	—	+	+	zasada	22	72	6
14	Amorficzny	—	—	—	przyjemność	—	22	78
22	Apatyczny	—	—	+	spokój	10	45	45

Z tabeli wyżej podanej wynika, że nauczyciele o temperamencie typu nieaktywnego mają więcej niepowodzeń niż nauczyciele aktywni. Potwierdza to nasze przypuszczenia o niepełnej przydatności w pracy zawodowej nauczycieli o słabym systemie nerwowym. Kandydat do zakładu kształcenia nauczycieli, który w wyniku zastosowania kwestionariusza Bergera okaże się typem amorficznym lub apatycznym, a więc skrajnym melancholikiem, ma sporo mniejszą szansę osiągnięcia przystosowania w zawodzie nauczycielskim niż sangwinnik, flegmatyk lub nienerwowy (patrz tabela) choleryk. Jest oczywiste, że rezultaty badań Crinera powinny być starannie i wielokrotnie sprawdzone w różnych grupach nauczycieli-wychowawców i za pomocą rozmaitych narzędzi rozpoznawania temperamentu, nim zdecydujemy się wyciągnąć z nich wnioski praktyczne.

Jedną z zasad podziału „charakterów” Bergera jest wielkość persewercji (patrz tab. 1), czyli tendencji do samorzutnego odnawiania się w świadomości jednostki przeżywanych poprzednio doświadczeń. Najprawdopodobniej różnice persewercji w dość szerokich granicach nie mają wpływu na powodzenie nauczyciela. Mniej nadają się do zawodu nauczycielskiego: kandydat o bardzo wysokiej persewercji, a więc prze-

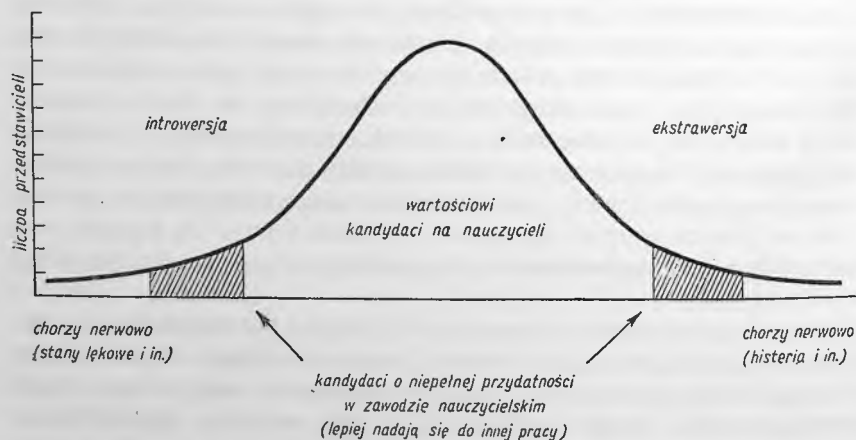
wrażliwiony, zapominalski, nieśmiały, powolny i kandydat o bardzo niskiej perseweracji — obojętny uczuciowo, mało odpowiedzialny, niestały, chaotyczny (por. Konopnicki — 12, s. 103—117).

Z temperamentem, a zwłaszcza perseweracją, wiązą się, wykryte przez Junga, introwersja i ekstrawersja człowieka. Według Eysencka obydwa typy są niezrównoważone: *introwertyk* jest bardziej podatny na pobudzanie niż hamowanie i wykazuje wysoką persewerację, a *ekstrawertyk* — przeciwnie (7).

Stwierdzono, że ekstrawertycy są częściej naturalnymi przywódcami w grupach rówieśniczych dzieci i młodzieży (Baley — 2, rozdz. IV). Bezspornie introwertycy są, w wyniku nastawienia „ku sobie” (por. Newcomb — 17), mniej odporni na frustrację od ekstrawertyków (Eysenck — 7). Ludwik Bandura dostrzega jednak u introwertyka przewagę wartościowej motywacji, miły i serdeczny stosunek do dzieci. Jego zdaniem ekstrawertycy częściej porzucają zawód nauczycielski (3).

Wydaje się najwłaściwsze przyjąć, że tylko szczególnie duża introwersja lub ekstrawersja może być przeszkodą w pracy nauczycielskiej; tymczasem większość ludzi stanowi typ pośredni (ambiwalentny). Złudzenie dwumodalności rozkładu statystycznego introwersji-ekstrawersji, to znaczy wyraźnego oddzielenia tych dwóch typów zachowania się od siebie, powstało, naszym zdaniem, jako reminiscencja charakterystyk literackich w psychologii, w których zbierano najbardziej odbiegające od przeciętnej cechy jednostek.

Ogromna większość poprawnie wykonanych badań określonych zachowań odpowiednio dużych, losowo dobranych, grup ludzi prowadziła do rozkładu normalnego natężenia badanej cechy zachowania, to znaczy przypominającego na wykresie krzywą Gaussa (Guilford — 9, s. 138 i n.).



Rys. 2. Hipotetyczny rozkład introwersji-ekstrawersji w społeczeństwie a przydatność do zawodu nauczycielskiego



Zagadnieniom wpływu typu temperamentu na powodzenie lub niepowodzenie nauczyciela szkoły podstawowej w pracy pedagogicznej warto poświęcić serię badań naukowych.

### Założenia i przebieg eksperymentu

W 1963 roku w dziesięcioletnim miasteczku T. przeprowadziliśmy eksperymentalny egzamin wstępny do liceum pedagogicznego, mający wykazać, które z kilkunastu naturalnych i łatwych do praktycznego zastosowania „siłami własnymi” prób egzaminacyjnych najlepiej nadają się do przewidywania postępów uczniów w nauce szkolnej oraz umożliwić postawienie hipotez do dalszych badań. Część prób miała charakter analitycznych testów uzdolnień zawodowych (np. próba 2); włączono je do eksperymentu licząc na możliwość przeprowadzenia w 2—3 lata po ukończeniu szkoły przez przyjętych kandydatów drugiego etapu badań, sprawdzającego przydatność wszystkich prób egzaminacyjnych do przewidywania powodzenia młodego nauczyciela w pracy zawodowej.

Na egzamin zgłosiło się 137 dziewcząt i 42 chłopców; większość z nich ukończyła 14 lub 15 rok życia. Absolwenci szkół wiejskich stanowili w przybliżeniu 70%.

Trwający 3 dni egzamin prowadziły 2 komisje złożone z nauczycieli liceum pedagogicznego, wspomagane uczniami najstarszych klas. Zastosowano następujące próby:

1. Ankieta-test na temat zainteresowań pedagogicznych kandydata (3 pytania, test luk, test wyboru wielokrotnego).
2. Recytacja wiersza (2 zwrotki) po trzydziestominutowym wspólnym uczeniu się pod kierunkiem i jednej godzinie samodzielnych ćwiczeń.
3. Objąśnianie przez kandydata tablicy pogładowej (planszy) na podstawie odpowiedniego tekstu z podręcznika szkoły średniej. Kandydaci przygotowywali się do tego samodzielnie na następny dzień.
4. Zabawa ruchowa ze śpiewem. Kandydaci bawili się w małych grupach w wyuczone poprzednio zabawy. Dodatkowo oceniano orientację w przepisach gry, samodzielność, łatwość w nawiązywaniu kontaktu z innymi.
5. Test przeciwieństw (pisemny, 25 wyrazów).
6. Zapamiętywanie 2 serii po 10 słów oznaczających (a) stany uczuciowe człowieka i (b) przybory szkolne i elementy sytuacji pedagogicznych.
7. Zapamiętywanie szeregów liczb jednocyfrowych.
8. Dwugodzinna pogadanka na temat lektury szkolnej i nieobowiązkowej prowadzona przez nauczycieli-polonistów w małych grupach kandydatów. Oceniano dodatkowo duży zasób słów, odczytanie i poprawne zrozumienie treści przeczytanych utworów.
9. Dyktando.

10. Wypracowanie na temat wycieczki po miasteczku T. przeprowadzonej poprzedniego dnia w małych grupach.

11. Przegląd zeszytów przedmiotowych kandydatów z VII klasy szkoły podstawowej.

12. Egzamin ustny z języka polskiego (według obowiązujących przepisów).

13. Egzamin pisemny i ustny z matematyki (jw.).

14. Badanie słuchu muzycznego.

Przejrzano także świadectwa VII klasy dostarczone przez kandydatów. Z przeliczenia każdej oceny bardzo dobrej na 2 punkty i dobrej na 1 punkt, przy zastosowaniu współczynnika 3 dla języka polskiego i 2 dla matematyki, powstały trzy nowe zmienne.

15. Suma punktów za oceny z przedmiotów humanistycznych.

16. Jw. — z przedmiotów ścisłych.

17. Jw. — z przedmiotów „artystycznych”.

Rezultaty 14 prób egzaminacyjnych i 3 powyższych wyliczeń tworzą 17 zmiennych niezależnych w naszych badaniach. Sprawdzeniem (kryterium) przydatności tych zmiennych dla przewidywania postępów w nauce uczniów przyjętych do liceum pedagogicznego uczyniliśmy sumę punktów za wszystkie oceny uzyskane przez nich na 3 okres klasyfikacyjny w I klasie; jest to zmienna zależna w naszych badaniach. Sprawdzenie jest wystarczająco rzetelne; upewniliśmy się, że przeciętny współczynnik korelacji sum punktów za okresowe lub roczne oceny szkolne uczniów jednej klasy w dwu kolejnych okresach lub latach nauczania wynosi nie mniej niż 0,80.

Przyjęto do liceum tylko 47 kandydatów. Selekcja nie powoduje szczególnego obniżenia poziomu korelacji zmiennej zależnej z żadną ze zmiennych niezależnych (por. Guilford — 9, s. 357—60), gdyż decyzje przyjęcia podjęto w części opierając się na wielkościach wszystkich 17 zmiennych, a w części na pewnych wymaganiach społecznych pozaegzaminacyjnych.

### Rezultaty eksperymentu i ich wyjaśnienie czynnikowe

17 zmiennych niezależnych w różnym stopniu koreluje ze sprawdzianem.

Wysokie współczynniki („r” Pearsona) uzyskały:

— oceny z przedmiotów humanistycznych na świadectwie VII klasy: 0,70,

— oceny z przedmiotów ścisłych na świadectwie VII klasy: 0,67.

Umiarkowane współczynniki uzyskały:

— oceny z przedmiotów „artystycznych” na świadectwie VII klasy: 0,54,

— test przeciwieństw: 0,48,

— egzamin z matematyki: 0,46,

— zapamiętywanie słów: 0,46,

— przegląd zeszytów przedmiotowych: 0,41,

— egzamin ustny z języka polskiego: 0,40.

Niskie współczynniki uzyskały:

— wypracowanie: 0,37,

— badanie słuchu muzycznego: 0,35,

— dyktando: 0,32,

— objaśnianie planszy: 0,30,

— pogadanka o lekturze: 0,28,

— zabawa z kolegami i koleżankami: 0,26.

O wynikach pozostałych prób nie potrafimy z całą pewnością orzec, czy korelują ze sprawdzianem, czy nie. Współczynniki korelacji wynoszą: dla ankiety-testu: 0,17; dla recytacji wiersza: 0,10; dla zapamiętywania liczb: 0,03.

Z zestawienia widzimy, że oceny na świadectwie VII klasy najlepiej pozwalają nam przewidzieć postępy ucznia w liceum pedagogicznym. Egzamin z języka polskiego i matematyki, urzędowo obowiązujący, znacznie gorzej wypełnia to zadanie i, w zasadzie, nie jest trafniejszy od pojedynczych, krótkich zadań z testów inteligencji (zmienne 5. i 6.).

Jest oczywiste, że nie każda z poszczególnych zmiennych mierzy odrębną cechę osobowości kandydata. Istnieje kilka wspólnych czynników, każdy w różnym stopniu zawarty w kilku lub kilkunastu zmiennych, które powodują, że zmienne korelują ze sprawdzianem i interkorelują między sobą (Guilford — 9, s. 517—22, Okoń — 19, rozdz. III). Na obliczenie ładunków tych czynników w każdej ze zmiennych składają się: „wyodrębnienie czynników” i „rotacje układu odniesienia”. Wymaga to dość żmudnych obliczeń matematycznych; dokonaliśmy ich w oparciu o podręcznik Jana Okońa (19, rozdz. IV i V).

W tabeli podajemy tylko znaczniejsze ładunki czynnikowe — powyżej 0,30, co daje około 10% zmienności (wariancji) rezultatów próby — takie, co do których nie ma dużych wątpliwości, że mogły powstać drogą przypadku lub z niedokładności obliczeń. Zmienną zależną (0) rozłożyliśmy na trzy składniki: ( $0_A$  — oceny z przedmiotów humanistycznych w liceum pedagogicznym,  $0_B$  — oceny z przedmiotów ścisłych i  $0_C$  — oceny z przedmiotów „artystycznych”), aby wzbogacić możliwości analizy.

Odgadnięcie (interpretacja) jakości czynników, zwłaszcza wyodrębnionych z wyników prób mniej typowych, jest trudnym zadaniem. Posługujemy się do tego celu wiedzą psychologiczną i pedagogiczną, znajomością rezultatów innych, przedtem dokonanych analiz i... domyślnością (Okoń — 19, rozdz. VI).

Czynnik 1 wyraźnie góruje w sprawdzianie i ocenach na świadectwie ucznia z VII klasy; poza tym zawiera go tylko przegląd zeszytów i egzamin z matematyki, a nie zawierają go żadne zastosowane testy inteligencji i analityczne próby uzdolnień zawodowych. Należy sądzić, że jest to czyn-

Tabela 2

ŁADUNKI CZYNNIKOWE 17 ZMIENNYCH NIEZALEŻNYCH I SPRAWDZIANU  
W EKSPERYMENTALNYCH BADANIACH FORM EGZAMINU WSTĘPNEGO DO LICEUM  
PEDAGOGICZNEGO PRZEPROWADZONYCH W 1963 ROKU W T.  
(Wszystkie ładunki czynnikowe są dodatnie)

Zmienna	Czynniki				
	1	2	3	4	5
1. Ankieta-test	—	,47	—	—	—
2. Recytacja wiersza	—	—	,50	—	—
3. Objaśnianie planszy	—	—	—	,44	,32
4. Zabawa ruchowa	—	—	,51	—	,32
5. Test przeciwieństw	—	,50	—	—	,38
6. Zapamiętywanie słów	—	,35	—	,36	—
7. Zapamiętywanie liczb	—	—	,34	—	—
8. Pogadanka o lekturze	—	,69	,34	—	—
9. Dyktando	—	,41	—	—	—
10. Wypracowanie	—	,52	—	—	—
11. Przegląd zeszytów przedmiotowych	,42	—	,46	,32	—
12. Egzamin ustny z jęz. polskiego	—	,52	,31	—	—
13. Egzamin z matematyki	,45	,41	—	—	—
14. Badanie słuchu muzycznego	—	—	,44	—	—
15. Oceny z przedm. humanistycznych na świadectwie VII kl.	,77	,41	—	—	—
16. Oceny z przedm. ścisłych na świadectwie VII kl.	,79	—	—	—	—
17. Oceny z przedm. „artystycznych” na świadectwie VII kl.	,69	—	—	,31	—
0. SPRAWDZIAN, oceny w I kl. liceum pedagogicznego	,83	—	—	,35	—
0A. Oceny z przedm. humanistycznych w I kl. 1. p.	,74	—	—	,37	—
0B. Oceny z przedm. ścisłych w I kl. 1. p.	,82	—	—	,44	—
0c. Oceny z przedm. „artystycznych” w I kl. 1. p.	,60	—	—	—	,54

nik specyficznie szkolny; nazwiemy go pilnością w nauce szkolnej.

Oceny na świadectwie VII klasy szkoły podstawowej dobrze nadają się do przewidywania postępów ucznia w liceum pedagogicznym, gdyż świadczą o jego pilności w nauce.

Czynnik 2 rozpoznajemy jako czynnik słowny (rozumienie słów). Najlepszą jego miarą jest pogadanka o lekturze; góruje we wszystkich formach egzaminu z języka polskiego i wyraźnie występuje w egzaminie z matematyki.

Czynnik 3 jest, być może, rodzajem ekspresji zachowań kandydata, mocno powiązanej z jego słuchem muzycznym.

Czynnik 4 jest prawdopodobnie uzdolnieniem logicznym (szybkością chwywania układów spoistych).

Czynnik 5 to wyobraźnia przestrzenna.

Czynniki 2—5 nie mają znaczniejszego wpływu na ogólne powodzenie ucznia w nauce w liceum pedagogicznym. Mają go, jak należy sądzić, na powodzenie absolwenta w pracy zawodowej, ale to mógłby wykazać dopiero drugi etap badań, oparty na sprawdzianie przydatności zawodowej.

### Pilność ucznia w nauce jako podstawa doboru

Prawdopodobnie nie znajdziemy form doboru szkolnego kandydatów do średnich zakładów kształcenia nauczycieli, które dawałyby lepsze wyniki niż przegląd świadectw VII klasy. Podobnie oceny na świadectwie maturalnym stosunkowo najlepiej pozwalają przewidzieć powodzenie kandydata na wyższych studiach (Szczepański — 23, s. 69—71).

Co więcej, przegląd świadectw szkolnych uczniów jest, naszym zdaniem, cenny jako forma doboru zawodowego do szkół pedagogicznych. Hipotezę tę sprawdzamy w innych badaniach; tutaj postaramy się tylko bliżej objaśnić pojęcie „pilności w nauce”, co pozwoli nam zrozumieć, dlaczego pilność ta pozwala przewidywać w pewnym stopniu powodzenie absolwenta w pracy nauczycielskiej, podczas gdy jej korelacje z powodzeniem w większości innych zawodów są niskie (Szczepański — 23, s. 189).

Treść pojęcia „pilność ucznia w nauce” jest szeroka. „Wypełnianie obowiązków szkolnych — pisze Tadeusz Nowogrodzki — wymaga od ucznia nie tylko opanowania zewnętrznych form swego zachowania się, tj. panowania nad swoimi emocjami, popędami, dążeniami, ale także panowania nad swoimi procesami poznawczymi, umiejętności świadomego podporządkowania swoich spostrzeżeń, uwagi, pamięci, wyobraźni, myślenia postawionym uprzednio celom i zadaniom” (18, s. 156).

Pilność ucznia w dużej mierze kształtuje się pod wpływem nacisku ze strony rodziców i nauczycieli. „Wola uczenia się u dzieci szkolnych jest swoistą mieszaniną woli ku temu przymuszonej i skłonionej oraz woli ku temu już skłonnej i chętnej” (Szuman — 25, s. 265).

Pilność w nauce jest postawą ucznia wobec organizowanego przez szkołę procesu dydaktyczno-wychowawczego. Jest to postawa stosunkowo trwała, ze względu na częstość przeżywanych przez ucznia cykli motywacyjnych związanych z wykonywaniem obowiązków szkolnych. Prawdopodobnie pozostaje ona zwykle w mało zmienionej formie na długie lata, jako ogólna postawa wobec uczenia się typu szkolnego.

Jak sądzimy, ludzie o wadliwej lub szczególnie mało uformowanej postawie wobec uczenia się typu szkolnego są pożyteczniejsi w innych zawodach niż nauczycielski.

## Kandydaci ze wsi i z miasta

Najistotniejszym zarzutem wysuwany przeciwko próbom zastąpienia egzaminu wstępnego do szkół średnich przeglądem ocen na świadectwach VII klasy jest nierówność poziomu nauczania w poszczególnych szkołach podstawowych. Zdaniem niektórych działaczy przeciętny uczeń „piątkowy” w wiejskiej jednoklasówce miałby zaledwie „trójki” w stojącej na wysokim poziomie szkole w mieście. Spotyka się też zastrzeżenia co do kompetencji w ocenianiu, a nawet uczciwości nauczycieli i kierownictw szkół. Tak więc egzamin wstępny do różnych typów szkół średnich stanowi nieoficjalną kontrolę poziomu pracy szkoły niższej.

Pewne pojęcie o różnicy poziomu nauczania między szkołami podstawowymi w mieście i na wsi dać mogą wyniki badań przeprowadzonych pod kierunkiem Jana Konopnickiego. W sprawozdaniu z nich czytamy: „Jeżeli przyjmiemy, że rozwiązanie testu opartego o minimum programu szkolnego określa 100% wydajności szkoły, z przeprowadzonych badań wynika, że szkoły miejskie realizują tenże program w zakresie języka polskiego w około 49,9%, szkoły zaś wiejskie w 42,7%. W matematyce stopień wydajności wyrażałby się 27,5<sup>1</sup>/<sub>2</sub> w szkołach miejskich i 22,3% w szkołach wiejskich” (Czabański — 13, s. 114).

Wydaje się, że obecnie stosowane formy egzaminu wstępnego do szkół średnich krzywdzą młodzież wiejską, gdyż, jak wynika z dokonanej przez nas analizy czynnikowej form doboru szkolnego kandydatów, mierzą głównie mało istotny dla powodzenia ucznia w nauce czynnik słowny, a nie uwzględniają jego pilności w nauce. Nie trzeba udowadniać, że młodzież wiejska ma uboższy język od młodzieży z miasta.

Dla sprawdzenia powyższej hipotezy dokonaliśmy dodatkowych obliczeń rezultatów egzaminu wstępnego do liceum pedagogicznego w T. Dane z egzaminu w 1962 roku najlepiej obrazują wyniki obliczeń. Przedstawiamy je w jednostkach standaryzowanych „z”, to znaczy, że dzielimy średnie rezultaty młodzieży ze wsi (23 osoby) i z miasta (18 osób) przez odchylenie standardowe rezultatów całości próby (Guilford — 9, s. 543—7).

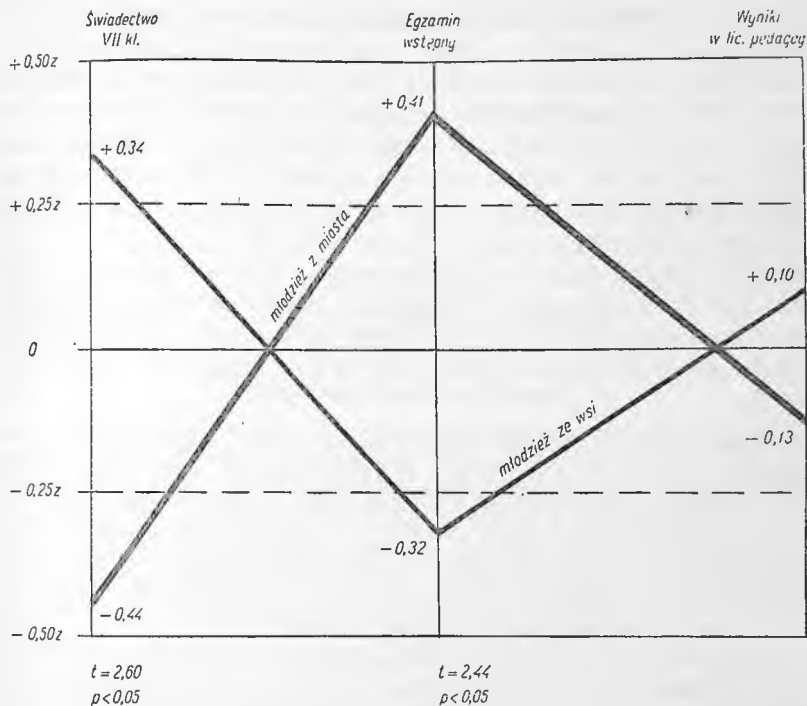
Z wykresu widzimy, że:

— kandydaci do liceum ze szkół wiejskich byli wyżej oceniani w swych macierzystych szkołach podstawowych niż kandydaci z miasta,

— na egzaminie wstępnym sytuacja zmieniła się na odwrotne: lepiej „wypadła” młodzież z miasta,

— w pierwszym półroczu nauki w Liceum Pedagogicznym młodzież wiejska znów wyprzedziła swych kolegów z miasta wynikami w nauce.

Inne dokonane przez nas obliczenia świadczą o tym, że z okresu klasyfikacyjnego na okres wzrasta powoli w I klasie liceum różnica wyników



Rys. 3. Wykres stosunku średnich sum punktów za oceny uzyskane przez młodzież ze wsi na świadectwie VII klasy, egzaminie wstępnym i na I półroczu w I klasie Liceum Pedagogicznego w T, do odpowiednich sum punktów uzyskanych przez młodzież z miasta

w nauce na korzyść młodzieży ze wsi. W wyższych klasach proces ten zanika, tak że ostateczna rozpiętość średnich nie sięga rozpiętości średnich sum punktów za oceny na świadectwie VII klasy, ale zbliża się do niej.

Badania związane z dążeniem do zapewnienia młodzieży wiejskiej równych szans z młodzieżą z miasta na egzaminach wstępnych warto rozszerzyć na inne typy zakładów kształcenia nauczycieli; wszak odsetek nauczycieli pochodzących ze wsi stale wzrasta (Woskowski — 33, s. 93 i. n.).

Z drugiej strony, warto poddać rozważce możliwość jak najszerszego rozpowszechnienia testów wiadomości z zakresu programu szkół ogólnokształcących, aby sami nauczyciele mogli trafnie kontrolować i porównywać z wymaganiami programu osiągnięte wyniki nauczania, a przez to lepiej wystrzegać się dowolności w ocenianiu swych uczniów, m. in. przyszłych kandydatów do zakładów kształcenia nauczycieli (por. Pieter — 20, Trześniowska — 27).

## Motywacja wyboru zawodu nauczycielskiego

Przekonanie o głębokim znaczeniu wstępnej motywacji wyboru zawodu nauczycielskiego przez kandydatów do szkół nauczycielskich jest w pedeutologii spadkiem po teorii „powołania pedagogicznego”. Wyniki badań ankietowych na ten temat są mało wiarygodne, zwłaszcza że z reguły dotyczą sytuacji sprzed kilku lub kilkunastu lat. „Znać siebie samego jest rzeczą najtrudniejszą na świecie” — pisze Claparède (4, s. 46), niełatwą też rzeczą jest zdobyć się na szczerość w ankiecie. Niemal wszyscy kandydaci do Liceum Pedagogicznego w T. zapytani o motyw wyboru szkoły deklarowali swe zainteresowania dydaktyczno-wychowawcze, ale nie sądzimy, by dało się w ich wypowiedziach wykryć inny czynnik niż słowny (por. tab. 2).

Z teoretycznej analizy pracy nauczyciela wynika, że motywacja pedagogiczna jest w równym stopniu wyuczona jak odpowiednie zachowanie. Atkinson stwierdza, że korelacja między zainteresowaniami ucznia a jego powodzeniem w nauce w szkole średniej rzadko przekracza 0,30 (1). Należy sądzić, że powodzenie w opanowywaniu odpowiednich umiejętności i wiadomości mocniej wpływa na zainteresowania niż odwrotnie — zainteresowania wpływają na powodzenie.

Niebezpiecznym zjawiskiem wydaje się być nie brak korzystnej motywacji wstępnej u kandydatów, lecz występowanie pewnych przekonań o zabarwieniu u r a z o w y m, lękowym. Na opisanym poprzednio egzaminie postawiono kandydatom w „ankiecie-teście na temat zainteresowań pedagogicznych” m. in. takie zadanie.

„Wstaw odpowiednie brakujące słowa:

Praca nauczyciela jest .....

Nauczyciel często .....

Dzieci ..... nauczyciela, a rodzice .....

..... .Kto chce zostać nauczycielem, powinien .....

Jak się zdaje, powyższy test luk nie zawiera sugestii negatywnych wobec opinii o pracy nauczyciela.

Zebrałiśmy 97 odpowiedzi. Oto najbardziej typowe (w nawiasie liczba tak się wypowiadających):

Praca nauczyciela jest „ciężka, trudna, uciążliwa” (80). Nauczyciel często „denerwuje się” (37). Dzieci „nie słuchają, nie szanują nauczyciela” (34), „powinny słuchać, szanować nauczyciela” (31), a rodzice „traktują szkołę lekkomyślnie, nie reagują, nie współpracują z nauczycielem” (37), „powinni dobrze wychowywać dzieci, pomagać nauczycielowi” (30).



Nie wiemy, w jakim stopniu młodzież ujawniła własne przekonania, a w jakim powtórzyła niewychowawcze opinie niektórych swych nauczycieli ze szkoły podstawowej i rodziców. Znaleźliśmy wypowiedzi i takie, że nauczyciel często „bywa znienawidzony i oszukiwany przez dzieci”, „musi słuchać wyrzekan przelożonych”, „nie daje rady z uczniami”, „zostaje znieważony”, „traci zdrowie przez dzieci”, „rzuca swą pracę”.

W świetle powyższych oświadczeń kształtowanie zdrowego i ufego stosunku kandydatów do zawodu nauczycielskiego, jako jednego z warunków ich przyszłego przystosowania w pracy zawodowej, staje się ważnym zadaniem pracowników zakładów kształcenia nauczycieli.

### Krótkie streszczenie artykułu

Jednym z zadań egzaminu wstępnego do szkół pedagogicznych jest odśiew kandydatów, którzy mają zbyt małe szanse na osiągnięcie pozytywnego powodzenia w pracy nauczycielskiej. Egzaminy z przedmiotów ogólnokształcących, obecnie stosowane, źle spełniają to zadanie. Poszukujemy takich form egzaminu, które pozwoliłyby udzielić porady zawodowej kandydatowi, a nie były konkursem na obsadzenie pewnej ilości miejsc w zakładzie.

Pedeutologowie są na ogół zgodni co do tego, że różnice inteligencji ogólnej nie decydują o przydatności w zawodzie nauczyciela-wychowawcy. Autor niniejszego sądzi, że najwyższa inteligencja ogólna raczej utrudnia przystosowanie do tej pracy. W pracy nauczyciela potrzeba swoistej inteligencji zachowania się, wykształconej w toku szeroko pojętego przygotowania do zawodu.

Badania przeprowadzone przez Crinera wykazały, że mało nadają się do zawodu nauczycielskiego ludzie o słabym układzie nerwowym. Autor niniejszego przypuszcza, że znaczne nie zrównoważenie temperamentu ogranicza przydatność zawodową nauczyciela. Skrajna ekstrawersja jest prawdopodobnie równie niepożądana jak nadmierna introwersja.

W 1963 roku rozszerzyliśmy egzamin wstępny do liceum pedagogicznego w T. o przegląd świadectw VII klasy i kilka prostych prób uzdolnień zawodowych kandydatów. Eksperyment wykazał, że oceny na świadectwie VII klasy stanowią stosunkowo najlepszą podstawę do przewidywania postępów ucznia w szkole średniej. Drogą statystycznej analizy czynnikowej wykryliśmy, że inne formy egzaminu nie uwzględniają ważnej cechy osobowości ucznia nazwanej przez nas pilnością w nauce. Autor spodziewa się, że pilność w nauce okaże się dodatnio skorelowana z powodzeniem absolwenta w przyszłej pracy pedagogicznej.

Niechęć władz oświatowych do opierania doboru kandydatów do szkół średnich na przeglądzie świadectw VII klasy jest wynikiem przeceniania różnic poziomu nauczania w poszczególnych szkołach podstawowych. Naj-

więcej tracą na tym kandydaci ze wsi, którzy, jak to wykazały obliczenia, nie są w stanie ujawnić na egzaminach tradycyjnego typu swych pełnych możliwości.

Wstępna motywacja wyboru zawodu ma, zdaniem autora, niewielki wpływ na powodzenie nauczyciela w pracy. Nie należy natomiast lekceważyć nacechowanych obawami wyobrażeń o trudnościach tej pracy, z jakimi niektórzy kandydaci wstępują do zakładu kształcenia nauczycieli.

#### CYTOWANA LITERATURA

1. ATKINSON JOHN W.: Badania nad motywacją osiągnięć. *Psychologia Wychowawcza* 1960, nr 2.
2. BALEY STEFAN: Wprowadzenie do psychologii społecznej. Warszawa 1959, PWN.
3. BANDURA LUDWIK: Rozwój badań nad nauczycielem. *Chowanna* 1961, nr 2.
4. CLAPARÈDE E.: Poradnictwo zawodowe. Zadania i metody. Warszawa 1936—7, Wydawnictwo Ligi Pracy.
5. CRINER ROGER: Caractérologie des instituteurs. Paris 1963, Presse Universitaires de France.
6. DOBROWOLSKI STANISŁAW: Dobór młodzieży do zawodu nauczycielskiego. Warszawa 1957, PZWS.
7. EYSENCK H. I.: Opis i pomiar osobowości. *Psychologia Wychowawcza* 1960, nr 3.
8. GNIEDENKO B., CHINCZYN A.: Elementy rachunku prawdopodobieństwa. Warszawa 1952, PWN.
9. GUILFORD J. P.: Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice. Warszawa 1960, PWN.
10. JENKINS JAMES J., PATERSON DONALD G.(ed.): Studies in Individual Differences. New York 1961, Appleton-Century-Crofts, Inc.
11. KERSCHENSTEINER GEORG: Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli. Warszawa 1936, „Nasza Księgarnia”.
12. KONOPNICKI JAN: Problem opóźnienia w nauce szkolnej. Wrocław 1961, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
13. KONOPNICKI JAN (red): Zainteresowania, środowisko, poziom umysłowy młodzieży. Wrocław 1961, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
14. KORNISZEWSKI FELIKS (red.): Pedagogika na usługach szkoły. Warszawa 1964, PZWS.
15. KUCHTA JAN: Typologia nauczyciela. Lwów 1936.
16. MALINOWSKI TADEUSZ: Egzaminy wstępne. *Głos Nauczycielski* 1964, nr 19.
17. MALEWSKI ANDRZEJ (red.): Zagadnienia psychologii społecznej. Warszawa 1962, PWN.
18. NOWOGRODZKI TADEUSZ: Psychologia rozwojowa. Warszawa 1959, PZWS.
19. OKÓŃ JAN: Analiza czynnikowa w psychologii. Warszawa 1960, PWN.
20. PIETER JÓZEF: Nowe sposoby egzaminowania. Testy wiadomości, ich założenia, konstrukcja i stosowanie. Kraków 1948, Tadeusz Zapiór i Ska.
21. PIETER JÓZEF: Poznawanie środowiska wychowawczego. Wrocław 1960, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

22. RUBINSZTEJN S. L.: Podstawy psychologii ogólnej. Warszawa 1962. Książka i Wiedza.
23. SZCZEPAŃSKI JAN: Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia. Warszawa 1964, PWN. ✓
24. SCHWARZ JAN: Badania nad osobowością nauczyciela-wychowawcy. *Nowa Szkoła* 1962, nr 12. ✓
25. SZUMAN STEFAN: Psychologia wychowawcza wieku szkolnego. Kraków 1947, Wiedza—Zawód—Kultura.
26. TOMASZEWSKI TADEUSZ: Wstęp do psychologii. Warszawa 1963, PWN.
27. TRZEŚNIEWSKA MARIA: Nauczyciele badają wyniki nauczania. *Ruch Pedagogiczny* 1962, nr 5.
28. WALL W. D.: Wychowanie i zdrowie psychiczne. Warszawa 1960, PWN.
29. WOJCIECHOWSKI KAZIMIERZ: Po rekrutacji do zakładów KN. Co mówią liczby... *Głos Nauczycielski* 1963, nr 41.
30. WOJCIECHOWSKI KAZIMIERZ: Problemy kształcenia nauczycieli. *Głos Nauczycielski* 1964, nr 47.
31. WOJTYŃSKI WACŁAW: Metody i wyniki badań pedeutologicznych. *Ruch Pedagogiczny* 1964, nr 4.
32. WOŁOSZYNOWA LIDIA (red.): Materiały do nauczania psychologii. Seria I. Psychologia ogólna. Warszawa 1964, PWN.
33. WOSKOWSKI JAN: O pozycji społecznej nauczyciela. Łódź 1964, PWN.

WACŁAW WOJTYŃSKI

## RYS HISTORYCZNY ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO W POLSCE DO KOŃCA XIX W.

Czynności nauczycielskie sięgają początkami swymi czasów pradawnych. Pierwotnym ich przejawem, jak mówią o tym dzieje wychowania, było wtajemniczanie dorastającej młodzieży w misteria i zwyczaje danej grupy rodowej. Istotny element tego ważnego obrzędu inicjacyjnego stanowiło oddzielenie chłopca lub dziewczyny od grupy rodzinnej oraz poddanie ich odpowiednio dobranemu systemowi praktyk magiczno-religijnych w leśnej samotni, dzięki czemu czyniono ich świadomość podatną na przyjęcie specyficznych przykazań rodowej społeczności. Instytucja inicjacji występowała na etapie ustroju rodowego, na tle przeciwstawności, jak stwierdza J. Chałasiński, rodziny i rodu<sup>1</sup>.

Badacze zwyczajów i obyczajów społeczeństw przedcywilizacyjnych, historycy, socjologowie i etnolodzy, wskazują, iż u niektórych ludów nie rodzice zajmowali się wychowywaniem dzieci, lecz osoby obce bądź członkowie rodziny, najczęściej wujowie, którym rodzice te czynności powierzali. Tak np. w starożytnej Irlandii obowiązywała praktyka „altramu”, czyli adopcji, u Czerkiesów praktyka „atałykatu”. W jednym i w drugim przypadku dziecko zyskiwało nową rodzinę jeszcze bardziej za nie odpowiedzialną niż rodzina rzeczywista. Przybrani ojcowie i matki oraz wychowankowie winni byli sobie nawzajem pomoc i opiekę. W Irlandii obowiązywała ich vendetta. Nawet gdy mijał okres altramu, zobowiązania te nie traciły swej mocy. Wychowankowie tego samego przybranego ojca nie mogli ze sobą walczyć, utrzymywali go natomiast, jeśli popadł w nędzę. Naczelnicy rodów irlandzkich powierzali często swe dzieci druidom, członkom arystokratycznej kasty kapłańskiej<sup>2</sup>.

Czerkiescy atałykowie uczyli swych wychowanków dosiadać koni, strzelać do celu, znosić głód, trudy i niewygodę, zaznajamiali ze zwyczajami plemienia. St. Ciszewski, autor rozprawy „o atałykacie”, stwierdza, iż polegał on w gruncie rzeczy na zastosowaniu idei „pokrewieństwa” fikcyjnego jako środka mającego służyć wzmocnieniu więzi społecznej<sup>3</sup>.

Chałasiński pisze, iż na społecznych węzłach „pokrewieństwa”, jakie stwarzało to wychowanie, polegała także organizacja piastowskiej drużyny

<sup>1</sup> Por. J. Chałasiński: *Spółceństwo i wychowanie*, wyd. II. PWN, Warszawa 1958, s. 71—73.

<sup>2</sup> Por. St. Czarnowski: *Dzieła*, t. IV „Kult bohaterów i jego społeczne podłoże. Święty Patryk bohater narodowy Irlandii”. PWN, Warszawa 1956, s. 184—185 i 187—205.

<sup>3</sup> S. Ciszewski: *O atałykacie*. *Lud*, t. VII, s. 54—65 i 150—163.

książęcej w Polsce. Mieszko I wychowywał w ten sposób syna Bolesława na swego następcę. „Młody książę chował się od razu z całym szeregiem rówieśników, dobieranych starannie z koła najznakomitszych dostojników. Książę panujący osiągał w ten sposób cel podwójny. Niejeden książę z rodu dawnych książąt plemiennych czy szczepowych, przywiązany głęboko do starego, pogańskiego obyczaju, a przede wszystkim patrzący z głuchą nienawiścią na rosnącą potęgę Piastów, zgrzytał zębami, gdy zjawił się wysłaniec Mieszka z rozkazem — oddania młodego panicza na wychowanie razem z młodym Piastowiczem... Osiągano nadto i cel drugi. Książę młody rósł w towarzystwie ludzi z różnych stron Polski, poznawał w ten sposób społeczeństwo i kształcił się w kole swych własnych wojaków i doradców”. Jeśli obrzęd inicjacji polegał na przeciwstawieniu rodu rodzinie, to altram, atałykat i drużyna mieszkowa — dodaje Chałasiński — polegały na przeciwstawieniu rodom organizacji państwowej, a to w celu odpowiedniego wzmocnienia tej organizacji jako odrębnej jednostki terytorialnej i politycznej<sup>4</sup>.

\*

\*

\*

Wybitny działacz, ideolog i teoretyk, stojący u narodzin polskiego zawodowego ruchu nauczycielskiego, Stefan Zaleski, broszurę swoją o dziejach nauczycielstwa w okresie piastowskim w Polsce rozpoczyna stwierdzeniem, iż początki nauczycielstwa w Polsce „gubią się w grubej pomroce dziejowej”. Doszukuje się ich w pewnych, charakterystycznych znamionach ówczesnego życia. Pisze on m. in.: „Matka w zagrodzie, ojciec w polu przy sosze lub na łowach w borze mistrzami byli i wzorcem, wedle którego młode pokolenie sposobiło się do późniejszego życia. Stary dziad, patriarchy rodu, z długiego życia doświadczeń wysnute podawał rady, a babka klechdami i baśniami karmiła młodą wyobraźnię, zebranej na wieczornicach rzeszy wnucząt. Stary guślarz, krążący po siołach, podtrzymywał miłość ojczystej ziemi, zagrzewając junaków pieśnią do boju z nienawistnymi Germanami. Od czasu do czasu zjawiał się także obcy przekupień z bronią lub świecidełkami, niekiedy zagościł zbieg z ościennych krajów albo awanturniczy wędrownik, którzy szerzyli wyobrażenia o dalszym świecie i jego mieszkańców. Wreszcie zebrania na uroczystościach religijnych i liczne wiece były szkołą, w której kmiecie od władyków, młodzi od starszych uczyli się odwiecznych obyczajów i zakonów, czyli praw narodowych, oraz roztropności w obrzędach. Pod takimi to nauczycielami wzrastała młoda Polska pogańska...”<sup>5</sup>.

Z tych pierwotnych funkcji nauczycielskich i wychowawczych wyodrębniły się z czasem pewne zespoły czynności o charakterze specjalnym.

<sup>4</sup> S. Zakrzewski: Bolesław Chrobry Wielki. Lwów 1925, s. 63, oraz J. Chałasiński, op. cit., s. 73.

<sup>5</sup> S. Zaleski: Dzieje nauczycielstwa w Polsce. Cz. I. Okres piastowski, s. 52, Lwów 1896.

Instytucja monarchy wywołała potrzebę utrzymywania nauczycieli dzieci królewskich. Za jej przykładem powstała i rozwinęła się szeroko instytucja nauczycieli domowych. Zwłaszcza w średniowieczu zaznaczył się duży rozwój działalności nauczycielskiej w obrębie domów magnackich i wielkoszlacheckich oraz na terenie rzemiosła. Do zawodu nauczycielskiego w jego postaci dwudziestowiecznej wiedzy jednak długa ewolucja historyczna, której etapy prześledzimy obecnie.

Zwróćmy najpierw uwagę na tradycje szkolnictwa starożytnego. Czy odegrały one jakąś rolę w okresie, kiedy doszło do tworzenia na gruncie polskim pierwszych ośrodków nauczania i wychowania, pierwszych szkół?

Ł. Kurdybacha podaje, iż najnowsze i mało znane u nas badania uczo-nych włoskich i amerykańskich wskazują — wbrew dawnym twierdzeniom o upadku starych szkół rzymskich wraz z zagładą zachodniego cesarstwa rzymskiego — że utrzymały się one przez całe średniowiecze w większych miastach Półwyspu Apenińskiego bądź jako szkoły prywatne, bądź jako szkoły miejskie utrzymywane przez samorządy. Rozwijały one swoją działalność nawet w najcięższych dla oświaty średniowiecznej wiekach VI i VII, zwanych wiekami ciemnoty. Szkoły te były prowadzone całkowicie przez nauczycieli świeckich, prywatnych lub miejskich. Pielęgnowały one troskliwie tradycje starożytne, nauczając wyłącznie przedmiotów świeckich, tzn. gramatyki łacińskiej, literatury klasycznej, retoryki, elementów prawa rzymskiego i elementów medycyny<sup>6</sup>.

Ale kościół, naturalny dziedzic tych tradycji, przez dłuższy czas oświatą i szkołami się nie zajmował, przeciwnie, przestrzegał przed nimi jako instytucjami pogańskimi. Dopiero pod koniec IV wieku przewyciężył u siebie niechęć do wiedzy, jaką niosła wywodząca się z tradycji starożytnych szkoła pogańska, nim zapadły oficjalne decyzje o organizowaniu szkół dla potrzeb kościoła i jego wiernych. Jednak mimo pozytywnego stanowiska soboru w Konstantynopolu (381 r.) i zalecenia, aby duchowieństwo organizowało szkoły dla nauczania chłopców sztuk wyzwolonych, prawie do końca VIII wieku i później w krajach katolickich Europy nie było żadnego poważniejszego rozwoju oświaty kościelnej. Dlatego w r. 826 papież, Eugeniusz II, polecił, „aby w każdej siedzibie biskupiej i w innych miejscach byli mianowani w razie potrzeby magistrowie i doktorzy dla nauczania młodzieży gramatyki łacińskiej i sztuk wyzwolonych, ponieważ dzięki nim łatwiej jest zrozumieć przykazania boskie i wyjaśnić je innym”.

Plany Eugeniusza II rozszerzył w r. 853 Leon IV przez wydanie zarządzenia o utrzymywaniu szkół elementarnych przy każdej parafii<sup>7</sup>.

W ślad za tym zaczęto organizować nauczanie przy klasztorach i przy katedrach, choć największy rozwój tego szkolnictwa przypada dopiero na

<sup>6</sup> Ł. Kurdybacha: Z historii walki o szkołę świecką. N. K., Warszawa 1961, s. 8.

<sup>7</sup> Ł. Kurdybacha: Dzieje oświaty kościelnej do końca XVIII w., s. 46.

wieki XII i XIII. Kościelne szkolnictwo elementarne natomiast egzystowało przez długi ciąg stuleci w sposób niestały, efemerydalny jako szkolnictwo parafialne. Poziom tych szkół, zwłaszcza wiejskich, był nader niski. Uczący w nich pełnili swoje obowiązki dorywczo, ubocznie, spełniając zasadniczo z polecenia proboszczów różne posługi kościelne. Uczyli tyle tylko, ile mogli oraz ile sami umieli, tzn. nieco czytania i pisania, początków łaciny, śpiewu kościelnego i ministrantury. Środki na własne utrzymanie czerpali z corocznej daniny płaconej przez chłopów na rzecz szkoły, tzw. „klerykatury”, ze zbiorów snopów zboża w okresach późniwnych oraz ze składek parafian dawanych w czasie nabożeństw.

Wielowiekowa tradycja nauczyciela szkoły parafialnej — to tradycja sługi kościelnego. Proboszczowie z reguły wykorzystywali nauczycieli nie tylko do pracy w kościele, do spełniania funkcji kościelnego i zakrystiana, lecz także do pracy na swych polach. Kurdybacha pisze, iż jedyną bronią wyzyskiwanego nauczyciela była ucieczka, że zwłaszcza kawalerowie często tą bronią się posługiwali<sup>8</sup>.

W Polsce rzeczy układały się podobnie, z tym iż przyjmowanie się nowej wiary na ziemiach chrześcijańskich Piastów stanowiło proces długi. Szkoły klasztorne dzieliły się wówczas na wewnętrzne, przeznaczone dla kleryków zakonnych, zorganizowane wewnątrz murów (interiores) oraz na zewnętrzne, obliczone na młodzież świecką, organizowane poza klasztorem (exteriores).

Stefan Zaleski podaje za Lelewelem, iż pierwszą szkołą świecką powstałą w r. 1044 założył opat tyniecki Aaron, sprowadziwszy nauczycieli z Leodium. Szkoła tyniecka nabrała niebawem rozgłosu dzięki niezwyklej, prawdziwie benedyktyńskiej pracowitości swych nauczycieli.

Pierwsze szkoły katedralne powstały w wiekach XII i XIII. W wieku XIV i na początku XV. było ich w Polsce czternaście. Pierwszymi ich nauczycielami byli sami biskupi. Przekazali jednak wkrótce te obowiązki w ręce uczeńszych duchownych katedralnych, których poczęto nazywać scholastykami. Pozycja społeczna i materialna scholastyków była wysoka. Korzystali oni z dochodów jednej kanonii katedralnej oraz z dziesięcin płynących ze wsi. Oprócz przedmiotów wchodzących w skład trivium i quadrivium uczyli Pisma św., katechizmu, liturgii, śpiewu kościelnego itp., ponieważ celem szkół tych było przysposobienie chłopców do stanu kapłańskiego. W myśl uchwał soborów laterańskich z 1179 r. i 1215 r. nauka w szkołach katedralnych była bezpłatna. Z czasem dodano scholastykom do pomocy magistrów, w związku z czym oni sami mogli ograniczyć swe czynności tylko do nauki Pisma św. i śpiewu (zwano ich przeto teologami), magistrowie zaś uczyli reszty przedmiotów i nazwano ich grammatykami. W początkach aż po wiek XIII scholastyki traktowali swoje obowiązki solidnie, prowadzili życie wzorowe, zajmowali się naukami. Ale

<sup>8</sup> Ł. Kurdybacha: Dzieje oświaty kościelnej do końca XVIII w., s. 161.

już w wieku XIV wyobcowali się ze swego zawodu, prowadząc własne gospodarstwa oraz wyręczając się wynajmowanymi i opłacanymi z ich dochodów młodszymi nauczycielami, tzw. submagistrami. Magistrowie przejęli wówczas stopniowo funkcje rektorów tych szkół, scholastycy zaś zostawili sobie tylko tytuły, przywiązane do nich dochody oraz nadzór nad nauczycielami. Położenie tych ostatnich w miarę upływu lat stawało się coraz trudniejsze. Uchwały zabezpieczające wysoką pozycję materialną magistrów poszły w zapomnienie. Była ona jeszcze znośna tak długo, jak długo magistrowie podlegali kapitułom, które ich mianowały i uposażały. Z czasem jednak i to się zmieniło. Szymon Marycki pisał przeto o scholastykach, nominalnych przełożonych szkół, że „naukami wcale się nie zajmują, tytułami się tylko szczyca, wynajmują zastępców nader rzadko uczciwych i godnych takiego urzędu za bardzo liche wynagrodzenie”. Los submagistrów był nieporównanie gorszy. Gdy na wzór niemiecki zaczęto tworzyć przy szkołach stanowiska nauczycieli śpiewu, submagistrowie brali na siebie te obowiązki. Nazywano ich wówczas kantorami. Zaleski twierdzi, iż fakt ten odbił się na losach całego nauczycielstwa polskiego aż po czasy Komisji Edukacyjnej.

Tak było w szkołach katedralnych. Były one jednak nieliczne, stąd biskupi pod naciskiem napływowej ludności miejskiej poczęli zakładać szkoły przy niektórych parafiach. Pierwsze z nich powstały w wieku XIII, właściwie dopiero po soborze laterańskim z r. 1215, który polecał, „aby nie tylko w każdym katedralnym kościele, lecz w innych nawet, prałat z kapitułą obrał zdanego nauczyciela, który by kleryków i obcych bezpłatnie uczył”. W ślad za tym arcybiskup gnieźnieński, Pełka, nakazywał, „aby wszyscy plebani po wszystkich diecezjach dla zaszczytu swoich kościołów i na chwałę pańską utrzymywali... ustanowione szkoły”<sup>9</sup>. Powstawały one z reguły przy kościołach miejskich, z czasem jednak także przy niektórych kościołach wiejskich. Zwłaszcza żywy w tym czasie ruch osadniczy na terenie miast spowodował, iż ów aktywny element miejski począł się energicznie domagać od biskupów odrębnych szkół dla swych dzieci. Na tym tle dochodziło do sporów między magistratami miejskimi a biskupami, którzy — godząc się na tworzenie szkół — zastrzegali sobie prawo mianowania rektorów i nauczycieli tych szkół. Od połowy wieku XIII szkół takich powstaje coraz więcej. Do najstarszych z nich należały: szkoła św. Elżbiety we Wrocławiu oraz szkoły w Krakowie, Legnicy, Brzegu, Poznaniu, Kaliszu, Gdańsku, Łowiczu, Łęczycy, Chełmnie, Tymbarku i in. Nauczyciele tych szkół mogli za zgodą władz miejskich pobierać od uczniów opłaty, w licznych przypadkach bowiem stanowiły one jedyne źródło ich utrzymania. Ponieważ magistraty, podobnie jak scholastycy szkół katedralnych, dążyły ustawicznie do obniżania nauczycielom ich dochodów, los ich nie należał do lekkich. Zdobywali oni często środki na

<sup>9</sup> Za S. Zaleskim, op. cit., s. 65.



swe utrzymanie poprzez zbieranie datków w czasie procesji, pogrzebów itp.

Wraz z napływającym masowo do miast polskich niemieckim żywiołem osadniczym przybywali także nauczyciele. „Wędrowni” nauczyciele stali się zjawiskiem wielce w owe czasy charakterystycznym, zwłaszcza dla Niemiec. Niektórzy z nich z braku środków do życia decydowali się na wędrowkę do obcych krajów, w tym także do Polski. Żyli w nędzy, nigdzie nie zagrzewając zresztą dłużej miejsca. W r. 1285 zebrał się w Łęczycy pod patronatem Jakuba Świnki synod, na którym zastanawiano się nad środkami obrony przeciw zalewowi germańskiemu. Postanowiono, „aby nie przepuszczać wędrowców do beneficjów oraz aby nie brano nauczycieli szkolnych, tylko dobrze język polski umiejących”, a w r. 1313 przypomniano, aby „dla ochrony i rozkrzewienia języka polskiego przy kościołach katedralnych i zakonnych trzymano nauczycieli takich tylko, którzy by dobrze po polsku umieli i mogli dzieciom wykładać autorów na język polski”<sup>10</sup>.

Historia tych odległych czasów mówi o jeszcze jednym, godnym uwagi, zjawisku. Były nim szkoły tworzone we Francji, w Niemczech oraz także na polskim Śląsku i Pomorzu przez braci Hieronimian, zwane „szkołami życia wspólnego”. Przy domach, w których się osiedlali, zakonnicy ci tworzyli szkoły bądź tylko klasy szkolne, w których uczyli czytania i pisanania. Szkołą taką kierował rektor (prior), pomagali mu scriptuarius, librarius oraz mistrz nowicjusz. Szkoły Hieronimian cieszyły się dobrym wzięciem. Uczących w nich zwano „dobrymi ludźmi”. Była to, zdaniem Trentowskiego, „najkosztowniejsza perła średnich wieków”<sup>11</sup>.

Mimo takich dobrych przykładów nie zaliczamy czasów końca XIII i początków XIV wieku do dobrych okresów naszej oświaty. Dopiero za Łokietka zaczyna się ona dźwigać nieco w górę, gdyż nauczyciele niemieccy pod wpływem uchwał i nacisków synodów uczą się posługiwać w szkołach językiem polskim. Zjawiają się też coraz liczniej nauczyciele polscy. Wszakże pełniejsza odnowa przychodzi dopiero za rządów Kazimierza Wielkiego, za sprawą założonej przez niego w Krakowie Akademii. Liczba szkół wzrasta wtedy szybko. Józef Skoczek podaje, że w początkach XV w. było ich na ziemiach polskich około 250, pod koniec zaś tego stulecia liczba ich przekroczyła 640. Najwięcej ich przypadało na ziemie śląskie<sup>12</sup>. Przez całe średniowiecze nie udało się jednak rozwiązać trudnego problemu nauczycielskiego, zarówno uposażenia, jak i stanowiska prawnego nauczyciela. Stefan Zaleski pisze, iż „zawód nauczycielski w tych czasach trudny i żmudny, nie mający powagi, nie dający godziwego utrzymania, bez żadnych praw i opieki, nie był wcale sposobny do tego, aby przyciągać

<sup>10</sup> Por. S. Zaleski, op. cit., s. 72.

<sup>11</sup> Por. S. Zaleski, op. cit., s. 77.

<sup>12</sup> Por. Historia wychowania, t. I pod red. Ł. Kurdybacy, PWN, Warszawa 1965, s. 256.

i wyrabiać siły dobre i pożyteczne. Oddawali mu się zwykle ludzie niższych warstw społecznych, wprawdzie duchowni, ale tacy, którzy nie mogli znaleźć korzystniejszego lub zgoła już żadnego umieszczenia. O nauczaniu z poświęcenia, nawet w tych czasach skorych do ofiar, nie było mowy. Lecz i z tych, którzy przy szkołach się uwieszali, niewielu miało ochotę zaprząć się na całe życie do taczki żywota nauczycielskiego. Przyjmowali posady, by mieć punkt oparcia pod nogami, ale uważali nauczanie w szkole za zajęcie niepewne, za drabinę do wyższego, a przynajmniej wygodniejszego stanowiska w hierarchii kościelnej; godzili się na wszelką zapłatę, robili przy kontraktach daleko idące ustępstwa, znosili niedostatki i niewygody w nadziei, że najbliższy wakans w diecezji zwolni ich z tego niemiłego położenia. W tych warunkach nie mogło być mowy o szczerym oddaniu się zawodowi, o gorliwości w służbie szkolnej, o szukaniu dróg i sposobów ulepszenia metody i innych cnotach nauczycielskich... W ogóle interesy stanu nauczycielskiego były mu obojętne, gdyż uważał się jedynie za kandydata na proboszcza, a bynajmniej nie za człowieka odrębnego stanu, mającego swoje cele i dążności”<sup>13</sup>.

Nędznie wynagradzani nie mieli nauczyciele żadnego zaopatrzenia na starość. W przypadkach kalectwa lub niezdolności do pracy czekał ich po prostu kij żebraczy. W razie choroby bezzenny nauczyciel był — stwierdza Zaleski — „najnieszcześniejszą istotą na ziemi”.

\*

\* \* \*

Aspiracje i dążenia mieszczaństwa do świeckiej, niezależnej od kościoła, szkoły przybrały na sile w dobie Renesansu. Humanizm, który nie stanowił tylko zwykłej reakcji na średniowieczną, dogmatyczną scholastykę, lecz był głębokim prądem kulturalnym, wnoszącym uznanie dla pełni i wszechstronności rozwoju człowieka, obudził pęd szerokich warstw społecznych do oświaty i posunął dzieło sekularyzowania szkoły znacznie naprzód.

Oświatowe dążenia humanistów tego czasu wyrażą na gruncie polskim znakomici pisarze polityczni i pedagogiczni: Andrzej Frycz Modrzewski, Szymon Marycjusz, Sebastian Petrycy i inni. Obok „Książki o wychowaniu dzieci” Erazma Glicznera, którą uważać można poniekąd za pierwszy polski podręcznik pedagogiki, rozprawy i traktaty Marycjusza, Frycza Modrzewskiego i Sebastiana Petrycego podejmują najżywotniejsze kwestie ówczesnego szkolnictwa polskiego, występują przeciw scholastycznemu duchowi nauczania i wychowania oraz domagają się obalenia kościelnego monopolu na oświatę, piętnują szlachtę za brak troski o materialną sytuację nauczyciela. Stroniąc od zawodu nauczycielskiego, lekceważyła ona zarazem nauczycieli pochodzenia plebejskiego i nisko ich wynagradzała. Szymon Marycjusz nie mogąc się pogodzić z niskim uposażeniem nauczy-

<sup>13</sup> S. Zaleski, op. cit. s., 97.

cieli w Polsce, pisał: „Któż bowiem mógłby znieść bez wewnętrznej odrazy, że ten święty, zacny i dla Rzeczypospolitej niezbędny urząd tak niegodnie się traktuje i prawie znieważa? Komuż nie ścisnęłoby się serce na widok, że ludzie najniższych stanów o wiele wyższe zajmują stanowiska i wyższe zyskują tytuły... a profesorowie dlatego tylko, że nie wszyscy dorosli do swego zadania, w czambuł równo są traktowani, tj. uchodzą za stojących poniżej człowieka”<sup>14</sup>.

Również Andrzej Frycz Modrzewski w trosce o postawienie „szkolnego stanu” na równi z najwyższymi stanami walczył o godność i materialną pozycję nauczycieli. Pisał, że „choć królom i biskupom wydaje się, iż stoją na wyższym od tamtych (filozofów i nauczycieli) stopniu życia ludzkiego... to jednak, jeśli chcemy sądzić sprawiedliwie, stan nauczycielski może iść słusznie w zawody z najwyższymi stanami, gdy mowa o współzawodnictwie w zasługach wobec państwa...” Dalej zaś podkreślał, iż „trzeba się starać o wyznaczenie nauczycielom słusznych wynagrodzeń, aby nie musieli szukać zaspokojenia koniecznych potrzeb życia w innych zajęciach, które by ich odrywały od nauki”<sup>15</sup>.

Ale zaprezentowane przez te światłe i dalekowzroczne umysły poglądy nie oznaczały bynajmniej zwrotu w przekonaniach mas szlacheckich lub nawet mieszczaństwa, nie upoważniają one zatem do wyciągania tak optymistycznych wniosków w odniesieniu do praktyki szkolnej. Pod tchnieniem samych tych idei nie dokonała się przecież reorganizacja szkół w Polsce. O ich częściowej przemianie mówić można dopiero w świetle skutków, jakie przyniesie z sobą reformacja i kontrreformacja. W procesie kształtowania się oblicza zawodu nauczycielskiego zmiany te okażą się zmianami nader istotnymi.

Reorganizacja ta dokonała się w niektórych krajach, także częściowo w XVI i XVII wieku w Polsce, przede wszystkim w postaci rozkwitu szkolnictwa różnowierczego. Wpłynął na to fakt ścisłego jednoczenia się na tym terenie dążeń postępowych kół szlacheckich do uzyskania lepszego i bardziej nowoczesnego wychowania z dążeniami plebejuszów, którzy stawali się zazwyczaj organizatorami i nauczycielami tych szkół. „Bardzo szybko, można powiedzieć, iż wręcz błyskawicznie — pisze B. Suchodolski — pokryła się Polska gęstą siecią tych szkół. A choć żywot poszczególnych placówek był zwykle dość krótki — częste zmiany w konfesji, a następnie katolickie prześladowania łatwo kładły mu kres — to jednak po upadku jednych powstawały drugie, a intensywność pracy nauczycielskiej kompensowała niejednokrotnie krótki okres istnienia szkoły. Kalwini, luteranie, arianie, bracia czescy zakładali w miastach szkoły, przy

<sup>14</sup> Szymon Marycjusz z Pilzna: O szkołach czyli akademiach ksiąg dwoje. Przeł. A. Danysz. Wstępem i objaśnieniami opatrzył H. Barycz. Wrocław 1955, s. 9—10.

<sup>15</sup> Andrzej Frycz-Modrzewski: O poprawie Rzeczypospolitej, t. I, Warszawa 1953, s. 592 i 603.

czym niektóre z nich zyskiwały sobie znaczny rozgłos i swym wysokim poziomem ściągały do siebie nawet młodzież katolicką”<sup>16</sup>.

Dobłą reputacją np. cieszyło się gimnazjum rakowskie, kierowane przez długoletniego rektora, Jana Crella. Jednym z profesorów i rektorów szkoły rakowskiej był matematyk, Joachim Stegmann, który pierwszy wprowadził do programu nauczania zdobycze Kopernika, Keplera i Galileusza. W tzw. „przepisach szkoły rakowskiej”, określających obowiązki uczniów, nauczycieli, rektora szkoły i pedagogów prywatnych, znajdujemy odbicie poglądów na szkołę i wychowanie środowiska arińskiego. Uderza w nich przede wszystkim tolerancyjny stosunek wobec wierzeń i praktyk religijnych uczniów, zupełny brak jakichkolwiek znamion przymusu ze strony szkoły w tej dziedzinie. Duch dyscypliny, karność, punktualności w rozpoczynaniu zajęć, przenikający życie szkolne, obejmował zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Wszakże sytuacja służbowa nauczycieli była różna w zależności od ich wykształcenia. Nauczyciele klas niższych byli znacznie mniej samodzielni i bardziej uzależnieni od rektora szkoły niż nauczyciele klas wyższych. Ci ostatni cieszyli się zupełną niemal niezależnością. Godny uwagi jest także fakt, że szkoła rakowska była pierwszą w Polsce, która uznała oficjalnie tzw. pedagogów prywatnych, czyli korepetytorów, i usiłowała uregulować ich pracę<sup>17</sup>. Również powołana do życia z inicjatywy Krzysztofa Opalińskiego szkoła sierakowska nie przypominała w niczym szkół klasztornych. Oparta o program J. A. Komeńskiego, o jego podręcznik do nauki łaciny oraz o najnowsze zdobycze wiedzy, obok języka łacińskiego uczyła historii powszechnej, arytmetyki, muzyki, nie znanej prawie dotychczas w Polsce geografii i kosmografii, astronomii, geologii, fizyki, anatomii i filozofii, historii Polski i prawa polskiego<sup>18</sup>.

Przybyły w 1556 roku z Genewy do gimnazjum pińczowskiego Piotr Statorius był ostrym przeciwnikiem łaciny jako wyłącznego języka wykładowego, starał się natomiast o podniesienie pozycji języka polskiego. Wydaje nawet pierwszy podręcznik gramatyki tego języka (Kraków 1568). Wojciech z Kalisza, wieloletni rektor gimnazjum lubartowskiego, uczeń głośnego reformatora szkoły średniej, Jana Sturma, zabiegał również o uwspółcześnienie planu i metod nauczania w swej szkole. Działają w tym samym okresie, który był już częściowo okresem wzrostu fanatyzmu wyznaniowego i szybkiego rozwoju szkół jezuickich, szkoły kalwińskie w Dubiecku, Secominie, Łańcucie oraz szkoły braci czeskich w Lesznie, Koźminku i Poznaniu, dając dowód dużej żywotności i atrakcyjności.

Dodatnie konsekwencje reformacji odczuło jednak przede wszystkim szkolnictwo elementarne. W trosce o zbawienie dusz wszystkich ludzi,

<sup>16</sup> B. Suchodolski: *Pedagogika renesansu w Polsce*. W książce: *Z dziejów myśli pedagogicznej*. Materiały do studiów pedagogicznych, t. IV, PZWS, Warszawa 1958, s. 96.

<sup>17</sup> Por. Ł. Kurdybacha: *Z dziejów pedagogiki arińskiej*. PZWS, Warszawa 1958, s. 63.

<sup>18</sup> Por. Ł. Kurdybacha: *Z historii walki o szkołę świecką...*, s. 25.

bogatyh i biednych, wskazała reformacja na takie źródła wiedzy oraz środki zbawienia, jak Biblia i Nowy Testament. Zainteresowała się przeto bliżej ludem, postarała się o przełożenie tych tekstów na języki ojczyste różnych narodów. W 1522 roku Luter ogłosił niemiecki przekład Nowego Testamentu, a w 1529 r. katechizm dla nauczania duchowieństwa i ludu według nowej wiary. Stąd wynikła pilna potrzeba rozszerzenia umiejętności czytania.

O ile humanizm, tworzący swe ogniska w miastach uniwersyteckich i na dworach magnackich, u boku możnych protektorów i mecenasów, nabierał charakteru arystokratyczno-dworskiego oraz wpływał na rozwój szkół wyższych, o tyle reformacja przez swój bliski kontakt i zainteresowanie się szerokimi masami ludowymi wywarła wpływ na rozwój szkolnictwa elementarnego, które dzięki niej zwłaszcza w krajach protestanckich zyskało na zasięgu i znaczeniu.

Ale czy równie pomyślne skutki wywołała ona w dziedzinie wychowawczej i ideologicznej? Przeciwnie. Zahamowała rozwój ruchu laickiego w szkolnictwie. Zarówno luteranizm, jak i kalwinizm nie różniły się pod tym względem w istocie od kościoła katolickiego, na równi z nim bowiem zabiegały o przepojenie nauczania szkolnego duchem religijnym, starając się zachować pod tym względem charakter szkoły i nauczyciela jako służby kościoła, mimo formalnego uzależnienia jej od państwa. Książka do nabożeństwa stanie się w Anglii pierwszą czytanką szkolną. Nauczyciel szkoły elementarnej będzie pełnił nadal przede wszystkim funkcje kościelne i zakrystiana, a należące doń obowiązki szkolne podlegać będą w dalszym ciągu ścisłemu nadzorowi miejscowego pastora. Zanim uzyska on prawo pełnienia tych obowiązków, złożyć musi przed delegatem superintendenta egzamin z religijnej prawowierności.

Średniowieczna szkoła w rezultacie stopniowego załamywania się systemu feudalnego oraz przenikania w życie społeczeństw ożywczych podnień, jakie wniosły humanizm i reformacja, nie tylko zwiększyła wydatnie sieć swych placówek na każdym szczeblu, z początkowym szczeblem włącznie, ale doznała również daleko idących przeobrażeń wewnętrznych. Zerwała z wyłącznością dogmatycznych treści religijno-kościelnych, dopuszczając do głosu również przedmioty i treści programowe podyktowane życiowo-praktycznymi potrzebami rzemiosła, handlu, a nawet rolnictwa i ogrodnictwa.

Po kilkunastu wiekach, jakie upłynęły od czasów starożytnych, zjawiała się ponownie na porządku dziennym idea uzależnienia szkoły i nauczyciela od państwa.

Nie koniec na tym. Z punktu widzenia perspektyw rozwojowych szkolnictwa i zawodu nauczycielskiego jako zawodu pedagogicznego dokonała się w tej epoce rzecz nader doniosła. Doszło mianowicie do założenia fundamentów pod gmach pedagogiki jako nauki. Dzieła tego dokonał długo-

letni nauczyciel i organizator szkolnictwa w różnych krajach Europy (także w Polsce) — Jan Amos Komeński.

Co charakteryzowało ówczesną szkołę? Na czym polegała przełomowość tego, co uczynił dla niej Komeński? Mimo wskazywania przez wielu świadomych ludzi tamtego okresu na jej różne anachroniczne słabości, mimo czynionych przez licznych nauczycieli prób i kroków nowatorskich, szkoła ówczesna była w masie swej szkołą złą. Pedagogika scholastyczna uczyniła z niej domenę panowania słowa. Nawet humaniści, którzy niejedno w programie tej szkoły zmienili na lepsze, nie dostrzegli tej jej zasadniczej słabości, zastępując tylko martwe słowo łacińskie słowem ojczystym. Komeński zaś, przywiązując dużą wagę do nauczania języka ojczystego, kładł nacisk nie na naukę o słowach, lecz na naukę o rzeczach, o rzeczywistości, o życiu, jakie ucznia ówczesnie otaczało, o wszystkim, co w tym życiu było szczególnie ważne. Była to przecież jedyna realna możliwość wyrwania szkoły z „labiryntu”, w jakim się, zdaniem Komeńskiego, znalazła.

Komeński odkrył wyjście prowadzące z tego labiryntu. Wyszedłszy z założenia, iż jedynie wykształcenie stwarza ludziom rękojmię stania się faktycznie ludźmi, że „szkoły są kuźniami prawdziwego człowieczeństwa, bo one to sprawiają, że człowiek staje się naprawdę człowiekiem”, sformułował zasadę, iż „wszystkim, którzy urodzili się ludźmi, potrzebne jest wykształcenie” i „tępy” i „uzdolnionym”, bogatym i biednym. Wykształcenie powinno być tedy powszechne i jednakowe<sup>19</sup>.

Postawiwszy zasadę wykształcenia i zasadę powszechności szkoły u podstaw swej myśli reformatorskiej, podjął Komeński z kolei próbę określenia wymagań, jakim powinny odpowiadać szkoła i jej działalność dydaktyczno-wychowawcza. Chodziło mu o zaprowadzenie w niej ładu wychowawczego i logicznego porządku dydaktycznego, wyrażającego się w określeniu celów i wyznaczeniu odpowiednich środków do tych celów wiodących oraz ujęciu zasad, które by zakreśliły właściwe ramy dla posługiwania się owymi środkami. Z dotychczasowego chaosu szkolnego w tej dziedzinie płynęło — w przeświadczeniu Komeńskiego — wszelkie zło, nikła wydajność pracy szkoły. „Nauczyciele — pisał Komeński — nauczają, aby nauczać, i uczą, aby uczyć, to znaczy prowadzą zajęcia, aby je prowadzić. Podobna niejasność panuje w zakresie środków postępowania i reguł postępowania. Nikt nie wie — stwierdza — jakie środki są dobre i jakie złe, nikt nie rozumie dlaczego. Nikt także nie wie, jakie są słuszne reguły postępowania z dziećmi różnego wieku i w zakresie różnych przedmiotów”<sup>20</sup>. Praca nauczyciela powinna więc, jeśli ma być skuteczna, opierać się na dokładnym poznaniu natury dziecka. Wskazał przeto Komeński na ścisłą łączność, jaka istnieje między poznaniem i działaniem, między teorią i praktyką.

<sup>19</sup> Por. J. A. Komeński: *Wielka dydaktyka. Wstępem i komentarzem opatrzył B. Suchodolski*. Ossolineum, Wrocław 1956, s. 56—62.

<sup>20</sup> J. A. Komeński: *Wyjście z labiryntu*; s. 5.

Były to sprawy dla zawodu nauczycielskiego o wadze wyjątkowej. Docenimy je w pełni, jeśli uświadomimy sobie, jak niski był przeciętny poziom ówczesnego nauczyciela i jakie stosował on w nauczaniu środki. Nagminne było przecież stosowanie przez niego surowych, nierzadko wyrafinowanych kar fizycznych. Nie zdawał on sobie sprawy z tego, że uczeń mógł czegoś nie zrozumieć lub nie zapamiętać, albo że coś mogło przerażać możliwości jego umysłu. Brak postępów w nauce przypisywał nie sobie, lecz z reguły uczniowi, jego złośliwemu rzekomo uporowi, który to upór należało łamać, stosując zresztą cały system kar, udręk fizycznych i psychicznych różnego rodzaju.

Tymczasem kościół katolicki podjął zdecydowaną walkę z innowiercami. Obok klątw, sądów i stosów inkwizycyjnych, obliczonych na najbardziej zatwardziały kacerzy, wieki XVI, XVII i XVIII zaznaczają się szczególną aktywnością w całej Europie powołanego w tym właśnie celu zakonu jezuitów, szkół i nauczycieli jezuickich.

Jakkolwiek jezuici szkolnictwa elementarnego nie prowadzili, to jednak fakt całkowitego podporządkowania programu i metod nauczania celom religijnym upodabniał nauczyciela jezuickiego do nauczyciela parafialnego. Nauczyciel jezuicki jako członek zakonu walczącego był nieporównanie czujniejszy i lepiej przygotowany do swej roli. Miał on kształtować dusze młodzieży na wiernych i posłusznych synów kościoła.

Jezuicka reguła zakonna wysuwała na czoło wszystkich obowiązków, dbano więc o to, aby metody nauczania i podręczniki odpowiadały stawianym zadaniom. Nauczyciele jezuicycy byli przygotowywani do pracy swej na ogół starannie, poznawali bowiem podstawowe reguły ówczesnego kunsztu pedagogicznego.

Do historii wychowania przeszła nie tyle wiedza o programowej i dydaktycznej stronie ich systemu szkolnego, ile przede wszystkim wiedza o istocie ich wychowania. Jezuityzm stał się synonimem obłudy i zakłamania, ponieważ wychowawcy jezuicycy, zachowując pozory, iż wierzą w dobroć natury powierzonych ich opiece synów szlacheckich, że szanują ich godność i ambicje, uciekali się równocześnie do różnych podstępnych, zamaskowanych starannie metod szpiegowania uczniów i swych kolegów-nauczycieli przez innych uczniów i służbę szkolną. Składało się to w sumie na system nie wychowawczy, lecz demoralizujący.

Do bardziej zasadniczych zmian w sytuacji szkoły i nauczyciela dojdzie dopiero w wyniku ruchów społecznych wieku XVIII, znamienitych z powodu wejścia na scenę dziejów mieszczaństwa jako nowej klasy społecznej, podbudowanych głęboko krytyczną działalnością filozofów i myślicieli Oświecenia, głoszących w miejsce starej nową „religię” rozumu i wolności. Toteż zanim jeszcze zawali się w ogniu rewolucji gmach średniowiecznego feudalizmu, dojdzie w szeregu krajów europejskich do ostrej reakcji przeciwko panującemu wpływowi kościoła i religii na wychowanie. Podjęte zostaną kroki, mające na celu wydatne ograniczenie jego dominacji.

W związku z tym dojdzie w roku 1773 do rozwiązania zakonu jezuitów, poprzedzonego przepędzeniem ich z kilku krajów Europy.

Największy asumpt do likwidowania kościelnego monopolu na nauczanie i wychowanie dała francuska rewolucja burżuazyjna końca XVIII wieku, która w konstytucji z 4 września 1794 r. zapowiedziała organizację szkolnictwa publicznego wspólnego dla wszystkich obywateli oraz bezpłatność tego szkolnictwa na poziomie uznanym za nieodzowny dla każdego.

Rewolucja francuska zarówno w tej, jak i w innych dziedzinach miała swych znakomitych poprzedników.

W tym czasie ogłosił Rousseau „Rozprawę o źródłach nierówności między ludźmi” (1753), w dziewięć lat później swoją „Umowę społeczną” (1762) oraz wkrótce potem „Nową Heloizę” i „Emila” — doniosły traktat o wychowaniu nowego człowieka. Obok „Umowy społecznej”, która stała się swego rodzaju manifestem „rewolucji burżuazyjnej”, „Emil” stał się takim samym rewolucyjnym manifestem w zakresie poglądów na wychowanie, który zrywał okowy tradycyjnego wychowania feudalno-państwowego i kościelnego, nastawiając się na potrzeby wstępującego na widownię dziejową społeczeństwa mieszczańskiego. Sądził, iż przez wychowanie mieszczanina-republikanina będzie można położyć fundamenty pod nowe społeczeństwo. Zalecał przeto, aby w procesie tym iść śladami natury, która pozostanie na zawsze, jego zdaniem, najlepszym nauczycielem człowieka i aby wpływ na dziecko oddać wychowawcom, którzy potrafią te wymagania natury zastosować<sup>21</sup>.

Cała w gruncie rzeczy praktyczno-pedagogiczna problematyka „Emila” skupiała się wokół uzasadnień dotyczących takiego postępowania wychowawcy, aby nic nie stanęło na przeszkodzie naturalnemu rozwojowi dziecka. Było to więc stanowcze zerwanie ze scholastyczną tresurą, przedstawienie myśli pedagogicznej na tory związane z potrzebami społecznymi ówczesnego życia i z potrzebami rozwojowymi jednostki. Wysiłek przez Rousseau problemu człowieka i jego ludzkich potrzeb wychowawczych, obliczonych nie na egzystencję po śmierci, lecz na życie na ziemi, aby czuł się on szczęśliwy szczęściem stworzonym przez siebie, zawierało w sobie wartość nieprzemijającą, która wejdzie do skarbnicy pedagogiki światowej, przypominając odtąd nieustannie o konieczności jej humanizacji. Rousseau stanie się w tym zakresie oparciem i natchnieniem dla przyszłych pokoleń pedagogów i nauczycieli, które zainteresują się bliżej dzieckiem, w ślad zaś za tym podejmą nad nim wielostronne badania i studia. Praca zawodowa dozna przez to z czasem potrzebnego jej pogłębienia psychologicznego. Nie można się nie zgodzić z J. Legowiczem, który twierdzi, iż autor „Emila” „zaczął walkę o godność nauczyciela i wychowawcy, którą za nim

<sup>21</sup> Por. J. J. Rousseau: *Emil czyli o wychowaniu. Wstępem i komentarzem opatrzył Jan Legowicz*, cz. I, Wrocław 1955, s. XXX i dalsze.



podejście rewolucja francuska, a następnie szereg pedagogów XIX wieku. Od czasów Rousseau zaczęto się interesować nauczycielem, cenić jego społeczną rolę i rozumieć, jakie znaczenie dla postępu i wyzwolenia człowieka ma świadomość swej roli wychowawcy”.

Rousseau wywarł wpływ nie tylko na potomnych, wywierał go także na współczesnych. René de La Chalotais, poddawszy w „Essai de l'éducation nationale” (Szkic wychowania narodowego) — 1763 krytyce wychowanie kościelne, szczególnie jezuickie, zaprojektował podporządkowanie szkolnictwa państwu oraz zastąpienie nauczycieli duchownych świeckimi, korzystał z argumentów przeciw wychowaniu kościelnemu J. J. Rousseau. Również pod jego wpływem pozostawał M. J. Condorcet, kiedy w zgłoszonym w roku 1792 Zgromadzeniu Prawodawczemu „Rapports a l'Assemblée législative” przypominał poglądy Rousseau, mówiące o miłości człowieka i nieograniczonych możliwościach jego doskonalenia się i postępu<sup>22</sup>. W raporcie tym Condorcet opowiedział się za całkowitym uniezależnieniem oświaty od kościoła. System oświaty publicznej miał obejmować szkoły początkowe, szkoły drugiego stopnia, instytuty, licea oraz towarzystwo narodowe umiejętności i sztuk pięknych, miał dotyczyć jedynie nauczania, ponieważ wychowanie wyłączał Condorcet spod kompetencji państwa.

Jakkolwiek historia potoczyła się torami innymi i nie zaraz doszło do urzeczywistnienia zrodzonych przez rewolucję francuską idei, to jednak wpływ ich był wielki. Zaznaczył się on przede wszystkim w dążeniu krajów do tworzenia centralnych organów oświatowych, które w imieniu państwa przejmować miały z rąk duchowieństwa najwyższy nadzór nad szkolnictwem. Organy te opierać będą swoje dzieło na przesłankach świeckich, w związku z czym zaczęła też budować od podstaw w poszczególnych krajach stan nauczycielski.

Na ziemiach polskich wieki XVII i XVIII zaznaczają się dużym rozwojem szkolnictwa zakonnego, pozostającego głównie w rękach jezuitów, pijarów i bazylianów. Największą jego część stanowiły jednak kolegia jezuickie, oparte na nader ograniczonym i jednostronnym programie językowo-retorycznym. W chwili kasacji zakonu jezuita prowadzili 66 szkół, podczas gdy pijarzy tylko 19, bazylianie zaś i inne zakony jeszcze mniej. Jezuita potrafili wyrobić sobie u szlachty dodatnią opinię oraz ugruntować przekonanie, że nikt ich w tej funkcji zastąpić nie może. Pozornie szkoła jezuicka była szkołą bezpłatną, faktycznie opierała się na hojnych fundacjach, ofiarach i zasiłkach, składanych przez szlachtę w gotówce i naturaliach. Pierwszy wyłom w jezuickiej zasadzie, że kierownictwo oświatą należy do kościoła i papieża, uczynił w połowie XVIII wieku St. Konarski, który wyraził pogląd, iż opiekę nad szkołą i wychowaniem sprawować powinien król i państwo. Zmodernizował on w bardzo istotny sposób program

<sup>22</sup> J. J. Rousseau: *Emil czyli o wychowaniu*, Wstępem i komentarzem opatrzył Jan Legowicz. Cz. I. Wrocław 1955, s. LXXI.

szkół pijarskich. Drugim świadectwem nowego ducha był fakt powołania w Warszawie do życia z inicjatywy samego króla w 1766 roku Szkoły Rycerskiej jako pierwszej państwowej szkoły świeckiej.

Najśmielsze jednakże kroki w tej dziedzinie poczyniła dopiero Komisja Edukacji Narodowej, pierwsza w Polsce i w Europie powołana w 1773 r., wybierana przez sejm i działająca pod nadzorem króla, naczelna, świecka władza szkolna. Postawiwszy sobie za główne zadanie powołanie do życia osobnego stanu nauczycielskiego („akademickiego”), którego podstawy istnienia określone zostały w specjalnej ustawie (r. 1783), podkreśliła, iż zawód nauczycielski jest godny „najzaczniejszego urodzenia”, ponieważ służy dobru publicznemu. W trosce o szacunek i autorytet zawodowy nauczyciela Komisja zadbała o organizację szkół, o dostosowanie do potrzeb życia programów oraz o to, aby były przestrzegane przepisy szkolne i aby wizytacje w szkołach przeprowadzali specjaliści wizytatorzy, którzy powinni to czynić w sposób jak najbardziej pedagogiczny. Powołany przez KEN stan nauczycielski — pisze słusznie Ł. Kurdybacha — był jakby pierwszym w Europie zawodowym związkiem nauczycielskim, rządzącym się specjalnymi prawami, zagwarantowanymi ustawami z 1783 r. Członkami jego byli z urzędu profesorowie uniwersytetów i nauczyciele szkół średnich. „Szczegółowe programy, staranne przygotowanie do zawodu, dokładne określenie praw i obowiązków, ściśle ustalenie zakresu władzy przełożonych, stale, wypłacane w dwu ratach rocznych, wynagrodzenie zapewniające skromne utrzymanie — oto najważniejsze zasługi Komisji Edukacji dla podniesienia zawodu nauczycielskiego”...<sup>23</sup>

Szkoły parafialne w myśl początkowych zamierzeń Komisji miały objąć nauką zarówno dzieci chłopskie, jak i szlacheckie, ale wskutek oporu szlachty oraz szczupłości funduszy pozostały one, niestety, nadal w pełni zależnymi od proboszczów. Również los nauczycieli tych szkół pozostał dalej w ich rękach z tą zmianą tylko, że zawód nauczyciela połączono z zawodem organisty.

Mimo to wpływ przedsięwziętych przez Komisję Edukacji Narodowej reform dla dalszych losów zawodu nauczycielskiego w Polsce był niezaprzeczony. „Jej dążność do uniezależnienia wychowania, a wraz z nim i nauczyciela od czynników kościelnych i do podporządkowania szkolnictwa potrzebom państwa z jednej strony, z drugiej zaś staranie o zorganizowanie systemu szkolnego dla wszystkich warstw, stały się drogowskazem dla szeregu następnych pokoleń”<sup>24</sup>.

Największe zasługi w tym dziele przypisać należy H. Kołłątajowi, który najkonsekwentniej głosił zasadę zależności narodowej edukacji od państwa oraz wypowiadał się za koniecznością wyeliminowania ze szkolnictwa nauczycieli duchownych, potępiając ostro szkolnictwo zakonne pozostające

<sup>23</sup> Ł. Kurdybacha: *Zawód nauczyciela w ciągu wieków...*, s. 33 i 35.

<sup>24</sup> Ł. Kurdybacha: *Zawód nauczyciela w ciągu wieków...*, s. 39.

w służbie kurii rzymskiej. W „Stanie Oświecenia w Polsce” pisał: „Szkoły zakonne będące wyjęte spod władzy biskupów krajowych, a nie należące wcale do żadnej świeckiej krajowej zwierzchności były właśnie jak nasłane od dworu rzymskiego, żeby wychowywały młodzież w samych tylko widokach rzeczonemu dworowi dogodnych”...

Z inicjatywy Kołłątaja zreformowana przez niego Akademia Krakowska nawiązała do roli, jaką spełniała chlubnie przed czterystu laty, w początkach swego istnienia, tj. do kształcenia m. in. także nauczycieli. Zmienne przez Komisję Edukacji Narodowej programy szkolne wymagały wykształcenia nowych nauczycieli, nauczycieli świeckich. Pracujący w szkołach eks-jezuici nie dawali przecież gwarancji, że tego dokonają. Od roku 1780 do 1793 wykształcono w Akademii spory zastęp nauczycieli świeckich, którzy utworzyli z czasem mocną przeciwwagę w stosunku do elementu eks-jezuickiego i odegrali poważną rolę w przetworzeniu szkolnictwa Komisji Edukacyjnej. Zasadniczym mankamentem tego kształcenia było to, iż nie dawało ono kandydatom, jak stwierdza K. Mrozowska, „jakichkolwiek podstaw teoretycznych do wykonywania zawodu, który ich czekał”. W rezultacie dokonanej reformy Akademii Krakowskiej i podziału szkolnictwa na wydziały na terenie Korony istniało 16 szkół akademickich, w których było zatrudnionych 111 profesorów, rektorów i prorektorów, problem zeświecczenia tych szkół nie był zatem problemem ilościowo dużym. Dotyczył on pracy i życia około 100 osób, które stanowiły obsadę szkół akademickich. Poza nimi istniały jednak jeszcze szkoły zakonne, a liczba zajętych nauczaniem zakonników znacznie przewyższała liczbę nauczycieli zatrudnionych w szkołach podległych Akademii<sup>25</sup>.

Wciągnięcie sprawy szkolnictwa parafialnego do ustaw w r. 1783, wydanie nowoczesnego „elementarza dla szkół parafialnych”, stworzenie seminariów nauczycielskich oraz wydanie pierwszej książki poświęconej nauczycielowi, świadczyło o uczynieniu dużego kroku naprzód. Grzegorz Piramowicz, autor „Powinności nauczyciela w szkołach parafialnych”, przy tym niezwykle aktywny działacz Komisji, sekretarz Towarzystwa dla Ksiąg Elementarnych i redaktor ustaw Komisji Edukacji Narodowej zapoczątkował właściwie w Polsce głębsze zainteresowania naukowe pracą nauczyciela szkoły elementarnej. „Powinności...” były pierwszym w istocie podręcznikiem i poradnikiem tego nauczyciela, wprowadzającym go w tajniki jego powołania, wskazującym na rolę, jaka go na terenie wiejskim czeka. Pozostający pod wpływem doktryny fizjokratycznej Piramowicz i inni działacze Komisji, podobnie jak wielu reformatorów szkolnictwa początkowego na zachodzie Europy, uznawali problem oświaty początkowej i oświecenia ludu wiejskiego za ważny środek gospodarczego podniesienia wsi i ulepszenia produkcji rolnej. Stąd też w „Powinnościach

<sup>25</sup> Por. Kamilla Mrozowska: Walka o nauczycieli świeckich w dobie Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony. Monografie pedagogiczne pod red. B. Suchołolskiego, t. V, Wrocław 1956, s. 78—86.

nauczyciela" znalazło się niemało rad charakteru gospodarczo-praktycznego, kulturalnego i higienicznego.

Na tradycjach Komisji oprą się władze Księstwa Warszawskiego, które obok świeckiego szkolnictwa średniego organizować będą publiczne szkoły elementarne. Ustawa szkolna z r. 1808 p.n. „Urządzenie szkół miejskich i wiejskich elementarnych”, wydana przez Izbę Edukacyjną, może być uważana za początek tworzenia publicznego szkolnictwa elementarnego na ziemiach polskich. Głosiła ona, iż „żadne miasto, miasteczko ani wieś nie może zostawać bez potrzebnej dla siebie szkoły. Wieś, która sama nie może utrzymać szkoły, ma być przyłączona do szkoły najbliższej”. Ustawa ta wykluczyła z zawodu nauczycielskiego szynkarzy, rzeźników i inne „niezgodne z tym urzędem profesje”. Powstanie niebawem instytucja towarzystw szkolnych i wyłanianych przez nie dozorów, złożonych z reguły z miejscowego dziedzica, proboszcza, burmistrza lub wójta oraz dwu przedstawicieli ogółu mieszkańców. W tym kierunku pójdą również, przynajmniej na początku, władze Królestwa Kongresowego i Wielkiego Księstwa Poznańskiego. Z czasem w skład dozorów na terenie Kongresówki wejdą także przedstawiciele nauczycieli pracujących w danej gminie.

Nurt postępu nie wszędzie jednak w tym czasie jest równie wartki i głęboki jak w Polsce. W Prusach nie dochodzi w zasadzie jeszcze, mimo przeprowadzonych tam pewnych reform, ani do uniezależnienia szkół od kościoła, ani tym bardziej do nadania im charakteru publicznego. Wprawdzie w 1787 roku powstanie tam dla nadzoru nad szkołami, które stały się w ten sposób instytucjami państwowymi, tzw. Oberschulkollegium, ale już w 1794 roku pod naciskiem kleru nadzór ten przejdzie z powrotem w jego ręce. Pastorzy nadal czuwać będą nad tym, aby nauczyciel nie wpajał krytycznego stosunku do religii, aby był lojalny i poprawny w stosunku do kościoła tak w szkole, jak i w życiu prywatnym.

Wiek XVIII ani we Francji, ani w Polsce, ani w żadnym innym kraju na świecie nie zdobędzie się na trwałe i pełne urzeczywistnienie idei oświatowych, które w okresie poprzedzającym Rewolucję i w jej trakcie wysunęli wybitni przedstawiciele postępowej wówczas burżuazji i działacze Oświecenia. Idee, aby mogły stać się siłą materialną, muszą owładnąć świadomością mas, nie jednostek. Stanie się to możliwe dopiero w wieku XIX, który dokona dzieła ukształtowania instytucji szkolnej jako instytucji narodowej i państwowej oraz doprowadzi do znacznego wyzwolenia się nauczyciela spod wielowiekowej supremacji kościoła.

Ale wiek XIX będzie nie tylko okresem bujnego rozkwitu mieszczaństwa, lecz również wiekiem narodzin klasy robotniczej, która sprawę szkoły i nauczyciela włączy do swego programu po raz pierwszy i ukaże światu właściwe i sprawiedliwe jej rozwiązanie. Burżuazja natomiast zdradzi swoją rewolucję i nie dopuści do realizacji jej ideałów. Będzie ona zazdrośnie strzec zdobytych przez siebie przywilejów i nie zechce ich rozszerzać na pozostałe klasy społeczne. W „Manifeście komunistycznym”.

który ukaże się w połowie tego wieku, Marks i Engels napiszą, iż „wyrósł z upadku społeczeństwa feudalnego nowoczesne społeczeństwo burżuazyjne nie zniósło przeciwieństw klasowych. Zastąpiło ono jedynie dawne klasy, dawne warunki ucisku, dawne formy walki przez nowe”<sup>26</sup>. Zapowiedzą oni także zmianę charakteru oddziaływania społeczeństwa na wychowanie przez wyrwanie go spod wpływu klasy panującej.

Walka, jaką stoczą na tym odcinku u siebie europejskie społeczeństwa dziewiętnastowieczne, dotyczyć będzie: powszechności i obowiązkowości nauczania początkowego oraz bezpłatności tego nauczania jako pierwszych, ale niewątpliwie zasadniczych kroków na szlaku wiodącym do przyszłej, pełnej demokratyzacji oświaty. Natomiast hasła walki o szkołę jednolitą zadominują dopiero w wieku następnym. Powszechna szkoła dziewiętnastowieczna będzie szkołą tylko elementarną, tzw. ludową, obliczoną na potrzeby klasy robotniczej i warstwy chłopskiej. Natomiast potrzeby burżuazji miejskiej i ziemiaństwa obsługiwać będzie instytucja wieloletnich gimnazjów lub liceów, silnie związana z klasycznym programem kształcenia, poprzedzana często trybem nauczania domowego.

Szkoły elementarne przez cały wiek XVIII, a częściowo również w wieku XIX, były niczym innym jak tylko szkółkami katechizmu i mechanicznego, jak zwykł mawiać J. H. Pestalozzi, „popychania wózka abecadłowego”. Pojawienie się przeto na tym terenie genialnego reformatora szwajcarskiego zarówno dla dalszego rozwoju tej szkoły, jak i dla jej nauczyciela uważać należy za zjawisko o epokowym znaczeniu. Pestalozzi, podobnie jak Komeński, hołdował zasadzie, iż tylko dzięki wykształceniu „człowiek staje się człowiekiem”. Przejęty głęboko poglądami Komeńskiego i swego rodaka, J. J. Rousseau, przejmie Pestalozzi od nich ideę wychowania zgodnego z naturą dziecka oraz pogląd, iż sztuka wychowania zasadza się na umiejętnym i odpowiednio zorganizowanym przyczynianiu się nauczyciela do ujawniania sił naturalnych dziecka.

Motorem swoich dążeń uczynił Pestalozzi ideę szkoły ludowej jako czynnika wyzwalańia się warstw ludowych z wielowiekowego poniżenia i zacofania.

W toku wieloletniej, twórczej, w pełni nowatorskiej działalności w Stanz, Burgdorfie i w Yverdon Pestalozzi wypracował system nauczania początkowego, obejmujący wychowanie fizyczne, umysłowe i moralne, przy czym u podstaw wychowania umysłowego postawił znajomość cech rozwoju dziecka w tym wieku, znajomość jego psychologii. Krytykował ostro współczesne sobie szkoły ignorujące to wymaganie, w których panował dogmatyzm i mechaniczne zapamiętywanie materiału nauczania. Przeciwstawiał im zadanie gromadzenia przez dziecko na podstawie własnych doświadczeń zmysłowych określonych wiadomości i rozwijania w związku

<sup>26</sup> Karol Marks i Fryderyk Engels: Manifest komunistyczny. Dzieła wybrane. t. I. Książka i Wiedza, Warszawa 1949, s. 26.

z tym jego zdolności myślowych. W wyniku długotrwałych poszukiwań doszedł Pestalozzi do wniosku, iż podstawę nauczania początkowego stanowić powinny trzy elementy: liczba, kształt i mowa, ponieważ wszystkie przedmioty występują w określonej liczbie, kształcie oraz mają swoje nazwy. Na podstawie tych ogólnodydaktycznych i psychologicznych spostrzeżeń opracował Pestalozzi metodykę nauczania języka ojczystego, rachunków i mierzenia, z czym łączył nabywanie przez dziecko nawyków rysowania i pisania.

Do instytutów w Burgdorfie i w Yverdon przybywało wielu pedagogów i nauczycieli ze Szwajcarii i innych krajów, aby zaznajomić się z ich osiągnięciami. Wynosili oni stąd przekonanie, iż rodzi się w pedagogice era nowa, oparta na czynniku miłości nauczyciela i wychowawcy do dziecka, na poszanowaniu jego osobowości (ten czynnik właśnie chciał Pestalozzi obudzić i ukształtować w nauczycielu przede wszystkim) i że kończy się panowanie tradycyjnej, scholastycznej szkoły, przenikniętej na wskroś surowością i dogmatyczną tresurą. Nie ulegało wątpliwości, iż do tak pojętej pracy należało nauczyciela specjalnie troskliwie przygotować, co też zaczął Pestalozzi w swoich instytucjach realizować i co dało asumpt do podejmowania takiego dzieła w innych krajach.

Wiek XIX rozpoczynał się więc pod tym względem obiecująco, choć olbrzymie zacofanie oświatowe, jakie zostawiły w spadku setki lat panowania feudalnego i kościelnego, ustępować będzie przed nowymi ideami bardzo wolno, podtrzymywane przez wrogie kulturalnemu postępowi mas siły polityczne i społeczne, mimo iż sprawa konieczności upowszechnienia obowiązkowego szkolnictwa elementarnego została teoretycznie prawie wszędzie uznana.

Inaczej sprawy te potoczą się w Anglii, w dalekich Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, inaczej we Francji, Niemczech, Austrii, jeszcze inaczej na ziemiach polskich i w Rosji. Historia wychowania odnotuje w tym okresie na swych kartach niemało wysoce charakterystycznych procesów. Daleko idące postępy w dziedzinie uprzemysłowienia, jakie dokonają się w Ameryce, w Anglii oraz w innych krajach Europy, zmuszą burżuazję tych krajów do poczynienia także w zakresie oświatowym stopniowych, aczkolwiek powolnych i niewielkich ustępstw na rzecz klasy robotniczej oraz niezamożnej ludności miejskiej i wiejskiej. Ustępstwa te polegać będą na coraz szerszym udostępnianiu oraz upowszechnianiu szkół dzieciom robotników i chłopów, na jej stopniowym upaństwowianiu i, co się z tym ściśle wiąże, na częściowym lub całkowitym przejmowaniu kosztów utrzymania tej szkoły przez państwo lub samorządy.

Wyrazicielką tych dążeń stanie się powołana w 1866 roku Francuska Liga Wychowania, która najaktywniejszą działalność rozwinie po upadku Komuny Paryskiej. Jako pierwsza wyłoniona przez klasę robotniczą władza państwowa przeprowadzi ona rozdział kościoła od państwa i dokona pełne-

go zeświecczenia szkolnictwa, nauczyciela zaś uczyni pracownikiem państwa, nauczającym i wychowującym młodzież z jego ramienia.

W dziesięć lat po upadku Komuny, tj. w 1881 roku, zapadną we Francji decyzje o bezpłatności nauczania początkowego, w rok później zaś (28. III. 1882) ustanowiony zostanie przymus nauczania elementarnego, przy czym nauczanie to uznaje się odtąd za neutralne pod względem wyznaniowym, czyli świeckie. Ustawa z 1881 roku wymagała od nauczycieli przedkładania dowodów przygotowania do zawodu, znosiła natomiast równocześnie dotychczasowy obowiązek składania przez nich na ręce biskupów przyrzeczeń posłuszeństwa i lojalności.

W zakresie troski o upowszechnienie szkolnictwa elementarnego, co nie jest jednak równoznaczne z troską o jego zeświecczenie, dziewiętnastowieczne państwo niemieckie wysunęło się w Europie bezsprzecznie na jedno z czołowych miejsc. Stosunkowo najwcześniej podjęło ono wysiłki nad kształceniem nauczycieli dla tego szkolnictwa. Z pierwszymi próbami spotykamy się bowiem już na początku XVIII wieku. W roku 1707 powstaje słynne Seminarium Praeceptorum A. H. Frankego w Halle, od którego biorą początek późniejsze seminaria. Szczególnie wiele na tym polu działał Adolf Diesterweg, długoletni dyrektor seminarium nauczycielskiego najpierw w Mors nad Renem, następnie w Berlinie, nader zasłużony bojownik o wysoki poziom i godność zawodu nauczycielskiego.

Kiedy rozpoczął swoją działalność, nadzór nad szkołą ze strony kościoła nie był jeszcze właściwie kwestionowany, a władze kościelne i pastory funkcjonowali w szkolnictwie w charakterze pełnomocników państwa. Diesterweg dostrzegł to, iż dogmatyczny charakter szkoły uniemożliwia przeszczepianie na jej grunt nowych metod wychowawczych. Wyzwolenie szkoły spod kurateli kościoła oznaczało więc usunięcie dotychczasowego nadzoru nad nią, dzięki czemu stałoby się możliwe również wydobycie się nauczycielstwa, zwłaszcza wiejskiego, ze swego dotychczasowego, ciężkiego położenia. Prymat dogmatu w nauczaniu oznaczał w życiu władzę pastora nad nauczycielem.

Spośród wybitnych pedagogów tego okresu Diesterweg był przede wszystkim wychowawcą nauczycieli. Przyczynił się on do zorganizowania wielu konferencji nauczycielskich i do powstania pierwszych związków nauczycielskich, widząc w nich przede wszystkim środek prowadzący do podniesienia poziomu wykształcenia i samopoczucia nauczyciela<sup>27</sup>. Swoją działalność pedagogiczną wzbogacił pisaniem podręczników oraz wydawaniem czasopism dla nauczycieli.

Przy pomocy seminariów nauczycielskich wykształcono i stworzono w Prusach stan nauczycielski, który dzięki wspólnemu stosunkowi do centralnej administracji szkolnej stał się wkrótce jednolitą całością w sensie

<sup>27</sup> Por. H. Deiters: Adolf Diesterweg. W książce: Z dziejów myśli pedagogicznej, t. IV. Materiały do studiów pedagogicznych. PZWS, Warszawa 1958, s. 375 i dalsze.



ogólnonarodowym. Przyczynił się do tego walcie Diesterweg, który na kursach dokształcających i konferencjach nauczycielskich zabiegał usilnie o zjednoczenie nauczycielstwa. Rozumiał on, iż podciągnięcie nauczyciela pod względem społecznym i zawodowym jest nierozzerwalnie związane z polepszeniem jego sytuacji materialnej. Pod względem pedagogicznym zasługą Diesterwega pozostanie przeszczepienie i spopularyzowanie na gruncie niemieckiej szkoły ludowej metod Pestalozziego. Diesterweg głosił tezę, iż istotą nauczyciela jest opanowanie przez niego właściwą metodą nauczania, co w szkole początkowej miało, jego zdaniem, szczególne znaczenie.

Na ziemiach polskich, podległych władztwu pruskiemu, stosunki szkolne kształtowały się podobnie. Jeśli chodzi o szkołę elementarną, sytuację jej charakteryzuje trafnie to, co przeżywał przedstawiciel pierwszego pokolenia absolwentów seminariów nauczycielskich, wychowanek seminarium poznańskiego, dziewiętnastoletni Ewaryst Estkowski, kiedy w 1839 roku objął stanowisko nauczyciela wiejskiego w Wojciechowie. Spośród 80 uczniów od 5 do 14 roku życia kilku zaledwie umiało czytać, nie było podręczników, przyborów szkolnych, tabliczek i zeszytów do pisania. Estkowski rozpoczął więc starania o pomoce szkolne. Udał się w tej sprawie do księdza pełniącego obowiązki inspektora szkolnego, składał podania do radcy ziemskiego, zabiegał w miejscowej gminie, apelował wreszcie do rodziców dzieci, tu dopiero znajdując jakie takie zrozumienie. Poza nauczaniem i wychowywaniem dzieci uprawiał ziemię należącą do szkoły. Stwierdziwszy dotkliwe luki w swym wykształceniu zaczął się pilnie dokształcać. Poznał dzięki temu dzieła Diesterwega, Wilhelma Harnischa, zwolennika kierunku wychowawczego Pestalozziego, J. Grazera i innych, aby poddać się z kolei egzaminowi ustalającemu. Podobnie wyglądała droga zawodowej kariery innych nauczycieli Polaków, którzy oświecenie dzieci ludu polskiego uznali za swoje życiowe powołanie. Punkt ciężkości ich walki stanowiło usunięcie uciążliwego nadzoru księżowskiego, likwidacji duchownych dozorów szkolnych, które nadzorowały nie tylko pracę nauczyciela, ale także jego zachowanie się poza szkołą. W okresie Wiosny Ludów dążenia te przybrały charakter masowy. Nauczyciele wielu powiatów Księstwa domagali się całkowitego zeświecczenia szkoły i uwolnienia jej od upokarzającego zwierzchnictwa proboszczów i ostatecznego skasowania łączenia funkcji nauczyciela z funkcjami organisty i kościelnego.

Alte po głębokim zawodzie, jaki przyniesie ze sobą załamanie się zrywów wolnościowych, nastąpi długi okres wzmożonego ucisku narodowościowego, germanizacji, Kulturkampf, sławetnych rugów pruskich. Wtedy emancypacyjne dążenia nauczycielstwa w stosunku do kleru i kościoła tracą na swej sile, bo na plan pierwszy wysunie się konieczność obrony polskości przed naporem germańskim, tzn. obrony własnej ziemi, własnych domów, ojczystej mowy i szkoły polskiej — takiej nawet, jaką



ona wówczas była. Strofy „Roty” Marii Konopnickiej oddają wymownie klimat tamtych lat.

W zaborze austriackim warunki szkoły i nauczyciela stały się nader ciężkie od pierwszych lat niewoli. Dążności germanizacyjne z jednej oraz oddanie szkół pod nadzór kościelny z drugiej strony stanowiły wyraz tendencji, aby nauczanie i wychowanie ukształtowało jednostki służące dobrze Bogu i cesarzowi. Konsystorz diecezjalny stał się władzą szkolną, dziekani i proboszczowie zaś wizytatorami szkół. Stan przygotowania nauczycieli był bardzo niski, takie bowiem były również w stosunku do nich wymagania.

J. St. Bystrzeń pisze, iż wedle austriackich ustaw szkolnych, wydanych z końcem XVIII wieku przez cesarza Franciszka I, wychowanie wiejskie powierzać należało miernym inteligencjom, gdyż uważano je za prosty mechanizm. Dekret Studien-Hofcomision z roku 1823 określał bliżej, czego można wymagać od nauczyciela. § 213 tego dekretu mówił, iż powinien on umieć czytać biegle wszystkie rodzaje druku, znajdujące się w przepisanych podręcznikach szkolnych; § 214, że powinien umieć pisać pięknie i biegle wszystkimi przepisanyymi rodzajami pism; § 215, że powinien on umieć cztery działania rachunkowe<sup>28</sup>.

Lata trzydzieste i czterdzieste przynoszą pewne ożywienie politycznego i społecznego życia w Galicji i związany z nim wzrost dążeń do zmian w ustroju szkolnym. Dopiero jednak wrzenie rewolucyjne okresu Wiosny Ludów doprowadzi do pewnych posunięć reorganizacyjnych w tej dziedzinie, a wprowadzenie od roku 1860 autonomii stworzy pomyślniejsze warunki dla walki z silnym stronnictwem ziemian i kleru galicyjskiego. Głównym terenem tej walki stanie się sejm galicyjski, prasa, postępowe organizacje i stowarzyszenia, przedmiotem jej zaś przede wszystkim problem społecznej roli szkoły ludowej i jej nauczyciela.

Tak np. poseł hr. Wojciech Dzieduszycki, sprawozdawca komisji szkolnej, dnia 22. III. 1899 r. wniósł w sejmie sprawę powołania do życia specjalnych seminariów nauczycielskich dla nauczycieli wiejskich w tym celu, aby „ułatwić temu przyszłemu nauczycielowi zadanie, aby się czuł na tym stanowisku mniej nieszczęśliwy, a będąc spokojnym na duchu i mając być włóścianinem, szanował ten stan (...) Nie zawsze — podkreślił — należy naśladować i doganiać ościennych”<sup>29</sup>.

W podobnym duchu wypowiedział się wcześniej St. Tarnowski. „Środek jedyny jest w działaniu i wpływie duchowieństwa i szlachty (...), rada jedyna, ale stanowcza i dostateczna, byłaby w Bractwie Nauczycielskim, które nie potrzebowałoby być zakonem, ale poświęciłoby się na służbę w miłości Boga i bliźniego, z religijnego powołania. Francuscy bractszkowie de la doctrine chrétienne mogliby być gotowym i doskonałym wzorem.

<sup>28</sup> J. St. Bystrzeń: Szkoła i społeczeństwo; s. 300.

<sup>29</sup> Cyt. wg: Świątłomir — „Ciemnota Galicji” w świetle cyfr i faktów — 1772—1902. Warszawa 1904, s. 58.

Wiemy, że bractwo takie naprzód nieprędko zdołałoby większej liczby nauczycieli dostarczyć, a po wtóre, miałyby do walczenia z niemalymi trudnościami. Wszelako jeżeli zakonnice Felicjanki i Siostry Miłosierdzia mogą czynić zadość wszystkim przepisom i zdawać potrzebne egzamina nauczycielskie, to mogliby trudnościom tym podołać i mężczyźni”<sup>30</sup>.

Koniec wieku XIX i początek XX zaznacza się ożywieniem walki kół postępowych z antyludową polityką warstw obszarniczo-klerykalnych. Na forum tej walki zjawia się pierwsi nauczyciele ludowi, na ich czele zaś śmiały ideolog, Stefan Zaleski (Światłomir), redaktorzy i wydawcy cieszyńskiego *Miesięcznika Pedagogicznego* i powstałej w 1911 roku *Wolnej Szkoły*, występującej bojowo przeciwko sprawowanej przez księży władzy szkolnej, przeciwko praktykom religijnym w szkole i za całkowitym zeszewczeniem zawodu nauczycielskiego. Rok 1905 zapisze się w kronikach nauczycielskiego ruchu związkowego pierwszym zjazdem krajowym Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego. Na łamach świeżo powstałego *Ruchu Pedagogicznego* J. Wł. Dawid ogłosi w roku 1912 pierwszą od czasów Piramowicza, wyrosłą z odczucia potrzeb chwili i nawiązującą do poglądów Pestalozzkiego, rozprawę „O duszy nauczycielstwa”, która zapoczątkuje długi ciąg studiów i prac nad zawodem nauczycielskim w Polsce.

Tak było na terenie Galicji. Natomiast na ziemiach Księstwa Warszawskiego, a od 1815 roku Królestwa Kongresowego, trwała czas jakiś rojąca dobre nadzieje kontynuacja poczynań Komisji Edukacji Narodowej. Do końca roku 1820, tj. do chwili dymisji Stanisława Potockiego ze stanowiska ministra oświecenia, współtwórcy i wielkiego rzecznika dzieła Komisji, odważnego przeciwnika obskurantyzmu, ciemnoty i nietolerancji, uczyniono w tym zakresie niemało. Plonem tej działalności — jak podaje Staszic — było 1200 szkół parafialnych, liczne szkoły średnie, dwie szkoły kadetów, zakład dla głuchoniemych, trzy seminaria nauczycielskie, Uniwersytet Warszawski „opatrzone kilkudziesięciu profesorami”, szkoła górnicza, muzyczna i rzemieślnicza, instytut agronomiczny i weterynarii itp. Do szkół wprowadził Potocki nowe treści i metody nauczania, oparte na doświadczeniach Lancastra i Pestalozzkiego<sup>31</sup>. Niestety, odejście autora „Podróży do Ciemnogrodu” oraz przejście na jego miejsce najpierw Grabowskiego, a następnie Szaniawskiego, doprowadziło w krótkim czasie do zaprzepaszczenia zarówno praktycznego, jak i teoretycznego dorobku tego okresu. Czasy ucisku, jakie nastąpiły po dwóch kolejnych powstaniach narodowych, dokonały reszty.

A trzeba stwierdzić, iż także teoretyczny dorobek oświatowy pierwszego okresu był pokaźny. Zawdzięczamy go głównie St. Staszicowi, czołowemu

<sup>30</sup> St. Tarnowski: Z doświadczeń i rozmyślań. *Przegląd Polski*. t. XXVI, Kwartał I, tom 101. Kraków 1891, s. 189—191.

<sup>31</sup> Por. B. Pleśniarski: *Zarys historii laicyzacji oświaty i wychowania w Polsce*. Iskry, Warszawa 1961, s. 127.

reprezentantowi postępowej myśli polskiego Oświecenia i głównemu ideologowi pierwszych lat po upadku Rzeczypospolitej. Staszic przyczynił się w poważnym stopniu do podcięcia korzeni scholastycznej szkole i feudalnemu systemowi kształcenia.

„Na program staszicowskiej koncepcji wychowania — pisze B. Sucho-dolski — miały się złożyć następujące elementy: należycie postawiona nauka języka ojczystego i historii narodowej, wiedza przyrodnicza jako środek przeciwstawiający się skutecznie zabobonom, urojeniom i fanatyzmowi oraz służący najlepiej kształceniu umysłowemu młodzieży, wychowanie społeczno-gospodarcze oparte o nauczanie przedmiotów powiązanych z potrzebami bieżącego życia (geografia, arytmetyka, geometria, chemia i inne przedmioty nastawione na potrzeby krajowe). Stanowczo zaś wyłączał Staszic z programu tego metafizykę i teologię jako przedmioty w szkołach publicznych szkodliwe, szerzące bigoterię i niezgodne z doświadczeniem”<sup>32</sup>.

Dopiero schyłek wieku XIX, poprzedzony pozytywistyczną myślą pedagogiczną Adolfa Dygasińskiego, Aleksandra Świętochowskiego i in., oraz początek wieku XX przyniosą zmianę nastrojów i ożywioną działalność rewolucyjną i niepodległościową. Rok 1905 stanie się pierwszym etapem tej walki, która niebawem, mimo przejściowych niepowodzeń, wzmożenia się reakcji i ucisku oraz ponownego odrodzenia się klerykalizmu, zostanie ukoronowana zwycięstwem. Stanie się to w stopniu niemałym wynikiem rozwoju wypadków na terenie wielkiego imperium carskiego.

Sytuacja oświatowa Rosji przez cały wiek XIX była nader ciężka. W całej zachodniej Europie, liczącej w drugiej połowie tego wieku około 200 milionów mieszkańców, nie można było znaleźć — jak pisał Czernyszewski — tylu analfabetów, co w jednej jego ojczyźnie. Według najbardziej optymistycznych obliczeń na 65 czy 70 milionów mieszkańców imperium rosyjskiego można było znaleźć maksimum 5 milionów ludzi umiających czytać. W związku z tym polemizował ostro Czernyszewski z Lwem Tołstojem, który twierdził, iż przyczyną tak słabego rozwoju oświaty w Rosji jest rzekomo niechęć ludu rosyjskiego do kształcenia się, rzekomo jego wrogie ustosunkowanie się do szkoły. Uważając to za niedorzeczne oszczerstwo rzucone na lud rosyjski, Czernyszewski stwierdzał niezwykle silną dążność ludu do oświaty, ale paraliżowaną, niestety, ciężkimi warunkami jego egzystencji, społeczno-ekonomicznymi warunkami absolutystyczno-pańszczyźnianej Rosji.

Zastój ten polegał zresztą nie tylko na niedostatku szkół, ale także na niskim poziomie metodycznego przygotowania nauczycieli, którzy nie tyle uczyli, co tresowali młodzież, zabijając w niej naturalną żądzę wiedzy,

<sup>32</sup> Por. B. Sucho-dolski: *Pedagogiczna działalność St. Staszica*. (W książce: *Z dziejów myśli pedagogicznej*. t. IV). Materiały do studiów pedagogicznych. PZWS. Warszawa 1958, s. 250 i dalsze.

przypięając umysły i zagłuszając każdy śmielszy przejaw samodzielnej myśli.

Ruch pedagogiczny sześćdziesiątych i późniejszych lat XIX wieku (Uszynski, Pirogow, Dobrolubow) podjął wiele zagadnień z tej dziedziny, zwłaszcza jednak sprawę udostępnienia szkoły dzieciom warstw uciskanych. Radiszczew, Bielinski, Hercen, a po nich także Czernyszewski wysunęli ideę wychowania człowieka-bojownika, rewolucjonisty. Ideał takiego człowieka wyobrażał sobie Czernyszewski jako jednostkę wysoce ideową i wszechstronnie rozwiniętą.

Do rewolucyjnych i demokratycznych ideałów Czernyszewskiego i jego poprzedników nawiąże Lenin, który w broszurze pt. „Do biedoty wiejskiej” podkreśli w 1902 roku nagłą konieczność obowiązkowego nauczania powszechnego. Ale zarówno ten postulat, jak i inne wielkiej wagi społecznej zadania oświatowe rozwiąże dopiero zwycięska Rewolucja Październikowa. Wyznaczy ona nauczycielowi odpowiedzialną rolę wychowania nowego człowieka. Makarenko napisze w odniesieniu do nowego typu nauczyciela znamienne słowa: „Przekonałem się już dawno, że największym szacunkiem i miłością chłopców... cieszy się inny typ człowieka. Pociąga ich przede wszystkim to, co nazywamy wysokimi kwalifikacjami, gruntowną i ścisłą wiedzą, kunsztem, złotymi rękami, pociąga ich małomówność i zupełny brak frazesów, stała gotowość do pracy”<sup>33</sup>.

Mimo niewątpliwych postępów, jakimi mogą się pochlubić wiek XVIII i XIX, sytuacja nauczyciela będzie jednak jeszcze długo sytuacją ciężką. W społeczeństwach klasowych będzie on dźwigał na swych barkach z tytułu pochodzenia społecznego, wykształcenia i wynagrodzenia piętno pogardy i lekceważenia. W Anglii i w innych krajach burżuazyjnej Europy zawód ten będzie mniej nawet atrakcyjny niż podrzędna pozycja w rzemiośle lub handlu.

W związku z niską pozycją materialną nauczyciela pozostaje zainteresowanie tym zawodem kobiet. Wprowadzie załazek udziału kobiet w pracy nauczycielskiej powstał już znacznie wcześniej, mianowicie w okresie reformacji w postaci angielskich szkółek domowych, zwanych „petty schools” lub „dame schools”, które przetrwały do wieku XIX, to jednak szersze wkrócenie kobiet na teren szkolny datuje się dopiero w wieku XIX, a nawet w jego drugiej połowie. Wówczas to powstają pierwsze seminaria nauczycielskie żeńskie. Z czasem liczba kobiet w tym zawodzie wzrośnie bardzo znacznie, przewyższając nawet liczbę mężczyzn. W USA, Wielkiej Brytanii, we Włoszech, Francji, także w Polsce proces feminizacji zawodu nauczycielskiego poczyni znaczne postępy.

Kończąc ten, aż po dwudziesty wiek sięgający, rys rozwojowy funkcji nauczycielskich, stwierdzić możemy, iż jakkolwiek czynności nauczania należą do jednych z najstarszych na świecie, bo jak stwierdza

<sup>33</sup> A. Makarenko: Dzieła, t. I. Poemat pedagogiczny. PZWS, Warszawa 1955, s. 194.

Ł. Kurdybacha, były zaliczane zawsze do najbardziej tradycyjnych obowiązków każdego społeczeństwa, to jednak sam zawód nauczycielski jako taki jest faktem stosunkowo niedawnym<sup>34</sup>.

Jako odrębna zawodowa grupa nauczycielska uformował się dopiero w ciągu XIX stulecia. Proces wyodrębnienia się zawodu nauczycielskiego dokonał się wtedy dopiero, kiedy umiejętności nauczania oddzieliły się od osób, kiedy powstała bezosobowa, racjonalna technika, kiedy nauczanie owej techniki stać się mogło przedmiotem odrębnego, specjalnego zawodu.

Ewolucja funkcji nauczycielskiej polega więc na tym, iż z jednej strony w kulturze społeczeństw wzrastała ogromnie ilość treści charakteru techniczno-intelektualnego, z drugiej zaś dokonywało się podniesienie znaczenia społecznego tego, co nauczyciel robi. Z podrzędnej, pomocniczej roli w przypadku nauczyciela-rzemieślnika awansował on z czasem — jak pisze Chałasiński — do roli „kapłana” i propagatora wartości ogólnospołecznych, nie tylko nauczającego, ale i wychowującego. Proces ten biegł równolegle z rozwojem świeckiego państwa narodowego. Nauczyciel stawał się wtedy funkcjonariuszem publicznym<sup>35</sup>.

Wymagania kwalifikacyjne w stosunku do ludzi podejmujących się nauczania w ciągu długich stuleci dotyczyły właściwie przynależności religijnej oraz stopnia gorliwości w wykonywaniu praktyk religijnych, co było zrozumiałe z uwagi na utrzymującą się trwale dominację kościelną. Szkoła parafialna, wiążąca naukę ze służbą kościołowi i służąca religijnej ideologii, musiała mieć nauczyciela związanego silnie z religią i umiejącego danej religii nauczać. Jednak w miarę stopniowego wyzwalania się jej spod tych wpływów wymagania te znacznie osłabły, choć bynajmniej nie znikły jeszcze zupełnie. Wiele lat upłynąć zapewne jeszcze musi, aby nie zostało po nich śladu, tym bardziej że doszło w wieku XIX do ścisłego sprzymierzenia się wymagań kościelnych z wymaganiami państwowymi. Sprawa ta nie przestała być więc aktualna dla nauczycieli szeregu krajów świata także w wieku XX.

<sup>34</sup> Ł. Kurdybacha: *Zawód nauczyciela w ciągu wieków*. Wiedza Powszechna, Warszawa 1948, s. 1.

<sup>35</sup> Por. J. Chałasiński: *Zawód nauczycielski*. Enc. Wych. t. III, s. 293.

TADEUSZ LESIAK

Rzeszów

## UWAGI NA TEMAT POSTAW I MOŻLIWOŚCI ICH BADANIA

Stoimy przed zagadnieniem olbrzymiej wagi dotyczącym wychowania młodego pokolenia. Leży ono u podstaw całej naszej integralnie pojętej działalności pedagogiczno-dydaktycznej. Niepowodzenia w tej dziedzinie odbijają się niekorzystnie na pracy wychowawczej, paraliżują podejmowanie działalności w tym kierunku. Sprawę komplikuje jeszcze ideologiczne zróżnicowanie społeczeństwa.

W kraju naszym egzystują jeszcze koncepcje wychowawcze oparte na założeniach fideistycznych oraz koncepcje utylitarystyczne, związane genetycznie z ideologią drobnomieszczańską<sup>1</sup>.

Konsekwencje tej koncepcji dla życia społecznego są bardzo groźne, gdyż kształtują indyferentyzm społeczny, cynizm, wybujały indywidualizm. Z niej rodzą się takie zasady życiowe jak: „nie przejmuj się niczym”, „śmierć frajerom”, „głupi, ale silny niech pracuje” itp. Niektóre środowiska lansują znów wzór lojalnego obywatela. Trudno jednak przyjąć taką koncepcję, gdyż rzeczywistość nasza wymaga wychowania człowieka aktywnego i twórczego o postawach politycznych, moralnych i społecznych, zgodnych z założeniami ustroju socjalistycznego i filozofii marksistowskiej.

Dlatego też działalność wychowawcza musi bazować na treściach wynikających z życia społecznego okresu budownictwa socjalizmu. Chodzi o dokonanie takich przeobrażeń w praktyce szkolnej, w organizacji i metodach pracy z młodzieżą, by całokształt poczynań nauczycieli i młodzieży sprzyjał umacnianiu więzi młodego pokolenia z partią, z wysiłkami klasy robotniczej i najlepszych sił narodu tworzących nowe wartości, podstawę dalszego rozkwitu naszej ojczyzny<sup>2</sup>.

O wiele łatwiej wykształcić fachowca — specjalistę w jakiejś dziedzinie — niż wychować człowieka o ukształtowanych poglądach socjalistycznych. Stąd wynika wniosek, który należy sobie uświadomić, że proces nauczania i wychowania musi być integralny.

Pewien kłopot w tym zakresie sprawia zagadnienie, skąd czerpać wzory. W jakim stopniu odwoływać się do tradycji narodowych walk wyzwoleniczych, a w jakim stopniu opierać się na teraźniejszości. Nie negując tradycji i przeszłości należy proces wychowania młodego pokolenia oprzeć na tych treściach, które są bezpośrednio dostrzegalne dla młodzieży.

A z treści takich składa się dynamiczny rozwój życia społecznego i gospodarczego. Cały zaś sens życia człowieka zawiera się w uczestniczeniu w różnych formach działalności, zmierzających w kierunku przyśpieszenia dokonujących się przemian w naszym kraju. Zwrócić należy tu uwagę na fakt, że aktywizm społeczny ma ogromny wpływ na kształtowanie się u człowieka dorosłego i młodzieży różnych postaw.

Coraz częściej pisze się dzisiaj w psychologii o postawach. Wydaje się jednak, że za mało pisze się o psychologicznym aspekcie postaw, a zwłaszcza o strukturze postaw i możliwościach ich badania. Brak wiadomości w tym zakresie poważnie

<sup>1</sup> Zagadnienia te analizuje M. Ossowska: *Moralność mieszczańska*, 1956 r.

<sup>2</sup> O aktualnych problemach i ideologicznej pracy partii. *Nowe Drogi* 1963, nr 8.

utrudnia prawidłową pracę pedagogiczną w procesie kształtowania postaw. W związku z tym postaramy się omówić zasygnalizowane zagadnienie i przedstawić pewne propozycje.

Pojęcie postawy najszerszej jest analizowane w psychologii społecznej, zwłaszcza w literaturze anglosaskiej. Praktycznie termin postawa ma charakter synonimiczny. Często pojęciem tym określa się działalność, a raczej przygotowanie do działalności ruchowej, np. w lekkiej atletyce przygotowując zawodników do startu zapowiada się: na miejsca ..... wskazuje się tu przyjęcie danej postawy — pozycji i nakazuje się być w gotowości ruchowej. Niekiedy określa się również postawę jako nastawienie. Spróbujmy na podstawie kilku definicji wskazać, jakie to elementy wchodzą w skład pojęcia „postawa”.

Ch. Bird definiując postawę pisze o niej jako o pewnej orientacji w stosunku do różnych spraw lub ludzi.<sup>3</sup> Natomiast A. Zawadzki<sup>4</sup> zwraca uwagę na pierwiastek emocjonalny, kiedy mówi się o postawie jako o dyspozycji do działania przyjaznego lub wrogiego względem osoby.

W. G. Alport podaje, że postawa jest umysłowym i nerwowym stanem gotowości, zorganizowanym przez doświadczenie, wywierającym kierowniczy czy też dynamiczny wpływ na reakcję jednostki w stosunku do wszystkich przedmiotów i sytuacji, z którymi jest związana<sup>5</sup>.

Według Newcomba: postawa jednostki w stosunku do czegoś jest jego predyspozycją do określenia działania, spostrzegania, myślenia, czucia wobec danego przedmiotu.<sup>6</sup>

U L. Rubinsztejny spotkamy następującą definicję: postawa charakteryzuje się przyjęciem pewnej pozycji, która polega na pewnym stosunku do własnych celów i zadań, a która przejawia się w wybiórczej mobilizacji i gotowości do działania skierowanego do ich realizacji.<sup>7</sup>

Zajmujący się badaniem tego zagadnienia w ZSRR D. N. Umadze formułuje, że postawa jest to stosunek potrzeb do sytuacji, który określa cały funkcjonalny status osobowości w danej chwili.

Podane powyżej definicje nie są identyczne. Jedne są bardziej ogólne, drugie bardziej szczegółowe. Jedne akcentują element emocjonalny potrzebny przy kształtowaniu postawy, a inne rozumowy. W większości definicji podkreśla się element działania.

Analizując podane definicje łatwo zauważyć, że nie wszystkie w jednakowym stopniu uwzględniają:

1) konieczność zachodzenia pewnych stosunków między podmiotem a światem zewnętrznym,

2) istnienie składników intelektualnych oraz motywacyjno-emocjonalnych,

3) i to, że postawa jest mechanizmem, który podlega zmianom i przesunięciom.

Nie siląc się na definicję postawy skłonni jesteśmy rozumieć ją jako stosunek do czegoś, który dokonuje się na drodze wybiórczej w oparciu o elementy intelektualne i emocjonalne, na drodze udziału człowieka w jakiejś sytuacji oraz przyjęcie w związku z tym pewnych zadań, jakie nasuwa dana sytuacja. Chcąc określić czyjąś sytuację wobec wojny termojądrowej analizujemy ją w oparciu o powyższe elementy strukturalne postawy.

Ktoś wyraża negatywny stosunek do wojny termojądrowej, bo wynika to ze zro-

<sup>3</sup> Ch. Bird: *Social Psychology*, New York, 1940 r., s. 144.

<sup>4</sup> A. Zawadzki: *O badaniu postaw*. Polskie Archiwum Psychologii, t. VII, 1934/35, s. 122.

<sup>5</sup> W. G. Alport: *Handbook of Social Psychology 1935* ed Murchison. s. 798 i inne.

<sup>6</sup> Za Z. Zaborowskim: *Psychologia społeczna a wychowanie*, W-wa 1962, s. 12.

<sup>7</sup> Rubinsztein: *Podstawy psychologii ogólnej*, W-wa 1962, s. 827.

zumienia nieszczęść, jakie ona przynosi, oraz tendencji do spokojnego i szczęśliwego życia.

Z kolei należałoby się zastanowić, jakie czynniki wpływają na kształtowanie postawy. Przyjmuje się dychotomiczny podział wszystkich czynników na zewnętrzne i wewnętrzne. Z wewnętrznych czynników należy wymienić: zainteresowanie, potrzeby, temperament, charakter, doświadczenie życiowe. Natomiast z zewnętrznych: środowisko rodzinne, sąsiedzkie, grupy rówieśnicze, sytuację społeczną, szkołę, nauczyciela. Spośród wymienionych czynników wewnętrznych największy wpływ na kształtowanie postawy wywiera potrzeba. Bowiem ta niezaspokojona wywołuje zjawisko frustracyjne, które w razie częstego powtarzania się doprowadza do patologicznego stanu osobowości. Nie sposób w ramach tego artykułu omówić wpływ wymienionych czynników na kształtowanie się różnych postaw. Omówimy te, które nas najbardziej interesują, a mianowicie: szkołę i nauczyciela.

Bardzo często spotykamy się wśród nauczycieli z administracyjnym zarządzaniem, bezdusznym traktowaniem młodzieży. W takiej atmosferze nie ma mowy o kształtowaniu postaw w sensie pozytywnym, bowiem, żeby takie urobić, należy oprócz znajomości psychiki grupy znać technikę kierowania grupą. Należy wobec grupy stosować technikę demokratyczną, która sprzyja formowaniu wzajemnej życzliwości, zrozumiałości, a unika techniki autorytatywnej, wywołującej postawy agresywne, czy liberalnej rozwijającej postawę bierną, obojętną.<sup>8</sup>

Praca nauczyciela nad kształtowaniem postaw komplikuje się ze względu na to, że ma on do czynienia w szkole z taką indywidualnością psychiczną, jaką ukształtowało środowisko domowe. Oprócz tego działa na nią jeszcze wiele innych bodźców (często nawet destruktywnych), jak kino, telewizja, lektura, koledzy.

Wobec tego, że liczne czynniki wpływają na kształtowanie postaw — nasuwa się pytanie, które z nich mają największy wpływ w procesie ich rozwijania, oraz w jaki sposób to stwierdzić. W działalności wychowawczej mamy kształtować różne postawy: moralne, ideowe, społeczne. Wszyscy wiemy, jakie stoją przed nami w tym zakresie zadania, mniej natomiast wiemy, jak je realizować, a prawie nie orientujemy się, jak badać efekty tej działalności. Napotykamy tu duże trudności. Powodują je przede wszystkim dwa czynniki: rozbieżne poglądy, zawarte w literaturze przedmiotu, na poruszane przez nas zagadnienie oraz poważne luki w metodologii badań różnych postaw. Do tego dodać należy często niepoprawne stawianie problemów będących przedmiotem badań pedagogiczno-psychologicznych czy socjologicznych. Do nich zaliczyć należałoby badania nad kształtowaniem światopoglądu czy zmianami światopoglądu ściśle określonej populacji osób dorosłych czy młodzieży.

W związku z tym można by zapytać, jaka istnieje szansa badania problemu, w którym występuje np. pojęcie światopoglądu nie zdefiniowane jednoznacznie do chwili obecnej?

Podobne trudności zauważamy również i u Kozakiewicza w ostatnio wydanej pozycji.<sup>9</sup> Proponuje on dwie definicje: jedną, która by objęła światopogląd w ogóle, i drugą, ograniczającą się do światopoglądu naukowego. Inaczej również definiują światopogląd T. Kotarbiński, L. Kołakowski, W. Okoń.<sup>10</sup>

Wydaje się, iż bardziej poprawnie dla celów badawczych byłoby używać pojęcia — jak to niektórzy proponują — postawy światopoglądowe. Stanowiłyby one składniki tego, co nazywamy światopoglądem. Ich badanie pozwoliłoby na pewną penetrację w kierunku systematycznego ujęcia światopoglądu danej osoby czy grupy społecznej

<sup>8</sup> Z. Zaborowski: *Psychologia społeczna a wychowanie*, s. 132, 133.

<sup>9</sup> M. Kozakiewicz: *O światopoglądzie i wychowaniu*. W-wa 1965, s. 15.

<sup>10</sup> T. Kotarbiński: *Filozofia i jej znaczenie*. Wybór pism, W-wa 1958, s. 457. L. Kołakowski: *Światopogląd i życie codzienne*, W-wa, 1957, s. 30. W. Okoń: *Zarys dydaktyki ogólnej*. W-wa 1963, s. 39.



zamiast resyntetycznego postępowania. Na takie ujęcie, naszym zdaniem, wskazuje i pewien взгляд metodologiczny.

Należałoby sądzić, iż najważniejszym zadaniem w obecnej chwili jest opracowanie metodologii badań różnych postaw. Pozwoliłoby to na badanie — przy przyjęciu pewnego stopnia prawdopodobieństwa prawdziwości — wyników procesu wychowania czy jego produktów, jak wyraża się prof. Baley.

Niestety, wielu autorów w swoich badaniach posługuje się tylko jedną metodą, i to najczęściej ankietą. Wobec tego trudno jest ustalić i zweryfikować adekwatność uzyskanych wyników w stosunku do faktycznego stanu. A że tak jest, dowodzą tego liczne przykłady, chociażby badania Nowakowskiej, Wędrychowicza, Kozakiewicza.<sup>11</sup>

Zwracają uwagę na siebie podjęte i prowadzone przez Zakład Psychologii WSP w Katowicach pod kierunkiem prof. Pietera badania z zakresu metodologii badań postaw. Nie chcielibyśmy tych spraw omawiać tu szczegółowo, pragniemy jedynie zasygnalizować o możliwościach badania postawy ideowej i moralnej.

Zacznijmy od pierwszej. Problemem tym zajął się w pracy doktorskiej J. Krawczyk. Opracował skalę rozwoju ideowości młodzieży, która składa się z 12 składników (postępy szkolne w przedmiotach nauczania, kontakty z ludźmi, troska o wysunięcie się na czoło grupy, zgodliwość, zaradność i samodzielność, systematyczność, czas reakcji na wezwanie do pracy, efekt pracy w jednostkach miar, przynależność do organizacji, stosunek do oświaty i kultury, motywy udziału ucznia w pracy ideowej). Każdy z wymienionych składników jest jednoznacznie opisany i oszacowany w stopniach 1—5.

Powyższa metoda nie jest jedyną w tym przypadku. Musi ona być uzupełniona metodą statystyczną i obserwacji. W stosunku do możliwości badania postawy moralnej prof. Sośnicki proponuje, aby wyróżnić zakres badania sądu etycznego i uczuć etycznych.<sup>12</sup> Obydwa te problemy można badać za pomocą dwóch grup metod. Do pierwszej zalicza metodę definicji, metodę subsumcji, której zastosowanie polega na zakwalifikowaniu przez badanego szczegółowego przypadku zachowania się pod ogólną cechą charakteru, do drugiej — metodę rozróżnień — kiedy badany ma podać różnicę między dwoma podobnymi wyrazami związanymi z przeżyciami moralnymi. Do metod badających uczucia etyczne zalicza się metodę projekcji, podczas której obserwuje się reakcję mimiczną badanego, metodę motywacji postępowania i działania, metodę bezpośrednich prób uczuciowych, metodę autoanamnezy, w której chodzi o obserwację badanego w czasie oceniania przez niego czynów, które popełnił kiedyś. Powyższe rozważania wskazują na to, że ocena wyników procesu wychowania jest niezmiernie trudna i złożona. W związku z tym należy szukać sposobów ich rozwiązywania.

<sup>11</sup> Jaroszewski: *Dynamika praktyk religijnych i postaw światopoglądowych*. *Kultura i społeczeństwo* 1966, nr 1, s. 137.

<sup>12</sup> K. Sośnicki: *Istota i cele wychowania*, W-wa 1964, s. 108—115.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE<sup>1</sup>

MARIA SINIARSKA

Naucz. XXVIII Liceum  
Ogólnokształcącego w Łodzi

## METODY PRACY WYCHOWAWCZEJ Z UCZNIAMI TRUDNYMI

Z uczniami trudnymi w mojej praktyce dawałam sobie w większości przypadków radę. Zdołałam ich związać ze sobą i szkołą, wzbudzić ambicję i chęć do nauki. Efektem tego było ukończenie przez większość z nich szkoły średniej, a następnie pozytywne wyniki egzaminów na uczelnie i dalsze studia. Przykładów tego mam stosunkowo dużo, uczniowie: Jacek K., Andrzej J. kończą studia medyczne, Sławek R. — filozofię, Iza D. — chemię, Wojtek M. — Szkołę Główną Planowania i Statystyki, Wojtek J. — matematykę itd.

Opracowując ten temat chciałabym podać kilka sposobów postępowania, dzięki którym osiągnęłam opisywane w tej pracy efekty wychowawcze.

Może podane przeze mnie niektóre sposoby postępowania z uczniami trudnymi pomogą w wykonywaniu tej odpowiedzialnej pracy. Zdaję sobie sprawę, że większość z nich jest stosowana od dawna przez wielu wychowawców, niemniej jednak podkreślenie ich skuteczności w procesie wychowywania powinno zachęcić do stosowania ich na co dzień. Do metod dających najefektywniejsze wyniki w mojej pracy należy zaliczyć:

Pozyskanie zaufania ucznia

Na ten temat wyraża się również niedwuznacznie André Berge: „Wychowawca, który nie umiał zdobyć zaufania uczniów, może nauczać moralności popartej najpiękniejszymi przykładami zbierając kpiny, ironię i zupełny brak zrozumienia. Niestety, nie każdy je pozyskał, nie stanowi ono nieodłącznego atrybutu zawodu nauczycielskiego, jak sądzą niektórzy”.

Zdobycie zaufanie uczniów, a tym bardziej uczniów trudnych, jest sztuką pedagogiczną. Nie ma na to recepty. Z własnych obserwacji mogę wywnioskować, że niektórym nauczycielom to przychodzi łatwiej, innym trudniej, a dla niektórych jest nieosiągalne. Pierwszym krokiem w zdobywaniu zaufania ucznia winno być danie mu odczuć, że wychowawca jest jego przyjacielem, że stosowane przez niego zabiegi czasami nawet przykre, mają na celu tylko dobro ucznia. Wychowawca powinien poważnie ustosunkować się do spraw ucznia, przejmować się jego problemami, ochraniać go swoją wiedzą, taktem pedagogicznym i przynosić ulgę w przeżywanych kryzysach. Efektem uzyskanego zaufania jest możliwość nawiązania bezpośredniego, ścisłego kontaktu z uczniami, możliwość pełnego poznania ich przez szczere wypowiedzi i zwierzenia, poznania sytuacji w rodzinie, warunków materialnych, stosunków z kolegami, nurtujących ich wątpliwości itp. spraw mających bezpośredni bądź pośredni związek z objawionymi trudnościami.

Do wychowawcy, który zyskał zaufanie, uczniowie stosują prostą drogę postępo-

<sup>1</sup> Jak podawaliśmy w numerze 5/66 naszego czasopisma, w czerwcu b.r. odbyło się we Wrocławiu podsumowanie dwuletniego dorobku akcji Odczytów Pedagogicznych. W bieżącym numerze publikujemy dłuższe fragmenty czterech odczytów, uwyppuklających problem integralności wychowania i jego znaczenie w działalności dydaktycznej szkolnej i pozaszkolnej (Red.).

wania, co znacznie ułatwia robotę. (Nie ma powodu owijania prawdy w bawełnę). Taki stopień zaufania jest możliwy wtedy, gdy uczeń jest przeświadczony, że wychowawca nie wykorzysta jego słabości i przewinień przeciw niemu.

Jeden z moich uczniów zapytany, co było powodem jego nieobecności w szkole — pyta: „Mam powiedzieć prawdę?” Po mojej odpowiedzi: „tak”, stwierdził: „byłem na kawie z koleżanką”. Tego przestępstwa-przewinienia nie mogłam ukarać. Po rozmowie, której treść miała mniej więcej taki sens, że ja go trochę rozumiem — męskość, chęć zaimponowania itp., niemniej jednak to jest niedopuszczalne ze względów zasadniczych — szkoda dla siebie wynikająca, nieobecność na lekcjach i krzywda wyrządzona klasie z racji obniżonej frekwencji, Jacek K. zrozumiał, że to nie był właściwy czas na picie kawy i więcej to się nie powtórzyło.

### POBUDZANIE NAJLEPSZYCH CECH I WIARA W UCZNIA

Tak jak już we wstępie wspomniałam, u uczniów trudnych występują również cechy pozytywne, które są często przez nich starannie zasłaniane. Dostrzeżenie dobrych cech ucznia, umiejętne ich pielęgnowanie i rozwój mogą dać doskonałe rezultaty wychowawcze. Mogą wrócić wiarę we własne siły uczniowi oraz świadomość, że coś potrafi, jest do czegoś zdolny i potrzebny.

Przez pozytywne cechy rozumiem takie właściwości charakteru, jak: wytrwałość, solidarność, uczynność itp. oraz uzdolnienia, umiejętności i zainteresowania.

Przez rozwijanie i wykorzystywanie tych cech można doprowadzić do zmiany kierunku zainteresowań ucznia, do zaniechania wyczynów niepożądanych na korzyść dobrej konkretnej roboty. Różni uczniowie mają różne właściwości i to należy uwzględniać w ich wychowywaniu. Jedni mają uzdolnienia i zamiłowania do majsterkowania, inni do aktorstwa, jeszcze inni umieją ładnie deklamować, rysować, dekorować, śpiewać czy też osiągają wysokie wyniki w sporcie.

W klasie, w szkole przy dobrej organizacji wszystkie te właściwości mogą być z wielkim pożytkiem dla ogółu i poszczególnych jednostek wykorzystywane.

Pracę i uzdolnienia aktorów, artystów, solistów itp. wykorzystywałam do organizowania okolicznościowych akademii, uroczystości szkolnych, apelów itp. akcji. Kolekcjonerów—ciulaczy używałam do kolekcjonowania pomocy naukowych, urządzania i wzbogacania pracowni biologicznej.

Uczniom o zainteresowaniach fizycznych polecałam wyświetlanie filmów, wykonywanie zdjęć, prostych pomocy naukowych.

Przyrodników zatrudniłam przy hodowli roślin i zwierząt, w akcji zazieleniania szkoły, przy urządzeniu pracowni biologicznej i wykonywaniu pomocy naukowych. Umiejętne podkreślenie pracy i zasług tych uczniów na forum klasy i szkoły poprzez organizowanie wystaw, rozmowy i doniesienia o konkretnych imiennych osiągnięciach stwarzało z jednej strony dobrą pożywkę dla procesów regenerujących psychikę zainteresowanych, z drugiej zaś — zmieniało nastawienie do nich kolegów i nauczycieli z niechętnego na pozytywne. Są to bardzo ważne momenty w robocie wychowawczej.

Wychowawca zatem bardziej niż inni powinien dostrzegać dobrą wolę i wysiłek swoich uczniów, powinien je oceniać jak najbardziej obiektywnie według ich wartości i przydatności. Dyskretnym dodawaniem otuchy należy mobilizować ucznia do dalszego wysiłku i prowadzić do dalszych sukcesów. Uczniowi, który się wykazuje dobrą wolą i wysiłkiem w jakimś określonym kierunku, należy wybaczać pozostałe niedociągnięcia i słabości. Tak postawiona sprawa może doprowadzić do złagodzenia, a nawet zlikwidowania przeżywanego przez ucznia kryzysu. W wypadku braku wyraźnych zainteresowań u ucznia należy spokojnie, cierpliwie wyszukiwać nawet

małe skłonności i dawać szanse ich rozwojowi, nie okazywać, że się traci nadzieję w stosunku do niego.

Utrata wiary w ucznia równa się rezygnacji z pracy nad nim, a tym samym rezygnacji z niego. Wiara w ucznia zobowiązuje go i mobilizuje do pracy.

Jeden z moich wychowanków (trudny: wagary, lenistwo 9 i 10 kl.) J. J. — student I roku w liście z dnia 17. IV. 1961 r. pisze: „Droga Pani Profesor, proszę mi wybaczyć moją postawę. To, że nie napisałem listu aż do tej pory, było wynikiem sytuacji, jaka zaistniała po mojej wizycie u Pani. Tu muszę nawiązać do naszej rozmowy, która miała miejsce w ogrodzie, obok parku Mickiewicza na Julianowie. Rozmawialiśmy wtedy o naszej klasie — byliśmy po egzaminach na uczelnie (wrzesień 1960 r.). W trakcie tej rozmowy spytałem Panią — kto z nas ukończy uczelnię? — kto pierwszy wyleci? Pamiętam to dobrze, jak Pani się na mnie oburzyła i z wiarą w nas, jaką nie często spotyka się u ludzi, odpowiedziała — ja głęboko wierzę, że wszyscy ukończycie uczelnie: I oto proszę mi wierzyć, fatalny pech pozbawiłby mnie stempla na II semestr. Będąc w takiej sytuacji, czy mogłem do Pani napisać list. Co w nim pisać? Że idzie mi dobrze. Chcąc być zawsze w stosunku do Pani szczerym, nie mogłem napisać. Ja, który tyle zawdzięczam Pani, miałbym pierwszy donieść o swoich niepowodzeniach? Myślę, że i tym razem — wchodząc w moje położenie — zrozumie Pani moją intencję. Widzę tylko jedno pytanie, które mogłaby mi Pani zadać. Dlaczego teraz jak dawniej przed maturą nie zwróciłem się do Pani ze swoimi kłopotami? Co innego rozmawiać bezpośrednio, a co innego pisać. List o moich kłopotach przygnębiłby Panią. Teraz z czystym sumieniem melduję, że wszystko jest w porządku. Pozostał jedynie ślad w moim indeksie w postaci 2-ki z matematyki, którą już poprawiłem. Dlatego w dalszym ciągu myślę, że postąpiłem możliwie rozsądnie”.

Wydaje mi się, że jest to dość przekonująca wypowiedź co do mobilizującej i zobowiązującej roli wiary w ucznia. Pokładanie nadziei w całej klasie również daje dobre efekty. Do tematu tego wrócę jednak przy omawianiu klas.

### DISKREKJA O PRZESZŁOŚCI UCZNIA TRUDNEGO

Jak już wspominałam, gros moich trudnych uczniów stanowili uczniowie usunięci z innych szkół. Przyczyną zmiany szkoły (jak zdołałam ustalić) były zwykle większe lub mniejsze przestępstwa uczniowskie, ewentualnie niepowodzenia w nauce. Według mnie dobre efekty daje polityka zacierania śladów przeszłości. Uczniowi łatwiej zaczynać od nowa niż naprawiać starą nadszarpniętą opinię. Najskuteczniej chroni ucznia przed przenikaniem złej opinii w nowe zmienione środowisko mądra dyskrecja wychowawcy. Nie chcę oskarżać nauczycieli, ale w wielu wypadkach mogą nawet podświadomie sugerować się przy ocenie zachowania i nauczania ucznia jego przeszłością. W takim wypadku nawet najlepsza wola i zdecydowana chęć poprawy mogą nie wystarczyć do zakrycia niewłaściwej przeszłości.

W celu ochrony ucznia przed trudnościami wynikającymi z tej racji strzegłam ich przeszłości jako naszej wspólnej tajemnicy. Nie podawałam na forum rady pedagogicznej dokładnych przyczyn przyjscia X czy Y do mojej klasy. Strzegłam arkuszy ocen, z których można było wyczytać, skąd przyszedł uczeń, jakie miał trudności, przyczyny nagan itp. Taka polityka, myślę, że nie przynosiła szkody szkole, a zwiększała zainteresowanym uczniom szanse zerwania ze swoją nie najlepszą przeszłością (przykłady Iza D., Andrzej J., Jacek K.).

Drugim dodatnim aspektem takiego postępowania jest zbliżenie ucznia do nowego wychowawcy przez wspólną tajemnicę. Fakt ten ułatwia zdobycie zaufania i pozyskanie ucznia. Sądzę, że zmiana szkoły tylko przy takim postawieniu sprawy może dać dobre efekty.

## ROZWIJANIE SOLIDARNOŚCI KLASOWEJ

W wychowaniu jednostek doniosłą rolę odgrywa zespół, w skład którego wchodzi. Dla ucznia zespołem tym na terenie szkoły jest klasa.

Opinia klasy — kolegów jest ważniejsza od opinii dorosłych. W trosce o to, aby na klasie zrobić pozytywne wrażenie, uczeń jest zdolny zrobić wszystko. Ze względu więc na siłę swojego wpływu nastroj i nastawienie klasy są bardzo ważne, gdyż od nich zależy siła i kierunek oddziaływania. Czołową rolę w ustawieniu klasy przypada wychowawcy. Aby siła oddziaływania była skuteczniejsza, należy zespolić, scementować klasę. Wydaje mi się, że najłatwiej to można osiągnąć przez wspólne zajęcia, imprezy, wycieczki itp.

W swojej praktyce przywiązywałam dużą wagę do tych spraw, starałam się jednoczyć młodzież wspólnym celem. Każdego roku organizowałam minimum jedną, a najczęściej 2 wycieczki (jedną dłuższą 3—4-dniową, a drugą krótszą 1-dniową). W celu zdobycia środków organizowałam z klasą dochodowe zabawy, konkursy na zbiórkę makulatury, oszczędzanie w SKO itp. Obok korzyści materialnych imprezy takie dawały pełnię zadowolenia i zespoliły klasę podnosząc solidarność jej uczniów. Z ostatnią swoją klasą byłam na wycieczkach: w Warszawie i Wilanowie, Pieninach, Ziemi Kłodzkiej i Śląsku.

## STOPNIOWANIE WYMAGAŃ

Wydaje mi się, że wymagania względem uczniów trudnych należy indywidualizować, uwzględniając ich możliwości, uzdolnienia i dobrą wolę, w myśl zasady — od każdego według jego możliwości. A. B. „Skutek nadmiernych wymagań jest niszczycielski — żądać rzeczy niemożliwych, to narazić się, że się nie uzyska nawet części tego, co możliwe”.

Wychowawca powinien być bardzo czuły na te sprawy, żeby zbyt wygórowane wymagania nie zachwiały wiary uczniów i nie spowodowały zniechęcenia do nauki.

Wymagania można delikatnie podnosić w miarę wzrostu chęci i możliwości ich realizowania przez ucznia. Są sytuacje, które stwarzają konieczność stosowania różnego kryterium oceny, np. za uzyskaną 3 przez ucznia słabego, zaniedbanego z danego przedmiotu, wyróżniałam i udzielałam pochwały mocniejszej niż za 4 czy 5 ucznia bardzo dobrego. Takie stanowisko ułatwiało regenerację wiary w możliwości ucznia słabego, a nie szkodziło dobrym. (Takie było moje zdanie — końcowa ankieta wykazała, że niektórzy dobrzy uczniowie czuli się z tej racji pokrzywdzeni, np. Krzysiek J.).

Reasumując korzyści i szkody wynikające z tego stanowiska doszłam do wniosku, że należy go w dalszej praktyce stosować, jednocześnie nie zaniedbywać jednak uczniów dobrych.

## WALKA I TROSKA O FREKWENCJĘ

Nieobecność w szkole potęguje trudności wychowawcze i dydaktyczne. Troską więc wychowawcy winna być dobra, pełna frekwencja wychowanków. Sprawę absencji na zajęciach szkolnych stawiałam bardzo rygorystycznie. Już na pierwszej lekcji wychowawczej określałam swoje wymagania pod tym względem. Określałam obecność ucznia w szkole na zajęciach jako podstawowy — najważniejszy obowiązek. Wskazałam, jakie konsekwencje może przynieść nieusprawiedliwiona nieobecność (obniżenie stopnia z zachowania, nagana, zła opinia na uczelnie, ukazująca stosunek ucznia do obowiązków szkolnych, a nawet nieuzyskanie promocji). Zasady tej trzy-

małam się konsekwentnie. Każda opuszczona lekcja musiała być usprawiedliwiona przekonywającymi motywami. Pod tym względem uzyskiwałam dobre efekty — średnia frekwencja wynosiła od 97,5 do 98,5%. Część uczniów nie opuściła ani jednej godziny. Wysoka frekwencja była jednym z ważnych atutów klas, które prowadziłam.

W ostatnim roku nie zdołałam uzyskać zadowalającej frekwencji u Zdziśka O. (Był to uczeń przerośnięty, repetent — w wieku 20 lat i jakoś nie potrafił się włączyć do zespołu klasowego). W ciągu roku opuścił on 176 godzin. Z arkusza ocen wynikało, że praktykę taką stosował już od dawna — w ubiegłym roku szkolnym opuścił 200 godzin.

W 8 punkcie omawianej ankiety: „Jak wychowawca twoim zdaniem powinien reagować na wybryki ucznia, 48% wypowiedziało się za surową karą, gdyż według nich wagary i inne wybryki są początkiem wszelkiego zła, 36% za łagodnym, perswazyjnym sposobem karania — wagary wg nich należy tłumaczyć trochę ciekawością, trochę chęcią ucieczki przed nieodrobioną lekcją.

Reszta nie wypowiedziała się na ten temat. Z tego wynika, że młodzież w większości widziała w wagarach zło i wskazywała na konieczność zwalczania go.

### SOLIDARNOŚĆ I PRZYJACIELSKI STOSUNEK

Jak już wspomniałam, nauczyciel-wychowawca, który chce pomóc młodzieży, powinien stać się jej przyjacielem i mecenasem.

Stosowałam w swojej praktyce dość ciekawą taktykę — taktykę osłabiania — kompensowania przewinień uczniów w oczach nauczycieli przez zmniejszanie ważności ich przestępstw, a jednocześnie przez podnoszenie ich zasług. (Z uczniem natomiast omawiałam i oceniałam obiektywnie zajście wskazując na jego konsekwencje). Obok pracy nad samym uczniem należy jeszcze włożyć wysiłek konieczny do zmiany złego poglądu niektórych nauczycieli i środowiska na temat trudnego ucznia. Dzięki temu uzyska się dogodną atmosferę do poprawy — zmiany ucznia.

W 5 punkcie ankiety: „Co zawdzięczam swojemu wychowawcy” jeden z uczniów pisze: „Przede wszystkim zawdzięczam pani profesor spokój i pewność siebie, wiem, że jak będzie trzeba, pani mnie obroni”. Serdeczny przyjacielski stosunek do uczniów umożliwia zbliżenie się ich do wychowawcy. Należy starać się (przy zachowaniu autorytetu i pełnej godności) zmniejszyć dystans między wychowawcą a wychowankami. To ośmieli i zbliży młodzież do wychowawcy, a jednocześnie stworzy podstawę do przyjaźni. Głęboka, długa, wypróbowana przyjaźń między wychowawcą a wychowankiem jest częstym zjawiskiem w naszej pracy. (Ja również mogę przytoczyć wiele przykładów takiej przyjaźni. Moi byli wychowankowie, a obecni studenci czy pracownicy kontaktują się ze mną, piszą listy, odwiedzają mnie, dzielą się swoimi sukcesami i proszą o radę w wypadku potknięć. Uczestniczyłam w ważniejszych wydarzeniach ich życia, jak śluby, spotkania itp.).

Zmniejszenie dystansu ułatwia poznanie przez wychowawcę wartości wychowanków i wykorzystanie ich w procesach wychowywania. Takie postawienie sprawy podnosi psychicznie ucznia, przyczynia się do likwidowania kompleksów, zbliża go do wychowawcy i mobilizuje do pracy nad sobą.

W wątpliwych sytuacjach można się radzić wychowanków, jakie jest ich zdanie na dany temat i wykorzystywać ich rady. W ten sposób wyrabia się świadomość obiektywnych wartości i możliwości ucznia. Przyjaźń należy okazywać przede wszystkim w ciężkich chwilach. W wypadku jakiegoś przewinienia trzeba wykazywać zrozumienie i cierpliwość. Nie myślę tu o bezkarności czy zbytnej pobłażli-

wości — nawet jestem przeciwniczką tego. Każde przewinienie należy analizować i właściwie się do niego ustosunkować. Najlepsze efekty dają tu rozmowy indywidualne z uczniami, ponieważ nie niepokoi się całej klasy, dzięki dyskrecji zyskuje się zaufanie zainteresowanego ucznia. (Tylko przypadki, o których wszyscy wiedzą, oraz to, co mogłoby wywrzeć wpływ na całą klasę, należy analizować zespołowo).

W 10 punkcie ankiety: „Co mi się w mojej szkole podoba, a co chciałbym zmienić i dlaczego?” znaczna część młodzieży — 50% między innymi wymieniła, że się im podoba serdeczna przyjacielska atmosfera i brak dystansu między nauczycielem a uczniem. 27% powiedziało: podoba mi się pracowite i ambitne grono nauczycielskie. Reszta nie wyraziła opinii na ten temat. Na poparcie przytoczę kilka wypowiedzi np. Ankieta nr 5 — „Podoba mi się fakt, że uczniowie z profesorami tworzą jedną wielką rodzinę. Przeżywają razem sprawy smutne i wesołe. Można z nimi porozmawiać i poradzić się. Poważną rolę w tym zbliżeniu odgrywają częste apele — nic nie chciałbym zmienić”.

Nr 14 — „Podoba mi się przyjacielski stosunek między uczniem a nauczycielem. Sprawiedliwe przyznawanie ulg i pomocy materialnej. Imponuje mi troska pracowników o dobre imię szkoły. Nie podoba mi się sprawdzanie zeszytów, gdyż to przysparza uczniom dużo kłopotu i dodatkowej pracy”.

Nr 18 — „W naszej szkole podoba mi się serdeczny stosunek większości profesorów do uczniów, który stwarza prawie rodzinny nastrój. Taka szkoła pozostawi dobre i przyjazne wspomnienia”.

Nr 19 — „Cechą dodatnią naszej szkoły jest to, że nie ma przepaści dzielącej Radę Pedagogiczną od ucznia. Odnosi się wrażenie, że profesorowie to starsi koledzy, którzy swoją wiedzą i doświadczeniem chcą nam pomóc. Nic tu już nie należy zmieniać”.

W tym punkcie ankiety padły również krytyczne uwagi — niektóre z nich należy w dalszej pracy uwzględnić, np.:

Nr 13 — „Do języków obcych częściej stosować magnetofony”.

Nr 17 — „Podoba mi się szkoła wewnątrz, klasy i korytarze, bardzo dużo zieleni. XXVIII L. O. ma udany personel nauczycielski i dyrekcję. Skandaliczne natomiast jest otoczenie szkoły, które nikomu nie może się podobać, a przede wszystkim boisko, samo dojście. To wstyd”. Inny mówi: „Za mało godzin na WF”.

Nr 24 — „Proces nauczania i wychowania mi odpowiada. Zmieniłbym dekorację 2 piętra, — nieaktualne gazetki kolorowe i fotografie”.

Przytoczone wypowiedzi i uwagi wskazują, że młodzież wiele widzi, czuje i żyje szkołą.

## PORZĄDEK W SZKOLE I NA POSZCZEGÓLNYCH LEKCJACH

Praktyka wykazuje, że rozgardiasz w szkole i klasie wpływa demobilizująco na uczniów, a tym bardziej na uczniów trudnych. Stwarza dobre warunki do rozwoju złych, niepożądanych cech charakteru.

Mimo trudnych warunków lokalowych (14 izb lekcyjnych, a 17 klas najczęściej przeładowanych) dyrekcja i rada pedagogiczna utrzymują porządek w szkole. Nie było wypadku, żeby któraś klasa siedziała bez obsady lub nie miała zajęć. Tak jak na terenie szkoły, tak i w klasie należy dążyć do utrzymania porządku. Do porządku przyczyniają się właściwe metody nauczania, dobre przygotowanie i poważny stosunek nauczycieli do swoich obowiązków. Uczeń wiedząc, że nie może liczyć na to, że lekcja nie odbędzie się z takiego czy innego powodu, ani też nie uda się „zabawianie” nauczyciela, nastawi się z góry na poważne zajęcia i będzie się starał do nich przygotować.

## ŚCISŁA WSPÓŁPRACA Z RODZICAMI

W swojej praktyce pedagogicznej doznałam wiele życzliwości i pomocy od rodziców swoich uczniów. Nie szczędzili oni nigdy wysiłku do organizowania imprez, wycieczek itp. akcji. Należy zaznaczyć, że byli to rodzice tak dobrych, jak i trudnych uczniów. Jako przykłady mogę podać p.p. Lewandowską, Ziembę, Karolakową, Kulczycką, Jędrzejczak, Majewską, Maksymowiczową, Gruberskiego i innych. W większości wypadków rozumieli oni moje intencje i chętnie pomagali mi w miarę swoich możliwości w wychowywaniu młodzieży. Współpraca z rodzicami obok bezpośrednich korzyści zwiększa szanse poznania ucznia od strony warunków domowych. Ucząc biologii spędzałam w ciągu tygodnia 3 godziny ze swoimi wychowankami (2 godz. przedmiotu i 1 godz. wychowawcza), a to jest stanowczo za mało. Sytuację poprawiały pozalekcyjne kontakty z młodzieżą oraz współpraca z rodzicami. W oczach rodziców również solidaryzowałam się z wychowankami. Najczęściej rodzice wyolbrzymiali znaczenie przestępstw swoich dzieci (było również i przeciwnie — niektórzy starali się „wybielać” swoje pociechy). Zawsze obok wad starałam się pokazywać dobre cechy i walory młodzieży. Taka polityka postępowania z rodzicami łagodziła sytuację domową, zwiększała w nich nadzieję i cierpliwość. Taka współpraca pomagała w pracy i była przyjemna dla wszystkich stron — nauczyciela, młodzieży i rodziców.

JADWIGA FRONCZYK

*Naucz. Szkoły Podstawowej  
w Suchej Górze  
pow. Tarnowskie Góry*

## JAK ORGANIZOWANIE WYCIECZEK TURYSTYCZNO- -KRAJOZNAWCZYCH PO POWIECIE TARNOGÓRSKIM WPŁYWA NA ROZWÓJ UCZUĆ PATRIOTYCZNYCH UCZNIÓW KLAS V—VII W MOJEJ SZKOLE

Jedną z form pracy w szkole, która pomaga wychowywać wszechstronnie rozwiniętych ludzi, zdolnych wiązać naukę z życiem, teorię z praktyką, samodzielnie rozwiązywać nowe zagadnienia, zachować w życiu aktywną i twórczą postawę, pobudzać, wpajać i rozwijać uczucia patriotyzmu — jest krajoznawstwo i turystyka. Ze względu na rolę, jaką krajoznawstwo odgrywa w nauczaniu i wychowaniu, stało się ono jedną z bardziej rozpowszechnionych form pracy szkolnej. Jest ono ściśle związane z planem wychowawczym i programem nauczania i przyczynia się do pogłębiania i wzbogacania treści pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nauczyciel historii, geografii, biologii, języka polskiego, chemii i klas początkowych może organizować badania terenowe i korzystać z materiału krajoznawczego w takim zakresie i stopniu, jaki odpowiada treści jego przedmiotu. Posługując się materiałem zdobytym w czasie wycieczek może wzbogacać treść lekcji, stosować w pełni zasadę pogłębłości, kształtować u ucznia jego zainteresowania oraz stosunek do Ojczyzny. Krajoznawstwo jest więc metodą pracy, jest w szerokim tego słowa znaczeniu sposobem ujmowania materiału nauczania w powiązaniu z faktami otaczającego życia. Poznanie kraju ojczystego w bezpośrednim zetknięciu z przyrodą i człowiekiem, w czasie wycieczek i wypraw turystycznych, otwierających nieznaną, wielką świat, dostarcza uczniom wielu przeżyć o dużym znaczeniu wychowawczym. Krajo-



znawstwo pobudza do myślenia, czyni uczniów wrażliwymi na wszystko, co nowe w otoczeniu, kształtuje ich pogląd na świat, pozwala również powiązać naukę szkolną z osobistym doświadczeniem, pogłębiać ją i stosować w praktyce, a dzięki temu prowadzi do polepszenia wyników nauczania i wychowania. Krajoznawstwo zbliża uczniów do ziemi ojczystej, jej przyrody i człowieka, odkrywa przed nimi piękno kraju i jego niespożyte bogactwa. Bezpośrednie zetknięcie się z rzeczywistością uzmysławia, ile już zrobiono i jak wiele trzeba jeszcze pracy i trudu, by życie w naszej Ojczyźnie stawało się coraz lepsze i radośniejsze. Poznawanie bohaterkiej przeszłości kraju, historii walk o sprawiedliwość społeczną i wolność narodu kształtuje uczuciowy stosunek uczniów do kraju ojczystego. Krajoznawstwo i turystyka wzmagają tężyznę fizyczną i przygotowują obrońców naszej Ojczyzny, wychowują dzieci i młodzież na gorących patriotów. Dzięki swym specyficznym walorom krajoznawstwo i turystyka pozwalają skuteczniej realizować następujące podstawowe zadania wychowawcze szkoły:

- a) wychowanie młodzieży w duchu patriotyzmu,
- b) związanie młodzieży z budownictwem socjalizmu, obudzenie potrzeby niesienia pomocy krajowi,
- c) pogłębienie i utrwalenie wiadomości zdobytych przez uczniów na lekcjach,
- d) umacnianie kolektywizmu, przyjaźni i koleżeństwa,
- e) kształcenie charakteru.

W pracy tej zajmę się jednym punktem z podstawowych zadań wychowawczych szkoły, a mianowicie rozwijaniem uczuć patriotycznych u uczniów klas V—VII w mojej szkole na wycieczkach turystyczno-krajoznawczych po powiecie tarno-górskim.

Jestem opiekunką koła turystyczno-krajoznawczego w naszej szkole, gdzie pracuję już 11 lat. Koło to zorganizowane jest na silnych podstawach, ma swoje tradycje i program z dawna ustalony oraz realizuje plan wycieczkowy ułożony przez sam zarząd. Liczba członków waha się od 20 do 30, często przekracza tę liczbę, zwłaszcza w sezonie turystycznym. Zebrania odbywają się raz w tygodniu, a zebrania zarządu raz w miesiącu. Poza tym odbywają się zebrania w sekcjach, których mamy w każdym roku szkolnym kilka. W tym roku mamy trzy sekcje: sekcję kolarską bardzo żywotną i silną, sekcję narciarską, czynną oczywiście bardzo krótko, bo tylko w miesiącach zimowych, oraz sekcję referatową, która przygotowuje referaty i pomoce audiowizualne na zebrania koła.

Koło grupuje uczniów interesujących się geografją, turystyką oraz pracami krajoznawczymi w terenie. Koło posiada własną bibliotekę złożoną z 20 książek o treści krajoznawczej oraz przewodniki turystyczne.

Uczniowie naszej szkoły, pracując i szkoląc się w kole w ciągu dłuższego czasu, są zaprawieni w turystyce. Na wycieczkach bliższych i dalszych odbywanych zwykle w niedzielę, w dni wolne od nauki szkolnej lub po lekcjach, uczniowie zdobywają odznaki turystyczne, np. kolarskie, piesze, a liczba tych odznak stale rośnie. Praca roczna koła dzieli się na cztery zasadnicze okresy: jesienny, trwający od początku września aż do ferii zimowych, zimowy, trwający do stopienia śniegów, no i pierwszej wycieczki wiosennej, okres wiosenny do czerwca, oraz okres letni, trwający przez czerwiec i całe wakacje letnie. Okres jesienny jest niezmiernie interesujący z powodu dużej ilości sprawozdań z wycieczek, kolonii i obozów oraz mnóstwa planów i projektów na przyszłość, zwłaszcza w kierunku organizowania wycieczek. Wszyscy chcą się pochwalić swoimi spostrzeżeniami i notatkami robionymi w czasie wędrówek.

Na zebraniach jesiennych przemawiam również i ja jako opiekun koła, opisując różne krainy geograficzne, gdzie przebywali uczniowie lub gdzie odbywali obozy, w których wzięli udział poszczególni członkowie koła.

Jeżeli wspomnienia o swojej wyprawie kajakowej po Mazurach opowiedział jeden uczeń, który tam był ze swoim ojcem i kuzynami, to ja uzupełniam opis jego wrażeń, przygód, przeżyć i spostrzeżeń nieraz bardzo wartościowych i interesujących opisem geograficznym krainy, którą on zwiedzał. Jeżeli uczeń składa sprawozdanie ze swojego pobytu z rodzicami w Górach Świętokrzyskich, to ja uzupełniam to sprawozdanie. Na temat każdej wycieczki wywiązuje się ożywiona dyskusja, w czasie której następują uzupełnienia i opis wesołych epizodów przedstawiony przez uczniów. W ten sposób na podstawie własnych notatek i zapisów, obserwacji i spostrzeżeń, uczniowie opisują poszczególne krainy Polski, regiony i okolice, miasta i wsie, zabytki sztuki i kultury, zwiedzane przez siebie muzea i inne obiekty turystyczne, omawiają osiągnięcia na polu gospodarczym czy kulturalnym na podstawie oglądanych zakładów przemysłowych, a często i zwiedzanych obiektów gospodarczych oraz szczerze i prostym językiem przedstawiają swoim kolegom zdobycze na polu turystyki, zachęcając ich do wędrownictwa i poznawania kraju.

W okresie jesiennym poza zebraniem koło urzęda kilka małych wycieczek po najbliższym terenie. Uczniowie kl. V zapoznają się dokładnie z najbliższą okolicą. Poznają swoją wieś rodzinną, jej historię. Sucha Góra to stara osada górnicza. Znajdują się tu kopaliska dolomitów. Kopalnictwo kruszcowe istniało w Suchej Górze już w XIII wieku. Ponieważ tutejszemu górnictwu nie groziła woda, miało ono dobre warunki rozwoju, stąd też wzięła się nazwa miejscowości. Na terenie Suchej Góry w szybkim tempie z nowoczesnymi urządzeniami rozbudowują się Zakłady Dolomitowe. Jako Komitet Opiekuńczy naszej szkoły Zakład ten umożliwił uczniom koła zwiedzenie kopalni. W czasie zwiedzania Zakładu uczniowie zobaczyli nowoczesne urządzenia do pracy w górnictwie kamiennym, jak wiertarki, koparki, dźwigi. Zobaczyli nowoczesną sortownię, warsztaty elektryczne i mechaniczne, gdzie uczyć się zawodu absolwenci naszej szkoły. Przy omawianiu wycieczki dzieci wypowiadały się na temat ułatwienia pracy robotnikowi, którą stworzyło im nasze państwo. Większość rodziców naszych uczniów pracuje w tym Zakładzie. Rodzice Heńka otrzymali z Zakładu nowe mieszkanie. Dzięki pomocy państwa robotnicy mieszkają w nowych, jasnych i ładnych blokach mieszkalnych. Dzieci tych pracowników po ukończeniu siódmej klasy mogą się uczyć zawodu mechanika lub elektryka w przyzakładowych warsztatach. W podsumowaniu końcowym dzieci wysunęły wnioski: państwo troszczy się o robotnika, ułatwia pracę, daje mieszkania, wczasy, dla dzieci kolonie, ażeby było mu coraz lepiej i weselej. Jako opiekun zwróciłam uwagę na wybór zawodu przyszłym absolwentom klasy siódmej.

Tuż przy Suchej Górze znajduje się nowoczesne osiedle mieszkaniowe — Radzionków III, powstałe w 6-ciołatce dla górników kopalni Bytom i Radzionków. I tam wybraliśmy się na popołudniowy spacer. Przeszliśmy ulicami, chłopcy liczyli nowe bloki, cyfry rosły 20, 40, 60 ... Jedni naliczyli nawet więcej. Zobaczyli dużo sklepów samoobsługowych, księgarnię, kawiarnię, kino, ośrodek zdrowia z apteką, trzy nowe szkoły, trzy przedszkola, jeden żłobek, place zabaw, Szkołę Górniczą, pocztę, Dom Towarowy, bar mleczny, park i ogródki działkowe.

Drudzy zastanawiali się, ile ludzi zamieszkuje to nowe osiedle. Okazało się z wypowiedzi jednego przechodnia, że ponad 10 tys. Dzieci uczy się w szkołach około trzy tysiące. Osiedle jest piękne. Wszyscy starają się o jego czystość i ukwiecenie. Mieszkańcy są dumni ze swego osiedla. Uczeń Piotruś z tamtejszej szkoły tak mówi: „I my, dzieci, cieszymy się z tego, że państwo wraz z kopalniami Bytom i Radzionków wybudowało to śliczne osiedle dla wszystkich rodzin górniczych, ażeby po ciężkiej i trudnej pracy mogli odpocząć w nowym, jasnym, słonecznym mieszkaniu, mogli korzystać z rozrywek kulturalnych”.

W ciepły październikowy dzień pojechaliliśmy na rowerach do jednej z najstarszych

miejscowości w powiecie tarnogórskim — Repty Stare. Kasztanową aleją dojeżdżamy do pięknego parku, w którym widać z daleka wysokie mury obronne i mury dwóch zamków: starego, gdzie zachowała się tylko brama wjazdowa, i nowego, renesansowego, z lat 1893—1898, zniszczonego w 1945 r. Dawniej park i zamek zajmowała rodzina Donnersmarcka. W zachowanym i odremontowanym budynku gospodarzom co roku odbywały się kolonie letnie dla dzieci górników, a obecnie mieści się tam sanatorium rehabilitacyjne dla górników.

W czasie krótkiego odpoczynku na łonie przyrody dzieci dyskutują i porównują dawne czasy, gdzie jeden człowiek mógł mieszkać w zamku, inni natomiast w małych chałkach, a dziś z tego co roku korzysta setki dzieci i ludzi dorosłych.

Odjeżdżając z Rept Starych do Rept Nowych po drodze napotykamy duży kamień z napisem: „Nie damy naszej ziemi. Pamiątka powstań 1919, 1920 i 1921 r.”. Podobnie jak w Reptach Starych i tu rozwijało się górnictwo. Najbardziej charakterystyczną pozostałością po tamtych czasach jest szyb „Staszica”, dziś najdogodniejsze zejście do podziemi tarnogórskich, z nich bierze początek rzeka Drama zasilająca wody Kanału Gliwickiego. Rozchodzą się stąd w kilku kierunkach sztolnie, znana sztolnia Czarnego Pstrąga, cenny zabytek dawnego budownictwa górniczego.

Przy omawianiu wycieczek dzieci wysunęły wniosek zwiedzenia podziemi tarnogórskich w dni Gwarków Tarnogórskich.

Okres zimy nie powinien być czasem zastoju w pracy koła. Zebrania odbywają się nadal co tydzień i żeby frekwencja na nich nie zmalala, używamy na zebraniach epidiaskopu, a nawet wyświetlamy filmy krajoznawcze wypożyczone z „filmu Polskiego” za pieniądze ze składek członkowskich. Poza tym sekcja narciarska organizuje wycieczki na nartach po najbliższej okolicy. Zimą także zwiedzamy muzea i różnego rodzaju wystawy. Jedną z takich wycieczek było zwiedzenie Muzeum Górnośląskiego w Bytomiu. Uczniowie zwiedzili dział przyrodniczy, historyczny i archeologiczny. Na zebraniach Zarządu opracowuje się już plan wycieczek wiosennych.

Okres wiosenny zaczynamy pierwszą, tradycyjną wycieczką półdniową. Skoro tylko ukaże się słońce marcowe, jeszcze drogi są pełne błota, a my wyruszamy z hasłem „Szukamy wiosny w terenie” i podziwiamy urok ziemi śląskiej. Najczęściej udajemy się do rezerwatu leśnego „Seget” o powierzchni 24 ha, który znajduje się na terenie naszej gromady. Las jest dwupiętrowy. Idąc alejami po drodze napotykamy świerki, buki, sosny, osiki i brzozy w wieku od 60 do 120 lat. Oddychamy świeżym, czystym, wiosennym powietrzem. Do rezerwatu corocznie przyjeżdża wiele wycieczek szkolnych, szczególnie w miesiącu maju i czerwcu, kiedy w większości lasu zakwitają konwalie, które napelniają zapachem cały las. Na zebraniach koła wygłaszane są również krótkie referaty naukowe o treści geograficznej, np. o Bułgarii, Jugosławii, Sycylii, Kamczatce, o polskich i radzieckich podróżnikach, o życiu Japończyków lub Malajczyków, o wykopaliskach archeologicznych w Biskupinie lub o sławnych tatarnikach. Celem zmobilizowania nowych uczniów do poznawania kraju wygłasza się pogadanki o treści krajoznawczej, np. o Wrocławiu, Kurpiach, Kaszubach itd. (posługując się albumem, edipiaskopem i literaturą krajoznawczą). Wreszcie przychodzi ciepło wiosenne, a potem lato — okres najbardziej ożywiony i pełen pracy. Zebrania poświęcone są tylko przygotowaniom wycieczek i sprawozdawczości z odbytych wycieczek.

Są w naszej szkole klasy, w których większość uczniów co niedzielę wyjeżdża na wycieczki bliższe czy dalsze z rodzicami. Rezultatem tych wycieczek są bogate zbiory, które uczniowie składają w szkole. Często uczniowie składają sprawozdanie z wycieczki urządzonej z zakładem pracy ojca, nieraz samochodem w Pieniny, do Zakopanego czy do Warszawy, wzbudzając ogromne zainteresowanie wszystkich swoich kolegów takim „wyczynem” turystycznym.

W miesiącu kwietniu zorganizowaliśmy wycieczkę do naszego powiatowego miasta — Tarnowskich Gór. Jest to stary ośrodek kopalnictwa górnośląskiego.

Tarnowskie Góry wzięły początek z osady Tarnowice Stare, dziś część miasta, o której pierwsze pisane wzmianki sięgają XIII wieku. Okolice Tarnowic Starych obfitowały w „góry”, czyli kopalnie, i stąd nazwa Tarnowskie Góry. Tarnowskie Góry są ważnym węzłem kolejowym na trasie Górny Śląsk — Bałtyk.

Tarnogórski dworzec kolejowy, towarowy, należy do największych w Polsce. Obecnie jest w rozbudowie. Z dworca dochodzimy do centrum miasta. Jest to ciekawa, zabytkowa część, która skupia się wokół dość ściśle zabudowanego rynku. W rynku pod nr 1 mieści się historyczna winiarnia Sedlaczka. Nad bramą wejściową znajduje się herb miasta z datą 1526 r., a po obu jej stronach tablice — lewa głosi: „W tym domu bawili królowie polscy: Jan III Sobieski z Marysieńką 1683 r., August II 1697 r., August III 1734 r., król szwedzki Karol III 1707 r., poeta niemiecki J. W. Goethe 1790 r., poeta polski J. U. Niemcewicz 1821 r.”; prawa tablica informuje, że była to siedziba starostwa ziemi bytomskiej i tarnogórskiej od w. XVI, później historyczna winiarnia. Na narożniku domu, nad oryginalną latarnią, znajduje się rzeźba głowy husarza z czasów J. Sobieskiego. W lewym skrzydle budynku mieści się kawiarnia, w prawym winiarnia z ciekawymi malowidłami; na pierwszym piętrze siedziba Towarzystwa Miłośników Ziemi Tarnogórskiej i muzeum z cennymi zbiorami, są tam między innymi średniowieczne narzędzia górnicze, wydobyte z miejscowych kopalń kruszcu. W podwórzu budynku z gospodą „Pod Lipami” znajduje się jedno z zejść do podziemi tarnogórskich. Na rynku znajduje się zabytkowa studnia. Idąc z rynku podcieniami dochodzimy do obiektu zabytkowego, jest nim dzwon Gwarków Tarnogórskich z XVI wieku. Przy ulicy Zamkowej mieści się stary zamek Donnersmarcków, który przebudowany został na mieszkania dla ludności tarnogórskiej. Centrum handlowym miasta jest stara, dość wąska ulica Krakowska. W południowo-wschodniej części Tarnowskich Gór najznaczniejszym zabytkiem jest dawny dwór Karłuszowic. Obecnie mieści się tam Technikum i Zasadnicza Szkoła Zawodowa Odzieżowa. W pałacyku zimowym znajduje się Szpital Przewidziany dla chorych pow. tarnogórskiego. W Tarnowskich Górach jest 10 szkół podstawowych oraz 8 szkół średnich. Buduje się tu także nowe osiedle mieszkaniowe im. A. Mickiewicza.

Rok rocznie we wrześniu odbywają się w Tarnowskich Górach „Dni Gwarków” z pochodami i dawnymi obrzędami górniczymi. Przy podsumowaniu wycieczki dzieci stwierdziły, iż miasto to ma dużą przeszłość historyczną i wiele zabytków historycznych.

W majowe popołudnie wybraliśmy się na rowerach do wsi Świerklaniec w powiecie tarnogórskim. Jadąc z Tarnowskich Gór do Świerklańca mijamy wieś Nakło Śląskie, gdzie mieści się Państwowe Technikum Rolnicze. Dojeżdżamy do Świerklańca. W miejscowości tej znajduje się duży park. Przy głównym wejściu do parku świerklańskiego widoczne są spalone w 1945 r. mury zamku Donnersmarcków. W głębi parku Donnersmarckowie wzniesli w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku drugi pałac, kopię Wersalu, który również spłonął w 1945 r. Ruiny zamku rozebrano. Zostały po nim niezwykle cenne rzeźby walczących zwierząt — francuskiego artysty oraz jeden z najwyższych w Polsce masztów żelaznych. W pobliżu zamku znajduje się Pałac Kawalerski, w którym Donnersmarckowie przyjmowali swoich gości. W 1945 r. został częściowo spalony. Obecnie odbudowany przez PTTK. Sale pałacyku wyposażono w 1955 r. w stylowe meble, zaś na górnym piętrze, w dawnych pokojach dla służby, urządzono schronisko turystyczne dla turystów, którzy w ciepłe letnie niedziele spędzają tu miło i wesoło czas. Przyjeżdża tu wiele wycieczek, szczególnie górniczych z różnych zakątków kraju. I my odpoczywamy na łonie przyrody, oddychamy świeżym powietrzem.

Bronia, uczennica kl. VII, rozmyśla i mówi: „Dlaczego dawniej jeden człowiek

mógł mieć wszystko — zamki, parki, wioski, kopalnie, a dziś państwo daje wszystko człowiekowi — młodzieży — szkoły, robotnikowi — sanatoria, wczasy, odpoczynek". Jako opiekunka dodaję kilka słów. Powinniśmy być dumi i wdzięczni swojej Ojczyźnie za to wszystko, co ona nam daje. Powinniśmy swoją postawą, charakterem, dobrym postępowaniem na każdym kroku doceniać to wszystko, co już państwo zrobiło i w dalszym ciągu robi, ażeby życie nasze i naszych ojców stawało się coraz lepsze i weselsze.

W naszym powiecie jest jeszcze wiele miejsc zabytkowych, w których najczęściej spotykamy zamki hrabiów Dołnersmarcka, jak: Strzybnica, Brynek, Stare Tarnowice, a które państwo udostępniło szkołom i różnym zakładom pracy. W Brynku w dobre zachowanym i pięknym pałacu mieści się Technikum Leśne, w którym uczy się młodzież z całej Polski. W miesiącu czerwcu zaplanowaliśmy sobie również wycieczkę po kraju, a w szczególności po województwie katowickim. Uczniowie klasy piątej zwiedzili Wojewódzki Park Kultury i Wypoczynku w Chorzowie, Planetarium, ZOO i Wesołe Miasteczko. Klasy szóste autobusem kopalni „Radzionków” wyjechały do Opola, a klasy siódme przy udziale całego koła wyjeżdżają pod koniec roku szkolnego na 3-dniową wycieczkę do naszej stolicy Warszawy.

Nadchodzi koniec roku szkolnego i ostateczne przygotowanie się członków koła do akcji letniej. Jest to okres porad, wskazówek i informacji potrzebnych do urządzenia wycieczek wakacyjnych. Wakacje nadchodzą: jedni jadą na kolonie, na obozy harcerskie, gdzie także będą odbywali wycieczki, a wreszcie inni wyjeżdżają z rodzicami w góry, nad morze, do miast, do swoich krewnych. Wszyscy członkowie koła w czasie wakacji przygotowują na swych wycieczkach materiał do sprawozdań powakacyjnych. I tak wygląda roczny plan koła.

Dlaczego taką wagę przywiązujemy do tej formy pracy? Wycieczkowanie i turystykę młodzieżową uważam za jedną z podstawowych form pracy koła, która ma do spełnienia wielkie zadanie: wzbudzić zamięłowanie do zwiedzania kraju, czego wynikiem będzie jego ukochanie.

Jako opiekun koła mogę stwierdzić, że na wycieczce młodzież łatwo zapala się do pracy, staje się kulturalniejsza i chętniejsza również do nauki szkolnej. Samo układanie wycieczek i przygotowanie do niej to już jest radość dla młodych krajoznawców. Na wycieczkach młodzież staje się sobą, nie kryje się ze swoimi uczuciami, jest rozmowna, chętna do wykonywania wszystkich zarządzeń, bardzo często sama od siebie wysuwa nowe koncepcje i plany. Na wycieczkach krajoznawczych opiekun ma możliwość poznać charakter młodzieży, braki wychowania, warunki życia i pracy uczniów. Na wycieczkach młodzież zapoznaje się z budownictwem, architekturą, z zajęciami mieszkańców wsi i miast, ze sztuką ludową, z przyrodą. Z każdej dziedziny wiedzy młodzież przyswaja sobie pewne szczegóły, które mogą jej się przydać w życiu i które dają dość ważne uzupełnienia do wykształcenia ogólnego. W terenie młodzież widzi zmiany, jakie zachodzą w krajobrazie wskutek działalności człowieka, obserwuje przeobrażenia spowodowane przez budowę fabryk, mostów czy osiedli mieszkaniowych. Na wycieczkach najłatwiej można pokazać młodzieży, że człowiek poznając przyrodę opanowuje ją, zmienia i przekształca. Odgrywa to doniosłą rolę w kształtowaniu światopoglądu uczniów.

Nie zapomnimy przy tym o wychowaniu estetycznym, o rozwijaniu uczuć, żywej wrażliwości i miłości do przyrody.

Bolesław Bierut w swym przemówieniu do młodzieży szkolnej w maju 1948 r. podkreślił: „że poznanie kraju ojczystego, jego bogactw i jego piękna, poznanie własnego narodu, jego historii — to warunek owocnej pracy dla kraju. Tylko poznawszy swój kraj można go jak najgoręcej pokochać i naprawdę owocnie dla niego pracować”.

A oto kilka wypowiedzi uczniów na temat wycieczek:

„Nie wiedziałam nawet, że tyle pięknych i ciekawych rzeczy jest w naszej okolicy, którą niby tak dobrze znam” — pisze uczennica kl. V, Hela, do gazetki ściennej.

„Podczas wycieczki zobaczyłam, jak piękna jest ziemia śląska i cały nasz kraj” — pisze Cela, uczennica kl. VII.

„Przy zwiedzaniu zakładu i oglądaniu nowoczesnych maszyn zrozumiałem, że praca robotników bogaci się nasza ojczyzna, Polska Ludowa” — mówi uczeń Henryk z kl. VII.

A więc krajoznawstwo, opierając się na bezpośrednim poznawaniu kraju i na doświadczeniach zdobytych w czasie pracy terenowej, może stać się ważnym ośrodkiem w wychowaniu wszechstronnie rozwiniętego i wykształconego człowieka-patrioty, świadomego budowniczego socjalizmu w naszym kraju.

**JERZY BRZEZIŃSKI**

Lublin

naucz. Technikum Ekonomicznego

## W POSZUKIWANIU WŁAŚCIWEJ METODY NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH

### KONTAKTY Z ZAGRANICĄ JAKO ŚRODEK ROZBUDZAJĄCY ZAINTERESOWANIE NAUKĄ JĘZYKÓW OBCYCH

Zasada wiązania nauki z praktyką trudna jest do realizacji w nauczaniu języków obcych. Kontakt uczącego się z obcokrajowcem jest ograniczony, a jedyne kontakty językowe, które pozostają uczniowi — to czytanie prasy i słuchanie komunikatów radiowych. Zarówno jedno, jak i drugie przerastają jego siły. Dlatego też kontakty z młodzieżą zagraniczną na drodze korespondencyjnej dają sposobność uczniom wykorzystanie swych wiadomości językowych.

Wymianę listów z młodzieżą zagraniczną rozpoczęli uczniowie kółka językowego, a zainteresowani tą akcją uczniowie, nie będący członkami zespołów prac pozalekcyjnych, przyłączyli się do niej. W ten sposób korespondencja zaangażowała niemal wszystkich uczniów. Zasięgiem swym objęła ona wiele krajów i kontynentów.

Młodzież ucząca się języka niemieckiego koresponduje z obszarem tego języka (NRD, NRF, Austria i Szwajcaria), uczniowie poznający język angielski pozostają w kontaktach korespondencyjnych z Anglią, Ameryką, Afryką i Australią. Adresy przysyłanych korespondentów ustalono z pomocą mapy, wychodząc z założenia, że każde miasto liczące około 10 000 mieszkańców musi posiadać szkołę średnią (chodziło w tym wypadku o wiek młodzieży).

Należy podkreślić, że w znacznej większości wypadków nadeszły odpowiedzi na wysłane listy, i to odpowiedzi bardzo ciekawe. Ostatnio przeprowadzone obliczenia wykazują, że uczniowie w ciągu ostatnich 4 lat otrzymali około 6000 listów (ilość raczej zanizona). Są natomiast wśród uczniów tacy, którzy indywidualnie otrzymali około 140—160 listów. Jeśli się weźmie pod uwagę ilość przeczytanych i napisanych listów przez jednego ucznia, który dość intensywnie prowadzi wymianę listów, to można zdać sobie sprawę, w jakim stopniu wpływa to na opanowanie języka. Na podstawie własnych spostrzeżeń stwierdzić można, że uczniowie ci znacznie swobodniej formułują swe myśli. Używają bezbłędnie zdań, które przy tak licznej korespondencji zautomatyzowały się (niektórzy posiadają 5—10 różnych koresponden-

tów). Poznają oni przy tym nowe słownictwo i dość dobrze utrwalają słownictwo znane z procesu nauczania w klasie.

Ważne jest to, że listy redagowane są przez uczniów polskich w oparciu o konstrukcje językowe zapożyczone z treści otrzymywanej korespondencji. Sytuacje opisywane przez uczniów zagranicznych transponowane są często przez uczniów na sytuacje rodzime z użyciem tego samego słownictwa, co przyczynia się w znacznym stopniu do bardziej trwałego przyswajania typowych zdań (opisy miasta, okolicy).

Z pola widzenia nie zniknął mi aspekt wychowawczy. Korespondencja ma w obecnych czasach duże znaczenie dla lepszego poznania się młodzieży zamieszkującej różne kontynenty, nawiązywania przyjaznych stosunków (szczególnie obszar języka niemieckiego), poznania zwyczajów odległych krajów, zapoznania się z ich życiem, co pozwala w dużym stopniu na korelację nauki języka obcego z nauką innych przedmiotów. Dla lepszego zilustrowania omawianego zagadnienia można przytoczyć korespondencję zbiorową, którą nawiązała grupa uczniów szwajcarskich ze szkoły w Rapperswil. Nauczyciel tej szkoły w odpowiedzi na list wysłany przez jedną z naszych uczennic zorganizował grupę swoich uczniów, którzy opracowali małe referaty (14) zawierające opis miasta (przebywał tu Kościuszko i Żeromski), zwyczaje (bardzo ciekawe), opis ogrodu zoologicznego i inne.

Tak prowadzona korespondencja ma charakter pracy zespołowej oraz duże znaczenie wychowawcze, wytwarza poczucie pewnej odpowiedzialności całego zespołu za podejmowaną pracę.

Wraz z listami napływają do uczniów polskich widokówki, płyty gramofonowe, znaczki, czasopisma oraz bardzo liczne drobne podarunki charakteryzujące sztukę ludową danego kraju.

Na moje polecenie uczniowie zwracali się do swych kolegów z prośbą o nadsyłanie jądiospisów, biletów kolejowych, opakowań różnych towarów codziennego użytku. Wszystko to wykorzystywane jest w klasie przy omawianiu zagadnień krajoznawczych (widokówki), przy inscenizacji typowych sytuacji, jak zakupy w sklepie (opakowania), podróż pociągiem (bilety), spożywanie posiłków (jادیospisy) itd., co w znacznym stopniu ułatwia mi upogładwienie lekcji i wprowadzenie w jakimś stopniu atmosfery zbliżenia warunków szkolnych do rzeczywistości obcojęzycznej.

Dość duże powodzenie zapoczątkowanej korespondencji nasunęło mi pomysł nawiązania kontaktów z pomocą taśm magnetofonowych. W tym celu opracowaliśmy krótki reportaż o naszym mieście i województwie. Poszczególne zagadnienia (kulturalne, gospodarcze, społeczne) opracowali uczniowie w małych grupach. Tekst został odpowiednio skorygowany i, po starannym przećwiczeniu pod względem wymowy, nagrany na taśmę magnetofonową. Pierwsza z nich zawierała opis naszej szkoły, miasta oraz ciekawszych miast województwa. Całość uzyskała oprawę muzyczną, przy czym wykorzystano nagrania orkiestry szkolnej, zespołów gry na pianinie. W ten sposób osiągnięto włączenie do tej pracy innych zespołów, istniejących na terenie szkoły. Całość miała więc charakter typowej pracy zespołowej.

Niecodziennym przeżyciem dla młodzieży było przesłuchanie taśmy przesłanej nam przez młodzież szkoły w Grossenhain koło Drezna. Dała ona sposobność nie tylko zapoznania się z życiem tej szkoły, ale była równocześnie dobrym materiałem pozwalającym naszej młodzieży posłyszeć, jak brzmi język niemiecki w ustach młodzieży niemieckiej. Osobiście bardzo cenię ten sposób prezentacji języka obcego. Można przy tym wykazać charakterystyczne odchylenia od wymowy wzorcowej (bardzo potrzebnej dla młodzieży wyjeżdżającej do NRD). Wymianą tą zainteresował się jeden z periodyków pedagogicznych w NRD i artykuł autora tej pracy przedrukowany został z niewielkim skróceniem. Akcją tą zainteresowało się również Polskie Radio i jedną z naszych taśm przegrano w całości w audycji dla zagranicy.



W chwili obecnej przygotowane są następne nagrania dla młodzieży FDJ w Magdeburgu oraz dla młodzieży angielskiej (Montrise Academy, Scotland).

Duży wpływ na zainteresowanie się młodzieży nauką języka niemieckiego miały wycieczki grup szkolnych do NRD. W ostatnich latach uczniowie nasi wyjeżdżali sześciokrotnie do kraju naszych sąsiadów. Zwiedziliśmy Meklemburgię, Saską Szwajcarię, Turyngię (3 razy) oraz Góry Harzu.

Wyjazd poprzedzony jest dość długim obozem przygotowawczym. Uczniowie, którzy zgłaszają chęć wzięcia udziału w wycieczce, organizowani są w osobnej grupie. Przechodzi ona przeszkolenie językowe. W kółku konwersacyjnym ćwiczy się operowanie typowym słownictwem i często występującymi wzorami zdaniowymi, co pozwala przyszłym uczestnikom wycieczki na swobodniejsze porozumiewanie się. Równocześnie następuje przygotowanie wokalne z udziałem nauczyciela prowadzącego chór szkolny. Umożliwia to publiczne wystąpienie grupy. Staramy się w ten sposób zapoznać młodzież niemiecką z popularnymi u nas piosenkami ludowymi.

Młodzież nasza ma możliwość podczas pobytu w NRD nawiązania kontaktu z żywym językiem niemieckim, słyszaniem z ust ich kolegów w schroniskach turystycznych. Próbuje własnych sił przy czynieniu zakupów, pytaniu o drogę itp. Do bardzo miłych momentów zaliczyć należy spotkania naszych uczniów z ich kolegami, których poznali drogą nawiązania korespondencji.

Osobiście doceniam te wyjazdy jako moment wysoce kształcący i wychowawczy. Okres rekrutacji i okres przygotowawczy mają duży wpływ na naukę języka obcego w szkole.

Omówione powyżej różne formy kontaktów naszej młodzieży z językiem, który jest przedmiotem nauczania, pozwoliły na znaczne rozbudzenie zainteresowania nauką języka obcego, i to nie tylko małej grupy, lecz dość szerokiego grona uczniów, co miało swój wpływ na stałe podnoszenie poziomu nauczania języka obcego w szkole.

### **POMOCE AUDIOWIZUALNE I ICH ROLA W USTNYCH ĆWICZENIACH PRZY NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO**

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa nie zapewnia czynnego opanowania leksyki, nie utrwała w dostatecznym stopniu wzorów zdaniowych. Wywiera ona oprócz tego zły wpływ na wymowę ucznia. Jeśli więc naukę języka obcego rozpoczynamy od czytania najłatwiejszych nawet zdań, to wszelkie wskazówki nauczyciela dotyczące sposobu artykulacji głosek języka obcego nie odnoszą właściwego skutku. Nie pomaga wielokrotne czytanie wyrazu „die Hose” z właściwą artykulacją. Uczeń widząc napisany wyraz czyta go w ten sposób, jak czyta się daną głoskę w języku polskim. W danym wypadku należy odwrócić proces uczenia. Obraz graficzny wyrazu powinien wystąpić w fazie końcowej. Na początku zapoznać należy ucznia z brzmieniem wyrazu, a dopiero po właściwym opanowaniu wymowy i zrozumieniu jego znaczenia przejść można do jego grafii, co zapewnia właściwą artykulację dźwięków. Przy takim postępowaniu nawroty do „polskiego sposobu” wymowy wyrazów obcych są bez porównania rzadsze.

Przy podawaniu znaczenia wyrazu unikać należy również używania języka ojczystego, uwzględniając kojarzenie oglądu obrazu z jego brzmieniem znaczeniowym.

Stąd też stosując audiowizualną metodę nauczania języków obcych należy przygotować dużą ilość przedmiotów (pomocy naukowych) lub ich obrazków, co pozwoli na długą kontynuację tej metody. W przeciwnym razie nauczyciel zmuszony będzie szybko powrócić do zapoznawania z nowym słowem w jego formie graficznej. Nastąpi to wtedy, gdy wejdą w grę przedmioty, które nie występują w sali lekcyjnej, jak: koń, pociąg, rzeka itd.

Do pracy związanej z wykonywaniem obrazków wciągałem wszystkich uczniów. Na podstawie podręcznika ustalałem, które wyrazy można przedstawić z pomocą



rysunków. Wypisywałem je na małych karteczkach podając przy tym przybliżone wymiary.

Przygotowane karteczki rozdawałem uczniom (każdy otrzymywał nie więcej niż jeden), polecając wykonanie odpowiednich obrazków lub wycięcie w konturach danych przedmiotów lub osób ze starych pism. W ten sposób uzyskiwałem z jednej klasy 30—40 obrazków. Eksponowałem je w miarę potrzeby z pomocą tablicy flanelowej, coraz częściej stosowanej w nauczaniu języków obcych.

Pracę nad poszerzeniem leksyki kontynuowałem przy zastosowaniu większych obrazów i plansz zbierających całe zagadnienie (okolice, dworzec, ulica, dom). Do tematyki podręcznikowej wykonałem plansze przedstawiające rozkłady jazdy, jadłospisy i inne.

Format i rozmiary tablicy flanelowej, jak i plansz sprawiają dużo kłopotu nauczycielowi ze względu na częsty brak miejsc, które zabezpieczyłyby ich właściwe przechowywanie. Biorąc to pod uwagę opracowałem model tablicy składanej opartej na zasadzie składanych szachownic używanych do gry w warcaby. Zrobić można ją samemu z pomocą uczniów lub w zakładzie intrologatorskim. Łatwość jej przechowywania w podręcznej szafce nauczyciela (40 × 40 cm) przemawia w znacznym stopniu za stosowaniem jej w nauczaniu.

Przezrocza opracowane do nauki języków obcych stosowałem zarówno w klasie, jak i w zajęciach pozalekcyjnych. Umożliwiają one w znacznym stopniu rozwinięcie szerszych wypowiedzi na tematy związane z życiem codziennym, ułatwiają upogłądowanie lekcji o tematyce krajopoznawczej i kulturopoznawczej. W zajęciach pozalekcyjnych opracowywałem komentarze słowne, które nagrywaaliśmy wraz z uczniami na taśmę magnetofonową. Wykorzystanie obu pomocy naukowych — przezroczy i taśmy — dawało możliwość uzyskiwania wrażeń, jakie przeżywa widz przy oglądaniu filmu dźwiękowego.

Wszelkie próby wykorzystywania krótkometrażowych filmów reportażowych w wersji obcojęzycznej nie dawały spodziewanych rezultatów. Komentarz słowny wygłaszany jest w nich dość szybko. Nie są więc one w pełni rozumiane przez uczących się. Trudno jest natomiast uzyskać filmy, które wyłącznie przeznaczone są do nauki języków obcych.

W polu naszych zainteresowań znalazł się jednak film niemy wąskotaśmowy. Są to bajki przeznaczone dla najmłodszych widzów. Mogą one być wyświetlane w domu z pomocą małego projektorka filmowego. Treść bajek jest jednak zbyt infantylna, nie nadaje się w pełni do wykorzystania w zajęciach językowych. Ważne jest jednak to, że można samemu sporządzać filmy, mając do dyspozycji dość popularną już kamerę. Obecnie moim zamierzeniem jest preparowanie podobnych „filmów”, w których treścią będą charakterystyczne czynności. Filmy takie potrzebne są bardzo w nauczaniu języków obcych, gdyż przy ich oglądaniu oddziałują na ucznia bodźce motoryczne, czego nie dostarcza ani obraz, ani przezrocze. W planach moich na najbliższą przyszłość leży również produkcja krótkich filmów przedstawiających zagadnienia gramatyczne. Można więc z pomocą filmu dobrze zobrazować przesuwanie się orzeczenia w zdaniu pobocznym z drugiego miejsca na ostatnie.

Ich sehe ganz genau. Er läuft schnell nach Hause.

Ich sehe ganz genau, dass er schnell nach Hause läuft.

↑                      läuft                      →

Strzałki wskazują, jak przesuwac należy na filmie poszczególne człony zdaniowe.

Po zakończeniu nagrywania należy cofnąć taśmę i dokonać reprodukcji nagranej treści, co daje dobre porównanie nagrania z wymową wzorcową oraz wypowiedzią ucznia.

Filmy wyprodukowane w ten sposób zaopatrzyć można, podobnie jak przezrocza, w komentarz słowny nagrany na taśmę magnetofonową. Odpowiednia synchronizacja jednej, jak i drugiej pomocy naukowej zastąpi w pewnym stopniu film dźwiękowy, dostosowany jednak do potrzeb programowych.

Wśród pomocy naukowych słuchowych najbardziej stosowane są płyty gramofonowe oraz taśmy magnetofonowe. Oddają one duże usługi w nauczaniu języków obcych, i to zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia. Należy mieć na uwadze, że nauczyciel z biegiem lat zatracca powoli właściwą wymowę obcojęzyczną, bo wciąż słyszy wyrazy obce wymawiane przez uczniów z błędami. Stałe korygowanie ich wpływa ujemnie na zdobyte przez nauczyciela nawyki poprawności językowej w odniesieniu do fonii. Dlatego też nauczyciel powinien być sam w ścisłym kontakcie z wymową wzorcową. Zdarza się jednak często, że jedynym źródłem brzmienia języka obcego na lekcji jest wyłącznie głos nauczyciela.

W pracy swojej z pomocami dźwiękowymi stosowałem często płyty lingwafonowe. Nie nadają się one do ciągłego użytku w nauczaniu klasowo-lekcyjnym. Treść ich jest zbyt trudna, szybko postępujące po sobie zagadnienia gramatyczne nie idą w parze z założeniami programowymi, a brak tak ważnego momentu jak nawiązywanie do poprzednio poznanego słownictwa przekreśla ich użycie w klasie. Traktowałem więc zwykle lingwafon jako pomoc naukową dźwiękową.

Dobre rezultaty osiągałem stosując ogląd obrazu lub przedmiotu przy równoczesnym reprodukowaniu treści płyty lingwafonowej. Jeśli więc lekcja zawierała słownictwo z najbliższego otoczenia, to w miarę czytania przez spikera poszczególnych zdań typu — „Das ist ein Bleistift” — demonstrowałem odpowiedni przedmiot lub umieszczałem jego obrazek na tablicy flanelowej. Jest to więc namiastka nauczania w środowisku obcojęzycznym. Właściwe manipulacje adapterem pozwalają na zatrzymywanie go w odpowiednim momencie (przestawienie strzałki szybkości np. z 45 na 0) lub na spowolnienie artykulacji (przestawienie strzałki szybkości z 45 na 33).

Ćwiczenia takie przeprowadzałem również, gdy treść lekcji zawierała szereg czynności. Sporządzałem wtedy planszę, na której widoczne były obrazki przedstawiające wstawanie, mycie się, ubieranie itp.

Osobiście bardzo cenię ćwiczenia, które przeprowadzałem zarówno w grupach zajęć pozalekcyjnych, jak i w klasie, wdrażając uczniom akcent zdaniowy. Do tego używałem adapteru i magnetofonu. Celem ćwiczenia jest to, by uczeń po przesłuchaniu zdania wypowiedzianego przez spikera natychmiast je powtórzył, stosując tę samą wymowę, akcent zdaniowy i intonację.

Należy przy tym uruchomić równocześnie adapter i magnetofon. Po zdaniu przeczytanym przez spikera zatrzymuje się adapter. Magnetofon natomiast cały czas jest w ruchu i nagrywa kolejno wypowiedzi spikera i ucznia, które następują na taśmie tuż po sobie. Powstaje stąd ciąg wypowiedzi:

spiker — uczeń<sub>1</sub> — spiker — uczeń<sub>2</sub> — spiker — uczeń<sub>3</sub> — spiker — itd. Ćwiczenia te można ograniczyć do jednego ucznia.

spiker — uczeń — spiker — uczeń — itd.

Po zakończeniu nagrywania należy cofnąć taśmę i dokonać reprodukcji nagranej treści, co daje dobre porównanie nagrania z wymową wzorcową oraz wypowiedzią ucznia.

Duże zainteresowanie młodzieży płytami, które zawierają nagrania muzyki rozrywkowej, wykorzystywałem w zajęciach pozalekcyjnych, czasem również na lekcjach języka obcego. Zwracałem przy tym uwagę, by treść piosenek szła w parze z zagadnieniami wychowawczymi. Spośród płyt nadchodzących w wyniku korespondencji wybierałem te, które zawierały dość popularne piosenki, śpiewane często w danym kraju, słyszane przez radio i popularne w wersji polskiej. Stawiałem

jednak przed uczniami zadanie graficznego odtworzenia treści piosenki na podstawie jej brzmienia.

W tym celu przegrywałem 2—3 razy daną piosenkę, a następnie reprodukowałem ją z płyty małymi fragmentami tak długo, aż uczniowie zdolni byli zrozumieć jej treść. Często rozumieją oni zaledwie poszczególne słowa lub urywki zdań. W takich wypadkach wypisywaliśmy je w takiej kolejności, w jakiej występowały w słyszonym tekście, a miejsce niezrozumiałe wykropkowaliśmy pozostawiając je do odgadnięcia w późniejszym toku pracy.

W podobny sposób próbowałem odtwarzać treść prozy niemieckiej słyszanej z płyt. Była to „bajka” „Aladin und die Wunderlampe”. Fabuła jednak była tak ciekawie podana, że pasjonowała uczniów klas maturalnych. Są zresztą bajki, które czytamy chętnie bez względu na wiek.

Niezbędne są przy takim ćwiczeniu wskazówki, sugestie i wyjaśnienia nauczyciela. Tego rodzaju praca angażuje przede wszystkim słuch ucznia, jest znakomitą próbą sprawdzenia zdobytych wiadomości i przygotowaniem do rozumienia języka obcego w jego oryginalnym i nietłumaczone do zrozumienia brzmieniu. Daje ona pełnię zadowolenia i satysfakcji uczniowi, który widzi, że potrafi w jakimś stopniu poradzić sobie ze słyszonym tekstem obcojęzycznym.

Pośród innych ćwiczeń przeprowadzanych z magnetofonem należałoby wymienić wykorzystanie jego do prób słuchania dzienników radiowych przez członków kółka językowego. W tym celu nagrałem kilka dzienników radia NRD w różnych godzinach jednego dnia. Równocześnie poleciłem, by uczniowie zaopatrywali się w prasę z tego samego i następnego dnia. W sposób opisany poprzednio odtworzyliśmy piśmiennie wybrane urywki wiadomości dzienników radiowych. Pomogła nam w tym zakupiona prasa (nazwy geograficzne, nazwiska!). W końcu dokonaliśmy montażu wybranych i odtworzonych wiadomości. W ten sposób otrzymałem materiał przydatny do ćwiczenia wymowy uczniów.

Do przeprowadzenia tego ćwiczenia użyłem dwóch magnetofonów. Pierwszy był reproduktorem oryginalnego głosu spikera radiowego, drugi rejestrował na przemian głos spikera i ucznia. Uczniowie posługiwali się przy tym tekstem pisany, poprzednio odtworzonym. Uzyskiwałem w ten sposób na drugiej taśmie niemal bezbłędne czytanie tekstów przez uczniów. Taśma ta służyła następnie do przegrania na trzecią taśmę wyłącznie głosu uczniów. Powstawał w ten sposób ciąg wypowiedzi samych uczniów. Były one jednak bardzo poprawne. Oryginalny sygnał stacji radiowej nadawał jej cechy oryginalności. Jest to dość żmudna „zabawa”, która szczególnie pasjonuje młodzież męską.

Przeprowadzając te ćwiczenia zauważyłem, że uczniowie robią znaczne postępy w doprowadzaniu swej wymowy, jeśli nie do perfekcji, to w każdym razie do możliwej doskonałości. Zwracałem równocześnie uwagę na aspekt wychowawczy. Ponieważ ćwiczenia były przeważnie przeprowadzane w kółku języka niemieckiego (zbyt duża ilość uczniów i ograniczenie w czasie nie pozwalały na ich realizację w klasie), starałem się zawsze wyprodukowane pomoce naukowe w zajęciach pozalekcyjnych włączyć do procesu nauczania w zajęciach lekcyjnych. A więc odtworzona treść piosenek słyszanych z płyt pozwoliła na szybkie nauczenie się ich w klasie. Dziennikom radiowym reprodukowanym przysłuchiwał się podczas lekcji cały zespół klasowy, korzystając przy tym z tekstów, które zostały opracowane przez uczniów należących do kółka językowego. Uwidoczniło to pewien dorobek uczniów, dawało im znaczne zadowolenie, poczucie dobrze wykonanej pracy, przyczyniło się niewątpliwie do ich uspołecznienia.

EDYTA NOWIŃSKA

Brodnicza

Liceum Pedagogiczne

## BANJO — POMAGA SZKOLE

Banjo (czytaj Bandżou) to instrument muzyczny z okrągłym pudłem rezonansowym, obciągnięty skórą, używany w zespołach jazzowych. Tyle encyklopedia.

BANJO — to samo słowo, ale pisane dużymi literami, oznacza natomiast zupełnie co innego. Nie ma ono prawie nic wspólnego z instrumentem muzycznym, chyba tylko to, że potrafi podobnie jak instrument rozbrzmiewać szeroką gamą dźwięków, i to... wielojęzycznych.

BANJO — to po prostu Bydgoska Akcja Nauki Języków Obcych zorganizowana przez Komendę Chorągwi ZHP w Bydgoszczy. Akcja — „instrument”, której dominującym akordem jest idea internacjonalizmu. BANJO bowiem nie tylko pomaga w nauce języków obcych, ale i wychowuje; łączy piękne z pożytecznym — bawi i uczy.

Czy akcja ta może pomóc szkole? Takie pytanie niepokoiło mnie jako nauczycielkę języka niemieckiego w Liceum Pedagogicznym w Brodnicy, kiedy z początkiem roku szkolnego 1962/63 po raz pierwszy o niej usłyszałam. Sam fakt powstania takiej akcji przyjąłam z zainteresowaniem, wszak znalazł się poza szkołą ktoś, kto próbował młodzieży i nam, nauczycielom języków obcych — pomóc.

Najpierw zapoznałam się z założeniami tej akcji, a następnie pilnie obserwowałam ich realizację. Jednak niedługo potrafiłam obserwować biernie. Szybko akcja ta zainteresowała mnie zarówno swoimi sukcesami, jak i niepowodzeniami.

Zdałam sobie sprawę z faktu, że akcja ta może pomóc nauczycielom i szkole o tyle, o ile będziemy z nią współpracować — po prostu pomagać sobie wzajemnie. Dlatego też akcją tą zainteresowałam się z czasem poważnie i włączałam się do niej wraz z młodzieżą coraz bardziej.

W jakim stopniu współpraca z BANJO — jej bogaty program — pomogły naszej szkole w nauce języków obcych i wychowaniu w duchu internacjonalizmu, postaram się wykazać na materiale, którego dostarczyła głównie młodzieży naszej szkoły. Dziełac się swoim dorobkiem — przeżyciami i wrażeniami na łamach gazetki ściennej poświęconej BANJO — aktyw grupy zainteresowań akcją prawie wszystkich uczniów szkoły, werbując w ten sposób coraz więcej jej członków.

Obserwując to szerokie zainteresowanie akcją BANJO uznałam za pożyteczne zapropagowanie jej również poza naszą szkołą i podzielenie się pewnymi doświadczeniami z trzyletniej współpracy.

Najpierw podam kilka faktów dotyczących istoty BANJO. Czym jest dzisiaj ona dla młodzieży i dla nas nauczycieli języków obcych? Na ile pomaga ona szkole?

A oto jej historia:

Zacząło się we wrześniu 1962 roku. Wydział Młodzieży Starszej Komendy Chorągwi w Bydgoszczy wpadł na pomysł zorganizowania Bydgoskiej Akcji Nauki Języków Obcych. Potrzeba nauki języków obcych była wówczas (i pozostała nią po dzień dzisiejszy) — oczywista. Prasa i radio szeroko ją propagowały. Nic więc dziwnego, że akcja zainicjowana przez Komendę Chorągwi „chwyciła”.

Początkowo nie zakładano sobie wielkich planów. Jedynym celem była rzeczwiście nauka języków. Tak było przez cztery pierwsze miesiące. Wkrótce jednak okazało się, że nie wystarcza to młodzieży. Sama nauka, mimo niewątpliwie pożytecznych celów, nie zadowalała młodzieży.

Zastanawiano się nad tym w sztabie BANJO i w wyniku tego wzbogacono Akcję w treści wychowawcze.

Młodzież uczestnicząca w BANJO musiała wykazywać się znajomością kraju, którego języka się uczyła, musiała zbierać widokówki i doniesienia prasowe o danym państwie. Sztab BANJO wysoko cenił też każdą korespondencję prowadzoną z przyjaciółmi z innego kraju.

BANJO zataczała wśród młodzieży coraz szersze kręgi. Szczytowym punktem pierwszego roku akcji był I Międzynarodowy Obóz Lingwistyczny w Funce k. Charkowskich. Zorganizowanie obozu było możliwe dzięki temu, że Bydgoska Akcja Nauki Języków Obcych znalazła protektora w osobie Przewodniczącego Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej — posła Aleksandra Schmidta, który udzielił młodzieży daleko idącej pomocy. Nie sposób pominąć Wojewódzkiej Rady Przyjaciół Harcerstwa z jej przewodniczącym dowódcą Pomorskiego Okręgu Wojskowego — gen. dyw. Zygmuntem Huszczą na czele. Rada żywo interesowała się poczynaniami harcerstwa i wszędzie, gdzie zachodziła tego potrzeba, pomagała.

Nauczony doświadczeniem jednego roku, sztab BANJO rozszerzył treść akcji o nowe zadania. Podane one zostały w specjalnie wydanej broszurce. Zadania obejmowały następujące zagadnienia: opanowanie wybranego języka umożliwiające swobodną konwersację, nawiązanie i utrzymanie kontaktu z postępującą młodzieżą innych krajów, poznanie sytuacji politycznej, społecznej, ekonomicznej i kulturalnej wybranego kraju, zbieranie materiałów o językach obcych i opracowywanie ich w danym języku, propagowanie nauki języków obcych jako jednej z dróg porozumienia między narodami. Do tego dochodziło jeszcze propagowanie Ziemi Bydgoskiej.

Takie zadania ustalono dla uczestników drugiego roku Bydgoskiej Akcji Nauki Języków Obcych.

Dla lepszego zrozumienia celów akcji tych dwu pierwszych lat podam krótko przegląd imprez tego okresu. W imprezach tych młodzież naszej szkoły nie brała jeszcze żywego udziału. Seminaria językowe w roku 1962 i 1963 poświęcone były grupom samokształceniowym. Obejmowały wykłady z zakresu metod pracy zespołów samokształceniowych. Młodzież poznawała na nich najskuteczniejsze sposoby przyswajania sobie języka obcego.

Impreza „Z językiem obcym na ty” zorganizowana w Bydgoszczy w marcu 1963 r. objęła kiermasz książek oraz konkursy związane ściśle ze znajomością języka obcego. Na imprezie tej wysłuchano też wykładów pt. „Problem językowy w stosunkach międzynarodowych”. Impreza pn. „Poranek w sercu Afryki” w kwietniu tego samego roku dała wyraz solidarności z walkami wolnościowymi narodów Afryki. Impreza „Czy światu grozi głód” — zorganizowana została w Nakle. Uczestniczyli w niej „przedstawiciele” niemal wszystkich kontynentów. Mówili o stosunkach ekonomicznych i gospodarczych swych krajów. Omawiano możliwości rozwojowe państw, dotychczasowe osiągnięcia, bogactwa naturalne itp. Wszystko to wygłaszane było w językach obcych. Językiem „urzędowym” był język polski. Tłumaczono więc każde przemówienie na język „urzędowy”. „Sesja” podjęła specjalną uchwałę, wskazując na możliwości likwidacji głodu na świecie. Imprezie tej przyświecały więc już pewne cele zarówno dydaktyczne, jak i wychowawcze.

Wspomniane imprezy miały przede wszystkim za zadanie przygotowanie młodzieży do nauki języków obcych. Wskazywały na korzyści płynące ze znajomości języków. Uczyły młodzież głównie form samokształcenia. Jak już wspomniałam, w pierwszych imprezach młodzież naszego liceum nie brała żywego udziału. Nasza praca i zarazem wielkie przeżycie łączy się dopiero z szeroko zakrojoną imprezą pn. „Sąd nad faszyzmem”, której przyświecały już wyraźne i wielkie cele dydaktyczne i wychowawcze. Imprezę tę, jak i kilka następnych, w których młodzież naszego liceum brała żywy udział, postaram się przedstawić nie tylko tak, jak widzieli ją organizatorzy i prasa, ale przede wszystkim tak, jak przeżyli ją sami uczestnicy-aktywiści BANJO, którzy włożyli maksimum wysiłku w ich przygotowanie.

Zacnę od okresu przygotowawczego, w którym nieliczni jeszcze entuzjaści BANJO — a późniejsi jej aktywiści i zwyczajcy imprez — stawiali swe pierwsze kroki w murach własnej szkoły. W tym trudnym okresie czynnikiem mobilizującym do pracy stało się pismo Kuratorium Okręgu Szkolnego Bydgoskiego w Toruniu Nr I 25/5462, w którym czytamy, co następuje:

„Kuratorium OSB w Toruniu w trosce o podniesienie poziomu znajomości języków obcych wśród młodzieży naszego województwa, tak potrzebnej w dobie postępu technicznego i zbliżenia między narodami, gorąco popiera akcję BANJO zainicjowaną przez Komendę Bydgoskiej Chorągwi Harcerstwa w Bydgoszczy i prosi Ob. Ob. Dyrektorów o spopularyzowanie jej na terenie podległych sobie szkół m. in. przez omówienie spraw na lekcjach języków obcych i godzinach wychowawczych oraz o stałe interesowanie się rozwojem akcji i postęпами młodzieży w tym zakresie. Kuratorium zobowiązuje Ob. Ob. Dyrektorów do udzielania młodzieży biorącej udział w akcji BANJO jak najdalej idącej pomocy i opieki”.

Dzięki wydajnej pomocy Dyrekcji szkoły i szkolnej organizacji ZHP prawie wszystkie wiadomości o BANJO były nie tylko omawiane na lekcjach języków obcych, ale z czasem również systematycznie umieszczane i ilustrowane w gablotce poświęconej BANJO.

Wskutek rosnącego z miesiąca na miesiąc zainteresowania młodzieży akcją BANJO wyłoniła się z początkiem roku szkolnego 1963/64 grupa aktywistów. Aktyw ten liczący początkowo 20 uczniów, i to głównie klas starszych, opracował w oparciu o program sztabu BANJO w Bydgoszczy własny program, dostosowując go do specyficznych warunków naszej szkoły.

W miarę wzrostu ilości członków BANJO — utworzyły się trzy grupy językowe: niemiecka, rosyjska i esperanto. Poszczególne grupy opracowywały z początkiem każdego roku szkolnego plany pracy, a aktyw grupy wraz z przewodniczącym i opiekunem czuwał nad ich realizacją.

Liczne imprezy organizowane przez sztab BANJO dopingowały młodzież, podtrzymywały zainteresowanie akcją i kazały szukać coraz nowych form pracy.

Dwa razy w miesiącu na sobotnich spotkaniach BANJO młodzież starała się wykorzystywać niektóre formy atrakcyjnego uczenia się, na które nie starczało czasu na lekcjach. Największym zainteresowaniem cieszyły się dramatyzacje i inscenizacje w językach obcych na tematy życiowo najbardziej przydatne, jak np. w sklepie, na dworcu, w restauracji, u lekarza, na ulicy, wycieczki, zwiedzanie miast, oprowadzanie gości zagranicznych, wizyty towarzyskie itp. W ramach tych inscenizacji młodzież wyżywała się swobodnie, współzawodniczyła w jak najbardziej atrakcyjnym i wiernym odtwarzaniu sytuacji życiowych, które nie tylko uczyły, ale i bardzo często bawiły. Zdrowe poczucie humoru obowiązywało wszędzie i we wszystkim. Wszędzie i we wszystkim staraliśmy się też podkreślać ideę internacjonalizmu i pod tym kątem dobiierać nie tylko materiał do rozmówek i inscenizacji w językach obcych, ale również repertuar wierszy i piosenek. Hymnem naszych grup BANJO stały się: piosenka polska „W językach mówimy stu...” oraz niemiecka „In allen Sprachen liebt man auf der Welt...”. „Hymny” te pozwalały na wszystkich sobotnich spotkaniach grup BANJO przeżywać zawsze na nowo bogatą treść propagującą ideę internacjonalizmu.

W ramach tych sobotnich spotkań zorganizowana została również pomoc uczniom słabym. Utworzyła się forma pomocy koleżeńskiej, którą „dowcipni” nazwali „uniwersytetem BANJO”. Z „uniwersytetu” tego korzystali wszyscy potrzebujący pomocy. Program spotkań BANJO zaciekał również najsłabszych uczniów i zmobilizował ich do wydajniejszej pracy zarówno na lekcjach, jak i w domu.

Licznie ogłaszane konkursy na najładniej opracowane inscenizacje — najciekawszy i najliczniejszy zbiór znaczków, widokówek, piosenek, anegdot, wierszy itp. —

wprzęgały wszystkich „BANJO-wców” do zdrowego współzawodnictwa. Wszystkie te formy pracy kazały interesować się już nie tylko samym językiem, ale i tym, co w danym języku i o danym kraju zostało napisane. Kazały poznawać kraj, obyczaj i ludzi.

Na sobotnich spotkaniach BANJO-wcy z wielką satysfakcją przedkładali pieczołowicie zbierany materiał, przesyłali miesięcznie do sztabu BANJO w Bydgoszczy meldunki o realizacji podjętych zadań, a następnie starali się brać udział w jak największej ilości imprez: wystawach i konkursach organizowanych na szczeblu wojewódzkim.

W jakim stopniu młodzież naszej szkoły potrafiła korzystać z bogatych form pracy BANJO, w jaki sposób je przeżywała, na ile też akcja ta pomagała szkole — mówi już sama młodzież — jej wspomnienia i wrażenia, którymi dzieliła się na łamach gazetki ściennej umieszczanej w specjalnej gablotce poświęconej aktualnościom BANJO. Gazetka ta z czasem urosła do rozmiarów kroniki — dokumentu pracy naszego BANJO.

Pierwsze najgłębsze wrażenia młodzieży związane są ze wspomnianą już imprezą pn. „Sąd nad faszyzmem”, która stała się ukoronowaniem długiej, intensywnej pracy aktywu naszego szkolnego BANJO. Impreza ta została zorganizowana w Bydgoszczy 10 maja 1964 r. w sali WRN z okazji 19 rocznicy zwycięstwa nad hitlerowskimi Niemcami. Impreza przybrała formę sesji „Międzynarodowego Trybunału” oskarżającego faszyzm. Oskarżając faszyzm zapoznała uczestników z jego genezą i historią. Przypomniła okropności ostatnich lat i przestrzegająca przed groźącym światu niebezpieczeństwem faszyzmu. W sesji tej brała udział młodzież, która w zasadzie zna okrucieństwa faszyzmu tylko z opowiadań starszych i z lekcji historii. Uczestnicy imprezy przygotowawali się długo i intensywnie, zapoznając się z bibliografią dotyczącą genezy i historii faszyzmu. W rezultacie oskarżenie zostało wygłoszone przez młodzież z wielkim zrozumieniem i przejęciem. „Sąd” przesłuchał 10 „świadków”. Każdy „świadek” oskarżał faszyzm w języku, którego kraj reprezentował, a tłumacz podawał tekst zeznań w języku ojczystym. Oskarżało również trzech prokuratorów, a wśród nich uczeń naszej szkoły (Józef Słok). Jako „reprezentant” NRD przemawiał on prawie 15 minut w języku niemieckim, a uczennica Wojnowska tłumaczyła tekst na język polski.

Jak głęboko młodzież naszej szkoły przeżyła tę imprezę, świadczyć mogą m. in. wspomnienia, którymi dzieliła się grupa naszych BANJO-owców na łamach gazetki BANJO.

A oto jej treść:

„BANJO mobilizuje nas do intensywnego uczenia się języków obcych poprzez organizowanie bardzo ciekawych konkursów i seminariów językowych, obozów międzynarodowych oraz imprez tak wielkich jak impreza pn. »Sąd nad faszyzmem«.

Najradośniejszą jednak przeżyła młodzież fakt włączenia aktywu wszystkich trzech grup BANJO do pierwszej audycji telewizyjnej poświęconej przeglądowi pracy Bydgoskiej Akcji Nauki Języków Obcych. Audycja ta stała się wielkim przeżyciem nie tylko dla całej naszej szkoły, ale również pozostałych szkół brodnickich.

Wypadliśmy dobrze. Półgodzinna audycja minęła szybko. Każdy jest zadowolony. Po audycji odbyła się degustacja. Następnie autokarem udaliśmy się do naszego miejsca zamieszkania, wyczerpani nerwowo, ale szczęśliwi. Prawdziwą radość i zadowolenie odczuliśmy jednak dopiero wtedy, gdy znaleźliśmy się znów w domu, w internacie. Kiedy mogliśmy się cieszyć wszystkim, wśród swoich. Niech żyje BANJO”.

W podobny sposób dzielili się też wrażeniami uczestnicy wszystkich dalszych imprez i obozów międzynarodowych na terenie kraju i za granicą.



A oto garść wrażeń przewodniczącego grupy esperanckiej z imprezy pn. „Na spotkanie Trzeciego Świata”.

„Celem imprezy »Na spotkanie Trzeciego Świata« było zapoznanie wszystkich przybywających na forum młodzieżowe z życiem postępowej młodzieży krajów tzw. Trzeciego Świata, a tym samym przygotowanie do mającego się odbyć Światowego Festiwalu Młodzieży w Algierze. Najbardziej przeżyłem bezpośrednie spotkanie z przedstawicielami placówek dyplomatycznych i organizacji młodzieżowych krajów afrykańskich. Wszyscy uczestnicy — bez względu na rasę, narodowość i kolor skóry — tworzyliśmy jedno wielkie »forum młodzieżowe«, podczas którego zespoły poszczególnych grup BANJO reprezentowały w swych wystąpieniach kraje neutralne i nowo wyzwolone. Mówili oni w jednym z języków BANJO o ich życiu i walce o wolność i pokój. Wiele miłych wrażeń dostarczyły wszystkim uczestnikom występy reprezentacyjnego zespołu Pieśni i Tańca Ziemi Bydgoskiej, wystawa »Narodowe potrawy polskie«, udział w kominku oraz »melodie przyjaźni« — piosenki w językach BANJO”.

Podobnie wiele radości i satysfakcji dostarczyła całej naszej młodzieży impreza pn. „Naszej drużbie dwadcać lat”, w której grupa rosyjska zdobyła w zakresie piosenek i wierszy radzieckich zaszczytne drugie miejsce. W nagrodę uczestnicy tej imprezy otrzymali dyplom uznania i bezpłatny trzytygodniowy pobyt na międzynarodowym obozie lingwistycznym w Funce.

Oto wspomnienia jednej z uczestniczek imprezy, a równocześnie przewodniczącej grupy BANJO:

... „Nasz repertuar zawierał piosenki oraz wiersze kompozytorów i poetów radzieckich. Zespołów było wiele. Konkurencja bardzo silna. Najpierw odbyły się eliminacje do półfinału. Gorączkowe przygotowania, poprawki i uzupełnienia. Wytworzyło się zdrowe współzawodnictwo. Nieliczni tylko gorączkowali się zbyttno i tremowali. Ostatecznie z 17 zespołów wybrano 7, które weszły do finału. Byliśmy jednym z tych zespołów. Zwyciężyliśmy. Zajęliśmy drugie miejsce. Co za radość. Pełne wrażeń, zadowolone i uśmiechnięte wróciłyśmy do szkoły. Te same wrażenia zawdzięczamy pięknej imprezie zorganizowanej przez BANJO”.

Ostatnią zorganizowaną przez BANJO imprezą roku szkolnego 1964/65 była piękna impreza pn. „Dookoła świata po Ziemi Bydgoskiej”. Impreza ta — jak większość imprez BANJO — była pełna zabaw, śpiewu i radości. Potrafiła połączyć piękne z pożytecznym: uczyć poprzez piosenki, wiersze, gry i zabawy. Do imprezy tej włączyły się nasze wszystkie trzy grupy językowe i stworzyły bogaty montaż piosenek inscenizowanych tańcem, płasami, mimiką i gestem. Forma interpretacji treści piosenek miała tutaj szczególne znaczenie, gdyż piosenki te śpiewane były przez naszą młodzież we wszystkich pięciu językach BANJO. Forma taka miała ułatwić zrozumienie tego wielojęzycznego repertuaru. Na ile się to udało, niech mówią wspomnienia, którymi uczestnicy imprezy dzielili się na łamach zawsze aktualnej gazetki BANJO.

A oto niektóre z nich:

„Przygotowania nasze do samej imprezy były dość żmudne. Wymagały dużo cierpliwości, no a przede wszystkim były pracochłonne. Głównym tematem części artystycznej była wędrówka po Ziemi Bydgoskiej, a w wyobraźni — poprzez treść piosenek — również po wielu innych krajach i stolicach. Nie znane nam dotychczas zupełnie małe miejscowości okolic Żnina i Szubina w naszym województwie — przybrały atrakcyjne nazwy miast i krajów, jak np. Rzym, Paryż, Bagdad, Tokio, Wenecja, Szwecja, Meksyk i Ameryka. Wędrowaliśmy z »kraju« do »kraju« z piosenką na ustach. Opiewaliśmy w nich piękno wędrówki. Treść niektórych piosenek zmieniliśmy nieco i dostosowaliśmy do głównego tematu; jakim była wędrówka”.



Bogactwa przeżyć i korzyści zarówno językowych, jak i wychowawczych dostarczyła naszej młodzieży współpraca z BANJO, udział w jej licznych imprezach oraz obozach międzynarodowych.

Praca naszych BANJO-wców opłaciła się więc sowicie. W roku szkolnym 1963/64 w nagrodę za udział w imprezach oraz całoroczną aktywną pracę uczestniczyło w obozie w Funce czterech uczniów naszego liceum, a w obozie na terenie NRD — pięciu. W roku szkolnym 1964/65 podobnie — z tym, że jeden z uczniów — przewodniczący grupy esperanto — korzystał z wycieczki do Węgier. Przewodniczącemu grupy niemieckiej, Rajnikowi, przypadła w udziale największa z nagród: zdał z wynikiem bardzo dobrym egzamin wstępny na wydział filologii germańskiej Uniwersytetu Poznańskiego — co przy dwu godzinach nauki języka w liceach pedagogicznych — można nazwać pewnego rodzaju sukcesem. Sukces swój przypisywał uczeń ten głównie dodatkowej pracy w BANJO i pobytowi na międzynarodowym obozie lingwistycznym w Funce. Uczeń Rajnik przybył do szkoły z terenu, gdzie prawie nie słyszał języka niemieckiego i sam nie znał go zupełnie. Nie korzystał też w ciągu swej szkolnej nauki poza zajęciami BANJO — z żadnej innej pomocy. W ramach pracy BANJO przejawiał jako przewodniczący dużą aktywność i wykorzystywał każdą okazję do wzbogacenia słownictwa, co w rezultacie bardzo mu się opłaciło.

Sądzę, że fakty te staną się dodatkowym bodźcem do wzmożonej nauki języków obcych w ramach BANJO dla wszystkich pozostałych uczniów naszej szkoły.

Na podstawie tych wszystkich faktów można stwierdzić, że BANJO pomaga naszej szkole. Mimo pomocy BANJO i naszej współpracy na pewno nie zostały jeszcze wykorzystane wszystkie możliwości.

Tak jak wszystko i ta akcja wymaga dalszego doskonalenia form pracy, wzbogacania i uatrakcyjniania programu, by mogła jak najlepiej sprostać wielkim zadaniom, m. in. pomóc szkole.

BANJO pomaga szkole, ale jej nie naśladuje. Być może, że właśnie ten fakt zdecydował o popularności i powodzeniu BANJO. Metody BANJO wyraźnie wskazują, że nauczanie języka nie jest celem samym w sobie, ale środkiem porozumiewania się — zdobywania wiadomości o innych krajach, o aktualnych problemach politycznych i gospodarczych świata, środkiem umożliwiającym korespondencję i najrozmaitsze kontakty z młodzieżą wielu krajów.

Młodzież nie lubi monotonii. Szczególnie podczas wakacji spragniona jest urozmaicenia, rozrywki, a naukę przyjmuje tylko chętnie poprzez formy jak najbardziej atrakcyjne, jak gry, zabawy i piosenkę. O tym wszyscy wiedzą. Nie jest to również obce kierownictwu BANJO. Nic więc dziwnego, że BANJO stara się ciągle uatrakcyjnić i udoskonalać własne metody pracy. Miałam okazję poznać się z nimi nie tylko w szkole i nie tylko od strony teoretycznej, ale również i praktycznej w codziennym obozowym życiu, spędzając na prawach gościa — wraz z grupą młodzieży naszego liceum — trzy tygodnie na międzynarodowym obozie lingwistycznym w Funce w roku 1964.

Praca moja na obozie opłaciła się bardzo. Pozwoliła zdobyć więcej doświadczeń i zaobserwować znaczne efekty obozowej nauki języka.

Młodzież różnych krajów nie tylko coraz swobodniej porozumiewała się ze sobą, ale zacieśniała też więzy przyjaźni. Przyjaźń ta znalazła swój wyraz szczególnie w szeroko zakrojonej korespondencji, którą nasi BANJOwcy prowadzili z młodzieżą innych krajów, poznaną na imprezach BANJO. Wzmoczoną aktywność na lekcjach języka można też było zaobserwować prawie u wszystkich członków BANJO. Wprawdzie najaktywniejsi członkowie BANJO byli zarazem najlepszymi uczniami z języka, ale swoim zapałem i inicjatywą porywali niejednokrotnie najsłabszych nawet uczniów, a co najważniejsze — pomagali im wydajnie w ramach tzw. uni-

wersytetu BANJO. Wielu z nich dzięki pomocy udzielanej w ramach spotkań BANJO polikwidowało oceny niedostateczne z języka, a niektórzy przeciętni uczniowie poprawili sobie oceny dzięki dodatkowej pracy w BANJO. Na spotkaniach tych najczęściej korzystali uczniowie z rozmówek na tematy życiowo przydatne. Możliwość zainscenizowania pamięciowo opanowanych rozmówek nie tylko przed własną klasą, ale również przed szerokim audytorium BANJO-wców kazała je opanować jak najlepiej i podać w formie jak najciekawszej. Jeszcze bardziej mobilizowały i dopinguowały do jak najlepszego przygotowania językowego wszelkie pozaszkolne imprezy BANJO, gdzie audytorium składało się nie tylko z młodzieży różnych szkół województwa, ale również dorosłych, którymi byli często specjaliści językowi. Imprezy takie, jak np. „Sąd nad faszyzmem”, wzbogacały słownictwo nawet o terminologię nie objętą programem szkolnym.

Reasumując chciałabym podkreślić najważniejsze korzyści poznawcze, kształcące i wychowawcze, które akcja BANJO przyniosła młodzieży naszej szkoły i mnie jako nauczycielce języka obcego.

1. Praca w BANJO mobilizowała młodzież do aktywniejszego udziału w lekcjach. Każdy BANJO-wiec chciał lepiej od innych opanować język, aby móc porozumiewać się z młodzieżą innych krajów zarówno na piśmie, jak i ustnie w czasie spotkań bezpośrednich w kraju i za granicą.

2. Warunki międzynarodowych obozów stwarzały realne potrzeby dla opanowania języka. Skutki poprawnego posługiwania się językiem były odczuwalne natychmiast, a nie odsunięte na daleką przyszłość, jak to się dzieje na lekcjach szkolnych.

3. Warunki obozowe rozbudzały silnie czynnik emocjonalny młodzieży. Wchodziły tu w grę ambicja i chęć opanowania języka dla osobistych kontaktów. Powodzenie w rozmowach obcojęzycznych dawało duże zadowolenie i wpływało jako pozytywny bodziec na dalsze doskonalenie się.

4. Za błędy i niepowodzenia nikt nikomu nie stawiał stopni. Odpadły więc różne czynniki frustracyjne mogące działać hamująco na próby posługiwania się językiem obcym.

5. W warunkach swobodnej, zespołowej rozmowy jeden uczeń pobudza drugiego do mówienia, argumentowania czy też stawiania pytań. Działa więc w takich sytuacjach prawo zbiorowej sugestii.

6. Sobotnie spotkania BANJO w naszej szkole służyły utrwalaniu i rozszerzaniu słownictwa poprzez swobodne wypowiedzi uczniów na tematy poruszane w klasie, szczególnie na tematy życiowe najbardziej bliskie, w formie atrakcyjnych rozmówek i inscenizacji.

7. „Uniwersytet” BANJO pomagał uczniom w podnoszeniu wyników w nauce.

8. Do wzbogacenia słownictwa przyczynił się również udział w imprezach takich, jak np. „Sąd nad faszyzmem”, „Czy światu grozi głód”, „Na spotkanie Trzeciego Świata” — gdzie trzeba było m. in. wygłaszać przemówienia w języku obcym lub też wypowiadać się w związku z wysuniętymi do dyskusji tezami. Z wartości kształcących należałoby wymienić takie, jak:

a) Pogłębianie wiadomości o kraju, z którym związana była impreza, a tym samym uzupełnianie wiadomości z innych przedmiotów, jak np. młodzież przygotowująca się do występów wkładała dużo pracy, aby wypaść jak najlepiej i jak najgodniej reprezentować szkołę.

b) Kontakty z młodzieżą wielu krajów na międzynarodowych imprezach i poprzez korespondencję pozwoliły pogłębić przyjaźń, nie tylko głosić, ale również realizować ideę internacjonalizmu.

c) Propagowanie piękna własnego kraju — szczególnie Ziemi Bydgoskiej pogłębiało poczucie patriotyzmu (np. impreza „Dookoła świata Ziemi Bydgoskiej”).

d) Wyrabianie świadomej dyscypliny: samodzielne podejmowanie i realizacja pod-

jętych zadań, mozolne, cierpliwe zbieranie materiałów do albumów, gazetek, konkursów, wystaw itp.

e) Budzenie inicjatywy i pomysłowości w opracowywaniu i realizowaniu programów.

f) Zdrowe współzawodnictwo w osiąganiu jak najlepszej sprawności językowej oraz w opracowywaniu najciekawszych form spotkań i imprez.

g) Budzenie zainteresowania akcją BANJO u całej młodzieży poprzez bezpośrednie dzielenie się z uczestnikami wrażeniami z imprez.

Dzięki pomocy BANJO młodzież nasza dostrzegała wyraźniej korzyści płynące ze znajomości języków obcych; miała możność zrozumieć i doświadczyć, że język nie jest tylko środkiem porozumiewania się w wąskim tego słowa znaczeniu, ale też ciekawą formą zdobywania bezpośrednich wiadomości z wszystkich dziedzin życia, środkiem umożliwiającym bliskie kontakty z młodzieżą wielu krajów, a szczególnie naszych sąsiadów.

Imprezy BANJO w kraju i za granicą dawały wiele korzyści młodzieży i łączyły piękno z pożytkiem w nauczaniu języków obcych i w wychowaniu w duchu internacjonalizmu.

Podobną opinię wyrażali również obecni na obozie wychowawcy i kierownicy delegacji wszystkich pięciu grup językowych.

# SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

FRANCISZEK PAWUŁA

## PROBLEMY FINANSOWANIA SZKOLNICTWA W JUGOSŁAWII

W czerwcu br. przebywała w SFRJ delegacja Ministerstwa Oświaty, której celem m. in. było zaznajomienie się z podstawowymi zagadnieniami związanymi z systemem planowania i finansowania szkolnictwa. Wybór tematyki podyktowany był przede wszystkim dużą aktualnością spraw finansowania oświaty z punktu widzenia jego roli i znaczenia w rozwoju gospodarczo-społecznym i kulturalnym danego kraju, a ponadto z uwagi na podejmowane w Jugosławii poszukiwania bardziej efektywnych warunków finansowych dla rozwoju oświaty.

Nowych rozwiązań w zakresie finansowania szkolnictwa w Jugosławii nie można oczywiście odrywać od przemian całokształtu życia gospodarczego dokonywanych etapami, od intensywnych poszukiwań modelu gospodarczego, który by jak najbardziej odpowiadał potrzebom tego kraju i umożliwiał przekształcenie go w średnio przemysłowy, stwarzając warunki do możliwie szybkiego nadrobienia skutków wiekowego zacofania gospodarczego.

Wśród ekonomistów, a także wśród organizatorów szkolnictwa, coraz powszechniej ugruntowuje się obecnie przekonanie, że kształcenie młodego pokolenia i dokształcanie dorosłych zgodnie z potrzebami gospodarczymi i kulturalnymi kraju, czyli przygotowanie ludzi do wykonywania w społeczeństwie czynności określonych przez stopień rozwoju sił wytwórczych i przewidywany poziom społecznego podziału pracy, musi powodować wzrost nakładów na szkolnictwo.

We wszystkich krajach gospodarczo rozwiniętych, a w szczególności w socjalistycznych, rosną stosunkowo szybko nakłady na szkolnictwo, ponieważ wychodzi się ze słusznego założenia, że jest to warunek rozwoju społeczno-gospodarczego i że nakłady te po pewnym czasie zwracają się z zyskiem w formie większej i lepszej jakościowo produkcji.

Można z pewnym przybliżeniem powiedzieć, że od lat pięćdziesiątych udział dochodu narodowego w kosztach na szkolnictwo w porównaniu z latami trzydziestymi wzrasta w różnych krajach z 2,5% do 5, a nawet 7% (Węgry — 5%, Bułgaria — 5,1%, ZSRR — 5,8%).

A jak przedstawia się w Jugosławii tempo rozwoju szkolnictwa i warunkujący ten rozwój wzrost wydatków na oświatę?

W okresie ostatnich dziesięciu lat (1956—1965 r.) miał miejsce w Jugosławii poważny rozwój szkolnictwa wszystkich stopni. Według danych „Rocznika Statystycznego” Jugosławii z 1965 r. i „Biuletynu Statystycznego” nr 4 z 1966 r.<sup>1</sup> wzrost liczby uczniów szkół podstawowych wynosi w tym okresie o ok. 37%, szkół drugiego stopnia o 104%, a szkół wyższych aż o 136%.

Bieżący plan 5-letni (1966—1970) w Jugosławii przewiduje objęcie szkołą podstawową 99% dzieci w wieku 7—10 lat i około 84% w wieku 11—14 lat oraz średnią szkołą 40% roczników 15—18 lat. Zakłada się również znaczne rozszerzenie kształcenia (nauczania) i dokształcania zatrudnionych w gospodarce bez odrywania ich od pracy. Mimo tak znacznego rozwoju szkolnictwa jugosłowiańska gospodarka od-

<sup>1</sup> Porównaj *Zycie Gospodarcze* nr 34 (779) z 21 sierpnia 1966 r. „Stan oświaty a gospodarka w Jugosławii”.

czuwa poważne braki kadr wykwalifikowanych. Zatrudnianie w przemyśle i innych działach gospodarki w znacznym procencie pracowników niewykwalifikowanych wpływa ujemnie na wyniki w zakresie produkcji.

Ten fakt jest w coraz szerszym zakresie przedmiotem zainteresowań i analizy politycznych i administracyjnych władz oraz sfer gospodarczych na szczeblu Federacji i poszczególnych republik.

Coraz głębiej utrwała się przekonanie w Jugosławii, że sprawa kształcenia kadr powyżej szkoły podstawowej nie może być, jak to miało miejsce dotychczas, domeną zainteresowań poszczególnych komun, ale że potrzebny jest plan i program kształcenia kadr w skali poszczególnych republik, a także na szczeblu Federacji.

Wzrost nakładów na szkolnictwo w omawianym okresie nie był harmonijny i równomierny. W latach 1956—1962 wzrost ten był stosunkowo szybki, bo z 37,7 mld starych dinarów w 1956 r. do 191,4 mld w 1962 r., co stanowi 507,7% wzrostu, a udział tych wydatków w dochodzie narodowym w tym okresie wzrósł z 2,6% do 5,5%.

Jednak w ostatnich trzech latach (1963—1965) przyrost wydatków na szkolnictwo był znacznie słabszy i także zmniejszył się w tym okresie udział tych wydatków w dochodzie narodowym.

Kształtowanie się wydatków na szkolnictwo i udział ich w dochodzie narodowym w latach 1956—1965 ilustruje następujące zestawienie.<sup>2</sup>

Lata	Wielkość dochodu narodowego w mld starych dinarów	Wydatki na szkolnictwo w mld starych dinarów	Roczny % przyrostu wydatków na szkolnictwo	Procentowy udział wydatków na szkolnictwo w dochodzie narodowym
1955	1 446,5	37,7	50,9	2,6
1961	3 111,6	134,1		4,3
1962	3 474,8	191,4	42,7	5,5
1963	3 181,3	216,5	13,1	5,2
1964	5 564,0	268,5	24,0	4,8
1965	7 065,0	326,3	21,5	4,6

Nakłady na szkolnictwo w Jugosławii w okresie bieżącej 5-latki (1966—1970) zostały założone w następującej wysokości (w mln nowych dinarów):

Rodzaje wydatków	L a t a			Łącznie w latach 1966-1970	Wskaźnik wzrostu 1970/1965
	1965	1966	1970		
Nakłady łączne					
z tego na:	3 263	3 651	5 836	23 393	178,9 %
1) działalność podstawową	2 840	3 111	5 014	20 058	176,5 %
2) inwestycje netto	423	540	822	3 335	194,3 %
% stosunek nakładów na inwestycje do nakładów na działalność podstawową	14,9 %	17,4 %	16,4 %	16,6 %	—

<sup>2</sup> Patrz *Życie Gospodarcze* nr 34 (779) z 21 sierpnia 1966 r. „Stan oświaty a gospodarka w Jugosławii”.

Mimo stosunkowo wysokich nakładów finansowych na szkolnictwo sytuacja materialna tego szkolnictwa w Jugosławii oceniana jest jako niewystarczająca. Po wszechnie uważa się, że również dotychczasowy system finansowania szkolnictwa nie odpowiada potrzebom i sytuacji tej dziedziny życia, jaką jest szkolnictwo.

Co można powiedzieć o dotychczasowym systemie finansowania szkolnictwa w Jugosławii i jakie są kierunki jego zmian?

Do 1961 r. całe szkolnictwo, łącznie z wyższym, było finansowane z budżetów jednostek terytorialnych. Budżet komun pokrywał 74%, budżet powiatów 11%, a budżet republik 15% (tylko szkoły wyższe) ogólnokrajowych wydatków bieżących na oświatę. Z budżetu Federacji opłacano jedynie wydatki na utrzymanie Federacyjnego Sekretariatu d/s Oświaty i Kultury i Federacyjnego Zakładu Pedagogicznego.

W grudniu 1960 r. została przyjęta ustawa o nowym systemie finansowania. Na mocy tej ustawy zamiast finansowania szkół bezpośrednio z budżetu jednostek terytorialnych na wszystkich szczeblach administracji państwowej został utworzony „społeczny fundusz szkolnictwa” zarządzany przez organ społeczny, złożony z przedstawicieli organizacji społecznych, politycznych, zakładów pracy i nauczycielstwa.

Na szczeblu komuny fundusz ten jest tworzony z następujących źródeł:

- z przychodu komun, których część przeznaczona jest na oświatę,
- z części wpłat organizacji gospodarczych i samodzielnych zakładów pracy,
- z części wpłat z tytułu osobistych dochodów pracowników,
- z części opodatkowania nakładanego na płatników podatku dochodowego,
- z innych wpłat — dotacje, darowizny, zasiłki, odsetki od środków funduszu itp.

Na wyższych szczeblach administracji fundusz na oświatę pochodził w zasadzie z tych samych źródeł.

Zakłady pracy mogą być opodatkowane na fundusz oświaty do wysokości 1% obrotu. Każda komuna może nałożyć na obywatela dodatkowy podatek z przeznaczeniem na oświatę.

Każda szkoła opracowuje i przedkłada zarządowi funduszu swoje potrzeby. Zarząd funduszu, po przeanalizowaniu zgłoszonego przez szkoły planu kosztów i uwzględnieniu możliwości, którymi dysponuje, przedstawia dyrekcjom szkół swoje propozycje i zawiera z nimi odpowiednie umowy o wykonanie określonych zadań. Umowa taka ustala niektóre elementy tych zadań — np. ilość oddziałów, kierunki kształcenia, liczbę uczniów na oddział, ilość kadry kierowniczej, kadry administracyjnej na 100 uczniów, określa normy zużycia energii elektrycznej, paliwa itp. O ile szkoła nie może przyjąć proponowanego budżetu, komuna może zwiększyć narzuty na oświatę lub wystąpić do republiki o pozostawienie w komunie większego % podatku lub też o przyznanie dotacji.

Niezależnie od tego szkoła może zawierać umowy z określonymi zakładami pracy w sprawie prowadzenia dla nich kształcenia pracowników, za co szkoła otrzymuje ustalone sumy, które rozszerzają jej podstawy materialne.

Plan finansowy zatwierdzany i kontrolowany przez radę szkolną musi zabezpieczać wydatki rzeczowe na dany rok obrachunkowy, amortyzację w ustalonych procentach od wartości pomocy naukowych i innych urządzeń szkolnych, a także środki na amortyzację nieruchomości majątku szkoły. Dochód szkoły stanowią środki, które pozostają po obliczeniu od wpływów ww. wydatków rzeczowych i na amortyzację.

Ustalony w ten sposób dochód przeznaczają się na uposażenie pracowników, na fundusz zbiorowego spożycia (wydatki na kolonie, ulgi kolejowe, doskonalenie nauczycieli), na fundusz rezerwy i inwestycyjny, które szkoła może tworzyć w miarę potrzeby i swych możliwości.

Uposażenie nauczycieli i pozostałych pracowników szkoły nie jest ustalane centralnie ani też na szczeblu republiki, lecz w samej szkole w zależności od jej dochodów i wyników pracy zainteresowanych.

Przyjęcie zasady, że dochód osobisty, inaczej mówiąc uposażenie każdego pracownika szkoły, zależy jest od wyników pracy i osiągnięć całej szkoły, stworzyło potrzebę ustalenia sposobów i kryteriów dla tej oceny.

Komisja do spraw oświaty i kultury Związkowej Rady Wykonawczej, rozpatrując w lipcu 1962 r. sprawę podziału dochodów osobistych w szkołach, przyjęła najogólniejsze zasady, które stanowią wytyczne dla opracowywania przez poszczególne kolektywy szkolne bardziej szczegółowych regulaminów w tym zakresie.

Nie sposób omawiać tu szczegółowo postanowień przyjętych przez ww. Komisję. Warto jednak podać, że na czoło wysunięto zalecenie, aby przy podziale dochodów osobistych brać przede wszystkim pod uwagę wkład pracy poszczególnych nauczycieli i innych pracowników oraz wyniki, jakie osiąga każdy z nich, uwzględniając oczywiście wyniki szkoły jako całości. Przy ocenie pracy poszczególnych pracowników należy brać pod uwagę w pierwszym rzędzie jej zakres, złożoność, znaczenie i wagę tej pracy, stopień odpowiedzialności, poziom wykształcenia zawodowego potrzebnego dla należytego wykonywania pracy, a także szczególne warunki, w których jest podejmowana.

Jak stwierdzają przedstawiciele administracji oświatowej oraz dyrektorzy szkół, w praktyce rozmaicie podchodzi się zarówno do metody, jak i do kryteriów oceny wyników pracy personelu. Nierzadko stosuje się wyłącznie dotychczasowe tradycyjne sposoby oceny tej pracy, w wielu szkołach wyłoniono specjalne zespoły, które opracowują regulaminy podziału dochodów osobistych w danej szkole.

W regulaminie podziału dochodów osobistych w szkole podstawowej im. „20 Października” w Belgradzie, przyjętym w 1963 r., w art. 3 znajdujemy m. in. następujące ustalenie: „Wysokość dochodu osobistego ustala się wg stanowiska pracy. Wartość i znaczenie stanowiska pracy określa się ilością punktów wg warunków pracy, wg złożoności i wagi zajęć, odpowiedzialności, niezbędnego pedagogicznego i fachowego przygotowania oraz stażu pracy względnie doświadczenia”. W art. 4 tego regulaminu czytamy: „Dochód osobisty członków kolektywu pracowniczego szkoły składa się z części stałej i zmiennej. Część stała dochodu osobistego stanowi wartość stanowiska pracy, które pracownik zajmuje lub służy jako podstawa do uczestniczenia w podziale. Część zmienną dochodu osobistego określa się w zależności od oceny wyników pracy (oceny pracy) i wykonywanych funkcji: kierowanie radą klasową, aktywnym specjalistycznym, wychowawstwo, kierowanie gabinetem lub opieką nad zbiorami, jak również od złożoności pracy, odpowiedzialności i warunków pracy”.

Omówiony wyżej dotychczasowy system finansowania szkolnictwa w Jugosławii, polegający, jak już powiedziano, na budżetowaniu, czyli przeznaczaniu przez komuny i republiki środków na określone cele szkoły, mimo pewnej samodzielności szkół (rad szkolnych), został uznany jako zbyt sztywny i nie odpowiadający potrzebom i organizacji szkół, a ponadto nie zapewniał harmonijnej ciągłości i rozwoju szkolnictwa.

4 maja br. została uchwalona nowa ustawa o środkach finansowych na oświatę i wychowanie. Podobne ustawy są obecnie przygotowywane przez parlamenty (skupszczyzny) poszczególnych republik.

Podstawową zasadą nowego systemu finansowania szkolnictwa jest to, że tworzy się specjalne fundusze na ten cel, a źródłem ich jest stały podatek od osobistego dochodu każdego obywatela (podatek na oświatę w wysokości 5% od zarobku), a także pewna część komunalnego i republikańskiego podatku od detalicznego obrotu towarowego i usług.

Art. 2 wspomnianej ustawy przewiduje jeszcze inne źródła wpływów na pokrycie wydatków oświatowych — środki zakładów pracy, organizacji społecznych, dobrowolne dary obywateli, a także podatek od nakładów inwestycyjnych.

Dla decydowania o podziale społecznych środków na oświatę jak i dla rozpatrywania innych problemów o znaczeniu ogólnym w zakresie oświaty i wychowania przewiduje się powołanie zespołów oświaty, które zgodnie z art. 7 cytowanej ustawy są organizacjami samorządzącymi się i posiadają osobowość prawną. Zasadę tworzenia tych zespołów oraz ich organizację omawia art. 8 i 9 w.w. ustawy.

Wg udzielonych nam informacji zbierane wpłaty na oświatę w trybie tzw. podatku oświatowego będą odpowiednio rozdzielane między komuny, republiki i Federację; wskaźniki tej repartycji będą ustalone przez odnośne ustawy republik.

Dodatnie cechy nowego systemu finansowania szkolnictwa upatruje się przede wszystkim w tym, że:

— zabezpiecza on stałość i ciągłość nakładów finansowych na szkolnictwo oraz możliwość ustalenia określonej perspektywy dla tych nakładów,

— stwarza możliwość dalszego usamodzielnienia kolektywów szkolnych w zagospodarowywaniu uzyskiwanych środków.

Przewiduje się, że podobnie jak dotychczas, szkoły otrzymywać będą globalny przydział środków na pokrycie wydatków. Środki te w oparciu o uchwalone przez ogół zatrudnionych w szkole regulaminy tworzenia i rozdziału dochodu szkoły oraz podziału dochodów osobistych będą odpowiednio zagospodarowywane.

Nie będziemy wnikali w szczegóły opracowywania budżetu szkoły ani też w sposób wyliczania wartości jednego punktu dla stałej i zmiennej części dochodu pracownika, gdyż problem ustalania uposażeń dla personelu szkolnego w Jugosławii interesuje nas nie z uwagi na aktualność ewentualnego przeniesienia doświadczeń w tym zakresie na nasz, polski grunt, ale dlatego, ponieważ ciekawe są w ogóle poszukiwania jakichś obiektywnych mierników wartości przede wszystkim pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole.

Trzeba generalnie stwierdzić, że w naszych warunkach trudno byłoby sugerować przenoszenie wszystkich doświadczeń i tendencji występujących w jugosłowiańskim systemie finansowania szkolnictwa. Wydaje się jednak, że niektóre z nich warto by rozważyć pod kątem możliwości wykorzystania u nas. W szczególności byłoby chyba słuszne pozostawienie większej swobody dyrekcjom i kierownictwom nowych szkół i kolektywom pracowników szkolnych w zagospodarowywaniu środków budżetowych i pozabudżetowych przyznawanych szkołom i innym placówkom oświatowo-wychowawczym.

Na zakończenie tej informacji nasuwają się jeszcze refleksje natury ogólniejszej.

Coraz powszechniejsze jest zrozumienie w Jugosławii, że zachodzi pilna potrzeba opracowania bardziej precyzyjnego i długofalowego planu kształcenia kadr dla potrzeb gospodarki i kultury oraz przeznaczania na jego realizację określonych środków organizacyjnych i finansowych. Stąd poszukiwanie odpowiadających tym postulatom właściwego systemu oświatowego, lepszych metod planowania rozwoju oświaty i zabezpieczenia dla niej odpowiednich środków organizacyjnych, materialowych i finansowych.

Na tle poruszonych spraw godne podkreślenia jest jeszcze i to, co można odnieść także do innych dziedzin społeczno-gospodarczych, że w Jugosławii występują bardzo wyraźne tendencje do poszukiwania nowych rozwiązań modelowych w oparciu o umiejętną konfrontację teorii z praktyką. Są to próby i poszukiwania odważne, nie pozbawione dużej dozy samokrytycyzmu.



## NA TYSIĄCLECIE POLSKIEGO WYCHOWANIA WOJSKOWEGO

Uzyskałiśmy naukową pomoc dla pogłębienia procesu wychowania patriotycznego w oparciu o tysiacletnią tradycję oręża polskiego. Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej wydało „Z dziejów wychowania wojskowego w Polsce”<sup>1</sup>, która to publikacja stanowi cenne wsparcie dla poszukujących treści do wychowania ideowo-politycznego.

Autorzy — wierni rzetelności naukowej — nie ograniczają się przy charakterystyce wychowania rycerskiego do oceny feudalnych sił zbrojnych jedynie jako organu ucisku chłopów, ale podnoszą i ich niezawodną rolę w obronie kraju przed agresją; ta druga strona znajduje też w opracowaniu szczególne odbicie w aspekcie wychowania patriotycznego, stanowiącego składnik wychowania moralnego wojska, które prowadzić musiało „ciężkie wojny z agresją feudałów niemieckich, z zakonem krzyżackim i najezdami Tatarów. Stąd takie kwestie, jak: umiłowanie wolności, powinność rycerska względem kraju ojczystego, miłość do ziemi ojczystej, konieczność ponoszenia ofiar w jej obronie” (s. 15).

Wielki ładunek ideowy dostrzegają autorzy w sposobie pojmowania żołnierskiego morale, wysuwającego na czołowe miejsce męstwo i dzielność w obronie zagrożonych granic w czasie walk prowadzonych w wieku XVI i XVII.

Wychowanie wojskowe w Polsce XVIII wieku posiada swe pomniki patriotyzmu przede wszystkim w tradycji stworzonej przez Szkołę Rycerską, która wyrabiała „rozumny patriotyzm i krytyczną postawę wobec braków ustroju politycznego i społecznego ówczesnej Polski. Idealem był człowiek, który powinien ojczyznę swą kochać nade wszystko i sposobić się do tego, aby się mógł poświęcić na jej usługi” (s. 97). Starano się wyjaśnić kadetom, jaki powinien być prawdziwy patriota.

Poznajemy żołnierzy kościuszkowskiej armii ludowej, której podstawę stanowiły masy ludowe — biedota miejska i chłopska. Założenia wychowawcze tej armii kładą szczególnie nacisk „na świadomość obywatelską żołnierzy, na ich wychowanie patriotyczne” (s. 105). Kościuszcze udało się wzbudzić „miłość kraju u tych, którzy dotąd nie wiedzieli nawet, że ojczyznę mają” (s. 110). Wychowanie patriotyczno-obywatelskie traktowane było jako rozwijanie świadomości w masach żołnierskich. Każdy żołnierz, w myśl ówczesnych założeń wychowawczych, powinien uświadamiać sobie, że on jest obrońcą ojczyzny, że jego służba wojskowa to służba dla narodu. Wyjaśniano też żołnierzom cele i zamierzenia wrogów, którzy chcieli, by Polacy przestali być Polakami (s. 111). Pojęcie ojczyzna czyniono czymś konkretnym. Mówiono żołnierzom, że ojczyzna to ich domy, rodziny, krewni, że to ich szczęście, o które należy walczyć (s. 113).

Legiony polskie we Włoszech krystalizują tak cenną dla całych dalszych dziejów naszego narodu koncepcję walki wyzwolenczej realizującej tak ofiarnie ideę wychowania patriotycznego, a w nim problem poświęcenia się sprawie wyzwolenia kraju. Ze wzruszeniem czytamy o niezwykłym wprost harcie legionowego wojska: „W okresie zimy żołnierze ubrani byli tylko w kurtki płócienne. Ponad 30% żołnierzy nie miało w ogóle butów. Nogi krwawiły, lecz dezertarów nie było ... Wiele było wypadków, że ranni żołnierze uciekali ze szpitali na pole walki” (s. 144).

Orły narodowe — to nie tylko znaki na 2-metrowych drzewcach, to żołnierze War-

<sup>1</sup> Z dziejów wychowania wojskowego w Polsce. Wyd. MON, Warszawa 1965. Zespół autorski: J. Karwin, E. Pomianowski, St. Rutkowski.

szawskiego Księstwa. Wychowanie tych żołnierzy nawiązywało do tradycji utrwalonego poczucia honoru żołnierskiego i narodowego. „Wojsko Księstwa Warszawskiego było wojskiem narodowym i służyło sprawie narodu” (s. 157).

W Królestwie Polskim usiłował w. ks. Konstanty wychowaniem zjednać żołnierzy dla wiernej służby caratowi. Jednak nie udało mu się zlikwidować tradycji doby walk o wolność, a szczególną rolę w rozwijaniu patriotyzmu w wojsku odegrali legionowi weterani (s. 178). Stąd wybuch powstania listopadowego, zryw nowych obrońców ojczyzny, którzy śpiewali: „zdobyczy nie chcemy, do łupiestw nie zdolni, tylko ojczyznę odzyskać pragniemy, tylko być wolni” (s. 191).

W okresie powstania styczniowego popularyzowano przede wszystkim Tadeusza Kościuszkę — symbol patriotyzmu i walczącej Polski. Przemawiano do żołnierzy wspomnieniami Raclawic, Bartosza Głowackiego i Jana Kilińskiego. I żołnierze dochowali wierności przysiędze.

*Franciszek Czerwiński*

## MARIA LIPOWSKA: KONCEPCJA WYKSZTAŁCENIA OGÓLNEGO W PROGRAMACH ZREFORMOWANEJ SZKOŁY POLSKIEJ

Toruń. Wydawnictwa Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. 1966, s. 199.

Na łamach czasopism pedagogicznych rzadko omawia się książki wydane przez uczelnie wyższe. Ukazują się one w niewysokim nakładzie, wymieniane są między zainteresowanymi instytucjami naukowymi, które umieszczają je w swoich zbiorach bibliotecznych, nie trafiają one jednak na rynek księgarski, stąd pozostają nieznane szerszemu czytelnikowi. Wśród tych książek — wydaje się — zasługuje na zwrócenie uwagi książka Marii Lipowskiej, ponieważ jej treść może zainteresować nie tylko nauczycieli, ale i działaczy oświatowych w szerokim tego słowa rozumieniu.

Autorka daje nam w tej książce syntetyczne omówienie koncepcji wykształcenia ogólnego szkoły polskiej okresu międzywojennego, opierając się na projektach reformy szkolnej, szczególnie na reformie r. 1932, oraz na tendencjach wyrażanych na różnych kongresach pedagogicznych organizowanych wówczas w kraju i za granicą. Stwierdza, że największy wpływ na rozwój naszego szkolnictwa wywarła pedagogika kultury i tzw. „nowe wychowanie”. Pod wpływem tych kierunków rozwinął się irracjonalno-woluntarystyczny pogląd na świat, który stanowił podstawę programów nauczania. W dobrej treści nauczania górował wychowawczy punkt widzenia nad naukowo-poznawczym, co wyrażało się w rezygnacji z systematycznej wiedzy na rzecz „wiedzy w obrazach”. Prowadziło to w konsekwencji do odintelektualizowania wykształcenia ogólnego i dawania prymatu sferze emocjonalnej w oparciu o koncentryczną oś programową „Polska i jej kultura”.

Pod pozorem nowoczesności programy były owładnięte psychologizmem. Jednak hasło „szkoły na miarę dziecka” doprowadziło do ograniczenia rozwoju umysłowego dzieci przez stworzenie szkoły o różnych stopniach organizacyjnych, zamykających dziecku wiejskiemu drogę do dalszego kształcenia.

Treści humanistyczne, które miały przewagę w programach, przeniknięte były ideami solidaryzmu społecznego. Szło w nich też więcej o budzenie impresji o kulturze aniżeli o analizy naukowe. Programy łączyły w sobie elementy praktyczno-naukowe z irracjonalnymi, stąd światopogląd urabiany przez szkołę miał sprzyjać przyjęciu się tendencji faszyzujących.

Przeprowadzona w Polsce międzywojennej reforma szkolna była niedemokratyczna, ponieważ utrzymywała różnice społeczne i mimo formalnych deklaracji nie stworzyła wszystkim dzieciom takich samych warunków rozwoju umysłowego i kulturalnego. Silne zaakcentowanie wychowania państwowego, pełnego egzaltacji, miało obozowi rządzącemu przysporzyć bezkrytycznych zwolenników.

Ta koncepcja wykształcenia była już w okresie międzywojennym krytykowana z prawa i z lewa. Sfery konserwatywne pragnęły zachowania 8-klasowego gimnazjum i obniżenia roli szkoły powszechnej. Koła lewicowe nawiązywały do swych wniosków zgłaszanych na Sejmie Nauczycielskim w r. 1919 i najbardziej dojrzałą krytykę wypowiedziały na IV Kongresie Pedagogicznym Związku Nauczycielstwa Polskiego w r. 1939, na krótko przed wybuchem wojny.

Książka Marii Lipowskiej, oparta na przestudiowaniu akt ustawodawczych i literatury międzywojennej, z pominięciem jednak warunków ekonomiczno-społecznych, daje nam najbardziej wnikliwą krytykę szkoły przedwojennej, z jaką dotychczas spotkał się. Ktokolwiek będzie chciał się zająć szkolnictwem tamtych czasów, nie będzie mógł pominąć tej książki. Ma ona jednak nie tylko historyczne, ale i aktualne znaczenie. Korzenie ideologiczne i prądy umysłowe, z których wyrosła zreformowana w roku 1932 szkoła polska, nie wygasły jeszcze w świecie. Krzewią się one nadal i odradzają w coraz to nowych modyfikacjach i wariantach w krajach kapitalistycznych. A ponieważ żyjemy z nimi w koegzystencji, zetknąwszy się z nimi możemy je przyjąć lub odrzucić. Lektura książki Lipowskiej pomoże zaostrzyć naszą czujność w odróżnieniu wśród różnego rodzaju nowatorstwa pedagogicznego tego, co dla dalszego rozwoju naszej szkoły może okazać się pożyteczne, od tego, co może przynieść szkodę.

Na marginesie tych ciekawych i głębokich rozważań autorki pragnąłbym zwrócić uwagę jeszcze na pewien drobiazg. Przyjęła się u nas w ostatnich latach niedobra maniera, że autorzy (a może raczej wydawcy?) konfiskują cytowanym przez siebie autorom ich imiona, zastępując je pierwszą literą. Tak jest i w omówionej książce. Nie wiem, czy godzi się tak czynić, kiedy autor podpisuje się pełnym imieniem. Odczuwam w tym jakiś nonszalancki stosunek do pisarza. Ale nie tylko o to idzie! Często zatracą się w ten sposób pleć autora, a może o to idzie przy obecnych tendencjach do maskulinizacji nazwisk. Jeśli zaś tym samym nazwiskiem podpisuje się kilku autorów, w dodatku imię każdego, choć różne, zaczyna się od tej samej litery, nie wiadomo w ogóle, o kogo chodzi.

L. B.

**L. FORTIER, A. B. VISTORKY: L'ÉDUCATION MORALE  
AU COURS PRÉPARATOIRE ET AU COURS ÉLÉMENTAIRE**

Librairie Armand Colin, Paris 1964, s. 118.

Wychowanie moralne w szkole wciąż jeszcze nie może uwolnić się od ciężkiej na nim przypadkowości, podyktowanej określoną sytuacją konfliktową. Nie zawsze też nauczyciel sięga do arsenału środków w ścisłym tego słowa znaczeniu pedagogicznych. Bywa niejednokrotnie tak, że sytuacje trudne uczniów rozwiązuje się w drodze wręcz niekontrolowanych reakcji, będących wyrazem raczej wewnętrznego nastroju i doraźnego impulsu nauczyciela niż intencji rzeczywistego zarządzenia trudnościom wychowawczym. Na szczęście z praktyką tego rodzaju spotykamy się coraz rzadziej. Niemniej jednak tu i ówdzie można ją zaobserwować i zarazem przekonać

się o jej pozornej tylko skuteczności lub nawet niedwuznacznej szkodliwości. Wynika to przede wszystkim z niedostatecznej wiedzy pedagogicznej i psychologicznej nauczycieli o wychowaniu moralnym jako zjawisku złożonym i wielostronnie uwarunkowanym ale zarazem stwarzającym duże możliwości włączania go w program świadomej i celowej działalności szkoły. W takim aspekcie zagadnienie wychowania moralnego omawia książka L. Fortiera i A. B. Vistorcky'ego pt.: „L'éducation morale...”. Stanowi ona próbę przedstawienia problematyki wychowania moralnego na tle kształtowania osobowości dziecka poprzez wyrabianie w nim „sądów moralnych” w warunkach nauczania szkolnego.

Autorzy wychodzą ze słusznego założenia, że sądy moralne pozwalają dzieciom na wybór możliwie najlepszego zachowania spośród różnych jego możliwych w konkretnej sytuacji. Autorzy podkreślają słusznie, że bezpośrednie działanie i osobiste doświadczenie może wywrzeć decydujący wpływ na zmianę postępowania dzieci. Dlatego stanowczo przeciwstawiają się czytaniu i komentowaniu w młodszym wieku szkolnym tekstów o tematyce moralnej, nie związanej z konkretnymi i bliskimi dzieciom przykładami z ich codziennego życia. Skuteczność omawiania problematyki moralnej polega właśnie na starannym doborze sytuacji, które byłyby bliskie osobistemu doświadczeniu i przeżyciu dzieci. W takim przede wszystkim kierunku zmierzają przedstawione wywody autorów.

Książka omawia problemy „teoretyczne” i „praktyczne” wychowania moralnego, zagadnienie „pracy nauczyciela”, nastawionej na wychowanie moralne oraz podaje cały szereg starannie opracowanych tematów, wchodzących w zakres szkolnej praktyki wychowania moralnego.

W części poświęconej problemom teoretycznym autorzy podkreślają, że celem wychowania moralnego jest nauczyć dzieci dobrego postępowania, tj. rozwinąć w nich poczucie odpowiedzialności oraz przyzwycząć ich do poszanowania godności każdego człowieka. Miarą poczucia odpowiedzialności jest to, co czyni dziecko, jego wewnętrzne przekonanie o tym, że postępowanie moralne zależy nie tyle od różnych zewnętrznych wpływów czy też tendencji rozwojowych, ale przede wszystkim od niego samego. Wyraża się w tym zdecydowany optymizm moralny autorów, według których szkoła powołana jest do urzeczywistnienia celów wychowania moralnego. Szkoła — ich zdaniem — może stanowić najdogodniejszy teren dla przestrzegania zasady tolerancji i sprawiedliwości społecznej. Autorzy reprezentują wyraźnie laicki punkt widzenia w dziedzinie wychowania moralnego.

Mówiąc o motywach postępowania moralnego, autorzy wymieniają cztery podstawowe ich kategorie. Pierwsza z nich skłania dziecko do postępowania moralnego ze względu na możliwość uniknięcia kary czy innych przykrych dla dziecka następstw. Prowadzi ona do moralności negatywnej. Druga kategoria motywów jest wyrazem dążeń dziecka do zaspokajania egocentrycznych lub egoistycznych potrzeb. Ukoronowaniem jej jest moralność interesowna (morale égoïste de l'intérêt). Trzecia kategoria motywów skłania dzieci do moralnego postępowania z przekonania o konieczności bezwzględnego podporządkowania się obowiązującym normom moralnym bez względu na konsekwencje stąd płynące. Najważniejsza w tym przypadku jest norma moralna. Czwarta kategoria motywów dotyczy postępowania moralnego ze względu na zaspokajanie potrzeb innych, przychodzenie im z pomocą, sprawianie im przyjemności itd. W wyniku uzyskujemy moralność społeczną.

Jakkolwiek dwie pierwsze kategorie motywów, a co za tym idzie dwa rodzaje moralności (negatywna i interesowna), nie obejmują zachowań moralnych sensu stricto, to jednak są one ważnym ogniwem w formowaniu się właściwej moralności dzieci. Przez unaocznienie wszystkich powyższych kategorii motywów dzieci mają możliwość głębszego wniknięcia we własne zachowanie się i odpowiedniego jego kontrolowania. Powyższe kategorie rzadko jednak występują w swej czystej postaci. Praktycz-

nie mamy do czynienia zawsze z postępowaniem mieszanym, stanowiącym wyraz różnych motywów.

Ponadto autorzy w pierwszej części swej książki przypominają niektóre podstawowe prawdy z psychologii rozwoju moralnego dzieci w młodszym wieku szkolnym. Sądzą oni, że znajomość tych twierdzeń jest koniecznym warunkiem pomyślanej pracy pedagogicznej w szkole.

W drugiej części książki, traktującej o problemach ściśle pedagogicznych, omawia się cztery typy moralności: moralność „utajoną” (morale latente), moralność „instytucjonalną” (morale institutionelle), moralność „zamierzoną” (morale concertée) i moralność „dowiedziona” (morale démontrée).

Moralność utajona jest wypadkową całokształtu życia i pracy uczniów w szkole oraz przykładu, jaki czerpią oni z postępowania nauczycieli. W kształtowaniu tej moralności, zaangażowane są najbardziej rozległe wpływy szkoły, lecz pozbawione charakteru celowego i świadomego oddziaływania na uczniów. Uczestnictwo ucznia w życiu szkolnym poprzez spełnienie obowiązków, jakie ona stawia, jest istotną cechą wspomnianych wpływów. Na szczególną uwagę — zdaniem autorów — zasługuje tu udział uczniów w lekcji śpiewu i muzyki, rysunków i prac ręcznych oraz w lekcji gimnastyki i wychowania fizycznego. Wymagając od uczniów wytrwałości, cierpliwości, wrażliwości, przyczyniają się one w dużym stopniu do wyrabiania pożądanych cech osobowości.

Moralność instytucjonalna jest wynikiem tych wpływów szkoły, które zawarte są w programach, przepisach i regulaminach szkolnych, mówiących o tym, co uczniom wolno, a czego nie wolno. W związku z tym autorzy podkreślają, że obowiązujące uczniów przepisy nie mogą wymagać od nich zbyt wiele; muszą być dostosowane do realnych ich możliwości. Twierdzą oni, że w przepisach tych powinna zawierać się myśl przewodnia działalności szkoły, zwracając szczególną uwagę na organizację życia i pracy uczniów. Wysuwają też postulat większego niż dotąd zwracania uwagi na organizację pozaszkolnej działalności uczniów, która wyzwała inicjatywę i dzięki temu pozwala na wszechstronniejszy rozwój ich osobowości. Przyznają jednak, że u dzieci poniżej 9 lat działalność ta posiada raczej ograniczony zasięg.

Moralność zamierzona w przeciwieństwie do moralności utajonej i instytucjonalnej jest rezultatem bardziej świadomych i celowych oddziaływań wychowawczych. Idą one w kierunku zaktywizowania i usprawnienia organizacji życia i pracy szkolnej. Chodzi tu o to, aby każdemu uczniowi wytyczyć konkretne zadania zgodnie z możliwościami działania. Jest to nieodzowny warunek jego poczucia bezpieczeństwa i powodzenia w pracy. To samo odnosi się do klasy jako całości. Sprężystość funkcjonowania organizacji pracy uczniów zależy w dużej mierze od ogólnej karności pojedynczych uczniów jak i całej klasy. Karność w klasie jest istotnym elementem wpływu składającego się na moralność zamierzoną. Związane z tym są określone postawy nauczycieli, od których w głównej mierze zależy ogólny „klimat” klasy, a więc także i karność. Zdrowy „klimat” klasy polega przede wszystkim na spontanicznym współdziałaniu uczniów, co nie jest rzeczą możliwą w przypadku zbyt autorytatywnej postawy nauczyciela, jak również postawy zbyt pobłażliwej, liberalnej. Omawiane wpływy, składające się na moralność zamierzoną, obejmują także tzw. „dynamikę grupy”, wyrażającą się w sile oddziaływań klasy na poszczególne uczniów. Wykorzystanie jej przez nauczyciela może stanowić niejednokrotnie o powodzeniu jego pracy pedagogicznej w szkole.

Moralność dowiedziona pozostaje w ścisłym związku z „nauczaniem moralnym”. Jest ona wynikiem najbardziej bezpośrednich i świadomych oddziaływań na dziecko w ramach wychowania moralnego. Głównym terenem tych wpływów są tzw. „lekcje” moralności. Podczas lekcji tych powinno się uczyć dzieci racjonalnej oceny konkretnych sytuacji o wydzwieku moralnym i wyciągania z tego praktycznych wniosków. Zagadnieniu temu poświęcają autorzy pozostałe dwie części książki.

Autorzy, będąc rzecznikami lekcji moralności, bynajmniej nie twierdzą, że są one w stanie zastąpić wpływ samego działania na rozwój osobowości dziecka. Pozwalają one jednak zrozumieć mu, że istnieją różne formy zachowań, co oczywiście nie zawsze musi wywierać wpływ na bezpośrednie jego postępowanie. Trzeba zgodzić się jednak, że lekcje takie prowadzone zbyt formalnie, bez wyzwalania spontanicznych wypowiedzi dzieci i bez wiązania ich z konkretnym działaniem, mogą być wstępnym krokiem nie tyle w zakresie postępowania moralnego uczniów, ile w zakresie ich wiedzy o tym, jak i co powinno się mówić na temat zagadnień moralnych. Dlatego też problematyka moralna omawiana na lekcji powinna dotyczyć — jak już wspomniano — konkretnych wydarzeń z życia uczniów, jak również powinna, jeśli tylko pozwalają na to okoliczności, znaleźć swe zastosowanie w codziennych poczynaniach klasy.

Skuteczność lekcji o moralności zależy również od wielu innych czynników. Jednym z nich jest atmosfera takich lekcji, przepojona wzajemnym zaufaniem nauczyciela i uczniów. Podstawą takiego zaufania jest niewątpliwie szczerowość nauczyciela wobec dzieci oraz zgodność tego, o czym mówi on dzieciom, z tym, jak faktycznie postępuje. To ostatnie wynika stąd, że dzieci z reguły większą wartość przypisują działaniu niż słowom. Ponadto treść lekcji, dotyczących problematyki moralnej, musi być dostosowana do wieku dzieci, które biorą w niej udział. Sam przebieg lekcji nie może być chaotyczny i jakkolwiek jest rzeczą pożądaną, aby jak najwięcej dzieci wypowiedziało się, to jednak każde z nich może zabierać głos w określonej kolejności.

Trzecia część książki obejmuje zalecenia w sprawie przeprowadzania lekcji o moralności w klasach młodszych szkoły podstawowej. Autorzy proponują, aby każdy temat, omawiany z dziećmi w klasie, był przedmiotem co najmniej trzech kolejnych spotkań, każdego w innym dniu. Na pierwszym z nich nauczyciel opowiada historię wydarzeń, interesujących ogół uczniów. Podczas opowiadania stwarza okazję do spontanicznych wypowiedzi klasy. Chodzi o to, aby treść opowiadania stała się przedmiotem wewnętrznych przeżyć uczniów. Opowiadanie swe — w miejscu, w którym bohater staje przed podjęciem ważnej decyzji w sprawie moralnego postępowania w konkretnej sytuacji — kończy nauczyciel z reguły pytaniem: „Co zrobilibyście, gdybyście byli na jego miejscu?” W toku opowiadania zadaje szereg pytań, odwołując się do osobistych doświadczeń dzieci.

Drugie opowiadanie rozpoczyna się przypomnieniem treści opowiadania z poprzedniego spotkania. Następnie odbywa się rodzaj narady, podczas której klasa wypowiada się na temat różnych możliwości zachowania się w sytuacji przedstawionej przez nauczyciela w opowiadaniu. Każda z tych możliwości bywa analizowana, co w efekcie umożliwia dokładne jej sprecyzowanie z podaniem argumentów pro i contra. Porównanie ze sobą wszystkich wymienionych możliwości ułatwia wybór najlepszej z nich, co ma miejsce zazwyczaj pod sam koniec narady.

Trzecie spotkanie dotyczy podjęcia określonych postanowień. Rozpoczyna się ono — podobnie jak drugie spotkanie od przypomnienia treści opowiadania oraz pewnego sprecyzowania rozwiązań, do jakich doszli uczniowie na poprzednim spotkaniu. Chodzi tu o to, aby uczniowie nie tylko zewnętrznie godzili się na ogólny wynik rozważań, ale również akceptowali go wewnętrznie, będąc istotnie przekonanymi o jego słuszności. Tylko taka postawa może rokować nadzieję, że zdobyta wiedza na lekcji uczniowie wykorzystają również w konkretnych sytuacjach życiowych. Spotkanie to kończy się wypowiedzianiem krótkiego zdania przez wielu uczniów klasy, wyrażającego myśl przewodnią trzech odbytych spotkań, np. przypominającą, że należy być zawsze obowiązkowym, sumiennym, szczerym itp. Autorzy podkreślają potrzebę wypowiedziania tego zdania również przy innych nadarzających się okazjach w klasie.

Tu narzuca się uwaga, że praktyka taka jest usprawiedliwiona jedynie w stosunku do uczniów najmłodszych klas i nie może być często stosowana.

Wspomniane wyżej spotkania można ponadto poszerzyć o przeprowadzenie szczegółowej kontroli niektórych przejawów zachowania się uczniów, i to w sposób możliwie regularny, aby nie zakłócać poczucia bezpieczeństwa dziecka i aby uczynić z kontroli ważny czynnik mobilizujący dziecko do należytego zachowania się. Autorzy zalecają również konkretyzując końcowego wniosku (myśli przewodniej) spotkań.

W części drugiej autorzy podają również ogólne wytyczne w sprawie przygotowywania lekcji na temat problematyki moralnej. Radzą przede wszystkim zapoznać się ze słownikami i encyklopediami oraz literaturą psychologiczną i pedagogiczną w danej sprawie. Po ustaleniu celu lekcji i określeniu podstawowego problemu, jaki ma zamiar omówić, nauczyciel powinien wymyślić opowiadanie, które byłoby wstępną i przejrzystą ilustracją rozważanego problemu moralnego. Powinien również przewidzieć przebieg drugiego i trzeciego spotkania z uczniami, co przyczynia się do sprawniejszego kierowania dyskusją dzieci podczas tych spotkań.

Część czwarta książki obejmuje około 30 tematów lekcji o moralności z dokładnym ich uszczegółowieniem.

Książka porusza niewątpliwie ważne problemy wychowania moralnego w klasach młodszych szkoły podstawowej. Przytoczone w niej przykłady lekcji o moralności, jak również opis techniki prowadzenia ich przez nauczyciela oraz zasygnalizowane podłoże teoretyczne wychowania moralnego mogą stanowić punkt wyjścia dla niejednej refleksji. Nie chodzi tu bynajmniej o bezkrytyczne naśladowanie zreformowanej wyżej koncepcji wychowania moralnego. Koncepcja ta nie wydaje się bowiem zbyt szczęśliwa, zwłaszcza gdy chciano dopatrywać się w niej podstawowego źródła wpływu na rozwój osobowości uczniów, z pominięciem całego szeregu innych wpływów, z których zresztą autorzy zdają sobie sprawę. Koncepcja wychowania moralnego w ujęciu autorów francuskich, jakkolwiek podkreśla ważność odwoływania się w toku oddziaływań wychowawczych nauczycieli do konkretnej działalności uczniów, zbyt jednostronnie ukierunkowuje proces szkolnego wychowania moralnego. Jest nastawiona w gruncie rzeczy na zmianę sądów moralnych uczniów, a nie samego ich działania. Zbyt mocno ufa słowu, wspólnym dyskusjom z uczniami, zbyt mało natomiast rozbudza ich aktywność społeczną, ich czynne angażowanie się.

Trzeba jednak zgodzić się z autorami, że pewien rodzaj nauczania moralnego jest uczniom potrzebny, skoro nie wszyscy wiedzą, jak postępować moralnie zwłaszcza w trudniejszych sytuacjach konfliktowych oraz skoro nie wszyscy dobrze postępują, choć wiedzą, jak postąpić powinni. W tym ostatnim przypadku nie zawsze są przekonani o słuszności posiadanej wiedzy moralnej. Lekcje o moralności mogą przyspieszyć i ugruntować właściwe przekonania uczniów o sposobach moralnego postępowania. Jednak nawet najlepiej przeprowadzona lekcja o moralności nie zastąpi samego społecznego aktywizowania uczniów przez włączenie ich w konkretną działalność klasy i szkoły. Jest to na pewno najlepszy sposób „nauki” właściwego współżycia i współdziałania uczniów. Jest to jednak sposób trudny. Pod tym względem lekcje o moralności, pomimo wspomnianych ograniczeń, posiadają wartość bardziej powszechną.

Mieczysław Łobocki  
Lublin



## DWA RÓŻNE UJĘCIA WIEKU MŁODZIEŃCZEGO W AMERYKAŃSKIM PIŚMIENNICTWIE PSYCHOLOGICZNYM (P. Blos i P. H. Landis)

### I. SYLWETKA PSYCHOLOGICZNA MŁODZIEŻY W WIEKU 18—24 LAT

T. Nowogrodzki i V. Pihoda, charakteryzując okres adolescencji szczytowej, wy-suwają dość zgodnie pewne swoiste cechy.<sup>1</sup> W związku z kostnieniem szkieletu i ukształtowaniem endokrynologicznym zarysowuje się już pełna dojrzałość umysłowa, stabilizacja światopoglądowa, utrwalanie się naukowych i zawodowych zainteresowań, skłonność do długich i gorących dysput na tematy polityczne, filozoficzne i w ogóle naukowe, rozkwit zainteresowań twórczych i wyobraźni twórczej, zainteresowania społeczne przejawiające się w grawitowaniu do zreszeł politycznych, naukowych, kulturalnych i społecznych oraz do pracy w aktywie, skłonność do porywów i pracy bezinteresownej, dążenie do ideałów, pasja samodoskonalenia, walka o ulepszenie warunków bytu i postęp w ogóle, a więc w nauce, sztuce i życiu społecznym, stąd rewolucyjność, która przy niewłaściwych wpływach łatwo prze-radza się w kontrrewolucyjność, skłonność do burd, chuligaństwo.

Tu znów nasuwa się na myśl potężna rola wychowania jako procesu długofalowe-go, który przez kształtowanie postawy krytycznej potrafi ująć w ryzy charakterystyczną dla młodzieży pobudliwość nerwową, emocjonalizm, chęć dorównania dorosłym, a nawet przewyższenia ich.

T. Nowogrodzki słusznie ostrzega przed zajmowaniem dwóch skrajnych, a przez to niewłaściwych postaw przez niektórych pedagogów wobec młodzieży w tym wieku. Z jednej strony liberalizm prowadzi do wybujałego indywidualizmu młodzieży, wyłamywania się spod regułu, do zarozumiałości i pychy, a przecież samodzielność myślenia i działania musi się opierać na świadomej dyscyplinie i *morale* tudzież na systematycznym i kierowanym przygotowaniu do aktywnego udziału w życiu społecznym. Sama młodzież zresztą w 60% wypowiedzi ankietowych przeciwstawia się pajdokracji i nierzadko wykazuje zapal do służby wojskowej, podporządkowania się autorytetom, ceniąc konsekwencję pedagogów, których autorytet opiera się na wiedzy, postawie etycznej wykluczającej dwulicowość, szczerym i bezpośrednim obcowaniu z młodzieżą, stanowczości, sprawiedliwości, opanowaniu, pogodzie ducha, niewypominaniu przewinień i wierze w poprawę.

Inna skrajność — to rygoryzm przejawiający się w bezkompromisowym ujarzmianiu, łamaniu woli i charakteru, despotyzmie i terroryzowaniu, stąd częste konflikty, które z kolei stwarzają w psychice młodzieży warunki despotyzmu w przyszłości. Pedagog-rygorysta zapomina, że wychowanek nie może być wiecznie przedmiotem wychowania i że musi się coraz bardziej przedzierzgać w podmiot w myśl makarekowskiej teorii linii perspektywicznych. Wszedłszy w stadium autonomii, buntuje się przeciw narzucaniu nakazów i zakazów, a podporządkuje się im — gdy je uzna za swoje. W tym celu trzeba mu uzasadnić ich słusność, nie zawstydzając i nie poniżając. Należy rozniecać wyżej wymienione zalety — tak charakterystyczne dla tego okresu, bez uwypuklania wad, by zapobiec frustracji, alienacji i ucieczce od rzeczywistości.

W świetle własnych dociekań i wypowiedzi ankietowych samej młodzieży dochodzi T. Nowogrodzki przyczyn chuligaństwa i przestępczości właśnie w tym wieku. Do najczęstszych należą: rozbieżność między rodzicami, między szkołą a domem, między członkami kadry pedagogicznej, brak opieki, zły przykład domu, dwulicowość starszego pokolenia, zagubienie młodych, którzy kończą edukację na szkole pod-

<sup>1</sup> T. Nowogrodzki: *Psychologia rozwojowa*. Warszawa 1956, PZWS, s. 183 i n.  
V. Pihoda: *Wstęp do psychologii pedagogicznej*. Warszawa 1961, PZWS, s. 323—325.



stawowej, a jeszcze nie idą do pracy, niedociągnięcia pedagogiki wolnego czasu i tzw. pedagogiki podwórkowej, tolerancja dla wybryków, dewaluacja wykształcenia i zbyt łatwy awans społeczny.

Do powyższych czynników rozkładu, zasygnalizowanych trafnie przez T. Nowogrodzkiego, można dorzucić jeszcze tak ważne momenty, jak całodzienna praca obojga rodziców, wszędobylstwo wyrobów monopolu spirytusowego i tytoniowego przy brakach innych gałęzi przemysłu konsumpcyjnego, cynizm i zakłamanie polityczne pewnej części społeczeństwa, zbyt częste nadużycia gospodarcze, zdenerwowanie posuwające się czasem do chamstwa wśród starszego społeczeństwa. Wszystkie te przejawy bezsprzecznie rozgrzeszają młodzież, zwalniają od skrupułów i budzą niechęć w sens jakiegokolwiek pryncypialności.

## II. P. BLOS I P. H. LANDIS JAKO RZECZNIICY DWÓCH RÓŻNYCH UJĘĆ AMERYKAŃSKICH WIEKU MŁODZIĘNCZEGO

### 1. Psychoanalitik a socjopsycholog

Problematyka psychologiczna dotycząca interesującego nas okresu rozwojowego młodzieży wymaga wszechstronnego naświetlenia, toteż konfrontacja wyżej wyłuszczonej charakterystyki adolescencji szczytowej („post-adolescence” w literaturze anglosaskiej) z obrazem psychologicznym tegoż okresu rozwojowego, wyzierającym z prac psychologów i pedagogów amerykańskich, może okazać się pożyteczną i pouczającą.

Warto by zaznaczyć się przede wszystkim z dwoma autorami, którzy patrzą na postadolescencję z biegunowo przeciwnych pozycji. Peter Blos, rzecznik psychoanalizy, obserwuje młodzież poprzez *id*, *ego* i *superego*, ogniskując uwagę na psychice i jej kompleksach, odrywając ją aż nazbyt często od środowiska i konkretnej sytuacji historyczno-społecznej.<sup>2</sup>

Natomiast Paul H. Landis, widząc w człowieku przede wszystkim istotę społeczną, a w procesie rozwoju jednostki ludzkiej i jej wychowywania socjalizację i resocjalizację, za bardzo ignoruje rolę indywidualności.<sup>3</sup> Niemniej jego spojrzenie jest bystrzejsze i w pewnym sensie dojrzałe, a materiał przezeń zebrany — konkretny i wymierny w przeciwieństwie do metafizycznych dociekań Blosa.

### 2. Młodzież przez szkła freudysty

#### OSOBOWOŚĆ A RODZINA

Według Blosa, postadolescencja — to młodzieńcza dorosłość o bardzo trudnych do uchwycenia granicach, jako że linia rozwojowa człowieka jest ciągiem genetycznym procesów i zjawisk. Dorosłość ta zarysowuje się w klarującej się i częściowo zharmonizowanej osobowości. Przez osobowość Blos rozumie pewien stopień stabilizacji psychicznej o dwóch osiach scalających: 1) oś określonych zainteresowań zawodowych, 2) oś zaangażowania społecznego z obowiązkami rodzinnymi włącznie. Pełnię rozwoju psychicznego przyspiesza założenie własnej rodziny, gdyż: a) popędy znajdują zdrowe wyładowanie bez wpędzania w konflikt z tabu, konflikt grożący kompleksami i nerwicami; b) rozwój psychoseksualny kobiety dopełnia się dopiero dzięki macierzyństwu; c) rodzicielstwo stanowi fazę rozwojową pomagającą rozwią-

<sup>2</sup> P. Blos: On Adolescence. A Psychoanalytic Interpretation. The Free Press of Glencoe, Inc., New York 1962; s. 148 i n.

<sup>3</sup> P. H. Landis Adolescence and Youth. The Process of Maturing. II Edition. McGraw-Hill. Book Company, Inc., New York-Toronto-London 1952.

zać konflikty przedtem nierozwiązalne; d) walka o utrzymanie rodziny sublimuje wszelkie instynkty aspołeczne mężczyzny.

Wniosek: wczesne małżeństwa są zjawiskiem raczej zdrowym, co wymagałoby weryfikacji w naszych warunkach społecznych i ekonomicznych — bez sugerowania się freudowskimi kategoriami myślenia, na podstawie szerokiej akcji uświadamiającej, zapobiegającej pochopnym związkom, które jakże często kończą się rozwodami i porzucaniem dzieci.

#### KONFLIKTY MŁODOŚCI

Z konfliktów trapiących najczęściej młodzież tego wieku wymienia Blos najznaczniejsze: 1) pragnienie zysku materialnego — obok marzenia o drodze naukowej; 2) niepewność ekonomiczna zmuszająca do ugięcia karku i przyjęcia narzuconych norm w celu zapewnienia sobie bezpiecznego zatrudnienia — obok tęsknoty do pełnej niezależności; 3) krystalizacja zdeklarowanej indywidualności — obok pasji społecznego zaangażowania. W konfliktach i walkach wewnętrznych młodzi ludzie przedzierzgają się na ogół z indywidualistów, impulsywnych romantyków i idealistycznych poszukiwaczy niezwykłości w obywateli świadomych ogromu społecznych zobowiązań, o silnym poczuciu godności własnej i użyteczności wobec środowiska. Następuje stopniowo pewnego rodzaju ustakowanie się dzięki zharmonizowaniu jaźni ze środowiskiem i dzięki dwójakiej przemianie: 1) z polegania na rodzicach w zaufanie do siebie, 2) z ulegania środowisku w przeobrażanie go. Innymi słowy: młodzież w tym wieku zaczyna powoli znajdować miejsce w społeczeństwie, godząc pojęcie o sobie z pragnieniem uznania w otoczeniu.

Niemniej wiek ten narażony jest na choroby psychiczne, zwłaszcza schizofrenię grożąca mężczyznom, co Blos zgodnie z założeniami freudyizmu tłumaczy przeciążeniem jaźni, która nie potrafi sprostać zadaniom z dwóch powodów: 1) jest jeszcze nie przygotowana, 2) przeszkody są za wielkie. Częsty skutek — to regresja w postaci udawania dziecka, zdawanie się czy to na opatrność, czy szczęśliwy zbieg okoliczności, czy uśmiech losu i pomoc otoczenia. Charakterystyczną cechą staje się tzw. fantazja ratunkowa:<sup>4</sup> w urojeniach młodego człowieka społeczeństwo staje się ucieczką i regulatorem napięć, na nie więc liczy się przede wszystkim i wini się je o wszystko. Niespełnienie rojeń jest źródłem rozdrażnienia, nerwice, zaburzeń historycznych, których przewycięzenie winno być zasadniczym zadaniem tego okresu.

Jak na psychoanalitka przystało, Blos za ważne remedium uważa pojednanie z rodzicami i uregulowanie konfliktów z nimi w celu wydobycia ewentualnego kompleksu Edypa. Nieuregulowanie wyżej wyluszczonej nienormalności zawsze będzie grozić regresją, deformacją jaźni, rozłamem z rzeczywistością. Od nieuregulowania czy uregulowania zaś zależy — zdaniem Blosa — wsteczność lub postępowość osobnika.

Blos ostrzega szczególnie rodziców młodzieży w wieku uniwersyteckim przed tzw. młodzieńczością przedłużoną (*adolescence prolonged*). Oto młodzież, będąc wciąż jeszcze na utrzymaniu rodziców, nie może się uwolnić od typowych konfliktów młodzieńczych, pogłębianych przez nierozsądną miłość rodziców, którzy — dopatrując się w dzieciach pokładów geniuszu i niezwykłego powołania — podświadomie przedłużają młodzieńczość swych pociech w bezwiednym lęku przed objawieniem się przeciętności lub — co gorsze — miernoty.

Bezspornie Blos dość celnie wyodrębnia charakterystyczne konflikty tego okresu, nie zawsze się jednak można zgodzić z interpretacją ich przyczyn i istoty, doszukuje się bowiem alfy i omegi w tajemniczej i mistycznej jaźni oderwanej od konkretnych czynników natury społecznej.

<sup>4</sup> Rescue fantasy (s. 154).

### 3. Młodzież w ujęciu socjopsychologa

#### PRYMAT KRYTERIÓW SOCJOLOGICZNYCH NAD FIZJOLOGICZNYMI

W przeciwieństwie do Blosa — Landis już na wstępie głosi, że pod względem biologicznym młodzież nie różni się od Adama, jeśli zaś chodzi o dynamizm rozwoju społecznego — bardzo odbiega już nawet od swoich rodziców. A zatem problemom młodzieżowym szukać należy nie w gruźlaczach, ale strukturach społecznych.<sup>5</sup>

Dotychczasowym rozważaniom na tematy młodzieżowe zarzuca Landis, że za bardzo skupiały się na aspekcie fizjologicznym, za mało na socjologicznym i psychologicznym, stąd ujmowano rzecz statycznie, a nie dynamicznie, nie rozumiejąc swobodnych praw środowiska społecznego. W zakładach kształcenia nauczycieli zbyt dużo uczą o organizmie i zachowaniu się, a prawie nic o roli środowiska wielkomiejskiego, miasteczkowego i wiejskiego. Jeśli zaś tym sprawom poświęca się w ogóle uwagę — to nieproporcjonalnie wiele sytuacjom wielkomiejskim, a przecież trzy ważkie autorytety: rodzice, nauczyciel, instytucje społeczne różny przyjmują charakter w różnych środowiskach.

Czas — według Landisa — oczyścić nasze myślenie od balastu fizjologicznego i zająć się takimi czynnikami społecznymi, jak moralny, małżeński, ekonomiczny. Dotyczy to szczególnie rodziców i nauczycieli, którzy więcej winy dopatrują się w gruźlaczach dokrewnych i zaburzeniach emocjonalnych młodzieży niż w sobie samych.

Wychowanie — to proces kierujący przekształcaniem się indywidualności w osobowość. Człowiek przychodzi na świat jako indywidualność z takimi czy innymi dyspozycjami wrodzonymi, do których potem dołączają się nabyte, staje się jednak osobowością dopiero przez uzyskanie pozycji społecznej, a więc przez zdobycie uznania w społeczeństwie.<sup>6</sup>

#### FUNKCJE SZKOLNICTWA A MŁODZIEŻ

Wszelka motywacja u młodzieży zależy od tego, czego grupa oczekuje od młodego człowieka i w jakim stopniu ów młody człowiek jest świadom swej pozycji w grupie. Stąd wielka rola sytuacji grupowych, o czym szkoły średnie i wyższe winny pamiętać, kierując przejściem od stadium amoralnego do moralnego przez kształtowanie postaw, ukazywanie wzorów postępowania, stwarzanie hamulców moralnych.

Okres ten — to również przechodzenie od autorytetu rodziców i nauczycieli do autorytetu norm i praw społeczności, a zatem wciąż zwiększa się rola instytucji wychowawczych i organizacji społecznych.

Szczególną uwagę poświęca Landis takim funkcjom szkolnictwa, jak:

- 1) nadzór nad grupami rówieśników i kierowanie dopasowywaniem się ich;
- 2) uzupełnianie braków wychowania domowego i sąsiedzkiego;
- 3) wyrabianie operatywności społecznej;
- 4) kształcenie ogólne i przysposobienie zawodowe;
- 5) kształtowanie postawy moralnej, społecznej i ekonomicznej.

Młodzież w interesującym nas tu okresie rozwojowym stwarza najwięcej problemów w państwach uprzemysłowionych, gdzie nie wrasta bezpośrednio w obowiązki dorosłych tak, jak w krajach o prymacie rolnictwa czy rzemiosła.

Sama młodzież widzi — notabene — własne problemy nie w jakichś wewnętrznych konfliktach emocjonalnych czy popędach, ale właśnie w:

<sup>5</sup> P. H. Landis: Op. cit.; s. V i n.

<sup>6</sup> Tamże; s. 11.

- 1) stosunkach z nauczycielstwem (46<sup>0</sup>/o);
- 2) wyborze zawodu (34<sup>0</sup>/o);
- 3) poczuciu niższości społecznej (24<sup>0</sup>/o);
- 4) domowych warunkach ekonomicznych (19<sup>0</sup>/o);
- 5) przyjaźni (10<sup>0</sup>/o).

Tylko 11% zwróciło uwagę na rolę panowania nad emocjami.<sup>7</sup>

Dane te pokrywają się z głównym założeniem Landisa, że psychika wraz ze swymi zaburzeniami, czyli całokształt czynników wewnętrznych, zależy od czynników zewnętrznych: społeczeństwa i jego kultury. Stąd optymistyczne przeświadczenie o funkcji wychowania — zwłaszcza szkolnego — koncentrującego się nie na jakichś odwiecznych instynktach, ale na określonych schematach społecznych nawyków, przekazywanych drogą zbiorowego doświadczenia.

#### FUNKCJA WYCHOWAWCZA ŚRODOWISKA

Usuńmy bodziec środowiskowy, a doznania i przeżycia emocjonalne zmaleją. Zastanówmy się zresztą, skąd się biorą urazy i kompleksy młodych ludzi; stąd przede wszystkim, że czują się wobec innych czymś gorszym na skutek tuszy czy szczupłości, trądziku, przedwczesnej wybujałości czy niedorozwoju drugorzędnych albo pierwszorzędnych znamion piciowania. Przyrost siły rodzi skłonności do lekkoatletyki i gier, a tym samym do zrzeszania się w kluby sportowe. Wszędzie tu gra rolę nieświadomiany częstokroć lęk: oby nie osądzili mnie źle! W miarę więc, jak życie wymaga coraz większej sprawności, młodzi czują coraz silniejszy imperatyw zaangażowania społecznego, a jednocześnie lęk, czy mu sprostają. Ta obawa przed potencjonalną niezaradnością ma swe źródło zawsze w punkcie odniesienia do opinii społecznej.

Na zagadnienia seksualne patrzy Landis nie od strony *ego*, jak Blos, ale od strony społecznej. Sam fakt, że dziewczęta w szkole średniej, a nawet na młodszych rocznikach akademickich są przeciętnie o 2 lata starsze od chłopców pod względem fizjologicznym (co się zresztą wiąże w ogóle z wcześniejszym dojrzewaniem kobiet i raptowniejszym klimaksem), rzutuje na dobieranie się par, „chodzenie ze sobą”, małżeństwa. Aspekt środowiskowy gra tu niemałą rolę, skoro na przykład „dziewczęta na wydaniu” przeważają w miastach, a „chłopcy na wydaniu” — na wsi (chodzi oczywiście o USA). Ma to bezsprzecznie wpływ na sposób noszenia się, ubierania, wyrażania się i swoistej etykiety, uzależnionej od pory i miejsca. Widać tu co prawda różnice indywidualne, zależnie od temperamentu i charakteru, ale nieistotne, gdyż całokształt postępowania narzucają warunki społeczne.

W duchu powyższych rozważań przeciwstawia się Landis teorii rekapitulacji głoszącej, że młodość — to rekapitulacja okresu burzy i naporu ludzkości, a przemiany hormonalne wpływają na takie lub inne zachowanie się natury społecznej, czego przykładem ma być pojawienie się menstruacji, wpływające ponoć na zmianę zainteresowań dziewczęcych ważnych z punktu widzenia społecznego. Landis patrzy inaczej: po prostu dziewczęta akurat w wieku pojawiania się menstruacji są wciągane zgodnie ze zwyczajem społecznym w inny krąg zajęć, a więc unikajmy błędu logicznego *post hoc propter hoc*. Owszem, cegłą i zaprawą murarską jest plazma, ale architektem i budowniczym jest samo społeczeństwo.

Skoro zachowanie jest efektem wrażliwości na opinię publiczną, nic więc dziwnego, że wśród tzw. ludzi prostych, dla których sprawy seksualne nie są jakimś tabu, spółkowanie młodych uważa się za coś naturalnego, podczas gdy w kręgach tzw.

<sup>7</sup> Tamże; s. 26. Dane na podstawie ankiety starszych uczniów szkół średnich w St. Louis (Cleveland).

inteligencji umowne tabu zmusza do pewnej konspiracji, obłudy i onanizmu. Jak mówi socjolog Ch. C. Cooley, społeczeństwo jest naszym zwierciadłem.<sup>8</sup>

Landis nie neguje roli klasyfikacji młodzieży według kryteriów psychologicznych i uznaje sensowność dychotomicznych różniczeń proponowanych przez J. S. Planeta<sup>9</sup>, który dzieli młodych ludzi na: 1) zmiennych i stałych, 2) prostych i skomplikowanych, 3) elastycznych i sztywnych, 4) ekstrawertyków i introwertyków, 5) szybkich i powolnych. Uzależnia jednak modyfikacje zachowania od kręgów społecznych.

#### ADAPTACJA ŚRODOWISKOWA

Dość wnikliwie analizuje Landis zjawiska godzenia potrzeb młodzieży z koniecznością adaptacji, czyli przystosowania społecznego. Najważniejsze potrzeby — to: 1) uznanie w społeczeństwie jednoznaczne z tzw. pozycją, 2) przyjemne kontakty, 3) zabezpieczenie materialne, 4) doświadczenie życiowe i zawodowe, 5) osiągnięcia i sukcesy, 6) szczęście i wolność.

Z mechanizmów przystosowania wymienia następujące:

1) kompensacja polegająca na odbijaniu sobie niepowodzeń w jednej dziedzinie przez wyczyny — nawet chuligańskie — w innej;

2) ewazja, czyli uchylanie się od konfliktów nawet przez samookłamywanie;

3) ucieczka od rzeczywistości do fantastycznych rojeń lub nawet do samobójstwa, które jest wyrazem bezradności lub zemsty na otoczeniu, uważanym za winowajcę niepowodzeń;

4) rezonerstwo zmierzające do wytłumaczenia sobie wszystkiego na własną korzyść;

5) otwarte uznanie konfliktu i zmierzenie się z nim.

Źródłem wielu potknięć ludzi młodych jest przecenianie jednych wartości kosztem drugich (np. kult pieniądza i ignorowanie zdolności czy wykształcenia).

#### U ŹRÓDEŁ CHULIGANSTWA I PRZESTĘPCZOŚCI

Ciekawa jest dokonana przez Landisa analiza źródeł chuligaństwa i przestępczości, których szukać należy nie w złych skłonnościach, chuci atawistycznej czy szatańskiej inspiracji, ale w braku nadzoru pedagogicznego i konsekwencji. W wypowiedziach ankietowych młodzież amerykańska — podobnie jak polska — woli konsekwencję i pewien rygor, narzekając na przewagę roli matki nad ojcowską w wychowaniu domowym.<sup>10</sup>

Powszechne narzekanie na brak sumienia, czyli poczucia moralnego — to właściwie polowanie na czarownice zważywszy, że sumienie może być różne w zależności od różnych systemów wartości społecznych. Czy nie lepiej ukazywać konkretne przykłady i wzory, ilustrując nimi wytyczne, normy i przepisy, a potem dopiero ewentualnie ganić i piętnować? Chyba lepsze rezultaty osiągać można wyjaśniając, dlaczego się karze lub nagradza, niż postępując apodyktycznie i po dyktatorsku.

Czym na przykład wytłumaczyć wzrost przestępstw w czasie wojny, jeśli nie wytworzeniem się swoistej sytuacji społecznej, w której rozbieżność różnych środowisk wychowawczych dochodzi do zenitu. Tak samo brak norm społecznych w pewnych środowiskach sportowych sprzyja przekupstwu i kaperowaniu. Liczba rozwodów zmniejsza się w toku deglomeracji. Brak tradycji rodzinnej, ogniska domowego, rodziny, własnych mebli, co zmusza do życia hotelowego — oto najczęstszy powód

<sup>8</sup> Tamże; s. 133.

<sup>9</sup> Tamże; s. 74—77.

<sup>10</sup> Tamże; s. 162.

chorób psychicznych, a nawet samobójstw. Jakiż z tego wniosek? Źródła zła szukajmy nie w cechach wrodzonych, ale w strukturach społecznych.

A oto czynniki wpływające na przestępczość:

1. Przykład dorosłych omijających prawo.
2. Środowisko społeczne; np. im dalej od centrów handlowych, tym nasilenie przestępstw się zmniejsza; przestępcy unikają klubów, świetlic, zrzeszeń kongregacji.
3. Rozłamy domowy; młodociani przestępcy rekrutują się z połowy lub nawet dwóch trzecich domów dotkniętych rozwodem, separacją lub śmiercią kogoś z rodziców. Rodzinę porzucają dwukrotnie częściej ojcowie niż matki, i to przeważnie w ośrodkach wielkomiejskich. Dlaczego rozbitcie rodziny wpływa tak demoralizująco na młodzież? Oto powody:

- a) młody człowiek jest pozbawiony jednego z dwóch autorytetów;
- b) przestaje wierzyć w morale starszego pokolenia;
- c) nie może się przystosować do ojcymów lub macoch;
- d) staje się zawadą i przedmiotem nienawiści;
- e) zaczyna czuć niechęć do rodziców;
- f) jest ofiarą niekonsekwencji pedagogicznej, typowej dla skłóconych rodziców.

Należałoby tu uwzględnić również ogólną atmosferę domową, z którą się wiąże niechlujstwo, zagęszczenie, zbyt częste przebywanie z obcymi, ubóstwo, uchylanie się rodziców od obowiązków na skutek zaburzeń psychicznych, pijaństwa, przestępczego proceduru, dolegliwości fizycznych, niedorozwoju.

4. Wagarary, które traktować należy jako objaw nieprzystosowania, niechęci do programów, do dyscypliny szkolnej, do dalszego kształcenia się — to również skutek zbytnej ruchliwości przeszkadzającej w systematycznym wysiłku i logicznym myśleniu. Główne przyczyny wagarów:

- a) złe stosunki ze szkołą wiążące się z niepowodzeniami w nauce, brakiem zdolności do nauki, konfliktem z nauczycielami, a pośrednio wchodzi tu w grę brak autorytetu domowego;
- b) uleganie grupie wagarującej.

Skutki wagarów (w szkole wyższej unikania zajęć) są często opiłkane; oto one: a) kłamstwo, oszukiwanie i wykręty w razie konieczności usprawiedliwienia się, b) pogłębianie się konfliktu ze szkołą i innymi czynnikami, c) proceder nielegalnego postępowania przenosi się na inne dziedziny życia. Tu nasuwa się myśl o konieczności badania przyczyn, zanim przystąpi się do represji i rygorów.

5. Frustracja wynikająca z braku wyżycia kulturalnego, domu, współmałżonka, pracy.

#### WYCHOWANIE JAKO IMPERATYW SPOŁECZNY

Znając założenia Landisa, łatwo zrozumieć, dlaczego przypisuje tak ogromną rolę wychowaniu jako oddziaływaniu społecznemu. Już w dotychczas wyłuszczonej sformułowaniu przebijała myśl o primacie perswazji nad rygorem i represją, przykładu nad karą, szukania przyczyn nad odgrywaniem się za skutki.

Szereg spostrzeżeń i postulatów dotyczy, oczywiście, wcześniejszych okresów życia młodzieży, ale przecież „czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci”. A zatem jeśli chodzi o młodych, nie tylko nieletnich, Landis odradza — w razie wybruku chuligańskiego — publikować nazwiska, brać odciski palców, piętnować. Lepiej tworzyć domostwa, rozwalać slumsy, zakładać boiska, baseny, kluby sportowe, pozwalać się wyżywać w radach i sądach rodzinnych, w samorządzie — i wciąż badać przyczyny zła.

Pewnie, że trudności w wychowaniu są olbrzymie — ot, choćby w zakresie seksualnym; ale tu wina tkwi w słownictwie seksualnym, które jest albo zbyt ordynarne, albo zbyt naukowe. Rodzice, od których najczęściej by należało oczekiwać w dziedzinie wychowania seksualnego, wstydzą się słownictwa ordynarnego, a naukowego nie znają, stąd wolą milczeć, narażając młodych na edukację wątpliwej wartości. A przecież seksualizm jest zjawiskiem naturalnym i normalnym, dlategoż ma więc fermentować pod skorupami rozmaitych tabu? I tu — podobnie jak u Blosa — wyłania się postulat wczesnego małżeństwa jako jednego z najważniejszych czynników wychowania młodzieży.

#### 4. WNIOSKI KOŃCOWE

Przytoczone tu w skrócie bardziej znane poglądy psychologów materialistycznych na młodzież, a obszerniej wywody Amerykanów Blosa i zwłaszcza Landisa, mniej dostępne szerszemu ogółowi, nasuwają pewną refleksję.

Blos skupia się bardziej na konfliktach wewnętrznych i kompleksach, troszcząc się więcej o jednostkę niż społeczność. Landisa obchodzą przede wszystkim konflikty ze światem zewnętrznym i dobro społeczne, dla którego — jak Molochowi na pożarcie — gotów jest rzucić indywidualne dole i niedole. Można pochwalić go za to, że docenia wpływy społeczne na jednostkę, czy jednak słusznie czyni, nie doceniając wpływu jednostki na grupę społeczną? Przecież nie tylko społeczeństwo przeobraża jednostkę, ale i na odwrót: jednostka przeobraża otoczenie — i to obciąża jednostkę brzemieniem odpowiedzialności, od której Landis liberalnie młodzież zwalnia, szukając wciąż winy w społeczeństwie.

Landis góruje wielce nad Blosem, bo patrzy na młodzież pod kątem czynności, działalności, którą Blosowi przysłaniają doznania *id*, *ego* i *superego*.

Godzi ich jedno: obaj widzą drogę do celu w zharmonizowaniu indywidualności z otoczeniem, świata wewnętrznego z zewnętrznym. Oczywiście, grozi to niebezpieczeństwem oportunistycznym, od czego winny ustrzec zabiegi wychowawcze, sugerowane zwłaszcza przez psychologię materialistyczną.

Bohdan Komorowski  
Lublin

## PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W polskich czasopismach pedagogicznych ukazuje się coraz więcej artykułów na temat unowocześniania metod nauczania. Rozpatrywanie zagadnienia tego na szerokiej platformie uzależniania doboru metod od treści nauczania, widoczne na przykład w sprawozdawczym artykule T. Wilocha, zamieszczonym w numerze 2 *Ruchu Pedagogicznego*, wskazuje na dążenie do wyzwolenia się z tradycyjnych form organizacyjnych.

## SKŁADNIKI STRUKTURALNE WIEDZY NAUKOWEJ

W obliczu gwałtownego rozwoju wiedzy i na niej opartej techniki w publicystyce pedagogicznej pojawiają się coraz częściej rozważania na temat możliwości (potrzeby, konieczności) oparcia nauczania (programów, podręczników itd.) na ściślejszej wiedzy naukowej. Gdy w *Życiu Szkoły* (nr 3/66) J. Reklajtis analizowała elementy przyrody w nauczaniu języka polskiego w klasach niższych szkoły podstawowej i wskazała przykłady nieściśłości, dowolności w materiale nauczania, to ilustrowała to właśnie zjawisko; gdy W. A. Kirjuszkin omawia (*Życie Szkoły* nr 7—8/66) problem ogólnego i jednostkowego nauczania i wykazuje trudności w rozumieniu tego zjawiska u uczniów klasy I, to podejmuje również zagadnienie ściśłości, naukowości nauczania. Dążeniom tym idzie naprzeciw rozprawa prof. W. Okonia zamieszczona w numerze 2 *Kwartalnika Pedagogicznego* pt. „Składniki strukturalne wiedzy naukowej”.

Autor dokonuje analizy wiedzy naukowej z punktu widzenia potrzeb przede wszystkim dydaktyki. W wiedzy naukowej wyodrębnia kilka swoistych kategorii: opis, wyjaśnienie, ocena i norma. Pierwsze dwie mają znaczenie czysto poznawcze i są dla nauki i nauczania najbardziej reprezentatywne, ocena zawiera obok pierwiastków poznawczych pierwiastki wartościujące, w normie są zawarte treści organizujące postępowanie człowieka.

Przedmiotami opisu są rzeczy, zjawiska, procesy i wydarzenia, one bowiem są jedynymi przedmiotami poznania naukowego. Scharakteryzowawszy różne zapatrywania na funkcję języka (Herder, Humboldt, neokantyści, Poincaré, neopozytywiści, marksizm) i cytując zdanie prof. A. Schaffa o związku języka z myśleniem, Autor przyjmuje, że „język narzuca jednostce pewien sposób widzenia rzeczywistości, a czyni to za pośrednictwem określonych wzorów językowych, ukształtowanych w toku rozwoju społecznego i przekazanych jednostce za pośrednictwem wychowania”.

Analizę opisu ilustruje Autor fragmentami podręczników geografii dla różnych klas: Tatry — klasa IV, Korsyka — klasa III szkół francuskich (nasza IX). Równina Tucholska — podręcznik uniwersytecki. Na podstawie analizy tych fragmentów wykazuje, jak wielkie są różnice w opisie. W podręczniku geografii dla klasy IV szkoły podstawowej „język opisu nie jest jeszcze językiem naukowym, właściwym dyscyplinie naukowej zwanej geografją. Wprawdzie przedmiotem opisu jest obiekt geograficzny, lecz obrazujące go wyrazy i ich zestawienie pochodzą z języka potocznego, tj. używanego przez wszystkich”. Inaczej jest w opisie Korsyki i Równiny Tucholskiej, w których użyta jest terminologia naukowa. Problemem, który tu wyłania się w sposób wprost natarczywy, jest pytanie: w jaki sposób wplatać w język potoczny nauczania terminologię naukową?

Między opisem a wyjaśnieniem jest bliski związek. „W miarę, jak opis staje się



coraz to bardziej naukowy — to znaczy, gdy stosuje się w nim wypowiedzi opisowe specyficzne dla danej dziedziny nauki lub danej gałęzi nauk — treść tych wypowiedzi staje się coraz bogatsza w informacje, a zarazem nie tylko opisująca, lecz i wyjaśniająca rzeczywistość”.

Wymieniając różne rodzaje wyjaśnień, Autor kładzie nacisk przede wszystkim na wyjaśnienia przyczynowe jako dla nauki współczesnej podstawowe i najważniejsze. W dziedzinie wychowania intelektualnego — podkreśla — nie może wystarczać zaznajamianie z sądami opisowo-wyjaśniającymi. „Równocześnie kształtować się powinno stosunek uczniów, oczywiście w miarę ich dojrzewania umysłowego, do zasadności naukowej tych sądów, do tego więc, jakimi drogami dochodziła nauka do ich sformułowania”.

Po omówieniu dwu następnych składników wiedzy naukowej, mianowicie oceny i normy, Autor w osobnym rozdziale omawia stosunek struktury wiedzy do procesu uczenia się. W kształceniu intelektualnym fundament stanowią zdania opisowo-wyjaśniające, które są jakby pierwszą warstwą skierowaną na poznawanie rzeczywistości; warstwy — druga (zdania oceniające) i trzecia (normatywne) — przysposabiają uczącego do zmieniania rzeczywistości. „Jak się wydadaje — podkreśla Autor — podział ten ma znaczenie dla kształcenia intelektualnego. Nie może ono polegać na zatrudnieniu uwagi i wyobraźni ucznia wyłącznie — choćby najbardziej poglądowo prezentowaną — faktografią, ani myślenia — choćby najbardziej zgeneralizowaną i głęboką abstrakcją”.

Podział ten ma również znaczenie w uczeniu się formułowania ocen. „Oceny są rezultatem wartościowania, a więc uznawania lub odrzucania pewnych wartości etycznych, estetycznych czy użytkarnych. Umiejętność wartościowania zależy głównie od tego, jakie wartości »przeżył« oceniający i jakie systemy wartości na tej podstawie sobie wytworzył. Najważniejszą zatem drogą nabycia tej umiejętności jest przeżywanie różnych wartości”. Gdy zaś idzie o uczenie się norm — tu dyrektywa jest jednoznaczna: wtedy jest najskuteczniejsza, gdy wiąże się ze stosowaniem, i to stosowaniem w określonym działaniu praktycznym lub umysłowym. A stosowanie norm to posługiwanie się wiedzą opisującą i wartościującą w rozlicznych postaciach działania ludzkiego.

Taka jest, w wielkim skrócie, treść rozprawy prof. W. Okonia. Dla nauczycieli, dla twórców programów i autorów podręczników jest to kopalnia wiadomości i nastawień. Żeby tylko chcieli korzystać!

## SKUTECZNOŚĆ NAUCZANIA PROBLEMOWEGO

Sprawdzeniem skuteczności nauczania i wychowania szkolnego może być w pewnym stopniu zachowanie się i umiejętności wykazywane w czasie służby wojskowej, kiedy do każdego nowego zadania żołnierz musi podchodzić jak do zupełnie nowego zagadnienia. W tej sytuacji, pisze J. Bogusz w *Zeszytach Naukowych WAP* (nr 13, seria pedagogiczna), „pedagogika wojskowa może uznać za dobry jedynie taki system nauczania, przy pomocy którego żołnierze nie tylko będą w stanie opanować przewidzianą programem wiedzę, lecz ponadto rozwijać będą swoje zdolności poznawcze i zdobywać umiejętności stosowania nabytej wiedzy w praktyce”.

Prowadzone od wielu lat badania wykazują nie tylko luki w wiedzy młodzieży poborowej, lecz poważne braki w zakresie umiejętności stosowania posiadanej wiedzy w nowych sytuacjach. Stąd dążenie do poszukiwania nowych metod dydaktycznych, stąd badania nad skutecznością nauczania problemowego w kształceniu żołnierzy. Wyniki badań wykazują wyraźnie, że nauczanie problemowe „bardziej niż inne sprzyjało równomiernemu opanowaniu wiadomości przez wszystkich żołnierzy, a ponadto wywierało widoczny wpływ na lepsze opanowanie wiadomości przez jed-

nostki najsłabsze". Stwierdzono również, że nauczanie problemowe sprzyjało większemu zainteresowaniu problematyką zajęć. A jednak istnieją czynniki, które ograniczają pełne stosowanie nauczania problemowego w wojsku. Nie jest tym czynnikiem niski poziom żołnierzy i duża czasochłonność tego nauczania. Przyczynę istotną widzi Autor w braku umiejętności posługiwania się metodą przez wykładowców, a także słabe przygotowanie młodzieży poborowej do samodzielnej pracy z książką. Przyczyną jest również niedostosowanie programów, podręczników, materiałów poglądowych.

I na jedno jeszcze Autor zwraca uwagę: na sprawę gospodarowania czasem. „Jak mogliśmy stwierdzić, zajęcia problemowe wymagały od oficerów także niezwykle dokładnego przestrzegania dyscypliny czasu. Istniała w związku z tym potrzeba precyzyjnego niemal przemyślenia wszystkich czynności własnych i żołnierzy. Chodziło tu głównie o sposób i kolejność korzystania ze zgromadzonych na sali czy placu ćwiczeń środków poglądowych i literatury. Jak wykazały nasze badania, tylko żelazne przestrzeganie reżimu czasu pozwalało wykładowcom osiągać zamierzone cele dydaktyczno-wychowawcze”.

Kończąc omówienie wyników badań Autor w ten sposób określa swój stosunek do metod nauczania: „Poświęcając wiele uwagi nauczaniu problemowemu czynimy to w tym celu, aby w oparciu o zdobyte doświadczenia korzystać z niego jak najczęściej tam, gdzie to jest możliwe i skuteczne, przy jednoczesnym posługiwaniu się innymi metodami”.

Łatwo zauważyć, że doświadczenia z nauczaniem problemowym dotyczą nauczania w ogóle, a nie tylko pedagogiki wojskowej. Prowadzone w warunkach odmiennych rozszerzają doświadczenie i pogłębiają problematykę. Takim specyficznym doświadczeniem jest na przykład sprawa dyscypliny czasu, nieobojętnej w każdej szkole.

## METODY PRACY Z UCZNIAMI UZDOLNIONYMI

Mało pisze się na ten temat w naszej literaturze pedagogicznej, a jeszcze rzadziej widzi się problem ten w organizacji pracy szkolnej. Dlatego z zaciekawieniem czytamy artykuł Reginy Lubas „Metody pracy z uczniami uzdolnionymi oraz sposoby budzenia indywidualnych zainteresowań uczniów”, zamieszczony w zeszycie 2 *Chowanny*. Wychodząc z założenia, że „różnice uzdolnień nie zależą od człowieka”, jednak można „zastane uzdolnienia ucznia rozwijać w kierunku zgodnym z typem uzdolnień danego osobnika, jeśli stosowane przez nauczyciela metody uczenia będą właściwe”. Właściwe metody — to nauczanie problemowe, opracowywanie referatów, praca pozalekcyjna. Autorka postuluje, by uczniom uzdolnionym jednokierunkowo zapewnić łagodniejsze traktowanie przez nauczycieli uczących przedmiotów, do których ci uczniowie nie zdradzają uzdolnień, zaś od uczniów wszechstronnie uzdolnionych nie żądać maksymalnie dużo z każdego przedmiotu.

Pewne zagadnienia ujmuje Autorka dość specyficznie. Gdy na przykład pisze: „Nie neguję wyższości nauczania zespołowego nad nauczaniem problemowym, lecz kwestionuję formy jego realizacji wysunięte w książce Barteckiego i Chabiora”, to nie wiadomo, czy jest to ocena, czy też brak wniknięcia w istotę koncepcji. Podobnie swobodną jedynie refleksją są twierdzenia, że nauczanie zespołowe w systemie pracy klasowo-lekcyjnej jest bardziej korzystne dla uczniów słabszych, że lepsze wyniki dałaby praca zespołowa, w której podział na zespoły przebiegałby według uzdolnień u młodzieży, że w nauczaniu problemowym czynnikiem decydującej wagi jest sposób egzekwowania wiadomości uczniów. Traktowanie na serio tego rodzaju doświadczeń jednostkowych mogłoby wprowadzić chaos w poglądy dydaktyczne. W artykule odczytać trzeba przede wszystkim sam problem ucznia zdolnego, metody

pracy z tym uczniem — na tle jednak tylko i wyłącznie indywidualnych prób. Warto jednocześnie zwrócić uwagę na artykuł prof. B. Suchodolskiego w numerze 2 *Kwartalnika Pedagogicznego*, szczególnie na rozdział o szkołach dla młodzieży wybitnie zdolnej w ZSRR.

### SPOSOBY UCZENIA SIĘ UCZNIÓW DOROSŁYCH

W badaniach zrelacjonowanych przez J. Bogusza w *Zeszytach Naukowych* jest m. in. uwaga, że jedną z zauważonych trudności w stosowaniu nauczania problemowego jest albo przesadna pomoc uczącym się, albo też całkowity brak tej pomocy. Podobne zjawisko notuje J. Połturzycki. Przeprowadzając badania nad sposobem uczenia się uczniów szkół dla pracujących (*Oświata Dorosłych*, 1966 nr 5) stwierdził, że jedną z przyczyn mało efektywnych sposobów uczenia się dorosłych jest pozostawienie ich własnemu losowi. Jeden z badanych uczniów klasy X powiedział wprost: „Nie przypominam sobie, aby kogokolwiek to interesowało. Z czasem nauczyłem się sam posługiwać podręcznikiem, ale jestem pewien, że mógłbym korzystać z podręczników właściwiej”.

Badania wykazały również, że dorosły uczeń uczy się przede wszystkim z notatek, tymczasem pomoc nauczycieli w ukształtowaniu techniki notowania jest bardzo niewielka. Minimalny jest też wpływ lektury. Na ogólną liczbę 260 badanych tylko 41 (15,8%) czytało książki na temat techniki uczenia się. Tak na przykład Rudniańskiego „Technologię pracy umysłowej” czytało 3, Pietrasińskiego „Sztukę uczenia się” — 7, Garczyńskiego „Sztukę pamiętania” — 4. Z badań wynika, że tylko 22% uczniów wypracowuje w trakcie nauki szkolnej własny sposób uczenia się, reszta takiego sposobu nie wypracowała.

Wyniki badań sygnalizują zaniedbania w zakresie techniki uczenia się, co jest prawie że jednoznaczne z brakiem unowocześniania metod pracy szkolnej.

Stanisław Nowaczyk

### PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W ostatnim okresie w radzieckich czasopismach pedagogicznych spotykamy coraz więcej artykułów, w których autorzy wskazują na konieczność opracowania wszechstronnej teorii i metodyki nauczania w szkolnictwie wyższym. Jednym z nich jest artykuł doc. M. W. Potockiego<sup>1</sup>, poświęcony właśnie dydaktyce szkolnictwa wyższego i jej nowym metodom.

Autor w świetle zasad nauczania programowanego poddaje pod dyskusję szereg zagadnień pedagogicznych z terenu szkolnictwa wyższego. Jest on przekonany, że ideom nauczania programowanego przypada szczególnie wielka rola w rozwoju nauk pedagogicznych. Zdaniem autora wiele osób neguje potrzebę opracowywania dydaktyki szkolnictwa wyższego. Uważają one, iż studenci są już ludźmi na tyle psychicznie ukształtowanymi, że uwzględnianie właściwości rozwojowych nie posiada dla nich istotnego znaczenia, a drugiej zaś strony — naukowiec nie jest obowiązany do zajmowania się metodami nauczania dyscypliny, w rozwoju której sam jako uczyony bierze twórczy udział. Autor nie zgadza się z takim stanowiskiem. Twierdzi, że jeżeli pragnie się problemy nauczania oprzeć na naukowych podstawach, dydak-

<sup>1</sup> Por. M. W. Potockij: Pedagogika wysszego obrazowanija i nowyje mietody, *Wiestnik Wysszej Szkoły* 1966 r., nr 6, s. 32—39.

tyka szkolnictwa wyższego jest konieczna. Nawet najbardziej logiczne i konsekwentne przedstawienie przedmiotu — kontynuuje M. W. Potockij — samo w sobie nie gwarantuje jeszcze jego prawidłowego zrozumienia, bowiem proces przyswajania nowych wiadomości jest bardzo skomplikowany i wcale nie polega na mechanicznym „dodawaniu” nowej wiedzy do starej, znajdującej się już w posiadaniu studenta. Proces przyswajania polega na aktywnym przepracowywaniu nowej informacji w mózgu człowieka, na jej związku z wiadomościami już opanowanymi. Na początku, kiedy jeszcze nie nastąpiła w świadomości uczącego się synteza nowych i starych wiadomości, powstają bardzo często najprzeróżniejsze błędne wyobrażenia, posiadające charakter swoistego pomieszania pojęć. Stąd też, zdaniem autora, opanowywanie nowych wiadomości wymaga stałego obcowania studenta z wykładowcą, który nie tylko powinien logicznie wyklądać przedmiot, lecz również poprzez stałe przewodnictwo skierowywać myśl uczącego się na właściwą drogę. Pracownik wyższej uczelni, przygotowujący swój kurs, powinien zawczasu określić, co będzie w nim łatwe, a co trudne dla studenta, powinien dostosować stopień tych trudności do jego możliwości, zastanowić się nad sposobem przekazania wiedzy i pomyśleć, co będzie dlań dostępne, a co nie.

Jednym z ważniejszych czynników powodzenia w nauczaniu — kontynuuje Potockij — jest ciekawe i przystępne wyłożenie przedmiotu. Dobierając materiał danego kursu, myśląc o sposobach jego przekazania, wykładowca i autor podręcznika powinni szczególnie zatroszczyć się o to, ażeby materiał ten był ciekawy i w interesującej formie przekazany. Wymagane to powinno być uważane za jedno z najważniejszych, ponieważ materiał, który zainteresował studenta, jest szybciej przyswajany, trwale zapamiętywany i pobudza go do głębszego myślenia logicznego. Jak widać z tego — stwierdza autor — psychologiczna analiza myślenia studenta może pomóc w rozwiązaniu problemu najbardziej celowego przedstawienia materiału, tj. problemu metodyki. Dlatego, aby zabezpieczyć rozumienie faktów i teorii naukowych, wykładowca powinien uwzględniać poziom intelektualnego rozwoju swych studentów, charakter ich myślenia itd., czyli powinien opierać na zasadach psychologicznych.

Pedagog wyższej uczelni powinien być w pewnym stopniu również psychologiem, bo bez psychologicznego podejścia nie może być mowy o powodzeniu w tej dziedzinie. A w jakim stopniu — zapytuje się Potockij — proces nauczania w wyższej uczelni jest oparty na podstawach psychologicznych? Uważa on, że nauczanie, oparte konsekwentnie na zasadach psychologii, w gruncie rzeczy dzisiaj jeszcze nie istnieje. Element psychologiczny wykorzystywany jest w nauczaniu tylko żywiołowo, w miarę talentu i przenikliwości pedagogicznej poszczególnych pedagogów. Jeżeli pragniemy jednak osiągnąć rzeczywiście wysoką efektywność procesu nauczania, nie możemy opierać się na żywiołowości.

Obecnie większość wykładowców zagadnienia metodyczne rozwiązuje czysto empirycznie. Każdy wykładowca i autor podręcznika czynią to według własnego uznania. W rezultacie pedagogiczno-psychologiczne podstawy nauczania są naruszane prawie na każdym kroku. Towarzyszy temu znamienne przeciążenie programów nauczania. Autorzy programów myślą jedynie o tym, co powinien student znać, nie uwzględniają natomiast tego, co on może opanować. Zamiast dążeń do zmniejszenia trudności spotykamy się z ich nieustannym wzrostem. Myślimy o przekazaniu studentom określonych wiadomości — stwierdza autor — a nie pamiętamy o rozwoju ich myślenia, tymczasem świadome uwzględnianie psychologicznych czynników powinno było zaczynać się właśnie w momencie opracowywania planu i programu nauczania danego kursu.

Najważniejsze — stwierdza Potockij — to przekazać wiedzę w taki sposób, ażeby student ją zrozumiał i opanował w możliwie najkrótszym czasie. Stąd metodyka nauczania jest równie ważną dziedziną wiedzy jak każda specjalistyczna nauka i należy

poświęcić jej dlatego tyle samo uwagi. W tym duchu należy również wychowywać młodych wykładowców. Niedociągnięcia w metodyce nauczania to nic przecież innego jak stracone przez studentów tysiące godzin.

W świetle powyższych wywodów wraca autor do zagadnień nauczania programowanego i stwierdza, że interesy szkoły wyższej wymagają zgłębienia tego problemu, Autor stwierdza jednak, że nauczanie uniwersyteckie, które odpowiadałoby w pełni wszystkim wymaganiom nauczania programowanego, dotychczas jeszcze nie istnieje chociażby dlatego, że psychologia nie może jeszcze dostarczyć wielu niezbędnych algorytmów. Pełne urzeczywistnienie nauczania programowanego jest więc sprawą przyszłości. Jednak poszczególne jego wskazania są już stosowane, co wyraża się m. in. w kierowaniu niektórymi aspektami kontroli i przyswajania wiedzy studenta. Kierowanie przyswajaniem wiedzy przez studenta oznacza w szczególności informowanie go o dydaktyce i metodyce opanowywania materiału, o technice samodzielnej pracy umysłowej itp. Wszystko to w gruncie rzeczy stanowi pierwszy etap nauczania programowanego.

Niektórzy wykładowcy — stwierdza Potocki — boją się, że reglamentacja, którą wnosi nauczanie programowane, ograniczy ich twórczość pedagogiczną. W rzeczywistości nie ma o tym mowy, gdyż im więcej wskazówek da się studentowi w podręczniku i w programie, im przystępniejszy i doskonalszy będzie podręcznik, tym swobodniejszy jest wykładowca w czasie wykładu, ponieważ zawsze może odwołać się do ciekawego przykładu, do myśli, których nie ma w programie czy podręczniku. Natomiast obecnie wykładowcy są zmuszeni tracić wiele cennego czasu na wyjaśnienia trudnych miejsc w podręcznikach.

Kończąc swoje rozważania autor stwierdza, że nauczanie programowane należy rozpatrywać nie jako jedną ze szczególnych metod procesu nauczania, lecz jako podstawową formę wszelkiego nauczania. Zadanie nauczania programowanego polega na tym, ażeby znaleźć optymalne formy połączenia wszystkich starych i nowych elementów nauczania w jednolity system i żeby każda jego część składowa dawała maksimum tego, co ona dać może.

Nieco innym zagadnieniem poświadczony jest artykuł N. K. Gonczarowa<sup>2</sup> — członka rzeczywistego Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR. Dotyczy on niektórych kierunków rozwoju nauk pedagogicznych. Autor uważa, że najważniejszym problemem na współczesnym etapie budownictwa komunistycznego jest problem wszechstronnego rozwoju osobowości. Zadanie to wymaga opracowania zagadnienia zdolności dzieci do tego czy innego rodzaju działalności. Trzeba stwierdzić — pisze N. K. Gonczarow — że problem ten jest bardzo skomplikowany, a jednocześnie słabo opracowany przez nauki pedagogiczne. Teoria zdolności w radzieckiej pedagogice i psychologii posiada poważne braki, szczególnie w dziedzinie analizy struktury i warunków kształtowania się i rozwoju uzdolnień dzieci do konkretnych rodzajów działalności. Osobowość nie zjawia się w gotowej formie, lecz kształtuje się. Zadanie polega na tym, ażeby wychowanie aktywnie sprzyjało samodzielnemu rozwojowi jednostki. Należy uważnie zbadać zagadnienie, jak może być osiągnięty rozwój zdolności każdego człowieka. Zdolności człowieka nie są jednakowe. Dlatego należy określić, w jakim stopniu jest ten czy inny człowiek do czegoś zdolny. Wszechstronny i harmonijny rozwój nie może odbywać się z powodzeniem bez wszechstronnego poznania dziecka, w tym także prawidłowości jego psychicznego i fizycznego rozwoju, nie mówiąc już o stronie pedagogicznej tego problemu. Badanie dziecka — zdaniem N. K. Gonczarowa — powinno doprowadzić do zrozumienia tego, co rzeczywiście dane jest genetycznie organizmowi, a co określone zostało przez środowisko zewnętrzne.

<sup>2</sup> Por. N. K. Gonczarow; O niektórych naprawieniach rozwoju pedagogicznej nauki, *Sowietskaja Pedagogika* 1966 r., nr 6, s. 11—23.

Jedną z przyczyn słabości nauk pedagogicznych, według autora, jest to, że dziecko nie jest kompleksowo i dość gruntownie badane. Minęło już 30 lat od uchwały KC WKP(b) „O wypaczeniach pedagogicznych w systemie Ludowego Komisariatu Oświaty 9”. Od tego czasu nastąpiły poważne zmiany, powstały nowe dziedziny nauk. Bardziej doskonałymi stały się metody badania organizmu ludzkiego, lecz dla celów pedagogicznych dziecko jest w dalszym ciągu mało badane. Skuteczne nauczanie i wychowanie dzieci wymaga głębokich studiów tych procesów, które następują w dziecku, tych zmian, które odbywają się w sferze jego fizycznej i intelektualnej działalności, w jego zachowaniu się i świadomości. W minionych dziesięcioleciach w nauce o człowieku nastąpił poważny rozwój. Czy w tym świetle — zapytuje się N. K. Gonczarow — jest rzeczą usprawiedliwioną, ażeby w opracowywaniu teorii i praktyki wychowania i nauczania prawie nie były wykorzystywane dane antropologii, tej naturalnej historii rodzaju ludzkiego? Skuteczne nauczanie i wychowanie dzieci wymaga dokładnego badania właściwości psychiki ucznia, typu jego systemu nerwowego itd. Właściwości rozwojowe uczniów są jeszcze za mało uwzględniane zarówno w pedagogice, jak i psychologii.

Autor zwraca uwagę na fakt, że w naukach pedagogicznych nauka Pawłowa często wykorzystywana jest mechanicznie. Wszystkie dyskusje o typach systemu nerwowego, stereotypach dynamicznych, odruchach warunkowych i bezwarunkowych są jedynie zewnętrznym dodatkiem do ogólnych rozważań autorów badań. Dziecko to nie osoba dorosła w miniaturze. Każde dziecko jest unikalne, wymagające szczególnej uwagi i podejścia. Ważne jest nie tylko badanie dziecka w szkole, lecz trzeba wiedzieć, jak ono zachowa się w domu, na ulicy, jak kształtuje się jego oblicze moralne, jaki jest jego stosunek do tych ujemnych faktów, z jakimi spotyka się jeszcze w życiu. Oddziaływanie pedagogiczne jest zawsze celowe, lecz poważnie traci na swym efekcie, jeżeli wychowawca nie zna indywidualnych właściwości rozwojowych swych wychowanków. Psychologowie, fizjologowie powinni pomóc pedagogowi w rozwiązaniu tego ważnego problemu. Nadszedł czas — stwierdza autor — aby zająć się kompleksowym i wszechstronnym badaniem dziecka.

Wśród innych problemów poruszonych przez N. K. Gonczarowa pragniemy zasygnalizować jeszcze jeden, a mianowicie zagadnienie przedmiotu pedagogiki. Był taki okres — wspomina autor — kiedy do bezgranicznych rozmiarów rozszerzała się dziedzina pedagogiki, kiedy w jej przedmiot włączano cały socjalny proces kształtowania człowieka. W następnym okresie dziedzina pedagogiki ograniczała się w zasadzie do wychowania przedszkolnego i szkolnego. Pedagogika nie zajmowała się nauczaniem zawodowym, dydaktycznymi i wychowawczymi problemami szkoły wyższej. Ważną rzeczą jest określenie przedmiotu pedagogiki, ponieważ z tego określenia wypływać będą organizacyjne, naukowe, teoretyczne wnioski. Ograniczenie przedmiotu pedagogiki — zdaniem Gonczarowa — do okresu przedszkolnego i szkolnego jest wyraźnie sprzeczne z obiektywnymi wymaganiami życia. W naszych czasach wzrasta coraz bardziej zainteresowanie zagadnieniami wychowania w najszerszych kręgach społeczeństwa. Chodzi tu nie tylko o wychowanie dzieci, lecz o wiele szerszej — o wychowanie nowego człowieka.

Sferę wpływu nauki pedagogicznej należy rozszerzyć, wyprowadzić ją z wąskich ramek szkolnych, włączyć do przedmiotu jej badań problemy kształcenia dorosłych, szkolnictwa zawodowego, niektóre strony pracy wychowawczej i oświatowej przeprowadzanej przez organizacje społeczne. Rozszerzenie sfery zastosowania wiedzy pedagogicznej jest podyktowane również nowymi warunkami pracy szkoły, urzeczywistnieniem powszechnego nauczania średniego. Naukowo-wychowawcze możliwości szkoły wzrastają. Rozwój szkolnictwa wyższego stawia szereg ostrych problemów pedagogiki szkoły wyższej. Front oddziaływania wychowawczego rozszerza się również dlatego, że wzrasta poziom kulturalny rodziców.

Dalszy rozwój nauki pedagogicznej niemożliwy jest bez aktywnego udziału sa-

mego nauczyciela. Można posiadać naukowo opracowane plany nauczania, dobre programy i podręczniki — stwierdza autor artykułu — lecz wszystko to w rękach niedostatecznie przygotowanego nauczyciela nie da należytego efektu. Badając problemy pedagogiczne trzeba zwrócić szczególną uwagę na sprawę przygotowania kadr pedagogicznych. Jednak problem ten nie jest jeszcze w pełni opracowany. Ogólnopedagogiczne i metodyczne przygotowanie nauczycieli — zdaniem Gonczarowa — nie odpowiada wymaganiom życia i szkoły. Poważne braki w zakresie wyższego wykształcenia pedagogicznego — stwierdza na zakończenie autor — odbijają się na poziomie przygotowania kadr naukowych z pedagogiki. Właściwie mówiąc, pedagogiczne przygotowanie nauczycieli, kierowniczej kadry oświatowej i pracowników nauki nie jest należyście zagwarantowane. Problem kształcenia pedagogicznego staje się obecnie jeszcze bardziej palącym zagadnieniem i musi być rozwiązany, zdaniem autora, nie tylko w sposób teoretyczny, lecz również organizacyjno-praktyczny.

Problematyce przydatności zawodowej absolwentów instytutów pedagogicznych poświęcony jest artykuł R. I. Chmieliuka<sup>3</sup> z Instytutu Pedagogicznego im. K. D. Uszyńskiego w Odessie. Autor zastanawia się nad mistrzostwem pedagogicznym i dochodzi do stwierdzenia, że nie zawsze tak jest, iż przychodzi ono po pewnym okresie pracy zawodowej. Są nauczyciele z wielkim stażem pracy w szkole, którzy pozostają nadal rzemieślnikami. Z drugiej strony spotykamy się z takim zjawiskiem, że już podczas przeprowadzania pierwszej praktyki niektórzy studenci wykazują mistrzostwo pedagogiczne wyrażające się m. in. w umiejętności przekazywania uczniom w sposób ciekawy, prosty i przekonujący istoty przyswajanego przez nich materiału, w wycuciu w porę zmęczenia uczniów, w znalezieniu indywidualnego podejścia do każdego ucznia itp.

Okazuje się — stwierdza Chmieliuk — że dla mistrzostwa pedagogicznego nie wystarczą tylko wiedza, umiejętności i nawyki, lecz potrzebne są jeszcze inne cechy, zdolności. Niestety w literaturze pedagogicznej nie poświęca się dostatecznej uwagi zbadaniu istoty tego mistrzostwa, dróg jego kształtowania się. A problem ten — zdaniem autora — posiada istotne znaczenie dla doboru kandydatów do wyższych szkół pedagogicznych. Obecna praktyka kształcenia pedagogicznego nie bierze pod uwagę zdolności przyszłych nauczycieli do obranego przez nich zawodu, a i warunki kształtowania oraz rozwoju tych zdolności w procesie zdobywania kwalifikacji pedagogicznych są niedostateczne. W tym też tkwi według Chmieliuka jedna z przyczyn stosunkowo niewielkiej ilości nauczycieli — mistrzów.

W celu określenia istoty mistrzostwa pedagogicznego, jego podstawowych elementów, a także znalezienia sposobów ujawniania przydatności pedagogicznej przyszłych absolwentów — kontynuuje autor — zostały przeprowadzone badania właściwości indywidualno-psychologicznych nauczycieli-mistrzów pracy pedagogicznej. Ciekawego materiału dostarczyły wypracowania 482 uczniów klas VIII—XI. Oto według ich zdania podstawowe cechy nauczyciela — mistrza: umiejętne nauczanie (podkreśliło 100% badanych), zrozumienie uczniów (74%), umiłowanie swojej pracy (58%). W większości wypracowań (93%) uczniowie piszą, że nauczyciel powinien być prawdziwym człowiekiem, tj. sprawiedliwym, skromnym, czułym na sprawy ludzkie itd. Na uwagę zasługuje fakt, że we wszystkich wypracowaniach podkreślano konieczność bardzo dobrego przekazywania przez nauczyciela swego przedmiotu. Czyż trzeba udowadniać, stwierdza autor, że zaszczepiwszy uczniowi zamiłowanie do swego przedmiotu, nauczyciel ułatwia tym samym proces nauczania zarówno sobie, jak i uczniowi, zakłada fundamenty dla przyszłej głębszej wiedzy.

Szczególną cechą mistrzostwa nauczyciela, jego specjalną zdolnością powinna być

<sup>3</sup> Por. R. I. Chmieliuk: Ob opredielenii professionalnoj prigodnosti abiturientow pedagogiczeskich institutow, *Sowietskaja Pedagogika* 1966 r., nr 6, s. 103—108.



umiejętność rozumienia dzieci, znajomość ich zainteresowań, dążeń, myśli, umiejętność współżycia z nimi. Trudno sobie wyobrazić nauczyciela, który nie kochałby dzieci. Przecież każdy normalny człowiek lubi dzieci — konkluduje autor. Miłość do dzieci jest głównym warunkiem nawiązania kontaktu między nauczycielem i uczniem. Nauczyciel oddziałuje na ucznia nie tylko przy pomocy słowa, przekonywania, ale także osobistym przykładem. Dlatego też właściwości typologiczne nauczyciela odgrywają w jego pracy dość znaczną rolę. Trudno sobie wyobrazić — stwierdza Chmieliuk — człowieka z temperamentem melancholika w roli nauczyciela-nowatora, organizatora kolektywu uczniowskiego. Stąd też należy w procesie nauki w instytucie pedagogicznym oszlifować charakter przyszłych nauczycieli. Jednak doświadczenie wykazuje, że nie u wszystkich studentów można wykształcić zdolności organizatorskie, rozwinąć umiejętności obserwowania pedagogicznego, inicjatywę, myślenie obrazowe tak konieczne dla prawidłowego przekazywania wiedzy uczniom. Wszystkie te cechy osobowości nauczyciela są niezbędne do jego twórczej pracy, dla jego mistrzostwa pedagogicznego.

Współczesny system rekrutacji abiturientów do instytutów pedagogicznych nie daje możliwości ujawnienia ich przydatności zawodowej. Autor stwierdza, że mistrzostwa pedagogicznego, sztuki wychowania i nauczania można nauczyć tylko tych, którzy zgłosili się do instytutu z powołania. A co zrobić z tymi, co przypadkowo się tam znaleźli? Doświadczenie kształcenia nauczycieli wykazuje, że przy doborze do instytutu nie wystarcza tylko sprawdzian wiedzy abiturienta, lecz trzeba sprawdzać także jego przydatność pedagogiczną. R. I. Chmieliuk wyjaśnia, że dąży w swej pracy do ujawniania nie gotowych, już ukształtowanych zdolności pedagogicznych, lecz przesłanek, zadatków, które przy odpowiednich warunkach mogą być rozwinięte i stać się niezbędną właściwością przyszłego nauczyciela.

Pracę z uczniami nad określeniem ich przydatności pedagogicznej autor dzieli na dwa etapy. Pierwszy etap powinien być przeprowadzany w szkole i polegać na zaznajamianiu uczniów ze specyfiką tego lub innego zawodu, na obserwacji w celu ujawnienia skłonności zawodowych, na wymianie poglądów z rodzicami itd. Szkoły posiadają szerokie możliwości określania pedagogicznych skłonności uczniów. Dla ujawnienia się i rozwoju zdolności niezbędna jest odpowiednia działalność. Właśnie w szkole, w różnorodnej pracy z młodszymi uczniami, starszoklasiści mogą ujawnić swoje zdolności pedagogiczne. Niezależnie od tego — zdaniem autora — celowe jest zaznajamianie uczniów klas starszych ze specyfiką działalności pedagogicznej. W tym celu zaleca autor przeprowadzanie pogadanek, wykładów o zawodzie nauczycielskim, zapoznanie uczniów z życiem i działalnością słynnych pedagogów, czytanie przystępnej literatury pedagogicznej itp. Działalność i praca każdego ucznia winna być omawiana na radzie pedagogicznej szkoły i uczeń wstępując do instytutu pedagogicznego powinien posiadać wydaną przez taką radę rekomendację.

Drugi etap ujawniania zdolności pedagogicznych — według autora — powinien odbywać się podczas wstępowania do instytutu, gdzie oprócz wiedzy abiturienta będą sprawdzane jego skłonności do działalności pedagogicznej, zadatki dla rozwoju i kształtowania zdolności pedagogicznych. Metodami takiego sprawdzianu mogą być: napisanie wypracowania na tematy pedagogiczne, indywidualne rozmowy pedagogów, psychologów i metodyków, rozwiązywanie zadań i ćwiczeń o charakterze pedagogicznym. Innymi metodami ujawniania zainteresowań i skłonności abiturientów mogą być wspólne rozmowy w celu wydobycia informacji na temat powstania zainteresowania do zawodu nauczycielskiego, wykonywania w szkole pracy społeczno-pedagogicznej itp.

Na zakończenie swego artykułu Chmieliuk podkreśla konieczność sprawdzania skłonności i zadatków abiturienta do pedagogicznej działalności, ponieważ bez tego nie jest możliwy rozwój i kształtowanie zdolności pedagogicznych.

*Józef Zalewski*



## FRANCUSKIE CZASOPISMO CAHIERS PEDAGOGIQUES

(r. szk. 1965/66)

Liczba ukazujących się aktualnie we Francji czasopism pedagogicznych, psychologicznych i metodycznych jest znaczna. Istnieją wśród nich wydawnictwa przeznaczone dla ogółu nauczycieli, a nawet dla szerszego jeszcze grona wszystkich osób zajmujących się sprawami wychowania i nauczania, inne poświęcone są poszczególnym szczeblom nauczania, jeszcze inne tylko określonym problemom takim, jak np. badania pedagogiczne czy poradnictwo zawodowe.

Nie tylko wachlarz tytułów czasopism francuskich jest szeroki, ale rozmaici są również ich wydawcy. Niektóre czasopisma są oficjalnymi organami określonych instytucji, inne wydawane są przez towarzystwa naukowe i społeczne, partie polityczne, a także przez prywatne firmy wydawnicze.

I tak *Education Nationale* — mimo widniejącego w każdym numerze zastrzeżenia, iż artykuły w nim zamieszczone ukazują się na wyłączną odpowiedzialność komitetu redakcyjnego, a nie są wyrazem stanowiska Ministerstwa Oświaty — uważany jest za prawie oficjalny organ tegoż Ministerstwa. W jego specjalnym dodatku *Bulletin Officiel* ukazują się systematycznie wszystkie ustawy, dekrety oraz zarządzenia Ministerstwa Oświaty.

Francuski resortowy Instytut Pedagogiczny (Institut Pédagogique National z siedzibą na Rue d'Ulm w Paryżu) wydaje miesięcznik *Le Courrier de la Recherche Pédagogique*, w którym zamieszczane są artykuły, sprawozdania i doniesienia z prowadzonych przez Instytut badań. Małeńka komórka badawcza, która kilka lat temu była tylko jakby przybudówką do zasadniczej działalności Instytutu — kształcenia i doskonalenia nauczycieli, instruktażu oraz dokumentacji i informacji, stopniowo rozrosła się, otrzymała własny pawilon i kierowana przez doświadczonego pedagoga Roger Gal<sup>1</sup> podejmuje różne badania. Czasopismo tym badaniom poświęcone przynosi też coraz więcej interesujących materiałów.

Wydawnictwem Instytutu są również *Documents pour la classe. Moyens audiovisuels*. Jest to dwutygodnik dostarczający nauczycielom bogatą dokumentację do nauczania poszczególnych przedmiotów. Składają się na nią zarówno notatki bibliograficzne do poszczególnych tematów, jak bogaty zestaw zdjęć, fotografii, plasz oraz materiały przeznaczone bądź dla nauczyciela, bądź dla wykorzystania ich przez uczniów na zajęciach w szkole.

Spośród wielu różnych czasopism tytułem przykładu można wymienić wydawane przez B.U.S. (Biuro Statystyki Szkolnej) — *Avenir (Przyszłość)*, zamieszczające artykuły dotyczące reformy szkolnej, omawiające rodzaje i typy szkół, podające charakterystyki zawodów i informacje niezbędne dla uczniów i rodziców do wyboru odpowiedniej szkoły i zawodu. Inaczej mówiąc czasopismo to poświęcone jest problematyce orientacji szkolnej i zawodowej, która we Francji jest jednym z kluczowych zagadnień realizowanej obecnie reformy szkolnej.

Nie wszystkie czasopisma pedagogiczne francuskie dostępne są w Polsce. Jednym z ciekawszych i na dobrym poziomie jest czasopismo *Cahiers pédagogiques*. Prenumeruje je większość szkół we Francji oraz prywatnie nauczyciele różnych przedmiotów, spotykałam je również w wielu bibliotekach i szkołach nowych państw afrykańskich — dawnych kolonii francuskich. U nas w ostatnim roku szkolnym *Cahiers pédagogiques* abonowane były przez Bibliotekę Instytutu Pedagogiki.

Pożyteczne to wydawnictwo związane jest z Międzynarodowym Ośrodkiem Badań Pedagogicznych w Sèvres pod Paryżem, kierowanym od wielu lat przez panią Hastingsuais. Jej zastępca, pan Jacques Quignard, jest przewodniczącym Koła Badań

<sup>1</sup> Zmarł w 1966 r.

i Działalności Pedagogicznej (le Cercle de Recherche et d'Action pédagogiques), do którego zadań należy obok organizowania zespołów badawczych, kongresów i konferencji pedagogicznych, poświęconych dostosowaniu nauczania do potrzeb współczesnego życia, również redagowanie publikacji służących pomocą nauczycielom, w tym *Cahiers pédagogiques*.

Czasopismo to jest miesięcznikiem, ukazującym się w ciągu 9 miesięcy roku szkolnego (wrzesień — maj), co daje około 600 stron druku dużego formatu. Zaczęło ono ukazywać się w roku 1945, czyli ponad dwadzieścia lat temu. Początkowo nosiło w tytule jeszcze dodatkową informację „dla nauczania II stopnia”, obecnie nazywa się krótko *Cahiers pédagogiques* (*Zeszyty Pedagogiczne*). W zasadzie przeznaczony jest w dalszym ciągu dla szczebla średniego, z tym, iż trzeba pamiętać, że szczebel ten zaczyna się we Francji po pięcioletniej szkole początkowej (école primaire), czyli obejmuje również wyższe lata naszej szkoły podstawowej.

Koncepcja pisma jest tego rodzaju, iż każdy zeszyt poświęcony jest w zasadzie jednemu, czasem dwu problemom, bywają też numery specjalne i numery podwójne. Jakie problemy są omawiane w *Cahiers pédagogiques*? Często zeszyty są poświęcone takim kwestiom ogólnopedagogicznym, jak np. pytania w procesie nauczania, prasa a nauczanie, niepowodzenie szkolne, teatr a nauczanie, dyscyplina w szkole, kierowanie szkołą, nauczyciel a uczniowie w procesie nauczania, korelacja między różnymi przedmiotami itp. Inny typ problemów stanowi nauczanie różnych przedmiotów, i tak były numery omawiające nauczanie ortografii, języka ojczystego, języków obcych, wychowanie obywatelskie, wychowanie artystyczne i in.

Niektóre zeszyty zajmują się określoną klasą szkoły średniej, zwłaszcza zaś takimi, które są przejściowe i następują większe trudności, a więc klasą szóstą (jest to pierwsza klasa szkoły średniej, gdyż we Francji numeracja jest odwrotna niż u nas, mianowicie od szóstej do pierwszej), klasą piątą, gdzie kończy się cykl obserwacji i trzeba dokonać orientacji względnie reorientacji uczniów, klasą trzecią, po której istnieje szereg kierunków dalszej nauki dla uczniów, którzy nie mają zamiaru czy możliwości przygotowania się do matury liceum ogólnokształcącego, dającej wstęp na wyższą uczelnię.

*Cahiers pédagogiques*, chcąc pomóc nauczycielom w realizacji reformy szkolnej, wiele uwagi i miejsca poświęcają też jej kluczowym problemom. Cykl obserwacji, orientacja i selekcja szkolna, uczenie się pod kierunkiem (travail dirigé), praca w środowisku (étude du milieu) itp. to niektóre tematy z tego zakresu.

W roku szkolnym 1965/66 ukazało się 7 numerów *Zeszytów* (NN 55—61), w tym dwa podwójne. A oto ich tematyka: demokracja w szkole, reforma szkolna, zagadnienie orientacji, szkoła w Związku Radzieckim, nauczanie łaciny, kluby filmowe, wychowanie seksualne, wychowanie nowoczesne, poziom wyników nauczania. Jak widać z tej listy tytułów, zagadnień, którym poświęcono poszczególne numery czasopisma, jest sporo i są one różnorodne. Przyjrzyjmy się bliżej niektórym spośród nich.

Cechą charakterystyczną *Cahiers* jest, iż na ogół nie zawierają one długich, teoretycznych artykułów. Krótkie wprowadzenie w zagadnienie, któremu poświęcony jest numer, dokonywane bywa bądź przez naczelnego redaktora (François Goblot) czy kogoś z członków komitetu redakcyjnego, bądź specjalistę pracownika administracji szkolnej, Instytutu Pedagogiki czy innej placówki naukowej. Następują po nim sprawozdania z dyskusji na dany temat w gronie dyrektorów, nauczycieli i innych praktyków, wyjątki w kwestionariuszy i ankiet rozsyłanych przez redakcję do różnych szkół i specjalistów. W zakończeniu często redakcja umieszcza różne wnioski z przedstawionych materiałów, dezzyderaty i zalecenia.

Numer z września 1965 poświęcony jest sprawie demokracji w szkole, przy czym zagadnienie zostało omówione w 2 aspektach: demokratyczne zarządzanie zakładem.

oraz uczniowie — jako aktywni członkowie kolektywu szkolnego. Po przytoczeniu tekstów oficjalnych zarządzeń traktujących o kierownictwie zakładu i kolegialności administracji umieszczono rozważania socjologa François Bourricaud na temat stosunku kierownika do podwładnych, kolektywu, jakim powinno być grono nauczycieli, zagadnienia odpowiedzialności zbiorowej itp.

W wyjątkach z raportów różnych komisji, podkomisji i grup dyskusyjnych na podkreślenie zasługuje domaganie się wspólnego zarządzania zakładem nie tylko przez dyrektora, lecz przez radę złożoną również z nauczycieli. Sprawa dość drażliwą jest kontrolowanie przez dyrektora pracy nauczyciela i wystawiania mu ocen; nauczyciele domagają się jawności tych ocen. W wielu wypowiedziach jest mowa o atmosferze, jaka powinna panować w szkole; podkreśla się, iż zbyt wielkie zakłady, liczące ponad 500 uczniów, uniemożliwiają właściwą pracę wychowawczą. Istnieje jednak wiele liceów nie tylko w Paryżu, lecz w różnych departamentach, gdzie liczba uczniów wynosi 3000. W takich zakładach-gigantach rola dyrektora sprowadza się z konieczności do spraw administracyjnych, nie staje mu czasu na wykonywanie podstawowego zadania koordynowania poczynań wychowawczych. Większość wybierających głos uważa, że demokratyzacja zakładu jest ściśle uzależniona od posiadanej przez ten zakład autonomii, im więcej niezależności, tym większa istnieje możliwość demokratycznego zarządzania.

W drugiej części numeru znajdujemy opisy prób i doświadczeń związanych ze stosowaniem różnych form samorządności uczniów w pracy szkolnej i pozaszkolnej, zarówno w szkole początkowej, jak i średniej ogólnokształcącej i w szkołach zawodowych. W większości z nich chodzi o przełamanie bierności uczniów, stworzenie nowej płaszczyzny stosunków wzajemnych nauczycieli z uczniami. Między innymi znajduje się tam komunikat o wprowadzeniu i funkcjonowaniu samoobsługi uczniów w trakcie południowych posiłków spożywanych w szkole. Na ogół trudno się oprzeć wrażeniu, że te wszystkie próby są raczej skromne i że w szkole francuskiej z gruntu tradycyjnej niełatwo jest wprowadzać zmiany nie tylko w metodach nauczania, ale i wychowania.

W numerze poświęconym reformie szkolnej (nr 56 z listopada 1965 r.) interesujące jest wprowadzenie Gustawa Monod byłego dyrektora departamentu szkolnictwa średniego w Ministerstwie Oświaty. Wspomina on założenia reformy szkolnej i jej początki w roku 1945 podjęte przez komisję, której przewodniczył Paul Langevin.

Następne 40 stron numeru to sprawozdania poszczególnych stałych komisji Koła Badań i Działalności Pedagogicznej. Na uwagę zasługują tu rozważania na temat klas jednolitych, gdzie uczniowie dobrani są według poziomu intelektualnego. Obok opinii prawie entuzjastycznych przytoczone są również głosy krytyczne, podnoszące zastrzeżenia z punktu widzenia prawdziwej demokracji nauczania. Jako inne możliwości wyrównania różnic poziomu poszczególnych uczniów pedagogowie francuscy wysuwają tworzenie klas wyrównawczych, gdzie uczniowie przebywają pewien czas, a następnie mogą wrócić do klas macierzystych, oraz indywidualizację nauczania w normalnych, o zróżnicowanym poziomie uczniów, klasach szkolnych.

Interesującą pracę prowadzi „Komisja współpracy szkoły z rodzicami”. Opracowała ona ankietę skierowaną do rodziców, na którą odpowiedzi napłynęły z różnych zakątków Francji. Rodzice piszą, jakiego chcieliby mieć nauczyciela własnych dzieci. Większość podkreśla, iż konieczne jest do zawodu nauczycielskiego powołanie, gdyż jest to rodzaj „kapłaństwa, apostołstwa, posłannictwa itp.” Widzą jednak również, że jest to zawód trudny, męczący, powodujący niejednokrotnie wyczerpanie nerwowe.

Odpowiadając na pytanie, jakie cechy powinien posiadać nauczyciel, na pierwszym miejscu stawiają rodzice wartości moralne. Najpotrzebniejszą nauczycielowi jest — według wielu wypowiedzi — wielka cierpliwość, połączona z wy-

trwałością, siłą perswazji, zrównoważeniem, życzliwością dla wychowanków, zapalem do pracy i umiejętnością poświęcania się. Masowo również wymieniane jest jako nieodzowne w pracy nauczyciela wysokie poczucie sprawiedliwości. Wiele osób pisze też o ogólnym poziomie nauczyciela, który powinien posiadać solidną wiedzę, kulturę ogólną i inteligencję oraz dobre przygotowanie do zawodu, pozwalające na umiejętne przekazywanie młodzieży posiadanych wiadomości i kierowanie jej rozwojem intelektualnym oraz jej wychowaniem.

Spośród referatów innych komisji wymienimy jeszcze sprawę reformy życia w internacie, które — jak piszą we wstępie sprawozdawcy — zostały stworzone dla wygody dorosłych i których na ogół młodzież nie znosi, nie czując się w nich „u siebie”. Trzeba się przeto zatroszczyć o odpowiednich wychowawców dla internatów, o zmianę atmosfery tam panującej, o udział wychowanków w życiu kolektywnym.

Zeszyt 57, przynoszący informacje o szkolnictwie w Związku Radzieckim, jest dla czytelnika polskiego o tyle mniej interesujący, że nasze wiadomości na ten temat przekraczają znacznie skąpe dość dane, zebrane przez autora w trakcie krótkiego pobytu w Moskwie, Leningradzie i w Kirgizji. Również rozważania na temat orientacji opublikowane w tym numerze nie wnoszą nic specjalnie nowego w stosunku do innych, obszerniejszych publikacji na ten temat.

Numer ze stycznia br. jest numerem specjalistycznym, zajmującym się nauczaniem łącznym w liceach francuskich. Natomiast trzy ostatnie zeszyty poświęcone są kwestiom bardziej ogólnym.

Obszerny, 120 stron liczący, podwójny zeszyt z lutego—marca br. omawia sprawę wychowania seksualnego, które — jak stwierdza redakcja we wstępie — jest zagadnieniem trudnym i skomplikowanym. Numer składa się z sześciu części:

Cz. I — Co myślisz o wychowaniu seksualnym?

Cz. II — Projekty i doświadczenia.

Cz. III — Książki, czasopisma, inne materiały (np. filmy), dokumentacja zagadnienia.

Cz. IV — Doświadczenia zagraniczne.

Cz. V — Podstawowe problemy wychowania seksualnego.

Cz. VI — Problemy biologiczne a seksuologia.

W części I przytoczone są różnorodne opinie, będące odpowiedzią na przytoczone powyżej pytanie. Wypowiadają się zarówno zwolennicy wprowadzenia do szkoły wychowania seksualnego, i to od wczesnego już wieku, jak i zdecydowani przeciwnicy. Jeden z nich powołuje się na przykład Szwecji, gdzie wychowanie seksualne wchodzi w zakres nauczania szkolnego, a właśnie w tej dziedzinie młodzież na skutek przerostu wolności fizycznej i moralnej przysparza społeczeństwu dorosłemu wiele kłopotów. Cytowany w numerze sondaż przeprowadzony przez czasopismo *Education Nationale* na temat: „Czy jesteś zwolennikiem wprowadzenia do szkół kursu wychowania seksualnego?” przyniósł 33% odpowiedzi: „tak”, 24% wypowiedzi „tak, pod pewnymi warunkami” — co czyni w sumie 57%; 31% dało odpowiedź „nie”, a w 12% brak było odpowiedzi.

W części II pokazane są różne próby z zakresu wychowania seksualnego, już prowadzone w różnych szkołach przede wszystkim średnich, ale i w początkowych, akcje obejmujące studentów, rodziców itp.

Obok francuskich omówione są również w zeszycie doświadczenia szwedzkie, niemieckie (NRF), szwajcarskie i belgijskie. W sumie numer przynosi bogaty materiał dotyczący dziedziny wychowania seksualnego.

Nauczanie nowoczesne, które stanowi temat następnego zeszytu (nr 60), to przeciwstawienie nauczaniu tradycyjnemu, dostosowanemu do potrzeb dawnego społeczeństwa, wychowującego ludzi podporządkowujących się różnym autorytetom i ustalonej hierarchii. Inne musi być wychowanie dla społeczeństwa nowego, dyna-

micznego, zmieniającego się. Przygotowanie ludzi, którzy będą zdolni odpowiadać za przyszłość „à prendre en charge le futur”, wymaga zasadniczych reform systemu szkolnego. Schemat zamieszczony na str. 6 daje zestawienie pedagogiki tradycyjnej i nowej w zakresie celów, treści, metod nauczania oraz wzajemnego stosunku nauczyciela i uczniów.

Zamieszczone w numerze dwa artykuły są odtworzonymi z taśmy magnetofonowej referatami wygłoszonymi na kongresie w Lyonie. Tematem pierwszego jest przekształcenie systemu nauczania, jego modernizacja w dużym zakładzie, jakim jest szkoła górnicza w Nancy. Drugi mówi o nauczaniu dorosłych.

Ostatni numer z ubiegłego roku szkolnego nosi tytuł „le niveau scolaire”, czyli poziom wyników nauczania. Chodzi przy tym nie tylko o stwierdzenie aktualnego stanu, lecz o porównanie obecnego poziomu z dawnym, sprzed lat kilkunastu czy nawet kilkudziesięciu. Nie jest to sprawa łatwa, gdyż brak jest przede wszystkim obiektywnego miernika osiąganych rezultatów. Czasopismo drukuje wypowiedzi różnych specjalistów, a ponadto niektóre dawne prace uczniów, np. z filozofii z r. 1922, z języka francuskiego z lat 1933—1943, matematyki nawet z początków naszego stulecia, dano ponownie do poprawienia nauczycielom uczącym tych przedmiotów w r. 1966. Wniosek końcowy z tych rozważań jest taki, iż nie można stwierdzić ogólnego obniżenia poziomu wyników, o czym niejednokrotnie pisze się i mówi.

Tematycznie powiązana z poprzednimi rozważaniami jest zamieszczona w numerze analiza badań wyników nauczania na początku klasy szóstej (II stopień szkoły). Badania te przeprowadził Ośrodek Orientacji Szkolnej i Zawodowej w Paryżu, objęto nimi 1921 uczniów. W czasopiśmie opublikowano testy z języka ojczystego i matematyki, ich wyniki oraz omówienie błędów w poszczególnych zadaniach. Może to być interesujące dla naszych pedagogów, układających testy do badań wyników nauczania, których coraz więcej prowadzi się w naszych szkołach.

Na zakończenie tego przeglądu trzeba zasygnalizować, że redakcja ma już na rok szkolny 1966/67 opracowane bądź w przygotowaniu zeszyty poświęcone telewizji, nauczaniu języka francuskiego w szkole początkowej, nauczaniu historii, zajęciom pozalekcyjnym, poznawaniu dziecka oraz aktywnym metodom nauczania.

*Irena Janiszowska*

## WAKACYJNE KURSY ZWIĄZKOWE W ROKU 1966

Jedną z głównych form szkolenia aktywu dla potrzeb instancji związkowych w okręgach i oddziałach powiatowych, obok porad, seminariów, konferencji, są kursy wakacyjne. Celem tegorocznych kursów było pogłębienie wiedzy teoretycznej z zakresu problematyki ideowo-pedagogicznej i społeczno-oświatowej, zapoznanie uczestników z aktualnymi zagadnieniami polityczno-ekonomicznymi Polski i świata oraz zaznajomienie ich z zadaniami i kierunkami działalności ZNP w roku szkolnym 1966/1967. Złożone zagadnienia polityki kulturalno-oświatowej oraz reformy szkolnictwa z wprowadzeniem w bieżącym roku 8 klasy wymagają szerokiego udziału nauczycieli w rozwiązywaniu szeregu nowatorskich koncepcji, organizowania masowych i nowych form samokształcenia i doskonalenia, pogłębienia ideowego i społecznego zaangażowania oraz kulturalnego rozwoju środowiska nauczycielskiego.

Profil i treść pracy na kursach uzależniona była od potrzeb nauczycieli jako wychowawców i działaczy społeczno-oświatowych.

Tegoroczne kursy wakacyjne ZNP organizowane były w czterech zasadniczych grupach:

1. Kursy wakacyjne dla kierowników wydziałów pedagogicznych, na których przeszkolono 351 osób. Celem tych kursów było:
  - przygotowanie aktywu do realizacji zadań samokształceniowych nauczycieli w roku szkolnym 1966/67,
  - zaznajomienie z aktualnymi zagadnieniami społeczno-politycznymi wpływającymi na ukierunkowanie pracy pedagogicznej ZNP,
  - omówienie wybranych zagadnień oświatowych i pedagogicznych związanych z obecnym etapem reformy szkolnej,
  - przedyskutowanie aktualnych zagadnień działalności ZNP.
2. Kursy aktywu sekcji z związkowych, w których wzięło udział 991 osób. Głównym celem tych kursów było przygotowanie aktywu społecznego sekcji do zadań w zakresie pracy ideowo-pedagogicznej oraz pogłębianie problemów wynikających z zadań danego typu szkół i placówek oświatowo-wychowawczych reprezentowanych przez sekcje.

Podstawę programu stanowiły zagadnienia dotyczące systemu wychowawczego określonego działu szkolnictwa oraz organizacji procesów dydaktyczno-wychowawczych. Nakreślona problematyka programowa budziła duże zainteresowanie i wywoływała żywą dyskusję.

3. Kursy społeczno-oświatowe objęły działaczy związkowych zaangażowanych w różnych dziedzinach tej pracy. Celem tych kursów było zapoznanie uczestników z aktualnymi zadaniami ZNP, ze szczególnym uwzględnieniem pracy społeczno-oświatowej i ideowo-pedagogicznej, pogłębienie wiedzy z zakresu teoretycznych podstaw pracy kulturalno-oświatowej oraz wymiana doświadczeń w tej dziedzinie. Na kursach tych przeszkolono 557 nauczycieli. Kursy te przeznaczone były dla działaczy okręgowych, kierowników klubów nauczycielskich, młodych nauczycieli, organizatorów pracy społeczno-oświatowej w oddziałach i kierowników amatorskich zespołów artystycznych. W programach kursów zwrócono szczególną uwagę na zagadnienia współczesnej kultury i oświaty. Między innymi zapoznano uczestników z nowymi kierunkami w kulturze i pedagogice.

4. Kursy wakacyjne kultury fizycznej i turystyki, na których przeszkolono 298 nauczycieli. Miały one na celu przygotowanie teoretyczne

i praktyczne aktywu społecznego do organizacji masowych imprez sportowych i turystycznych takich, jak spartakiady, mistrzostwa, turnieje, zloty, wycieczki, szkolenie w zakresie sportów wodnych i turystyki wodnej oraz umożliwienie uczestnikom kursów zdobycia uprawnień na stopień organizatora turystyki i instruktora żeglarsstwa. Kursami tymi objęci zostali organizatorzy turystyki w ogniwach związkowych, kierownicy ognisk kultury fizycznej oraz działacze zespołów żeglarskich.

Praca na wszystkich kursach oparta była w dużym stopniu na seminariach w zespołach merytorycznych. Zastosowana metoda seminaryjna okazała się bardzo korzystna ze względu na możliwość szerokiej wymiany doświadczeń i aktywność uczestników. Na seminariach opracowano szereg wniosków i dezyderatów dotyczących realizacji reformy szkolnej oraz warunków pracy nauczycieli i wychowawców.

Wykładowcami na kursach byli pracownicy naukowcy i specjaliści danych gałęzi wiedzy spośród teoretyków i doświadczonych praktyków, pracownicy resortów kultury i oświaty oraz działacze partyjni, związkowi, społeczno-kulturalni.

Należy uznać za celowe i ze wszech miar pożyteczne organizowanie tego rodzaju kursów.

*Franciszek Kazubiński*

## WYCHOWANIE DLA ŚWIATA BEZ WOJEN

W dniach 1—8 sierpnia 1966 r. odbyło się w Warszawie Międzynarodowe Seminarium „Wychowanie dla świata bez wojen”. Seminarium to zostało zorganizowane pod auspicjami Światowej Rady Pokoju i Międzynarodówki Przeciwników Wojny. Zgromadziło ono przedstawicieli 19 krajów Europy, Azji i Ameryki, reprezentujących świat nauki, pedagogów, nauczycieli i wychowawców oraz instytucji czy zrzeszeń interesujących się sprawami wychowania dzieci i młodzieży. Do Warszawy przybyli ludzie z różnych przekonań politycznych i światopoglądach, działacze Światowego Ruchu Pokoju oraz przedstawiciele rozmaitych ruchów pacyfistycznych z krajów kapitalistycznych, zgrupowanych w tzw. Międzynarodówce Przeciwników Wojny. Seminarium warszawskie było pierwszym tego rodzaju spotkaniem dwóch odrębnych i niezależnych od siebie ruchów społecznych celem przedyskutowania cieszącej się szczególnym zainteresowaniem wszystkich ludzi na świecie problematyki wychowania młodego pokolenia.

Organizatorami seminarium byli Anglicy. Polska zaś przyjęła rolę gospodarza. Polskę na seminarium reprezentowała 10-osobowa delegacja na czele z prof. Bogdanem Suchodolskim.

Punktem wyjścia wielodniowych dyskusji, prowadzonych w trzech równoległych 20-osobowych grupach seminaryjnych, były trzy referaty oraz kilka koreferatów, wygłoszonych przez przedstawicieli wybranych krajów.

Referentem tematu I. pt. „Wczesne lata” był Bram Von Der Lek (Holandia). Referat omawiał znaczenie i wpływ wychowania w okresie pierwszych lat życia dziecka na postawę człowieka dorosłego.

Referat drugi pt. „Lata szkolne” — wygłoszony przez Shri Radhakrishna (India) — poświęcony był omówieniu węzłowej problematyki nauczania i wychowania przez szkołę dla pokoju. Między innymi dotyczył on treści i sposobów realizacji programów nauczania w różnych krajach, zagadnień pokoju i wojny w podręcznikach szkolnych, roli wychowania pozaszkolnego, działalności samorządu młodzieżowego w kształtowaniu poglądów i postaw młodzieży itp.

Trzeci referat pt. „Rola nauczycieli w wychowaniu dla pokoju” wygłosił prof. Bogdan Suchodolski (Polska). Referent próbował odpowiedzieć na pytanie, co mogą i powinni uczynić nauczyciele i wychowawcy, aby ich działalność służyła sprawie pokoju. Jak ich kształcić, aby stali się rzecznikami pokojowej współpracy pomiędzy narodami.

Wygłoszone na plenarnych posiedzeniach referaty i koreferaty stanowiły podstawę do wszechstronnych i — trzeba przyznać — bardzo żywych dyskusji w grupach seminaryjnych. Dyskusje były prowadzone w bardzo swobodnej i życzliwej wzajemnie atmosferze. Dotyczyły problematyki zawartej w referatach i koreferatach, ale często wykraczały też poza ich ramy, choć bezpośrednio lub tylko pośrednio były z nimi związane, co wydaje się rzeczą naturalną ze względu na ogromne bogactwo aktualnych spraw politycznych (np. wojna w Wietnamie) czy socjalnych nurtujących wszystkich uczestników seminarium.

Wiele miejsca w dyskusji poświęcono roli i wpływowi środków przekazu masowego, jak prasa, radio czy telewizja. Żywe dyskusje toczyły się wokół produkcji zabawek dla dzieci (żołnierzyki, pistolety, armaty, czołgi itp.) i ich ujemnego wpływu na kształtowanie przyszłej postawy dorosłego człowieka itd.

Najwięcej dyskusji wzbudził referat prof. Suchodolskiego. Wprowadzał on bowiem



wiele pojęć i tez (w rodzaju: patriotyzm, internacjonalizm, nacjonalizm, kosmopolityzm itp.) niezrozumiałych dla przedstawicieli ruchów pacyfistycznych świata kapitalistycznego. Na tym tle zarysowało się też wiele różnic w poglądach pomiędzy uczestnikami reprezentującymi kraje obozu socjalistycznego a niektórymi reprezentantami krajów kapitalistycznych. Różnice te nie tyle dotyczyły samej treści tych pojęć, co sposobu podejścia do nich i ich interpretacji. Wiele z tych różnic zniknęło po dyskusji i nastąpiło zbliżenie stanowisk.

W zasadniczych problemach seminarium, tj. potrzeby wychowania dzieci, młodzieży i dorosłych w duchu pokoju, międzynarodowej współpracy, przyjaźni i współistnienia, panowała całkowita jedność poglądów wszystkich uczestników zebrania. Różnice zdań ograniczały się wyłącznie do metod walki o pokój światowy, metod i sposobów realizacji wielkiego programu wychowania dla świata bez wojen.

Można stwierdzić, iż międzynarodowe seminarium było spotkaniem pożytecznym i udanym. Prowadzone w atmosferze pełnej szczerości pozwoliło uczestnikom na wzajemne poznanie się, poznanie reprezentowanych stanowisk, poglądów itp. Nam, tj. przedstawicielom obozu socjalistycznego, udało się, należy przypuszczać, sprostować wiele błędnych opinii czy informacji szerzonych o naszym systemie wychowawczym w krajach kapitalistycznych.

Dobrze się stało, że to pierwsze międzynarodowe seminarium odbyło się w Warszawie. Wielu bowiem uczestników z krajów kapitalistycznych, bawiących po raz pierwszy w Polsce, mogło się naocznie przekonać, zwiedzając Warszawę, o martyrologii narodu polskiego w okresie ostatniej wojny światowej — z jednej strony — i o wielkim wysiłku narodu w budownictwie pokojowym społeczeństwa socjalistycznego — z drugiej strony. Odwiedziny w szkole i kontakt z dziećmi przedszkolnymi, obejrzenie wystawy rysunków „maluchów” obrazujących problematykę wojny i pokoju ilustrowały w sposób wprawdzie fragmentaryczny, ale bardzo wymowny, nasz pozytywny system i treści wychowania dla świata bez wojen. O wrażeniach wyniesionych z seminarium i pobytu w naszej stolicy najlepiej świadczą opinie szeregu naszych gości z Zachodu wypowiedzianych przy pożegnaniach, o pięknie Warszawy, o tym, że nabrali dalszych sił do walki o sprawę pokoju. Wielu z nich opuszczając nasz kraj miało łzy w oczach.

Międzynarodowe seminarium na swoim ostatnim plenarnym posiedzeniu podjęło uchwałę o powołaniu „komisji roboczej” dla opracowania wniosków do dalszej pracy i rozwijania zapoczątkowanych kontaktów w celu wymiany poglądów i współpracy w kierunku stworzenia we wszystkich krajach świata takiego systemu wychowania, aby groźba wojny przestała trapić ludzkość i pokój zapanował niepodzielnie na całym świecie.

*Józef Gruszka*

## **XVIII KONGRES PSYCHOLOGÓW W MOSKWIE**

### **I. SPRAWY ORGANIZACYJNE PRACY KONGRESU**

Otwarcie Kongresu odbyło się w dniu 4 sierpnia 1966 r. w Sali Zjazdów na Kremlu przemówieniem Przewodniczącego XVIII MKP prof. A. N. Leontiewa. Po części oficjalnej nastąpiła część artystyczna w wykonaniu wybitnych artystów ZSRR.

Posiedzenia robocze Kongresu odbywały się w dniach od 5 do 11 włącznie, dwa razy dziennie w godzinach od 10 do 13 i od 15 do 21. W dniu 11 sierpnia odbyło się

podsumowanie obrad i zamknięcie Kongresu. Wszystkie zajęcia odbywały się w gmachu Uniwersytetu im. Łomonosowa.

Referaty, doniesienia oraz krytyczny przegląd wygłaszanych prac były omawiane codziennie na 4 sympozjach oraz jednym posiedzeniu tematycznym. W zależności od zainteresowań każdy uczestnik Kongresu miał możliwość wyboru codziennie jednego sympozjum lub posiedzenia. Oprócz prac w sekcjach odbywały się co drugi dzień w godzinach od 20 do 21,30 zebrania plenarne dla wszystkich uczestników Kongresu z referatami czołowych przedstawicieli psychologii: ZSRR — prof. A. A. Smirnowa, Szwajcaria — prof. J. Piageta, USA — prof. N. Millera. Oprócz tego każdy z członków Kongresu miał prawo wyboru za opłatą 27 rubli materiałów sympozjów.

## II. TREŚĆ OMAWIANEJ PROBLEMATYKI

Główna problematyka sympozjów oraz posiedzeń tematycznych obejmowała następujące zagadnienia:

1) Geneza zachowania się istot żywych z uwzględnieniem podłoża fizjologicznego i mechanizmów powstawania odruchów warunkowych, ich zależności od środowiska zewnętrznego i wewnętrznego (ekologia i etologia zachowania się) oraz zagadnienie przystosowania się osobnika do środowiska.

2) Zagadnienie osobowości człowieka, kształtowania się świadomości i motywów postępowania. Zagadnieniom tym poświęcone były: sympozjum 13, traktujące o zagadnieniu motywacji i świadomości postępowania człowieka. Chodziło tu o stosunek między potrzebami, motywacją postępowania a świadomością człowieka;

sympozjum 38 zajmowało się zagadnieniem wpływu pracy na osobowość człowieka;

sympozjum 35 poświęcone było zagadnieniu kształtowania się osobowości w kolektywie;

sympozjum 37 omawiało zagadnienie wzajemnego stosunku ludzi w małych grupach i ich wpływu na kształtowanie się osobowości: kształtowanie się stosunku współpracy, powstawanie konfliktów oraz główne czynniki wywołujące je;

sympozjum 9 zajmowało się zagadnieniem podłoża fizjologicznego różnic indywidualnych, czyli typów systemu nerwowego. Znajdujemy tu dwa przeciwstawne podejścia w badaniu zagadnienia typologii — stanowisko psychologii zachodniej oparte na zasadach teorii psychoanalitycznej Junga (introwersja, ekstrowersja), reprezentowane przez prof. G. Eysencka z Anglii, oraz stanowisko psychologii radzieckiej oparte na zasadach nauki Pawłowa o wyższych czynnościach nerwowych, reprezentowane przez uczniów B. Tiepłowa;

sympozjum 36 poświęcone było zagadnieniom rozwoju osobowości w warunkach różnych kultur.

3) Zagadnienie uczenia się i rozwoju.

Zagadnieniu uczenia się i rozwoju poświęcone były w szczególności trzy sympozja: 24, 29 i 32.

Chodziło tu o rozstrzygnięcie zasadniczego problemu stosunku, jaki zachodzi między uczeniem się a rozwojem. Czy rozwój umożliwia uczenie się, czy uczenie się jest głównym czynnikiem rozwoju. W naświetleniu tego zagadnienia znajdujemy trzy wyraźnie ścierające się stanowiska:

a) stanowisko biologiczne J. Piageta, według którego rozwój umysłowy dokonuje się w etapach rozwojowych umożliwiających uczenie się, przy czym podstawowym czynnikiem rozwojowym jest interioryzacja, tzn. przejście od działań zewnętrznych do operacji umysłowych;

b) stanowisko behawiorystyczne reprezentowane przez J. Brunera, wg którego

uczenie się wyznacza wyłącznie rozwój, tak że każde dziecko niezależnie od stadium rozwojowego może opanować dowolny materiał w procesie uczenia się w zależności od stosowanych metod;

c) stanowisko psychologii radzieckiej, reprezentowane przez prof. N. A. Mienczyńską oraz prof. G. Kostiuka.

Według Mienczyńskiej uczenie się stanowi podstawowy bodziec rozwoju. Między uczeniem się a rozwojem istnieje wzajemna zależność, gdyż rozwój zależy od uczenia się, a uczenie się zależy od rozwoju.

Rzeczony rozwój umysłowy nie jest sumą uczenia się, a zależy od aktualnie osiągniętego poziomu umysłowego, tzn. ukształtowanych własności umysłowych ucznia, jego stosunku do procesu uczenia się i motywacji. Zespół tych własności wywiera swój wpływ na tempo i jakość uczenia się. Dynamika przyswojenia wiadomości, nawyków i umiejętności zależy od czynnika indywidualnego.

Nauczanie nie może opierać się tylko na już osiągniętym rozwoju, a winno samo popierać rozwój, tzn. prowadzić do zmiany właściwości umysłu i motywacji uczenia się. Zgodnie z tym możliwości rozwojowe przyswajania wiadomości, chociaż są szerokie, nie są nieograniczone. Twierdzenie to jest niezgodne ze stanowiskiem Brunera, wg którego każde dziecko, znajdujące się w dowolnym stadium rozwojowym, może przyswoić sobie pełnowartościowo dowolny materiał. Końcowy rezultat nauczania oraz sam proces uczenia się są zdeterminowane nie tylko od zewnątrz, lecz także od wewnątrz.

Proces uczenia się dokonuje się w dwóch planach rozwojowych — w makro- i mikroplanie. Makroplan rozwojowy w procesie uczenia się polega na przejściu z jednego etapu rozwojowego w drugi. Mikroplan polega na zmianach w procesie przyswajania wiadomości w jednym i tym samym etapie rozwojowym. Parametry charakteryzujące poziom rozwoju w makro- i mikroplanie posiadają pewne cechy wspólne, lecz różnią się zasadniczo.

Badania przeprowadzone pod kierunkiem Mienczyńskiej w Instytucie Uniwersytetu Moskiewskiego wskazują na jednostronność teorii operacjonizmu J. Piageta, tzn. wyłącznego przyswajania wiadomości przy pomocy działań praktycznych.

Również niewystarczająca wydaje się w świetle badań Mienczyńskiej teoria interioryzacji J. Piageta dla wytłumaczenia teorii rozwoju umysłowego. Według Mienczyńskiej interioryzacja jest tylko jedną stroną rozwoju w procesie uczenia się. Drugą stroną jest proces eksterioryzacji, tzn. wcielenia myśli abstrakcyjnej w działanie — przez co to, co dotychczas było abstrakcją, staje się konkretem dla dalszego działania.

Rozbieżność stanowisk Mienczyńskiej i Kostiuka znajduje swój wyraz w innym sposobie ujmowania roli procesu interioryzacji i eksterioryzacji.

4) Zagadnieniu procesów poznawczych — sensorycznych, pamięci i myślenia oraz ich związku z działalnością poświęcone były sympozja: 15, 21, 30, 25, 20, 5.

5) Kilka sympozjów poświęcono również zagadnieniom stosowania modeli matematycznych w psychologii, teorii informacji oraz przeróbce informacji (12, 16, 17, 18).

6) Zagadnieniom rozwoju mowy, modeli recepcji mowy i psycholingwistyki poświęcone były sympozja 23, 31.

7) Sympozjum 28 poświęcone było zagadnieniu przebywania człowieka w kosmosie. Omawiano tu badania psychologiczne nad przygotowaniem kosmonautów do lotów kosmicznych oraz wpływ izolacji społecznej na psychiczne funkcje człowieka.

8) Zagadnieniu psychologii dzieci niedorozwiniętych oraz defektologii poświęcone było IV posiedzenie tematyczne.

9) X posiedzenie tematyczne, poświęcone zagadnieniu powstawania ruchów i działań, zajmowało się zagadnieniem kształtowania się nawyków w różnych warunkach uczenia się.

Problematyka referatów wygłoszonych na zebraniach plenarnych.

Podczas gdy sympozja miały charakter specjalistyczny, referaty wygłoszone na zebraniach plenarnych dawały syntetyczne ujęcie problematyki. Wygłoszono tam trzy referaty, jak była o tym mowa wyżej.

Prof. A. A. Smirnow wygłosił referat na temat „Drogi rozwoju psychologii radzieckiej”. W referacie tym omówił Smirnow historyczną drogę rozwoju psychologii radzieckiej oraz dał syntetyczne ujęcie współczesnej problematyki opracowywanej w Związku Radzieckim.

Prof. J. Piaget wygłosił referat na temat „Psychologia, jej stosunek do innych dyscyplin naukowych i jej miejsce w systemie nauk”. W swym referacie Piaget poddaje wnikliwej analizie stosunek psychologii jako nauki do innych nauk, w szczególności do matematyki, biologii, teorii poznania i nauk społecznych.

Prof. N. Miller w swoim referacie pt. „Badania eksperymentalne z zakresu teorii uczenia się i psychopatologii” podkreślił podstawowe różnice, jakie zachodzą między klasyczną nauką Pawłowa o odruchach warunkowych a instrumentalizmem amerykańskim. Miller przytacza podstawowe wyniki badań z zastosowania uczenia się instrumentalnego w psychopatologii.

Organizacja Kongresu stała na bardzo wysokim poziomie od strony ściśle organizacyjnej i treściowej. Był to najliczniejszy z dotychczasowych międzynarodowych kongresów psychologicznych. Brało w nim udział ponad 4000 psychologów z 39 krajów. Bardzo licznie były reprezentowane kraje Ameryki Południowej, Afryki oraz Azji. Psychologowie polscy brali czynny udział w pracach Kongresu. Prof. T. Tomaszewski i prof. A. Lewicki przewodniczyli w kilku sympozjach. Poza tym kilku psychologów polskich wygłosiło referaty, doniesienia i dało krytyczny przegląd wygłoszonych referatów.

Wykłady i doniesienia stanowiły wyniki ostatnich badań nigdzie dotąd nie opublikowanych. Istotną cechą Kongresu było zetknięcie się i ścieranie się różnych kierunków i szkół psychologicznych, naświetlających z różnych stron problemy i zagadnienia. Dało to możliwość wyrobienia sobie sądu o różnych podejściach metodologicznych, a w niektórych wypadkach stanowiło podstawę do wyciągnięcia uogólnień. Do takich zagadnień należały zagadnienia osobowości oraz wzajemnego stosunku rozwoju i uczenia się. Zagadnieniom tym poświęcono też stosunkowo najwięcej miejsca. Poza tym w toku dyskusji wyświetlono wiele zagadnień psychologicznych, które czekają na rozwiązanie.

Ogólne podsumowanie pracy XVIII Międzynarodowego Kongresu Psychologicznego w Moskwie dało podstawę do wniosków, że był to twórczy Kongres i że psychologowie spodziewają się po nim wiele.

*Irena Isterewicz*



# СОДЕРЖАНИЕ

## СТАТЬИ

- ЗЫГМУНТ МЫСЛАКОВСКИ — Некоторые аспекты воспитания 625  
ЛЕОПОЛЬД ИНФЕЛЬД — Чему я научился учить? 629  
БОЛЕСЛАВ НЕМЕРКО — Подбор кандидатов в педагогические училища 639  
ВАЦЛАВ ВОЙТЫНСКИ — Исторический очерк профессии учителя  
в Польше до конца 19 века 658

## ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

- ТАДЕУШ ЛЕСЯК — Замечания на тему отношений и возможностей их  
исследования 684

## ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

- МАРИЯ СИНЯРСКА — Методы воспитательного труда с трудными учени-  
ками 688  
ЯДВИГА ФРОНЧИК — Как организация туристико-краеведческих  
экокурсий по тарногурскому уезду влияет на развитие патриотических  
чувств учеников 5—7 классов в моей школе 694  
ЕЖИ БЖЕЗИНСКИ — В поисках соответственного метода обучения ино-  
странным языкам 700  
ЭДЫТА НОВИНСКА — БАНИО — помогает школе 706

## ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

- ФРАНЦИШЕК ПАВУЛА — Проблемы финансирования школьного дела  
в Югославии 714

## РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

- ФРАНЦИШЕК ЧЕРВИНСКИ — На тысячелетие польского военного  
воспитания 719  
Л. Б. — Мария Липовска: Концепция общего образования в программах  
реформированной польской школы 720  
МЕЧИСЛАВ ЛОВОЦКИ — L. Fortier, A. B. Vistorcky: L'éducation morale au  
cours préparatoire et au cours élémentaire 721  
БОГДАН КОМОРОВСКИ — Два разные подхода к вопросу юношества  
в американской психологической литературе (П. Блэс и П. Х. Ляндис) 726

## ОБЗОР ПЕЧАТИ

- СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польских педагогических журналов 734  
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ — Обзор советских педагогических журналов 737  
ИРЕНА ЯНИШОВСКА — Французский журнал „Cahiers pédagogiques” 743

## ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

- ФРАНЦИШЕК КАЗУВИНСКИ — Профсоюзные каникулярные курсы  
в 1966 году 748

## ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

- ЮЗЕФ ГРУШКА — Воспитание для мира без войны 750  
ИРЕНА ИСТЕРЕВИЧ — XVIII Конгресс психологов в Москве 751

# CONTENTS

## ARTICLES

ZYGMUNT MYŚLAKOWSKI — Some Aspects of Education . . . . .	625
LEOPOLD INFELD — What Have I Learned to Teach? . . . . .	629
BOLEŚLAW NIEMIĘRKO — Selection of Candidates for Pedagogical Schools	639
WACŁAW WOJTYŃSKI — A Historical Outline of the Teaching Profession in Poland until the End of the 19th Century . . . . .	658

## DISCUSSIONS AND POLEMICS

TADEUSZ LESIAK — Remarks on Attitudes and their Investigations . . .	864
--	-----

## PEDAGOGICAL EXPERIENCES, TESTS AND EXPERIMENTS

MARIA SINARSKA — Methods of Educational Work with Difficult Pupils	688
JADWIGA FRONCZYK — The influence of tourist trips in the Tarnogórze region on the development of patriotic feelings in the 5th-7th graders in my school . . . . .	694
JERZY BRZEZIŃSKI — In Search of a Right Method in Teaching Foreign Languages . . . . .	700
EDYTA NOWIŃSKA — The BANJO helps the school . . . . .	706

## SCHOOL IN MODERN WORLD

FRANCISZEK PAWUŁA — Problems of Financing Schools in Yugoslavia . .	714
---	-----

## REVIEWS AND BOOK SUMMARIES

FRANCISZEK CZERWIŃSKI — For the Millennium of Polish Military Education . . . . .	719
L. B. — Maria Lipowska: The Concept of General Education in the Program- mes of the Reformed Polish School . . . . .	720
MIECZYŚLAW ŁOBOCKI — L. Fortier, A. B. Vistoroky: L'education morale au cours preparatoire et au cours élémentaire . . . . .	721
BOHDAN KOMOROWSKI — Two Different Interpretations of Adolescence in American Psychological Literature (P. Blos and P. H. Landis) . . . .	726

## PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — A Survey of Polish Pedagogical Periodicals . .	734
JÓZEF ZALEWSKI — A Survey of Russian Pedagogical Periodicals . . .	737
IRENA JANISZOWSKA — The French Periodicals „Cahiers pédagogiques”	743

## HOME CHRONICLE

FRANCISZEK KAZUBIŃSKI — The Union Summer Courses in 1966 . . .	748
--	-----

## FOREIGN CHRONICLE

JÓZEF GRUZKA — Education for the World without Wars . . . . .	750
IRENA ISTEREWICZ — The 18th Congress of Psychologists in Moscow . .	751

## SPIS TREŚCI ZA ROK (8) 1966

Wielkie zadania wychowawcze szkoły polskiej — przemówienie Witolda Jaro- sińskiego na posiedzeniu Sejmu w dniu 1 marca 1966 r. . . . .	361
---	-----

### ARTYKUŁY

ADAM BOLKOWSKI — Nauczyciel — jego miejsce i rola w społeczeństwie	33
MICHAŁ GODLEWSKI — Podstawowe kierunki reformy szkolnictwa zawo- dowego . . . . .	371
LEOPOLD INFELD — Czego się nauczyłem uczyć.. . . . .	629
MARIAN JAKUBOWSKI — Ideowo-społeczne aspekty pedagogiki marksi- stowskiej . . . . .	21
MIRON KRAWCZYK — Postawa zawodowa i społeczna absolwentów SPR	234
KRYSTYNA KULIGOWSKA — Założenia dydaktyczne reformy szkoły pod- stawowej . . . . .	121
TADEUSZ MALINOWSKI — O niektórych związkach pomiędzy kształceniem i wytwórczością . . . . .	392
TADEUSZ MALINOWSKI — Rola ideologii w wychowaniu . . . . .	1
JADWIGA MIECZKOWSKA — Rola algorytmu w rozwiązywaniu problemów matematycznych . . . . .	527
HELIODOR MUSZYŃSKI — Założenia programowe i kierunki ideowo-wy- chowawczej działalności szkoły podstawowej . . . . .	105
ZYGMUNT MYŚLAKOWSKI — Niektóre aspekty wychowania . . . . .	625
BOLESŁAW NIEMIERKO — Dobór kandydatów do szkół pedagogicznych	639
IGNACY SZANIAWSKI — Współrzędne dydaktyczno-socjologiczne reformy współczesnego kształcenia . . . . .	221
WACŁAW WOJTYŃSKI — Słynne szkoły doby Renesansu, Reformacji i Oświecenia w Polsce . . . . .	493
WACŁAW WOJTYŃSKI — Rys historyczny zawodu nauczycielskiego w Polsce do końca XIX wieku . . . . .	658
WŁADYSŁAW ZACZYŃSKI — Pojęcie metody obserwacji, jej technika i granice poznawcze . . . . .	406

### DYSKUSJE I POLEMIKI

LUDWIK BANDURA — Z zagadnień kształcenia nauczycieli . . . . .	144
JÓZEF DUTKIEWICZ — Zmierzch czy rozwój pedagogiki . . . . .	37
ZOFIA KRZYSZTOSEK — O metodologicznej strukturze pedagogiki na tle poglądów na problem struktury w naukach społecznych . . . . .	248
TADEUSZ LESIAK — Uwagi na temat postaw i możliwości ich badania . . . . .	684
TADEUSZ LESIAK — Zagubione problemy badań w pedagogice . . . . .	55
KRYSTIAN NOLIŃSKI — Problem powołania i talentu nauczycielskiego . . . . .	151
ALEKSANDER TARCZYŃSKI — Eksperymentalne studium nauczycielskie sprawą konieczną . . . . .	413
ZYGMUNT WIATROWSKI — Zanim zapadnie decyzja . . . . .	44

### DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

IDA ALTSZULER — O efektywności dydaktycznej łączenia zajęć technicznych typu produkcyjnego z nauczaniem fizyki . . . . .	256
---	-----

JERZY BRZEZIŃSKI — W poszukiwaniu właściwej metody nauczania języków obcych . . . . .	700
PAULINA BRÓDKA — Z doświadczeń w prowadzeniu seminarium pedagogicznego w Studium Nauczycielskim . . . . .	436
JADWIGA FRONCZYK — Jak organizowanie wycieczek turystyczno-krajoznawczych po powiecie tarnogórskim wpływa na rozwój uczuć patriotycznych uczniów klas V—VII w mojej szkole . . . . .	694
FRANCISZEK KOZIŃSKI — W poszukiwaniu psychologicznych podstaw kształtowania nawyków w zawodzie ślusarskim . . . . .	423
EDYTA NOWIŃSKA — BANJO — pomaga szkole . . . . .	706
STANISŁAW PAJKA — Znajomość kraju ojczystego u nauczycieli . . . . .	429
MARIA SINIARSKA — Metody pracy wychowawczej z uczniami trudnymi . . . . .	683
KAZIMIERZ TEOFILEWICZ — Co wiąże absolwentów studiów nauczycielskich z pracą w szkole . . . . .	275
FRANCISZEK TUREK — Eksperyment dydaktyczny nad zastosowaniem metody PERT i metody Grafów do logicznej budowy planu i organizacji procesu nauczania . . . . .	563
KSENIA WASYLKOWSKA — Niepowodzenia w nauce szkolnej — przyczyny tkwiące w samym uczniu . . . . .	413
EDWARD ZACHAJKIEWICZ — Lubelski eksperyment oświatowy wobec zadań współczesnej szkoły . . . . .	555
WŁADYSŁAW ZACZYŃSKI — Metoda i techniki eksperymentu pedagogicznego . . . . .	540
JÓZEF ZARZYCKI — Praca samodzielna studenta studium nauczycielskiego . . . . .	156
ANDRZEJ ZOWADA — Prace dyplomowe w studiach nauczycielskich . . . . .	65
MARIA ŻAKOWA — Dziesięciolecie działalności szkół stowarzyszonych UNESCO w Polsce (w latach 1955/56—1965/66) . . . . .	265

#### SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

MICHAŁ GODLEWSKI — Przemiany w radzieckim systemie kształcenia kadr kwalifikowanych . . . . .	569
FRANCISZEK PAWUŁA — Problemy finansowania szkolnictwa w Jugosławii . . . . .	714
IGNACY SZANIAWSKI — Organizacyjne i dydaktyczne problemy szkoły ogólnokształcącej w NRD z okresu 1962—1965 r. . . . .	162
KATARZYNA TATAROWSKA — O kształceniu nauczycieli w Stanach Zjednoczonych . . . . .	175
TADEUSZ J. WIŁOCH — Koncepcja wychowania społecznego w ZSRR . . . . .	574
TADEUSZ J. WIŁOCH — Ku nowoczesności w organizacji pracy szkolnej . . . . .	184
TADEUSZ J. WIŁOCH — O systemie kształcenia nauczycieli w Rumunii . . . . .	72
WACŁAW WOJTYŃSKI — Żywe problemy reformy szkolnej we Francji . . . . .	280
MARIA ŻAKOWA — Problem oceny pracy nauczyciela w innych krajach . . . . .	440

#### RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

L. B. — A Tanárképzés Pedagógiai Kérdései-Szeged . . . . .	319
L. B. — H. C. Dent: The Training of Teachers in the United Kingdom . . . . .	87
L. B. — Maria Lipowska: Koncepcja wykształcenia ogólnego w programach zreformowanej szkoły polskiej . . . . .	720
L. B. — Seymour B. Sarason, Kenneth S. Davidson, Burton Blatt: The Preparation of Teachers . . . . .	207
STANISŁAW CHOLEWA — Konstanty Lech: System nauczania . . . . .	307



WIKTOR CZERNIEWSKI — Rozwój pedagogiki w PRL . . . . .	296
FRANCISZEK CZERWIŃSKI — Na tysiąclecie polskiego wychowania woj- skowego . . . . .	719
KAZIMIERZ DENEK — Wojciech Polak: Organizacja pracy domowej ucznia .	311
MARIA JAKOWICKA — Halina Baczyńska: Rozwój mowy pisanej w klasach I—IV . . . . .	314
JÓZEF KOZŁOWSKI — John CliftonMoffitt: In-Service Education for Teachers . . . . .	203
BOHDAN KOMOROWSKI — Dwa różne ujęcia wieku młodzieńczego w amery- kańskim piśmiennictwie psychologicznym (P. Blos i P. H. Landis) . . .	726
SZCZEPAN LARECKI — Aleksander Kamiński: Samorząd młodzieży jako me- toda wychowawcza; Zygmunt Dąbrowski: Czas wolny dzieci i młodzieży	591
MIECZYŚLAW ŁOBOCKI — L. Fortier, A. B. Vistoriky: L'éducation morale au cours préparatoire et au cours élémentaire . . . . .	721
MIECZYŚLAW ŁOBOCKI — Socjodrama na usługach szkoły . . . . .	594
STANISŁAW NOWACZYK — Jan Zborowski: Unowocześnianie metod nau- czania . . . . .	585
ZBIGNIEW RADWAN — Tadeusz Pasierbiński: Wizytacja szkoły . . . . .	455
RYSZARD RADWIŁOWICZ — Szkoły eksperymentalne w świecie 1900—1960 .	82
JOANNA RUTKOWIAK — Józef Kozłowski: Nauczyciel a zawód . . . . .	588
KAZIMIERZ STASIEŃSKI — Maria Żytomirska, Zbigniew Radwan: Praca dy- daktyczna w Studium Nauczycielskim . . . . .	200
WIKTOR SZCZERBA — Uwagi na marginesie pracy Heliodora Muszyńskiego: Teoretyczne problemy wychowania moralnego . . . . .	303
JÓZEF SZYMAŃSKI — Aleksander Lewin: Metodyka wychowania w zarysie	450
JÓZEF SZYMAŃSKI — Tadeusz Pasierbiński: Problemy kierowania szkołą .	196
JÓZEF ZALEWSKI — Stanisław Orłowski: Społeczne funkcje oświaty dla pra- cujących w PRL . . . . .	316
MIECZYŚLAW ZIEMNOWICZ — Miron Krawczyk: Metody wychowania mo- ralnego . . . . .	73
MIECZYŚLAW ZIEMNOWICZ — Ignacy Szaniawski: Model i metoda . . . .	190
MARIA ZIĘCINA — Celestyn Freinet: Bandes enseignantes et programmation	458

#### SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

IRENA JANISZOWSKA — Francuskie czasopismo „Cahiers pédagogiques” .	743
STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd czasopism pedagogicznych . . . . .	89
STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd czasopism polskich . . . . .	209, 464, 601
STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych .	320
RYSZARD PACHOCIŃSKI — Budownictwo szkolne w Wielkiej Brytanii . .	332
STANISŁAW SZAJEK — O wyższy poziom kształcenia politechnicznego . .	328
STANISŁAW SZAJEK — Zadania pedagogiki w nowym systemie socjalistycz- nego kształcenia NRD . . . . .	93
JÓZEF ZALEWSKI — Czy każdy może być nauczycielem? . . . . .	324
JÓZEF ZALEWSKI — O nauczaniu pedagogiki w szkołach wyższych ZSRR .	466
JÓZEF ZALEWSKI — Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . .	737

#### KRONIKA KRAJOWA

DANUTA CHRZCZONOWICZ — Z dyskusji nad reformą systemu kształcenia nauczycieli . . . . .	611
KAZIMIERZ IWIŃSKI — Ważne dokumenty oświatowe . . . . .	349

JAN JANICKI — XII Krajowy Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych . . . . .	616
FRANCISZEK KAZUBIŃSKI — Wakacyjne kursy związkowe w roku 1966 . . . . .	743
JÓZEF KOZŁOWSKI — Seminarium dla dyrektorów studiów nauczycielskich . . . . .	212
H. MAZOWIECKI — Kwartalnik Rzeszowski . . . . .	614
A. PARZYSZEK, P. BĄBOL — Aktywizacja procesu nauczania w wojsku tematem sesji naukowej WAP . . . . .	479
KAROL POZNAŃSKI — Dyskusja nad II tomem „Historii wychowania” . . . . .	99
KRYSTYNA ROGALSKA — Szkoła patriotyzmu i obywatelstwa . . . . .	344
TEOFIL SOSNOWSKI — Oświatowe aspekty V Kongresu Techników . . . . .	340
WACŁAW STASINOWSKI — W Rzeszowie powstała Wyższa Szkoła Pedagogiczna . . . . .	98
MACIEJ ŚWIĄTEK — Treści, formy i organizacja kształcenia pedagogicznego w WSP . . . . .	347
KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI — Sejm PRL o reformie szkolnej . . . . .	472
TADEUSZ WYSOCKI — Społeczny Fundusz Budowy Szkół i Internatów . . . . .	609
W. W. — Stulecie szkoły siennickiej . . . . .	614
Z posiedzenia Rady Redakcyjnej „Ruchu Pedagogicznego” . . . . .	352

#### KRONIKA ZAGRANICZNA

JÓZEF GRUSZKA — Wychowanie dla świata bez wojen . . . . .	750
IRENA ISTEREWICZ — XVIII Kongres psychologów w Moskwie . . . . .	751
IRENA JANISZOWSKA — Konferencja oświatowa włosko-polska w Rzymie . . . . .	610
JANINA LANDY-TOŁWIŃSKA — Likwidacja analfabetyzmu na świecie sprawą całej ludzkości . . . . .	215
WIKTOR OSAJDA — Szkolnictwo polskie w NRF w latach 1945—1965 . . . . .	486
W. W. — Sympozjum pedagogiczne w Poczdamie . . . . .	355
JÓZEF ZALEWSKI — Podstawowe kierunki badań naukowych ANP RFSRR na lata 1966—1970 . . . . .	484

## 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, Helena Kowalewska, Józef Kozłowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziennowicz

## ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

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

## Warunki prenumeraty

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

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch” Warszawa, ul. Wronia 23. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

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

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1966

Nakład 4.938 + 150 egz. Ark. wyd. 13,2. Ark. druk. 8,5. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania 20. IX. 1966 Podpisano do druku i druk ukończono w grudniu 1966 r.