

RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK IX (XLI) MARZEC-KWIECIEŃ 1967

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

- MARIAN WALCZAK — Podstawowe założenia planu 5-letniego (1966—1970)
w zakresie oświaty i wychowania 149
- STANISŁAW DOBOSIEWICZ — Reforma liceów ogólnokształcących 164
- KAROL KOTŁOWSKI — O procesie i zasadach wychowania estetycznego 183

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

- WACŁAW WOJTYŃSKI — Dalszy etap w rozwoju radzieckiej szkoły ogólnokształcącej 193
- TADEUSZ J. WIŁOCH — Zróżnicowanie kształcenia w Czechosłowacji 202

DYSKUSJE I POLEMIKI

- WŁADYSŁAW CICHON — Program nauczania 8-klasowej szkoły podstawowej a wychowawczo-moralne potrzeby naszego szkolnictwa 209
- PAULINA BRÓDKA — Na marginesie wypowiedzi A. Tarczyńskiego 217

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

- HELIODOR MUSZYŃSKI, WINCENTY OKOŃ — Działalność szkół eksperymentalnych w Polsce Ludowej 221
- ZBIGNIEW KWIECIŃSKI — Z warsztatu badań terenowych 234
- Nauczyciele szkół warszawskich o pierwszych doświadczeniach klas ósmych 244

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

- BOGDAN NAWROCZYŃSKI — Marian Falski: Problematyka organizacyjna szkolnictwa średnich szczebli 256
- MIECZYSLAW ŁOBOCKI — Hans Fürst: Unser Kind und die Schule 258

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

- STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd czasopism polskich 262
- STANISŁAW ZALEWSKI — Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych 266
- WINCENTY KARAŚ — Pädagogik 270

KRONIKA KRAJOWA

- W. W. — Utworzenie urzędu Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego 274
- ST. — Konferencja poświęcona problematyce i metodom badań nad kształceniem zawodowym 274

KRONIKA ZAGRANICZNA

- KLEMENS TRZEBIATOWSKI — W setną rocznicę śmierci Adolfa Diesterwega 277
- WŁADYSŁAWA BŁACHOWICZ — Celestyn Freinet nie żyje 279

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

MARIAN WALCZAK

**PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA PLANU 5-LETNIEGO (1966—1970)
W ZAKRESIE OŚWIATY I WYCHOWANIA**

W artykule tym chcę zwrócić uwagę na niektóre dane o wykonaniu minionego planu 5-letniego (1961—1965), natomiast w bardziej szczegółowy sposób omówić wybrane problemy obecnego planu 5-letniego (na lata 1966—1970) w zakresie oświaty i wychowania.

Oceniając wykonanie minionego planu 5-letniego oraz założenia, kierunki i tempo rozwoju szkolnictwa w projekcie bieżącego planu (1966—1970), słuszne chyba będzie zwrócić uwagę na te czynniki, które z jednej strony określają potrzeby w omawianym zakresie, a z drugiej możliwości ich zaspokojenia.

A oto niektóre czynniki określające potrzeby w zakresie oświaty i wychowania:

- 1) sytuacja demograficzna odnosząca się do liczebności roczników dzieci i młodzieży obejmowanych wychowaniem przedszkolnym, szkołą podstawową oraz szkołą średnią,
- 2) zapotrzebowanie gospodarki narodowej na wykwalifikowane kadry,
- 3) postulowany ogólny poziom kulturalny społeczeństwa, w zakresie którego szkoła na wszystkich szczeblach spełnia bardzo ważną, a nawet decydującą funkcję.

Natomiast warunki zaspokajania tych potrzeb w zakresie oświaty i wychowania zależą przede wszystkim od:

- 1) środków finansowych, jakie państwo może przeznaczyć w danym okresie na pokrycie wydatków bieżących szkolnictwa,

- 2) możliwości inwestycyjnych i wyposażeniowych,
- 3) stanu kadr nauczycielskich.

Jak kształtowały się w minionym 5-leciu (1961—1965) i jak kształtować się będą w bieżącej 5-lacie (1966—1970) niektóre wyżej wymienione czynniki?

1) Pod względem sytuacji demograficznej następują korzystne zmiany w liczebności roczników dzieci i młodzieży (wg prognozy demograficznej Komisji Planowania przy RM), a mianowicie:

a) Liczba dzieci w wieku przedszkolnym spadała już w minionym planie 5-letnim (z 2866 tys. do 2436 tys.). Tendencja ta utrzyma się również w latach 66—70 (z 2436 tys. do 2225 tys.).

b) Liczba dzieci w wieku szkoły podstawowej na koniec ostatniego 5-lecia zwiększyła się o 8% (z 4594 tys. do 4963 tys.), a na 1970 r. wzrost ilości dzieci wynosił będzie tylko 3,1% (tj. do 5115 tys.) mimo przedłużenia o 1 rok obowiązku szkolnego.

c) Liczba młodzieży w wieku szkoły średniej w poprzedniej 5-lacie wzrosła bardzo znacznie, bo o 54% (z 1695 tys. do 2608 tys.), a do roku 1970 wzrost ten wyniesie tylko 8,3% (do 2825 tys.).

Młodzieżowy wyciek demograficzny w szkolnictwie stopnia wyżej podstawowego łagodzi fakt wstrzymania w związku z reformą szkolną przyjęć do kl. I liceów ogólnokształcących w obecnym roku szkolnym oraz zmniejszenie przyjęcia absolwentów szkół podstawowych do klas I szkół zawodowych w tym i następnym roku szkolnym, ponadto skrócenie okresu nauki w części zasadniczych szkół zawodowych do 2 lat i w części techników do 4 lat.

Inny ważny czynnik określający potrzeby związane z tempem i kierunkami rozwoju — przede wszystkim szkolnictwa zawodowego — to zapotrzebowanie na kadry wykwalifikowane.

Według danych Komisji Planowania przy RM stan zatrudnienia pracowników ze średnim wykształceniem zawodowym wzrośnie z 666,1 tys. w r. 1964 do 1374,6 tys. w roku 1970, a robotników wykwalifikowanych z 2817 tys. do 4034 tys. osób. Zapotrzebowanie na absolwentów średnich szkół zawodowych w latach 1964—1970 wynosi 713 tys. osób, natomiast przewidywana liczba absolwentów techników i szkół równorzędnych w tym okresie ma wynosić 894,8 tys. Powstaje więc nadwyżka techników.

Natomiast zapotrzebowanie na robotników wykwalifikowanych, absolwentów ZSZ i SPR, w analogicznym okresie wynosi 2187,3 tys., a jego pokrycie 1534,3 tys. Niedobór zarysowuje się głównie w zakresie kadr rolniczych.

Szacowana przez Komisję Planowania przy RM nadwyżka absolwentów techników jest — moim zdaniem — z wielu względów jeszcze dość dyskusyjna. Chodzi tu przede wszystkim o przyjęcie właściwych, tzn. potwierdzonych w praktyce, wskaźników sprawności kształcenia oraz szersze, niż

to czyni Komisja Planowania, uwzględnienie zatrudnienia techników na stanowiskach robotniczych.

Pokrycie zapotrzebowania gospodarki narodowej absolwentami szkół zawodowych sprawi, że młode pokolenie podejmujące pracę będzie posiadać właściwe kwalifikacje i wykształcenie.

Podstawowe założenia dotyczące projektu planu 5-letniego na lata 1966—1970 w zakresie oświaty i wychowania

Na wstępie chcę wspomnieć o niektórych podstawowych wskaźnikach charakteryzujących omawianą 5-latkę od strony zakładanego rozwoju gospodarczego naszego kraju, co ma przecież niewątpliwą wpływ na możliwości przeznaczenia odpowiednich nakładów finansowych i materialnych na oświatę i wychowanie.

Pięcioletni plan rozwoju gospodarki na lata 1966—1970 zakłada dalszy, wszechstronny rozwój sił wytwórczych kraju przy jednoczesnym unowocześnieniu struktury ekonomicznej Polski, zapewnieniu zatrudnienia dla planowanego przyrostu siły roboczej i dalszego wzrostu stopy życiowej ludności.

Dochód narodowy wytworzony wzrośnie w 1970 r. około 34% w porównaniu z wykonaniem planu w 1965 roku, co oznacza średnie tempo przyrostu dochodu narodowego o około 6% rocznie. Jednocześnie zakłada się wzrost udziału przemysłu uspołecznionego w dochodzie narodowym wytworzonym w 1970 roku do 54,5% wobec 48,8% w 1965 r. Dochód narodowy do podziału wzrośnie w 1970 roku do około 32% w stosunku do 1965 r.

Możliwości gospodarki narodowej w zakresie wzrostu produkcji dóbr konsumpcyjnych pozwalają na założenie w 1970 r. wzrostu funduszu spożycia z dochodów osobistych o około 25% (w przeliczeniu na 1 mieszkańca wzrost ten wynosi 18%) oraz w zakresie spożycia zbiorowego w r. 1970 o około 34% w stosunku do 1965 r.

Ponadto plan 5-letni zakłada:

- wzrost wartości produkcji globalnej przemysłu uspołecznionego o 43,6% osiągając w 1970 roku poziom 1049 mld zł,
- wzrost wartości produkcji towarowej przemysłu uspołecznionego o 42,2% osiągając poziom ok. 1109 mld zł,
- wzrost produkcji globalnej rolnictwa w porównaniu do lat 1961—1965 o około 13,9—14,6%,
- przyrost zatrudnienia w gospodarce uspołecznionej na lata 1966—1970 o 1,5 mln osób, tj. o 17,6%.

Według założeń przyjętych do planu 5-letniego na lata 1966—70 zatrudnienie pracowników z wyższym wykształceniem zwiększy się o około 32%, w tym inżynierów o około 34%; liczba pracowników ze średnim wykształceniem zawodowym wzrośnie o około 74%.

1. SZKOLNICTWO OGÓLNOKSZTAŁCĄCE I PRZEDSZKOLA

W okresie ubiegłego 5-letnia były prowadzone prace programowe i organizacyjne związane z reformą szkolną.

Zagadnieniem centralnym w okresie obecnego planu 5-letniego na lata 1966—1970 jest doprowadzenie do końca reformy szkolnej oraz polepszenie warunków pracy szkół w mieście i na wsi.

W pierwszym roku bieżącego planu 5-letniego została wprowadzona klasa VIII do szkół podstawowych. Spośród 632 tys. uczniów kończących klasę VII pozostało w klasie VIII około 400 tys.; reszta, tj. około 230 tys., przeszła do szkół zawodowych.

Projekt planu 5-letniego 1966—1970 zakłada wzrost ogólnej liczby uczniów w szkołach podstawowych o 3,6% (z 5176,6 tys. w 1965 do 5364 tys. w 1970 r.). Wzrost liczby izb lekcyjnych o 9,5%, a liczby oddziałów o 10,9%. Warto przy tym przypomnieć, że ogólna liczba uczniów w poprzednim planie 5-letnim (1961—1965) wzrosła o 7,2%.

W związku z wprowadzeniem klasy VIII do szkół podstawowych ulegną przejściowo pogorszeniu w latach 1966—1967 warunki lokalowe szkół. Liczba uczniów na 1 izbę lekcyjną (w 1961 — 42,1) będzie kształtować się, jak następuje: w 1965 r. — 40,0, w 1967 r. — 42,0, w 1970 r. — 38. Wskaźnik zmianowości (liczba oddziałów na izbę — w 1961 r. 1,59) przeciętnie w kraju w analogicznych latach wynosi 1,54; 1,67; 1,56.

Polepszenie sytuacji lokalowej szkół podstawowych nastąpi w ostatnich trzech latach planu 5-letniego.

Program nauczania zreformowanego liceum ogólnokształcącego został już przez Min. Oświaty opracowany. Nowy plan i program nauczania, jak również podręczniki zostaną stopniowo wprowadzone do liceum w latach 1967—1970.

W projekcie planu 5-letniego liceów ogólnokształcących zakłada się, że w 1966 r., zgodnie z założeniami reformy szkolnej, nie będzie przyjęć do klasy I, w 1967 r. zostanie przyjętych 90 tys., a w latach 1968—1970 od 122,1 do 125,4 tys. uczniów, tj. w zasadzie na poziomie z 1965 r.

Ogólna liczba uczniów liceów ogólnokształcących wzrośnie w latach 1965—1970 o 2,3%, a liczba oddziałów o 3,8%. W związku z tym zmniejszy się przeciętna liczba uczniów na oddział z 38,2 w 1965 r. do 37,6 w 1970 r.

Sytuacja lokalowa liceów ogólnokształcących ulegnie poprawie w latach 1966—1969, gdy w okresie przejściowym będą one realizować 3 klasy programowe. W roku 1970 zmianowość w liceach ogólnokształcących utrzyma się w zasadzie na poziomie roku 1965, tj. 1,2 oddziałów na 1 izbę lekcyjną.

Projekt planu 5-letniego szkół podstawowych specjalnych zakłada wzrost liczby uczniów z 69 tys. w 1965 r. do 89 300 w 1970 r., tj. o 29,4%. Przewiduje się, że liczba uczniów w szkołach specjalnych wzrośnie w tym

okresie o 15 tys., a w klasach specjalnych przy szkołach podstawowych o około 5300 uczniów.

W roku szkolnym 1965/66 uczęszczało do szkół i klas specjalnych 69 tys. dzieci, tj. 1,4% wszystkich dzieci w wieku szkolnym, a w 1970 r. uczęszczać będzie około 2%.

Jednym z działań szkolnictwa, które umożliwiałoby pobieranie nauki bez przerywania pracy zawodowej, są szkoły podstawowe i licea ogólnokształcące dla pracujących. Projekt planu 5-letniego 1966—1970 przewiduje, że we wszystkich typach szkół ogólnokształcących dla dorosłych kształcić się będzie każdego roku około 360 tys. osób, w tym w zakresie szkoły podstawowej po 229 tys., a w zakresie średniej szkoły ogólnokształcącej (wieczorowej i korespondencyjnej) po 131 tys. W poprzednim planie 5-letnim 1961—1965 kształciło się przeciętnie 324 tys. osób rocznie, w tym w szkołach podstawowych 218 tys., a w liceach 106 tys. osób.

Wzrastająca sprawność nauczania w szkołach podstawowych dziennych sprawia, że z roku na rok zmniejsza się liczba młodzieży bez ukończenia szkoły podstawowej. Projekt planu 5-letniego 1966—1970 zakłada w związku z tym stopniowy, niewielki spadek liczby uczniów w szkołach podstawowych dla dorosłych.

Natomiast wzrastający pęd do podnoszenia kwalifikacji ogólnych stwarza konieczność rozszerzenia kształcenia w zakresie szkoły średniej dla pracujących. Tendencję tę należy uznać jako słuszną i prawidłową.

W zakresie przedszkoli zakłada się ogólny wzrost liczby dzieci z 458 tys. w 1965 r. (wykonanie) do 573,5 tys. w 1970 roku, tj. o 25,2%, w tym wzrost liczby dzieci w mieście o 18,0%, na wsi o 45,0%.

Znaczniejszy wzrost liczby dzieci objętych przedszkolami przewiduje się w tych województwach, w których jest najniższy procent dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym, a mianowicie w województwach: rzeszowskim, lubelskim, białostockim, warszawskim, kieleckim.

W 1965 roku uczęszczało do przedszkoli 18,9% dzieci w wieku 3—6 lat, w tym w mieście 32,%, na wsi 8,8%.

Projekt planu na 1970 rok zakłada, że przedszkolami zostanie objęte 25,8% dzieci, w tym w mieście 42,2%, na wsi 13,8%.

W dużych miastach wydzielonych z województw będzie korzystało z przedszkoli od 48% do 66% dzieci w wieku 3—6 lat. Z pozostałych województw najwyższy procent dzieci w przedszkolach będą miały: woj. opolskie — 37,2%, zielonogórskie — 33,1, szczecińskie — 30,1, katowickie — 29,2, wrocławskie — 28,6.

2. SZKOLNICTWO ZAWODOWE

Na kształtowanie sieci szkół zawodowych w ubiegłych latach wywierały wpływ tendencje do lokowania szkół stopnia powyżej podstawowego w ośrodkach i rejonach odznaczających się dużym skupieniem ludności, roz-

wojem przemysłu oraz życia gospodarczego i kulturalnego. Szkoły zawodowe, szczególnie technika, ze względu na istniejącą bazę lokalową i kadre nauczycieli specjalistów organizowane były przede wszystkim w miastach wojewódzkich i miastach wydzielonych z województw, co w rezultacie przyczyniło się do pewnego rozróżnicowania stopnia dostępności szkoły powyżej podstawowej między ośrodkami miejskimi i powiatami uprzemysłowionymi a powiatami o słabym rozwoju gospodarczym i przewadze ludności wiejskiej, w których występują jednocześnie nadwyżki siły roboczej. Zróżnicowania te są w pewnym stopniu łagodzone poprzez przyjmowanie młodzieży z terenów o rzadszej sieci szkół powyżej podstawowej do internatów i burs szkół zawodowych. Według ankiety z 1961 roku około 75% korzystających z internatów stanowiła młodzież wiejska.

Szkoły zawodowe przygotowują młodzież do pracy w 453 zawodach i specjalnościach. Znaczna większość szkół kształci kadry dla potrzeb przekraczających granice powiatu, a często województwa.

Zachodzi niewątpliwie potrzeba przeprowadzenia pewnej korekty sieci szkół zawodowych, dostosowania jej w większym stopniu do warunków demograficznych i potrzeb gospodarczych danego regionu. Wymagać to będzie znacznych nakładów na budowę szkół, warsztatów szkolnych i internatów. Obecnie odsetek młodzieży zamiejscowej w szkołach zawodowych wynosi ponad 60%. Znaczna liczba szkół przyjmuje nadal z powodu braku internatów lub ograniczonej liczby miejsc w internatach duży procent młodzieży miejscowej. Młodzież ta często nie podejmuje pracy w wyuczonym zawodzie, ponieważ tam, gdzie zlokalizowana jest szkoła, są ograniczone możliwości zatrudnienia w danych specjalnościach.

Szkolnictwo zawodowe stoi nadal przed bardzo istotnym dla jego prawidłowego rozwoju zagadnieniem — szybkiej rozbudowy sieci internatów. Problem ten będzie stopniowo rozwiązany w bieżącej pięcioletce, w której przewiduje się rozbudowę sieci internatów dla szk. zaw. wyrażającą się przyrostem liczby miejsc ze 188 157 w 1965 r. do 251 tysięcy w 1970 r., tj. prawie 63 tysiące nowych miejsc.

Taka rozbudowa sieci internatów dla uczniów szkół zawodowych umożliwi zakwaterowanie w 1970 r. co najmniej 263 500 uczniów, tj. około 28,5% uczniów szkół młodzieżowych uprawnionych do korzystania z internatów, podczas gdy w 1965 r. możliwość taką posiadało 229 120 uczniów, tj. 23,4%.

Pewnemu zmniejszeniu ulegnie dotychczasowe nadmierne zagęszczenie w internatach. Przewiduje się, że na każde 100 miejsc w 1970 r. przypadać będzie 105 korzystających, podczas gdy w 1965 roku na każde 100 miejsc przypadało 117 korzystających, a w internatach resortu oświaty nawet 120 korzystających.

Różnorodność czynników wpływających na prawidłowe rozmieszczenie szkół zawodowych (baza rekrutacyjna, baza szkoleniowa, kadry nauczy-

cieli specjalistów, możliwości zatrudnienia młodzieży na własnym terenie, potrzeba internatów przy szkołach kształcących kadry dla potrzeb innych rejonów i województw) stwarza potrzebę przeprowadzenia szczegółowych i dokładnych badań w tym zakresie.

Problemem centralnym planu jest uwzględnienie specyfiki demograficznej i gospodarczej poszczególnych rejonów i województw oraz dostosowanie planu szkolnictwa zawodowego do potrzeb kadrowych.

Przyjęte w planie założenia przewidują zwiększenie liczby uczniów kształcących się w szkołach zawodowych dla młodzieży niepracującej wliczając w to szkoły zasadnicze przyzakładowe i międzyzakładowe dla młodocianych o 4,9% (11 386,0 tys. uczniów w 1965 r. do 14 551,1 tys. uczniów w 1970 r.) oraz w szkołach dla pracujących różnych typów (wieczorowych i zaocznych) o 19,3% (z 281,4 tys. uczniów w 1965 r. do 335,7 tys. uczniów w 1970 r.).

Łącznie we wszystkich typach szkół zawodowych uczyć się będzie w 1970 r. 1 790,8 tys. uczniów, tj. 123,4 tys. uczniów (7,4%) więcej niż w ostatnim roku ubiegłej 5-letki.

Pomimo założonego na lata 1966—1970 dalszego rozwoju szkolnictwa zawodowego trzeba powiedzieć, że tempo tego wzrostu w porównaniu do ubiegłego 5-letnia jest znacznie wolniejsze (np. w 1961 — 978 tys. uczniów, w 1965 r. — 1 667 tys., wzrost o 70,4%).

To osłabienie tempa rozwoju szkolnictwa zawodowego związane jest z nie zwiększającą się w zasadzie liczbą absolwentów szkół podstawowych oraz lepszym dostosowaniem kierunków kształcenia do zapotrzebowania na kwalifikowane kadry w skali poszczególnych województw i w skali kraju.

Stosunkowo najwyższy wzrost liczby uczniów, bo o 50,6% (ze 121 284 w 1965 r. do 182 700 w 1970 r.), wykazują szkoły przysposobienia rolniczego, a najniższy — zasadnicze szkoły zawodowe dla młodzieży nie pracującej o 1,6% (z 701 851 w 1965 r. do 712 990 w 1970 r.).

Plan przewiduje nieznaczne zmniejszenie przyjęć uczniów do klas I techników zawodowych dla młodzieży nie pracującej, ze 153 631 w 1965 r. do 164 845 w 1970 r. Ogółem do techników zawodowych w 1970 r. uczęszczać będzie o 10 tys. uczniów mniej w stosunku do 1965 r. (523 tys.— 513 tys.).

W oparciu o zapotrzebowanie na kadre nauczycielską zakłada się całkowitą likwidację w bieżącej 5-letce liceów pedagogicznych oraz zmniejszenie liczby przyjęć na I rok studiów nauczycielskich z 12 317 w 1965 r. do 9000 w 1970 r.

Niewielkiemu zmniejszeniu ulegnie również plan przyjęć do klas I techników dla absolwentów liceów ogólnokształcących.

Zgodnie z ogólnym kierunkiem rozwoju szkolnictwa kształcącego kadry dla potrzeb rolnictwa zwiększy się liczba uczniów przyjmowanych do kl. I

techników na podbudowie szkoły przysposobienia rolniczego z 6498 w 1965 r. do 10 680 w 1970 r., tj. o 64,4%, a we wszystkich typach szkół rolniczych dla młodzieży nie pracującej o 49,7%.

Możliwości dalszego podnoszenia kwalifikacji zawodowych przez pracowników różnych zakładów pracy znajdują swój wyraz w planie rozwoju szkolnictwa zawodowego dla pracujących.

Do szkół tych uczęszczać będzie w 1970 r. 335,7 tys. uczniów, z czego około 305 tys. uczniów do techników zawodowych wieczorowych, przyzakładowych i zaocznych, około 29 460 do wieczorowych i zaocznych studiów nauczycielskich i korespondencyjnych liceów pedagogicznych oraz około 1270 do zasadniczych szkół zawodowych dla dorosłych.

W wyniku tak ustalonych zadań planu 5-letniego ulegną zmianie proporcje liczbowe kształconych w poszczególnych typach szkół zawodowych po szkole podstawowej.

O ile w 1965 r. spośród ogólnej liczby absolwentów szkół podstawowych przyjętych było 15,7% do techników zawodowych, 34,7% do zasadniczych szkół zawodowych (łącznie z ZSZ przyzakładowymi i międzyzakładowymi), a tylko 8,8% do szkół przysposobienia rolniczego, to w roku 1970 przewiduje się przyjęcie spośród absolwentów szkoły podstawowej:

— 14,2% do techników zawodowych, 37,9% do zasadniczych szkół zawodowych i 12,6% do szkół przysposobienia rolniczego.

W roku 1970 na 1 ucznia I klasy technikum przypadać będzie 2,0 uczniów zasadniczych szkół zawodowych (nie licząc uczniów szkół przysposobienia rolniczego).

Zwiększa się również stosunek procentowy młodzieży kształcącej się w szkołach zawodowych do uczniów szkół ogólnokształcących.

3. BILANS ABSOLWENTÓW SZKÓŁ PODSTAWOWYCH, DOSTĘPNOŚĆ DO SZKÓŁ ŚREDNICH W UKŁADZIE WOJEWÓDZKIM

Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania zakłada stałe i stopniowe podnoszenie poziomu wykształcenia naszego społeczeństwa. Założenia te realizowane są w drodze stopniowego upowszechniania kształcenia na poziomie powyżej szkoły podstawowej, przy czym zgodnie z uchwałami VII Plenum KC Partii upowszechnienie to urzeczywistnia się przede wszystkim w drodze rozbudowy szkolnictwa zawodowego przy nie zwiększonym w zasadzie planie przyjęć do klas I liców ogólnokształcących.

Przy niewielkim stosunkowo wzroście liczby absolwentów szkół podstawowych, tj. o 1,4% (z 661,2 tys. w 1965 r. do 671,0 tys. w 1970 r.), projekt planu zakłada objęcie nauczania w klasach I szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych na podbudowie szkoły podstawowej około 648 170 uczniów, tj. o 47 670 uczniów więcej niż w 1965 r. (7,9%).

Po odliczeniu uczniów powtarzających klasę i uczniów przyjmowanych

spośród absolwentów lat ubiegłych możliwości dalszego kształcenia się bezpośrednio po ukończeniu szkoły podstawowej posiadać będzie około 82,3% absolwentów (w ub. 5-latce wskaźnik ten wynosił w 1961 r. — 81,8, a w 1965 r. spadł do 76,9%). Przyrost absolwentów szk. podst. wyniósł wówczas 40%).

Sytuacja pod tym względem układa się niejednolicie w poszczególnych rejonach kraju i województwach.

O ile w miastach stanowiących województwa liczba miejsc w szkołach powyżej podstawowej przekracza już liczbę absolwentów szkół podstawowych, w wyniku czego do szkół zawodowych w tych miastach uczęszczać mogą nadwyżki młodzieży z pobliskich województw, to w województwach o niedostatecznej sieci szkół zawodowych znaczny jest jeszcze odsetek młodzieży, która po szkole podstawowej nie posiada możliwości kontynuowania nauki.

Należą tu województwa rolnicze o stosunkowo słabszym rozwoju przemysłu i nadwyżkach siły roboczej, szczególnie wśród ludności wiejskiej.

Według danych GUS procent młodzieży nie uczącej się bezpośrednio po szkole podstawowej w roku 1965 wynosił w skali kraju 23,1%, w woj. białostockim 39,3%, kieleckim 35,4%, olsztyńskim 34,9%, koszalińskim 31,0%, lubelskim 30,7%, rzeszowskim 27,0%.

Wyrównanie tych różnic wymagać będzie przede wszystkim zwiększenia bazy materialnej szkolnictwa zawodowego, co zresztą uwzględnią się w założeniach planu inwestycyjnego bieżącej 5-latki.

Charakteryzując w sposób najogólniejszy rozwój szkolnictwa w bieżącej 5-latce w porównaniu z minioną (1961—1965) można stwierdzić, że poprzednia 5-latka w wyniku działania wyżu demograficznego była okresem burzliwego rozwoju szkolnictwa podstawowego i zawodowego.

Za bardzo szybkim ilościowym rozwojem szkolnictwa, mimo ogromnego wysiłku ze strony państwa i społeczeństwa (SFBS), nie nadążał rozwój niektórych czynników, mających duży wpływ na jakość i wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół, na prace uczniów i nauczycieli, a w szczególności baza lokalowa i wyposażenie szkół.

Natomiast bieżąca 5-latka w zakresie szkolnictwa podstawowego i powyżej podstawowego będzie okresem stabilizacji, niewielkich wzrostów ilościowych, co pozwoli na dalsze, bardziej efektywne podnoszenie poziomu i jakości pracy szkolnictwa.

Wymienione zadania wymagają zwiększenia liczby izb lekcyjnych i pracowników, nowych programów nauczania, podręczników i pomocy naukowych, a także odpowiednio kwalifikowanej pod względem naukowym i dydaktycznym kadry nauczycielskiej.

Jak przedstawiają się możliwości rozwiązania wymienionych spraw, mających zasadniczy wpływ na poprawienie warunków i wyników pracy uczniów i nauczycieli?

4. KSZTAŁTOWANIE SIĘ WARUNKÓW PRACY SZKÓŁ I NAUCZYCIELI

1) Budownictwo szkolne w latach 1966—1970

Nakłady inwestycyjne na budownictwo szkolne, w planie terenowym resortu oświaty, na lata 1961—65 wynosiły prawie 18 mld zł, kwotę tę zrealizowano w wysokości 15 mld zł, co stanowi 83,5%. Środki SFBS wynosiły 5320 mln zł, tj. 35,4%

W planie 5-letnim na lata 1966—1970 na budownictwo szkolne w resorcie oświaty przewidziano 16 715,3 mln zł. W kwocie tej udział środków Społecznego Funduszu Budowy Szkół i Internatów wynosi 5 376,8 mln zł. Niezależnie od tego na budownictwo szkolne innych resortów ze środków SFBSiI przeznaczono 1423,2 mln zł, z tego na budownictwo szkół rolniczych i internatów 1 080,0 mln zł, na budowę szkół medycznych i internatów 202,2 mln zł oraz na budowę szkół i internatów resortu kultury 141,0 mln zł.

W wymienionym okresie przewiduje się wybudowanie 21,5 tys. izb lekcyjnych w szkołach podstawowych, w tym 6 tys. ze środków SFBSiI i 2 tys. izb w ramach czynów społecznych. Przyrosty te pozwolą na poprawę warunków nauczania w szkołach podstawowych poprzez poprawę wskaźnika zagęszczenia, szczególnie w szkołach na wsi.

W szkołach zawodowych resortu oświaty uzyska się około 3300 pomieszczeń do nauki, w tym ok. 600 ze środków SFBSiI. W resorcie Zdrowia i Opieki Społecznej, Kultury i Sztuki oraz Rolnictwa uzyska się w ramach SFBSiI około 1200 pomieszczeń do nauki oraz w wyniku działalności inwestycyjnej resortów gospodarczych — prowadzących szkoły zawodowe — powinno się wybudować około 2,5 tys. pomieszczeń do nauki.

Wyszczególnienie	1961 — 1965 wykonanie izb-pomiesz- czeń do nauki	1966 — 1970 projekt planu izb pomiesz- czeń do nauki
Szkoły podstawowe	22 418	21 500
Szkoły zowodowe	2 827	ok. 7 100
Licea ogólnokształcące	1 324	480
Szkoły specjalne	230	ok. 340
Warsztaty szkolne	13 049	40 300

Na poprawę warunków nauczania w szkołach zawodowych wpłynie również uzyskanie w latach 1966—1970 ponad 40,0 tys. stanowisk pracy w warsztatach szkolnych — w tym ze środków SFBSiI — 7000 stanowisk.

Na budownictwo internatów przewiduje się 2390,0 mln zł, tj. 2,3 razy więcej niż w ubiegłym pięcioleciu.

Porównując efekty inwestycyjne w zakresie szkolnictwa w minionej i bieżącej 5-latce w skali kraju otrzymujemy następujący obraz:

Najistotniejszym zagadnieniem budownictwa szkół i internatów jest zapewnienie 100% wykońcstwa!

2) Zaopatrzenie szkół w pomoce naukowe i sprzęt szkolny

Trudny problem wyposażenia szkół w pomoce naukowe regulują wydawane okresowo przez Min. Oświaty tzw. zestawy wyposażenia szkół, które są systematycznie uzupełniane, a po dłuższym okresie w miarę zmian zachodzących w treściach i metodach pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół na nowo opracowywane.

Obecnie wchodzą w stadium końcowe prace nad nowym zestawem pomocy naukowych i wyposażenia dla liceów ogólnokształcących. Prace nad ustaleniem zestawów wyposażenia szkół zawodowych prowadzone są równoległe z pracami nad reformą szkolnictwa zawodowego.

Produkcją środków nauczania zajmuje się kilka gałęzi przemysłu. Najważniejszą rolę w tym zakresie spełniają przedsiębiorstwa zgrupowane w Zjednoczeniu Przemysłu Pomocy Naukowych.

Asortyment produkowanych pomocy naukowych jest corocznie rozszerzany. W latach 1961—65 tylko w fabrykach pomocy naukowych uruchomiono produkcję 200 nowych pomocy naukowych i specjalnego sprzętu szkolnego. W bieżącym roku fabryki te wykonują 32 nowe pomoce. Równocześnie przeprowadza się modernizację pomocy dotychczas produkowanych.

Produkowanych jest corocznie 45 filmów szkolnych, a 25 filmów adaptowanych jest dla celów dydaktycznych szkolnictwa.

Ważnym zadaniem w zakresie wyposażenia szkół w pomoce i sprzęt specjalistyczny jest również prawidłowa dystrybucja. Sądzę, że trzeba podjąć odpowiednie kroki, aby zbliżyć produkowane pomoce do odbiorcy — do szkoły. To m. in. wymaga dalszego rozwoju filii „Cezasów” oraz rozszerzenia placówek handlu detalicznego, wytypowanych dla prowadzenia niektórych elementów wyposażenia szkół.

Ważną również sprawą jest najbardziej efektywne, skuteczne pod względem dydaktyczno-naukowym, wykorzystywanie pomocy w procesie nauczania. Pod tym względem jeszcze mają wiele do zrobienia kierownictwa szkół, ośrodki metodyczne i nadzór pedagogiczny.

3) Sprawa programów nauczania, podręczników

Jak już wspomniałem przy omawianiu szkolnictwa podstawowego, nowe programy nauczania w r. szk. 1966/67 są w pełni realizowane.

Od 1967/68 nowe programy nauczania będą realizowane w kl. I liceów ogólnokształcących i w szkołach zawodowych.

Nowe programy liceum ogólnokształcącego zostały już opracowane, prace nad nowymi programami szkół zawodowych znajdują się w fazie końcowej. Najbardziej charakterystyczną cechą nowych programów szkół zawodowych jest ich wzbogacenie o tematykę współczesną, wprowadzenie tematyki o najnowszych osiągnięciach w zakresie nauki i techniki, co m. in. powinno przyczynić się w realizacji do zacieśnienia więzi szkoły z życiem.

4) Sprawa przyrostu liczby nauczycieli, dalsza poprawa ich kwalifikacji

Ważnym czynnikiem sprzyjającym podnoszeniu jakości procesu dydaktyczno-wychowawczego szkół jest przyrost liczby nauczycieli posiadających odpowiednie kwalifikacje.

Plany zakładów kształcenia nauczycieli zapewniają pokrycie nie tylko ubytku kadr, ale również zwiększonego przyrostu liczby nauczycieli. Przewiduje się, że w latach 1966—1970 może podjąć pracę 36,6 tys. absolwentów dziennych SN, 28,1 tys. absolwentów liceów pedagogicznych, ok. 8 tys. absolwentów liceów pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli. Ponadto szacuje się, że ok. 12,5 tys. absolwentów wyższych szkół pedagogicznych, uniwersytetów i innych szkół wyższych podejmie pracę w szkolnictwie.

W świetle tych danych niezbędne jest prawidłowe, tj. dostosowane do wzrostu planu usług, obliczenie przyrostu liczby nauczycieli i wychowawców w bieżącym 5-leciu i ustalenie zapotrzebowania na lata do 1975 r. W latach 1966—1970 wzrastać będą w dalszym ciągu kwalifikacje nauczycieli dzięki dopływowi nauczycieli ze studiów nauczycielskich i szkół wyższych oraz dalszemu dokształcaniu czynnych nauczycieli. W roku 1970 ok. 75% nauczycieli zatrudnionych w szkołach podstawowych będzie posiadać wyższe lub niepełne wyższe wykształcenie. Sprawy te były rozważane niedawno przez Komisję Oświaty i Nauki Sejmu PRL, która uznała potrzebę kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym za pilną i wymagającą podjęcia konkretnych działań przez resort oświaty i szkolnictwa wyższego.

Skutecznym sposobem dalszej poprawy poziomu i wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół, wprowadzania i upowszechniania nowych treści, metod i środków oraz form organizacyjnych nauczania i wychowania są szkoły wiodące i szkoły eksperymentalne. Pod koniec czerwca br. na terenie kraju było 2070 szkół i placówek oświatowo-wychowawczych wiodących. Szkoły te stały się w coraz szerszej mierze placówkami wzorcowymi, aktywnymi rzecznikami postępu pedagogicznego wśród innych szkół.

Szkoły eksperymentalne rozwijają się u nas od roku 1955. Od września b. roku szkolnego działalnością eksperymentalną objętych jest 80 szkół. Wśród tej liczby wyodrębnić można 8 szkół, które przeprowadzają wielo-

letnie eksperymenty z zachowaniem wszystkich rygorów metodologicznych. Znacznie więcej jest szkół eksperymentujących, w których eksperyment nie obejmuje całej szkoły, lecz prowadzony jest w poszczególnych klasach lub w wybranych przedmiotach nauczania. Sporo jest również szkół zwanych umownie doświadczalnymi, które nie weryfikują swoich wyników, lecz ograniczają się do nie kontrolowanego w sposób ścisły wdrażania nowych poglądów pedagogicznych do praktyki.

Przedmiotem działalności szkół eksperymentalnych, eksperymentujących i doświadczalnych są problemy ustrojowe, programowe, metodyczne i organizacyjne naszego szkolnictwa.

Problem ten winien stać się przedmiotem zarówno analiz naukowych, jak i zwiększonej troski czynników społecznych, a głównie Związku Nauczycielstwa Polskiego.

5) Mieszkania dla nauczycieli

Jednym z elementów warunkujących osiągnięcie przez nauczycieli optymalnych wyników nauczania i wychowania jest posiadanie przez nich mieszkania o odpowiednim standardzie i warunkach higieniczno-sanitarnych.

Potrzeby mieszkaniowe nauczycieli w miastach i osiedlach powyżej 2000 mieszkańców wynosić będą do końca bieżącej pięcioletki — ponad 100 000 izb, a na wsiach z uwzględnieniem sukcesywnego wyprowadzania nauczycieli z mieszkań wynajętych u właścicieli prywatnych szacuje się te potrzeby na 80 tys. izb.

Szczególnie trudny problem mieszkaniowy nauczycieli na wsi, gdzie mają oni ustawowe prawo do bezpłatnego mieszkania, wymaga zastosowania odrębnej perspektywicznej polityki w tej dziedzinie. Wyrażać się to powinno:

a) w pełnej realizacji budowy domów wolno stojących z kredytów na inwestycje szkolne przy zachowaniu normatywu stanowiącego, że na każdą nową izbę szkolną przypada średnio 42 700 zł na budowę mieszkań nauczycielskich; jest to dotychczas stosowana polityka, ale źle realizowana;

b) w zabezpieczeniu wykonawstwa w bieżącej pięcioletce dla realizacji budowy mieszkań nauczycielskich ze środków SFBSiI za 500 mln zł;

c) w stworzeniu specjalnego systemu ulg i przywilejów jako rekompensaty za bezpłatne mieszkania dla nauczycieli podejmujących budowę mieszkania przy zaangażowaniu środków własnych w formie budownictwa indywidualnego lub spółdzielczego;

d) w wykorzystaniu innych możliwych źródeł uzyskania mieszkań, np. przez budownictwo w ramach czynów społecznych, adaptację budynków

poszkolnych, umożliwienie wykupu domów gotowych na korzystnych warunkach itp.

Przedstawiłem w swym artykule najważniejsze wskaźniki i kierunki rozwoju oświaty w bieżącym planie 5-letnim, na lata 1966—1970. Podkreślam jednak, że głównym zadaniem realizatorów planu-administracji państwowej — szczebla centralnego i terenowego — będzie uczynić go realnym i wykonalnym, zwłaszcza w dziedzinie inwestycji. Od tego bowiem zależy funkcjonowanie naszego systemu oświaty i wychowania, jego efektywność i wartość społeczna wysiłków nauczycieli.

МАРЯН ВАЛЬЧАК

ОСНОВНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ 5-ЛЕТНЕГО ПЛАНА (1966—1970) В ОБЛАСТИ ПРОСВЕЩЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Автор обсуждает некоторые данные по выполнению плана в 1961—65 годах, затем информирует об избранных проблемах нового пятилетнего плана в области просвещения и воспитания.

После обсуждения главных факторов определяющих потребности в области образования и воспитания а также указания основных условий удовлетворения этих потребностей автор представляет основные элементы нового плана: разделение национального дохода, план реализации задач в области дошкольного воспитания, общеобразовательных и профессиональных школ, баланс выпускников основных школ, доступность к средним школам в областной системе, а также формирование условий работы школ и учителей. В этом последнем вопросе автор представляет проблему школьного строительства, снабжения школ наглядными пособиями и школьным оборудованием, проблему программ обучения и учебников, прироста числа учителей, дальнейшего улучшения их квалификации и проблему квартир для работников просвещения.

MARIAN WALCZAK

FUNDAMENTAL ELEMENTS OF THE FIVE-YEAR PLAN (1966—1970) IN THE AREA OF INSTRUCTION AND EDUCATION

The author discusses certain data illustrating the fulfilment of the plan in the years 1961—1965 and then proceeds to inform about selected problems of the new five year plan in the area of instruction and education.

Having discussed the main factors determining needs in the area of instruction and education and having pointed out the fundamental conditions necessary to satisfy those needs the author presents fundamental elements of the new plan: the division of the national income, fulfilling the plan in the area of kindergartens, schools of general instruction, vocational schools, balance of primary school graduates, accessibility to secondary schools in the scale of voivodship and working conditions of schools and teachers. In connection with this last point the author discusses such issues as building new schools with scientific aids and school equipment, etc. He also discusses programmes, handbooks, increase of the number of teachers, raising teachers' qualifications and flats for teachers.

REFORMA LICEÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

Miejsce szkoły średniej w systemie szkolnym

Spory o treść programową nowego liceum ogólnokształcącego zostały rozstrzygnięte z chwilą, gdy nowe programy zostały zatwierdzone. Rysująca się w nich koncepcja szkoły średniej czeka na realizację. Najbliższe cztery lata szkolne 1967—1971 będą okresem weryfikacji tych programów w praktyce.

Pierwsze programy poszczególnych przedmiotów nauczania w liceum dotarły do szkół we wrześniu 1966 r. Wywołały one uczucie ulgi towarzyszące zawsze zaspokojeniu ciekawości po długim oczekiwaniu na nieuniknione, a niezupełnie znane nowe. Analiza programów nasunęła od razu szereg pytań i wątpliwości, na które nauczyciel specjalista w jednym przedmiocie może znaleźć odpowiedź tylko po zapoznaniu się z całością programów. Ale i wtedy jeszcze stanie przed nim pytanie, dlaczego takie ma być nasze liceum? Czym tłumaczy się przyjęcie tego modelu szkoły, który został zarysowany w programach? Czy istotnie kraj nasz potrzebuje tak kształconej młodzieży?

Pytania te zostały już postawione przez prof. Mariana Falskiego w jego niezwykle cennej książce „Problematyka organizacyjna szkolnictwa średnich szczebli”. (Ossolineum 1966). Poprzedza je szczegółowa analiza danych o rozwoju szkolnictwa średniego i szereg propozycji, wysuwanych przez autora z myślą o zapewnieniu korzystnych warunków dla upowszechnienia szkoły średniej w Polsce.

Stare pokolenie nauczycieli i działaczy oświatowych wychowało się na wnikliwych i śmiałych analizach statystycznych prof. Falskiego. Stworzona przez niego szkoła statystyki szkolnej była i jest naszą chlubą. Kontynuowanie i rozwijanie jego pracy — przy nowych możliwościach, które stwarza postęp techniczny w mechanizacji prac obrachunkowych — dałoby możliwość głębokiej analizy sytuacji szkolnictwa w każdym roku szkolnym i wyznaczania kierunków jego rozwoju w planach narodowych i w planie perspektywnym.

Prace GUS-u w tym zakresie, ogłaszane w seryjnych wydawnictwach poświęconych szkolnictwu¹, wskazują na rzetelny wysiłek, aby tworzyć warunki dla prawidłowego planowania rozwoju naszego szkolnictwa.

Analizy prof. Falskiego, przytoczone w jego ostatniej książce, są opracowane z myślą, żeby uzasadnić społeczną potrzebę i wskazać na organi-

¹ Seria: Statystyka szkolnictwa (Szkolnictwo ogólnokształcące, opieka nad dzieckiem i młodzieżą. Szkolnictwo zawodowe. Szkolnictwo wyższe). Opracowania analityczne. Droga ucznia do szkoły 1965/66; Poziom wykształcenia zatrudnionych w gospodarce uspołecznionej.

zacyjne i ekonomiczne możliwości upowszechnienia pełnej szkoły średniej ogólnokształcącej lub zawodowej około 1980 roku. Można niektóre z organizacyjnych i ekonomicznych przesłanek, przyjętych przez prof. Falskiego w jego wywodach, podawać w wątpliwość; nie można oczywiście podawać w wątpliwość podstawowej idei — potrzeby stwarzania warunków dla upowszechnienia możliwie najwyższego poziomu wykształcenia ogółu naszej młodzieży.

I wtedy staje przed nami pytanie, od którego zaczęliśmy: w jakiej szkole czy w jakich szkołach będziemy zapewniać naszej młodzieży wykształcenie średnie? Czy pójdziemy drogą przedłużania nauki i rozbudowy jednolitej i powszechnej szkoły ogólnokształcącej, czy po ukończeniu szkoły podstawowej jednolitej dla wszystkich będziemy upowszechniać szkołę średnią zróżnicowaną na ogólnokształcącą i zawodową, a w ramach szkolnictwa zawodowego — na kształcącą na różnych poziomach zależnie od potrzeb, najogólniej mówiąc, gospodarki narodowej?

W środowiskach pedagogów w Polsce i w świecie opinie na ten temat są bardzo różne i często kontrowersyjne. Całe systemy szkolne w poszczególnych krajach są budowane bądź na tezie o jednolitej (organizacyjnie) szkole ogólnokształcącej, obowiązkowej dla wszystkich, po ukończeniu której uczeń podejmuje naukę zawodu lub dalsze studia, bądź na tezie o jednolitej szkole ogólnokształcącej i politechnicznej z kształceniem zawodowym, przygotowującej do pracy i do studiów wyższych, bądź na tezie o zróżnicowanej szkole średniej, polimorficznej i wielowartościowej. Żaden z tych systemów w czystej formie nie istnieje, każdy jest ostro i namiętnie krytykowany przez zwolenników jednego z systemów odmiennych, a jednocześnie każdy ma gorących zwolenników wśród pedagogów reprezentujących wysoki autorytet naukowy.

Żyjemy w okresie sprawdzania wartości tych różnych systemów organizacyjnych szkolnictwa. Jest naprawdę przedwcześnie mówić, że wybrany przez nas system jest najlepszy w skali uniwersalnej. Może się okazać, że takiego uniwersalnego systemu wypracować się nie da tak długo, dopóki cała ludzkość nie osiągnie jednolitego poziomu rozwoju ekonomicznego i społecznego, i że należy uznać za najlepsze te systemy, które odpowiadają poziomowi rozwoju każdego z narodów zainteresowanych. Oczywiście pozostanie do rozstrzygnięcia, czy system wybrany przez naród mający możliwość decydować o swojej przyszłości najlepiej zapewnia jego młodzieży warunki wszechstronnego rozwoju. Ale i w tym zakresie są pewne prawidłowości, które — przynajmniej na razie — muszą być przestrzegane, i nie udało się jeszcze w żadnym społeczeństwie, nawet najbardziej ekonomicznie zabezpieczonym, osiągnąć powszechności szkoły średniej, nawet w środowiskach wysoko kulturalnie rozwiniętych. Obowiązek ukończenia pełnej szkoły średniej, postulowany jako rezultat oczekiwanego rozwoju społecznego i gospodarczego, będzie miał więcej przeciwników wśród pedagogów i psychologów niż wśród ekonomistów. Ci ostatni, gdy uzyskają

możliwości rozbudowy szkolnictwa średniego, chętnie poprą ideę skróconego do minimum kształcenia zawodowego na podbudowie szkoły średniej, jako ekonomicznie najbardziej opłacalnego. Ale pedagogom i psychologom przypadnie trudne, a może i niewykonalne, zadanie wypracowania systemu, w którym wszyscy będą mogli ukończyć pełną szkołę średnią bez względu na uzdolnienia i zainteresowania.

Dlatego na dziś pozostaje nam przyjęcie dyrektywy bardziej realnej: zapewnienia możliwości zdobycia wykształcenia średniego każdemu, kto tego wykształcenia potrzebuje dla wykonywania wybranego przez siebie zawodu lub kto je chce mieć dla korzystania z kulturalnego, społecznego i gospodarczego dorobku naszego społeczeństwa.

Nasz wysiłek zmierza do stworzenia takiego systemu szkolnego, tj. takiej organizacji nauczania i takiej sieci szkolnictwa, które umożliwiłyby bądź uzyskanie średnich kwalifikacji zawodowych tym, którzy pracują na stanowiskach przewidzianych dla średniej kadry technicznej, i tym, którzy pracując na stanowiskach, wymagających tylko tzw. zasadniczych kwalifikacji zawodowych, chcą zdobyć wykształcenie średnie, przydatne w ich społecznym życiu.

Kierunek rozwoju naszego szkolnictwa wyznaczają nam nasze potrzeby i możliwości dalszego rozwoju ekonomicznego: będziemy kształcić wielu kwalifikowanych robotników, rolników i pracowników usług, odpowiednio do potrzeb gospodarki narodowej wykształcimy średnią kadre techniczną w technikach i liceach zawodowych i kadre inżynierską w szkołach wyższych. Wszystkim robotnikom, rolnikom i pracownikom usług zapewnimy możliwość dalszego kształcenia się do poziomu przyjętego u nas jako poziom świadectwa dojrzałości w szkołach średnich ogólnokształcących w systemie szkół dla pracujących.

Czy jest możliwa odwrotna droga: naprzód matura, a później kwalifikacje robotnicze? Jest możliwa, ale ani nas na to nie stać, aby każdy, kto chce być robotnikiem, naprzód uzyskał możliwość ukończenia pełnej szkoły średniej, ani nie możemy wymagać od tych, którzy chcą być robotnikami, żeby te szkoły kończyli. Trzeba by najpierw rozstrzygnąć trudny problem, na razie teoretyczny, jakiego typu pracownikami byłiby ci, którzy pełnej szkoły średniej nie ukończą.

Podstawowe zadania liceum ogólnokształcącego

Czym ma być nasze przyszłe liceum ogólnokształcące?

Zgodnie z ustawą o rozwoju systemu oświaty i wychowania będzie ono szkołą spełniającą podwójną funkcję: szkoły przygotowującej do studiów wyższych i szkoły dającej przysposobienie do pracy zawodowej.

Zadanie pierwsze — przygotowanie do studiów wyższych — wymaga zapewnienia przez liceum jego wychowankom niezbędnego do podjęcia

studiów wyższych wykształcenia ogólnego i politechnicznego. Poziom tego wykształcenia jest umownie określony jako poziom wykształcenia średniego.

Zadanie drugie — przysposobienie do pracy zawodowej — wobec różnorodności możliwego wyboru przyszłej pracy zawodowej wymaga zorientowania ucznia w potrzebach gospodarki narodowej, w warunkach podejmowania pracy w różnych jej gałęziach i — zależnie od zainteresowań i uzdolnień ucznia — wprowadzenia go w najbardziej podstawowe elementy organizacyjne lub technologiczne tej pracy. Jest to funkcja niezwykle złożona i trudna. Jej realizacja, po raz pierwszy podejmowana przez liceum ogólnokształcące zreformowane, będzie kształtować się różnie w poszczególnych rejonach kraju, zależnie od zainteresowań zawodowych młodzieży i od potrzeb rynku pracy. Wnikliwa obserwacja praktyki szkolnej pozwoli na upowszechnienie najlepszych w tym zakresie doświadczeń. Ich celem będzie ustalenie takiej treści i takich form „przysposobienia do pracy zawodowej” w liceum ogólnokształcącym, które jego absolwentom umożliwią jak najszybsze opanowanie zawodów wymagających dobrego teoretycznego przygotowania, zwłaszcza ogólnokształcącego. Niewątpliwie liceum ogólnokształcące nigdy nie może stracić z pola widzenia tej swojej podstawowej roli szkoły dającej wykształcenie ogólne, przydatne wszędzie i zawsze, a więc ułatwiające opanowanie umiejętności charakterystycznych dla różnych zawodów, co może oznaczać także jego przydatność w przypadku zmiany zawodu i przekwalifikowywania się w toku pracy zarobkowej.

Obie te funkcje wyznaczają liceum odpowiedni zasięg społeczny. Nie jest to i nie może być szkoła powszechna, przeciwnie, będzie ona dystansowana w rozwoju przez szkołę zawodową, której atrakcyjność słusznie rośnie i będzie nadal coraz większa. Będzie to szkoła o wyraźnie ograniczonym zasięgu odnośnie do kształcenia młodzieży, której podstawowa masa wybiera kształcenie zawodowe. Będzie to szkoła o dużej potencjalnej dynamice odnośnie do dorosłych, kwalifikowanych robotników gospodarki narodowej, tym bardziej atrakcyjna, że w stosunku do już pracujących może rezygnować z funkcji przysposobienia do pracy zawodowej, a więc łatwiejsza, mniej wymagająca.

Czynniki decydujące o zasięgu liceum ogólnokształcącego

Zasięg liceum ogólnokształcącego młodzieżowego kształtuje się w wyniku działania trzech różnorodnych grup czynników: zainteresowania pracą zawodową i zasięgu szkolnictwa zawodowego, zainteresowania szkolnictwem wyższym i zasięgu szkolnictwa wyższego, dostępności liceum, tj. sieci szkół i internatów związanych z tymi szkołami. W warunkach polskich wszystkie te czynniki działają hamująco na rozwój liceów i wy-

znaczą im określone w systemie szkolnictwa, bynajmniej nie eksponowane, miejsce.

Zainteresowanie pracą zawodową zwłaszcza w zawodach przemysłowych jest wśród naszej młodzieży duże. Wpływa na to duża atrakcyjność zawodów przemysłowych i względnie wysokie zarobki rozpoczynających pracę w tych zawodach. Szerokie jest również zainteresowanie zawodami usługowymi, zwłaszcza w usługach związanych z konserwacją i naprawą maszyn, aparatury, narzędzi i sprzętu codziennego użytku, konserwacją i odnawianiem mieszkań, z zaspakajaniem zapotrzebowania na usługi specjalne (szycie ubrań na zamówienie, kosmetyka itp.). Sprzyja temu zainteresowaniu przejściowy wzrost ogólnych kosztów utrzymania rodziny w okresie wyżu demograficznego. Liczba rodzin wielodzietnych jest wciąż u nas wysoka (31% matek wychowujących 3 i więcej dzieci do lat 16), co niemal decyduje o konieczności szybkiego usamodzielniania się dorastających dzieci. W rezultacie zgłoszenia uczniów do szkół zawodowych przewyższają wielokrotnie (w liczbach bezwzględnych i w liczbach zgłoszeń na jedno miejsce) zgłoszenia do liceów ogólnokształcących. Szkoły zawodowe z reguły przejmują większość (59,6% — na 77,6% absolwentów szkół podstawowych z r. szk. 1963/64 uczących się dalej w 1964/65 r. szk.) chłopców i dziewcząt kończących szkoły podstawowe, najczęściej najzdolniejszych.

W konsekwencji rosnącego zainteresowania karierą zawodową młodzieży, kończącej szkołę podstawową, liceum ogólnokształcące ma bardziej ograniczone możliwości selekcji kandydatów zgłaszających się do egzaminu wstępnego i absolutnie nie może myśleć o roli uczelni elitarniej, selekcyjnej. Taka rola, niegdyś spełniana przez ten typ szkoły, należy do przeszłości i tylko przez zwolenników tej przeszłości może być postulowana.

Nierównomierność zasięgu szkolnictwa zawodowego w poszczególnych regionach naszego kraju powoduje różne dalsze ujemne konsekwencje dla liceów. Tam, gdzie przeważa szkolnictwo zawodowe przemysłowe, głównie wybierane przez chłopców, liceum staje się przede wszystkim szkołą żeńską. W skali kraju jest ono wybitnie sfeminizowane (70% uczniów kl. I w 1965/66 r. szk.), mimo że odsetek kształcących się po ukończeniu szkoły podstawowej dziewcząt jest niższy (71%) od odsetka kształcących się chłopców (77,6%). Feminizacja, sama przez się stanowiąca zjawisko naturalne, ciąży na liceum jako na środowisku wychowawczym: ogranicza pozytywne efekty koedukacji, stwarza szczególnie trudne warunki dla wychowania chłopięcej „mniejszości” wśród uczniów szkoły.

Czy zainteresowanie szkolnictwem zawodowym absolwentów szkoły podstawowej i feminizacja liceów są zjawiskami przejściowymi? Nie sądzę, żeby mogły być za takie uważane w najbliższym 10-leciu. Przeciwnie, przedłużenie nauki w szkole podstawowej i przesunięcie wieku przystępowania do egzaminów dojrzałości o 1 rok będą sprzyjać zwiększeniu się

zainteresowania szkołą zawodową, jako dającą możliwość szybszego usamodzielniania się. Rozwój zaś szkolnictwa zawodowego, dostosowany do potrzeb gospodarki narodowej, będzie nadal sprzyjał utrzymaniu eksponowanego miejsca tych gałęzi szkolnictwa, które najbardziej przyciągają zdolnych i ambitnych chłopców. Niewielkie korekty, które możemy w sieci szkół i w zasięgu poszczególnych zawodów przeprowadzić, mogą zmniejszyć dysproporcje między kształcącymi się w szkolnictwie zawodowym chłopcami i dziewczętami, nie mogą jednak zmienić radykalnie proporcji w odniesieniu do kształcących się w liceach ogólnokształcących.

Zainteresowanie szkolnictwem wyższym i karierą związaną z zawodem, do którego przygotowują wyższe uczelnie, jest raczej wyrazem aspiracji i osiągniętego standardu życiowego rodziców lub środowiska wychowawczego niż świadomym przejawem dążeń absolwenta szkoły podstawowej. Wzrost liczby absolwentów liceów, wyższy niż przyrost miejsc w uczelniach wyższych, i towarzyszące mu zmniejszenie się szans przyjęcia na wyższą uczelnię, trudności mieszkaniowe studentów, stosunkowo niewielkie różnice między uposażeniem rozpoczynającego pracę absolwenta uczelni wyższej i technikum lub szkoły pomaturalnej (PST, PSE, SN) powodują zasadniczą zmianę w ocenie miejsca liceum w systemie szkolnym. Jako droga do szkoły wyższej nie jest ono pewniejsze niż technikum, które daje te same uprawnienie do ubiegania się o przyjęcie do szkoły wyższej. Ten czynnik działa hamująco na decyzje rodziców, zwłaszcza robotników i chłopów, w sprawie wyboru szkoły średniej dla dziecka, które nie ma określonych zawodowych zainteresowań, i często działa jako bodziec rozstrzygający za dziecko o jego losie.

Tylko w świadomości tych środowisk, w których tradycja zdobywania awansu społecznego poprzez studia wyższe jest silna, liceum utrzymuje swoje miejsce eksponowane. To daje nam w rezultacie dość osobowy skład społeczny uczniów liceów. W roku szkolnym 1965/6 w kl. VIII liceów uczyło się 30% dzieci robotników, 17,5% dzieci chłopów, 42% dzieci pracowników umysłowych i 9,9% rzemieślników i innych grup zawodowych. Przy tym w wielkich miastach odsetek dzieci inteligencji pracującej w kl. VIII jest dominujący: Warszawa — 74,5%, Poznań — 62,6%, Kraków — 60,8%, Wrocław — 58,6%. Odpowiednie odsetki dzieci robotników wahają się między 13,2% (Warszawa) do 27% (Kraków). Tylko Łódź zajmuje odrębne miejsce w tym zespole miast — w kl. VIII: 42,8% dzieci robotników, 48,1% dzieci pracowników umysłowych.

Liceum ogólnokształcące w świetle tych danych staje się drogą do szkoły wyższej dla określonych grup młodzieży, w przewadze swojej pochodzenia inteligentnego lub ewoluującego ku inteligencji.

Tę rolę liceum koryguje ostatnio coraz wyraźniej rozwój szkół pomaturalnych i kursów zawodowych dla jego absolwentów. Zasięg tego typu form kształcenia zawodowego początkowo nieznaczny stopniowo rozszerza się i obejmuje coraz nowe kręgi młodzieży i specjalności zawodowe.

W 1965/66 roku uczyło się w szkołach tego typu 49 905 uczniów (w tym w kl. I 27 618) wobec 35 910 w 1963/64. Daje to możliwość poważnej liczbie absolwentów liceum zdobywać zawody zapewniające dobrą pozycję społeczną w stosunkowo krótkim czasie. Osłabia to działanie czynników ograniczających zasięg liceów i sprzyja kształtowaniu się jego nowej roli społecznej.

Trudno w tej chwili przesądzić, kiedy i w jakim zakresie liceum stanie się szkołą przygotowującą do szkół zawodowych, kształcących wysoko wykwalifikowanych robotników przemysłu i pracowników zakładów usługowych, w specjalnościach i do pracy na stanowiskach wymagających dobrego przygotowania ogólnego. Nomenklatura zawodów i specjalności szkolnictwa zawodowego wydana przez Ministerstwo Oświaty w 1965 roku przewiduje kształcenie absolwentów liceów ogólnokształcących w 182 specjalnościach technicznych i ekonomicznych oraz w 11 nauczycielskich w 2-letnich państwowych szkołach zawodowych² i studiach nauczycielskich.

Rachuby na wprowadzenie w życie kształcenia zawodowego w szkołach pomaturalnych w tak szerokim zakresie mają dużo szans realności, są to bowiem szkoły, które mogą zaspokajać szybciej ilościowe zapotrzebowanie na specjalistów i w sposób bardziej bliski profilowi produkcyjnemu określonych zakładów pracy, niż można tego oczekiwać od 4-letnich techników i liceów zawodowych.

Ewolucja naszego szkolnictwa zawodowego musi nieuchronnie doprowadzić do umocnienia się tego typu szkoły. W miarę jak będzie się on rozwijał, liceum będzie przekształcać się w szkołę oddającą część (mniejszą) absolwentów szkołom wyższym, a część (coraz większą) szkołom pomaturalnym. Wymagania tej szkoły muszą znaleźć pełne pokrycie w przygotowaniu naukowym wynoszonym przez maturzystę ze szkoły średniej.

Sieć liceów i internatów szkolnych dla uczniów liceum decyduje również o zasięgu społecznym tego typu szkoły. Licea w wyniku ewolucji swojej społecznej funkcji z jednej strony, a niedorozwoju internatów z drugiej strony, stały się szkołami dla młodzieży miejscowej. Według spisu z dnia 15. XI. 1965 r. 62,3% uczniów liceów to stali mieszkańcy miejscowości, w której istnieje szkoła, a 3% uczniowie dochodzący z najbliższej okolicy tej miejscowości. W województwach o przewadze ludności rolniczej jest to szczególnie znamienne. W województwie kieleckim uczniowie mieszkający w siedzibie szkoły stanowią 69,1% uczniów liceów w pow. Busko, 71% w powiecie Kazimierza Wielka, 74,5% w powiecie Ilża, 79,6% w powiecie kieleckim, 82,1% w powiecie Lipsko, 95% w powiecie Przysucha. Liczby te ilustrują zjawiska lokalne, ale jednocześnie wskazują na tendencję do omijania wrót szkoły średniej ogólnokształcącej

² Obok 2-letniego przewiduje się 3-letni kurs nauki w 6, 2,5 roczny w 1 i 1-roczny w 4 specjalnościach.

przez młodzież zamiejscową, ze wsi, osiedli i innych małych miasteczek, w którym liceum nie otwarto.

Budowa internatów może ten stan zmienić, nie na tyle jednak, by wyrównała dysproporcję między miejscowymi i zamiejscowymi uczniami liceów. W 1965/6 roku mieszkało w internatach 33 030 uczniów liceów — tj. 7,8% ogółu liczby uczniów — przy wielkim zagęszczeniu i wykorzystaniu miejsc ponad normy dopuszczalne przepisami. Gdyby nawet w ciągu 10-lecia udało się podwoić tę liczbę miejsc w internatach, co jest osiągalne, to udział młodzieży zamiejscowej wzrósłby o dalsze zaledwie 7% ogólnej liczby uczniów. Przywilej miejsca zamieszkania będzie nieco ograniczony, ale daleko jeszcze będzie do przekreślenia tego przywileju.

Większe społeczne znaczenie ma wzrost liczby dojeżdżających do szkoły koleją i autobusami. Już obecnie (1965/6 r. szk.) 20% ogólnej liczby uczniów liceów — więcej niż połowa (52%) zamiejscowych — dojeżdża w ten sposób do szkoły. Na tej drodze nastąpić mogą szybsze zmiany w składzie społecznym uczniów i w zasięgu liceów.

Liceum ogólnokształcące a środowisko socjalne

W świetle danych o zasięgu liceów można mówić o bardzo specyficznym charakterze tej szkoły z uwagi na jej funkcję i na jej zasięg społeczny, można dostrzec już obecnie zarysowujące się tendencje w ich ewolucji. Dla uzyskania pełniejszego obrazu liceów jako instytucji dydaktycznej i wychowawczej warto jeszcze przytoczyć dane o ich wielkości i o środowisku, w którym działają.

Liceum staje się coraz konsekwentniej szkołą wielociągową, przy tym proces w kierunku zwiększania liczby ciągów w liceum w latach ostatnich jest niezwykle szybki.

Ilustruje to załączona tabela (wg danych GUS).

Liczba oddziałów	Rok szkolny	1962/3	1965/6
Licea z liczbą oddziałów			
—do 4		39	36
5—8		261	188
9—12		280	241
13—16		191	206
powyżej 17		76	196
Razem		847	867

Szczegółowe dane o liczbach oddziałów kl. VIII w liceach pokazują, jak nikły jest zasięg szkół 1-ciągowych (1,4% oddziałów) i jak niewielki jest zasięg szkół o 2 ciągach oddziałów (18,2% oddziałów). Największa liczba młodzieży wstępuje do szkół o czterech (29,1%), pięciu (13,3%), sześciu

i więcej ciągach klas (15%). W 1964/5 roku szkolnym statystyka szkolna wykazywała szkoły o 8 ciągach klas (7 szkół), a nawet o 10 i 11 ciągach (po 1 szkole). Szkoły o 4 i więcej ciągach klas liczące powyżej 600 uczniów, a osiągające w niektórych wielkich miastach wysokie przeciętne bliskie tysiąca (Poznań — przeciętnie 953 uczniów na jedno liceum) są szkołami kolosami, gdzie ginie uczeń w masie współkolegów, gdzie kolektyw nauczycielski liczący kilkudziesięciu nauczycieli ma wiele trudności w zorganizowaniu skutecznego współdziałania w rozwiązaniu zadań wychowawczych. W takich szkołach uczyło się już w 1964/5 roku 57,4% ogółu uczniów liceów. „Rozładowanie” tych szkół jest możliwe tylko przez poważne zagęszczenie sieci liceów w środowiskach o dużej liczbie ludności.

Środowisko wychowawcze młodzieży licealnej jest głównie środowiskiem wielkomiejskim. Jeśli za podstawę wyliczeń przyjmą liczbę oddziałów klasy VIII w 1964/5 r. szk., udział środowisk wielkomiejskich i małomiasteczkowych kształtowały się w skali krajowej tak, jak pokazuje tablica.

UCZNIOWIE KLASY VIII W 1964/65 R. SZK. WEDŁUG LICZBY ODDZIAŁÓW
W MIASTACH I OSIEDLACH O RÓŻNEJ LICZBIE MIESZKAŃCÓW

Miasta i osiedla według liczby mieszkańców	Liczba miejscowo- ści		Ogółem szkół	Liczba szkół z liczbą oddziałów kl. VIII						Licz. oddz. kl. VIII	
	ogół. 1963	z lic. ogóln.		1	2	3	4	5	6 i więcej	ogół- lem	%
Miasta											
powyżej 1 00000 m od 5 0000	22	22	224	8	44	42	64	27	38	878	30,6
do 1 00000 m od 2 0000	25	25	66	2	6	13	27	16	2	253	9,0
do 5 0000 m	76	76	104	—	13	35	36	11	11	403	14,0
Miasta i osiedla											
od 1 0000 do 2 0000	145	133	140	—	32	51	37	15	5	421	14,6
od 5 000 do 1 0000	247	154	154	7	59	49	33	5	1	535	18,6
powyżej 5 000 m	376	173	173	24	102	38	8	1	—	379	13,2
Razem	891	583	863	41	256	228	205	75	57	2869	100,0
w tym miasta wojewódzkie	17	17	190*	7	24	25	65	29	39	807	28,1

* Jedna szkoła w m. Łodzi nie ma klasy VIII. Wyliczenia mgra Edwarda Zajdla, Nacz. Wyzd. Lic. Ogólnokszt. w Min. Oświaty.

W świetle tych danych prawie połowa młodzieży licealnej kształci się w środowisku wielkomiejskim, dysponującym pełnym wyposażeniem w urządzenia komunalne i w większości przypadków również instytucjami kulturalnymi (teatry, kina, sale koncertowe, biblioteki miejskie, mu-

zea). Ma to duże znaczenie dla pomyslniej realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych szkoły. Tłumaczy jednocześnie poważne rozpiętości pomiędzy poziomem wykształcenia absolwentów części liceów ze środowisk polski „powiatowej” i małomiasteczkowej.

Nowe elementy w programach liceum

Reforma szkolna zastaje liceum w pozycji szkoły, która straciła uprzywilejowane miejsce w systemie szkolnym, ale bynajmniej nie jest skazana na powolny zanik. 18% absolwentów szkoły podstawowej, którzy wybierają liceum jako szkołę średnią, są dostatecznie liczną i reprezentatywną grupą społeczną, aby zapewnić mu trwałość jako formy kształcenia młodzieży. A skoro liceum istnieje i ma perspektywę utrzymania się w systemie szkolnym, to musi się stać możliwie dobrym członem tego systemu, gwarantującym swoim wychowankom dobre wykształcenie ogólne i politechniczne, dobre przygotowanie do studiów wyższych i przysposobienie do pracy zawodowej.

W tym właśnie kierunku zmierzały wszystkie prace nad programami liceum. Chodziło o to, żeby model szkoły średniej ogólnokształcącej, który ma powstać po przeprowadzeniu reformy szkolnej, spełniał te wszystkie podstawowe wymagania, które nowoczesnej szkole stawia pedagogika współczesna: musi ona zapewniać wychowankowi wszechstronne wykształcenie na poziomie średnim niezbędne do dalszych studiów i do samokształcenia, do nauki zawodu i do udziału w życiu społecznym, musi ona zapewnić wychowanie w duchu świeckiej, socjalistycznej moralności, patriotyzmu i internacjonalizmu.

Nie wszystko w nowym liceum jest nowe, jakkolwiek niemal wszystko było przedmiotem rewizji i weryfikacji. Całkowicie nowe są zapewne te elementy, które się wiążą z nowymi przedmiotami nauczania. Takimi przedmiotami są: wychowanie plastyczne i wychowanie muzyczne, wprowadzone po raz pierwszy do szkoły ogólnokształcącej jako przedmioty do wyboru. Nowym przedmiotem jest wychowanie obywatelskie, dziedziczące część problematyki wiadomości o Polsce i świecie współczesnym i część problematyki propedeutyki filozofii, ale dające nowe ujęcie zarówno problematyki filozoficznej i etycznej, jak i ekonomicznej i politycznej. Nowe jest ujęcie nauki higieny w kl. IV jako higieny pracy umysłowej, ważnej dla młodzieży po ukończeniu szkoły podejmującej studia wyższe. Nowe jest ujęcie przysposobienia obronnego, dziedziczącego tylko część tematyki przysposobienia wojskowego.

Zasób wiedzy wynoszonej przez absolwentów szkoły średniej został więc wzbogacony o nowe ważne wychowawczo składniki wykształcenia.

Oczywiście nie w tych nowych elementach wykształcenia należy przede wszystkim dopatrywać się znaczenia reformy liceum, chociaż jest to niewątpliwie ważny element tej reformy. Najważniejsze innowacje, wpro-

wadzone do treści pracy liceum, wiążą się z nowoczesnością treści nowych programów nauczania, z rozszerzeniem zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i kształcenia politechnicznego w liceum, z powiązaniem treści nauczania z życiem praktycznym i ze współczesnością. Te trzy aspekty reformy programowej postulowane w Uchwale VII Plenum w sprawie reformy szkoły podstawowej i średniej wiążą się ze sobą wzajemnie, a w niektórych przedmiotach, np. w fizyce, chemii, matematyce, ujawniają się w tych samych treściach, wzbogacających dotychczasowe programy nauczania.

Nowoczesność programów nauczania

Nowoczesność programów nauk społecznych, występujących w nauczaniu na poziomie średnim, znalazła wyraz przede wszystkim w nowym, zgodnym ze strukturą tych nauk doborze elementów ich treści i w zgodnym z tą strukturą układzie materiału nauczania. Przy tym konsekwentnie przestrzegano założenia, żeby dobór i układ materiału nauczania każdej dyscypliny naukowej, wprowadzonej do liceum ogólnokształcącego, uwzględniały możliwości poznawcze uczniów, liczyły się z poziomem ich intelektualnego rozwoju, żeby służyły realizacji podstawowych założeń wychowawczych szkoły. Program spełniający te warunki nie może być zminiaturyzowanym obrazem wykładu tej dyscypliny na poziomie szkoły wyższej.

W nowym ujęciu programu języka polskiego, w zakresie nauki o literaturze, została konsekwentnie przeprowadzona zasada wychodzenia od dzieła literackiego jako przejawu myśli i uczuć twórców, żyjących w dawnych wiekach i autorów współczesnych, a nie dokumentu ilustrującego stosunki społeczne w danej epoce. Przewyciężenie błędów socjologizmu na rzecz humanistycznego spojrzenia na utwór literacki będzie najbardziej owocne w konsekwencje dydaktyczne i wychowawcze. Powinno ono sprzyjać nadaniu pracy uczniów na lekcjach języka polskiego znamienia bezpośredniego i szczerego obcowania z tymi arcydziełami naszej literatury, którym w świadomości narodowej wyznaczamy trwałe miejsce. Takie podejście do dzieła literackiego zapewni możliwość odczuwania jego piękna i oryginalności, ułatwi lepsze zrozumienie bogactwa naszej narodowej tradycji literackiej, jej wpływu na współczesnych i jej wiecznie żywej roli w życiu naszego narodu.

W nauczaniu języków obcych chodziło o zapewnienie możliwości opanowania umiejętności wypowiedzania się w języku obcym. Dlatego konieczne było odejście od tradycyjnych metod filologicznych i od podporządkowania nauki języka obcego nauce historii i wiedzy o kulturze narodu, którego języka uczeń się uczy. Nasze próby wykorzystania podstawowych osiągnięć językoznawstwa współczesnego w nauczaniu języków obcych jest

zapewne próbą śmiałą i nowatorską, ale rokującą nadzieję na lepsze niż dotychczas osiągnięcia w nauczaniu tych języków.

Nowoczesność programów nauk ścisłych znalazła swój wyraz w innym, nowym ujęciu ich treści. Niezwykły rozwój nauk przyrodniczych skłonił przede wszystkim do wzbogacenia materiału nauczania odpowiadających im przedmiotów o treści nowe, dotychczas w programach nie uwzględniane.

Jest oczywiste, że zadanie to podjęliśmy, zobowiązani uchwałą VII Plenum KC PZPR, które zalecało nam w szkole ogólnokształcącej „znaczne rozszerzenie zakresu nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych”. Jednocześnie jednak musieliśmy ten rozszerzony zakres zmieścić w ramach czasowych szkoły 4-letniej bez eliminowania z wykształcenia średniego jakichkolwiek przedmiotów humanistycznych. Zmuszało to nas do szukania rozwiązań nowych, do korzystania z dorobku metodologii nauk, do wyciągania wniosków z opracowań, poświęconych integracji naukowego dorobku nauk przyrodniczych. Z tych poszukiwań wychodziliśmy z różnymi osiągnięciami. Wydaje się bezsporne, że nowy program matematyki w liceum daje wyraz tym tendencjom integracyjnym, które algebrę i geometrię chcą połączyć w jednej matematyce. Wydaje się nam, że obecny program fizyki bogatszy treściowo uwzględni jednocześnie w szerszym zakresie właściwą strukturę tej nauki. Sądzymy, że prawidłowsze i konsekwentniejsze z punktu widzenia metodologii nauk programy będą łatwiejsze do zrealizowania, będą umożliwiały trwalsze wyniki nauczania.

W ten sposób wykonaliśmy pierwsze z podstawowych zadań reformy szkolnej postawionych nam przez VII Plenum: przebudowę programów nauczania i unowocześnienie ich treści.

Przedmioty matematyczno-przyrodnicze i politechnizacja

Wśród postulatów, które miało spełnić nowe liceum, eksponowane miejsce zajmuje postulat zwiększenia zakresu nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i zajęć technicznych w szkołach ogólnokształcących. Spełnienie tego postulatu mogło być planowane tylko łącznie — w szkole podstawowej i w liceum. Reforma szkoły podstawowej w kl. V—VIII i reforma liceum postulatowi temu czyni w pełni zadość.

Zestawienie liczby godzin przeznaczonych na te dwie grupy przedmiotów w szkołach przed reformą i w szkołach po reformie daje obraz następujący tabela na str. 28.

Z zestawienia wynika, że stosunkowo najpoważniejsze zmiany zaszły w usytuowaniu wychowania technicznego (+10 godz.) i matematyki (+4 godz.), mniejsze w zakresie fizyki (+1 godz.) i biologii (+1 godz.). Kierunek zmian jest więc zgodny z założeniami reformy, podkreślającymi politechniczny charakter szkoły, i z postulatami środowisk naukowych,

aby wyeksponować matematykę w kształceniu ogólnym, jako podbudowę innych nauk ścisłych i podstawę późniejszego kształcenia technicznego. Dla całości obrazu należy jeszcze wspomnieć, że kształcenie w tym zakresie będzie poszerzone dla większości licealistów o 4 godziny zajęć w grupie

Przedmioty:	Szkoła 11-letnia		Szkoła zreformowana		Razem	
	V—VII	VIII—XI	szkół podst.	liceum	Szkoła	
			V—VIII	I—IV	11-let.	po ref.
matematyka	16	17	22	15	33	37
fizyka	6	12	8	11	18	19
astronomia	—	1	—	1	1	1
chemia	2	7,5	4	6	9,5	10
biologia	6,5	5,5	8	5	12	13
higiena	—	1	—	1	1	1
wychowanie techn.	4	8	10	12	12	22
Razem	34,5	52	52	51	86,5	103

przedmiotów fakultatywnych (kierunki: matematyczno-fizyczny i chemiczno-biologiczny) oraz o poważny zakres tematyki z dziedziny nauk ścisłych i technicznych, które wprowadzają do szkoły średniej programy wychowania technicznego i przysposobienia obronnego.

Zróżnicowanie programowe liceum

Postulat zróżnicowania kształcenia młodzieży zależnie od jej uzdolnień i zainteresowań znajduje swój wyraz w nowym planie nauczania w możliwości wyboru:

a) zajęć fakultatywnych w grupach: humanistycznej, matematyczno-fizycznej, chemiczno-biologicznej, geograficzno-ekonomicznej i językowej (angielskiej, francuskiej, niemieckiej, rosyjskiej) — 4 godziny w kl. IV, łącznie 120 godzin zajęć typu seminaryjnego, laboratoryjnego lub konwersacji w językach obcych,

b) wychowania plastycznego lub muzycznego w kl. I, II i III (4 godz. — 136 godz. zajęć),

c) języka obcego nowożytnego — angielskiego, francuskiego lub niemieckiego — zależnie od możliwości kadrowych szkoły — 14 godz. zajęć w kl. I—IV (kurs 464 godziny).

Zróżnicowane są też programy wychowania fizycznego (8 godz.) i przysposobienia obronnego (5 godz.) chłopców i dziewcząt.

Przedmioty, które uwzględniają zróżnicowanie zainteresowań i uzdolnień młodzieży, obejmują łącznie 35 godzin, tj. 26,3% ogólnego wymiaru

zająć obowiązkowych. Zapewnia to planowi nauczania znaczną elastyczność.

Sprawa kolejności wprowadzania przedmiotów do planu nauczania, jeden z najważniejszych problemów dydaktycznych w szkole podstawowej, nie ma w liceum znaczenia zasadniczego. W liceum nie występują tzw. progi programowe, większość przedmiotów rozpoczyna się w kl. I i jest nauczana we wszystkich klasach. Problem tzw. przedmiotów maturalnych, wyrażający się w postulatcie, by wszystkie przedmioty, objęte egzaminami dojrzałości, były reprezentowane w planie nauczania ostatniej klasy, stracił na znaczeniu w nowym liceum wobec wprowadzenia przedmiotów fakultatywnych, determinujących wybór lub kierunek wyboru przedmiotów egzaminacyjnych nie obowiązujących wszystkich abiturientów. Natomiast istotny stał się problem stosunku przedmiotów odpowiadających określonym dyscyplinom naukowym do tzw. przedmiotów integrujących, bazujących na kilku dyscyplinach naukowych. Do takich przedmiotów zaliczamy wychowanie obywatelskie (nauka o społeczeństwie), biologię i higienę.

Elementy integracji wystąpią ponadto w zajęciach w zakresie przedmiotów fakultatywnych. Wszystkie przedmioty integrujące musiały być umieszczone w planie nauczania najwyższej klasy. Stanowią one razem 33% zajęć w kl. IV (10 godzin). Należy jednak podkreślić, że wszystkie przedmioty nauczania w klasie najwyższej, zwłaszcza język polski, matematyka i fizyka, mają w zakresie dyscyplin, które reprezentują, dużo elementów integrujących.

Problem politechnicznego kształcenia w szkole ogólnokształcącej był w czasie pracy nad naszymi programami przedmiotem gorących sporów, znajdował wyraz w różnych, często błędnych koncepcjach tzw. politechnizacji nauczania, nieraz postulujących nawet politechnizację nauczania przedmiotów humanistycznych takich jak historia. Te koncepcje odrzucaliśmy jako niezgodne z założeniami reformy. Myśmy widzieli sens politechnizacji przede wszystkim w zbliżeniu młodzieży szkół ogólnokształcących do techniki, zwłaszcza do tych gałęzi techniki, z którymi stykamy się najczęściej i które są najbardziej płodne w konsekwencje dla naszej cywilizacji, widzieliśmy go w tym, co umownie nazywamy podstawowym zakresem kultury technicznej, nieodzownej do udziału w życiu współczesnym.

W czasie kiedy podejmowaliśmy wstępne decyzje o kierunku pracy nad koncepcją programową naszego liceum, w krajach naszego obozu były podejmowane próby przekształcenia szkoły ogólnokształcącej w politechniczną z kształceniem produkcyjnym. Zarówno teoretyczne uzasadnienie tych prób, jak i ukazywane efekty eksperymentów w tym zakresie realizowanych były bardzo sugestywne i zachęcały do naśladowania. Jeśliśmy za nimi nie poszli, to stało się tak nie dlatego, żebyśmy nie doceniali wychowawczego i kształcącego znaczenia kształcenia produkcyjnego i pracy

produkcyjnej młodzieży szkół średnich, ale przede wszystkim dlatego, że nie widzieliśmy możliwości zapewnienia dobrych, a przynajmniej odpowiednich warunków dla zrealizowania koncepcji szkoły ogólnokształcącej i politechnicznej z nauczaniem produkcyjnym. Nie mieliśmy dostatecznej ilości stanowisk pracy w zakładach pracy, by kształceniem produkcyjnym objąć całą lub tylko połowę młodzieży szkół ogólnokształcących. Nie odrzucając koncepcji takiej szkoły musieliśmy dla naszego kraju na okres najbliższego pokolenia zadowolić się tymi ulepszeniami treści nauczania, które dać może szeroko pojęte politechniczne kształcenie młodzieży.

Koncepcja politechnicznego kształcenia w naszej szkole znalazła swój wyraz w silnym podkreśleniu w materiale nauczania fizyki i chemii ich wszystkich konsekwencji praktycznych.

Aby zaś zbliżeniu młodzieży do problematyki technicznej dać konkretny wyraz w zajęciach szkolnych, wprowadziliśmy do zajęć technicznych uczniów wszystkich klas w dość szerokim zakresie elementy technologii metali i maszynoznawstwa oraz elektrotechniki, a także wprowadziliśmy zajęcia typu seminaryjnego poświęcone problemom postępu technicznego. Zapewnić one powinny „rozumienie współczesnej techniki produkcyjnej” zgodnie z zaleceniami VII Plenum.

Nie przestając być ogólnokształcąca szkoła nasza stanie się politechniczną w pełnym tego słowa znaczeniu. Jeśli zapewnimy szkole możliwość realizacji tego programu przez odpowiednie wyposażenie szkół w maszyny i narzędzia oraz przez przygotowanie nauczycieli specjalistów w zakresie wychowania technicznego, to młodzież nasza i w praktyce życia codziennego zrozumie lepiej rolę techniki, i w dalszych studiach, zwłaszcza technicznych, będzie mogła łatwiej poddać wymaganiom, jakie stawia studium szybki postęp techniki.

Nowe programy a młodzież

Należałoby rozpatrzyć jeszcze program od strony ucznia liceum. Do jakiej młodzieży jest on adresowany i czy ten typ młodzieży, który ma ukształtować praca zreformowanej szkoły, odpowiada wymaganiom, jakie stawiamy człowiekowi mającemu żyć w budowanym przez nas społeczeństwie przyszłości?

W części pierwszej artykułu analizowany był skład społeczny młodzieży wstępującej do liceów i czynniki powodujące przechwytywanie najzdolniejszej młodzieży przez szkołę średnią zawodową. Liceum w świetle tej analizy jest i pozostanie szkołą masową dla młodzieży zdolnej i średnio zdolnej.

Nie wolno nam jednak zapominać, że z absolwentów liceów będą się rekrutować wysokie odsetki kandydatów do studiów wyższych i że dzięki temu z tych absolwentów kształtować się będzie w wysokim odsetku przyszła elita intelektualna naszego społeczeństwa.

Pogodzenie w jednej koncepcji szkoły jej tak różnych zadań i aspektów godziło zachwianiem konsekwencji w doborze materiału nauczania. Zdaje się, żeśmy tego niebezpieczeństwa uniknęli. Liceum będzie szkołą trudną, ale układ materiału nauczania liceum jest pod względem jego trudności wstępujący. Od względnie łatwej klasy I do trudnej klasy IV narasta materiał nauczania i coraz bardziej złożone stają się problemy, które uczniowie muszą opanować.

Zobowiązuje to szkołę średnią do takiej organizacji pracy, która by umożliwiała stopniowe wdrażanie młodzieży przychodzącej do szkoły średniej do wysiłku intelektualnego aż do osiągnięcia wysokiej sprawności w tym zakresie, do racjonalnego organizowania intelektualnego dojrzewania młodzieży, do uwzględniania w maksymalnym stopniu jej zamiłowań i zainteresowań już ukształtowanych i do kształtowania ich zgodnie z interesem społecznym i ujawnionymi zdolnościami.

Te motywy decydowały o odpowiednim doborze materiału nauczania w poszczególnych klasach i o zróżnicowaniu programowym szkoły

Problemy wychowania w nowym liceum

Na ile nowe programy zapewniają realizację zadań wychowawczych szkoły? Jaką młodzież wychowujemy w liceum?

Dotykamy problemu trudnego. Poglądy na naszą młodzież są bardzo zróżnicowane. Na pewno nie jest ona jednolita, na pewno są w jej postawie lub w postawie jej części momenty niepokojące. Uważamy jednak, że jest to młodzież w swojej masie pracowita i poważnie traktująca naukę i pracę, ujmująca swoją rolę w życiu społecznym konkretnie i z dużym zaangażowaniem, w ogromnej większości nie konformistyczna i nie oportunistyczna. Do takiej młodzieży jest adresowany nasz program. Jest on siłą rzeczy nastawiony na rozwijanie dobrych zalet w postawie ideowej i moralnej uczniów, nie na zabiegi korekcyjne, bo tych w skali masowej podejmować nie ma potrzeby, i na dyskretnie przeprowadzaną profilaktykę wychowawczą.

Zadaniem zreformowanej szkoły jest wzmocnić te pozytywne tendencje, które znajdują wyraz w postawie młodzieży. Dla nas najistotniejsze jest wzmocnienie postawy patriotycznej i gotowości młodzieży do udziału w tworzeniu nowego społeczeństwa i w obronie dotychczasowych zdobyczy socjalizmu.

Zreformowana szkoła średnia preferuje w wychowaniu momenty intelektualne, eksponując oddziaływanie na świadomość młodzieży w stopniu dominującym. Oczywiście — sfera emocjonalna życia młodzieży nie daje się objąć programowaniem. Niewątpliwie na takim wzajemnym stosunku tych dwóch podstawowych elementów pracy szkoły w naszych programach zaważyły nasze ograniczone umiejętności integrowania tego, co umownie zawiera się w nazwach: myśl i uczucie. Sądzymy jednak, że

w treściach pracy szkoły musi dominować sfera intelektualna — przecież szkoła uczy, tj. organizuje poznanie i wdraża do samodzielnego myślenia. Chodzi o to, żeby ta supremacja intelektu, którego dominująca pozycja w pracy szkolnej jest i powinna być bezsporna, nie zagłuszała tętna życia uczuciowego młodzieży, przeciwnie — by stanowiła bodźce do silnego manifestowania się tego życia. Z tego punktu widzenia analizowana treść programów pozwala na rokowania pozytywne, a nawet optymistyczne.

Tematyka wszystkich przedmiotów jest silnie nasycona elementami uczuciowymi, zwłaszcza społecznie wartościowymi. Chodzi teraz o to, aby nauczyciel prawidłowo odczytał program i umiał wyzwolić w procesie nauczania te wszystkie wzruszeniowe i uczuciowe aspekty treści nauczania, które mu on sugeruje. Sądzimy, że sprzyjać temu będą te cechy narodowego charakteru Polaków, na których szkoła nasza ma prawo budować, jak ofiarność i kult bohaterstwa, silne poczucie solidarności narodowej, i takie, które musi powoli opanowywać, jak skłonność do egzaltacji itp.

Czy typ umysłowości, czy ten profil wykształcenia, który ujęliśmy w naszym programie, wychodzi naprzeciw tym postulatam, które adresujemy do ludzi pokolenia, mającego po nas przejąć narodowe gospodarstwo?

Chcielibyśmy, żeby tak było. Zapewne pierwsi absolwenci naszych szkół z 1971 r. w swoim życiu niejedno jeszcze zobaczą, o czym szkoła nie mogła dać im wyobrażenia. Ale to, co trwałe wyniosą z naszej szkoły, powinno ich uzbroić w taki zasób wiedzy, który pozwoli im zrozumieć sens i tych nowych zdobyczy nauki i techniki, których jeszcze nie umiemy ściśle określić, i tych przemian społecznych, w których będą uczestniczyć.

СТАНИСЛАВ ДОВОСЕВИЧ

РЕФОРМА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЛИЦЕЕВ

Автор рассматривает в начале проблему доступности средней школы и доказывает тезис, что в Польше такой школой не может быть лишь один вид средней школы, а разные ее виды, особенно профессиональные школы, подготавливающие квалифицированных работников и техников. Общеобразовательный лицей как форма подготовки молодежи имеет в системе просвещения свое постоянное место как школа подготавливающая молодежь к высшему образованию и к обучению профессии в 2-годичных школах после аттестата зрелости. Будучи образованием взрослых — трудящихся имеет он также возможность большого развития в связи с заинтересованностью рабочих вопросами культуры и активным участием в общественной жизни.

Общеобразовательный лицей в Польше является менее аттракционной формой

образования чем техникум и примет лишь около 18% выпускников основных школ. Самый большой процент кандидатов происходит из семей трудящейся интеллигенции (42%), затем из семей рабочих (30,4%) и крестьян (17,5%). Лицей по большей части является школой для молодежи живущей в месте нахождения школы (62,3%), что может измениться благодаря планированному расширению строительства интернатов и помощи молодежи, которая доезжает в школу общедоступными средствами транспорта.

Новые программы лицеев характеризуются приближением содержания обучения гуманитарным предметам к современности расширением предела обучения естественно-математическим предметам и техническому воспитанию.

Программы всех предметов просмотрены, учтены в них наиболее современные достижения науки, отброшен устаревший материал. В последнем классе лицея введены факультативные занятия, которые делают учение в пределах избранных предметов обучения. Введение дифференцированных программ обучения и предметов для выбора (вместе 26,3% часов посвящено дидактическим занятиям) обеспечивает некоторую эластичность объема обучения в лицее.

Программа предназначена для обучения способной и средне способной молодежи, но не способствует преобразованию лицея в избранную школу. В своих воспитательных тенденциях выдвигает идеологическую проблематику, особенно сильно подчеркивает патриотическое и интернациональное воспитание.

В содержании дидактической работы школы преобладают интеллектуальные элементы, но школа может вполне использовать процесс обучения для формирования эмоционального облика молодежи по отношению к проблемам общественной жизни для обогащения ее внутренней эмоциональной жизни.

STANISŁAW DOBOSIEWICZ

THE REFORM OF LYCEUMS OF GENERAL INSTRUCTION

At the beginning the author considers the problem of making the secondary school generally accessible and justifies the assumption that it is impossible to have one type of secondary school in Poland but various types and particularly vocational schools preparing qualified workers and technicians. The Lyceum of General Instruction has its lasting place in the system of education as a school preparing students for higher instruction and for studying in two-year post-lyceum schools; as a form of educating adults it also has a great chance of development as workers display growing interest in the matters of culture and in active participation in social life.

Lyceum of general instruction is a less attractive form of education than technicum as it only takes about 18% of primary school graduates. The largest percentage of candidates come from the families of intelligentsia (42%), next from workers' families (30,4%) and from peasants' families (17%). Lyceum is mostly a school for children living in a close proximity of the school (62,3%), which may be subject to changes with the growing network of boarding houses and means of transportation facilitating commuting.

New programmes for lyceums are characterized by modernization of the contents

of humanites, broadening of the scope of natural and mathematical subjects and technical education. All the programmes have been revised. The latest developments in science have been included and many old fashioned contents given up. Optional subjects have been introduced in the top grade. The introduction of diversified programmes and optional subjects (26,3% of all teaching periods) ensures considerable flexibility of material taught at lyceums.

The programme is designed for the students of considerable and average ability, but it does not favour transforming the lyceum into a school for the elite. In its educational tendencies it emphasizes the problems of ideology; a special stress is laid on developing patriotic and international attitudes. Intellectual elements are dominant, but the school is given a chance to make use of the didactic process to form emotional attitudes of its students towards social life and to enrich their internal emotional life.

O PROCESIE I ZASADACH WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO

W pracy wychowawczej ważne jest przede wszystkim ustalenie związków przyczynowych pomiędzy stosowanymi bodźcami wychowawczymi i efektami ich oddziaływania na przedmiot wychowania, czyli na ucznia lub grupę uczniów. W dziedzinie kształcenia intelektualnego związki te wykryto stosunkowo dawno i dzięki temu mogła powstać naukowa dydaktyka wraz z całym arsenałem zasad, metod i środków umożliwiających racjonalną organizację procesu nauczania. Mniej wyraźnie występują te związki w wychowaniu moralnym, jednakże i tutaj sformułowano analogiczne zasady, metody i środki, które, aczkolwiek nie posiadają takiego naukowego waloru jak w dydaktyce, to jednak umożliwiają wychowawcy osiągnięcie choć w pewnym stopniu zakreślonych celów wychowawczych.

W dziedzinie wychowania estetycznego związki pomiędzy bodźcami i efektami wychowawczymi są jeszcze mniej uchwytnie, ponieważ dotyczą przede wszystkim sfery uczuć, mniej dostępnej badaniu niż zjawiska intelektu i nierzadko kwestionuje się nawet możliwość sformułowania tu jakichś uzasadnionych logicznie zasad postępowania wychodząc z założenia, że nie można ująć w rygory emocji i dowolnie nimi kierować, ponieważ rodzą się one spontanicznie i nie podlegają woli działającej na nie od zewnątrz¹. Co więcej, można spotkać się nawet z twierdzeniem, że dydaktyka szkolna nie tylko nie kształci uczuć estetycznych, lecz niszczy w dziecku artystę hamując spontaniczny rozwój zarodków, w które natura je uposażyła. Tego rodzaju sądy wydają najczęściej ludzie skłaniający się świadomie lub nieświadomie ku intuicjonistycznym poglądom na percepcję sztuki, negującym, a przynajmniej pomniejszającym rolę intelektu w przeżyciach estetycznych. Jak wiadomo, intuicjonizm w swej końcowej wersji prowadzi do pesymizmu w dziedzinie wychowania estetycznego i dlatego bliższe pedagogowi musi być stanowisko przeciwnie, gnostyczne, które wiążąc uczucia estetyczne ze sferą intelektu daje mu o wiele większe pole do działania umożliwiając sformułowanie teorii wychowania estetycznego w ogóle.

Jak wiadomo, zasadniczymi elementami teorii pedagogicznej są, poza ideałem i celami wychowawczymi, proces wyznaczany przez pewne etapy przemian w świadomości tudzież jakiś zestaw dyrektyw, czyli z zasad wskazujących, jak należy postępować, aby wywołać, ukierunkować i przyspieszyć interesujący nas proces.

¹ Patrz dla przykładu Rubinsztejn: Podstawy psychologii ogólnej. Książka i Wiedza, 1962 r., s. 665.

Jeżeli chodzi o wychowanie estetyczne poprzez dzieła sztuki, to za punkt wyjścia dla ustalenia procesu wyczulania dziecka na piękno w warunkach jego edukacji może być schemat percepcji dzieła sztuki opracowany przez Romana Ingardena, na który składa się 5 następujących momentów.

- 1) dzieło sztuki,
- 2) przedmiot przeżywający,
- 3) przedmiot estetyczny,
- 4) ujęcie wartości,
- 5) sąd wartościujący².

Dzieło sztuki istnieje niezależnie od świadomości odbiorcy jako realny przedmiot i jest w pewnym stopniu utworem schematycznym zawierającym elementy jednoznaczne, jednakowo odczytywane przez wszystkich normalnych ludzi, z drugiej jednak strony zawiera w sobie elementy „nie do określenia”, jak również takie, które mogą aktualizować się różnie w świadomości poszczególnych ludzi, czyli podmiotów przeżywających, ich wrodzonych tendencji, osobistej historii, przygotowania, ogólnego wykształcenia, a nawet chwilowego nastroju. Przedmiot estetyczny jest właśnie produktem aktualizacji dzieła sztuki w świadomości odbiorcy i wobec tego jest tworem czysto subiektywnym i niepowtarzalnym. Jest oczywiste, że z jednym dziełem sztuki wiąże się zawsze wiele różniących się pomiędzy sobą przedmiotów estetycznych w świadomości poszczególnych jego odbiorców. Od wytworzonego w świadomości podmiotu przeżywającego przedmiotu estetycznego zależy odpowiedź na wartość, czyli pewien zespół przeżyć określających osobisty stosunek przeżywającego podmiotu do dzieła sztuki i wreszcie wykrystalizowany i ujawniony w danym języku sąd określający jego wartość.

Przekład tego schematu na język dydaktyki nie nastręcza żadnych trudności, oto jego próba:

- 1) zetknięcie się ucznia (wychowanka) z dziełem sztuki,
- 2) analiza dzieła sztuki,
- 3) wytworzenie w świadomości wychowanka przedmiotu estetycznego,
- 4) pomoc w ustaleniu własnego stosunku wychowanka do dzieła sztuki,
- 5) pomoc w sformułowaniu sądu wartościującego.

Nie ulega wątpliwości, że centralnym ogniwem tego procesu jest wytworzenie w świadomości wychowanków przedmiotu estetycznego, będącego strukturą złożoną z elementów intelektualnych, jak i emocjonalnych. Opracowanie intelektualnej strony tej struktury nie sprawia wychowawcy specjalnych trudności. Opierając się na znanych zasadach i posługując się opracowanymi w dydaktyce metodami nauczania można bez trudu każde przeciętnie inteligentne dziecko zapoznać z życio-

² Patrz Zasady epistemologicznego rozważania doświadczenia estetycznego. Estetyka t. II, Warszawa 1961 r. PWN.

rysem twórcy, genezą dzieła, jego treścią i formą i gdyby udało się dowieść, że wiedza o dziele sztuki jest dostatecznym warunkiem jego emocjonalnego przeżycia, to stanowisko gnostyczne w wychowaniu estetycznym nie miałoby przeciwników. Niestety, doświadczenie nie zawsze potwierdza tę zależność. Znani są przecież ludzie umiejący bezbłędnie ocenić wartość obrazów, traktując je tylko i wyłącznie jako towar, na którym można dobrze zarobić. Praktyka szkolna dowodzi, że zbyt dokładna analiza dzieła sztuki może w uczniu zabić dyspozycje do jego emocjonalnego przeżywania. Nie jest przecie tajemnicą, że właśnie szkoła obrzydza często arcydzieła literatury na długie lata, a nawet i na całe życie. Słowem, ewentualne przekonanie, że intensywność uczuciowego przeżycia dzieła sztuki wzrasta wprost proporcjonalnie do stopnia jego intelektualnego opracowania, nie jest wcale udowodnione.

Nieco podobnie przedstawia się sprawa z tak zwanym „smakiem estetycznym”. Okazuje się, że można doskonale znać się na wszelkich konwencjach teorii estetyki, umieć bezbłędnie analizować dzieła sztuki, a mimo to nie posiadać smaku estetycznego, i odwrotnie. Trudno przecież posądzić twórców pomnika Waltera Scotta w Edynburgu lub architektów pompacyjnego moskiewskiego metra o niezajomość zasad estetyki, jak również trudno przypisywać ją twórczyniom łowickich wycinanek i koronkarkom z Koniakowa.

Czy wobec tego nie jest słusznym stanowisko intuicjonizmu negujące, a przynajmniej pomniejszające wpływ intelektu na powstawanie uczuć estetycznych? Wbrew pozorom wniosek taki wcale nie wynika z powyższych rozważań. Fakt, że intelektualnie opracowanie dzieła sztuki nie musi u każdego prowadzić do jego emocjonalnego przeżycia, nie przeczy, że może ono u olbrzymiej większości wychowanków doprowadzić do jego wzbogacenia i uszlachetnienia, pojawiające się od czasu do czasu przykłady obojętności emocjonalnej na dzieła sztuki wśród wykształconych znawców nie przeszkadzają bynajmniej przyjęciu pewnej potwierdzonej empirycznie prawidłowości statystycznej, stwierdzającej częstą zbieżność wiedzy o podmiocie i emocjonalnego w nim zaangażowania się. Dlatego też nie wolno żadnemu wychowawcy rezygnować z usiłowań oddziaływania na estetyczne uczucia uczniów za pośrednictwem intelektu nawet wtedy, gdy ma pewność, że odniesiony sukces nie będzie współmierny do wysiłku i będzie dotyczył tylko nielicznej części wychowanków. Tego rodzaju stanowisko nasuwa w konsekwencji konieczność opracowania zasad wychowania estetycznego podobnie, jak to ma miejsce w innych działach wychowania.

1. Nie ulega wątpliwości, że zasadniczym warunkiem prawidłowego przebiegu percepcji dzieła sztuki jest bezpośrednie zetknięcie się z nim. Trudno przecież zachwycać się obrazami Leonarda da Vinci lub rzeźbami Michała Anioła tylko na podstawie słownych relacji. Realizacja tego postulatu była niemożliwa w pełni jeszcze 50 lat temu, ale dziś, dzięki roz-

wojowi techniki, masowego przekazu informacji, żaden wychowawca estetyk nie ma trudności ze skompletowaniem aparatury umożliwiającej wychowankom bezpośrednie zetknięcie się z dobrymi reprodukcjami najwspanialszych wytworów ducha ludzkiego nawet w niełatwych warunkach finansowych.

Powyższe rozważania dowodziłyby, że w kształtowaniu estetycznym zasada pogładowości jest tak samo niezastąpiona jak w kształceniu umysłowym. Jest to niewątpliwie prawda, z tym jednakże zastrzeżeniem, że pomimo pozorów sens jej w tym dziale wychowania jest zupełnie inny niż na przykład przy nauczaniu fizyki, chemii czy biologii. Tam chodziło w pierwszym rzędzie o wytworzenie w świadomości uczniów pewnych jednolitych, uniwersalnych modeli pojęciowych, tutaj zaś o kształcenie uczuć, o wytworzenie różnorodnych i subiektywnych, ale jednocześnie adekwatnych w stosunku do dzieła sztuki przedmiotów estetycznych. Dlatego też nie zasada pogładowości będzie nas tu obowiązywała, lecz raczej zasada bezpośredniego kontaktowania się wychowanka z dziełem sztuki.

2. Każde dzieło sztuki stanowi mniej lub więcej doskonałą całość i jako takie oddziałuje na świadomość podmiotu przeżywającego, a składające się na nie detale mają jedynie sens w odniesieniu do całości i tylko na jej tle mogą być rozumiane. Jako przykład potwierdzający słuszność powyższego twierdzenia może posłużyć ołtarz Wita Stwosza, który po odzyskaniu poddany zabiegom konserwatorskim został we fragmentach wystawiony na Wawelu. Ktoś, kto przedtem nie widział całości, nie mógłby na ich podstawie wytworzyć w świadomości odpowiedniego przedmiotu estetycznego adekwatnego do tego arcydzieła.

Nasuwa się więc wniosek, że pierwszym stopniem do należytego rozumienia dzieła sztuki jest ogólne ujęcie go jako całości, a później dopiero analizowanie. Odwrócenie tego porządku postępowania byłoby niewątpliwie błędem dydaktycznym powstałym w wyniku przenoszenia „żywcem” empirycznych metod z nauk przyrodniczych w dziedzinę sztuki. W nauce chodzi o dojście do pojęcia prawa ogólnego na podstawie jednorodnych faktów „o wyodrębnienie — jak mówi Tugarinow — ze zjawisk tego, co rzeczywiście jest im wspólne, koniecznych i powszechnych związków, praw itd”³, natomiast w opracowaniu artystycznym „wyodrębnianie tego, co ogólne (typizacja), łączy się z indywidualizacją tego ogólnego, daje to w rezultacie nie pojęcia lub prawa, lecz obraz”⁴. Zasada całościowego ujmowania dzieł sztuki byłaby więc drugą z kolei obowiązującą w dziedzinie wychowania estetycznego. Realizacja jej w procesie wychowawczym przejawiająca się w różnych metodach będzie oczywiście różna w różnych dziedzinach wy-

³O wartościach życia i kultury. Warszawa 1964, Książka i Wiedza, s. 189.

⁴Ibidem.

chowania estetycznego: inaczej musi odbywać się w zastosowaniu do dzieł z zakresu plastyki (ujmowanie całości w przestrzeni), inaczej w stosunku do dzieł z zakresu muzyki (ujmowanie całości w czasie). Problemy te rozwiązują metodyki poszczególnych przedmiotów będących podstawą wychowania estetycznego w szkole.

3. Zasada dostępności dzieła sztuki w procesie wychowania estetycznego również nie może budzić zastrzeżeń. Każdy kto zetknął się z tą problematyką na terenie szkoły, wie, że zmuszanie uczniów pierwszej klasy szkoły podstawowej do wysłuchiwania symfonii Beethovena czy Czajkowskiego nie ma najmniejszego sensu, natomiast piękne melodie Noskowskiego komponowane do również pięknych tekstów Konopnickiej dzieci doskonale rozumieją i odczuwają.

Zasada dostępności w wychowaniu estetycznym zachowuje na ogół tę samą wartość, co w wychowaniu umysłowym. Naprzód należy kontaktować wychowanka z takimi dziełami, w których nietrudno będzie dziecku uchwycić treść i formę, a więc z prostymi, ale pięknymi przedmiotami codziennego użycia, artystycznymi ilustracjami bajeczek i anegdot, z prostymi, ale melodyjnymi piosenkami, rytmicznymi wierszykami itp., przechodząc stopniowo do zapoznawania z dziełami o coraz trudniejszej treści i skomplikowanej formie.

Realizacja w życiu szkolnym tej zasady nie powinna przysparzać nauczycielowi żadnych trudności. Programy wychowania plastycznego i muzycznego przestrzegają jej na ogół bez zarzutu, a wydawnictwa artystyczne dla dzieci angażując wybitnych plastyków, pisarzy i muzyków dostarczają tak bogatego materiału kształcącego i na tak wysokim poziomie, jak nigdy dotąd w historii wychowania.

Omawiając potrzebę przestrzegania zasady dostępności również w wychowaniu estetycznym, wypada zastanowić się, czy w dziedzinie percepcji dzieł sztuki istnieją jakieś stadia stosownie do rozwoju psychicznego dzieci? Obserwując je odnosi się wrażenie, że w pierwszych stadiach rozwoju funkcja utworów mało je obchodzi, natomiast fascynuje forma: jaskrawy kolor, głośny, przenikliwy dźwięk, w piosence rytm, w wierszu bardziej rytm, rytm i onomatopeje niż treść i sens. Bywa nawet tak, że wierszyki pozbawione sensu budzą większe zainteresowanie niż te, które posiadają wyraźną treść, o czym świadczy niesłychanie błyskotliwa kariera w zabawach dziecińczych wierszyka „entliczek, pętliczek”...

Nieco starsze dzieci zmieniają gusty i zaczynają bardziej interesować się funkcją przedmiotów, sensem wierszyka i obrazka, nie zawsze dostrzegając urok ich formy; treść zaczyna jakby górować nad formą. U dzieci starszych (koniec szkoły podstawowej i początek średniej) daje się zaobserwować ustalanie się pewnej równowagi w percepcji treści i formy, wreszcie w okresie dorastania krystalizowanie się jej charakteru stosownie do kształtującego się typu osobowości artystycznego, teoretycznego

lub też mieszanego. Przytoczony niżej schemat następująco ujmuje powyższe rozważania (tabela na stronie 40).

Niestety powyższy schemat, aczkolwiek został sporządzony na podstawie obserwacji dzieci i młodzieży, nie odzwierciedla dość wiernie skomplikowanej rzeczywistości. Nakreślone fazy są czymś mało uchwytnym i wyłaniają się tylko przy obserwacji dużej ilości wypadków, dlatego nie wolno wtlaczać w ich ramy wszystkich dzieci, ponieważ przy percepcji dzieł sztuki grają ogromną rolę warunki egzystencji dziecka, kultura rodziców, środowiska, wreszcie wrodzone załazki zdolności. Z drugiej strony uświadamiając sobie wszystkie niedostatki podanego schematu nie należy go zupełnie lekceważyć, ponieważ może on pomóc wychowawcy w ustalaniu

I	II	III	IV
Faza nieuświadomionego widzenia estetycznego	Faza racjonalistyczna z tendencjami do widzenia pozaestetycznego	Faza uświadomianej percepcji estetycznej	Faza krystalizacji ujmowania świata
Przewaga formy nad treścią	Przewaga treści nad formą	Równowaga treści i formy	Typ teoret. „ artyst. „ mieszany

średniego poziomu wymagań w stosunku do grup wychowanków znajdujących się na różnych poziomach rozwoju i tym samym w udostępnieniu dzieł sztuki stosownie do ich intelektualnych i emocjonalnych możliwości.

4. Nikt nie kwestionuje potrzeby przestrzegania w wychowaniu estetycznym zasady aktywizacji ucznia, jedynie psychologiczne podstawy tej zasady były i są przedmiotem sporu wśród przedstawicieli różnych kierunków pedagogicznych. Jak wiadomo, „nowe wychowanie” hołdując psychologii hormizmu bazowało aktywizację ucznia na jego naturalnych zainteresowaniach wynikających z biologicznych popędów i instynktów, natomiast racjonalistyczna pedagogika socjalizmu stara się zasadę aktywizacji oprzeć na innych podstawach, niż to czynił hormizm. Dlatego też nie fetyszyzują zainteresowania dziecka uważając, że ten stan psychiczny powinien zjawiać się w świadomości przede wszystkim jako rezultat racjonalnej motywacji, nie zaś tylko zgodności oddziaływania wychowawczego z instynktami i popędami. Takie stawianie sprawy musiało doprowadzić do detronizacji zasady zainteresowania w naszej pedagogice, a nawet do usunięcia jej z arsenału zasad dydaktycznych.

Trzeba przyznać, że hormizm i wiążący się z nim intuicjonizm i irracjonalizm są w dziedzinie wychowania estetycznego stanowiskami bardzo atrakcyjnymi dla wielu zachodnich pedagogów estetyków, niemożliwymi

jednak do przyjęcia przez pedagogów marksistów. Dlatego też nie powinna nas mylić pozorna zgodność ich poglądów na różne kwestie związane z wychowaniem estetycznym. Weźmy choćby dla przykładu problem ekspresji dziecka. Konieczność jej w wychowaniu estetycznym nie budzi wątpliwości wśród pedagogów reprezentujących nawet diametralnie sprzeczne stanowiska filozoficzne i socjologiczne, ale kiedy dla intuicjonisty ekspresja dziecka będzie oznaczała wyzwolenie jakichś mistycznych, drzemiących w głębinach jego duszy pokładów piękna, to dla marksisty będzie tylko środkiem przetwarzania tego, co zostało swoiście odbite ze świata obiektywnego przez świadomość.

Z zasadą aktywizacji wiąże się ściśle problem „twórczości” dziecięcej i „sztuki” dziecka. Nie jest łatwo zgodzić się na te terminy ukute w naszej literaturze naukowej przez prof. S. Szumana już w latach dwudziestych naszego wieku. W potocznym rozumieniu praca, aby mogła otrzymać atrybut „twórczej”, musi wypełnić pewne warunki, musi jej na przykład towarzyszyć świadomość celu, pewna przynajmniej planowość, oryginalność, samodzielność itp., a trudno przecież przypisać te cechy zabawowym czynnościom dzieci. Te same zastrzeżenia można wysunąć pod adresem produktu tej twórczości, czyli „sztuki dziecka”. Nie sądzę jednak, aby trzeba było kruszyć kopię o utrzymanie tych terenów w naukowej literaturze lub je zwalczać. Trzeba przyznać, że są one dość operatywne i niewątpliwie ułatwiają określenie pewnych czynności dziecięcych, jak również ich rezultatów; tym bardziej że zapał i radość, jakie im towarzyszą, istotnie upodabniają je do prac artystów, przynajmniej niektórych. W każdym bądź razie należy pamiętać, że oryginalność „twórczości” dzieci jest oryginalnością *sui generis* powodowaną z jednej strony świeżością spojrzenia na świat, ale z drugiej też nieporadnością techniczną i brakiem doświadczenia, nie zaś świadomą walką z wpływami w poszukiwaniu własnej indywidualności. Zdaniem prof. S. Szumana wypowiedanie się dziecka nie objawia się równomiernie we wszystkich dziedzinach estetyki, lecz zmienia się stosownie do wieku i zaawansowania w nauce szkolnej. Na przykład przed 10 rokiem dzieci wypowiadają się przede wszystkim przez rysunek i zabawy iluzyjne lub fikcyjne, natomiast w okresie pokwitania przeważa „twórczość” literacka (wiersze, pamiętniki). Jeśli zaś chodzi o muzykę, to nie bywa ona z reguły środkiem oryginalnego wypowiedania się ani dzieci, ani też młodzieży, tutaj nasz wychowanek bywa tylko odtwórcą.

Zasada aktywności powinna przejawiać się nie tylko w samoistnym wypowiedaniu się dziecka, lecz również przy percepcji dzieł sztuki. Jest to wprawdzie inna nieco aktywność niż przy wypowiedaniu się przez rysunek lub rzeźbę i może nawet uzewnętrznic się w kontemplacyjnym bezruchu, będącym najwyższą formą aktywności uczuciowej.

Jednym z najbardziej skutecznych środków wiodących do aktywizowania młodzieży przy opracowywaniu dzieł sztuki jest odpowiedni

nastrój, który z jednej strony sprzyja głębszemu rozumieniu dzieła, z drugiej zaś umożliwia jego emocjonalne przeżycie, decydując tym samym o wytworzeniu się w świadomości adekwatnego przedmiotu estetycznego. Lekceważenie przez wychowawców tego zasadniczego czynnika i przeprowadzanie analiz dzieł „na zimno” bywa najczęstszą przyczyną pedagogicznych niewypałów w tym dziale wychowania.

5. Przechodzimy wreszcie do ostatniej zasady, a mianowicie do zasady indywidualnego podejścia do wychowanka mającej w dziale wychowania estetycznego większe jeszcze znaczenie niż w wychowaniu umysłowym i moralnym. Wiadomo przecież, że dziecko nie tylko wypracowuje odrębną drogę do wytworzenia w swej świadomości uniwersalnych modeli myślenia i określonych schematów postępowania, lecz również zdradza tendencje do wytworzenia odrębnej artystycznej wizji świata i wychowawca powinien pomóc mu w krystalizacji tej wizji, nie zaś sprowadzać do jakiejś konformistycznej normy. Nic też dziwnego, że ważność zasady indywidualnego podejścia do wychowanka ulega w dydaktyce estetyki nawet wielokrotnieniu w stosunku do jej znaczenia w innych dziedzinach wychowania.

Precyzując powyższe 5 zasad wychowania estetycznego przez sztukę, nie twierdzą bynajmniej, że podany zestaw jest jedyny i zamknięty i nie można go wzbogacić i uzupełnić. Jak wiemy, do zasadniczych właściwości ujmowania świata przez człowieka należy pewna kontrastowość wynikająca prawdopodobnie z istnienia sprzeczności dialektycznych w świecie obiektywnym. Pojęcie prawdy możemy jedynie wytworzyć w związku z pojęciem fałszu, dobra — w związku z pojęciem zła i wreszcie piękna w związku z brzydotą. Z tego wynika, że w interesującej nas obecnie dziedzinie wychowania dziecko musi zdobyć umiejętność nie tylko odczuwania piękna, ale również w nie mniejszym stopniu i brzydoty: musi umieć rozróżniać kicz od artystycznego obrazu, szmirę od sztuki i poezję od grafomańskich wypocin. Nie wydaje się, aby cel ten można było osiągnąć bez odpowiedniego opracowywania krytycznego utworów pseudoartystycznych, a nawet zwykłej jarmarcznej i odpustowej brzydoty. Dlatego też jestem przekonany, że w zbiorach pomocy naukowych wychowawcy estetyka powinny znajdować się nie tylko reprodukcje dzieł artystycznych, lecz również eksponaty brzydoty w postaci różnych pretensjonalnych oleodruków (przysłowiowe „jelenie”) i gipsowych figurek sprzedawanych przez różnych przedsiębiorców przy nadarzających się okazjach, a polonista powinien od czasu do czasu zaprezentować swym uczniom co „celniejsze” teksty grafomańskie.

Czy nie należałoby więc pomyśleć o sformułowaniu w wychowaniu estetycznym zasady kontrastowości w kształceniu smaku estetycznego? Podobne rozważania można by przeprowadzić na temat innych jeszcze zasad, ale nie sądzę, aby zbyt wielka ich ilość miała decydować o sukcesach wychowawcy.

КАРОЛЬ КОТЛОВСКИ

Лодзь

О ПРОЦЕССЕ И ПРИНЦИПАХ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В начале автор обсуждает два принципиальные и отдельные положения будущей основы взглядов связей происходящих между стимулами и эффектами в области эстетического воспитания, особенно в возникновении эстетических чувств, именно положение интуиционизма и агностицизма предлагая, что второе в противоположности к первому является с точки зрения педагогики оптимистическим положением и оно как раз, не интуиционизм, может создать основу для разработки научной теории эстетического воспитания.

Затем пользуясь схемой перцепции произведения искусства разработанной Романом Ингарденом автор приводит ее на язык дидактики создавая аналогически процессу обучения 5 пунктов процесса эстетического образования.

Сравнивая обе схемы они выглядят следующим образом:

Схема перцепции искусства Романа Ингардена

1. Произведение искусства
2. Переживающий субъект
3. Эстетический предмет
4. Оценка стоимости
5. Оценочное суждение

Схема процесса эстетического образования

1. Соприкосновение воспитанника с произведением искусства
2. Анализ произведения искусства
3. Произведение в сознании воспитанника эстетического предмета
4. Помощь в установлении отношения воспитанника к произведению искусства
5. Помощь в формировании оценочного суждения.

После установления, таким способом, моментов процесса эстетического образования автор приходит затем к формированию 5 принципов эстетического воспитания, именно: 1) принцип непосредственного контактирования воспитанника с произведением искусства, 2) целостного рассматривания произведения искусства, 3) доступности произведения искусства, 4) активизации воспитанника и наконец 5) принцип индивидуального подхода к воспитаннику. Как шестой принцип автор обсуждает возможности введения принципа контраста в формировании эстетического вкуса, но не предполагает, чтобы рост принципов мог способствовать более глубоким воспитательным достижениям в этом деле.

KAROL KOTŁOWSKI

Łódź

ON THE PROCESS AND THE PRINCIPLES OF ESTHETIC EDUCATION

The author discusses two differing points of view which underlie opinions concerning the relations between stimuli and effects in the area of esthetic education, and particularly in developing esthetic feelings. These two points of view are intuitionism and agnosticism. The author is of the opinion that the latter is an

optimistic stand from the point of view of pedagogy and it can, in contrast with intuitionism, constitute basis to work out a scientific theory of esthetic education.

Next, taking the scheme of perception of a piece of art worked out by Roman Ingarden the author translates it into the language of didactics and thus distinguishes 5 stages of the esthetic educational process. Below the two schemes are juxtaposed:

Roman Ingarden's Scheme of Perception of a Piece of Art	Scheme of Esthetic Educational Process
1. Piece of Art	1. The pupil's contact with a piece of art
2. The Experiencing Subject	2. Analysis of a piece of art
3. The Esthetic Object	3. Forming the piece of art in the pupil's consciousness
4. Conceiving of the value	4. Helping the pupil to establish his attitude towards a piece of art
5. Value judgement	5. Helping the pupil to form his value judgement

Having thus established the stages of esthetic educational process the author arrives at formulating 5 principles of esthetic education, and namely 1. the principle of direct contact of the pupil with a piece of art; 2. Treating a piece of art as a whole; 3. Understandibility of a piece of art; 4. Making the pupil active, and finally; 5. Principle of individual approach to the pupil. A possibility of introducing the principle of contrast in developing esthetic taste is introduced as the sixth principle, but the author is of the opinion that multiplying principles does not necessarily lead to a greater educational success in this area.

WACŁAW WOJTYŃSKI

DALSZY ETAP W ROZWOJU RADZIECKIEJ SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

Rezygnację władz radzieckich z jedenastoletniego okresu kształcenia średniego oraz decyzję o powrocie do szkoły dziesięcioletniej przyjęto w naszym kraju z pewnym zdziwieniem, wydawało się przecież, iż ustawa z 1959 roku, która wprowadziła szkołę 11-letnią i deklarowała silnie zacieśnienie więzi tej szkoły z życiem, postawiła sprawę słusznie. Zdziwienie było tym większe, ponieważ pamiętano niedawne wystąpienia oficjalnych reprezentantów radzieckich nauk pedagogicznych i przedstawicieli Ministerstwa Oświaty RSFR, którzy goszcząc w Polsce wypowiadali się publicznie za taką właśnie szkołą oraz równocześnie za programem jej szerokiej politechnizacji i wąskiej profesjonalizacji. Twierdzili oni, iż szkoła ogólnokształcąca politechniczna bez szkolenia produkcyjnego i niezbędnego stopnia uzawodowienia musiałaby niejako zawisnąć w próżni, nie mogłaby wykonać ciężącego na niej zadania zacieśnienia więzi z otaczającym ją życiem.

Tymczasem okazało się — wbrew pozorom — iż nie była to wcale koncepcja realistyczna, nie uwzględniła bowiem warunków, w jakich miało ją wykonywać, stąd życie i doświadczenie wielu środowisk obaliło ją w sposób dosyć gwałtowny. Dzisiaj zdaje się już nie mieć obrońców ani w Ministerstwie i Akademii Nauk Pedagogicznych, ani wśród nauczycieli i dyrektorów szkół.

Cóż więc niesie okres ostatni? Jak się rysuje jutro radzieckiej szkoły ogólnokształcącej? Jakie tendencje przenikają do jej murów obecnie?

Aby odpowiedzieć na te pytania, należy cofnąć się nieco wstecz, kiedy z ramienia Ministerstwa Oświaty RSFR i Akademii Nauk Pedagogicznych oraz niektórych uniwersytetów i instytutów pedagogicznych podjęto zarówno intensywne prace koncepcyjne, jak i szereg eksperymentów o podstawowym dla szkoły znaczeniu. Głównym problemem badań była hipoteza o możliwości większego zintensyfikowania procesu nauczania w klasach szczebla początkowego i o realności ewentualnego skrócenia tego okresu z czterech do lat trzech oraz o możliwości wcześniejszego rozpoczynania nauczania niektórych przedmiotów na tym poziomie przez specjalistów (np. matematyki, języka obcego i in.). Znaczna część badań zakończyła się potwierdzeniem wysuniętych hipotez (m. in. dot. skrócenia okresu nauki początkowej), a trwające równocześnie dyskusje w gronach

ludzi nauki z terenu różnych dyscyplin oraz w zespołach pedagogów, psychologów i nauczycieli doprowadziły do zarysowania podstawowych konturów nowej szkoły ogólnokształcącej, jej treści i organizacji. Szkoła ta ma być upowszechniona, obowiązkowa dla wszystkich. Przejście na 10-letnie nauczanie obowiązkowe uchwalił XXIII Zjazd KPZR. Ma ono nastąpić w zasadzie do roku 1970. Tej to dyrektywie podporządkowane zostało całe dzieło przeobrażeń strukturalno-programowych, o których tutaj mówimy. Obecna szkoła taką jeszcze nie jest, oparta ona jest bowiem na zasadzie trzech koncentrów programowych: początkowego, klas V-VIII i klas IX-X (XI). Nowy stan rzeczy — to 10-letnia szkoła jednolita, realizująca liniową koncepcję programową, to politechniczna szkoła pracy, ale nie sprofesjonalizowana, ogólnokształcąca, przygotowująca do aktywnego uczestnictwa w życiu, lecz nie do określonego zawodu.

Bliższe dane o jej charakterze przynosi wspólna uchwała KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR z połowy listopada 1966 r. — „O mierach dalszego ułuszczenia raboty sriedniej obszczeobrazowatielnoj szkoły”¹. Podkreśla ona wielkie osiągnięcia radzieckiej szkoły ogólnokształcącej, nazywając ją główną sprawczynią dokonanej rewolucji kulturalnej w Związku Radzieckim. Ale nie szczędzi też i słów krytyki pod jej adresem. Stwierdza, iż poziom jej nie odpowiada jeszcze szybko rosnącym wymaganiom życia. W poszczególnych republikach nie podjęto na czas reformy jej planów i programów nauczania, mimo iż wiedziano, że nie były one dobre. Uczniowie są nadal przeciążani obowiązkowymi zajęciami szkolnymi, czemu towarzyszy słaba jeszcze praca wychowawcza oraz niedostateczny wysiłek nad kształceniem i podnoszeniem kwalifikacji nauczycieli. Naukom pedagogicznym uchwała zarzuca, iż nie zajmują się ważnymi problemami oświatowymi, że nie analizują i nie uogólniają wielostronnego doświadczenia pedagogicznego radzieckiej szkoły. Również organizacje partyjne, związkowe i komsomolskie nie angażują się w takim stopniu w procesy wychowania, w ulepszenie pracy szkoły i domu oraz w upowszechnianie wiedzy pedagogicznej wśród rodziców, mieszkańców wsi i osiedli robotniczych, w jakim to czynić powinny. Tymczasem w warunkach burzliwego tempa rozwoju nauki i techniki jak nigdy dotąd rośnie znaczenie szkoły jako instytucji umożliwiającej i zabezpieczającej wszechstronny rozwój młodych pokoleń, rozwój kulturalny całych narodów, rozwój ich sił wytwórczych. Stąd znaczne podniesienie poziomu wiedzy uczniów oraz lepsze przygotowanie ich do pracy społecznie użytecznej mogą odegrać w tym dziele istotną rolę.

Główne zadanie szkoły ogólnokształcącej sprowadza się — podkreśla dokument — do przekazywania uczniom trwałej wiedzy w zakresie podstaw nauk, do rozwinięcia i podniesienia na odpowiedni poziom ich świadomości komunistycznej oraz do przygotowania do życia i do świadomego

¹ Por. odp. artykuły w „Prawdzie”, nr 323 i 324 z 19 i 20 XI. 66 r.

wyboru zawodu. Poznanie praw rozwoju społecznego, wychowanie na rewolucyjnych tradycjach narodowych, rozwijanie i pogłębianie uczuć patriotycznych, umacnianie ducha solidarności z narodami, które prowadzą walkę przeciw kolonializmowi i władzy kapitału, które opowiadają się za wolnością i niezawisłością polityczną, wykazywanie zdecydowania w walce z przeżytkami ideologii burżuazyjnej, pełna dbałość o wychowanie estetyczne oraz o rozwój fizyczny i dobry stan zdrowotny uczniów — oto kanony, na jakich ma się wspierać działalność pedagogiczna szkoły.

Ma ona objąć w zasadzie, jak już mówiliśmy, do roku 1970 ogólnym średnim kształceniem całą młodzież radziecką, w związku z czym poszczególne republiki muszą zaprojektować na kolejne lata planu 5-letniego sieć pełnych szkół ogólnokształcących, liczby uczniów stopniowo obejmowanych procesem kształcenia średniego oraz określić zadania w dziedzinie budownictwa i zaopatrzenia materialnego szkół.

W uchwale podkreśla się potrzebę utrzymania stabilności w pracy szkoły, konsekwentnego realizowania przez nią zasad kształcenia politechnicznego i wychowania do pracy, a ministerstwa oświaty republikańskie zobowiązują się do stopniowego wprowadzenia nowych planów i programów nauczania. Wprowadzenie to rozpocznie się w przyszłym roku szkolnym, a zakończy w zasadzie w roku 1970/71. Podstawę dla ich opracowania będą stanowiły założenia rekomendacyjne przygotowane przez Akademię Nauk ZSRR i Akademię Nauk Pedagogicznych. Ustala się w nich maksymalne tygodniowe obciążenia godzinowe uczniów (w kl. I—IV godzin 24, a w kl. V—X — 30 godzin), dopuszczając jedynie w szkołach narodowościowych RSFRR oraz w szkołach republik pozarosyjskich możliwość zwiększenia tygodniowego wymiaru godzin o 2—3 godziny w każdej klasie. Liczebność poszczególnych klas również nie będzie mogła być dowolna, gdyż w klasach od I do VIII za maksymalną uznano liczbę 40, zaś w klasach IX i X 35 uczniów, nadto dopuszczono możliwość dzielenia klas IV—X szkół wiejskich narodowościowych, liczących powyżej 25 uczniów, na dwie grupy.

Proces kształcenia politechnicznego uczniów i przygotowania ich do pracy użytecznej społecznie nie może być — postanawia uchwała — przedmiotem zainteresowania samej tylko szkoły. Zobowiązuje się dlatego organizacje partyjne, kierownictwa przedsiębiorstw przemysłowych, instytucje, kołchozy i sowchozy, organizacje komsomolskie i związkowe do udzielania szkołom w tym względzie wszechstronnej pomocy oraz do stworzenia w tym celu niezbędnej bazy dydaktyczno-naukowej i materialnej.

Ministerstwo Oświaty ZSRR, które ma powstać niebawem i Akademię Nauk Pedagogicznych oraz ministerstwa oświaty poszczególnych republik zobligowano do energicznego zajęcia się problemem podniesienia efektywności procesu nauczania i wychowania, zwiększenia odpowiedzial-

ności dyrektorów szkół i nauczycieli za stan wiedzy, jaką uczniowie wynoszą ze szkoły. Zapowiedziano wydanie ustawy o nagradzaniu medalami absolwentów szkół średnich ogólnokształcących, którzy wykazą się wybitnymi postęпами w nauce. Równocześnie zwrócono uwagę na niedopuszczalność kontynuowania praktyki zwalniania uczniów do prac, nie związanych bezpośrednio z procesem nauczania, zwłaszcza do prac rolnych, jak również na niemożność dalszego tolerowania faktów odrywania pod różnymi pozorami dyrektorów szkół i nauczycieli od ich podstawowych obowiązków zawodowych.

W trosce o dobrą organizację i koordynację pracy wychowawczej we wszystkich szkołach uchwała zaleca zwrócenie przez nie szczególnej uwagi na zagadnienie dyscypliny i kulturalnego zachowania się młodzieży. Uchwała czyni szkołę odpowiedzialną za całość poczynań opiekuńczo-wychowawczych w stosunku do dzieci i młodzieży w jej środowisku. W tym celu szkoły otrzymają specjalny etat organizatora pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej działającego na prawach zastępcy dyrektora (w miejsce istniejącego ostatnio etatu wicedyrektora do organizacji szkolenia produkcyjnego). Podniesienie wymagań dotyczy wszystkich dziedzin i aspektów wychowania z wychowaniem fizycznym i przysposobieniem sportowym oraz wychowaniem estetycznym włącznie. W sukursz szkole mają przyjść w tym zakresie organizacje kultury fizycznej, ministerstwo kultury, komitet do spraw kinematografii, związki i stowarzyszenia twórcze. Specjalne nadzieje wiąże się z Komsomołem i organizacją pionierską. Mają one zogniskować swoją działalność na kształtowaniu przekonań ideowych młodzieży, działać w duchu umiłowania nauki i pracy oraz rozwijania inicjatywy i samodzielności. Muszą one podjąć trudne zadanie organizowania wolnego czasu dzieci i młodzieży w ich środowiskach. Organizacje partyjne, związkowe i komsomolskie działające przy zakładach przemysłowych, kołchozach i sowchozach powinny umacniać więź tych zakładów ze szkołami, pomagać rodzinom i szkołom efektywnie w wychowywaniu młodego pokolenia, wywierać wpływ na rodziców niewłaściwie odnoszących się do swych obowiązków wychowawczych względem własnych dzieci.

Uchwała stwierdza, iż dzieło dalszego doskonalenia systemu oświatowego, zwłaszcza procesu nauczania i wychowania, zależy przede wszystkim od nauczyciela, jego kwalifikacji naukowych i metodycznych, jego ideowości oraz poziomu kultury ogólnej i politechnicznej. W związku z tym zwraca się uwagę na konieczność stworzenia korzystnych warunków dla owocnej i skutecznej pracy nauczycieli, dla systematycznego podnoszenia przez nich swoich kwalifikacji. Kładzie się nacisk na bezwzględne respektowanie przez władze oświatowe przepisów o ochronie pracy, o prawach oraz należnych nauczycielom z mocy prawa przywilejach zawodowych. Uchwała podkreśla, iż stała troska o autorytet nauczyciela, o właściwe i jak najbardziej racjonalne wykorzystywanie jego wysiłku dla dzieła

nauczania wychowania młodzieży powinna być troską wszystkich zainteresowanych czynników, wszystkich organizacji partyjnych, zawodowych i komsomolskich.

Postanowienie zobowiązuje zainteresowane ministerstwa ogólnozwiązkowe, komisję planowania oraz ministerstwa oświaty poszczególnych republik do corocznego ustalania limitów przyjęć do zakładów kształcenia nauczycieli stosownie do przewidywanego zapotrzebowania kadrowego szkół. Podkreśla ono specjalnie potrzebę wykształcenia niezbędnej liczby nauczycieli muzyki i śpiewu, przedmiotów plastycznych, kreślenia, wychowania fizycznego i in. w średnich szkołach pedagogicznych i na odpowiednich wydziałach instytutów pedagogicznych. Wskazuje ono także na konieczność umocnienia szkół-internatów i domów dziecka oraz na rozszerzenie sieci szkół sanatoryjnych i szkół-internatów specjalnych.

Końcowy fragment uchwały dotyczy budownictwa szkolnego, bazy i wyposażenia materialnego szkół wiejskich. Podkreśla się, iż budownictwo to powinno uwzględniać również potrzeby mieszkaniowe nauczycieli oraz inwestycje w zakresie internatów dla uczniów mieszkających z dala od siedzib szkół 8-klasowych, że środki przeznaczone na te cele powinny być wydzielone z ogólnych kwot inwestycyjnych i pozostawać w dyspozycji władz oświatowych, że fundusz mieszkaniowy nie powinien być wykorzystywany na rzecz osób nie zatrudnionych w szkolnictwie. Dyrektywa ta dotyczy również materiałów budowlanych, jeśli inicjatywę budowy szkół i mieszkań nauczycielskich podejmą masowo kolchozy lub inne instytucje i organizacje działające na wsi. Postawiono przy tym warunek, iż wszystkie nowe budowy powinny być przekazywane do eksploatacji przed rozpoczęciem roku szkolnego. Pełne wyposażenie szkół w niezbędny sprzęt, materiały, pomoce naukowe, w środki i urządzenia techniczne, z projektorami filmowymi i telewizorami włącznie, prace remontowe — wszystko to ma być wykonywane, stwierdza uchwała, tylko przy czynnym współdziałaniu szkół z ich środowiskami i środowisk ze szkołami.

Ale aktualny etap rozwoju szkoły ogólnokształcącej w Związku Radzieckim wymaga także podniesienia na odpowiednio wyższy poziom pedagogicznego kierownictwa wewnątrzszkolnego, jak również metod sprawowania nadzoru ze strony inspektoratów rejonowych i okręgowych wydziałów oświaty. Stwierdza się w uchwale, iż nadzór ten dzisiaj pod wieloma względami szwankuje. Uchwała zobowiązuje dlatego Ministerstwo Oświaty ZSRR, Ministerstwo Finansów oraz Komitet Pracy i Płac do przygotowania nowych przepisów, które ustalą niezbędne liczby pracowników nadzoru pedagogicznego dla odpowiednich szczebli administracji szkolnej, jak również ustalą korzystniejsze zasady ich wynagradzania. Wreszcie uchwała poleca Ministerstwu Oświaty ZSRR przygotowanie projektu ustawy o średniej szkole ogólnokształcącej.

W treści uchwały jest jednak pewien moment, który zasługuje na specjalną uwagę. Uchwała KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR poleca mia-

nowicie, aby dla pogłębienia wiedzy młodzieży z zakresu nauk przyrodniczych, matematyczno-fizycznych i humanistycznych oraz w celu wielostronnego rozwijania zainteresowań i uzdolnień uczniów, szkoły ogólnokształcące prowadziły, poczynając od klasy siódmej, zajęcia fakultatywne odpowiadające zainteresowaniom i upodobaniom uczniów. Co jeszcze ważniejsze, uchwała zaleca wykorzystanie dotychczasowego pozytywnego doświadczenia i w związku z tym utrzymanie pewnej ilości szkół lub klas realizujących system pogłębionego, teoretycznego i praktycznego, kształcenia uczniów kl. IX i X w zakresie matematyki i techniki obliczeniowej, fizyki i radioelektroniki, chemii i chemicznej technologii, biologii i agrobiologii oraz w zakresie przedmiotów humanistycznych.

Tak sprofilowane „specjalizacyjnie” szkoły lub klasy ogólnokształcące istnieją w niektórych ośrodkach miejskich ZSRR już od kilku lat. Pełnych szkół eksperymentalnych tego typu jest cztery, zaś szkół z niektórymi sprofilowanymi klasami jest ok. 50. Piszący te słowa miał możliwość odwiedzenia kilku takich szkół w listopadzie 1966 r. Eksperymentalna Szkoła Ogólnokształcąca Akademii Nauk Pedagogicznych nr 444 w Moskwie ze specjalizacją matematyczną i szkoła-internat przy Uniwersytecie Leningradzkim w Leningradzie ze specjalizacjami matematyczno-fizyczną i chemiczno-biologiczną należą do grupy czterech szkół (dwie pozostałe są w Nowosybirsku i w Kijowie), które próbują rozwiązać trudne zagadnienie prognozy dydaktycznej między szkołą średnią i szkołą wyższą. Nie jest to tylko problem programowy ani też tylko problem rekrutacyjny, lecz także, a może głównie, problem odpowiednich metod pracy z młodzieżą dwóch ostatnich klas szkoły średniej, zbliżonych pod pewnymi względami do metod pracy szkoły wyższej. W przedmiotach ścisłych i przyrodniczych ma to szczególne znaczenie. Tak zróżnicowane nauczanie nie ma nic wspólnego z furkacją, ponieważ każdego ucznia obowiązuje opanowanie jednakowego i pełnego programu szkolnego ze wszystkich przedmiotów, a tylko odpowiednie zespoły koncentrują się w klasach IX i X na poszerzonym i pogłębionym toku nauczania w zakresie wybranego przez siebie przedmiotu (jednego lub dwóch), w jego aspekcie teoretycznym i praktycznym, jednak głównie pod kątem czekających ich wkrótce studiów wyższych. W moskiewskiej szkole eksperymentalnej nr 444 owa specjalizacja (matematyczna) zaczyna się już w klasie VII. Wyraża się to m. in. w tym, że w miejsce tzw. „trudnowo obuczenia” występuje w planie nauczania teoria i praktyka pracy na elektronowych maszynach liczących, czyli technika obliczeniowa i programowanie. Nadto w ramach zajęć do wyboru na analizę matematyczną przeznaczają się dodatkowo w kl. VII — 2 godz., w kl. VIII — 3 godziny, w kl. IX—X po 4 godz. tygodniowo, co znacznie poszerza możliwości zdobycia przez uczniów odpowiednich wiadomości i umiejętności matematycznych. Podobną praktykę stosuje się także w innych szkołach i klasach eksperymentalnych tego typu. Dzięki temu uczniowie w klasach VIII, IX i X mają po 9 godzin

matematyki tygodniowo, z czego znaczną część przeznaczają się na elementy matematyki wyższej i na zdobycie przez uczniów wprawy w rozwiązywaniu zadań. Nie można się też dziwić faktowi zdawania przez przytłaczającą część absolwentów tych szkół i klas egzaminów wstępnych na wydziały matematyczno-fizyczne i politechniczne szkół wyższych oraz stosunkowo łatwemu trybowi ich dalszej nauki na tych wydziałach. Tak się mówi o absolwentach szkoły nr 444 w Moskwie, którzy rzeczywiście nie mają trudności z dostaniem się na wyższe studia, które dla wielu innych są nie do osiągnięcia. Przechodząc w powiązaniu ze szkołą ośrodkiem, wyposażonym w elektronowe maszyny liczące typu „Ural-1” i „Ural-2”, odpowiednie przeszkolenie teoretyczno-praktyczne, które ich uprawnia do wykonywania pracy na stanowisku „programisty-obliczeniowca”, uzyskują dodatkowy impuls do dalszych studiów w tej nowej dziedzinie matematyki.

W szkole-internacie przy ul. Sałuszkina w Leningradzie, która jest szkołą eksperymentalną miejscowego uniwersytetu, profil specjalizacyjny obejmuje matematykę i fizykę oraz chemię i biologię, przy czym te dwie ostatnie „specjalizacje” występują w mniejszości. Na 100 nauczycieli szkoły tylko 42 pozostaje na jej etacie, pozostali są pracownikami etatowymi uniwersytetu. Standartem swego wyposażenia szkoła wybitnie odbiega od norm przeciętnych. To samo da się powiedzieć także o szkole leningradzkiej nr 157, w której tylko niektóre klasy są w ten sposób sprofilowane, gdyż szkoła eksperymentuje właściwie nauczanie języka obcego od klasy II. Pracownie i gabinety posiadają urządzenia kompletne i technicznie nowoczesne, zainstalowane sumptem uniwersytetu lub innych instytucji, sprawujących nad tymi szkołami patronat naukowy. Gabinety mechaniki, optyki, fizyki molekularnej, chemii nie różnią się wiele od gabinetów i laboratoriów uniwersyteckich. Co zaś szczególnie charakterystyczne i ważne, to fakt, iż odpowiedzialni za eksperymenty pracownicy nauki (profesorowie, docenci, wykładowcy, asystenci) sami automatycznie pracują w szkołach jako nauczyciele, jako przewodniczący i członkowie rad pedagogicznych, jako kierownicy kółek pozalekcyjnych itp., sprawdzając osobiście faktyczną wartość projektowanych innowacji metodycznych, przygotowywanych programów i podręczników (makiet). Pracownie szkoły ogólnokształcącej nr 157 dysponują taką ilością zestawów pomocy naukowych, jaka jest konieczna do każdej lekcji, dla każdej grupy ćwiczeniowej. Dysponują one zamontowanymi na stałe projektorami filmowymi i epidiaskopami. Zasłony zaciemniające w oknach pracowni opadają i podnoszą się za naciśnięciem guzika w pulpicie nauczycielskim. W ten sam sposób nauczyciel uruchamia ze swego miejsca przy katedrze projektor filmowy, dzięki czemu może to uczynić w takim momencie lekcji i na tak długo, jak to wynika logicznie z planu jego lekcji. Film nie zastępuje więc nauczyciela, lecz go tylko w odpowiedni sposób uzupełnia; ilustruje, wzbogaca oraz pogłębia tok jego dydaktycznej pracy.

Rekrutacja do wspomnianych czterech szkół (Moskwa, Leningrad, Nowosybirsk i Kijów) odbywa się na innych niż ogólne zasadach. Szkoły te przyjmują do swych klas dziewiątych młodzież po klasie ósmej o zainteresowaniach matematycznych z terenu całego Związku Radzieckiego, przy czym szkoła moskiewska czyni to na terenach Rosji centralnej, leningradzka na obszarach północno-zachodnich, nowosybirska na Syberii i Dalekim Wschodzie, a szkoła kijowska na Ukrainie i południu ZSSR. Do punktów rekrutacyjnych dojeżdżają pracownicy uniwersyteccy, szkoła przyjmuje tylko zakwalifikowanych przez nich kandydatów. Tak jest przynajmniej w „rejonie” szkoły leningradzkiej, która przyszłych uczniów swych klas dziewiątych zbiera aż z 19 punktów, w których przeprowadzane są odpowiednie egzaminy i rozmowy z kandydatami.

Dyrektorzy szkół zastrzegają się, iż w tym eksperymencie nie chodzi bynajmniej o wyławianie talentów matematycznych, gdyż pedagogika, jak twierdzą, nie zna dotąd sposobów, którymi tego rodzaju właściwości można byłoby wykrywać, w wieku lat 15—16 nie da się zresztą jeszcze bezwzględnie powiedzieć o uczniu, że jest lub że nie jest matematycznie uzdolniony, nie są to przecież uzdolnienia tej samej natury, co talenty artystyczne, które ujawniają się znacznie wcześniej. Stąd w założeniach rekrutacyjnych przyjmuje się, iż każdy uczeń przejawiający prawdziwe, autentyczne zainteresowania do matematyki, fizyki, chemii lub biologii może pod okiem odpowiedniego nauczyciela i przy odpowiednim wysiłku osobistym osiągnąć najwyższe nawet rezultaty. Stąd też, jakkolwiek kandydatami do tych szkół są głównie zwycięzcy olimpiad, wszyscy, zarówno ci, jak i inni, są poddawani odpowiednim badaniom egzaminacyjnym. Doświadczenie wykazało, iż pomyłek wykluczyć się nie da, że pewien odpad śródroczny w klasie IX ma miejsce, jest on jednak niewielki. Uczniowie tacy są po prostu przenoszeni do klas o normalnym tempie pracy.

Na zakończenie warto jeszcze wspomnieć o jednym interesującym przedsięwzięciu, które wymownie świadczy o staraniach, jakie czynią uniwersytety radzieckie, aby ułatwić młodzieży szczerze i głęboko zainteresowanej przedmiotem wstęp na studia wyższe. Rzecz znów dotyczy matematyki i wydziałów matematycznych uniwersytetów w Moskwie i Leningradzie. Przy tych uniwersytetach istnieją mianowicie tzw. zaoczne szkoły matematyczne dla młodzieży dwóch najstarszych klas szkoły ogólnokształcącej z całego Związku Radzieckiego. Ideą tych „szkół” jest śpieszenie z systematyczną pomocą młodzieży zamieszkałej daleko od ośrodków uniwersyteckich, a pragnącej się dalej uczyć tego przedmiotu. „Szkoła” rejestruje swoich „uczniów”, posiada ich zdjęcia, dokładne adresy, ich korespondencję oraz przysyła im co miesiąc odpowiednią partię zadań do wykonania. Każdym dziesiątkiem „uczniów” opiekuje się jeden student wydziału matematycznego uniwersytetu, komsomolec, który to robi na zasadzie pracy społecznej. Poprawia on nadesłane przez uczniów zadania, opracowuje uwagi, koresponduje, zachęca do wysiłku, zapobiega znie-

chęceni. Całoroczny program i poszczególne przydziały pracy miesięcznej opracowują profesorowie. Administracyjnie całą „szkołą” liczącą ponad 1000 „uczniów” kierują 2 osoby, przydzielone na określoną ilość godzin przez miejscowy wydział oświaty. Jest to więc przedsięwzięcie tanie, a pedagogicznie bardzo cenne, świadczące o świadomym dążeniu władz oświatowych i uczelni wyższych do uprzystępniania wiedzy możliwie na najwyższym poziomie wszystkim, którzy tego pragną, oraz do zasypywania przepaści między szkołą średnią i szkołą wyższą. Wydaje się, iż jest to jeden z najskuteczniejszych sposobów likwidowania tego typu przedziałów.

ZRÓŻNICOWANIE KSZTAŁCENIA W CZECHOSŁOWACJI

Na pierwszy rzut oka może się wydawać, że szkolnictwo czechosłowackie osiągnęło już imponujący stopień doskonałości. Świadczy o tym przede wszystkim jego powszechność, począwszy od przedszkoli, z których korzysta prawie $\frac{3}{4}$ dzieci 3—6-letnich (w Polsce zaledwie $\frac{1}{4}$), a kończąc na rozwiniętym szkolnictwie zawodowym, obejmującym na poziomie niższym, średnim i wyższym prawie wszystkich młodych kandydatów do pracy zawodowej, a także początkujących pracowników i tych, którzy pracując zawodowo pragną osiągnąć wyższy poziom kwalifikacji. W stosunku do liczby ludności kraju liczebność szkolnictwa wyższego zapewnia Czechosłowacji trzecie miejsce w świecie — za Stanami Zjednoczonymi Ameryki Płn. i Związkiem Radzieckim, a tuż przed Bułgarią i Węgrami (Polska zajmuje miejsce dziesiąte)¹. Absolwenci uczelni czechosłowackich są uznawani w świecie za dobrych specjalistów.

A jednak w opiniach oświatowców i pedagogów czechosłowackich nie trudno zauważyć nuty niezadowolenia z dotychczasowego stanu rzeczy. Generalnym powodem tego niezadowolenia jest zbyt mała skuteczność kształcenia w całym szkolnictwie, zwłaszcza zaś w szkołach ogólnokształcących. Chodzi tu zarówno o ekonomiczną, jak i ściśle pedagogiczną stronę tego zagadnienia.

Problem skuteczności kształcenia

Wprawdzie wskaźniki drugoroczności i odpadu w szkolnictwie czechosłowackim nie są większe od polskich. W dziewięcioletniej szkole podstawowej drugoroczność wynosi tam ok. 4%², w polskiej zaś szkole podstawowej — 5,6%³; w Czechosłowacji odpada ze szkoły podstawowej (tzn. przestaje się uczyć nie uzyskawszy świadectwa ukończenia tej szkoły) ok. 18% młodzieży⁴, a w Polsce do 1960 r. wskaźnik odpadu ze szkoły podstawowej wynosił aż 26%⁵. Jednakże w Czechosłowacji, gdzie głównie dzięki twórczości naukowej Vaclava Přihody już od 1930 r. zakorzeniła się tendencja kształcenia bez drugoroczności i odpadu, nawet takie „normal-

¹ Mały rocznik statystyczny. Warszawa 1966, GUS, s. 331.

² M. Cipro: Diferenciace základního vzdělání. Praha, Statní Pedagogické Nakladatelství 1966, s. 10.

³ Statystyka szkolnictwa. Szkolnictwo ogólnokształcące, opieka nad dzieckiem i młodzieżą. 1964/65 i 1965/66. Warszawa 1966, GUS, s. 82.

⁴ M. Cipro: Diferenciace základního vzdělání. Op. cit., s. 18. Podług Zemana w roku 1962/63 opuściło szkołę ogólnokształcącą bez ukończenia klasy IX — 17,6%, a w roku 1964/65 — 16,3% młodzieży. F. Zeman: K některým problémům základního školství. „Odborná Výchova” 1966, nr 2, s. 25.

⁵ W. Tułodziecki: Na progu nowego roku szkolnego. *Nowa Szkoła* 1962, nr 7/8, s. 17.

ne” wskaźniki traktowane są jako haniebne plamy na współczesnym systemie szkolnym.

Pod wpływem progresywistycznej pedagogiki amerykańskiej młody wówczas docent Uniwersytetu Praskiego, dr V. Příklad, podjął w 1930 r. próbę takiego dostosowania całokształtu nauczania do uzdolnień młodzieży, która powinna zapewnić całkowitą skuteczność kształcenia⁶. Stanąwszy na czele Komisji Reformy Szkolnej przy Szkole Wysokich Studiów Pedagogicznych w Pradze, rozwinął śmiało badania eksperymentalne w tej dziedzinie. W szkołach eksperymentalnych Příklad oprócz przedmiotów obowiązkowych prowadzono nauczanie w zakresie przedmiotów do wyboru. Uczniowie kl. III i IV (obecnie VIII i IX) mieli do wyboru języki lub przedmioty techniczne i zajęcia praktyczne. Poza zajęciami lekcyjnymi zorganizowano zajęcia w pracowniach. Na drugim etapie badań wprowadzono indywidualne uczenie się w pracowniach pod kierunkiem nauczycieli. Uczniowie mający jakieś opóźnienia z poszczególnych przedmiotów mogli „nadrabiać” te opóźnienia ucząc się jednocześnie innych przedmiotów bez straty czasu.

Wyniki tego eksperymentu były znakomite. Cel, którym było osiągnięcie pełnej skuteczności kształcenia, osiągnięto w pełni, wobec czego tzw. „Příkladovy pokusné školy” zyskały sobie dużą popularność. Wojna uniemożliwiła jednak przeprowadzenie reformy szkolnej wedle opracowanej w szczegółach przez Příklad koncepcji. Wystąpił on z nią ponownie zaraz po wojnie, przedstawiając plan uelastycznienia organizacji pracy w całym szkolnictwie drugiego stopnia⁷. Jednakże w pierwszej fazie przeobrażeń szkolnictwa czechosłowackiego — do 1950 r. — całkowita realizacja koncepcji Příklad była trudna, a w 1951 r. spotkała się ona z ostrą krytyką Prezydium Komitetu Centralnego KPCz, co ostatecznie przesądziło jej losy. Liczni pedagogowie i oświatowcy czechosłowacy jednak o niej nie zapomnieli. A więc gdy w drugiej połowie lat pięćdziesiątych okazało się, że ta reforma, która do 1953 r. nadmiernie usztywniała cały system oświatowo-wychowawczy, nie doprowadzi do upowszechnienia wykształcenia średniego, coraz wyraźniej zaczęto domagać się rehabilitacji koncepcji Příklad. W 1959 r. znalazła ona wyraz nawet w referatach kierownictwa partii komunistycznej.

Na plenarnym zebraniu Komitetu Centralnego partii w kwietniu 1959 r., gdy rozpatrywano węzłowe problemy szkolnictwa czechosłowackiego, wśród licznych propozycji głównego referenta tej problematyki, członka Biura Politycznego KC KPCz, J. Henrycha, wyróżniała się myśl o podwyższeniu skuteczności kształcenia przez dostosowanie pracy szkolnej do uzdolnień i zainteresowań młodzieży. Henrych głosił wówczas m. in.: „Nasza szkoła musi u każdego dziecka uwzględniać wszystkie aspekty

⁶ V. Příklad: Racionalizace školství, Praha 1930.

⁷ V. Příklad: Idea školy druhého stupně. Brno 1945.

jego osobowości i starać się o rozwijanie wszystkich jego cech dodatnich. Dlatego większej niż dotychczas troski wymaga indywidualna opieka nad uczniem". I stwierdziwszy, że w obecnym systemie giną talenty i zamiłowania, które powinny być rozwijane, doszedł do wniosku, iż sprawa oceny postępów w nauce i skuteczności kształcenia wymaga „uzdrowienia”. Zakwestionował też drugoroczność: „Zachodzi pytanie, czy słuszne jest stosowane zgodnego ze starym zwyczajem pozostawianie na drugi rok uczniów, którzy z pewnego przedmiotu mają wprawdzie słabe wyniki, ale wykazują dobre lub nawet celujące postępy z innych przedmiotów; którzy później, jak wykazuje doświadczenie, w życiu mają nawet wybitne osiągnięcia. Takimi uczniami należy zaopiekować się w sposób indywidualny i pomóc im w przezwyciężeniu pewnych braków”⁸.

Oczywiście, stąd już tylko krok do zupełnej rehabilitacji koncepcji V. Pňihody. I tak się stało. Dziś nestor czechosłowackiej pedagogiki psychologizującej⁹ z satysfakcją obserwuje renesans jego koncepcji. W piśmiennictwie czechosłowackim aż roi się od publikacji na temat podwyższania skuteczności kształcenia przez zróżnicowanie treści i indywidualizowanie pracy w całym szkolnictwie. Ten ruch, któremu przewodzi dyrektor Instytutu Pedagogiki w Pradze, doc. M. Cipro, zatacza coraz szersze kręgi, zwiastując nową reformę szkolną.

Zróżnicowanie kształcenia a jednolitość szkolnictwa

Obecny ruch pedagogiczny w Czechosłowacji stanowi w istocie rzeczy próbę postawienia drugiego kroku w odwróceniu z drogi wybranej w 1953 r., gdy ustalono założenia reformy, która miała w przyszłości ujednoczyć kształcenie całej młodzieży w obowiązkowej jedenastoletniej szkole ogólnokształcącej¹⁰. Wedle ówczesnych założeń, celem polityki oświatowej miało być osiągnięcie takiego stopnia jednolitości w szkolnictwie, aby wszyscy uzyskiwali jednakowe wykształcenie średnie. Zróżnicowane kształcenie zawodowe miało być zorganizowane dopiero na poziomie ponadśrednim. Ponieważ jednak ta koncepcja już w drugiej połowie lat pięćdziesiątych okazała się zupełnie nierealna, w 1960 r. uzgodniono, że obok średniej szkoły ogólnokształcącej, której funkcją jest zarówno przygotowanie do „życia”, jak i do studiów wyższych, należy na poziomie średnim rozwinąć także kształcenie zawodowe w rozmaitych szkołach, dostosowanych do aktualnych potrzeb gospodarki i kultury narodowej. Ustawa z dnia 15 grudnia 1960 r.¹¹, która stała się podstawą prawną

⁸ Reforma szkolna w Czechosłowacji. Dokumenty zebrał i opatrzył komentarzem Mirosław Cipro. Warszawa, PZWS 1963, s. 48—49.

⁹ Czytelnicy polscy znają go głównie dzięki dwóm wydaniom jego „Wstępu do psychologii pedagogicznej”. Warszawa 1961 i 1965, PZWS.

¹⁰ Czechosłowacka ustawa o organizacji szkolnictwa i systemie kształcenia nauczycieli. Praha, Orbis 1953.

¹¹ Zákon o soustave výchovy a vzdělávání. Školský zákon. Praha, Státní Pedagogické Nakladatelství, 1961.

trzeciej wielkiej reformy szkolnej w powojennej Czechosłowacji, rozstrzygnęła, iż tylko do piętnastego roku życia cała młodzież powinna się kształcić w jednolitej 9-klasowej szkole podstawowej, a po piętnastym roku powinna się kształcić w różnych szkołach, zapewniających niejednakowe wykształcenie „średnie”: „Przez wykształcenie średnie rozumie się wykształcenie ogólne, politechniczne i zawodowe zróżnicowane pod względem kierunku i zakresu, ale mające jednakową wartość społeczną, które po ukończeniu kształcenia podstawowego zdobywa się w różnych typach szkół przy jednoczesnym włączeniu się całej młodzieży do różnorodnej pracy produkcyjnej. Kierunek i zakres wykształcenia średniego zależy od potrzeb gospodarki i kultury narodowej”¹².

To ustalenie stało się przesłanką do bardzo wyraźnego zróżnicowania szkolnictwa zawodowego, a także — dla zrazu eksperymentalnego, a potem oficjalnie uznanego, wyodrębnienia trzech kierunków w większych średnich szkołach ogólnokształcących.

KIERUNKI W ŚREDNIEJ SZKOLE OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

Przedmiot nauczania	k i e r u n k i											
	ogólny				matemat. - fiz.				chem. - biolog.			
	I	II	III	Ra- zem	I	II	III	Ra- zem	I	II	III	Ra- zem
Język czeski i literatura	4	3	3	10	4	3	3	10	4	3	3	10
Język rosyjski	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6
II język obcy	3	2	3	8	3	2	3	8	3	2	3	8
Podst. wiedzy politycznej	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3
Historia	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6
Geografia	2	2	—	4	2	2	—	4	2	2	—	4
Matematyka	4	4	4	12	5	5	5	15	4	4	4	12
Geometria wykreślna	—	—	—	—	—	2	2	4	—	—	—	—
Fizyka	3	3	4	10	4	4	5	13	2	3	3	8
Chemia	2	2	2	6	2	2	—	4	3	3	4	10
Biologia	2	2	2	6	—	—	2	2	2	3	3	8
Wychowanie fizyczne	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9
Podstawy produkcji	8	8	8	24	8	8	8	24	8	8	8	24
Przedm. fakultatywne	—	2	2	4	—	—	—	—	—	—	—	—
Razem	36	36	36	108	36	36	36	108	36	36	36	108
Przedm. nadobowiązk.	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6

Z planu nauczania widać, że w zakresie przedmiotów cyklu przyrodniczo-matematycznego wprowadzono tam dość istotne zróżnicowanie. Uwzględnienie w planie nauczania przedmiotów „fakultatywnych” i „nadobowiązkowych” stworzyło możliwości pogłębienia tego zróżnicowania. Wyraźniej różnice te wystąpiły w programach, stosowaniu pomocy naukowych i w całokształcie codziennej pracy szkolnej. Wynikiem tego było

¹². Ibidem, § 7.

też zróżnicowanie wymagań dydaktycznych, zwłaszcza na egzaminach maturalnych.

Wykształcenie średnie, potraktowane jako pogłębienie i poszerzenie w wybranych kierunkach wykształcenia zapoczątkowanego we wspólnej dla wszystkich szkole podstawowej, coraz bardziej odbiegało od uniwersalistycznej koncepcji wykształcenia średniego z początków lat pięćdziesiątych. Natomiast w koncepcji kształcenia podstawowego wciąż usiłowano jak najkonsekwentniej realizować program zawierający tzw. zakładne učivo, które — według dążeń jego głównego autora, Otokara Chlupa — miało polegać na tym, że:

- 1) obejmuje elementy nauki, sztuki i techniki osiągnięte przez ludzkość w ciągu jej rozwoju,
- 2) jest niezbędne dla dalszego kształcenia i uczestnictwa w życiu społeczno-gospodarczym,
- 3) ma zasadnicze znaczenie dla wszechstronności wychowania socjalistycznego i ukształtowania naukowego poglądu na świat,
- 4) jest dostosowane do wieku ucznia i jego rozwoju umysłowego, aby mogło być przyswojone przez wszystkich uczniów przy zastosowaniu odpowiednich metod nauczania,
- 5) ma aspekt politechniczny, tzn. obejmuje podstawy nie tylko nauk humanistycznych, lecz również różnych rodzajów działalności produkcyjnej oraz budowy maszyn i narzędzi¹³.

Govorliwi rzecznicy tej koncepcji kształcenia podstawowego w szkole dziewięcioklasowej przy pogłębiającym się różnicowaniu szkolnictwa „średniego” traktowali realizację tej koncepcji jako podstawowy warunek rozwoju systemu oświatowo-wychowawczego. Boć jeśli jednolite kształcenie ogólne ma się kończyć już w klasie dziewiątej, gdyż dalej zasada jednolitości jest uhonorowana w niewielkim stopniu, to zakres i poziom tego kształcenia podstawowego powinien być dla wszystkich jednakowo wielki...

Tak jednak może rozumować tylko ktoś, kto nie zdaje sobie sprawy ze sprzeczności takiej organizacji kształcenia. Najświeższe doświadczenia czzechosłowackie ujawniły te sprzeczności w całej pełni.

Jedną leży na przejściu z encyklopedycznej szkoły podstawowej do mocno zróżnicowanego szkolnictwa „średniego”. Nagłe przejście z szerokiej nie oznakowanej drogi kształcenia ogólnego w którąś z licznych wąskich ścieżek prowadzących do różnych celów stanowi tę sprzeczność, której nie uwzględniono w fazie przygotowawczej ostatniej reformy szkolnej w Czechosłowacji. Młodzież encyklopedycznie kształcona w szkole podstawowej okazuje się zupełnie nie przygotowana do przejścia do szkół

¹³ O. Chlup: Všeobecné polytechnické vzdělání v období dovršení socialismu a přechode k komunismu. *Pedagogika* 1960, nr 1.

„średnich”. Żywiotowe przechodzenie absolwentów szkoły dziewięcioklasowej powoduje przypadkowość w kształceniu na poziomie średnim, niweczącą wszelką dbałość o dostosowanie kształcenia na tym poziomie do uzdolnień i zainteresowań młodzieży. Straty ekonomiczne i pedagogiczne tego stanu rzeczy muszą być, oczywiście, ogromne.

Nie mniejsze straty pociąga wszakże za sobą odpad młodzieży w szkole podstawowej. Z wyliczeń finansowych okazuje się, że odpad ten w roku szkolnym 1964/65 spowodował stratę 324 038 400 Kčs¹⁴, stanowiących, naturalnie, nie tylko sumę kosztów kształcenia, lecz również innych wydatków, związanych z przedwczesnym opuszczaniem szkoły przez młodzież. A strat pedagogicznych nie sposób dokładnie wykazać. Wśród pedagogów czechosłowackich rozpowszechnia się przekonanie, iż straty te są tak ogromne, że całkowicie dyskwalifikują one ów uniwersalizm szkoły podstawowej, który — jak się wydaje — implikuje takie ofiary.

Dlatego problem zróżnicowania kształcenia w szkole podstawowej stał się przedmiotem niemal powszechnego zainteresowania pedagogów czechosłowackich. Uzyskał też aprobatę Komitetu Centralnego partii, który w październiku 1964 r. uznał za celowe wypróbowanie w szkolnictwie „poprawnie zrozumianego i przemyślanego zróżnicowania, zbliżającego je do różnych zainteresowań i uzdolnień młodzieży”¹⁵. Pierwsze wyniki obecnych badań w tej dziedzinie skonfrontowano na specjalnym seminarium w Pradze, dnia 22 marca 1966 r. Prasa pedagogiczna czechosłowacji, zwłaszcza *Pedagogika*, *Socjalistyczna škola* i *Jednotna škola* publikuje analizy teoretyczne i przyczynki z zakresu problematyki zróżnicowania treści i metod kształcenia w szkole podstawowej. Cytowana książka M. Cipro zapoczątkowała serię publikacji książkowych z tej dziedziny. Państwowe Wydawnictwo Pedagogiczne w Pradze zapowiedziało na rok 1967 wydanie m. in. książki wybitnego pedagoga szwedzkiego: *Problemy diferenciacje ve švédské škole* oraz autorów czechosłowackich — M. Dostala: *Pedagogické problémy současné doby* i M. Cipro: *Modernizace zakladaniho vzdělání*.

Badania naukowe w zakresie problematyki zróżnicowania kształcenia w jednolitym systemie szkolnym mają przygotować grunt dla przyszłej reformy szkolnej. Z takim zamiarem zostały podjęte. Bo pedagogowie i oświatowcy czechosłowaccy mają ambicję, aby przyszła reforma była przygotowana lepiej niż którakolwiek z dotychczasowych. Bo — jak stwierdza M. Cipro — „doświadczenia minionych prawie już 20 lat dość nas nauczyły, że totalne ustalanie jednostronnych nowych zadań w szkolnictwie, bez stworzenia niezbędnych warunków kadrowych, materialnych, organizacyjnych, pedagogicznych i innych, niechybnie naraża nas na wielkie straty. Dlatego uchwała październikowego plenum KC KPČZ (1964 r.)

¹⁴ Z obliczeń T. Slouka, przytoczonych przez M. Cipro w cytowanej książce, s. 20.

¹⁵ Cytuję za M. Cipro: *Deferenciace zakladniho vzdělání*. s. 5.

wyznaczyła na opracowanie, sprawdzenie i stopniową realizację nowych koncepcji wychowania i kształcenia w szkole dziewięcioletniej termin pięcioletni, co wystarczy, aby można było pożądane ustalenia wprowadzić w życie z należytą dokładnością”¹⁶.

Sądzę, że warto zainteresować się tymi przygotowaniem do nowej reformy szkolnej w Czechosłowacji. Choćbyśmy mieli zupełnie odmienne poglądy na temat zróżnicowania kształcenia...

¹⁶ Ibidem, s. 101—102.

WŁADYSŁAW CICHON

PROGRAM NAUCZANIA 8-KLASOWEJ SZKOŁY PODSTAWOWEJ A WYCHOWAWCZO-MORALNE POTRZEBY NASZEGO SZKOLNICTWA

1. PRÓBA OCENY ZAŁOŻEŃ I CELÓW WYCHOWAWCZYCH PROGRAMU

Mysłą przewodnią wskazówek wychowawczych zawartych w programie nauczania jest przekonanie o społecznej wartości moralności socjalistycznej. Moralność ta, zgodnie z programem, ma być podstawą, na której opierać się powinno wychowawcze kształcenie młodzieży, oraz źródłem, z którego nauczyciel czerpać powinien treści etyczne. Moralność socjalistyczna jest moralnością świecką.

Idea szkoły świeckiej sama w sobie jest szczytna i zasługuje w pełni na społeczną realizację. Jednakże jej urzeczywistnienie wiąże się w praktyce z całym szeregiem trudności wynikających przede wszystkim z tego, iż nasz system oświatowy nie posiada zbyt wielu doświadczeń w zakresie świeckiego wychowania. Dlatego też realizacja nowego programu wymaga od nauczycieli twórczej pracy wychowawczej, której treści wypływać będą — w myśl uwag Ministra Oświaty zawartych we wstępie do programu — z rozwoju nowych stosunków międzyludzkich i nowych kształtów, jakie przybierać będzie budownictwo socjalizmu. „Nie będziemy ustawiali w pracy nad ulepszeniem programu. Próba życia, którą będą pierwsze lata jego realizacji, przemyślenia i krytyczne uwagi nauczycieli, poczynione na tle doświadczeń szkolnych, oraz nowa treść, jaką wniosą do naszego życia postępy w budownictwie socjalizmu, osiągnięcia współczesnej nauki i techniki, a także rozwój stosunków międzyludzkich — to źródła, z których będziemy korzystać przy wykonywaniu tego zadania”¹.

Powyższe uwagi są konieczne do zrozumienia i wytłumaczenia faktu, iż program pod względem zawartych w nim treści moralno-wychowawczych wydaje się jednak dość ubogi. Nie można w nim znaleźć materiału, z którego nauczyciel mógłby bez pośrednio czerpać wypracowane zasady i normy etyczne, tak pomocne i niezbędne w jego pracy dydaktyczno-wychowawczej. Fakt ten — chociaż wynika z określonej sytuacji, w jakiej znajduje się obecnie szkolnictwo polskie — jest jednak poważnym mankamentem programu.

Ponadto należy zauważyć, że brak treści etycznych wiąże się, być może, z ogólnym założeniem programu, głoszącym, że dla celów wychowawczych wystarcza materiał zawarty w innych przedmiotach, i że nie potrzeba wprowadzać specjalnego przedmiotu wychowawczego, takiego, jak np. wychowanie moralne czy nauka o moralności². Mimo wielu godzin lekcyjnych przeznaczonych w planie nauczania³ na

¹ Program nauczania, s. 6—7.

² Z założeniem tym dyskutuje również prof. B. Suchodolski w swoich pracach pedagogicznych. Nie postuluje on jednak wprowadzenia do szkół „nauki o moralności”, lecz jedynie nowy przedmiot „życie społeczne”. (B. Suchodolski: O program świeckiego wychowania moralnego, Warszawa 1961, t. I, s. 71, 100 oraz Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym, opracowanie zespołowe pod kierunkiem B. Suchodolskiego, Wrocław-Warszawa-Kraków, 1963 r. s. 38 i 160—170.)

³ Program nauczania, s. 17.

poszczególne przedmioty nie znalazła się ani jedna, która by była całkowicie poświęcona wychowaniu moralnemu. Istnieją co prawda „godziny do dyspozycji wychowawcy klasy”, tzw. godziny wychowawcze, lecz nie są one — jak wiadomo — przeznaczane w praktyce na naukę o moralności.

Twórcy programu stanęli zatem na stanowisku, iż nie należy do szkoły podstawowej wprowadzać osobnego przedmiotu, który miałby na celu wychowanie moralne i kształcenie etyczne. Powstaje pytanie, czy stanowisko to jest naprawdę w całej swej rozciągłości słuszne. Rodzi się wątpliwość czy rzeczywiście cele wychowawcze stawiane szkole podstawowej osiągnąć można wyłącznie za pomocą tzw. nauczania wychowującego. Zagadnienie to jest problemem szerszym i można by próbować jego rozwiązania opierając się nie tylko na analizie sytuacji w szkolnictwie polskim, ale także sięgając do metod pedagogiki porównawczej. Można by np. przebadać, czy francuski system szkolny zawierający wiele godzin lekcyjnych przeznaczonych na specjalne nauczanie moralności i filozofii nie okazuje się skutecznym i wartościowym sposobem realizacji wychowania moralnego — bez względu na cele, którym służy, i normy moralne, które zawiera⁴.

We francuskim systemie szkolnym miejsce religii w szkole zajęła świecka nauka moralności, która miała na celu m. in. dać młodzieży pierwsze zasady moralne, miała tę młodzież wychować w duchu ideałów demokracji, miała wreszcie być tym przedmiotem, który wpaja młodzieży głębszą kulturę ogólną, podstawę kształcenia zawodowego i umiejętność dobrego postępowania.

Dużą rolę do bezpośredniego nauczania moralności przywiązuje również szkolnictwo angielskie, chociaż nauka o moralności ma tam charakter przede wszystkim religijny⁵.

Chcąc w jakikolwiek sposób wykorzystać w polskiej sytuacji modele wychowawcze innych systemów szkolnych, trzeba pamiętać o różnicach zachodzących w dziedzinie kultury, ustroju społeczno-gospodarczego i politycznego między tymi krajami a Polską. Wydaje się jednak, że mimo tych różnic istnieje jeden element godny naśladowania i faktycznie stanowiący o społecznej wartości systemu wychowawczego. Jest nim mianowicie podkreślane szczególnie we Francji przywiązywanie pierwszorzędnej wagi do nauczania moralności. Bez względu na to, czego się faktycznie naucza na lekcjach moralności w poszczególnych krajach, rzeczą zasadniczą wydaje się być sama potrzeba wychowania moralnego, wspólna różnym systemom szkolnictwa. Tym bardziej u nas, gdzie wychowanie młodzieży winno być przedmiotem szczególnej troski społeczeństwa i państwa, nauczanie moralności musi odgrywać w systemie szkolnym rolę zasadniczą.

Doniosłość wprowadzenia oddzielnego przedmiotu, poświęconego nauce moralności ma — jak wiadomo — szczególne znaczenie w tych systemach szkolnych, którym przyświeca ideał szkoły świeckiej. W miejsce bowiem nauczania religii, która spełniała m. in. rolę wychowawczą, należy dać młodzieży jakiś odrębny przedmiot nauczania, który spełniałby zadania wychowawczo-moralne.

Kończąc te wstępne uwagi raz jeszcze chcemy określić charakter naszej wątpliwości odnoszącej się do analizowanego programu. Otóż celem wychowania, w myśl programu, winno być m. in. „wychowanie w duchu socjalistycznej moralności i socjalistycznych zasad współżycia społecznego”⁶ (podkreślenie W. C.). Cel ten niezmiernie trudno — naszym zdaniem — osiągnąć, nie ma bowiem jeszcze ani gotowego systemu etycznego, na którym mogłaby

⁴ Sprawą tą szczegółowiej zajmuje się B. Nawroczyński w pracy pt. O szkolnictwie francuskim, Warszawa 1961.

⁵ Por. K. Kotłowski: Szkoła angielska po drugiej wojnie światowej. Warszawa 1961.

⁶ Program nauczania, s. 8.

się oprzeć moralność socjalistyczna, ani nie ma także gotowych już, socjalistycznych zasad współżycia społecznego. Zarówno moralność socjalistyczna, jak i zasady współżycia społecznego znajdują się dopiero w stadium powstawania i będą się rozwijać wraz z postępowaniem socjalistycznych stosunków społecznych. W celu wypracowania moralności socjalistycznej trzeba uprzednio stworzyć przynajmniej zasadnicze zręby systemu etycznego, który mógłby stanowić jej teoretyczną podstawę. System taki musiałby rozwiązywać wszystkie z podstawowych zagadnień etycznych, musiałby zatem być systemem etyki teoretycznej, normatywnej oraz technologii etycznej. Opracowanie takiego systemu mogłoby niezmiernie wzbogacić wychowawczo-moralną część programu nauczania.

2. ANALIZA KRYTYCZNA TREŚCI ETYCZNYCH I METOD WYCHOWAWCZYCH

Ze sprawą omówionych powyżej założeń i celów wychowawczych wiąże się zagadnienie zawartych w programie treści wychowawczo-moralnych. Treści te mają być konkretnym materiałem służącym do realizacji zadań wychowawczych. Analiza programu prowadzi do wniosku, że brak w nim w zasadzie treści ściśle etycznych, przynajmniej w takim zakresie, w jakim wymagają tego założenia programu. Brak także w programie przedmiotu przeznaczanego wyłącznie do celów wychowawczych. Istnieje zatem pewna dysproporcja między celami i treściami wychowawczymi: cele te są zbyt ambitne w stosunku do skromnych środków. Maksymalizm założeń, minimalizm treści — oto cecha wychowawczej części programu.

Słuszność powyższej uwagi można by wykazać analizując treści moralne, zawarte w materiale nauczania poszczególnych przedmiotów. Wydawać by się mogło, że największej tych treści znajduje się w materiale wychowania obywatelskiego, języka polskiego i historii. Pozostałe przedmioty zawierają bardzo niewiele treści moralnych, co zresztą wypływa z ich charakteru.

Tymczasem jednak nawet i te przedmioty, które powinny zawierać więcej materiału wychowawczego (wychowanie obywatelskie, język polski, historia), nie posiadają go w takim stopniu, by mogły stać się wystarczającą podstawą wychowawczo-moralnego oddziaływania szkoły. Twierdzenie to postaramy się poniżej uzasadnić, przynajmniej w odniesieniu do wychowania obywatelskiego, w którym zawarto stosunkowo największą treść wychowawczo-moralnych.

Otóż zasadniczym celem wychowania obywatelskiego jest wpojenie młodzieży norm takiej moralności, która odpowiadałaby potrzebom społeczno-gospodarczego ustroju, w którym młodzież ta żyje. Drugim, niemniej ważnym zadaniem tego przedmiotu jest przekonanie uczniów o możliwości i obowiązku aktywnego angażowania się w sprawy społeczne, zmierzającego do ciągłego ulepszania istniejących form życia społecznego. Oba te zadania posiadają bez wątpienia charakter moralny, dotyczą bowiem konkretnych sposobów zachowania się jednostki w otaczającym ją świecie. Jednakże materiał nauczania, zawarty w programie wychowania obywatelskiego, wydaje się być niewystarczający, mimo wielu pomocnych treści, które dałoby się z niego wyłowić.

Jakie praktyczne sposoby wskazuje program dla realizacji powyższych zadań? Główną cechą tych sposobów jest to, że są one pośrednie, tzn., że realizacja zadań wychowawczo-moralnych ma się dokonywać nie poprzez wskazywanie konkretnych norm i ocen moralnych, lecz niejako na drodze okrężnej, w tym wypadku poprzez ukazywanie poszczególnych sytuacji życiowych, w których pewne normy i oceny znajdują swe zastosowanie. Sytuacjami takimi są: współżycie i praca mieszkańców miasta czy wsi, życie społeczne środowiska, działalność organów rządu i partii, ustroj społeczno-gospodarczy i polityczny, współpraca międzynarodowa itp.

Przy takim zarysowaniu problematyki wychowania obywatelskiego trudno jest

oczywiście mówić, że dotyczy ona wprost zagadnień wychowawczo-moralnych. Zapewne może się przyczynić do wyrobienia w uczniu pozytywnej społecznie postawy obywatelskiej, świadomej swych praw i obowiązków wobec zbiorowości. Postawa obywatelska, chociaż powinna i musi opierać się na pewnej postawie moralnej, nie jest jednak z tą postawą moralną tożsama. Wydaje się nawet, że właściwa postawa obywatelska może ukształtować się jedynie pod warunkiem wcześniejszego ukształtowania właściwej postawy moralnej. Program natomiast zdaje się tej zależności nie dostrzegać. Być może, stąd właśnie płyną jego braki treściowe (oczywiście w odniesieniu do zadań moralnych, którymi się w tej pracy zajmujemy).

Wśród treści moralnych programu wychowania obywatelskiego znajdujemy jedynie ogólne i dość niekonkretne wskazówki dotyczące profilu wychowawczo-moralnego. Nie znajdujemy natomiast norm moralnych w jednoznacznym sformułowaniu, takich, które mogłyby być dla młodzieży wyraźną wskazówką postępowania. Przedstawione w programie postulaty moralne⁷ — warunków tych nie spełniają. Są właśnie mało konkretne i ogólnikowe. Co więcej, przez żadne chyba z dzieci na serio nie poddawane w wątpliwość. Dlatego też ich przydatność wychowawczo-moralna wydaje się być, mimo pewnych zalet, naprawdę znikoma. Jest oczywiste, że inicjatywa w tej dziedzinie pozostawiona jest w całości nauczycielowi. Jest to miejsce, w którym wydział on może swą twórczą pomysłowość wychowawczą.

Treści wychowawczo-moralne zawarte w programie wychowania obywatelskiego nie tylko wydają się znikome i niewystarczające, ale ponadto niektóre z nich nasuwają szereg uwag dyskusyjnych, a czasem nawet ich właściwa interpretacja może nastroczać nauczycielowi poważne trudności. Jest to sytuacja tym bardziej kłopotliwa dla nauczyciela, gdyż w zasadzie jedynie od niego i jego rozumienia danych treści zależy wybór właściwego sposobu przekazywania ich dzieciom. Przykładowo wymienimy tutaj temat z klasy VIII wychowania obywatelskiego, który brzmi: „praca podstawowym miernikiem wartości człowieka” — jako cecha ustroju socjalistycznego⁸.

Twierdzenie, że praca jest miernikiem wartości człowieka, jest trudne do interpretacji przede wszystkim dlatego, że kryje ono w sobie różne aspekty; ekonomiczny i filozoficzny. Na czoło wysuwa się tu oczywiście aspekt ekonomiczny, chociażby ze względu na to, iż twierdzenie to wypowiedziane jest w terminologii ekonomii politycznej. Jednak interpretacja ekonomiczna jest także niejasna i co więcej — trudno mówić nawet o jakiejś jednej tylko możliwej interpretacji ekonomicznej, nasuwa się ich bowiem wiele i chyba żadna z nich nie daje się ostatecznie przyjąć za słuszną. Samo pojęcie pracy jako kategorii ekonomicznej jest wieloznaczne i historycznie zmienne. Jego znaczenie zależy — jak wiadomo — od stosunków ekonomicznych właściwych danej formacji społecznej. O ile np. w okresie wspólnoty pierwotnej przez pracę można było rozumieć proces oddziaływania człowieka na przyrodę w celu uzyskania niezbędnych środków do życia, to w formacjach późniejszych, a zwłaszcza w kapitalistycznych stosunkach produkcji, praca przybiera inny charakter. Oprócz pierwotnych swoich cech staje się pracą najemną i przedmiotem wyzysku. Jeszcze innego charakteru nabiera praca w gospodarce socjalistycznej, opartej o społeczną własność środków produkcji.

Różne interpretacje twierdzenia o pracy jako mierniku wartości człowieka kształtują się w zależności od interpretacji występujących w nim pojęć, a więc w zależności od tego, czy np. pracą będziemy rozumieli jedynie w sensie produkcyjnym, czy także uwzględnimy tu pracę tzw. nieprodukcyjną. Następnie interpretacje te będą różne w zależności od sposobu rozumienia przedmiotu oceny — człowieka. Inaczej twierdzenie to będzie wyglądać przy traktowaniu człowieka jako pewnej

⁷ Por. Program nauczania, s. 308—316, 324.

⁸ Program nauczania, s. 315.

siły roboczej, inaczej zaś wtedy, gdy człowieka będziemy pojmowali jako nosiciela siły roboczej, a więc ostatecznie jako coś, co jest od tej siły roboczej różne.

Twierdzenie, że praca jest miernikiem wartości człowieka — zawarte w programie — wypływać może z niewłaściwego rozumienia marksowskiej teorii wartości towaru. Karol Marks stał bowiem na stanowisku, że praca jest jedynym źródłem i miarą wartości towaru⁹. Z twierdzenia tego nie wynika jednak, że człowieka można traktować jak towar; co najwyżej za towar uważać można, zgodnie z Marksem, siłę roboczą, ponieważ faktycznie miernikiem jej wartości, tak jak wartości towaru, jest praca¹⁰. Ale u Marksa można łatwo znaleźć rozróżnienie między człowiekiem a siłą roboczą, której człowiek jest nosicielem. W jakim zatem sensie miernikiem wartości człowieka ma być praca?

Ponadto trzeba zaznaczyć, że traktowanie siły roboczej jako towaru w ścisłym tego słowa znaczeniu występuje w marksowskiej interpretacji kapitalizmu. Natomiast w ustroju socjalistycznym siła robocza przestaje być towarem w takim znaczeniu, jak miało i ma to miejsce w ustroju kapitalistycznym, gdyż środki produkcji są tu własnością społeczną¹¹. Jeżeli zatem w ustroju socjalistycznym człowiek nie jest nosicielem siły roboczej traktowanej jako towar, którego wartość mierzona jest wyłącznie pracą, to ekonomiczny sens twierdzenia, że praca jest miernikiem wartości, nie daje się utrzymać także w socjalizmie.

Pozostaje jednak jeszcze filozoficzny sens tego twierdzenia. Jest on bardziej trudny do interpretacji niż sens ekonomiczny, ponieważ w zasadzie brak jest jednoznacznych i ścisłych koncepcji wartości człowieka i stosunku tej wartości do wartości pracy. Istnieje co prawda wiele różnych teorii, które jednak rozwiązują te zagadnienia w sposób zgoła odmienny. Lecz jedno wydaje się tu nie ulegać wątpliwości: praca ludzka jest istotnym warunkiem pełnego realizowania się człowieczeństwa, jest niezbędnym czynnikiem rozwoju osobowości. W tym też sensie mówić można, że praca jest podstawowym warunkiem tego, by człowiek posiadał jakąś wartość zarówno dla społeczeństwa, w którym żyje, jak i dla siebie samego. Jednakże określenia powyższe dalekie są również od precyzji i jednoznaczności. To, co da się z nich wyłowić, znane jest każdemu z jego praktycznego życia społecznego. Dlatego też jedyną drogą, jaką nauczyciel może obrać w swej pracy dydaktycznej przy interpretacji analizowanego twierdzenia, jest wyławianie w nim owego praktycznego, codziennego sensu. Nauczyciel zatem powinien pozostawić na boku sens ekonomiczny tego twierdzenia, mimo iż program to właśnie znaczenie zdaje się

⁹ „Wszelka praca jest z jednej strony wydatkowaniem ludzkiej siły roboczej w znaczeniu fizjologicznym — i w tym charakterze jako jednorodna praca ludzka, czyli abstrakcyjnie ludzka praca tworzy wartość towarów”. (Karol Marks: *Kapitał*. Warszawa 1950, t. I, s. 49).

¹⁰ Pojęcie siły roboczej jako towaru odnosi się wyłącznie do gospodarki kapitalistycznej, w której robotnik wolny wobec prawa i pozbawiony środków produkcji jest po prostu zmuszony wynajmować się do pracy, czyli sprzedawać swoją siłę roboczą. Nie mógł tego uczynić np. niewolnik, gdyż sam był przedmiotem handlu, a więc był traktowany jako towar. Siła robocza jako towar tym jednak różni się od innych towarów, że jest nieodłączną częścią ludzkiego organizmu. Ale jej wartość wyznaczają te same czynniki co wartość każdego towaru. Marks pisze: „Podobnie jak wartość wszelkiego innego towaru, wartość siły roboczej jest określona przez ilość pracy niezbędnej do jej wytworzenia”. (K. Marks, F. Engels: *działa wybrane*. Warszawa 1949, t. I, s. 399). Przez ilość pracy potrzebnej do wytworzenia siły roboczej Marks rozumie naturalnie tę ilość pracy społecznej (społecznie niezbędnej), która jest konieczna do wytworzenia środków utrzymania robotnika i jego rodziny. Zatem wartość tych środków określa wartość siły roboczej.

¹¹ Siła robocza ze swej natury (istoty) nie ma towarowego charakteru. Cechę tę uzyskuje lub traci ją w zależności od struktury ekonomiczno-społecznej danego ustroju. W społeczeństwie, w którym nie ma wyzysku pracy, siła robocza według ekonomii politycznej socjalizmu ztraca towarowy charakter.

wysuwać na plan pierwszy. Ekonomiczny sens bowiem, jak staraliśmy się to pokazać, nie da się przecież utrzymać. Nadto sens ekonomiczny dotyczy przede wszystkim wytworów pracy, nie zaś pracy samej. Natomiast nauczyciel powinien mieć na oku w pierwszym rzędzie wyrobienie w uczniach pozytywnego stosunku nie tyle do wytworów pracy, ile do samej czynności, do samego faktu pracowania. To właśnie pozwoli dzieciom zrozumieć wartość samej pracy i wpoić im do niej szacunek. Jest oczywiste, że autentyczną wartość będzie posiadała taka tylko praca, w której wyniku powstawać będą pewne dobra (materialne bądź duchowe) jako jej wytwory, oraz rodzić się będą wartości człowieka jako przedmiotu tej pracy, a także sama czynność wykonywana będzie w sposób celowy i racjonalny.

*

Prócz znajdujących się w programie treści wychowawczo-moralnych, nasuwających pewne uwagi krytyczne, z których dla ilustracji omówiliśmy nieco szerzej pracę jako kryterium oceny człowieka, daje się jednocześnie w programie zauważyć brak takich treści, które powinny budzić w młodzieży motywację uczenia się. Chodzi tu o brak wychowawczej motywacji procesów uczenia się. Sprawa ta ma doniosłe znaczenie nie tylko dla uzyskania jak najefektywniejszych wyników nauczania i postępów w nauce, ale także dla właściwego ukształtowania moralnej postawy uczniów wobec uczenia się i nauki. Mimo że codzienna praktyka pedagogiczna przekonuje nas dobitnie o przydatności wychowania dla pracy dydaktycznej oraz o zależności postępów w nauce od moralnej postawy ucznia, zjawiska te znajdują (jak dotychczas) zbyt mały oddźwięk w opracowaniach teoretycznych.

Wychowawczy charakter motywów uczenia się powinien przede wszystkim skupiać się na podkreślaniu wartości zarówno celów, jakim uczenie się służy, jak i na wartości samej czynności uczenia się. Nietrudno dostrzec, że obie te wartości (samego uczenia się i jego celu) posiadają de facto głęboki aspekt moralny. W związku z tym wychowanie zmierzające do ukazania motywów uczenia się także nie jest wolne od moralnego charakteru. Chodzi tu głównie o to, aby nauczyciel w swej pracy dydaktyczno-wychowawczej w oparciu o własne przeświadczenie ukazywał wychowankom wartości intelektualne i poznawcze tkwiące w zdobywaniu wiedzy, by budził w nich świadomość potrzeby kształcenia się, zrozumienie życiowej doniosłości naukowej znajomości świata, by budził w nich pasję poznawczą. Tylko w ten sposób dojść można do ukształtowania w wychowankach pozytywnego i rzetelnie ugruntowanego stosunku do nauki, czego osiągnięcie nie tylko w znacznej mierze ułatwi procesy dydaktyczne, ale będzie także gwarancją efektywnych wyników nauczania.

Po uwadze o motywacji uczenia się powróćmy jeszcze do analizy treści moralnych zawartych w omawianym programie. Treści te należy także rozpatrzyć w aspekcie etyki indywidualnej i społecznej. Otóż wydaje się, że indywidualne, a także społeczne oddziaływanie wychowawcze ujmowane oddzielnie nie są wystarczające. Rodzi się więc postulat, by pracę wychowawczą opierać zarówno na etyce indywidualnej, jak i społecznej. Akcentujemy tę sprawę, gdyż choć zagadnienie wydaje się być oczywiste i bezsporne, to jednak historia wychowania dostarcza przykładów nie spełniających naszego postulatu. Pewne systemy wychowawcze uwzględniały jedynie jednostkę i wpadały w indywidualizm nie doceniając społecznej wartości wychowania, inne — nie doceniały jednostki.

Treści wychowawczo-moralne dostarczone nauczycielowi przez program noszą wyraźne piętno moralności społecznej, brak w nich natomiast akcentu moralności indywidualnej. Treści te odnoszą się przeważnie do różnych form życia zbiorowego i tym, co normują i czego dotyczą, nie jest jednostka, lecz pewna społeczność, określona grupa społeczna. Prawda, iż szczególne podkreślanie wagi moralności społecznej jest rzeczą słuszną i nie pozbawioną szeregu zalet. Człowiek bowiem

żyje w społeczności i wszystkie jego działania są w sposób pośredni bądź bezpośredni uwarunkowane otaczającą go zbiorowością, której jest uczestnikiem. Podkreślając jednak doniosłość moralności społecznej nie wolno nam zapominać o podstawowej roli moralności indywidualnej. Zwłaszcza jeśli chodzi o dzieci, u których prawdopodobnie uczucie więzi społecznej i zrozumienie potrzeb zbiorowości jest o wiele mniejsze niż u dorosłych, powinniśmy dbać szczególnie o to, by ukazywać wychowankom jasno i wyraźnie sens moralny ich indywidualnego, jednostkowego postępowania. Program nauczania jednak nie przychodzi tu nauczycielowi z wystarczającą pomocą. I tu także — jak w wielu innych wskazanych przez nas wypadkach — wychowawca zdany jest na swe własne rozeznanie w tych sprawach i od obrania właściwego kierunku jego usiłowań zależy skuteczność oddziaływania wychowawczego.

Program nauczania zaleca, by działalność wychowawcza zmierzała do wyrobienia u wychowanków umiejętności formułowania samodzielnych sądów, ocen i norm moralnych¹². Zalecenie to chcielibyśmy opatrzyć następującą uwagą. Przede wszystkim zalecenie powyższe opiera się na założeniu, że uczniowie są w stanie samodzielnie formułować słuszne oceny i sądy moralne. Ale założenie to będzie prawdziwe tylko wtedy, jeśli uczniowie posiadać będą uprzednio faktyczną wiedzę etyczną. Przy braku bowiem wiedzy etycznej wychowanek nie może dokonać wyboru swego dążenia z pełną świadomością i w ten sposób może łatwo popełnić błąd. Toteż tylko rzetelna znajomość zjawisk moralnych oraz właściwe zrozumienie etycznych wartości pozwalają na samodzielne i prawidłowe formułowanie ocen moralnych i sądów dotyczących postępowania moralnego.

Jest zatem oczywiste, że omawiane zalecenie programu słuszne będzie tylko wtedy, kiedy towarzyszyć mu będzie zalecenie bezpośredniego przekazywania wiedzy etycznej i moralnej, dokonywane w praktyce w różnorodnych formach wychowawczych. Przekazywanie to wiąże się z potrzebą posiadania odpowiednich treści ściśle etycznych, których jednak — jak staraliśmy się to pokazać powyżej — w programie brak.

W związku z brakiem ściśle etycznych treści wychowawczych pozostaje także brak ściśle etycznych metod wychowania. Przez metody ściśle wychowawcze rozumiemy tutaj takie sposoby bezpośredniego kształtowania moralnego wychowanków, które byłyby najbardziej odpowiednie dla przekazywania i wpajania wychowankom ściśle etycznych treści. Takie swoiste metody wychowania moralnego byłyby więc podyktowane z jednej strony konkretną zawartością merytoryczną przekazywanego materiału etycznego, z drugiej określoną sytuacją, w której odbywa się proces nauczania, a zatem np. wiekiem dzieci, ich poziomem intelektualnym, środowiskiem itp. Zagadnienie metod wychowawczych było na ogół nie doceniane przez badaczy pedagogów. Ostatnie prace dotyczące tej problematyki¹³ — która wymaga obszernego i samodzielnego potraktowania — wykazują, że sprawa ta staje się coraz bardziej aktualnym przedmiotem rozważań pedagogów.

3. ZAGADNIENIE GODZIN WYCHOWAWCZYCH

Przejdźmy obecnie do omówienia „lekcji wychowawczych”. Jest to zagadnienie tym bardziej ważne, gdyż godziny wychowawcze przeznaczone — jak wiadomo — do dyspozycji wychowawcy klasy powinny stanowić jedną z podstawowych form działalności wychowawczej szkoły.

¹² Patrz program nauczania, s. 324.

¹³ Patrz np. Miron Krawczyk: *Metody wychowania moralnego*, Warszawa 1965.

Jednak w omawianym przez nas programie nauczania nie spotykamy żadnych uwag i wskazówek dotyczących wykorzystywania czasu tzw. godzin wychowawczych. Godziny wychowawcze natomiast — jak sama już ich nazwa wskazuje — powinny odgrywać przecież rolę wychowawczą. Ten zupełny brak w programie treści przeznaczonych na godziny wychowawcze nie może jednak zostać potraktowany obojętnie, zwłaszcza że zagadnienie godzin wychowawczych od kilku już lat jest żywo dyskutowane na łamach pism pedagogicznych, podejmujących problematykę wychowawczą.

Niedostateczność pracy wychowawczej szkoły podczas godzin wychowawczych — zdaniem nauczycieli — tkwi właśnie w tym, że program nauczania nie dostarcza im praktycznie żadnych treści wychowawczych, mających stanowić wypełnienie czasu lekcyjnego¹⁴. Toteż o jakości i wychowawczej wartości godzin wychowawczych decyduje wyłącznie inwencja nauczycieli i ich znajomość problematyki społeczno-moralnej. Nauczyciele z dużą praktyką pedagogiczną i znajomością zagadnień moralnych z łatwością i satysfakcją, a także z dużym pożytkiem społecznym rozwiązują to zagadnienie, a ich lekcje młodzież sobie wysoko ceni. Natomiast nauczyciele nie znający wystarczająco problematyki etycznej, mniej doświadczeni i nie zaangażowani wychowawczo natrafiają na duże trudności, a ich godziny wychowawcze pozbawione są waloru wychowawczego i przez dzieci oceniane jako nudne.

Brak programu godzin wychowawczych nauczyciele odczuwają wyraźnie i w związku z tym niektórzy niechętnie także te godziny z młodzieżą prowadzą¹⁵. Pozytywnym zjawiskiem jest tu fakt, że niektórzy nauczyciele w trosce o młodzież próbują tworzyć własne modele godzin wychowawczych i dzielą się nimi ze swoimi kolegami¹⁶.

Dotychczas jednak godziny wychowawcze nie całkiem spełniają swoje zadanie. Wynika to przede wszystkim z dwóch powodów: z niewłaściwego przygotowania nauczycieli i z braku należytej tematyki programowo przewidzianej na godziny wychowawcze. Zarówno należyte przygotowanie nauczycieli, jak dobór tej tematyki, powinny iść w kierunku coraz szerszego i głębszego podnoszenia znajomości problematyki moralnej. Jest sprawą osobnej dyskusji, czy taki wzrost poziomu świadomości moralnej w szkole, a zarazem silniejsze moralne oddziaływanie na wychowanków — uda się osiągnąć jedynie w oparciu o godziny wychowawcze.

*

Roli tej nie spełni chyba także stosowanie tzw. nauczania wychowującego. Nauczanie wychowujące to postulat oczywisty i integralnie związany z naturą samej szkoły jako instytucji społecznej. Nie wystarcza on jednakże do tego, by czynić

¹⁴ Nauczyciele wypowiadają się o godzinach wychowawczych jako o lekcjach nieokreślonych, pozbawionych materiałów ukierunkowujących pracę wychowawczą.

¹⁵ Nauczyciele dają często wyraz swemu niezadowoleniu w stwierdzeniu, iż wolą prowadzić nawet większą ilość przedmiotowych lekcji niż jedną godzinę wychowawczą.

¹⁶ Z podobną pomocą pośpieszyła również H. Kowalewska dając w pracy pt. „Godziny wychowawcze” projekt programu godzin wychowawczych. Wątpliwe natomiast wydaje się twierdzenie autorki, że niepodatna sformułować w ogóle takiego jednego programu godzin wychowawczych, który mógłby być pomocny dla wszystkich szkół znajdujących się w różnych środowiskach i okolicznościach. H. Kowalewska proponuje, by w układaniu programu godzin wychowawczych (rocznego czy kwartalnego) korzystać z odpowiedzi dzieci na pytanie: „O czym chciałbym rozmawiać na godzinach wychowawczych” (H. Kowalewska: Godziny wychowawcze, Warszawa 1962, s. 75—76).

go jedyną podstawą, w oparciu o którą mają być spełnione wychowawcze zadania szkoły. Nasuwa się tu przypuszczenie, że do wypełnienia tych zadań nieodzowne jest wprowadzenie nowego dodatkowego przedmiotu, który w całości byłby poświęcony zagadnieniom etycznym.

Przedmiot ten powinien mieć charakter na tyle uniwersalny, by mógł jednoczyć usiłowania wychowawcze domu, szkoły i innych instytucji społecznych. Potrzebę jednolitego oddziaływania wychowawczego tak podstawowych czynników, jakimi są: rodzina, szkoła, państwo — zdaje się dziś bardzo odczuwać nasze społeczeństwo.

Rozważania powyższe, dotyczące problematyki wychowawczo-moralnej zawartej w programie szkoły podstawowej, ukazały, że zagadnienia moralne nie znalazły w analizowanym programie miejsca w stopniu takim, jakiego wymagałyby ich praktyczna i teoretyczna doniosłość wychowawcza.

Podkreśliśmy znany fakt, że sprawa wychowania moralnego ma niezmierną wagę społeczną. O przyszłym kształcie naszego społeczeństwa decydować będzie przecież to, jacy ludzie będą tę społeczność tworzyć, a więc ich moralny poziom i ich postawa życiowa. To zaś w dużym stopniu zależy od wychowania, jakie nasza młodzież otrzyma.

PAULINA BRÓDKA

Gdańsk

NA MARGINESIE WYPOWIEDZI A. TARCZYŃSKIEGO

Problem kształcenia nauczycieli dla potrzeb zreformowanej 8-klasowej szkoły podstawowej wywołuje wiele rozważań, projektów i opracowań. Wiąże się on z koniecznością zmiany tradycyjnych form kształcenia, uzasadnionej potrzebami dnia dzisiejszego, a mianowicie kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w zakładach zapewniających wyższy poziom wykształcenia i wychowania ideowo-politycznego. Ostre głosy krytyki nie tyle padają dziś pod adresem liceów pedagogicznych — już przemijającej formy kształcenia — ile dotyczą treści, metod i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w studiach nauczycielskich. Zjawiskiem bezspornym jest budzący niepokój ze względu na efektywność studiów zbyt krótki okres czasu kształcenia nauczyciela specjalisty dla potrzeb zreformowanej szkoły podstawowej.

Jeżeli mówi się w wielu środowiskach o większej efektywności w przygotowaniu nauczyciela-wychowawcy w liceach pedagogicznych w porównaniu ze studiami nauczycielskimi, to bierze się często pod uwagę czas przeznaczony na ukierunkowany kontakt kandydatów na nauczycieli z uczniami szkoły ćwiczeń i środowiskiem społecznym. Ma on niewątpliwie przemożny wpływ na ukształtowanie właściwego stosunku do ucznia, jego środowiska, na gromadzenie określonej sumy doświadczeń oraz na ukształtowanie wielu umiejętności oddziaływań wychowawczych.

Nasuwa się wszakże pytanie, jak ten czynnik wprowadzić do opracowywanych nowych form kształcenia nauczycieli. Poza tym truizmem byłoby przytaczanie dowodów odnośnie do stosunkowo zawężonego kształcenia pedagogicznego kandydatów na nauczycieli w studiach nauczycielskich. Na ten temat toczy się poważna i szeroka dyskusja w prasie pedagogicznej u nas i za granicą; w ZSRR krytycznie ocenia się zbyt mały wymiar czasu przeznaczony na przygotowanie pedagogiczne kandydatów na nauczycieli, niepokoi drugorzędna rola pedagogiki w zakładach kształcenia nau-

czyteli. Jakże słusznie wskazuje się, że „aby skutecznie wychowywać, nie wystarczy tylko życiowe doświadczenie, ale niezbędne jest zdobycie wiedzy o wychowaniu”, że „Opanowanie tej nauki jest pierwszoplanowym zadaniem wszystkich nauczycieli”.

*

Na łamach czasopism pedagogicznych ukazało się ostatnio wiele artykułów związanych ściśle z problematyką kształcenia nauczycieli, między innymi uzasadniających potrzebę zorganizowania eksperymentalnego studium nauczycielskiego. W numerze 4 *Ruchu Pedagogicznego* z 1966 r. ukazał się artykuł A. Tarczyńskiego zatytułowany „Eksperymentalne studia nauczycielskie sprawą konieczną”. Spowodował on obszerną dyskusję i stał się w naszym Studium przedmiotem dość zacieklej polemiki, w której ścierały się diametralnie różne stanowiska.

Należy na wstępie podkreślić, iż przedstawione przez autora artykułu „założenia projektu eksperymentalnego studium nauczycielskiego” są interesujące, oryginalne, wywołują szereg refleksji, skłaniają do przemyśleń i prowokują do wypowiedzi na tak ważki temat. Podziw i uznanie budzi zobrazowany w artykule głęboki szacunek dla dorobku liceów pedagogicznych i ukazanie dróg wykorzystania go w nowych eksperymentalnych formach kształcenia nauczycieli. Rzeczą niewątpliwie słuszną jest założenie, iż należy wykorzystać najlepszy dorobek liceów pedagogicznych w tworzeniu nowych, wyższych i doskonalszych form kształcenia nauczycieli w Polsce. Kontrowersję wywołują jednak założenia organizacyjne siedmioletniego zakładu kształcenia nauczycieli. Nasuwa się pytanie, czy koncepcja ta nie jest próbą zachowania liceum pedagogicznego pod inną nazwą? Nie najważniejszą bowiem sprawą jest nazwa, nie ona zadecyduje o treściach, metodach, poziomach, a nawet o organizacji zakładów kształcenia nauczycieli w naszym kraju.

Szereg wątpliwości rodzą proponowane przez A. Tarczyńskiego uprawnienia absolwenta a mianowicie: „Uzyskany dyplom dawałby przede wszystkim kwalifikacje do nauczania w szkołach o klasach I—IV szkół na wsi jak i w mieście oraz w zakresie przedmiotów artystyczno-technicznych w kl. I—VIII, dawałby jednocześnie tytuł instruktora harcerskiego i instruktora oświatowo-kulturalnego”.

Koncepcja wykształcenia „nauczyciela o szerokiej specjalności do czekających go zadań, a nie do nauczania przedmiotów, do szkół o małej liczbie nauczycieli” jest sprzeczna z faktem, iż troska o poziom absolwenta dyktuje dziś konieczność przygotowania nauczyciela o wąskiej specjalizacji przedmiotowej, a równocześnie o szerokiej, pogłębionej wiedzy rzeczowej w tym zakresie.

Organizacja zakładów kształcenia, w których trzeba przygotować kandydata na nauczyciela:

- a) w zakresie głównej specjalności do nauczania początkowego,
- b) do prowadzenia przedmiotów artystyczno-technicznych w kl. I—VIII,
- c) do prowadzenia zajęć pozalekcyjnych,
- d) zapewnić instruktorskie przygotowanie harcerskie,
- e) nauczyć organizować pracę kulturalno-oświatową w środowisku wiejskim — jest wielokierunkowa i wchodzi w zakres kilku trudnych specjalistycznych.

W wielu sformułowaniach autora projektu są sprzeczności, np. zadaniem studium byłoby wykształcenie nauczyciela „o szerokiej specjalności, a nie do nauczania przedmiotów”, natomiast uzyskany dyplom dawałby uprawnienia szersze, bo poza nauczaniem początkowym również do „przedmiotów artystyczno-technicznych w kl. I—VIII”. Zgodnie z planem nauczania w małej szkole wiejskiej obowiązują takie przedmioty jak w szkole miejskiej i w świetle tego, niestety, nie można zrozumieć, co autor chce powiedzieć używając sformułowania „nauczyciela o szerokiej specjalności, a nie do nauczania przedmiotów”.

Budzi też zastrzeżenie szeroki zakres obowiązków i rygorów, które w toku dwuletniego stażu praktykant musi wykonać, a mianowicie:

- a) prowadzić zajęcia lekcyjne w kl. I—IV,
- b) prowadzić szeroko rozumianą pracę pozalekcyjną,
- c) pracować w drużynie harcerskiej,
- d) organizować pracę kulturalno-oświatową w środowisku,
- e) samodzielnie uczyć się w domu pod kierunkiem SN w zakresie VI i VII roku studiów,
- f) wyjeżdżać i brać udział w konsultacjach i sesjach,
- g) składać kolokwia,
- h) pisać prace kontrolne,
- i) składać egzaminy końcowe obowiązujące na VI i VII roku studiów,
- k) złożyć egzamin praktyczny w szkole i miejscowości, w której pracuje,
- l) pisać pracę dyplomową,
- l) przygotować się i złożyć egzamin dyplomowy.

A gdzie życie osobiste? Nie można sobie przecież nawet wyobrazić, aby dziewiętnastoletni młody człowiek był całkowicie wysublimowany z potrzeb i trosk życiowych, w konsekwencji których może nie sprostać rygorom; a więc w sprawność studiów aż siedmioletnich też można wątpić.

*

W świetle nowych potrzeb ośmioklasowej szkoły podstawowej niewątpliwie ważną sprawą jest jak najszybsze rozwiązanie problemu efektywności przygotowania nauczycieli do realizacji poważnych zadań tej szkoły. Zachodzi więc niewątpliwie konieczność eksperymentowania. Mając na uwadze projekt opublikowany przez A. Tarczyńskiego i wiele innych oraz sprawozdania z czasopism zagranicznych — myślę, że należałoby w organizacji studiów eksperymentalnych wykorzystać:

- 1) bogaty dorobek liceów pedagogicznych,
- 2) wnioski toczącej się dyskusji w Polsce i za granicą, a szczególnie w ZSRR, która wskazuje na szersze, głębsze i efektywne przygotowanie nauczycieli do pracy wychowawczo-dydaktycznej; a więc na konieczność pogłębienia studiów pedagogicznych,
- 3) uwzględnić potrzeby rozwijającej się szkoły ośmioklasowej.

Nasze projekty związane z organizacją eksperymentalnego studium nauczycielskiego relacjonują w dwu wariantach.

Wariant I

Eksperymentalne zakłady kształcenia nauczycieli mogłyby:

- 1) Utrzymać często powtarzającą się w dyskusji i na łamach prasy pedagogicznej nazwę „studium nauczycielskie”, trzyletnie, o charakterze wyższej szkoły zawodowej z pełną drożnością do uzyskania stopnia naukowego.
- 2) Zorganizować przy studium typowe liceum ogólnokształcące z internatem.
- 3) Pokierować tak naborem, aby w LO uczyła się przede wszystkim młodzież, która planuje w przyszłości studia w SN, a więc potencjalni kandydaci na nauczycieli.
- 4) W organizacji zakładów stworzyć warunki przejścia do innych typów szkół dla młodzieży niezainteresowanej pracą pedagogiczną i odwrotnie.
- 5) Szczególną troską otoczyć w LO przedmioty stanowiące kierunek studiów w określonym SN.
- 6) Już w LO wiązać młodzież ze szkołą ćwiczeń poprzez wprowadzenie elementów praktyki pedagogicznej.

Wariant II

1) W LO dla potencjalnych kandydatów na nauczycieli już od klasy XI zorganizować grupę seminarną.

2) Pracę tej grupy młodzieży powiązać ze szkołą podstawową poprzez wprowadzenie elementów praktyki pedagogicznej.

Wymienione powyżej momenty organizacyjne studium nauczycielskiego eksperymentalnego mogłyby mieć wpływ na:

a) głębsze, rzeczowe i naukowe przygotowanie kandydata na nauczyciela,

b) wyeliminowanie praktykowanego często z konieczności powtarzania w SN materiału z zakresu programu LO,

c) wygospodarowanie budżetu czasu dla pedagogiki,

d) zebranie elementarnego doświadczenia pedagogicznego w LO mającego poważne znaczenie dla rozwoju zamiłowań pedagogicznych oraz niezbędnego w racjonalnym kierowaniu studiami przedmiotów pedagogicznych,

e) szerokie możliwości prowadzenia efektywnej praktyki pedagogicznej opartej o pogłębioną wiedzę pedagogiczną.

Analizując różne poglądy i projekty można stwierdzić, że zwycięża dziś idea wyższego wykształcenia, o które od szeregu dziesiątków lat walczyła lewica społeczna i masy nauczycielskie. Wysłunięta przeze mnie garść innych problemów ma charakter bardzo dyskusyjny. Myślę, że jedno jest jednak pewne w naszej dyskusji, a mianowicie postulat podniesienia poziomu przygotowania nauczyciela do pracy, zyskuje bowiem on na ostrości w świetle nowych zadań i potrzeb postawionych przed ośmioklasową szkołą podstawową w naszym kraju.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

HELIODOR MUSZYŃSKI
WINCENTY OKON

DZIAŁALNOŚĆ SZKÓŁ EKSPERYMENTALNYCH W POLSCE LUDOWEJ

I. UWAGI WSTĘPNE

We wrześniu 1966 roku przeprowadzono w Instytucie Pedagogiki analizę działalności szkół eksperymentalnych w Polsce. Celem tej pracy była próba ogarnięcia całości ruchu eksperymentatorskiego w naszym szkolnictwie przez określenie jego rozmiarów, głównych kierunków oraz dotychczasowych osiągnięć, a także naukowego i metodologicznego poziomu. Przedmiotem analizy stał się materiał sprawozdawczy zgromadzony w drodze hospitacji poszczególnych szkół eksperymentalnych, które przeprowadzili pracownicy Instytutu Pedagogiki.

Już w początkowym etapie prac wystąpiła zasadnicza trudność. Okazało się, że nie dysponujemy kompletną ewidencją szkół eksperymentalnych w kraju. Powstały one bowiem także na zasadzie decyzji władz lokalnych, nie zawsze występujących o zgodę Ministerstwa Oświaty. Wobec takiego stanu rzeczy zmuszeni byliśmy odwołać się do wszelkich możliwych źródeł informacji. W rezultacie aktualna lista szkół eksperymentalnych została sporządzona na podstawie:

- 1) wykazu szkół eksperymentalnych Ministerstwa Oświaty na rok szkolny 1964/65,
- 2) informacji z Centralnego Ośrodka Metodycznego,
- 3) danych z publikacji na temat szkół eksperymentalnych,
- 4) danych dostarczonych przez katedry pedagogiki wyższych uczelni oraz
- 5) informacji zebranych od pracowników Instytutu Pedagogiki.

Skompletowana w ten sposób lista obejmowała początkowo 64 szkoły. W toku dalszej analizy badanych szkół ustalono, że 6 spośród nich w ogóle nie rozpoczęło eksperymentu bądź też zaniechało już na wstępie prac w tym zakresie. Nadto należało wydzielić 22 szkoły, które dopiero rozpoczynają eksperymentowanie w bieżącym roku szkolnym. Jest wśród nich 15 liceów ogólnokształcących, w których przeprowadzać się będzie badania nad nauczaniem zajęć technicznych według nowego programu. Dwie dalsze szkoły mają eksperymentować w zakresie kilku przedmiotów nauczania, pozostałe zaś szkoły rozpoczynają eksperyment w zakresie nauczania początkowego oraz wychowawczej działalności w środowisku.

Tak więc dalszej szczegółowej analizie poddano 36 szkół, które od pewnego czasu prowadzą poszukiwania i próby w różnych dziedzinach nauczania i wychowania. Już w końcowej fazie badań uzyskaliśmy informacje o kilku szkołach w Polsce, które należałoby umieścić na ustalonej liście, nie zdołaliśmy jednak do nich dotrzeć.

Rozmieszczenie omawianych szkół w poszczególnych województwach jest nierównomierne. Najwięcej jest szkół w Warszawie (9), w Lublinie (6), dalej w woj. lubelskim (5), Wrocławiu (3), Krakowie (3), woj. warszawskim (3), Poznaniu (2), Szczecinie (2) i wreszcie w Olsztynie, Zielonej Górze i woj. kieleckim (po jednej).

W pozostałych 9 województwach takich szkół dotychczas nie było. Wynika natomiast z uprzednio podanych informacji, że szkoły zamierzające eksperymentować od r. szk. 1966/67 znajdują się również w województwach dotychczas nie mających szkół eksperymentalnych.

Spośród przebadanych 36 szkół aż 29 — to szkoły podstawowe. Resztę stanowią licea ogólnokształcące oraz dwa studia nauczycielskie. Jak się więc okazuje, ruchem eksperymentatorskim są słabo objęte szkoły zawodowe. Nie oznacza to oczywiście, że szkoły te są u nas całkowicie poza zasięgiem badań naukowych. Badania te jednak nie mają najczęściej charakteru eksperymentatorskiego, tzn. prób podejmowanych na szerszą skalę i przy aktywnym udziale przynajmniej części kadry nauczycielskiej danej szkoły.

Ale dokładniejsza analiza działalności 36 szkół objętych badaniami doprowadziła nas do przekonania, że nie wszystkie z nich zasługują w pełni na miano eksperymentalnych. Wprowadziliśmy przeto klasyfikację bardziej szczegółową dzieląc badane szkoły na eksperymentalne, eksperymentujące i doświadczalne.

Do szkół eksperymentalnych, to jest takich, w których praca szkoły służy weryfikacji określonych hipotez badawczych, zaliczono 8 szkół: w Warszawie nr 4 i 164, w Lublinie nr 6 i 29, w Radzanowie, w Kurowie, w Przybysławicach i w Olsztynie nr 14.

Do szkół prowadzących eksperyment cząstkowy w jednej lub kilku klasach eksperymentalnych, czyli do szkół eksperymentujących, zaliczono 9 szkół: w Warszawie nr 40 i 234, w Lublinie Studium Nauczycielskie nr 1 i 2 oraz Liceum im. Staszica, w Poznaniu Szkoła nr 38, w Krakowie nr 7 i 12 i we Wrocławiu nr 14.

Pozostałych 19 szkół uznano za doświadczalne, to znaczy takie, w których wprowadza się nowe metody pracy lub nasila działalność jakichś organizacji na terenie szkoły, jednakże bez dokładnego precyzowania hipotez badawczych, a więc i bez systematycznej ich weryfikacji.

W dalszym ciągu omówione zostaną wszystkie szkoły eksperymentalne, eksperymentujące i doświadczalne łącznie, bez uwzględnienia tych szkół, które dopiero rozpoczynają eksperymentowanie.

W dużych miastach znajduje się 27 szkół, w małych (od 10 do 30 tys. mieszkańców) — 4 szkoły, we wsiach i osadach — 5 szkół.

Interesująco przedstawia się poziom wykształcenia nauczycieli ze szkół podstawowych. Ogółem uczy w nich 880 nauczycieli, z tej liczby 22% posiada wykształcenie wyższe, 54% — półwyższe i 24% — wykształcenie średnie. Wielu nauczycieli o wykształceniu średnim studiuje zaocznie.

Czas trwania doświadczeń czy eksperymentu w poszczególnych szkołach waha się od 1 roku do 10 lat. W roku 1956 objęta eksperymentem była jedna szkoła, od 1959 roku dwie, w latach 1960—63 — 17 szkół, w roku 1964 rozpoczęło działalność doświadczalną — 6 szkół i w roku 1965 — 9 szkół.

W niektórych przypadkach szkoła początkowo była eksperymentalna, a później, po zakończeniu eksperymentu, stawała się szkołą doświadczalną. W badaniach zostały uwzględnione tylko te szkoły, które objęte są eksperymentem lub prowadzą pracę doświadczalną także w roku szkolnym 1966/67.

W ciągu trwania eksperymentu często zmieniała się liczba klas nim objętych. Wiązało się to z tematyką i przebiegiem eksperymentu.

W chwili przeprowadzenia badań liczba klas objętych eksperymentem przedstawiała się następująco:

wszystkie klasy w szkole	— 3 szkoły
większość klas danej szkoły	— 9 szkół
od 2 do 10 klas	— 22 szkoły
jedna klasa	— 2 szkoły

Na pytanie: „Jaka placówka naukowa opiekuje się eksperymentem” wiele szkół udzielało odpowiedzi świadczących o tym, że opieka bywa różnie rozumiana. W niektórych przypadkach jest to stały kontakt, pomoc i kontrola ze strony pracowników naukowych, w innych doraźne konsultacje. W trzech przypadkach szkoły były w ogóle pozbawione opieki ze strony placówek naukowych.

Spośród pozostałych szkół nad 15 sprawuje opiekę Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Warszawski opiekuje się 11 szkołami (7 — Katedra Pedagogiki Ogólnej, 4 — Katedra Dydaktyki), Uniwersytet im. M. Skłodowskiej-Curie — 2 szkołami, Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Jagielloński mają pod opieką po jednej szkole oraz Studium Nauczycielskie z Krakowa i Centralny Ośrodek Metodyczny również po jednej szkole.

W kilku przypadkach opiekę nad eksperymentem w danej szkole sprawują wspólnie pracownicy Instytutu wraz z pracownikami Uniwersytetu Warszawskiego.

Tematyka eksperymentów dotyczy zagadnień programowo-wychowawczych i metodyczno-organizacyjnych. Można wyodrębnić następujące grupy zagadnień:

unowocześnienie nauczania początkowego	— 5 szkół
ogólna organizacja i metody nauczania	
problemowo-grupowe	— 13 szkół
nauczanie systemem łączenia teorii z praktyką	— 2 szkoły
politechnizacja nauczania	— 5 szkół
wychowanie społeczne i aktywizacja	— 5 szkół
wychowanie muzyczne	— 1 szkoła
wychowanie fizyczne	— 1 szkoła

Tematyka eksperymentów wystąpi wyraźnie w związku z dalszym, szczegółowym omówieniem treści i przebiegu eksperymentów.

II. DZIAŁALNOŚĆ SZKÓŁ EKSPERYMENTALNYCH W ZAKRESIE NAUCZANIA

1. Dane ogólne

Badania nad problemami z zakresu dydaktyki i organizacji pracy szkoły prowadzi 15 szkół podstawowych, w tym 10 miejskich i 5 wiejskich. Są to: szkoły nr 4, 41, 164 i 234 w Warszawie, nr 6 i 29 w Lublinie, nr 7 w Krakowie, nr 14 w Olsztynie i Szkoła w Radzanowie). 6 szkół zasługuje na miano eksperymentujących, działalność badawcza obejmuje w nich bowiem tylko wybrane klasy lub część przedmiotów nauczania (szkoły: nr 234 w Warszawie, nr 7 w Krakowie, nr 101 w Łodzi, nr 1 w Puławach oraz szkoły wiejskie w Radzanowie (pow. Mława), Kurowie i Przybysławicach (pow. Puławy), Bikówku (pow. Grójec) oraz Wielbarku (pow. Szczytno).

Wśród wymienionych szkół 5 to zakłady eksperymentalne, obejmujące przynajmniej jeden ciąg klas i podejmujące naukową weryfikację określonych hipotez (są to szkoły: nr 4 i nr 164 w Warszawie, nr 29 w Lublinie, nr 14 w Olsztynie i Szkoła w Radzanowie). 6 szkół zasługuje na miano eksperymentujących, działalność badawcza obejmuje w nich bowiem tylko wybrane klasy lub część przedmiotów nauczania (szkoły: nr 234 w Warszawie, nr 7 w Krakowie, nr 101 w Łodzi, nr 1 w Puławach oraz szkoły w Bikówku i Wielbarku). Wreszcie 4 szkoły mają charakter doświadczalny, podejmują mianowicie wdrażanie wyników badań pedagogicznych do praktyki, bez naukowej weryfikacji (są to: szkoła w Kurowie, Przybysławicach, szkoła nr 6 w Lublinie oraz nr 14 w Warszawie).

Podjęcie eksperymentu zostało w 12 szkołach zainicjowane przez pracowników naukowych, w 2 przez władze szkolne, w jednej szkole przez jej kierownika.

Realizację eksperymentów zaplanowano na różne okresy czasu, obejmujące od

3 do 7 lat. W niektórych szkołach podjęcie eksperymentu było poprzedzone rocznym okresem przygotowawczym.

We wszystkich szkołach przygotowano nauczycieli do prowadzenia eksperymentu za pośrednictwem wykładów prowadzonych przez opiekunów naukowych, przez czytanie i omawianie wybranych prac naukowych, organizowanie lekcji otwartych, pracę samokształceniową zespołów przedmiotowych, hospitowanie i ocenę lekcji oraz konsultowanie konspektów lekcyjnych przez opiekunów naukowych.

Udział nauczycieli w eksperymentach w poszczególnych szkołach wynosił od 30% do 90% ogółu pracujących w danej szkole.

Bardzo różnorodnie kształtowały się warunki prowadzenia eksperymentu: niektóre szkoły pracowały w warunkach dotychczasowych, bez unowocześnienia, urzędzenia i wyposażenia szkoły w pomoce naukowe, inne natomiast wprowadzały nowoczesne urządzenia, wyposażenie oraz pomoce techniczne.

We wszystkich eksperymentach dydaktycznych kierownictwo i opiekę naukową sprawowali pracownicy Instytutu Pedagogiki. Dwie spośród badanych szkół zakończyły już eksperyment, dwie dalsze zaś są w trakcie podsumowywania jego wyników. Szkoły te stają się z reguły wiodącymi. Większość szkół eksperymentalnych już obecnie wywiera wyraźny wpływ na doskonalenie metod nauczania i organizacji pracy szkoły. Szkoły te są traktowane jako wzorcowe, stąd też często odwiedzane przez licznych nauczycieli, kierowników szkół, pracowników nadzoru pedagogicznego, także z zagranicy.

2. Charakterystyka prowadzonych eksperymentów

Obecnie dokonamy krótkiego przeglądu prac badawczych prowadzonych w omawianej grupie szkół eksperymentalnych. Prace te koncentrują się wokół określonych tematów, w zakresie których rozwija działalność zwykle kilka szkół. Toteż najdogodniej będzie przeprowadzić naszą analizę omawiając łącznie wszystkie szkoły skupione na wspólnej lub zbliżonej problematyce.

a) Badania nad zastosowaniem i efektywnością różnych metod i form nauczania problemowego

Eksperyment w tej dziedzinie prowadzony jest w trzech szkołach: nr 164 w Warszawie, nr 29 w Lublinie oraz w Radzanowie, pow. Mława. Jego kierownikiem naukowym jest prof. W. Okoń. Należy dodać, że poszczególne szkoły objęte wspólnym tematem weryfikują odrębne i zróżnicowane problemy oraz hipotezy robocze.

Badania w szkole nr 164 w Warszawie koncentrują się na efektywności nauczania problemowo-grupowego oraz łączenia nauki z zajęciami pozalekcyjnymi uczniów. Wśród szczegółowych problemów badawczych szczególnie nacisk kładzie się m. in. na następujące: jaki zakres materiału nauczania można realizować przez nauczanie problemowe i grupowe formy pracy, jakiego rodzaju materiał można tak realizować, które części lekcji są najbardziej dogodne dla stosowania metod problemowych, w jaki sposób oceniać uczniów przy stosowaniu grupowych form pracy itp. Punktem wyjścia dla tego eksperymentu było wstępne zbadanie wyników nauczania w roku 1962, a następnie stopniowe wprowadzanie nowych metod nauczania do poszczególnych klas. W szkole wyróżniono trzy równoległe ciągi klas, z których w dwóch stosowano nieco zróżnicowane metody nauczania problemowego, jeden zaś spełniał rolę grupy kontrolnej. Przekrojowe badania wyników nauczania prowadzone na przestrzeni kilku lat wykazały wysoką efektywność stosowanych eksperymentalnie metod nauczania.

Celem eksperymentu prowadzonego w Szkole Podstawowej nr 29 w Lublinie jest sprawdzenie efektywności nauczania problemowo-grupowego w porównaniu z nauczaniem tradycyjnym w warunkach typowej szkoły podstawowej oraz możli-

wości wiązania nauczania problemowego z podającym. Wśród szczegółowych problemów badawczych najważniejsze są: problem możliwości stosowania metody problemowej w szkole podstawowej, zwłaszcza w klasach najniższych, problem sposobów wiązania nauczania problemowego z podającym, problem wpływu nauczania problemowego i pracy grupowej na rozwój odpowiedzialności uczniów za wyniki ich pracy oraz problem metod łączenia pracy grupowej uczniów w szkole podstawowej z jednostkową i zbiorową. Badania, rozpoczęte w roku szkolnym 1964/65, mają trwać do roku 1967. Z równoległych klas prowadzonych przez tego samego nauczyciela gorsze poddawano zabiegom przewidzianym w eksperymencie, pozostałe natomiast pełniły funkcje grup kontrolnych. Badania testowe przeprowadzone już po pierwszym półroczu wykazały, że klasy eksperymentalne znacznie gorzej nad kontrolnymi. Uzyskane dotąd wyniki eksperymentu są przez szkołę na bieżąco upowszechniane na terenie województwa lubelskiego.

Szkoła Podstawowa w Radzanowie skoncentrowała się natomiast na tzw. nauczaniu nieselekcyjnym. Założeniem tego eksperymentu jest, iż każdy normalnie rozwinięty uczeń uzyskujący oceny niedostateczne jest w stanie nadrobić braki w klasie wyższej, jeśli spełnione zostaną ściśle określone warunki. Wstępne badania nad tym zagadnieniem rozpoczęto w roku 1957/58, zasadniczy eksperyment przeprowadzony został natomiast w latach 1961—1964. Stworzono klasy eksperymentalne, w których stosowano m. in. nauczanie problemowe i pracę grupową oraz wprowadzono grupy wyrównawcze dla uczniów wykazujących braki w wiadomościach (ok. 25% stanu klasy). Wyniki badań dowiodły, że szkoły wiejskie są w stanie ograniczyć drugoroczność do rzeczywistego minimum tylko za pomocą środków pedagogicznych. Eksperyment został już zakończony, jego wyniki częściowo opublikowano, całość badań została zaś przedstawiona w książce przygotowanej już do druku. Szkoła w Radzanowie pełni obecnie funkcję placówki doświadczalnej.

b) Badania nad wpływem bazy materialnej szkoły na efektywność nauczania problemowo-grupowego

Ekspertyzy w tej dziedzinie prowadzą szkoły podstawowe: nr 4 w Olsztynie, nr 4 w Warszawie, nr 1 w Puławach oraz w Bikówku, pow. Grójec. Ich opiekunem i kierownikiem naukowym jest dr E. Fleming. Główne zagadnienia badawcze tych badań dotyczą: wpływu programowania treści dydaktycznych na formułowanie problemów przez uczniów, związku między programowaniem treści a pracą grupową uczniów, przede wszystkim zaś znaczenia bazy materialnej szkoły dla efektywności nauczania problemowo-grupowego. Badania mają dać odpowiedź na pytanie, jakie powinno być wyposażenie pracowni w nowoczesnej szkole. Rozpoczęły się one w roku 1962. Wyniki uzyskiwane przez szkoły eksperymentalne porównuje się z wynikami innych szkół traktowanych jako kontrolne. Organizacja bazy materialnej szkół polega na założeniu klasopracowni dla klas I—IV oraz pracowni przedmiotowych dla klas V—VIII. Zasadnicza działalność eksperymentalna szkół polega jednak na prowadzeniu lekcji według specjalnie opracowanej struktury przy jednoczesnym pełnym wykorzystaniu zaplecza materialnego w postaci urządzenia i wyposażenia klasy.

Stopień zaawansowania prac badawczych związanych z eksperymentem jest różny w poszczególnych szkołach. Szkoły w Warszawie i Olsztynie zakończą badania w roku 1966 i staną się szkołami wiodącymi. Dotychczas uzyskane wyniki badań wskazują, że w badanych szkołach wydatnie podniosła się sprawność nauczania oraz podniósł się poziom wiedzy uczniów.

c) Badania nad organizacją nauczania początkowego

W eksperymencie uczestniczą następujące szkoły podstawowe: nr 234 w Warszawie, nr 7 w Krakowie, nr 101 w Łodzi oraz Szkoła Podstawowa w Wielbarku pow. Szczytno. Kierownictwo i opiekę naukową sprawuje nad nimi dr T. Wróbel. Prace

badawcze rozpoczęto w roku szkolnym 1965/66, a ich zakończenie przewiduje się na rok 1969/70.

Celem badań jest wypracowanie podstaw naukowych i praktycznych rozwiązań dla reorganizacji programowej i metodycznej nauczania w klasach początkowych. Potrzeba takiej reorganizacji staje się coraz bardziej wyraźna i nagła w świetle danych o przyspieszonym rozwoju dzieci w naszych warunkach społecznych i ogólnoludzkich. Prace eksperymentalne zmierzają do rozwinięcia bardziej wielokierunkowego systemu dydaktyczno-wychowawczego o wyraźnie podniesionych zadaniach, dostosowanych do właściwości psychicznych i możliwości umysłowych dziecka.

Problemy badawcze dotyczą rozszerzenia i układu treści nauczania oraz metodycznego opracowania zmienionych treści. W pierwszej fazie eksperymentu skupiono się na języku polskim i przyrodzie, a następnie przystąpiono do modyfikacji programu nauczania matematyki, przy współpracy z ośrodkiem krakowskim, który realizuje koncepcję nauczania tego przedmiotu opracowaną przez dr H. Moroza. Wzbogaca się program przez wprowadzenie elementów algebry, szeregu nowych rozwiązań metodycznych, rozszerza się miary praktyczne i zakres materiału z geografii.

Zgodnie z ogólnymi założeniami poddaje się badaniom eksperymentalny plan nauczania, który polega na zwiększeniu wymiaru godzin ucznia w klasie I o 4, w II o 3, w III o 1 i w IV o 3 godziny tygodniowo.

W odniesieniu do języka polskiego problematyka badawcza dotyczy: rozszerzenia wymagań w ćwiczeniach językowych — rozwoju języka mówionego i pisanego, rozszerzenia zakresu treści społecznych oraz nasilenia układu liniowego w organizacji ćwiczeń gramatyczno-ortograficznych.

W związku z tym bada się warunki przyspieszenia procesu nauki czytania i pisanie w klasie I, zwiększenia zakresu lektury w klasach II—IV, wzbogacenia treści społecznych w tym również historycznych.

W zakresie reorganizacji treści przyrodniczych problemy badawcze dotyczą możliwości wprowadzenia na szczeblu klas I i II systematycznie realizowanego programu nauczania przyrody, niezbędnych modyfikacji, w związku ze zmianą treści, metod nauczania przyrodznawstwa w omawianych klasach oraz dostosowania tematyki przyrodniczej do poziomu rozwoju psychicznego uczniów.

Eksperyment jest długofalowy, obliczony na okres 5—6 lat. Dotychczasowy roczny okres stanowi fazę wstępną. Dalsze fazy obejmować będą pogłębienie pracy w poszczególnych klasach oraz rozszerzenie na inne klasy w obecnych szkołach i na inne szkoły.

Faza wstępna była realizowana w dwóch szkołach. Rok 1966/67 również będzie jeszcze należał do fazy wstępnej. Druga faza eksperymentu rozpocznie się w 1967 r. Faza doskonalenia, tj. pełnego wypróbowania na podstawie wyników w klasach IV—VI, przypadnie na lata siedemdziesiąte.

d) Badania nad zapobieganiem opóźnieniom w nauce dzieci klas początkowych

Eksperyment w tym zakresie prowadzi Szkoła Podstawowa nr 41 w Warszawie. Jego opiekunem i kierownikiem jest mgr Ryszard Więckowski. Główne problemy badawcze, jakie mają być tu rozwiązane, dotyczą najbardziej efektywnej organizacji procesu nauczania, mającej zapewnić każdemu uczniowi pozytywne wyniki, jak również właściwej organizacji pracy w zespołach wyrównawczych oraz sposobów pracy wyrównawczej w klasie — równoległe na kilku poziomach.

Szkoła prowadzi wcześniejsze zapisy do klasy I i w związku z tym rozwija różne formy pracy przygotowującej dzieci do nauki szkolnej, w poszczególnych zaś klasach organizuje zespoły wyrównawcze oraz rozwija pracę grupową uczniów w powiązaniu z metodą problemową.

Badania rozpoczęto w roku 1963/64. Obejmują one łącznie 7 klas początkowych.

Udział w eksperymencie biorą wszyscy nauczyciele uczący w tych klasach. Dotychczasowe wyniki potwierdzają wysoką efektywność wypróbowywanych metod i form pracy. W ciągu 3 lat pracy zlikwidowano całkowicie drugoroczność w klasach I—IV.

e) Eksperyment konkretyzacyjno-wdrożeniowy w zakresie nowego systemu nauczania

Biorą w nim udział 3 szkoły podstawowe województwa lubelskiego: nr 6 w Lublinie, szkoła w Przybysławicach oraz w Kurowie (pow. Puławy). Kierownikiem i opiekunem naukowym eksperymentu jest prof. dr K. Lech.

Eksperyment prowadzony jest już 3 lata, tj. od roku szkolnego 1963/64. Główne jego zadania to opracowanie przykładowych metod i sposobów pracy szkół wiodących w okręgu, wypracowanie i systematyczne wypróbowanie w praktyce konkretyzacji racjonalnego systemu nauczania. W związku z tym szkoły poszukują sposobów korzystania z programów, podręczników i pomocy naukowych w procesie nauczania oraz wypróbowują różne możliwości wdrażania do praktyki nowego systemu przez opracowywanie i wykorzystywanie w praktyce przykładowych modeli lekcji, hospitacji itp. Jest to uzasadnione okolicznością, że będący przedmiotem badań system nauczania został już wszechstronnie zanalizowany i omówiony w teorii, niewiele natomiast zajmowano się dotąd problemami związanymi z wdrażaniem go do praktyki.

Szkoły biorące udział w eksperymencie nie prowadziły dotąd badań wyników nauczania — ani wstępnych, ani końcowych. Badania takie natomiast przeprowadza co roku Okręgowy Ośrodek Metodyczny w Lublinie. Na podstawie okresowych badań porównawczych przeprowadzanych w roku szkolnym 1965/66 stwierdzono, że pierwsze miejsce zajęła Szkoła nr 6 w Lublinie. Wyniki osiągnięte przez szkoły w Przybysławicach i Kurowie nie zostały jeszcze opracowane. Stwierdzono jednak, że uczniowie wykazują lepszy stosunek do nauki, gdy lekcje są prowadzone nowymi metodami. W sumie szkoły te mają już duży dorobek. Wypracowały one (zwłaszcza szkoła w Lublinie) metody pracy, które w pełni nadają się do upowszechnienia w innych szkołach wiodących w okręgu.

III. DZIAŁALNOŚĆ SZKÓŁ EKSPERYMENTALNYCH W ZAKRESIE WYCHOWANIA

1. Dane ogólne

Przedmiotem analizy jest działalność 14 szkół, które są bądź eksperymentalne, bądź też zostały jako takie podane w rejestrach i informacjach. Należy tu: 13 szkół podstawowych i 1 liceum ogólnokształcące. Wśród szkół tych 3 są z Warszawy, 2 ze Szczecina, 1 z Zielonej Góry, 2 z Wrocławia, 1 z Poznania, 1 z Krakowa, 1 z Lublina, 1 z Jazgarzewa, pow. Piaseczno, 1 z Cichego i 1 z Górnego pow. Nowy Targ.

Większość szkół podjęła eksperyment z inicjatywy i pod wpływem różnych placówek naukowo-badawczych. Aktualnie naukową opiekę nad tymi szkołami sprawują: U. W. — 6 szkół, U. Ł. — 1 szkoła, U. A. M. — 1 szkoła, U. J. — 1 szkoła, U. M. K. — 1 szkoła oraz Instytut Pedagogiki — 2 szkoły. Bez opieki pozostają dwie szkoły.

Analizowane szkoły prowadzą eksperymenty skoncentrowane wokół następujących tematów:

- a) Organizacyjno-programowa koncepcja szkoły w społeczeństwie socjalistycznym („Aktywna szkoła podstawowa”) — 6 szkół (zespół);
- b) Aktywizacja i uspołecznianie uczniów przez społeczną działalność — 5 szkół (pracują oddzielnie);

- c) Preorientacja zawodowa młodzieży — 2 szkoły;
- d) Wpływ bazy materialnej i wyposażenia szkoły na aktywizację ucznia — 1 szkoła;
- e) Praca z dziećmi przed rozpoczęciem przez nie nauki szkolnej (wcześniejsze zapisy, zajęcia typu przedszkolnego) — 1 szkoła;
- f) Wychowanie muzyczne — 1 szkoła;
- g) Wychowanie fizyczne — wyrównywanie niedomagań w sprawności młodzieży — 1 szkoła.

Niewielka część tych eksperymentów ma charakter globalny — obejmują całość kształt działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Pozostałe natomiast to eksperymenty wycinkowe bądź dlatego, że stawiają przed sobą wąskie cele i problemy, bądź dlatego, że ograniczają się do zastosowania wąskich, wycinkowych działań. Do eksperymentów globalnych można zaliczyć jedynie prace szkół pod kierownictwem prof. B. Suchodolskiego nad organizacyjno-programową koncepcją szkoły oraz działalność Szkoły nr 187 w Warszawie pracującej pod opieką Pracowni Wychowania Społeczno-Moralnego I.P. (dr A. Lewin).

Żadna z objętych analizą szkół nie stawia przed sobą ściśle określonych problemów badawczych oraz nie precyzuje dokładniejszych hipotez. Mamy tu raczej sformułowane najbardziej ogólne zadania, jakie zamierza zrealizować dana szkoła. Na przykład: opracowanie systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły, zlikwidowanie opóźnień w nauce itp.

Przedstawione tu eksperymenty szkolne znajdują się w różnej fazie realizacji. Tylko nieliczne z nich można uznać za zakończone. Do takich należą: eksperyment Szkoły Podstawowej nr 187 w Warszawie nad tworzeniem systemu dydaktyczno-wychowawczego w szkole oraz eksperyment Liceum Ogólnokształcącego im. St. Staszica w Lublinie nad preorientacją zawodową młodzieży i łączeniem teorii z praktyką. Większość eksperymentów to takie, które są w toku z różnym stopniem zaawansowania. Wreszcie dwa eksperymenty znajdują się dopiero w fazie przedwstępnej. Podejmują je: Szkoła Podstawowa nr 112 w Krakowie (nad wychowaniem społecznym i likwidacją opóźnień w nauce) oraz Szkoła Podstawowa w Cichem Górnem pow. Nowy Targ (nad wpływem przekształcania środowiska społeczno-wychowawczego na funkcjonowanie szkoły).

Wszystkie próby eksperymentalne szkół zaplanowane są na kilka lat, najmniej na 2—3 lata. Różny jest także zakres podejmowanych eksperymentów. Najczęściej obejmują one po kilka lub kilkanaście klas w danej szkole, rzadko jednak dotyczą wszystkich klas danej szkoły. Ograniczone ramy eksperymentu mają jednak różne przyczyny, a mianowicie: 1) wąski zasięg prób, które odnoszą się tylko do jednego lub kilku poziomów, 2) względy metodologiczne sprowadzające się do zachowania klas kontrolnych oraz dokonywania odpowiednich porównań, 3) ograniczone możliwości danej szkoły (brak specjalistów lub odpowiedniego wyposażenia, urządzeń itp.).

Opieka naukowa nad szkołami polega najczęściej na dojeżdżaniu do szkoły pracownika naukowego i udzielaniu konsultacji. Dojazdy takie najczęściej wypadają 2—3 razy na kwartał. W rzadkich przypadkach są to kontakty ściślejsze, jak wspólne konferencje, udział pracownika naukowego w radach pedagogicznych czy dłuższy jego pobyt w szkole. W kilku przypadkach opieka naukowa jest czysto formalna. Połowa badanych szkół ocenia ją jako niewystarczającą.

2. Krótka charakterystyka przebiegu eksperymentów

Przedstawimy obecnie poszczególne eksperymenty, fazy, w jakich się znajdują, aktualny ich stan i wyniki oraz ewentualne dalsze perspektywy.

- a) Organizacyjno-programowa koncepcja szkoły w społeczeństwie socjalistycznym

Eksperyment ten, prowadzony według założeń prof. Bogdana Suchodolskiego, zawartych w pracy „Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym” podjęto 6 szkół podstawowych: nr 203 w Warszawie, nr 97 we Wrocławiu, w Jaggarzewie pow. Piaseczno, nr 21 i 60 w Szczecinie oraz nr 9 w Lublinie.

Szkoły te, zdaniem prof. Suchodolskiego, nie są eksperymetalne, lecz odgrywają rolę warsztatu pracy lub laboratorium. Prowadzone w nich badania polegają na globalnym wprowadzeniu szeregu zmian o charakterze programowym i organizacyjnym. Najważniejsze z nich to: 1) przedłużenie czasu nauki przy jednoczesnym zlikwidowaniu zadań domowych, 2) stosowanie nowych programów nauczania, 3) zatarcie ostrych granic między wychowaniem i nauczaniem, 4) nauczanie łączne w klasach niższych, 5) skoncentrowanie nauczania wokół przedmiotu „życie społeczne” w klasach wyższych, 6) wczesne wprowadzenie nauki języków obcych, 7) szerzej rozbudowane wychowanie estetyczne, 8) więcej społecznej działalności dzieci i młodzieży.

Prace doświadczałne w tych szkołach rozpoczęły się w 1961 roku od przygotowania kadry pedagogicznej na kursach i konferencjach. Następnie rozpoczęto sam eksperymet, którym początkowo objęto klasy I i II. W następnych latach stopniowo obejmowano coraz wyższe klasy. Obecnie objęte są już klasy VI, a w niektórych szkołach VII. Przedłużenie czasu nauki wynosi w klasach I — 12 godzin tygodniowo, w klasach II — 12 godzin, w klasach III — 10 godzin, w klasach IV — 7 godzin, zaś od klas V—VII po 2 godziny tygodniowo na przedmiot „życie społeczne”. Nowy program, który jest podstawą eksperymetu, zakłada zatarcie ostrych granic między wychowaniem i nauczaniem i obejmuje: 1) kształcenie społeczne, 2) wychowanie przez naukę i technikę, 3) wychowanie przez sztukę i 4) wychowanie przez sport i turystykę.

W trakcie eksperymetu gromadzona jest szczegółowa dokumentacja, która obejmuje konspekty i opisy lekcji, plany pracy, różnorodne prace dzieci, obserwacje dzieci prowadzone pod kątem zaangażowania społecznego, charakterystyki dzieci i klas oraz oceny ich działalności przyrodniczej i społecznej. Gromadzi się także protokoły zebrań samokształceniowych, szkoleń, konferencji i konsultacji z pracownikami naukowymi, a wreszcie opinie i oceny osób z zewnątrz o eksperymencie.

Dotychczasowy przebieg i wyniki eksperymetu zostały przedstawione w licznych publikacjach. Obecnie została przygotowana do druku obszerna praca zbiorowa na temat osiągnięć dydaktyczno-wychowawczych uzyskanych w eksperymencie.

Wyniki nauczania nie były badane, przeprowadzono natomiast szereg obserwacji porównawczych klas eksperymetalnych i kontrolnych, co pozwoliło stwierdzić, że uczniowie klas eksperymetalnych posiadają ogólnie lepsze wyrobienie i wykazują szersze wiadomości oraz zainteresowania.

Szkoły otrzymały fundusze na opłacanie dodatkowych godzin zajęć, cierpią natomiast na brak funduszy przeznaczonych na wyposażenie szkół i ich unowocześnienie. Władze oświatowe odnoszą się do eksperymetu na ogół przychylnie, choć niekiedy wykazują brak zainteresowania.

Wszystkie te szkoły pracują w warunkach zbliżonych do normalnych, przeciętnych. Przewiduje się trwanie eksperymetu jeszcze w okresie 2—3 lat.

b) Próba stworzenia systemu wychowawczego drogą wszechstronnego uspołeczniania uczniów

Taki zakres poszukiwań wyznaczyła sobie Szkoła Podstawowa nr 187 w Warszawie. Obecnie jest ona szkołą wiodącą, gdyż eksperymet prowadzony pod opieką dra Aleksandra Lewina z I. P. zakończył się kilka lat temu, a wyniki jego zostały przedstawione w licznych publikacjach, a nawet w osobnej monografii na temat działalności tej szkoły.

Pracę doświadczalną w Szkole nr 187 prowadzono w skali całej szkoły, tj. w 23 klasach, ze szczególnym uwzględnieniem pracy w klasach I—IV. Próby zostały poprzedzone solidnym przygotowaniem kadry nauczycielskiej do pracy doświadczalnej.

Doświadczenia polegały na długofalowym planowaniu etapowych zadań szkoły. Rozpoczęto je od wszechstronnego poznania środowiskowego dzieci wszystkich klas. Długofalowy plan działania obejmował następnie takie elementy, jak wcześniejsze zapisy i wprowadzenie kart indywidualnych dzieci, podział klas na zespoły, szeroko rozbudowane organizacje samorządowe, wychowanie przez pracę drogą wdrażania do samoobsługi i działalności społecznie użytecznej, współzycie klas, wprowadzenie odznaki wzorowego ucznia, imprezy ogólnoszkolne, zróżnicowany system nagradzania itd.

Wyniki osiągnięte w ciągu trzech lat pracy doświadczalnej przejawiały się w zakresie:

- wyrównania poziomu nauczania i spadku drugoroczności o połowę,
- poprawy stosunku dzieci do nauki i obowiązków szkolnych,
- większej aktywności społecznej dzieci w grupach, radach klasowych, organizacjach,
- likwidowanie sytuacji konfliktowych przez same dzieci,
- roztoczenia opieki nad dziećmi trudnymi,
- stosunku nauczycieli do dzieci.

Od roku 1962—63 szkoła samodzielnie kontynuuje prace doświadczalne konsultując się w razie potrzeby z opiekunem naukowym. Prace te dotyczą działalności organizacji młodzieżowych w szkole, aktywności społecznej uczniów, a ostatnio szkoła planuje prowadzenie doświadczeń nad wykorzystaniem oceny z zachowania w pracy wychowawczej oraz jej zróżnicowaniem.

c) Aktywizacja i uspołecznienie młodzieży przez pracę w samorządzie szkolnym

Eksperymentalne poszukiwania w tym zakresie kontynuuje Szkoła Podstawowa nr 12 w Warszawie, której kierownikiem jest I. Grochowska. Prace rozpoczęto kilka lat temu. Polegają one głównie na rozwijaniu różnych form samorządu szkolnego. Szkoła nie ma ściśle określonej problematyki badawczej i nie znajduje się pod opieką żadnego ośrodka naukowego, nie uważa się też za eksperymentalną.

Doświadczenia podjęte tutaj sprowadzają się do próby stworzenia dzieciom atmosfery zaspokajania ich potrzeb oraz zainteresowań przy jednoczesnym wdrażaniu ich do samodzielnego podejmowania obowiązków i brania na siebie odpowiedzialności. Głównym kierunkiem działania jest praca z samorządem, która obejmuje takie formy, jak dyżury całych klas, ogólnoszkolne współzawodnictwo, imprezy i rozrywki z szerokim udziałem dzieci w ich organizowaniu, wzajemna pomoc w nauce, udział w przestrzeganiu dyscypliny i porządku w szkole, troska o estetykę i higienę szkoły oraz odpowiedzialność za sprzęt i pomoce naukowe. Nieco później zaczęto także rozwijać szeroko działalność samorządów klasowych, odpowiednio zróżnicowaną ze względu na wiek uczniów.

Dotychczasowe wyniki oraz metody i formy pracy zostały przedstawione w postaci licznych artykułów i odczytów pedagogicznych. Szkole tej poświęcono także dwa filmy oraz szereg audycji radiowych i telewizyjnych. Dokumentacja z życia szkoły jest odpowiednio rozbudowana i systematycznie gromadzona.

d) Preorientacja zawodowa i rozwijanie organizacyjne działalności młodzieży

Jest to główny kierunek poszukiwań i prób Liceum Ogólnokształcącego nr 21 w Zielonej Górze (dyrektor szkoły i inicjator eksperymentu: mgr Zbigniew Czarnuch). Szkoła ma charakter doświadczalny, lecz nie pracuje pod opieką żadnego ośrodka naukowego, nie ma też sprecyzowanych dokładniej problemów i hipotez

badawczych. Próbuje ona udoskonalić system dydaktyczno-wychowawczy w szkole średniej przez wprowadzenie takich elementów, jak gromadzenie informacji o uczniach, rozbudowa organów samorządowych w szkole i ich włączenie do utrzymania ładu i dyscypliny w szkole oraz do uczestnictwa w procesie dydaktycznym, w pracy pozaszkolnej i życiu organizacji młodzieżowych, kształtowanie osobowości przez szeroko rozumianą preorientację zawodową, prowadzoną od początku szkolnej kariery ucznia, łączenie pracy dydaktycznej szkoły z celami wychowawczymi oraz indywidualizowanie metod pracy wychowawczej.

Z pracy gromadzona jest systematycznie obszerna dokumentacja, która obejmuje teczki indywidualne uczniów, dzienniki klasowe prowadzone z udziałem uczniów, zeszyty nauczycieli poszczególnych przedmiotów, plany i wytyczne dotyczące pracy szkolnej oraz sprawozdania z porad gromady nauczycielskiej. System wychowawczy stosowany w szkole był przedstawiony w kilku publikacjach, a obecnie przygotowuje się obszerniejszą monografię na ten temat.

e) Aktywizacja dzieci w procesie dydaktyczno-wychowawczym

Kierunek ten przyjęła Szkoła Podstawowa nr 71 we Wrocławiu pracująca pod naukową opieką prof. Aleksandra Kamińskiego z Uniwersytetu Łódzkiego. Eksperyment polega na wprowadzeniu niektórych wycinkowych rozwiązań dydaktycznych oraz wychowawczych. Sprowadzają się one do: nauczania problemowo-grupowego, „znaczków umiejętności”, zabezpieczenia swobodnej atmosfery oraz organizacji klasopracowni w szkole. Szkoła pracuje w tym zakresie od 1958 roku, obecnie przyjęła charakter szkoły wiodącej. Doświadczenia obejmują wszystkie klasy i wszystkich nauczycieli.

f) Zapobieganie niepowodzeniom w nauce

Próby w tym kierunku prowadzi Szkoła Podstawowa nr 73 w Poznaniu. W poprzednich latach (szkoła eksperymentuje od 1961 roku) wprowadzono tzw. klasy wyrównawcze dla dzieci opóźnionych w nauce, lecz nie dało to dobrych wyników. Obecnie szkoła kontynuuje system wcześniejszych zapisów oraz zajęć przygotowawczych dla 6-latków, którzy wykazują opóźnienia w rozwoju. Ponadto szkoła podejmuje próby nad urządzeniem i wyposażeniem klasopracowni oraz ich wartością dydaktyczną. Szkoła pracuje pod bardzo luźną opieką Katedry Pedagogiki UAM w Poznaniu, nie ma szczególnych problemów badawczych i dokładniejszego programu działania. Ostatnio nastąpiła tam zmiana kierownika.

g) Wychowanie społeczne i likwidacja opóźnień

Szkoła Podstawowa nr 112 w Krakowie nie ma jeszcze charakteru eksperymentalnego, zamierza dopiero rozpocząć próby w tym zakresie. Została zgłoszona jako eksperymentalna przez Katedrę Pedagogiki U.J., która się nią opiekuje. Jest to wprawdzie szkoła nowa, lecz będzie ona korzystała z dotychczasowych doświadczeń Szkoły Podstawowej nr 34. Polegały one na przydzielaniu każdemu dziecku określonego zadania, z którego musiało ono zdawać sprawę na specjalnych zebraniach prowadzonych oddzielnie dla starszych i młodszych uczniów. Szeroko był także rozbudowany samorząd szkolny, obejmujący wiele różnych sekcji. Żadnych teoretycznych założeń i planu eksperymentu dotąd nie ustalono.

h) Wpływ przekształcania środowiska społeczno-wychowawczego szkoły na jej funkcjonowanie i wyniki

Eksperyment ten, prowadzony przez Szkołę Podstawową w Cichem Górnym, pow. Nowy Targ pod opieką naukową Katedry Pedagogiki U.M.K. w Toruniu jest dopiero, po wstępnych próbach, w fazie przygotowywania problematyki i celów badań¹.

¹ Pisz o nich w niniejszym numerze Z. Kwieciński w art. „Z warsztatu badań terenowych” (Red.)

3. Wyniki pracy badanych szkół

O wynikach dotychczasowych trudno jest mówić, gdyż większość eksperymentów jest nadal w toku. Przeważająca liczba analizowanych szkół przedstawiała swoje doświadczenia w formie publikacji, odczytów pedagogicznych, na konferencjach itp. Dotychczasowe wyniki pracy szkół zostały w 11 przypadkach przedstawione w publikacjach, przy czym w trzech przypadkach są to publikacje bardzo liczne.

Badane szkoły nie stwierdzają jednak, że wyniki ich dotychczasowych doświadczeń zostały wprowadzone do praktyki lub zalecone przez nadzór pedagogiczny. Jediną formą przenikania tych doświadczeń do pracy innych szkół są konferencje nauczycielskie, hospitacje oraz zajęcia otwarte, na które chętnie przybywają inni nauczyciele.

Określenie wyników pracy szkół eksperymentalnych w zakresie wychowania jest utrudnione ze względu na ich nieuchwytność. Niemniej można oczekiwać większego upowszechniania doświadczeń niektórych szkół.

*

W artykule tym pomijamy analizę działalności szkół eksperymentujących lub doświadczalnych podejmujących badania raczej w wąskich dziedzinach, jak: upowszechnianie zamilowań muzycznych (Szkoła Podstawowa nr 3 w Puławach), dobór uczniów według jednakowego ilorazu inteligencji (Szkoła Podstawowa nr 21 w Toruniu), nowe metody nauczania matematyki w klasach młodszych (Szkoła Podstawowa nr 12 w Krakowie), nauczanie matematyki (Liceum Ogólnokształcące im. H. Sienkiewicza w Częstochowie), rola środków audiowizualnych (Liceum Ogólnokształcące im. R. Traugutta w Częstochowie) oraz nasilenie prac społecznie użytecznych dla szkoły (Liceum Ogólnokształcące nr 1 w Skarżysku).

IV. WNIOSKI KOŃCOWE

Przeprowadzona analiza działalności szkół eksperymentalnych w Polsce pozwala wysnuć szereg wniosków ogólnych. Można je ująć w trzech odrębnych grupach. Grupa pierwsza obejmuje wnioski odnoszące się do warunków, w jakich pracują te szkoły, do drugiej można zaliczyć wnioski na temat poziomu i jakości pracy szkół eksperymentalnych, w grupie trzeciej natomiast znajdują się wnioski co do dalszych kierunków działania w zakresie rozwoju ruchu szkół eksperymentalnych w Polsce.

1. Warunki, w jakich pracują szkoły eksperymentalne

a) szkoły eksperymentalne powinny pracować w warunkach zbliżonych do tych, w jakich wykonuje swe zadania każda przeciętna szkoła w Polsce. Zasada ta jest spełniona w odniesieniu do ogromnej większości szkół, które zostały poddane analizie.

b) Z drugiej jednak strony w każdej szkole eksperymentalnej podjęcie najrozmaitszych prób objętych poszukiwaniami badawczymi wiąże się z reguły z dodatkowymi obowiązkami i obciążeniami nauczycieli, którzy w rezultacie pracują w warunkach trudniejszych niż ich koledzy w innych szkołach. Nie korzystają natomiast z tej racji z żadnych ulg w postaci obniżki godzin czy wynagrodzeń za dodatkowe prace. Nie wpływa to dodatnio na ich samopoczucie i zaangażowanie w pracach eksperymentalnych, a nawet częściowo, jak to stwierdzono w kilku hospitowanych szkołach, obniża zapał do pracy eksperymentalnej lub wręcz do tej pracy zniechęca.

c) Większość szkół eksperymentalnych (z wyjątkiem niektórych szkół prowadzących badania z zakresu dydaktyki) odczuwa niedostatek pomocy ze strony ośrodków naukowych. Kontakty z pracownikami nauki są niekiedy zbyt rzadkie,

dotyczą wyłącznie spraw teoretycznych, nie dają natomiast praktycznych rozwiązań, tak bardzo oczekiwanych przez szkoły.

d) Szkoły eksperymentalne są niekiedy zbyt mocno skrępowane przepisami, wskutek czego nie mogą przeprowadzać niezbędnych modyfikacji, które gwarantują powodzenie eksperymentu. Ograniczenia te dotyczą kwestii finansowych, obciążeń nauczycieli, realizacji programu nauczania, składu i liczebności uczniów w klasie, doboru kadry pedagogicznej itp.

e) Postawa nadzoru pedagogicznego wobec działalności szkół eksperymentalnych jest na ogół pozytywna, choć zbyt rzadko polega na żywym udziale w eksperymencie, zainteresowaniu i traktowaniu szkoły jako kuźni nowych koncepcji i rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych. Niemniej większość szkół spotyka się ze zrozumieniem i pomocą. Zdarzają się jednak wypadki odnoszenia się do pracy szkół eksperymentalnych z nieufnością lub rezerwą.

f) Niektóre szkoły eksperymentalne cierpią na brak funduszy niezbędnych do tego, aby stworzyć odpowiednie warunki pracy tam, gdzie mieści się to w założeniach eksperymentu. Dotyczy to zwłaszcza sprawy wyposażenia tych szkół w niezbędne pomoce, materiały i urządzenia.

2. Poziom i jakość pracy szkół eksperymentalnych

a) Analiza działalności szkół eksperymentalnych w Polsce wskazuje na niedostateczną koordynację tego ruchu. W rezultacie nie wszystkie podstawowe kierunki badań są w nim uwzględnione, choć istnieją w tym zakresie wyraźne potrzeby. Na przykład nie mamy w kraju ani jednej eksperymentalnej szkoły zawodowej, co przy tak dużym rozwoju tego typu szkolnictwa i jego dalszych perspektywach jest poważnym brakiem. Poszczególne szkoły eksperymentalne nie wiedzą zbyt wiele o sobie, w rezultacie czego nie wykorzystują doświadczeń innych, nie współpracują z sobą, a niekiedy realizując te same założenia nie porównują uzyskanych wyników.

b) Występuje wiele nieporozumień związanych z pojęciem szkoły eksperymentalnej. Często nie odróżnia się szkoły eksperymentalnej od eksperymentu w szkole oraz od szkoły doświadczalnej. Wydaje się, że przez szkołę eksperymentalną należałoby rozumieć taką, w której pracę zaczyna się od jakichś założeń naukowych, weryfikuje się określone problemy i hipotezy, podejmuje się próby na szerszą skalę, nie tylko w pojedynczych klasach, a wreszcie mierzy się wyniki w sposób zgodny z wymaganiami naukowymi, a więc według zasad indukcji eliminacyjnej (różne warianty, klasy kontrolne itd.). W świetle tych założeń spora część szkół eksperymentalnych nie zasługuje na to miano.

c) Przeprowadzona analiza wykazuje dość często metodologiczną nieporadność i niedoskonałość eksperymentów. Podejmuje się niekiedy próby bez jasno sformułowanych założeń i celów, wiele szkół nie dysponuje żadnym zestawem problematyki badań, hipotez badawczych, nie ma też żadnych planów, harmonogramów prac itp. Często brak nastawienia na pomiar wyników, na opracowanie rzetelnych wskaźników dla badań, troski o właściwy dobór technik badawczych itp.

d) Szkoły znajdujące się pod opieką naukową same nie zawsze się orientują w problematyce eksperymentu. Wykonują one pewne zalecenia, gromadzą dokumentację itp., same jednak o stanie eksperymentu, jego dotychczasowych wynikach oraz dalszych perspektywach niewiele wiedzą. W związku z tym występuje niekiedy brak związku między tym, co się w szkole robi, a problematyką eksperymentu. Na przykład szkoła eksperymentuje w zakresie likwidacji opóźnień w nauce, a w praktyce zajmuje się urządzaniem klasopracowni.

e) W części szkół eksperymentalnych nie gromadzi się rzetelnej, pogłębionej dokumentacji naukowej. Dokumentacja, jaką szkoły najczęściej prowadzą w ramach eksperymentu, to po prostu poprawna dokumentacja szkolna w postaci

dzienników, protokołów, planów pracy, sprawozdań czy indywidualnych kart ucznia. Tego typu dokumentacja nie zawsze jest przydatna dla naukowych celów, nie została bowiem pomyślana pod kątem przyszłych opracowań. W rezultacie często nie może być mowy o jakichś względnie obiektywnych wskaźnikach wyników pracy szkoły. Wyniki te ujmowane są niekiedy ogólnikowo (np. „jest więcej uczniów uspołecznionych”) lub też przyjmuje się dość wątpliwe i zawodne kryteria efektywności pracy szkoły.

3. Wnioski dotyczące dalszego rozwoju ruchu szkół eksperymentalnych w Polsce

a) Przeprowadzona analiza wykazuje, że bez właściwej opieki naukowej szkoła nie może spełnić wszystkich warunków, jakie należałoby stawiać szkole eksperymentalnej. Dotyczy to przede wszystkim takich spraw, jak opracowanie problematyki badań, organizacji eksperymentu, dobór technik badawczych i pomiar wyników. W związku z tym należałoby zapewnić każdej szkole eksperymentalnej odpowiednią opiekę naukową.

b) To z kolei wymaga całego szeregu posunięć organizacyjnych. Najważniejszym z nich jest ustalenie rozsądnych kryteriów szkół eksperymentalnych oraz przeprowadzenie na tej podstawie ich weryfikacji. Trzeba się spodziewać, że pewna część szkół uznanych dziś za eksperymentalne nie znajdzie się na liście po weryfikacji.

c) W związku z tym wskazane byłoby powołać radę naukową, która zajęłaby się taką weryfikacją oraz ustaleniem centralnej ewidencji szkół eksperymentalnych. W dalszym ciągu rada ta mogłaby czuwać nad powstawaniem dalszych szkół eksperymentalnych. Uznanie danej szkoły za eksperymentalną oraz umieszczenie jej na liście powinno następować dopiero po spełnieniu przez szkołę szeregu ściśle z góry określonych warunków.

d) Należałoby prowadzić zdecydowanie obszerniejszą informację o działalności szkół eksperymentalnych (publikacje, biuletyn) oraz zabezpieczać łączność między nimi przez tworzenie zespołów szkół o zbliżonej problematyce, organizowanie konferencji specjalistycznych oraz udostępnianie szkołom okresowych planów pracy i sprawozdań.

e) Konieczne jest przyznanie szkołom eksperymentalnym odpowiedniego statusu i uprawnień, które zabezpieczyłyby odpowiednie warunki pracy tych szkół. Najważniejsze uprawnienia to: zniżki godzin, fundusze, wyposażenie oraz dobór kadry.

f) Celem zabezpieczenia najściślejszego kontaktu nauki z praktyką byłoby wskazane powołanie kilku szkół eksperymentalnych Instytutu Pedagogiki, w których prowadziłoby się większość poszukiwań badawczych. Krok ten, uprawniający Instytut do wprowadzania zmian programowych, jest konieczny, jeśli się zważy, że badania nad nowym modelem szkoły nie mogą polegać tylko na oddzielnym wypróbowywaniu poszczególnych elementów tego modelu, lecz muszą mieć charakter integracyjny. Stworzenie szkół eksperymentalnych I. P. pozwoliłoby dokonywać prób globalnych, niezbędnych w nowoczesnej pedagogice.

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

Toruń - Ciche

Z WARSZTATU BADAŃ TERENOWYCH

Doniesienie to zawiera krótką charakterystykę założeń oraz relację z niektórymi form i treści badań nad funkcjonowaniem szkoły w wiejskim środowisku lokalnym, podjętych we wsi Ciche Górne w pow. nowotarskim przez toruńsko-warszawski zespół młodych pedagogów (tzw. Koło Pedagogów) pod opieką Katedry Pedagogiki w Toruniu.

Geneza i założenia podstawowe

Badania w Cichem są ponowną próbą rozpoczęcia przez wspomniany zespół systematycznych badań empirycznych z zakresu ekologii porównawczej. Pierwsza próba, podjęta w roku 1964 w Szkole Podstawowej nr 21 w Toruniu, została przerwana na skutek niemożności uzgodnienia warunków podjętego eksperymentu z niektórymi przedstawicielami miejscowych władz oświatowych.

Badania pomyślane, jako monograficzne, diagnostyczne i wieloletnie (7—8 lat), oparte są na następujących założeniach wyjściowych:

Zadaniem pedagogiki, jako nauki praktycznej, jest m. in. poznawanie warunków niezbędnych do osiągnięcia postulowanych stanów rzeczy (ideałów wychowawczych). Wobec silnego tempa przemian cywilizacyjnych i konieczności systematycznego reformowania systemu świadomego i planowego wychowania, zadanie to jest szczególnie ważne w pedagogice socjalistycznej. Istotnym warunkiem realizowania celów wychowania socjalistycznego jest środowisko o określonej strukturze ekonomicznej, społecznej, kulturalnej, o określonej przeszłości i jej dziedzictwie, określonych perspektywach i tempie rozwoju. W Polsce współczesnej istnieje jeszcze poważne zróżnicowanie środowisk społecznych pod wymienionymi względami. Niewystarczające uwzględnianie tego zróżnicowania w badaniach i działaniach pedagogicznych, zwłaszcza reformatorskich, utrudnia organizowanie systemu w pełni jednolitego, systemu wychowania wyposażającego jednostki jednakowo bogato i wyrównującego w sposób analogiczny ich start życiowy. Istnieje więc potrzeba badań nad specyfiką wpływu różnego typu środowisk na realizację ideałów wychowania socjalistycznego oraz potrzeba organizowania w tych typach środowisk kontrolowanych doświadczeń pedagogicznych z zakresu ekologii wychowawczej, nauki o organizacji wychowania w środowisku lokalnym.

Środowiskiem szczególnie trudnym (ze względu na stopień rozbieżności struktury społeczno-ekonomicznej od modelu społeczeństwa socjalistycznego), względnie prostym (niezłożoność wspomnianej wyżej struktury), specyficznym na tyle, że nie można go nie uwzględniać, a przy tym typowym jeszcze dla Polski współczesnej, jest wiejska społeczność lokalna. Te kryteria, obok zespołu sprzyjających pewnych warunków obiektywnych i subiektywnych możliwości, zdecydowały o wyborze do badań Szkoły Podstawowej nr 2 w Cichem — wsi podhalańskiej o przewadze hodowlano-rolnych gospodarstw indywidualnych, wsi o względnie niskim stopniu urbanizacji, „wsi w przededniu przeobrażeń”.

W oparciu o dostępną literaturę pedagogiczną, socjologiczną i psychologiczną oraz materiały statystyczne można postawić zasadniczą w badaniach zespołowych w Cichem hipotezę, że szkoła w wiejskiej społeczności lokalnej pełni swą funkcję rzeczywistą wężej i w mniejszym stopniu niż szkoła miejska, niż zakładają to programowe i teoretyczne postulaty. Innymi słowy, w wiejskiej społeczności lokalnej zachodzi szczególnie duża rozbieżność pomiędzy funkcją rzeczywistą i założoną wychowania socjalistycznego.

Zasadniczym problemem badawczym i praktycznym zespołu jest zagadnienie: jak w oparciu o znajomość stanu pracy szkoły w wiejskiej społeczności lokalnej oraz znajomość specyfiki historii, struktury i perspektyw systemu oddziaływać tej społeczności (w niej szczególnie rodziny), organizować system maksymalnie efektywnego wychowania (w szerokim rozumieniu) socjalistycznego.

Cele postępowania zespołu badawczego w Cichem są zatem dwojakie: po pierwsze — praktycznym celem jest ulepszenie poziomu pracy szkoły na wsi, po drugie — naukowym celem merytorycznym jest badanie przyczynowych zależności funkcji szkoły i środowiska wiejskiego przy równoczesnym przeprowadzaniu pedagogicznego

eksperymentu naturalnego, uwzględniającego właściwości zmienianego środowiska, a celem metodologicznym jest wypróbowanie celowości tak ujętego modelu ekologiczno-pedagogicznego postępowania badawczego i praktycznego.

Model badań¹

Przy tak rozumianych celach eksperymentu badania monograficzne w Cichem mają charakter długofalowy, etapowy, zespołowy, kompleksowy i wielostronny. Zasadniczymi etapami są: etap postępowania badawczego i etap postępowania praktycznego (eksperymentu naturalnego w szerokim rozumieniu).

A. Etap badań składa się z czterech głównych elementów: 1 podstawowych badań identyfikacyjnych środowiska; 2 diagnozy stanu szkoły w systemie oddziaływań środowiska; 3 prognozy funkcji szkoły; 4 projektowania zmian w pracy szkoły.

Identyfikacja jest tu rozumiana jako poszukiwanie danych do określenia typu badanego środowiska pod różnymi względami: historycznym, geograficznym, ekonomicznym, społecznym, kulturalnym oraz do wszechstronnego scharakteryzowania i zakwalifikowania badanej społeczności, a w niej szkoły.

Badania diagnostyczne zawierają trzy fazy: a) opis funkcji rzeczywistej szkoły z punktu widzenia celów częściowych — wychowania socjalistycznego; b) ocenę stwierdzonego stanu przy pomocy porównywalnych mierników ilościowych; c) wszechstronne wyjaśnienie przyczyn stwierdzonego poziomu pracy szkoły, kierunków i tempa przemian w tym zakresie.

Zadaniem badań prognostycznych jest przewidzenie w oparciu o prognozy ekonomiczno-społeczne i oświatowo-ustrojowe: a) rozwoju ekonomiczno-społecznego środowiska lokalnego na tle regionu i kraju, a tym samym rozwoju potrzeb społecznych, w których zaspokajaniu uczestniczyć ma szkoła i na uczestnictwo oraz współtworzenie których szkoła ma przygotowywać; b) rozwoju samej szkoły; c) oceny rozwoju funkcji rzeczywistej szkoły z punktu widzenia przypuszczalnej jej niewystarczalności i konieczności wprowadzenia dodatkowych zmian.

Projektowanie zmian w pracy szkoły oparte na wynikach poprzednich etapów badań składa się z dwóch ogniw: z projektu i oceny projektu.

Projekt obejmuje:

a) po pierwsze — uszczegółowienie, uściślenie i środowiskową specyfikację celów wychowania, z jednej strony, a z drugiej sformułowanie środków — zasad, układu treści, doboru metod, form działania i organizacji pracy szkoły;

b) po drugie — propozycje postępowania wyrównującego (terapeutycznego) funkcję rzeczywistą szkoły, profilaktycznego (tzn. zabezpieczającego dalsze utrzymywanie się rozbieżności pomiędzy funkcją rzeczywistą i założoną), reformującego (tzn. zmieniającego pozytywnie niektóre elementy w istniejącej strukturze oddziaływań szkoły) oraz postępowania projektującego (tzn. wprowadzającego nowe formy organizacji nauczania i wychowania specyficzne dla szkoły w tym typie środowiska lokalnego);

c) po trzecie — propozycje oddziaływań wewnątrzszkolnych na jednostkę, z jednej strony, a z drugiej — oddziaływań szkoły na środowisko.

Ocena projektu obejmuje: a) ocenę zasadności zaprojektowanego systemu oddziaływań; b) ocenę wykonalności projektu (tzn. jego przejrzystości i manipulowalności dla wykonawców); c) ocenę skutków przewidywanych w wyniku realizacji projektu; d) ocenę „kosztów” realizacji; e) bilans „kosztów” i „korzyści”; f) przyjęcie projektu i ustalenie etapów jego realizacji.

¹ Omówiony niżej schemat metodologiczny programu badań został opracowany głównie w oparciu o pracę A. Podgóreckiego. Charakterystyka nauk praktycznych, Warszawa 1962.

B. Etap wdrożeń może mieć postać naturalnego, integralnego eksperymentu pedagogicznego w zakresie funkcjonowania szkoły socjalistycznej w wiejskiej społeczności lokalnej. Po okresie kontrolowanej realizacji projektu (5—6 lat) nastąpi ponowny opis i ocena skutków realizacji, stopnia zmniejszenia rozbieżności funkcji założonej i rzeczywistej szkoły podstawowej oraz analiza stwierdzonych skutków z punktu widzenia tego, na ile wywołane zostały one czynnikami zamierzonymi i kontrolowanymi, a na ile czynnikami przypadkowymi, a w każdym razie niezależnymi od eksperymentatorów.

Tak zarysowany program badań i wdrożeń ze względu na duże uproszczenie w sposobie jego przedstawienia można nazwać modelem ekologiczno-pedagogicznego postępowania badawczego i praktycznego. Podział na etapy i mniejsze ogniwa postępowania jest w nim sztuczny. W rzeczywistości wymienione tu elementy zachodzą na siebie w czasie, a to głównie ze względu na dynamiczny charakter przedmiotu badań pedagogicznych, jak i ze względów etycznych — nie można, posiadając ku temu możliwości, nie wprowadzać korzystnych zmian pedagogicznych, których postulowanie nie musi czekać do ostatecznego przyjęcia projektu systemu oddziaływań.

Ze względu na to, że w poszczególnych etapach metody badań i treść badań są różne, zespół organizuje pomoc specjalistów, przedstawicieli różnych dyscyplin pomocniczych i szczegółowych w formie zapraszania ich do bezpośredniego udziału w badaniach, bądź to prosząc o konsultacje i oceny. I tak w etapie identyfikacji przeważają metody historyczne (genetyczne) i konieczna jest współpraca historyków, etnografów, socjologów, demografów i ekonomistów. W etapie diagnozy przeważać muszą metody statystyczne (strukturalne) i konieczna jest tu współpraca specjalistów pomiaru pedagogicznego, psychologicznego i socjologicznego z różnych zakresów. W etapie prognozy i projektowań nie może obyć się bez pomocy teoretyków organizacji, planowania regionalnego i perspektywicznego. I wreszcie w etapie wdrożeń potrzebna jest z konieczności pomoc metodyków nauczania, wychowania i działalności kulturalno-oświatowej.

Ze stosowanych technik badawczych przeważają: obserwacja uczestnicząca (członkowie zespołu zamieszkują stale lub okresowo w Cichem, jeden z nich kieruje szkołą), wywiad, ankieta, eksperymentalne metody pomiaru (testy wiadomości, testy psychologiczne itp.), ocena ekspertów, analiza dokumentacji, metody statystyczne. Zależnie od potrzeb stosowane są badania całej populacji, prób reprezentatywnych lub studia indywidualnych przypadków.

Do ważniejszych z napotykanymi trudności metodologicznych i organizacyjnych należą:

- 1) szczupłość zespołu osób gotowych prowadzić badania w drodze obserwacji uczestniczącej;
- 2) niemożność precyzyjnego rozdzielenia badań i działań praktycznych i związana z obserwacją uczestnicząca łatwość utraty intelektualnego dystansu poznawczego;
- 3) brak powojennych wzorów monograficznego opracowania całości funkcji szkoły w tym typie środowiska;
- 4) brak porównywalnych, aktualnych statystycznych mierników ogólnopolskich, umożliwiających ocenę konkretnej szkoły na tle wymagań programowych i ustrojowych;
- 5) trudność uzyskania współpracy niektórych specjalistów;
- 6) szczupłość odpowiedniego zabezpieczenia finansowego badań.

Obecnie badania w Cichem są w fazie identyfikacji i diagnozy. Opracowana jest monografia etnograficzna wykonana wcześniej poza programem tych badań. W trakcie opracowań w różnych stadiach są następujące tematy: monografia historyczna środowiska i szkoły; podstawowe badania demograficzne, ekonomiczne i socjologiczne oraz typologia wsi; diagnoza sprawności dydaktycznej szkoły, poziomu wiadomości

i umiejętności szkolnych; ocena poziomu wszechstronnego wychowania w szkole; uspołecznienie uczniów i absolwentów szkoły; rozwój i struktura wsi jako środowiska wychowawczego; funkcja wychowawcza rodziny; dziecko w rodzinie i gospodarstwie domowym i rolnym oraz kilka innych zagadnień. Ponadto w fazie wstępnych przygotowań jest prognoza demograficzna i ekonomiczna wsi na tle regionu. Rozpoczęta jest także realizacja niektórych postulatów narzucających się jako najpilniejsze, jak np. już pierwsze zetknięcie ze szkołą narzuciło postulat rozszerzenia bazy materialnej szkoły, której szczupłość jest jedną z przyczyn nieprawidłowego funkcjonowania szkoły, bez względu na znaczenie tego czynnika w całokształcie przyczyn tej nieprawidłowości. Podobnie, na przykład, w zakresie polepszenia stanu higieny osobistej ucznia, frekwencji uczniów nie trzeba i nie można było czekać na analizy i oceny naukowe, choć później zostały one wykonane.

Obóz naukowy

Jedną z form organizacyjnych badań zespołowych i kompleksowych w terenie są obozy naukowe (forma ta nazywana też jest „metodą ekspedycji”). Koło Pedagogów, którego program badawczy został zreferowany wyżej, zorganizowało obóz naukowo-badawczy we wrześniu 1966 roku, a autor tych uwag kierował całością jego prac przygotowawczych i wykonawczych.

Cele obozu były dwojakie. Po pierwsze — celem naukowym było włączenie wybierających się studentów różnych specjalności, a także pracowników naukowych kilku specjalności do realizacji obszernego programu badań nad szkołą i środowiskiem wychowawczym w Cichem. Chodziło więc pod tym względem o znalezienie częściowych odpowiedzi na postawione już wyżej pytanie: jak środowisko o określonych, konkretnych warunkach społecznych, ekonomicznych, kulturalnych, o określonej przeszłości i perspektywach rozwojowych, oddziałuje na rzeczywiste realizowanie socjalistycznych ideałów wychowawczych. Po drugie — celem dydaktyczno-wychowawczym obozu było uświadomienie studentom — uczestnikom badań potrzeby integralnych i związanych z praktyką badań specjalistów różnych dyscyplin dla rozwiązywania skomplikowanych zagadnień pedagogicznych z pogranicza różnych dyscyplin. Ponadto organizatorzy pragnęli pozyskać do współpracy w etapie identyfikacji, diagnozy i prognozy magistrantów różnych dyscyplin, którzy swoje prace dyplomowe poświęcą opracowywaniu pod kierunkiem samodzielnych pracowników naukowych częściowych monografii dotyczących fragmentów omówionego wyżej programu.

W przebiegu tego obozu można wyróżnić następujące etapy:

- 1) badania przygotowawcze (15—28 lipca 66);
- 2) konferencja wstępna i badania próbne (4—5 września);
- 3) badania właściwe ekip specjalistów (6—16 września);
- 4) konferencje końcowe (17—18 września).

Badania przygotowawcze przeprowadził zespół Koła Pedagogów (mgr mgr: Stanisław Kawula, Zbigniew Kwieciński, Jerzy Materne i Włodzimierz Winclawski). Zadaniem ich było, po opracowaniu szczegółowego programu badań wrześniowych, opracowanie analizy stanu demograficznego w badanym środowisku, przeprowadzenie niektórych elementów ankiety socjologiczno-ekonomicznej, analizy dokumentacji szkoły pod kątem rozwoju jej sprawności dydaktycznej, opracowanie technik do badań poziomu wiadomości i umiejętności szkolnych, wybór grup reprezentatywnych do badań dialektologicznych.

Program badań naukowych objął następujące problemy badawcze (w nawiasach grupy osób lub osoby, którym zaproponowano opracowanie poszczególnych zagadnień):

- 1) monografia historyczna wsi (nauczyciel Szkoły — magistrant WSP z Opola);
- 2) monografia geograficzna wsi (magistranci ze specjalizacji geografii osadniczej z UMK w Toruniu);
- 3) struktura społeczno-zawodowa, poziom kultury wsi (członek Koła Pedagogów; konsultacja — pracownicy Instytutu Socjologii Wsi PAN);
- 4) świadomość prawna wsi (funkcjonowanie prawa pisanego i zwyczajowego) oraz funkcjonowanie organów administracji terenowej (studenci i asystenci z Wydziału Prawa UMK);
- 5) stan zdrowia mieszkańców wsi; ogólne badania porównawcze w różnych grupach wieku, wpływ małżeństw endogamicznych na rozwój fizyczny i psychiczny potomstwa (studenci AM w Łodzi; konsultacja i opieka Katedry Higieny Ogólnej i Społecznej);
- 6) stan higieniczny wsi: a) higiena osobista człowieka i nawyki higieniczne, higiena zagrody gospodarczej (magistranci z AWF w Warszawie; opieka naukowa — Katedra Teorii WF); b) wiedza i umiejętności sanitarne (studenci AM jak w p. 5);
- 7) rozwój i sprawność fizyczna dzieci szkolnych i przedszkolnych (studenci AWF, jak w p. 6a);
- 8) funkcja wychowawcza rodziny we wsi Ciche (członek Koła Pedagogów — asystent Katedry Pedagogiki UMK w Toruniu);
- 9) poziom wiadomości i umiejętności szkolnych uczniów Szkoły Podstawowej w Cichem (grupa w składzie: członek Koła Pedagogów — asystent UMK, studenci pedagogiki UAM w Poznaniu, studenci kierunków nauczycielskich UMK w Toruniu — absolwenci liceów pedagogicznych, nauczyciele Szkoły);
- 10) prognoza ekonomiczna — społecznego rozwoju wsi Ciche na tle regionu; postawienie problemu (magistrant z WSE w Poznaniu).

Badania są więc różnorodne pod względem organizacyjnym. Niektóre prace (1, 3, 6) mają charakter indywidualny, były podjęte wcześniej, a na obozie naukowym nastąpiła intensyfikacja gromadzenia materiału empirycznego. Te prace nie zostały też skończone podczas trwania obozu. Inne prace, jak np. 5, 6 i 9, mają charakter zespołowy. W pracach 8 i 10 chodziło bądź to o rozpoczęcie badań empirycznych, bądź o postawienie problemu i wzbudzenie odpowiedniej motywacji potrzebnej do jego podjęcia.

Dalsze uwagi dotyczyć będą tylko tych badań, które były wykonane zespołowo i które zostały w całości wykonane podczas trwania obozu.

Konferencje wstępne i badania próbne odbyły się w podzespołach badawczych (badania medyków i geografów na skutek zaistniałych obiektywnych trudności przeniesiono na luty lub wrzesień 1967 r.). Na konferencjach wstępnych przedstawiono cele, problematykę, metody i techniki badawcze. Następnie wieczorem tego samego — pierwszego dnia odbyła się ogólna konferencja wprowadzająca w charakter i strukturę opracowywanej monografii oraz zapoznająca wstępnie z charakterem badanej wsi.

Drugi dzień poświęcony był na sondaże próbne, mające na celu wstępne poznanie terenu i ocenę metodologiczną i metodyczną przedmiotów badań, technik i sprzętu badawczego. I tak:

1. Grupa pedagogiczna (kierowana przez mgra S. Kawulę z Katedry Pedagogiki UMK w Toruniu) zapoznała się z baterią testów wiadomości i inteligencji, ich kluczami, sposobami opracowywania surowych wyników, podstawowymi pojęciami z zakresu statystyki pedagogicznej niezbędnymi do tych badań oraz przeprowadziła próbne badania testem geografii UNESCO w kl. VII.

2. Grupa dialektologiczna (kierowana przez dra J. Maciejewskiego z UMK) przeprowadziła kilka wywiadów z reprezentantami ludności powyżej 60 lat w celu uchwycenia maksymalnego stopnia zachowania gwary i minimalnego rozwoju języka

literackiego (kryterium doboru próby była względna izolacja od miasta i środków masowej komunikacji i kultury) w badanej wsi. Grupa przeprowadziła również kilka rozmów z dziećmi oraz dokonała wstępnych nagrań na taśmę magnetofonową.

3. Grupa teoretyków wychowania fizycznego (kierowana przez mgra W. Wincławskiego) przygotowała harmonogram badań, dokonała wyboru miejsca badań, przygotowała sprzęt pomiarowy oraz przeprowadziła badania jednej z prób sprawności fizycznej w klasach najstarszych.

4. Grupa socjologiczno-prawnicza (kierowana przez mgra W. Beńskiego) przeprowadziła wywiady próbne z zastosowaniem ankiety-kwestionariusza. Następnie w dyskusji zespołu z Kierownikiem Katedry Teorii Państwa i Prawa UMK doc. drem W. Langiem zweryfikowano ankietę i uszczegółowiono tematykę badań.

Badania właściwe

1. W celu zbadania poziomu wiadomości szkolnych uczniów — i ich sprawności umysłowej grupa pedagogiczna zastosowała baterię testów diagnostycznych i testów wiadomości, opracowaną przez zespół prof. dra J. Konopnickiego (zawartą w jego pracy „Zaburzenia w zachowaniu dzieci i środowisku”). Wybór tych testów podyktowany był tym, że były one przeprowadzone w badaniach ogólnopolskich, a w każdym razie w pewnej ilości szkół wiejskich i miejskich, co umożliwiła ocenę uzyskanych badań na tle porównawczym. Zeszyt testów został wydany przez Katedrę Pedagogiki UMK w Toruniu, a część testów przeprowadzona w czerwcu przez asystentów Katedry.

Grupa pedagogiczna prowadziła swoje prace empiryczno-badawcze 4—5 godzin przed południem (w czasie lekcji), a w godzinach popołudniowych opracowywała uzyskane materiały poprzez: sprawdzenie testów, nanoszenie wyników w tabele surowe, obliczanie rang, różnicy pomiędzy średnią uzyskanych wyników a wynikami ogólnopolskimi, obliczanie wariancji, odchylenia i błędu standardowego dla klasy szkolnej oraz sporządzanie tabel zbiorczych, wykresów i histogramów dla poszczególnych testów i klas. W ten sposób przeprowadzono badania i opracowano wyniki następującymi testami: testem słownikowym nr 2 w klasach VII, VI, V i IV; testem cichego czytania UNESCO i polskim w klasach V—VII; testem matematycznym, geograficznym, z fizyki — w klasach VI i VII, testem niewerbalnym UNESCO — w klasie VII; testem ortograficznym — w klasach VI i VII; testem pisania ze słuchu — w klasach II, III i IV; testem gramatycznym — w klasach IV i VII; testami diagnostycznymi — w klasach II, III i IV.

Wyniki pozostawiono w stanie gotowym do interpretacji przyczynowej, do analizy czynnikowej oraz do wykorzystania przez nauczycieli i kierownictwo Szkoły w codziennej praktyce. Niektóre szkolenia Rady Pedagogicznej będą oparte właśnie na analizie wyników uzyskanych w tych badaniach. Interpretacja teoretyczna uzyskanych wyników pozwoli ocenić pracę dydaktyczną Szkoły, postawić hipotezy dotyczące zespołu przyczyn tego stanu i postulaty poprawy pracy Szkoły w kierunku wyrównania stwierdzonych rozbieżności w stosunku do wymagań programów i wyników szkół miejskich.

2. Grupa dialektologiczna badała postawiony przez Koło Pedagogów problem wpływu szkoły na zanikanie gwary i rozwój języka literackiego oraz cofanie się umiejętności językowych u absolwentów pod wpływem środowiska lokalnego i rodziny. Na tym przykładzie Koło chciało uzyskać potwierdzenie hipotezy o częściowym wykonywaniu zadań programowych przez szkołę i o ich regresie pod wpływem środowiska. Chodziło zarazem o ukazanie istotności rodziny jako czynnika wpływu na jednostkę pod tym względem. Dodatkowym celem był zamiar uzyskania rzetelnych podstaw do nauczania języka polskiego w Szkole.

Zadania te zostały wykonane, jak następuje:

Zbadano grupy reprezentatywne: dzieci w wieku przedszkolnym, dzieci klas I, V i VIII, absolwentów po 5 latach od ukończenia szkoły i po 10 latach od jej ukończenia oraz górali po 60 roku. W nagraniach i wywiadach chodziło o zjawiska fonetyczne, ale jednocześnie chciano wypróbować kwestionariusz leksykalny (analiza leksykalna będzie zadaniem grupy na następnym obozie). Badania wykazały istotne cechy gwary badanego terenu. Stwierdzono, że wieś na skutek względnej izolacji od ośrodków miejskich ma dobrze zachowaną gwarę podhalańską. Dzieci wstępujące do szkoły mówią wyłącznie gwarą. W klasach V stwierdzono istnienie trzech grup dzieci pod względem systemu fonetycznego:

- a) dzieci mówiące czystą gwarą i nie umiejące posługiwać się językiem literackim;
- b) dzieci dwujęzyczne, tzn. mówiące i gwarą, i językiem literackim, lecz posługujące się w sytuacjach pozalekcyjnych i pozaszkolnych tylko gwarą;
- c) dzieci mówiące językiem pośrednim pomiędzy językiem literackim i gwarowym, zubożające i jeden, i drugi język.

W klasie VIII, końcowej dla szkoły, stwierdzono podobną sytuację, a tym samym mały przyrost wpływów językowych szkoły w klasach najstarszych.

Potwierdzono w badaniach hipotezę o zanikaniu wpływów szkoły po jej ukończeniu przy pozostaniu w środowisku i o rozszerzeniu jej wpływów dzięki kontaktom zawodowym z miastem i środkami masowej komunikacji i kultury.

Wyraźną różnicę opanowania języka literackiego stwierdzono u chłopów-robotników i ich dzieci na korzyść tej grupy w stosunku do warstwy chłopów.

Nagrania i zapisy wykonane na obozie zostaną poddane analizie statystycznej i opracowane w ciągu semestru zimowego roku akademickiego 1966/67 w Sekcji Językoznawczej Koła Polonistów przy UMK. Będą także wykorzystane do prac magisterskich poszerzonych o materiał leksykalny.

Wstępne omówienie wyników badań grupy językoznawców dokonał jej kierownik dr J. Maciejewski na otwartym zebraniu Rady Pedagogicznej Szkoły nr 2 w Cichem w prelekcji pt.: „Istotne cechy gwary podhalańskiej”, w której zgłosił szereg postulatów w zakresie uwzględnienia wyników badań w usprawnianiu pracy dydaktycznej szkoły w pracowni nauczania języka ojczystego.

3. Grupa teoretyków wychowania fizycznego przeprowadziła badania sprawności fizycznej dzieci przedszkolnych i szkolnych. Pomiary przeprowadzono wykorzystując sprzęt Akademii. Program badań, mimo że w Cichem był realizowany na zamówienie Koła Pedagogów, był elementem jednocześnie wykonywanych przez Katedrę Teorii W. F. normalizacyjnych badań ogólnopolskich, co z punktu widzenia potrzeb zespołu (ocena szkoły) było tym bardziej korzystne.

Czterooosobowa grupa studentów AWF przeprowadziła wszystkie próby pomiarowe z dziećmi całej szkoły i jej filii, mimo napotykanymi trudności terenowych (konieczność korzystania z równego terenu odległego od szkoły).

Wyniki badań naniesiono na indywidualną „Kartę badania sprawności dziecka” wydrukowaną przez Katedrę Teorii W. F., na table zbiorcze dla klas i roczników oraz na wykresy.

Do następnej analizy wyników wykorzystano „Miernik sprawności fizycznej” R. Trzeźniowskiego. Niezależnie od tego wyniki zostaną opracowane przy pomocy nowszego, aktualizowanego przez Katedrę miernika statystycznego.

Grupa AWF przygotowała również i rozpoczęła badania postaw ciała dzieci szkolnych, ich dojrzałości fizycznej oraz higieny osobistej dziecka i higieny zagrody chłopskiej, które to badania przeprowadziła w październiku 1966 r. w czasie praktyki pedagogicznej.

Wyniki tych badań, po uaktualnieniu ich oceny, zostaną wykorzystane do oceny jakości pracy szkoły, a przede wszystkim do podniesienia poziomu jej pracy z rodzicami.

cami w zakresie jakości i ilości obciążenia dzieci pracą fizyczną, opieki higienicznej w domu rodzinnym oraz odżywiania dzieci.

4. Grupa socjologiczno-prawnicza badała poziom znajomości prawa cywilnego i karnego wśród ludności wsi. Jej program był realizacją poznania monograficznego jednego z elementów środowiska wychowawczego. Poznanie poziomu znajomości prawa pozwala wyjaśniać niektóre zjawiska społeczne będące przyczyną nieprawidłowości w funkcjonowaniu szkoły (tzw. adopcja, przeprowadzana najczęściej z pominięciem prawa, polegająca na „wypożyczeniu” dzieci na kilkanaście lat do pracy, jest jednym z istotnych czynników, powodujących wysoki odpad w szkole). Może to być podstawą do formułowania czy też uszczegółowienia postulatów programowych, zwłaszcza w zakresie wychowania obywatelskiego.

Badania traktowane były jako próbne i jako wstępne do cyklu badań. W późniejszym okresie Koło Prawników wykona m. in. pogłębioną analizę prawną wspomnianego zjawiska społecznego.

W badaniach swoich grupa ta posługiwała się opracowanym przez siebie pod kierunkiem doc. dra W. Langa obszernym kwestionariuszem. Badano anonimowo grupę reprezentatywną. Przeprowadzono 60 wywiadów. Wyniki opracowano po obozie i zreferowano na seminarium magisterskim Katedry Teorii Państwa i Prawa w Toruniu.

Konferencje końcowe

W dniach 17 i 18 września gośćmi obozu byli: dr Feliks Korniszewski — kierownik Katedry Pedagogiki UMK, doc. dr Wiesław Lange — kierownik Katedry Teorii Państwa i Prawa UMK, dr Ryszard Przewęda — adiunkt w Katedrze Teorii Wychowania Fizycznego AWF. Podczas ich obecności odbyły się konferencje w podzespołach badawczych, poświęcone omówieniu wyników badań, sposobowi ich opracowania i wykorzystania.

W dniu 17 września w godzinach popołudniowych odbyła się konferencja ogólna poświęcona omówieniu dotychczasowych badań ze szczególnym uwzględnieniem badań podczas obozu. Wzięli w niej udział: kierownicy i pracownicy naukowci zainteresowanych katedr, nauczyciele Szkoły, kierownicy okolicznych szkół i przedstawiciele władz oświatowych. Na konferencji wygłoszone zostały następujące referaty i komunikaty (podaję ich autorów, tematy i wskazuję ogólnie ich zawartość):

1. Zbigniew Kwieciński (Wprowadzenie). Program teoretycznego i praktycznego postępowania ekologiczno-pedagogicznego. Ogólna charakterystyka badań dotychczasowych.

Referat zawierał teoretyczne i społeczne uzasadnienie ważności i potrzeby badań nad funkcjonowaniem szkoły w wiejskiej społeczności lokalnej. Charakteryzował model metodologiczny i program treści badań. Dyskutował możliwości zastosowania do oceny ilościowej i jakościowej stanu pracy szkoły opracowań naukowych obejmujących szerokie zakresy rzeczywistości pedagogicznej, takich jak: W. Okonia „Proces nauczania”, A. Lewina „Metodyka wychowania w zarysie”, J. Pietera „Poznanie środowiska wychowawczego”, R. Miller „Ogólna ocena procesu wychowania”, J. Kozłowskiego „Ocena funkcji nauczyciela i szkoły”. Umieścił teorię funkcjonowania szkoły w środowisku w systemie nauk pedagogicznych. Krótko podsumował dotychczasowe wyniki badań indywidualnych i zespołowych, akcentując szczególnie miejsce badań przeprowadzonych na obozie w całości programu badawczego Koła Pedagogów.

2. Włodzimierz Winclawski: Wieś współczesna jako środowisko wychowawcze. Studium szczegółowe na przykładzie wsi Ciche.

Referat zawierał analizę teoretyczną pojęcia środowiska wychowawczego i uzasadniał w oparciu o literaturę socjologiczną potrzebę uwzględniania w teorii i praktyce pedagogicznej różnych typów środowisk wychowawczych, przedstawiał próbę typologii wsi i określenie wskaźnika reprezentatywności. Omawiał warunki geograficzno-administracyjne i osadnictwo wsi Ciche, historię oświaty we wsi. Charakteryzował wieś jako środowisko lokalne ze szczególnym uwzględnieniem struktury rodzinnej i gospodarstwa chłopskiego. Wskazywał na rolę socjalistycznej industrializacji i urbanizacji kraju na przemiany wewnątrz społeczności lokalnej wsi Ciche. Omawiał rolę środków masowej komunikacji. Referent podkreślał sprzeczność interesów gospodarstwa i szkoły. Na tym tle omówił rolę szkoły w wiejskiej społeczności lokalnej, stosunek społeczności do szkoły. Nieco więcej uwagi poświęcił charakterystyce grup rówieśniczych we wsi Ciche, a na zakończenie próbował charakteryzować osobowość dziecka tej wsi jako wytworu omówionej poprzednio środowiska.

3. Stanisław Kawula: Charakterystyka funkcji wychowawczych rodziny w wiejskiej społeczności lokalnej na przykładzie wsi Ciche.

Referat zawierał omówienie funkcji rodziny na wsi w literaturze pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej, szczególnie w monografiach Z. Mysłakowskiego i W. Markowskiego. Następnie referent zajmował się funkcjami rodziny w badanej wsi, ich uwarunkowaniem ekologicznym i kierunkami przemian. Szczegółowo zajął się środkami oddziaływań wychowawczych w rodzinie, zwłaszcza znaczeniem pracy dla kształtowania osobowości dziecka. Referat ukazywał rozkład dnia dziecka w różnym wieku, stosunek czasu poświęconego na pracę w gospodarstwie, czasu poświęconego na naukę i czasu wolnego.

Na zakończenie referent przedstawił plan dalszego postępowania badawczego nad omawianą problematyką.

4. Maria Szewielińska: Wyniki badań poziomu wiadomości geograficznych uczniów Szkoły nr 2 w Cichem na tle testowych badań ogólnopolskich.

Był to komunikat, który na przykładzie testów geograficznych UNESCO ukazywał sposób opracowania wyników badań w zakresie poziomu wiadomości i umiejętności szkolnych.

5. Bogdan Majczyk: Wyniki badań nad sprawnością fizyczną uczniów Szkoły nr 2 w Cichem w świetle miernika Trzeźniowskiego. Komunikat.

6. Czesław Łapicz: Wpływ Szkoły nr 2 w Cichem na kształtowanie się języka literackiego mieszkańców wsi.

Był to komunikat ze wstępnego opracowania badań empirycznych. Wystąpienie ilustrowane było nagraniami na taśmie magnetofonowej.

W dyskusji udział wzięli także obecni pracownicy naukowy. Ich wystąpienia skupiły się wokół problemów metodologicznych nauk praktycznych oraz wokół problematyki i zakresu podjętego programu badawczego. Pozytywnie oceniono metodologiczną i treściową stronę tego programu. Pełna zgodność panowała co do tego, że należy kontynuować tę formę organizacyjną badań.

Doc. dr F. Korniszewski stwierdził, że słuszna jest koncepcja integralnego eksperymentowania w zakresie funkcjonowania szkoły na wsi, opartego na rzetelnym poznaniu środowiska społecznego.

Nadto przy uznaniu słuszności dokonanego rozgraniczenia zakresów pedagogiki społecznej i ekologii pedagogicznej (jako nauki o funkcjonowaniu szkoły w różnych typach środowisk) podkreślił, że należy włączyć obszerniej i wyraźniej do programu badań i działań odpowiednie badania i oddziaływania pedagogiczne na środowisko dorosłych.

Doc. dr W. Lang stwierdził, że obrana droga metodologiczna jest słuszna oraz że należałoby w miarę możliwości rozszerzyć badania na inne środowiska w celu możliwości dokonywania porównań. W badaniach należałoby też uwzględnić za-

gadnienie wpływu parafii na ludność wsi oraz zagadnienie prestiżu nauczyciela i szkoły w środowisku.

Uczestnicy badań zgłosili chęć spotkania się na specjalnym seminarium, które zorganizowane zostanie w drugim semestrze roku akademickim 1966/67, po opracowaniu wyników.

NAUCZYCIELE SZKÓŁ WARSZAWSKICH O PIERWSZYCH DOŚWIADCZENIACH Z PRACY W KLASACH ÓSMYCH¹

Red. dr Miron Krawczyk. W bieżącym roku po raz pierwszy realizujemy program klasy ósmej w ośmioletniej szkole podstawowej. Program ten nie jest łatwy. Wiemy, iż od początku mógł nasunąć różnego rodzaju trudności szkołom i poszczególnym nauczycielom. Chcielibyśmy prosić uprzejmie Koleżanki i Kolegów o to, abyśmy mogli wypowiedzieć swoje uwagi na temat tych trudności, jakie zaobserwowali podczas realizacji programu klasy ósmej w pierwszych trzech miesiącach bieżącego roku szkolnego. Chciałbym zaproponować ramy naszej dyskusji. Zastanowilibyśmy się przede wszystkim nad tym, czy stopień trudności, jaki spotkałiśmy w programach poszczególnych przedmiotów między klasą VII i klasą VIII jest mniej więcej podobny do stopnia trudności, jaki występuje między niższymi klasami, np. V i VI czy IV i V. Problem jest ważny z tego względu, że jest to przecież dalszy ciąg szkoły podstawowej. Dawniej można było dobierać przy pomocy egzaminów wstępnych do klasy I liceów lub szkół zawodowych tę młodzież, która sprostała wymaganiom egzaminacyjnym. Teraz mamy w kl. VIII również młodzież średnio zdolną i wobec tego trzeba by zbadać, czy wymagania programowe między kl. VII i kl. VIII są zbyt wielkie. Na podstawie pierwszych doświadczeń Koleżanki i Koledzy mogliby stwierdzić, czy takie trudności występowały. Jako drugi problem wysuwamy problem podręczników. Czy są one dostosowane do nowego programu i czy nie występują trudności w realizowaniu programu w oparciu o podręcznik. Czy może trzeba go odpowiednio adaptować, wprowadzić zmiany lub uzupełnienia, które zrobić powinien autor podręcznika, nie nauczyciel. Problem trzeci naszego spotkania — to problem pomocy naukowych. Czy istnieją pomoce naukowe przewidziane programem przedmiotu, czy można je zdobyć na rynku, czy szkoła dysponuje na te cele odpowiednimi funduszami? To są sprawy główne, na które pragniemy zwrócić uwagę. Nie znaczy to jednak, że nie można mówić na naszym spotkaniu o innych, może jeszcze bardziej interesujących zagadnieniach nowej klasy ósmej. Wprawdzie akcentujemy problem trudności, ale możemy także mówić o dobrych, pozytywnych cechach programu, o jego walorach. Bardzo prosimy o zabranie głosu na ten temat.

Kol. Władysław Wiącek — (naucz. Szkoła nr 23). Co młodzież przyniosła z kl. 5-6-7 i z czym wystartowała w kl. 8? Przecież powodzenia czy niepowodzenia będą także uzależnione od tego, z czym młodzież wystartowała w kl. VIII. Tej mocnej podbudowy młodzież do kl. VIII z zakresu matematyki nie przy-

¹ W grudniu 1966 roku Redakcja „Ruchu Pedagogicznego” zorganizowała spotkanie z Kol. Kierownikami i Nauczycielami dwóch warszawskich szkół podstawowych (Szkoły Ćwiczeń przy Studium Nauczycielskim nr 2 i Szkoły Podstawowej nr 23) w celu zarejestrowania ich wrażeń po pierwszym, 3-miesięcznym okresie pracy w tej klasie. Z ramienia Redakcji spotkanie zagał i przewodniczył mu dr Miron Krawczyk.

niosła. Nie przyniosła opanowania techniki rachunku zarówno pamięciowego, jak i piśmiennego czy rachunku ułamkowego. Nie ma dostatecznej biegłości. Okazuje się to przy rachunkach na liczbach względnych w kl. VIII. Mamy obecnie poważny procent młodzieży mało zdolnej i średnio zdolnej, która nie ma opieki. Wielu uczniom brak ambicji, bodźców pobudzających do pracy. Te przyczyny sprawiły, że u tej młodzieży powstał cały zapas zaległości w klasie ostatniej, te braki się spiętrzyły. Część młodzieży zawisa jakby w próżni, nie może dalej równo pracować z resztą uczniów i iść za programem przewidzianym dla tej klasy. Te braki są przede wszystkim w ułamkach.

Braki występują również w sprawności rozwiązywania zadań. Młodzież nie potrafi rozwiązać często prostych zagadnień — znalezienia części czy całości z ułamka. Na te zagadnienia należałoby znaleźć czas w nauczaniu. Za mały jest również wymiar godzin na matematykę w kl. VII i VIII (5 godzin tyg.). Oderwano w programie zbyt wcześnie arytmetykę i dlatego młodzież ma braki w technice rachunku na liczbach całkowitych i ułamkach i nie ma pogłębionej tej techniki na zadaniach. W kl. VII—VIII należałoby kontynuować naukę arytmetyki (np. w kl. VII — 2 godz. arytmetyki; 2 godz. geometrii i 2 godz. algebry), aby młodzież dojrzała do tego programu, który przewiduje kl. VIII. Można by tego dokonać przez przesunięcie pewnych partii materiału w kl. VI—VIII. Jeżeli chodzi o kl. VIII, to słuszne jest wprowadzenie specjalnego działu: rzutowania równoległego. Natomiast jeżeli chodzi o rzut prostokątny, to jego zakres jest chyba zbyt minimalny, aby na podstawie tych wiadomości uczeń mógł zrozumieć rysunek techniczny czy tym rysunkiem się posługiwać. A ten dział zabiera dużo czasu i musimy skracać ćwiczenia w zagadnieniach podstawowych. Należałoby częściej wprowadzić rachunek przybliżony, który przecież występuje w fizyce, chemii itp. Dział ten również jest bardzo potrzebny, tylko zbyt mało czasu na to poświęca się w programie. Jest to dział zasadniczy, można by go rozszerzyć, choćby kosztem rzutu prostokątnego.

Młodzież tym nowym działem geometrii mało się interesuje i stąd spotykamy trudności. Chodzi nam w szkole o przygotowanie uczniów do stosowania wiedzy w życiu praktycznym, a nie tylko do dalszej nauki w liceum. Większość uczniów szkół podstawowych idzie do szkół zawodowych, a tylko nieliczni idą do szkół ogólnokształcących. W szkołach zawodowych stwierdza się znaczne nieprzygotowanie uczniów do nauki. Poznali oni początki algebry, a nie opanowali umiejętności arytmetycznych, szczególnie działań na ułamkach i na liczbach przybliżonych. Jest im obojętne, czy wynik wyjdzie 100 czy 1000 razy większy lub mniejszy. Zupełnie nie posiadają umiejętności rachunku szacunkowego. Powstaje to prawdopodobnie w wyniku mechanicznego uczenia arytmetyki, które potem rzutuje na algebrę i na geometrię. Uczniowie w szkołach zawodowych robią tak fantastyczne błędy, że aż nadziei się nie można, skąd im takie rezultaty wychodzą. Rachunek procentowy, tak przecież potrzebny w życiu, przy wykresach, statystyce, chemii itp., jest zupełnie nieznanym, bo autorzy programu powiedzieli, że procent to zmieniona postać ułamka dziesiętnego. Nam takie określenie coś mówi, ale uczniowi to nie wystarcza. Dawny podręcznik Schayera dobrze to zagadnienie przedstawiał.

Zagadnienie proporcji, stosunków, które tak często występują w życiu, w nowym programie pojawia się gdzieś tam w kl. VIII, jako postać algebraiczna. A trzeba by, aby uczeń miał dużo czasu na zapoznanie się z tymi zagadnieniami w zadaniach i ćwiczeniach.

Kol. Czesława Kmita — (naucz., Szkoła Ćwiczeń przy Studium Nauczycielskim nr 2). Słusznie podkreślono, że w podręczniku dla kl. VIII występują dysproporcje między różnymi działami. Np. w geometrii zbyt dużo uwagi poświęcono rzutom (60 str.), co jest z uszczerbkiem dla innych działów materiału. Za mało jest również zadań tekstowych.

Dzieci nie mają biegłości w rozwiązywaniu zadań, a tymczasem trudny dział

geometrii wymaga dużego wysiłku, wielkiej ilości czasu na rysunki, aby dziecko wszystko rozumiało. Tym bardziej że układając program nie pomyślano zupełnie o pomocach naukowych, nie ma żadnych pomocy do nauki np. rzutów. Są szkoły, gdzie uczy się tego działu w oparciu o wyobrażenie uczniów. Dzieci w ogóle nie mają pojęcia o rzutach. Sądzę, że Cezas czy Komisja Programowa powinna zastanowić się o to, aby dać nauczycielom odpowiednie pomoce.

Do programu matematyki nie ma również żadnych wskazówek metodycznych. Do kl. VIII jest książeczka Streszewicza „Arytmetyka i algebra w szkole podstawowej”, ale jest to tylko rozszerzenie programu, a nie poradnik metodyczny. Nauczyciel jak chce, tak program realizuje. Szkoda, że przed wprowadzeniem szkoły 8-kl. w całym kraju nie wypróbowano w kilku szkołach w ciągu 2—3 lat nowych programów, aby na doświadczeniach opracować podręczniki, pomoce i poradniki metodyczne, a wtedy uniknięto by wielu trudności, z jakimi borykają się teraz nauczyciele i uczniowie.

Kol. Maria Golis — (kierowniczka Szkoły Podstawowej nr 23). Jeżeli chodzi o lekcje matematyki w klasach starszych, to można odróżnić dwa typy zjawisk. Jeśli chodzi o algebrę, to lekcje przebiegają sprawnie. Ogół uczniów jest zainteresowany i zagadnienia są na miarę rozwoju umysłowego uczniów. Trudności w zakresie algebry, rachunku algebraicznego, zjawiały się dopiero przy końcu kl. VII i widoczne są obecnie w kl. VIII. Tu zagadnienia rozwiązane z posługiwaniem się liczbami ogólnymi sprawiają uczniom trudność w fazie początkowej, po której pokonaniu uczniowie rozwiązują zadania algebraiczne dość sprawnie. Natomiast zupełnie inaczej jest z nauczaniem geometrii. Na ogół w czasie hospitacji widoczny jest nikły udział dzieci w lekcji. Obserwowałam parę lekcji na temat rzutów i stwierdzam, że ten dział nie jest na miarę możliwości uczniów słabych. Ten rozdział programu jest przesunięty do kl. VIII z dawnego programu kl. IX szk. licealnej. Dział ten jest bardzo rozbudowanym działem w wymiarze czasowym, sprawia dużo trudności przeciętnemu uczniowi, a nie jest do opanowania przez ucznia słabego. Praktyczna wymowa tego zagadnienia jest następująca: Musimy uczniów przygotować w zakresie wielu różnych działów matematyki i nie możemy robić nadmiernych wysiłków w tym dziale kosztem innych. Wiele z tych działów powtarzało się dawniej w szkole średniej. Obecnie nie znamy programu szkoły licealnej i trudno realizować program bez świadomości, jaka będzie kontynuacja w szkołach średnich. Widzę, że nowy program matematyki przekracza średnie możliwości uczniów i martwię się tym, co dzieje się w całym kraju. Bo przecież rezultaty pracy zależą w tym wypadku w znacznej mierze od kwalifikacji nauczycieli, a wiemy, że w skali kraju uczy matematyki w tych klasach wielu nauczycieli bez dodatkowych kwalifikacji w zakresie tego przedmiotu.

W Warszawie uczą tego przedmiotu nauczyciele mający przynajmniej SN, a często pełne wyższe studia, szkoły są duże, po kilku specjalistów w każdej, i kierownik w porozumieniu z nauczycielami może dobrać odpowiednią osobę do nauczania matematyki w klasach starszych. Takie posunięcia zrobiono. A mimo tego trudności wystąpiły i to jest sygnałem, że zbyt dużo spiętrzonych trudności jest w tym dziale. Hasła programowe nie sugerowały nam takiej rozbudowy działu, jaka wystąpiła w podręczniku, co było dużym zaskoczeniem dla wszystkich nauczycieli. Powstały od razu wątpliwości, czy ten dział nam wyjdzie w realizacji. Obecnie brak zainteresowania u dzieci i wszystkie trudności, które odczuwamy w realizacji, potwierdzają nasze przypuszczenia. Wprawdzie my realizujemy program — nie podręczniki, ale nie mając innych metodycznych wskazań większość nauczycieli realizuje w efekcie podręcznik. Więcej. Uczeń, który posługuje się książką, jaką jest podręcznik matematyki, powinien móc do niej odwołać się w wypadku niezrozumienia materiału czy w pracy samodzielnej. A tymczasem wydaje się, że podręcznik jest dostępny dla uczniów wybitnych, o specjalnych zainteresowaniach czy zdolnościach.

Poza tym nie ma żadnych pomocy do użycia w klasie i nie pojawiają się one na rynku. Zdajemy się wówczas na inicjatywę nauczyciela, ale nie jest to takie proste. Zaplanować i zaproponować takie pomoce samemu można, ale znaleźć wykonawcę trudno. I tu nasuwa się postulat wyposażenia szkół w odpowiednie pomoce, ukazujące w sposób poglądowy te trudne zagadnienia uczniom, a szczególnie takim, którzy nie przejawiają zainteresowania matematyką. Wiemy, że wiele dzieci nie może odwołać się do pomocy domu w tym zakresie. Stwierdzam, że matematyka w tym ujęciu jest do opanowania wyłącznie przez dzieci najzdolniejsze. Wprawdzie ośrodek metodyczny zakładał, że przeszkoli wszystkich nauczycieli, którzy mają uczyć w kl. VIII w br. Ale nie mogło szkolenie to objąć wszystkich, bo nie było tylu kursów. Ośrodki kursowe były odległe od nauczycieli, co sprawiło, że tylko nieliczni na nie uczęszczali. Zachodzi konieczność ponownego przeszkolenia nauczycieli na kursach, w filiach ośrodków metodycznych, aby to zagadnienie programowe było w pełni opracowane. Jeśli nie mamy podręcznika metodycznego, to przynajmniej na żywym forum trzeba je opracować.

Chciałabym jeszcze dorzucić parę uwag ogólnych odnośnie sytuacji, w jakiej znalazła się szkoła podstawowa, mająca obecnie młodzież o rok starszą. W naszej szkole nie ma zagadnienia klas VIII, jako zagadnienia o charakterze wychowawczym. Dzieci w sposób naturalny przedłużają swoją naukę o rok i nie wyodrębniają się z całości szkoły. Nie ma żadnych specjalnych trudności, które wiązałyby się z klasami ósmymi. Sądziłyśmy, że powstaną jakieś specjalne kłopoty, jakieś nowe trudności. Dotychczas, przez te parę miesięcy, takich trudności nie obserwujemy. Pracujemy nad tymi klasami dużo, chodzi bowiem o uzyskanie możliwie wysokich wyników, o zapewnienie uczniom dobrego startu w dalszej nauce.

Kol. Maria Abramowicz — (naucz. Szkoła Podstawowa nr 23). Ja uczę języka polskiego i będę swoje spostrzeżenia uzasadniała materiałem w zakresie tego przedmiotu. Pozostawienie kl. VIII w szkole podstawowej miało m. in. na celu przesunięcie momentu zetknięcia się dziecka ze szkołą średnią na najlepszy pod względem psychicznym okres rozwojowy. Największe kłopoty są z dzieckiem między 14—16 rokiem życia. Wiemy, że nasi uczniowie wychodzący ze szkoły podstawowej natrafiali w szkole średniej na duże trudności w pierwszym okresie. Pomijając już trudności wychowawcze, jakie mogły wystąpić, dziecko spotykało się z nowymi metodami nauczania obliczonymi na dużo większą samodzielność niż w szkole podstawowej, nauczyciele szkół średnich przechodzą do metod wykładowych, uczniowie spotykają się z nową terminologią np. z teorii literatury. My w szkole podstawowej zapoznawaliśmy uczniów z pojęciami przenośni, epitetu, porównania czy też wyrazu dźwięko-naśladowczego, tam uczniowie spotykali się z pojęciem metafory, onomatopei i chociaż są to z pozoru zagadnienia drobne, wprowadzały w pojęciach uczniów zupełny zamęt. Powodowało to nieraz wymówki ze strony byłych uczniów: „dlaczego pani nie podała nam znaczenia tych pojęć”. Trudności te stopniowo likwidowano, ale w pierwszym okresie były spore kłopoty. Obecnie mamy tę samą młodzież, w tym samym wieku w szkole podstawowej i chodzi o to, aby ten konflikt między klasą VII a VIII nie przesunął się między klasę VIII i pierwszą licealną. Należy więc tak ustalić pracę w klasie VIII, aby dać uczniom przedsmak nowych metod i wyższych wymagań, aby przejście to nie było dla nich szokujące. To zagadnienie nakłada na szkołę podstawową szczególne obowiązki: obowiązek podniesienia poziomu nauczania już od klasy VI, może nawet od kl. V. Np. mamy w klasie VIII nową formę rozprawki, do której trzeba mieć doskonale opracowane ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, ocenianiu pewnych spraw, uzasadnianiu i motywacji swoich poglądów — to wszystko uczeń powinien mieć opanowane do klasy VII włącznie. Inna sprawa — charakterystyka środowiska. Dotychczas robiłam charakterystykę postaci i w tym napotykałam w kl. VII znaczne trudności.

nawet w opisie wyglądu zewnętrznego postaci, a więc programu klasy V. Trudno jest przejść do charakterystyki środowiska, skoro uczniowie nie opanowali w niższych klasach tych prostszych form charakterystyki (np. na podstawie „Placówki” czy „Pana Tadeusza”). Dalej — np. pisanie protokołu. Uczniowie powinni mieć w klasach młodszych opanowaną umiejętność pisania sprawozdania np. z uroczystości szkolnej.

Próbowałam również opracować w pierwszym okresie tego roku przemówienie uczniów — wyszło nieporozumienie, mimo że posługiwałam się poradnikiem metodycznym Pojawskiej. Po prostu dlatego, że dzieci nie umieją mówić, nie wyćwiczyły w młodszych klasach form dłuższych wypowiedzi. Ćwiczyliśmy odpowiedzi na pytanie np. dwoma zdaniami, zamiast ćwiczyć dłuższe wypowiedzi. Musimy nie tylko powtórzyć w kl. VIII wiadomości, ale tak je utrwalić i uzupełnić, aby uniknąć konfliktu między przejściem ze szkoły podstawowej do średniej.

Mamy w tym roku uczniów raczej średnich, bo rok urodzenia decydował o pozostaniu w szkole podstawowej, a nie określone zdolności. Mamy również w naszej szkole specjalne trudności organizacyjne związane z reorganizacją sąsiednich obwodów szkolnych, wskutek czego dostaliśmy uczniów raczej słabszych, mamy wielu uczniów nowych.

A teraz sprawa podręcznika. Jak długo pracuję w szkole, zawsze była sprawa: program — podręcznik. Co jest w programie, nie ma w podręczniku i odwrotnie. Spodziewaliśmy się, że po tylu dyskusjach i kursach dostaniemy nowy podręcznik przystosowany do programu. Nie twierdzą, że podręczniki są złe. Myślę, że są jednak słabości. (Myślę tu zresztą o wszystkich nauczycielach, o różnym ich przygotowaniu). Na przykład w podręczniku gramatyki — fonetyka — dzieci nic nie pamiętają z klas młodszych, a nowego materiału po prostu nie zdążyłam przerobić w I okresie. Zaczyna się dział fonetyki od narządów mowy, głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych, potem prowadzi się poprzez głoski twarde i miękkie, do głosek ustnych i nosowych. Wydaje się to zupełnym odwróceniem zagadnienia. Trzeba zaczynać od rzeczy najbliższych, tych które dziecko może zaobserwować, ust, warg, języka, podniebienia, a potem dopiero do roli wiązań głosowych. Program zupełnie nie liczy się z mechanicznym poznawaniem głosek przez uczniów. Zagadnienie upodobnień. W podręczniku podaje się jedynie upodobnienia pod względem dźwięczności, a są przecież inne — pod względem miejsca artykulacji i stopnia otwarcia. Ale wielu nauczycieli przecież nie zna tych zagadnień i nie ma możliwości korzystania ze starych uniwersyteckich podręczników gramatyki, w których o tym mówiono. Podręcznik nie zawiera żadnych wskazówek o charakterze metodycznym, które instruowałyby, jak te zagadnienia omawiać. I teraz kilka słów pozytywnych o podręcznikach. Podręcznik gramatyki dla kl. VIII jest dobry. Zawiera w pierwszej części ćwiczenia i zadania, a w drugiej teorię. Uczeń, który nawet nie zrozumie poleceń w cz. I, może uzupełnić wiedzę na podstawie cz. II. Dobrze jest również połączenie ćwiczeń ortograficznych z odpowiednim działem gramatyki. To wreszcie postawiło na nogach zagadnienie ortografii. Wreszcie uczeń wie, że to nie jest coś abstrakcyjnego, że łączy się to z naszą znajomością języka w ogóle. Cenne jest również omówienie regionalnych aspektów języka polskiego. Marginesowa uwaga dotyczy diagramów w podręczniku. Wydaje się, że są one dla uczniów zupełnie niezrozumiałe.

Kol. Mirosław Konopka — (naucz. Szkoła Podstawowa nr 23). Zabieram głos jako nauczyciel chemii. Sądzę, że program klasy VIII jest w porównaniu z kl. VII zbyt łatwy. W klasie VII chemia pojawia się po raz pierwszy w programie, co nastroża pewne trudności. Obecnie w kl. VIII tych trudności już nie ma. Mam jednak pewne zastrzeżenia do programu kl. VIII, który rozpoczyna się od chemii organicznej. Program w kl. VII kończył się na chemii nieorganicznej, tematem — sole. Teraz w toku nauki mieszają się zagadnienia obu działów chemii. Jest to

niedobre z kilku względów. Po pierwsze, program z chemii w kl. VIII jest nastawiony przede wszystkim na zapoznanie uczniów z technologiczną stroną zagadnień chemicznych, a produkcją ważnych surowców chemicznych. Pewne wspólne problemy programowe dzieli okres całego roku i nie pozwala na ciągłość w omawianiu teoretycznej i praktycznej technologicznej strony tych procesów. Po drugie, rozpoczynając realizację zagadnień z chemii organicznej, zrywamy prawie zupełnie z chemią nieorganiczną i to powoduje zahamowania w realizacji zagadnień podstawowych, takich jak pisanie wzorów reakcji chemicznych itp. Należałoby przy realizacji zagadnień chemii organicznej kontynuować utrwalanie tych zagadnień podstawowych i równolegle nawiązywać do pewnych aspektów technologicznych. A tymczasem do tych zagadnień teoretycznych już się nie wraca. Dosłownie tylko kilka wzorów wprowadza się w I okresie kl. VIII. Uczniowie zapominają o pewnych zasadniczych zagadnieniach i zapisach reakcji chemicznych. Inną sprawą jest funkcja podręcznika w stosunku do programu. Podręcznik nie eksponuje tych zagadnień, które akcentuje program. Np. przy omawianiu destylacji ropy naftowej schemat wieży destylacyjnej w podręczniku jest zupełnie nieczytelny. Mamy wiele takich schematów ogólnych — produkcyjnych, np. cukrowni, koksowni, gazowni. Ważne zagadnienia od strony technologicznej zajmują niewiele miejsca w podręczniku, rysunki są mikroskopijne, a przez to trudne do zrozumienia i przyswojenia przez uczniów. Zresztą szata graficzna podręcznika chemii dla klasy VIII jest bardzo słaba w porównaniu z innymi podręcznikami tej klasy.

K o l. H a n n a D r y Ń s k a — (naucz. Szkoła Podstawowa nr 23). Wydaje mi się, że jeśli idzie o stopień trudności między poszczególnymi parami klas w szkole podstawowej, to stopień trudności w zakresie nauczania języka polskiego między kl. VII i VIII jest taki sam jak i między innymi kolejnymi klasami. Systematycznie narastają nowe formy wypowiedzi. W kl. VIII dochodzi rozprawka, charakterystyka środowiska, protokół itp., co nawiązuje do materiału z klas poprzednich. W zakresie tematyki w kl. VII były obrazy z przeszłości i współczesności, w kl. VIII jest to samo, z tym, że obrazy z przeszłości są skorelowane z materiałem historycznym w tej klasie. W zakresie gramatyki — w układzie koncentrycznym z poprzednich lat, mamy obecnie zebranie całości, a więc konsekwentna realizacja tego, co było w niższych klasach. I to jest walorem kl. VIII, stanowi ona podsumowanie wiadomości gramatycznych z zakresu całej szkoły podstawowej. Pozwala to uczniom stwierdzić, że nauka o języku to nie pokawalkowane wiadomości, lecz jedność i całość określonej wiedzy.

Oceniam, że podręczniki do kl. VIII są dostosowane do programu. Nauczyciele języka polskiego mogą dość swobodnie dobrać utwory do omawiania w zależności od poziomu klasy, od predyspozycji nauczyciela. Mam jednak duże trudności z lekturą uzupełniającą, którą realizuję w zależności od posiadanych książek w bibliotece. Książek w bibliotece szkolnej jest za mało — po 2—3 egzemplarze. Aby uczniowie przeczytali jakąś pozycję, trzeba całych tygodni. Przez to bardzo kłopotliwa jest realizacja tego działu programu, który nosi nazwę — czytelnictwo i podstawy samokształcenia.

Wydaje mi się również, że dużą trudnością dla nauczycieli jest omawianie większych całości literackich. I mam pretensje pod adresem ośrodka metodycznego, że na kursie nauczycieli kl. VIII omawiano te sprawy w referatach, a nie pokazano nam konkretnych lekcji na ten temat. To, co było w referatach, można znaleźć w książkach, natomiast brakuje nam tych praktycznych obserwacji metodycznych.

Brakuje nam również pomocy naukowych. Organizuję w tej chwili nową pracownię języka polskiego i stwierdzam, że w Cezasie nie można otrzymać w zasadzie żadnych, nawet najprostszych pomocy, jak tablice ortograficzne czy płyto-tekta do języka polskiego.

Brak jest nam również czasopisma dla młodzieży w tym wieku, szczególnie dla chłopców. Dziewczęta mają „Filipinkę”. „Dookoła świata” jest raczej dla młodzieży starszej, a „Piomyk” czy „Świat Młodych” już nie dorasta do zainteresowań tej młodzieży. Chodzi mi o pismo wychodzące dość często, raz lub dwa razy w tygodniu.

Jeżeli chodzi o problem dostosowania programu do rozwoju umysłowego dzieci, to sądzę, że warunek ten jest w programie kl. VII spełniony. U młodzieży w tym wieku rozwija się krytycyzm i formy abstrakcyjnego myślenia, co pozwala na opracowywanie trudniejszych form wypowiedzania się, jak np. rozprawki. Są jednak pewne trudności, jeśli idzie o systematyczną pracę i zdyscyplinowaną dyskusję nad zagadnieniami teoretycznymi, co sprawia pewne kłopoty w realizacji nowych zagadnień programowych.

Zagadnienie klas VIII w całości szkoły jest problemem o charakterze organizacyjno-wychowawczym. Chodzi o to, jakie obowiązki nałożyć na uczniów tych klas w pracy ogólnokształcącej. Są oni najstarszą klasą i my nie umiemy jeszcze wyznaczyć im odpowiedniej funkcji w systemie pracy szkoły. Są to dzieci o dużej pobudliwości, trudne do opanowania, dobrze więc byłoby zwiększyć ilość zajęć z zakresu wychowania fizycznego, aby dać ujście zainteresowaniom sportowym i tendencjom ruchowym. Oczywiście, że nie ma żadnych specjalnych kłopotów z klasą ósmą, są to jedynie postulaty o charakterze ogólnym odnośnie organizacji pracy z tą młodzieżą.

Kol. Barbara Braun — (naucz. Szkoła Ćwiczeń przy SN nr 2). Zgadzam się z wypowiedzią odnośnie układu podręcznika i jego wad, chciałabym jednak powiedzieć i o jego zaletach. Zaletą nowego programu i podręcznika jest koncentryczność układu materiału gramatyki, która pozwala na utrwalenie i ugruntowywanie wiadomości z gramatyki, gdyż dotychczas uczniowie poznali zbyt teoretyczne wiadomości z nauki o języku. Obecny układ podręcznika w pierwszym momencie nasuwał kłopoty ze względu na swój „studencki”, jak mówią uczniowie, charakter, ale to już minęło i teraz uczniowie potrafią już samodzielnie postąpić się podręcznikiem.

Chciałabym zwrócić większą uwagę na zagadnienia literatury w programie, której zakres w kl. VIII jest bardzo obszerny. Obawiam się stale, czy potrafię ten ogrom materiału, a jest przecież dużo zagadnień z nauki o języku, przerobić w ciągu roku.

Jeżeli chodzi o zagadnienie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, to cieszę się, że w nowym programie i podręczniku tak wielką uwagę do tego zagadnienia przywiązuje się. Moi uczniowie bardzo dobrze przyjęli tę różnorodność form. Natomiast mam zastrzeżenia do lektury. W zbyt małym stopniu uwzględniła program zainteresowania uczniów. Wiele pozycji jest zupełnie nie czytanych przez dzieci, jedynie niektóre znajdują uznanie w ich oczach, np. „Szerszeń”, „Gdy inni dziećmi są”, „Krzyżacy”, „Dola człowieka”. W lekturze podstawowej są dwie pozycje — „Ludzie bezdomni” i „Szyfrowe prace” w całości i parę w fragmentach. Program zakłada w zakresie nauki o literaturze zaznajomienie uczniów z analizą dzieła z różnych punktów widzenia, np. wieloznaczność czy wielopłaszczyznowość dzieła itp., i z tego względu należałoby w programie tak dobrać pozycje, aby te problemy mogły znaleźć w lekturze właściwą ilustrację. Zastanawia mnie również zagadnienie miejsca poezji w nauczaniu jęz. polskiego, chodzi bowiem — moim zdaniem — o to, by młodzież uczyła się kontemplować poezję, poznawać zawartość ideową i artystyczną, zwracać uwagę na uczucia i przeżycia z poezją związane, aby mogła następnie dyskutować o problemach poezji i na podstawie wierszy omawiać problemy ogólnoludzkie.

W związku z działem czytelnictwa i podstaw samokształcenia stwierdzam brak w szkołach słowników i encyklopedii, których jest za mało w bibliotekach. Brak

jest nie tylko tych encyklopedii ogólnych, ale przede wszystkim wielu encyklopedii specjalnych — aby uczyć dzieci samodzielnej pracy nad zdobywaniem wiedzy.

Kol. Krystyna Pochwałańska — (naucz. Szkoła Ćwiczeń przy SN nr 2). Zgadzam się ze zdaniem, że w chemii stopień trudności między kl. 7 i 8 jest niewspółmierny. Klasa 7 jest znacznie trudniejsza niż 8. Poza tym o ile w kl. 7 układ ćwiczeń dobrany jest tak, że możliwa jest praca zespołowa w pracowni, to w kl. 8 dobór tych ćwiczeń jest tak ułożony, że wyklucza tę możliwość. W ogóle problem ćwiczeń, i to zarówno z chemii, jak i z biologii, nie pozwala na właściwe dydaktyczne rozwiązanie ćwiczeń.

Podręcznik nie może dawać rozwiązań, bo wtedy ćwiczenie samodzielne staje się fikcją. Nauczyciel sprawdzając ćwiczenie jest sam w stanie ocenić wyniki pracy uczniów pod warunkiem, że podręcznik nie daje gotowych rozwiązań. Podobnie jest z zadaniami w zakresie innych przedmiotów. Młodzież ma trudności w logicznym, konsekwentnym myśleniu, gdyż za mało przywiązuje się uwagi w klasach młodszych do wyrabiania sprawności samodzielnego rozwiązywania zadań. Bardzo niewielu uczniów dochodzi do wyników w rozwiązywaniu zadań w toku pracy samodzielną, bez pomocy nauczyciela. Nigdzie w programie nie eksponuje się problemu ilości ćwiczeń i zadań w pracy nauczyciela. Tak np. niezaakcentowanie w programie matematyki zadań na rozwiązywanie proporcji nie pozwala na sprawne posługiwanie się tą metodą w nauczaniu chemii, gdzie idzie o prawo zachowania masy czy stosunków wielokrotnych. Na skutek tego często trzeba wracać na lekcjach chemii do przypominania podstawowych zagadnień matematycznych lub pomijać niektóre trudniejsze zadania.

Brakuje nam wielu pomocy naukowych, tablic poglądowych z chemii. Rysunek nauczyciela nigdy nie osiągnie tych walorów, jakie może dać specjalna, naukowo i plastycznie opracowana tablica poglądowa.

Potrzebna jest poprawa w sposobie dystrybucji pomocy naukowych, pominięcia tych wielu instancji, które między składnicą i szkołą pośredniczą.

W pracy ośrodków metodycznych zbyt wiele jest formalizmu i instruktażu werbalnego (choć nie neguję tych form), a zbyt mało tak korzystnych lekcji pokazowych, które prowadzi wybitny specjalista (np. w Warszawie lekcje prowadzone co tydzień przez prof. A. Boguckiego). Chodzi o konfrontację doświadczeń, o ich wymianę.

Jestem wychowawczynią kl. 8 i oprócz chemii prowadzę przedmiot — wychowanie obywatelskie. Wydaje mi się, że połączenie wychowawstwa klasy z nauczaniem tego nowego przedmiotu jest niezwykle korzystne. Chciałabym spojrzeć na sprawę korelacji różnych przedmiotów od strony ucznia. W klasach 8 mamy w skali kraju raczej młodzież średnią, przypadkowo wybraną. W naszej szkole, która jest szkołą ćwiczeń SN — mamy młodzież wyselekcjonowaną raczej na plus, raczej zdolną.

Dzieci mniej zdolne i starsze z opóźnieniami przeszły do szkół zawodowych. Nasi uczniowie zamierzają przejść po ukończeniu szkoły podstawowej do szkół technicznych lub ogólnokształcących. Np. na 120 uczniów w kl. 8 — 80 wybiera się do liceum ogólnokształcącego, a 40 do techników. To zestawienie daje pewną orientację o młodzieży w kl. 8 naszej szkoły. Na skutek tego mamy określoną sytuację dydaktyczno-wychowawczą w tych klasach, raczej pozytywną. Inną pozytywną sprawą jest to, że większość nauczycieli uczy swoich przedmiotów od kilku lat, co sprzyja osiąganiu dobrych wyników nauczania. W naszej szkole powołano zespoły nauczycieli grup przedmiotowych, w których odbywa się doskonalenie nawet pod pewnym przymusem administracyjnym. Chodzi o to, aby nauczyciele mający gorsze rezultaty pracy brali udział w lekcjach lepszych nauczycieli.

Wydaje mi się, że wiele trudności dydaktycznych np. w zakresie matematyki

uzależnione jest nie od konstrukcji programu, lecz od metodycznego przygotowania nauczyciela.

Dla zanalizowania stosunku uczniów do nauki i możliwości ich pracy szkolnej zaleciłam w swojej klasie zrobienie planu dnia, szczegółowego wykazu czynności wykonywanych przez uczniów w ciągu dnia. Posłużyć się przykładami z tego opracowania: uczennica bardzo dobra stwierdza, że na 479 godzin w skali miesiąca zajęć obowiązkowych (zajęcia w szkole, lekcje języka obcego, zajęcia w Pałacu Młodzieży itp.) pozostaje jej około 6 godzin dziennie na pracę indywidualną. Z tego 4 godziny zajmuje jej odrabianie lekcji domowych. Ma więc do wyłącznego swego użytku 2 godziny dziennie. Co robi z tym czasem? Dziewczynka odpowiada: „chodzę na koncerty do Filharmonii, czytam książki, których brak mi w lekturze obowiązkowej, lektura szkolna nie zaspokaja moich potrzeb, nie znajduję w niej książek z zakresu interesujących mnie spraw związanych z moim własnym rozwojem. „Listy o trudnym dojrzewaniu”, „Jedynaczka”, „Historia z zapalką”, „Ratuj Ewo”. Pisze, jakie książki czyta, a jakich nie znajduje w lekturze szkolnej kl. 8. Czyta wiele innych książek z zakresu geografii itp. I na te wszystkie sprawy pozostaje jej dwie godziny dziennie. Jest to uczennica bardzo zdolna, o szerokich zainteresowaniach.

W wypadku ucznia bardzo słabego sprawa wygląda zupełnie inaczej. On mając również 6 godzin do dyspozycji przeznacz na odrabianie lekcji tylko 1,5 godziny. To znaczy, że pobieżnie traktuje uczenie się własne, nie zdaje sobie sprawy z zakresu zadań, 1,5 godziny na odrobienie zadań nie oznacza, że on nie chce się uczyć, ale po prostu nie umie się uczyć. Rolą wychowawcy jest nie tylko sama realizacja programu, ale zwrócenie uwagi na to, aby uczniowie nauczyli się uczyć, proporcjonalnie rozkładali swój czas stosownie do własnych potrzeb i możliwości. Nie mogą zgodzić się z poglądem, że nie ma trudności wychowawczych. Jest bardzo dużo konfliktów i trudności. Klasa, którą prowadzę, jest wyraźnie podzielona na grupy — młodzieży przerastającej umysłowo i fizycznie swój wiek fizjologiczny i takiej, której dane psychofizyczne są obniżone od rzeczywistego wieku. Inny podział dotyczy chłopców i dziewcząt pod względem specyfiki zainteresowań. Dziewczęta bardziej interesują się problemami świata wewnętrznego i zjawiskami otaczającego życia, podczas gdy chłopcy zajmują się problemami techniki, polityki w znacznie wyższym stopniu niż ich koleżanki. Te podziały są źródłem wielu konfliktów w klasie i trudności dydaktyczno-wychowawczych w pracy nauczyciela.

Inną grupą trudności są w realizacji, szczególnie programu wychowania obywatelskiego, konflikty wynikające przy konfrontacji z rzeczywistością założeń programowych. Moim zdaniem podręcznik tego przedmiotu w kl. 8 jest podręcznikiem bardzo nudnym. Mnie ten podręcznik jest niepotrzebny. Gdybym się na nim oparła w pracy — zanudziłabym młodzież. Podręcznik zawiera sygnały, o czym mam mówić w klasie, i jest w zasadzie książką dla nauczyciela. Uczniowie natomiast korzystając z niego nabierają jedynie niechęci do przedmiotu. Jest tam zupełnie niepotrzebna ilość rozmaitych diagramów, systematyzowania całego szeregu danych liczbowych. Wśród tego obszernego materiału giną sprawy zasadnicze, problemy, które winny być przedmiotem rozważań w klasie. Podręcznik nie powinien pewnych spraw podawać jednoznacznie, tym bardziej że rzeczywistość nie jest taka jednoznaczna.

Konfrontacja podręcznika z obserwowaną rzeczywistością jest niekiedy źródłem konfliktów. Jeżeli fakty, które uczeń sprawdza w rzeczywistości, na podstawie podręcznika są inne niż ocena autora, budzi się brak wiary w to, co autor w ogóle pisze, stawia to nauczyciela w bardzo trudnej sytuacji. Podręcznik powinien wiele spraw stawiać równie konfliktowo, jak konfliktowo przedstawiają się one w rzeczywistości. Młodzież bardzo często przynosi z domu i ze środowiska różne oceny zjawisk polityczno-społecznych i różne nastawienia w stosunku do określonych zagadnień. W związku z tym dochodzi często do spięć. Młodzież domaga się od nauczyciela

jednoznacznych odpowiedzi na trudne pytania z zakresu życia społeczno-politycznego, np.: Przy omawianiu zagadnienia konstytucyjnych swobód obywatelskich uczniowie podawali znane im z domowych rozmów i obserwacji fakty naruszania tych swobód przez ludzi i instytucje, co zmuszało nauczyciela do wartościowania tych problemów i zajmowania osobistego stanowiska, tłumaczenia słuszności założonych zasad konstytucyjnych i istniejących w każdym społeczeństwie wypadków naruszania przepisów.

Nauczyciel ma obowiązek podawania dzieciom prawdy o życiu społecznym, a niestety zbyt często jest konflikt między treścią zawartą w deklaratywnej formie podręcznika a naturalnym biegiem zjawisk życia i praktyki.

My nauczyciele mamy obowiązek wychowania młodzieży do twórczej postawy, do kształtowania krytycznej oceny życia i tendencji do jego zmieniania i dlatego nie możemy ukrywać faktów nawet złych i trudnych. Wymaga to wszystko od nauczyciela dobrego przygotowania i wycucia sytuacji dla właściwego interpretowania zagadnień. Z tego względu dobrze byłoby łączyć lekcje wychowania obywatelskiego z lekcjami wychowawczymi, sprowadzać sprawy ogólne do problemów „własnego podwórka” i starać się rozwiązywać problemy poprzez własny aktywny udział dzieci w życiu ich środowiska.

Proponowana przez podręczniki metodyczne — wychowania obywatelskiego — forma wywiadu nastęrcza poważne trudności wychowawcze. Wysłałam na przykład uczniów do redakcji różnych pism warszawskich. Młodzież obserwowała tam pracę redakcji. Zaabsorbowane zostały zespoły redakcyjne. Potem uczniowie zrobili ogromną konferencję prasową, na którą przyszli przedstawiciele wszystkich redakcji (okóło 100 osób). Akcja była bardzo udana. Ale gdyby na ten sam pomysł, proponowany przez poradnik, wpadły równocześnie inne szkoły, redakcje prawdopodobnie zmuszone zostałyby do zamknięcia swoich podwoi.

Zrobiłam również wywiad na terenie Stołecznej Rady Narodowej i tu uczniowie odnieśli poważne korzyści z osobistych kontaktów z władzami terenowymi. Widzimy, że ta forma daje rzeczywiste możliwości żywego kontaktu uczniów z tymi instytucjami w toku ich działalności. My spotkaliśmy się na terenie tych instytucji ze zrozumieniem i życzliwością, ale sądzę, że uczucia byłyby zupełnie inne, gdyby to samo zrobiły pozostałe warszawskie szkoły. Należy stwierdzić, że nie wszystko było tak piękne w czasie tych kontaktów, jak to określiłam od strony organizacyjnej. Np. w redakcjach dzieci nie mogły mimo wcześniejszego uzgodnienia widzieć się z redaktorami naczelnymi, a gdy wreszcie dzięki uporowi do nich dotarły — przyjęcie nie było zbyt eleganckie. Młodzież potem pytała otwarcie w toku konferencji prasowej w szkole: „Od nas wymaga się dobrego zachowania, a pan redaktor jak nas przyjął?” W innej redakcji — wisi kartka: „Redakcja nie przyjmuje, ponieważ jest bardzo zajęta”. Uczniowie dotarli tam i co stwierdzili — redaktorzy grali w bridża. I to poruszono w czasie konferencji szkolnej. W wielu jednak redakcjach młodzież została w pełni usatysfakcjonowana przyjęciem. Ta forma konfrontacji młodzieży ze światem dorosłych, w toku spotkań, kiedy młodzież mogła swobodnie mówić o pozytywach i negatywach wynikających z ich obserwacji — stanowiło bardzo efektywną metodę pracy w zakresie wychowania obywatelskiego.

Próbowałam w tej klasie stosować list-ankię (program takiej formy nie przewiduje — robię to na własną rękę) do różnych krajów, z zestawem kilku pytań, na które w poszczególnych krajach dawano odpowiedzi. Pasjonująca forma pracy, o ile bardziej wychowawczo i dydaktycznie ciekawa od werbalnego „studiowania” podręcznika.

Inną sprawą jest zapewnienie opieki nad dziećmi i młodzieżą przy takiej formie pracy. Przecież dzieci idą poza szkołę na odpowiedzialność nauczyciela. Poza tym

problemy organizacyjne, wychodzenie dzieci ze szkoły w czasie godzin lekcyjnych, bo w tych właśnie godzinach pracują instytucje.

Materiał zdobywany w toku wywiadów przedstawia bardzo różną wartość, np. z ok. 30 wywiadów z radnymi tylko 3 okazały się wartościowe pod względem intelektualnym, mówiły bowiem o przeżyciach radnego, o sprawach, które udało mu się w toku działalności społecznej załatwić, pozostałe były wykazami ilości zebrań, w których radny brał udział.

Ko1. Hanna Grądzka — (naucz. Szkoła nr 23). W prowadzeniu wychowania obywatelskiego są duże trudności z tego względu, że nie mamy doświadczenia. Poza tym w klasie 7 nie ma podręcznika. Program przewiduje wywiady, wycieczki, zwiedzanie zakładów produkcyjnych, co sprawia duże kłopoty, ponieważ zakłady pracy nie chcą przyjmować wycieczek. Zresztą w trakcie wycieczek do fabryk oprowadzający zwracają uwagę na problemy produkcyjne, nas natomiast bardziej interesują zagadnienia społeczne. W innym wypadku młodzież szukająca komitetów blokowych nie mogła nawiązać z nimi kontaktów, ponieważ w wyznaczonych godzinach w zasadzie nie mogła nikogo zastać w lokalach komitetów. Pewne trudności stwarzane są przez przepisy określonych instytucji, które np. zabraniają pracownikom udzielania informacji.

Podręcznik kl. VIII jest przeładowany terminami ekonomicznymi. Olbrzymie tematy — przemysł, rolnictwo. Wszędzie liczby, tablice. Młodzież i nauczyciele mają trudności w pracy z takim podręcznikiem.

Ko1. Natalia Pawlikowska — (naucz. Szkoła nr 23). Wychowania obywatelskiego uczyć dopiero od dwu lat. Zawsze początki są trudne. Jeżeli chodzi o stopień trudności między klasą 7 i 8 z tego przedmiotu, to wydaje mi się, że trudniejszy jest program klasy 7. Nie wynika to tylko z tego, że nie ma w tej klasie podręcznika, lecz z założeń programowych. Jakie są te, może zresztą słuszne, założenia? Wychodzimy w nauczaniu od środowisk małych i przechodzimy do problemów coraz szerszych: rodzina, klasa, szkoła, komitet blokowy, dzielnica, miasto. Krąg środowiskowy stopniowo poszerza się. Wiadomości, które uczeń uzyskuje w toku spotkania z określonymi instytucjami, zakładem pracy, gospodarstwem rolnym są dość szczegółowe i znacznie zwiększa się zasób słownictwa, pojęć. To właśnie stanowi trudność ten znaczny przyrost nowych pojęć, dość szczegółowych. Brak podręcznika w tym wypadku utrudnia uogólnienie tych informacji. Nauczyciele wolą uczyć w klasach 8, bo tam jest podręcznik. Koledzy uczący w klasach ósmych i siódmych wskazują na ogromny przeskok w materiale klasy 8 na zagadnienia ogólnopolskie. Pozornie ułatwia to pracę nauczyciela, bo jest szereg wydawnictw poświęconych zagadnieniom gospodarki i kultury całego kraju. Zresztą z tych zagadnień ogólnych i my sami wiemy dużo więcej. Sprawy bliższych środowisk w klasie siódmej są znacznie trudniejsze. Po prostu o sprawach bliższych wiemy dużo mniej. Ustalenie stopnia trudności między poszczególnymi klasami z tego przedmiotu jest trudne, brak nam do tego celu precyzyjnych kryteriów. Trudno jest obliczyć ilość nowych faktów i pojęć, z którymi uczeń się w trakcie tego przedmiotu spotyka. Trzeba by badać wszystkie źródła informacji docierających do ucznia. To, co mówię o stopniu trudności, jest oczywiście moim odczuciem, a nie rezultatem badań problemu.

Sprawa porównania podręcznika i programu klasy ósmej. Program moim zdaniem jest dobry, wskazówki doskonale, rysuje się nam wzór osobowy obywatela naszego kraju. Podręcznik jest na ogół dobrze przywitany przez nauczycieli. Piękny papier, piękna szata graficzna, podręcznik nie jest zbyt obszerny. Wydawał się początkowo łatwy. Trudności wynikają z różnorodności postaw, zainteresowań uczniów wobec tych ogólnych zagadnień będących treścią przedmiotu. Z tym trzeba

się liczyć. Potrzeba bliższego poznania wiedzy i zainteresowań uczniów z tego zakresu, a to powoduje spore opóźnienia.

Język podręcznika, kl. VIII jest językiem publicystycznym, dość trudnym do zrozumienia dla 14—15-letnich uczniów. Autor tego podręcznika miał trudne zadanie. W innych dyscyplinach są pewne tradycje, są katedry na uczelniach, utrwalił się pewien styl pracy w szkole, długo, od wielu lat podręczniki doskonalono. Materiał tego nowego przedmiotu pochodzi z różnych dziedzin wiedzy (prawo, ekonomia, socjologia itp.) i łączy je w jedno. Nauczyciel musi go dostosować do uczniów konkretnej klasy. Te same trudności, a może większe miał autor podręcznika. Tak bywa z nowymi przedmiotami nauczania. Podręcznik, jak zresztą większość naszych podręczników szkolnych, ma charakter konspektowy — orientuje nauczyciela, czego i ile ma nauczyć. Sprawa pomocy naukowych. Mamy tablice poglądowe z nauki o Polsce i świecie dla klas licealnych, mamy mapy, czasopisma, tekst Konstytucji itp. Warto zwrócić uwagę na taki fakt. Tekst Konstytucji jest napisany prostym i zrozumiałym językiem — natomiast tekst podręcznika o tych samych sprawach jest dużo trudniejszy.

Trudne problemy życia społecznego muszą być z całą otwartością omawiane z dziećmi, trzeba przy tym wskazywać na źródła nieodmagań, uczulać młodzież na fakt ich istnienia.

Widziałam wiele lekcji bardzo interesujących. Np. na temat pracy zakładu przemysłowego — lekcja prowadzona w zespołach uczniowskich, które poznawały na wycieczce różne działy fabryki, a na lekcji dzieliły się swoimi obserwacjami. Dzieci mówiły o biurze konstrukcyjnym, samorządzie robotniczym, o roli rady zakładowej, o BHP i wielu innych sprawach. Na lekcji tej uczniowie krytycznie ocenili zakład, wskazywali na braki organizacyjne, na zaniedbania itp. Rezultaty pracy wychowawczej zależą w dużej mierze nie tylko od nauczyciela, ale i od odwiedzanych instytucji i zakładów pracy. Niestety wielu nauczycieli nie korzysta z wycieczek i wywiadów. I tu jest niebezpieczeństwo. Wydaje mi się, że wiele lekcji jest werbalnych. Oczywiście, że organizacja wycieczek jest ogromnie kłopotliwa. Przedmiot jest nowy i dopiero stopniowo dorabiać się będziemy metody pracy.

MARIAN FALSKI: PROBLEMATYKA ORGANIZACYJNA
SZKOLNICTWA ŚREDNICH SZCZEBLI. OSSOLINEUM

Wrocław — Warszawa — Kraków 1966, s. 158

Nie od dzisiaj niepokoi Autora niniejszej pracy problematyka szkolnictwa średnich szczebli, to znaczy zarówno wszelkiego rodzaju szkół średnich zawodowych, jak ogólnokształcących.

W czasach, gdy prof. Marian Falski był kierownikiem Pracowni ustroju i organizacji oświaty PAN, napisał on niedrukowaną rozprawę pt.: „Zasadnicza reforma ustroju szkolnictwa” (1959).

Zastanawiał się w niej, w jakiej mierze nasza polityka szkolna kierowała się uchwałami Zjazdu Oświatowego w Łodzi z 1945 r. Stwierdził, że odchyłeń było dużo, ale mniej, jeśli chodzi o szkołę podstawową, a znacznie więcej, jeśli chodzi o szkolnictwo średnie. Dokonawszy przeglądu, co zrobiono od 1945 do 1959 roku, zakonkludował: „widzimy, że o ile na odcinku organizacji szkolnictwa podstawowego chodzi raczej o pewne uzupełnienie, o tyle na odcinku organizacji szkolnictwa średniego chodzi o daleko idącą zmianę dotychczasowych dróg i o rozszerzenie jego zasięgu, chodzi o zasadniczy zwrot” (str. 46).

A więc „zwrot”! Ale w jakim kierunku? — Dwie myśli pragnę przytoczyć z tego, co wówczas na to pytanie odpowiedział Marian Falski.

1. „Z przejściem na nauczanie osmioletnie w szkolnictwie podstawowym, winno się wiązać podjęcie wielkiej akcji w zakresie upowszechnienia kształcenia na poziomie średnim” (str. 70).

2. Szkoły średniej nie można uważać tylko za przedłużenie szkoły podstawowej. Ma ona swoją własną problematykę psychologiczną, gospodarczą i społeczną. Swoistą też powinna być jej organizacja.

Na czym ma polegać ta swoistość? — W tym miejscu przechodzę od rozprawy z 1959 roku do świeżej książki z 1966 roku dlatego, że w tej pracy Autor i szerzej rozwinął swoje myśli, i lepiej je uzasadnił.

Czytelnik po raz pierwszy przekartkowujący tę książkę gotów mniemać, że ma przed sobą pracę z zakresu statystyki szkolnej. Rzeczywiście, Autor zgromadził w niej ogromny materiał statystyczny z różnych źródeł. Dość powiedzieć, że jest w niej aż 78 tablic statystycznych. Jednakże wszystkie one oświetlają z różnych stron centralne zagadnienie organizacji „szkolnictwa średnich szczebli”. A jest i tekst, w którym Autor wypowiedział swe poglądy na tę sprawę w sposób samodzielny, kompetentny i odważny. Na tej podstawie postaram się wyjaśnić, jakiego Mariana Falski pragnie dla Polski szkolnictwa średniego.

Przed wszystkim ma ono tak się rozrosnąć liczebnie, aby mogło wchłonąć całą młodzież ze szkoły podstawowej. Po upowszechnieniu szkoły podstawowej przyszedł czas na upowszechnienie szkoły średniej. W ten tylko sposób można zrealizować zawarty w naszej konstytucji postulat, aby każdy obywatel miał „prawo do nauki” i „prawo do pracy”.

Drogą prowadzącą do zrealizowania tych dwu tak ważnych praw w całym świecie kulturalnym jest szkolnictwo i ustawodawstwo pracy. Niestety, w naszym szkolnictwie nie realizują się te dwa prawa w sposób równy dla wszystkich. nierówność występuje już w szkole podstawowej. Jakkolwiek bowiem roczniki jej uczniów szybko wzrastały w latach 1957/58—1962/63, jakkolwiek w tych samych

latach opuszczało ją coraz więcej abiturientów, to jednak nie wszyscy jej uczniowie opuszczali ją z pełnym wykształceniem podstawowym. Statystyka wykazuje, iż np. w 1963/64 roku szkolnym 11,4% opuszczających szkołę uczniów nie przerobiło pełnego jej programu. Byli wśród nich tacy, którzy nie doszli do siódmej klasy, ale byli i tacy, którym brakowało klasy szóstej, a nawet i piątej. W liczbach absolutnych wyniosło to 68 708 uczniów i uczennic. To jednak dużo! Bliższe badania wykazują, że to przeważnie młodzież wiejska. Po wsiach zatem warunki kształcenia się są gorsze niż w miastach.

Nie dość na tym. W niektórych województwach odsetki opuszczających szkołę podstawową przed jej ukończeniem są znacznie wyższe od podanej przeciętnej — w innych niższe. Najgorzej przedstawiają się pod tym względem województwa: olsztyńskie, koszalińskie i białostockie (26%—17,7% w 1960/61 r.); najlepiej katowickie, rzeszowskie i poznańskie (9,1%—9,6% w tym samym roku).

Jakież na to środki zaradcze? Przyczyną tych nierówności są, zdaniem Autora, pewne niedociągnięcia w organizacji szkolnictwa podstawowego. A więc należy dociągnąć poziom szkół podstawowych wiejskich do poziomu szkół podstawowych miejskich; należy również wyrównać w górę stan szkolnictwa podstawowego w województwach. Takie są zalecenia naszego Autora. W tym dociągnięciu i wyrównywaniu jest zarazem walka z wielkim wrogiem pracy szkolnej. Nazywamy go odpadem.

Jaki związek ma odpad z nierównościami, o których była mowa przed chwilą, postaram się to uzmysłowić w następujący sposób. Rzeki takie, jak Wisła, im bliżej ujścia, tym więcej niosą wody; ale są również takie rzeki, jak Amu-Daria, która dochodzi co prawda do ujścia, ale im jego bliższa, tym mniej niesie wody na skutek wielkich ubytków po drodze.

Do takiej właśnie „ubytkowej” rzeki podobna jest ta rzeka młodzieży, która płynie przez szkolnictwo podstawowe. Ubytki tej właśnie rzeki nazywamy odpadami. One to, jak kąkol w zbożu, zmniejszają plon pedagoga organizującego szkolnictwo.

O pierwszym z tych odpadów mówiliśmy już. To owych 11,4% młodzieży opuszczających szkołę podstawową przed ukończeniem jej kursu.

Ale nie koniec na tym, bo oto przy wstępowaniu do szkół średnich następuje drugi odpad — i to znacznie większy. Spośród tych 88,6%, co ukończyli pełną szkołę podstawową, przechodzi do szkół średnich zawodowych i ogólnokształcących, niestety, tylko ok. 70% młodzieży, a 30% odpada. Na ten drugi odpad składają się znowu przeważnie chłopskie dzieci.

Nasz Autor nie przechodzi nad tym faktem obojętnie. Wzywa do zajęcia się tą młodzieżą, do organizowania dla niej jakichś sposobów dalszego kształcenia się, chce ją „uaktywnić” na odpowiednich kursach, dąży, jednym słowem, do tego, aby tę martwą wodę wprowadzić z powrotem do żywego nurtu kształcenia się.

Oprócz tych dwu jawnych odpadów wytworzył się przy zapisach do szkolnictwa średniego jeszcze trzeci odpad, powiedzmy, częściowy. Polega on na tym, że główna masa młodzieży napływającej do szkół średnich nie kieruje się do 4-letnich i 5-letnich pełnych szkół zawodowych lub 4-letnich szkół średnich ogólnokształcących, lecz do najrozmaitszych szkół zawodowych o krótszym kursie i niższym poziomie. Są to trzyletnie tzw. „zasadnicze” szkoły zawodowe i inne jeszcze niższe szkoły. Do tych szkół w 1964 roku przyjęto 267 000 abiturientów, do pełnych zaś szkół zawodowych tylko 99 349. W ten sposób główny nurt rzeki abiturientów szkolnictwa podstawowego został skierowany do krótszych i płytszych koryt, a tylko mniejszość trafiła do głębszego i dłuższego.

Marian Falski, oczywiście, zwalcza i tę postać odpadu, pragnie bowiem upowszechnienia pełnej szkoły średniej, nie zaś jej skróconych i obniżonych surogatów. Dlatego domaga się podciągnięcia wszystkich niższych i zasadniczych szkół zawodowych do poziomu 4-letnich lub 5-letnich pełnych szkół zawodowych.

Tyle o szkołach zawodowych; a teraz o szkołach średnich ogólnokształcących. Autor wypowiada się tu przeciwko tworzeniu jedenastolatek czy dwunastolatek. Organizatorzy szkolnictwa, którzy sądzą, że szkołę średnią ogólnokształcącą można łączyć tylko w dół ze szkołą podstawową, wpadają w sztywny szablon. Dużo większe pokrewieństwo zachodzi pomiędzy szkołą średnią ogólnokształcącą a szkołami średnimi zawodowymi. O wiele naturalniejsze jest też wiązanie różnych szkół średnich zawodowych ze szkołą ogólnokształcącą w większe całości. Idąc po tej drodze, anglosasi doszli do tzw. „comprehensive Schools”, które teraz cieszą się takim powodzeniem. M. Falski jest zwolennikiem tego właśnie rodzaju szkół średnich.

Jaki program ma mieć szkoła średnia ogólnokształcąca? Czy jednakowy dla wszystkich, czy też zróżnicowany? Na to pytanie nasz Autor tak odpowiedział: „Nie wydaje się uzasadnione utrzymywanie jednego tylko programu dla wszystkich szkół ogólnokształcących i jednocześnie daleko idące zróżnicowanie szkół zawodowych. Nie mamy dziś już jednej recepty na model «wykształcenia ogólnego» i wiemy, iż dla rozwoju jednostek jednokierunkowość programowa jest niepożądana, a metody współczesne, budzące samodzielność i twórczość, prowadzą właśnie ku otwieraniu dróg dla wybranych kierunków zainteresowań i uzdolnień”.

„Można ustalić przynajmniej kilka ważniejszych typów programowych szkoły ogólnokształcącej, jak humanistyczny, matematyczno-fizyczny, chemiczno-biologiczny, może techniczno-artystyczny” (str. 91).

Na zakończenie zdajmy sobie sprawę, co jest myślą przewodnią całej książki? Sądzę, iż myśl tę najkrócej da się sprowadzić do hasła: czas już u p o w s z e c h n i ć szkolnictwo średnich szczebli. Autor nawet wskazuje, w jakim terminie dałoby się dokonać tego wielkiego dzieła. Jego zdaniem należałoby ten cel osiągnąć do roku 1980, wówczas bowiem nastąpi niż demograficzny dla młodzieży od 14 do 18 lat. Ułatwi on całą sprawę, byle znów nie przespać gruszek w popiele.

Jak widać, prof. Marianowi Falskiemu, choć włos się bieli, jednak krew nie stygnie. Wciąż jest on w naszym świecie pedagogicznym tym „duchem maksymalistą”, który wskazuje wielkie cele, małymi osiągnięciami się nie zadowala i wzywa do wyłączenia wszystkich sił. Dobrze, że takiego mamy między sobą! Przy nim niełatwo zasnąć na laurach. Nie lubią go też zimmokrwici wyznawcy włoskiej zasady: *qui va piano, va sano*; kochają go natomiast ci, co słuchają polskiego nakazu: *kuj żelazo póki gorące!*

Gdyby mię kto spytał, co mnie się lepiej podoba, wyznałbym, że, choć stary, wolałbym kuć to żelazo razem z Falskim, niż idąc statecznym krokiem, pominąć którąkolwiek z pomyślnych dla naszego szkolnictwa sposobności.

Bogdan Nawroczyński

**HANS FÜRST: UNSER KIND UND DIE SCHULE. FÖRDERUNG
DER SCHULISCHEN LEISTUNGSFÄHIGKEIT DES KINDES**

Verlag Hans Huber, Bern 1965, ss. 108

Książka H. Fürsta, szwajcarskiego pedagoga, przeznaczona jest dla rodziców. Mimo to może również oddać niemałą usługę nauczycielom zwłaszcza w zakresie pedagogizacji rodziców. Stanowi ona próbę uczulenia rodziców na współpracę ze szkołą.

Potrzeba współpracy rodziców ze szkołą wynika — zdaniem autora — szczególnie z ograniczonych możliwości oddziaływań wychowawczych nauczycieli na uczniów.

Autor uważa rodzinę za najważniejsze środowisko wychowawcze. Szkoła podejmuje kontynuację wysiłku rodziców w kierunku przygotowywania dziecka do określonej roli społecznej, jaką będzie ono pełniło w późniejszym swym życiu. Nie może ona jednak i nie chce wyręczać domu w czymkolwiek. Szkoła jest instytucją, która pomaga rodzicom w ich ogólnej trosce o dziecko. Tak więc ostateczna odpowiedzialność za rozwój i wychowanie dzieci spoczywa przede wszystkim na rodzicach. Zasadniczym zadaniem szkoły jest — jak sugeruje autor — nauczanie. Nie odmawia wprawdzie szkole także funkcji wychowawczej, sądzi jednak, że pod tym względem potrzebna jest jej wydatna pomoc rodziców. Szkoła ma prawo żądać od rodziców przynajmniej pewnej gwarancji w zakresie społecznego przystosowania się dziecka do warunków szkolnych, ponieważ bez takiej umiejętności uczniów niemożliwy byłby wszelki proces nauczania.

Ponoszenie przez rodziców pełnej odpowiedzialności za rozwój i wychowanie swych dzieci nie oznacza bynajmniej, że szkoła spełnia pod tym względem tylko drugorzędne zadanie. Odpowiedzialność jej jest równie wielka, jak domu. Trudno jednak byłoby brać jej na siebie jakąkolwiek odpowiedzialność w dziedzinie nauczania i wychowania, gdyby rodzice uchylali się przed ponoszeniem pełnej odpowiedzialności za losy swych dzieci. Odpowiedzialność taka podyktowana jest ogromem zadań, jakie spełnia współczesna szkoła w stosunku do młodego pokolenia. Zadania te rosną w miarę wzrostu wymagań, jakie stoją przed człowiekiem w związku z nie notowanym nigdy dotąd rozwojem nauki i techniki. Człowiek współczesny będzie musiał coraz więcej poznawać i uczyć się, aby dotrzymać kroku ogólnemu postępowi naszych czasów. Z tego tytułu wymagania stawiane są nie tylko pod względem zdobywania wiedzy, umiejętności myślenia i działania, lecz także pod względem moralnym, odpowiedniego wartościowania i dokonywania wyboru zgodnie z dobrem i interesem społecznym. Rodzice mogą ułatwić spełnienie zadań, jakie spoczywają na współczesnej szkole, lub je znacznie utrudnić czy wręcz uniemożliwić, jeśli nie docenią ich ważności i odpowiedzialność swą za wychowanie dzieci zepchną całkowicie na szkołę.

Konieczność współpracy rodziców ze szkołą wypływa nie tylko z ogromu zadań, jakie przypadają w udziale nauczycielom, ale także z samego charakteru tych zadań, ich znaczenia dla ogólnego rozwoju kultury i cywilizacji oraz ich specyfiki. Szczególny charakter tych zadań wiąże się z procesem wdrażania uczniów do postępowania, które wymaga odpowiedniego umotywowania. Uczenie się bowiem — zgodnie z wymaganiami programu i regulaminu szkolnego — nie jest rezultatem naturalnych życzeń i oczekiwań uczniów. Dziecko wcale nie musi odczuwać chęci nabywania wiadomości i wykonywania operacji myślowych w ramach obowiązujących przedmiotów nauczania. Często uczniowie bronią się przed obowiązkiem, jaki nakłada na nich szkoła. Samo więc przekazywanie wiadomości i aktywizowanie myślenia uczniów nie wystarczy. Należy ponadto stworzyć takie warunki uczniowi, aby nauka stała się dla niego nie tyle nakazem i obowiązkiem, ile odczuwaną wewnątrznie potrzebą. Szkoła w miarę swych możliwości zapewnia takie warunki. Nie jest w stanie uczynić tego w pełni bez celowego w tym udziału rodziców.

Zamiłowanie do nauki u uczniów wiąże się z ich ogólną postawą wobec szkoły. Rodzice zapominają często, że w rozumieniu dziecka pojęcie „nauki” równoważy się najczęściej z pojęciem „szkoły”. Toteż niewłaściwy stosunek dziecka wobec szkoły przeradza się szybko w oziębłość wobec uczenia się w ogóle. Tymczasem w wielu przypadkach dziecko, zanim zetknie się po raz pierwszy ze szkołą, posiada już ukształtowaną do niej postawę negatywną. Dzieje się tak nierzadko wskutek gróźb ze strony rodziców, wypowiedzianych wobec swych dzieci, jakoby szkoła dysponowała najbardziej niebezpiecznymi środkami przymusu, od których nie ma żadnego odwołania. W ten sposób wzbudza się w dziecku lęk przed szkołą i tym samym tłumi wszelką potrzebę korzystania z jej dobrodziejstw.

Celem zainteresowania dziecka nauką szkolną należy więc przede wszystkim wzbudzić w nim zaufanie do szkoły, a zwłaszcza do nauczycieli, którym bezpośrednio podlega. Zaufanie dziecka w stosunku do nauczycieli jest często wypadkową jego zaufania do rodziców. Toteż właściwe kształtowanie postawy uczniów wobec nauczycieli widzi autor w wyrabianiu w nich posłuszeństwa i wzbudzaniu zaufania do rodziców. Dzieci, które nie słuchają swych rodziców i nie mają do nich zaufania, są najczęściej również nieposłuszne i nieufne na terenie swej klasy i szkoły.

Postawa ucznia do nauki jest często też odbiciem postawy jego rodziców do szkoły. W związku z tym spoczywa na rodzicach obowiązek kontrolowania swego nastawienia wobec szkoły, które — jak pisze autor — w Szwajcarii pozostawia dużo do życzenia. Rodzice wciąż jeszcze nie wyrobili sobie właściwego zdania o szkole, w wyniku czego okazują najczęściej oziębłość i obojętność wobec spraw szkolnych. W warunkach takich, oczywiście, nie może być mowy o wyrozumiałym stosunku dziecka do szkoły. Dzieci bowiem identyfikują się łatwo z postawą rodziców. Czynią tak również w swym nastawieniu wobec szkoły.

W każdym razie nastawienie dziecka do szkoły, a tym samym do nauki nie przychodzi — jak wyraża się autor — samo przez się; jest ono wynikiem naszych starań i właściwej troski o dziecko.

Starania takie powinny mieć miejsce już w okresie przedszkolnym. Przygotowanie dziecka do szkoły wymaga zwrócenia uwagi rodziców na jego rozwój fizyczny, umysłowy, psychiczny i charakterologiczny. Są to cztery istotne aspekty tzw. dojrzałości szkolnej. Każdy z nich jest równie ważny; każdy wymaga takiej samej troski. Zaniedbanie jednego z nich grozi naruszeniem równowagi psychicznej i fizycznej dziecka. Pomocą zaś we właściwym ukierunkowaniu takiego rozwoju jest zwłaszcza osobisty stosunek rodziców wobec swego dziecka. Istnieje dwojaka możliwość ustosunkowania się wobec niego, mianowicie — bądź jako do swej własności (Besitz), bądź jako do swego zadania (Aufgabe). Jeśli rodzice traktują dziecko jako własność, czyli jakby część siebie samych, to wówczas popełniają łatwo błędy, gdyż myślą przede wszystkim o sobie, tj. o tym, jak by zabezpieczyć własny interes. W przypadku traktowania dziecka jako zadanie, stojące przed nimi, mają oni na myśli zwłaszcza dobro dziecka. Okoliczność taka sprzyja bardziej trzeźwemu patrzeniu na dziecko, bez domieszki nadmiernej uczuciowości i bez subiektywnych odczekań, tak często niewspółmiernych do realnych możliwości dziecka.

W okresie przedszkolnym kształtują się podstawowe zręby przyszłej sylwetki umysłowej, psychicznej i charakterologicznej dziecka. Tworzy się właściwy „trzon moralny” dziecka i jego nastawienie wobec świata i życia, w tym również wobec szkoły i nauki. Okres ten decyduje o tym, czy będzie ono wobec otoczenia otwarte czy zamknięte; ufnie czy podejrzliwe; zainteresowane czy obojętne; aktywne czy pasywne itp. Tu widzi autor jeszcze jedno potwierdzenie swej tezy, że najbardziej istotnym czynnikiem w rozwoju dziecka jest rodzina, a nie szkoła.

Właściwa postawa dziecka do szkoły może ulec łatwo zdeformowaniu wskutek nieinteresowania się przez rodziców życiem szkolnym lub niedostatecznego wczuwania się w to wszystko, co stanowi dla dziecka w życiu szkolnym sprawę doniosłej wagi. Tego rodzaju nastawienie rodziców może być uważane za wyraz niedoceniań i lekceważenia spraw szkolnych w ogóle, co w następstwie swym nie sprzyja na pewno pozytywnej postawie dziecka wobec szkoły. Deprymującą na postawę taką wpływa także niewyrozumiały stosunek rodziców wobec niepowodzeń szkolnych dziecka. Nie zawsze przyczyna tych niepowodzeń tkwi w samym dziecku. Nierzadko współwinnymi są także rodzice. Niepowodzenia szkolne powinny być sygnałem większego — niż dotąd — zainteresowania się dzieckiem ze strony rodziców. Praktycznie jednak są one początkiem utyskiwań i narzekań rodziców, a nierzadko aktem coraz to większego poniżania dziecka. Tymczasem niepowodzenie jako takie jest już pewną karą dla dziecka. Dalsze przypominanie mu jego niepo-

wodzeń kojarzy się więc zarówno z samym faktem niepowodzeń, jak i karą, co wcale nie sprzyja szybkiemu wyjściu z impasu, w jakim znalazło się ono, lecz przeciwnie onieśmiela je i czyni potencjalnie bezradnym. Przede wszystkim zaś wypominanie mu jego niepowodzeń lub karanie go za nie odbiera mu wiarę w siebie. Toteż głównym czynnikiem, będącym w stanie dopomóc dziecku w przewyciężeniu napotykaných trudności, jest przywrócenie mu utraconego zaufania wobec siebie samego. Uzyskać można to tylko poprzez taktowne i wyrozumiałe podejście do niego, a zwłaszcza poprzez uwzględnianie indywidualności dziecka i widzenie go takim, jakim jest istotnie.

Obok troski rodziców o wyrobienie pozytywnego stosunku dziecka do szkoły ważnym ich zadaniem jest także konkretna pomoc dziecku w nauce. Autor podaje tu ku rozważce myśl, że uczenie się jest nie tylko sprawą rozumu, lecz także sprawą uczuć, „serca”. Dlatego też jest on zdania, że skuteczność uczenia się zależy nie tylko od dobrej metody, lecz także od dobrych chęci ucznia, jego zainteresowań i radości, jaka przynajmniej od czasu do czasu powinna towarzyszyć temu procesowi. Cierpliwość, miłość i zaufanie stanowią — zdaniem autora — najważniejsze warunki skutecznej pomocy rodziców własnym dzieciom pod względem nauki.

Książka omawia ponadto także zagadnienia takie, jak sposoby reagowania rodziców, gdy dziecko czuje się pokrzywdzone przez nauczyciela, gdy należy do uczniów najsłabszych w nauce, gdy nie otrzymało promocji, gdy jest dzieckiem leworęcznym i inne. Wszystkie poczynania rodziców dla dobra dziecka z punktu widzenia potrzeb szkoły uważa autor za ważny przejaw współpracy ich z nauczycielami. Podstawy zaś tak ogólnie rozumianej współpracy dopatruje się on w okazywanym przez rodziców szacunku i żywionym przez nich zaufaniu wobec nauczycieli, co uważa jednocześnie za warunek sine qua non pomyślnych wyników uczniów pod względem zachowania się i nauki w szkole.

Mieczysław Łobocki

PRZEGLĄD CZASOPISM POLSKICH

Igor Newerly w „Żywym więzaniu”, wspominając opinię Korczaka, takie sformułował twierdzenie: „Na pamięć klęsk i błędów — przestańmy wierzyć w cud metody! Nieprawdą jest — prostujemy to na każdym kroku — nieprawdą jest, jakoby metoda Korczakowska, metoda Makarenki, Lane'a, odenfeldzka, szwajcarska... że jakakolwiek metoda kogokolwiek wychowała. Wychowywał sam Korczak, sam Makarenko i wszyscy inni twórcy tak różni drogami, a tak bliscy sobie celem życia i gatunkiem swojego talentu. Bo na talent wychowawczy składa się zawsze i wszędzie miłość, mądre spojrzenie i siła moralna”.

Popatrzmy, jak to wygląda na przykładzie Saltzmana, Herbarta i samego Korczaka, o nich bowiem obszernie relacje znajdziemy w ostatnich numerach czasopism pedagogicznych.

Pierwsza polska podróż pedagogiczna

W Bibliotece Polskiej w Paryżu znajduje się w materiałach zawierających papiery rodzinne Czartoryskich nie podpisany raport z podróży odbytej w roku 1790 celem zwiedzenia niemieckich zakładów wychowawczych. Analizując w *Przeglądzie Historyczno-Oświatowym* (nr 3, 1966) treść raportu, jak również okoliczności z nim związane dr Kamilla Mrozowska dochodzi do wniosku, że raport ten sporządził dla księcia Adama Czartoryskiego dyrektor nauk w Szkole Rycerskiej, Michał Hube. Autor raportu zwiedził Korpus Kadetów i Akademię Wojskową w Berlinie, Akademię Inżynieryjną w Poczdamie, Szkołę Rycerską w Brandenburgu oraz Korpus Kadetów w Dreźnie; prócz tego, ponieważ zainteresowania pedagogiczne Hube'go były szersze aniżeli militaria, włączył do swej podróży Dom Sierot po poległych wojskowych w Poczdamie, szkołę wiejską w Reckahne, Filantropinum w Dessau, Pedagogium w Halle oraz Filantropinum prowadzone przez Saltzmana w Schnepfenthal. Mrozowska zauważa w swej analizie raportu, że podróżnicy polscy (Hubemu towarzyszył nieznany bliżej Polak) koncentrowali się w swych obserwacjach na organizacji szkół, zadaniach nauczycieli i wychowawców, na uposażeniu, w innych zakładach na zagadnieniu wychowania moralnego, wychowania fizycznego, wyposażeniu budynków szkolnych, na pomocach naukowych, mniej natomiast pisał Hube o metodach nauczania. Charakterystyczna jest uwaga Hube'go o samym twórcy Zakładu: „Szkoła Saltzmana różni się... duchem, który ją ożywia, i porządkiem od wszystkich instytucji, któreśmy obejrżeli. Winna jest Saltzmanowi swoją egzystencją i wszystko, co ją zaleca. Mąż ten miłością ludzi i światłem znakomity, bez wielkiego wsparcia, jedynie gorliwością swoją prowadzony, przywiódł wielkie to dzieło przed 8 laty do skutku i dotąd jeszcze koło udoskonalenia jego pracuje. Przekonany u siebie, iż młody człowiek wśród zepsutych obyczajów wielkiego miasta nigdy w przyzwoitej niewinności dobrze edukowanym być nie może, wyprosił sobie od rządzącego księcia Saxo-Gota o 2 mile od miasta okolicę przyjemną, gdzie stosowaną do zamiaru dźwignął budowę. W tym mieszkaniu na dwa piętra (!) pod górami wystawionym mieści się wygodnie z rodziną i 35 uczniami, których kocha i hoduje jak synów. Wszyscy go ojca nazywają imieniem, a rzeczywiście troskliwości od niego doznają ojcowskiej”.

Uwagi o wychowaniu moralnym w Zakładzie są tak samo konkretne: „Co się

moralnej części wychowania tycze, to równie w Szkole Saltzmana jest urządzoną. Sam autor i rzadca instytucji najwięcej nią zatrudnia się, dając uczniom lekcje moralności i co niedziela duchowne prawiąc nauki. Nadto przekonany, że obyczajności bardziej się uczy człowiek naśladowaniem pięknych przykładów jak z oschłych przepisów, stara się dać z siebie wzór dzieciom najlepszy i dobiera edukatorów moralności nieskażonej. Ci, rzadcy swego napojeni duchem, starają się o ufnosć i miłość wychowawców swoich, a tę zyskawszy, podają im łagodnie zasady szczęścia prawnego. Nie przestając jeszcze na tym Saltzman, w szkole swojej, aby lepiej poznał charakter każdego, naraża ich na czynienie w rodzaju różnym, a tak w różnych sytuacjach różnie okazujących się skłonności protestuje i opinie”.

Charakteryzując raport, K. Mrozowska ocenia jego wartość: „... daje obraz żywy i bezpośredni najbardziej znanych szkół niemieckich i pozwala spojrzeć na nie oczami współcześnie żyjącego pedagoga. Ukazuje jedno z nich w okresie ich rozkwitu, inne chylące się już ku upadkowi; przynosi wrażenia, jakie ich działalność wywierała w bezpośrednim zetknięciu się z nauczycielami i wynikami ich pracy; ukazuje wreszcie wszechstronność zainteresowań autorów i umiejętność właściwej oceny zwiedzanych przez nich zakładów”.

Herbart

W 190 rocznicę urodzin Jana Fryderyka Herbart (1776) prof. B. Nawroczyński pisze w *Kwartalniku Pedagogicznym* (nr 4, 1966) o karierze pedagogiki niemieckiego filozofa i pedagoga. Zaznacza na wstępie, że współcześni nie rozumieli jego filozoficznych i pedagogicznych idei. Karierę zrobił herbartyzm dopiero po roku 1850, kiedy uczniowie Herbart zdobywali katedry pedagogiki: Ziller, Stoy, Rein w Niemczech, Willmann w Pradze. Na herbartyzmie kształcili się również pedagogowie w Stanach Zjednoczonych, nawet sam Dewey zaczynał od herbartyzmu. Związany ze starym porządkiem społecznym i politycznym skończył się herbartyzm jednocześnie z upadkiem cesarstwa niemieckiego. Doktryna przestała obowiązywać, jednak — zaznacza prof. Nawroczyński — Herbart wciąż jest zaliczany do klasyków pedagogiki. W czym tkwi tajemnica tego?

Z pedagogiki Herbart pozostało na przykład przyznawanie pierwszeństwa nauczaniu przed wychowaniem. „U Herbart wynikało to z intelektualistycznych założeń jego psychologii. Za główny cel całej działalności pedagogicznej uważał on siłę charakteru moralnego. Chciał zatem wychowywać, ale był przekonany, że najpewniejszą drogą do wychowania jest nauczanie, i w ten sposób uświęcił niejako tendencję zagrażającą każdej szkole, aby się stać uczelnia, nie zaś ogniskiem wychowawczym. Nasz świat pedagogiczny odrzuca doktrynę herbartowską, ale czyni to, co on zalecał: troszczy się głównie, a często nawet wyłącznie o nauczanie. Postępując w ten sposób, czyni właściwie mniej od herbartystów. Oni chcieli wychowywać przez nauczanie i dlatego nazywali swoje nauczanie wychowującym. Obecnie nauczanie nie ma już tego uświęcenia, ale w dalszym ciągu stanowi główną, a często jedyną treść szkoły”.

Herbartyści nadali stopniom formalnym wielkie znaczenie. Wynikało to z przekonania, że metoda jest główną potęgą w wychowaniu i nauczaniu, że „byłe wynaleźć właściwą metodę, a da się w pożądanym kierunku zmienić i człowieka, i społeczeństwo”. Kult metody był u Herbart związany z jego psychologią. Nikt już tej psychologii nie uznaje, natomiast wiara w metodę pozostała przy jednoczesnym niedocenianiu takich warunków wychowania, jak wpływ osobowości dojrzałego człowieka na młodzież, wpływ społecznego życia samej młodzieży, atmosfera moralna domu rodzinnego i szkoły. „Mieliśmy szkoły — pisze prof. Nawroczyński —

które przyczyniły się do dobroczynnego przełomu w społeczeństwie. Taką szkołą było Collegium Nobilium, taką — Szkoła Rycerska, taką — Szkoła Główna. Czy wpływ tych szkół da się sprowadzić do samych tylko metod, które w nich stosowano? Były i metody, ale ważniejszą rolę odegrały te inne czynniki”.

Rangę klasyka pedagogiki zapewnia Herbartowi praca nad przemianą ówczesnej publicystyki pedagogicznej na poziom nauki. Bo właśnie Herbart usiłował opracować system pojęć pedagogicznych i definiował je, ażeby nie zawierały w sobie sprzeczności. W „Pedagogice ogólnej” starał się usystematyzować wiedzę o wychowaniu, zaś w „Zarysie wykładów pedagogicznych” ukształtował system. Oparł go na dwu naukach pomocniczych, etyce i psychologii. Nazwał swą pedagogikę „naukową”. Jakkolwiek nie jest to wystarczająco naukowa pedagogika, gdyż razi w niej przestarzała metafizyka, jednak — kończy rozprawę prof. Nawroczyński — „nie wolno zapominać, że to on właśnie bardzo się napracował nad tym, aby pedagogikę zrobić nauką, i pchnął niewątpliwie jej rozwój w tym kierunku”.

Twórca nowatorskiego systemu wychowania opiekuńczego

„Janusz Korczak a epoka” — tak zatytułował prof. St. Wołoszyn swój artykuł, zamieszczony w tym samym numerze *Kwartalnika Pedagogicznego*. Dzieło Starego Doktora — wyjaśnia — należy do historii polskiej i światowej pedagogiki i jest współczesnym systemem wychowania opiekuńczego. Idee Korczaka wyrastały na gruncie prądów nurtujących epokę, jednak wykraczały daleko poza nią. Słuszność tej pedagogiki uznajemy dzisiaj, jednak — jak pisze Autor — „jeszcze dzisiaj bynajmniej nie stały się chlebem powszednim praktyki wychowawczej i pedagogiki opiekuńczej”.

Postawa życiowa młodego Korczaka ma w sobie coś z bohaterów i wizji społecznych Stefana Żeromskiego, jednak wcielonych w życie. Wyrzeka się — podobnie jak bohaterzy Żeromskiego — życia rodzinnego, szczęścia osobistego. Świetnie zapowiadający się lekarz i pisarz porzuca karierę lekarską i pisarską na rzecz wychowania dzieci najpierw żydowskiego proletariatu, później również chrześcijańskiego. „Przez całe też życie — pisze prof. Wołoszyn — snuł wizję dziecięcego świata wyzwolonego spod przemocy i krzywdy społeczeństwa dorosłych — jego domy dziecięce miały być wielkimi laboratoriami-oazami szczęście dziecięcego, miały — niczym wizja szklanych domów z »Przedwiośnia« Żeromskiego — symbolizować początek nowych dziejów świata, świata widzianego z perspektywy dzieciennego pokoju, dziecinnych spraw i dziecięcych praw, przemilczanych lub nie uznawanych przez oficjalną historię ludzkości dorosłej”.

Wyrazicielem epoki był Korczak, gdy zgłębiał wiedzę o dziecku i budował ją dalej. Był to wiek, gdy herbartyści podejmowali konkretne badania psychologiczne, gdy w ślad za Preyerem studiowano okres dzieciństwa, gdy rozwój szkolnictwa powodował szersze interesowanie się dzieckiem. Korczak włącza się w ten nurt i w roli badacza-klinicysty prowadzi badania nad dzieckiem i internatem, szkołą, koloniami letnimi, Domem Sierot itd. Powie znamienne słowa: „Nad dzieckiem internatu ciągle panuje moral, nie badanie”.

W dążeniach epoki tkwiło dążenie do organizowania i realizowania szczęśliwego dzieciństwa. Szwedzkie wydanie „Stulecia dziecka” Ellen Key ukazało się w roku 1900, po pierwszej wojnie światowej powstał Międzynarodowy Związek Opieki nad Dzieckiem, w roku 1924 proklamowano Deklarację Praw Dziecka. „Czytając tę Deklarację — pisze prof. Wołoszyn — jesteśmy jak gdyby w centrum problematyki, jakiej poświęcił Janusz Korczak swoje głośne i bodaj najpiękniejsze powieści o królu Maciusiu Pierwszym, opowieści, które można by chyba nazwać zbeletryzo-

waną kartą praw dziecka, oraz w centrum manifestu pedagogicznego Korczaka, jakim jest bez wątpienia książeczka pt. „Prawo dziecka do szacunku”.

Z ideami „nowego wychowania” związane są poczynania reformatorskie Korczaka w kierunku zbudowania systemu pedagogiki opiekuńczej. W pedagogice tej jest pionierem i twórcą w skali światowej. „Cała organizacja wychowania w systemie Korczaka oparta była na zaufaniu, miłości, szacunku i porozumieniu się z dzieckiem, na dostrzeganiu w dziecku przede wszystkim człowieka i stwarzaniu mu warunków, aby dorastało do prawdziwego człowieczeństwa. Nie autorytatywne i dogmatyczne zalecenia wychowawcy, lecz pełnia samorządu dziecięcego stała się osią systemu korczakowskiego”.

Biorąc to i wiele innych elementów pedagogiki Korczaka pod uwagę prof. Wołoszyn kończy charakterystykę systemu wychowawczego następująco: „Jest znamieniem wielkości Korczaka jako pedagoga, że jego system wychowania zachował swoją żywotność, że inspirowało wiele dzisiejszych najlepszych poczynañ wychowawczych i że zawsze uczy rozumnej opieki wychowawczej i rozumnej miłości dzieci”.

Szkola — instytucja wychowawcza

O szkole jako instytucji wychowawczej pisze prof. Romana Miller w czasopiśmie *Nauczyciel i Wychowanie* (nr 6, 1966). Ocenia dość negatywnie pewne sytuacje w dzisiejszej szkole. Obowiązki wychowawcze się zwiększają, jednak nikt nie ustala, w jakim czasie je wykonać. Przerwy śródlekcyjne są dla tych celów mało przydatne, przyjście do szkoły po lekcjach kłopotliwe. „Najprościej jest wychowywać poprzez słowa, werbalne deklaracje, wygłaszane w czasie urwanym z lekcji, lub drogą nakazów zobowiązać ucznia do wykonania samodzielnie pewnych czynności, np. przykład przyniesienia makulatury lub ekwiwalentu pieniężnego”.

Reforma szkolna — sądzi Autorka — powinna głębiej przekształcić życie szkoły i pozycję w niej nauczyciela. Jeśli szkoła ma istotnie być instytucją wychowawczą, trzeba ją przebudować m. in. w następującym kierunku:

- 1) przedłużyć dzień szkolny, zwiększyć zajęcia dowolne w małych grupach pod opieką wychowawców;
- 2) wprowadzić nowego typu specjalistów, którzy będą pracować określoną liczbę godzin po lekcjach;
- 3) dzień szkolny nauczyciela podzielić na godziny lekcyjne i godziny całościowe, nie określone narzuconym planem;
- 4) sam system wynagradzania nauczyciela: „...aby wysokie osiągnięcia zawodowe powodowały wzrost zarobków, żeby praca wychowawcza nie była traktowana jako praca niepłatna”.

Autorka jest przekonana, że zmieniając system trzeba mieć w polu widzenia wychowawcę, bo właśnie on wciela w życie zasady systemu. Kończy artykuł następująco: „Można jednak mieć nadzieję, że w miarę wzrostu środków materialnych na oświatę, w miarę zaspokojenia potrzeb budownictwa szkolnego reforma szkolna dotrze i do tych spraw”.

*

Apele, postulaty, przekonania. Urzekające w swej słuszności zdanie: „Nad dzieckiem... ciągle panuje morał, nie badanie”. Głęboko uzasadnione twierdzenia o potrzebie zaangażowania. A w tym wszystkim istota problemu: dobry nauczyciel i jeszcze lepszy wychowawca.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Ilościowy i jakościowy rozwój szkolnictwa radzieckiego stawia szereg problemów do rozwiązania. Szczególnej ważności nabierają one w obecnym pięcioletnim planie rozwoju oświaty i szkolnictwa w ZSRR.

O niektórych tych problemach pisze na łamach *Wiestnika Wysszej Szkoły* minister oświaty RFSRR prof. M. A. Prokofiew¹. Stwierdza on m. in., że urzeczywistnienie powszechności kształcenia na poziomie średnim doprowadzi do szerokiego rozwoju szkół średnich. Już w tym roku ponad 70% młodzieży szkolnej kończącej 8 klasę zostanie przyjętych do klasy 9, a do 1970 roku 75 na każdych 100 absolwentów szkoły ośmioletniej przejdzie do klas starszych. Pozostali będą uczyć się w technicach, szkołach dla młodzieży pracującej itp. Młode pokolenie będzie wstępować w życie mając wysoki poziom wykształcenia, a to z kolei ma bardzo ważne znaczenie dla współczesnej gospodarki narodowej.

Jednak aby należyście rozwiązać to zadanie, unikając przy tym formalnej drogi jego wykonania — pisze dalej minister oświaty — powinniśmy dokonać poważnego postępu w dziedzinie jakościowego przygotowywania uczniów w szkole.

W związku z tą sprawą autor artykułu wysuwa trzy zagadnienia:

- 1) określenie kręgu i treści przedmiotów nauczanych w szkole,
- 2) prawidłowe ujęcie problemu uczenia przez pracę i politechnicznego nauczania,
- 3) doskonalenie metod nauczania w szkole.

Określając krąg i treść przedmiotów nauczania, należy — zdaniem M. A. Prokofiewa — pamiętać jednocześnie o tym, aby przedmioty te zapewniły uczniom głęboką wiedzę o najogólniejszych i podstawowych prawach rozwoju przyrody i społeczeństwa. Nowe osiągnięcia nauki i techniki pogłębiają naszą wiedzę, a przez to wiele dawnych twierdzeń naukowych traci często na swej aktualności. W szkole nagromadziło się niemało takiego przestarzałego materiału i według ministra należy go bezlitośnie wyrugować z programów nauczania. Obecnie pracują już poważne zespoły naukowców i doświadczonych nauczycieli, które w sposób krytyczny analizują dotychczasowe programy i opracowują nowe, na podstawie których będą tworzone nowe podręczniki i na których oparty będzie proces nauczania.

Mówiąc o drugim zagadnieniu autor zwrócił uwagę na to, że politechniczne nauczanie powinno być jakby kontynuacją nauki przedmiotów ogólnokształcących, powinno ujawniać praktyczne zastosowanie odkrytych przez naukę prawdy. Tylko wówczas — zdaniem M. A. Prokofiewa — będzie ono opierać się na naukowych podstawach, będzie odkrywać przed uczniami szerokie horyzonty współczesnej produkcji i rzeczywiście przygotowywać ich do świadomego wyboru zawodu.

Trzecim zagadnieniem jest doskonalenie metod nauczania. W obecnych metodach nauczania, stwierdza Prokofiew, sporo jest formalizmu i szablonowości. Wnioski naukowe podawane są często w formie kanonów, których należy wyuczyć się lub w najlepszym razie starać się objaśnić. Kładzie się nacisk na zapamiętywanie, a nie na rozumienie. Czy można poważnie mówić o podnoszeniu jakości nauczania w szkole nie urozmaicając jego metodycznych sposobów i nie troszcząc się o to, aby również i one sprzyjały rozwojowi myśli, pobudzały do badania obserwowanego zjawiska?

Według Prokofiewa, szkoła średnia ma pełne prawo oczekiwać systematycznej pomocy w rozwiązywaniu tych czy innych problemów ze strony wyższych uczelni. Są już uczelnie, które troszczą się o szkoły i udzielają im pomocy. Jednak pomoc ta powinna być systematyczna i powinna być udzielana przez coraz to szersze kolektywy pracowników naukowych uczelni.

¹ Por. M. A. Prokofiew: *Wuzy — szkole. Wiestnik Wysszej Szkoły* 1966, nr 3, s. 7.

W dalszym ciągu swego artykułu M. A. Prokofiew stara się określić niektóre formy pomocy szkole średniej ze strony wyższych uczelni. Chodzi tu przede wszystkim o pomoc nauczycielom w podnoszeniu ich kwalifikacji zawodowych. Pod egidą ministerstw oświaty republik związkowych funkcjonuje rozgałęziona sieć instytutów doskonalenia nauczycieli. Pomagają one nauczycielom w pogłębianiu ich wiedzy zarówno w dziedzinie tej czy innej dyscypliny, jak i w dziedzinie metodyki nauczania. Siabą stroną w pracy wielu takich instytutów — zdaniem ministra Prokofiewa — była dotychczas ta okoliczność, że oddawały one pierwszeństwo metodykom nauczania kosztem wzbogacania wiedzy nauczycieli najnowszymi osiągnięciami nauk, m. in. takich, jak psychologia i pedagogika.

Wyższe uczelnie nawet o rozmaitych profilach mogą udzielać w rozwiązywaniu tego zagadnienia istotnej pomocy. Autor na przykładach szeregu uczelni w różnych zakątkach Związku Radzieckiego wskazuje na rozmaite formy pomocy, których wspólnym celem jest zapoznanie nauczycieli z osiągnięciami nauki i techniki. Wiele uniwersytetów i instytutów organizuje na zasadach pracy społecznej letnie kursy i seminaria podnoszenia kwalifikacji nauczycieli; profesorowie i docenci wygłaszają odczyty, prowadzą praktyczne zajęcia, seminaria i pogadanki z nauczycielami na tematy naukowe i metodyczne. Obecnie, stwierdza Prokofiew, zadanie polega na tym, ażeby wykorzystując nagromadzone doświadczenie, rozszerzyć zakres tej działalności i przejść od epizodycznej do systematycznej pomocy nauczycielom.

Innym problemem poruszonym przez autora są kwalifikacje naukowe samych wykładowców wielu instytutów pedagogicznych. Należy stwierdzić — kontynuując Prokofiew — że kwalifikacje naukowe niektórych wykładowców są niezbyt wysokie, a to z kolei zgodnie z zasadą reakcji łańcuchowej nieuchronnie odbija się na jakości kształcenia. Dlatego też autor uważa, że należy przedsięwziąć możliwe środki zmierzające do przygotowywania przez silne ośrodki uniwersyteckie wysoko kwalifikowanych wykładowców dla instytutów pedagogicznych. Jednocześnie w instytutach tych należy dążyć do stwarzania warunków niezbędnych dla normalnej pracy naukowej wykładowców. Czynione są na przykład próby podnoszenia kwalifikacji wykładowców instytutów pedagogicznych poprzez organizowanie kursów. Raz na trzy — cztery lata wykładowcy różnych dyscyplin będą mogli na nich pogłębiać swą wiedzę i zapoznawać się z najnowszymi osiągnięciami nauki. Innego rodzaju formą podnoszenia kwalifikacji są tzw. praktyki stażowe wykładowców na bardziej zaawansowanych katedrach innych uczelni itp.

Poważne znaczenie w doskonaleniu kształcenia posiada bezpośredni udział kolektywów wyższych uczelni w pedagogicznym procesie szkoły. Chodzi tu nie tyle o ilościowe objęcie szkół, co o poszukiwanie istotnych dróg i metod doskonalenia procesu nauczania. Autor daje znowu przykłady udzielanej już w tym względzie pomocy przez poszczególne uczelnie.

Na zakończenie swego artykułu M. A. Prokofiew zastanawia się jeszcze nad jedną z form pomocy szkole ze strony wyższych uczelni. Należy zmierzać do tego, ażeby znani naukowcy wspólnie z doświadczonymi nauczycielami przygotowywali podręczniki szkolne, przewodniki metodyczne dla nauczycieli i wszelkiego rodzaju prace naukowe.

Przedmiotem rozważań W. P. Jelutina² — ministra wyższego i średniego specjalnego szkolnictwa ZSRR — jest również troska o polepszenie jakości przygotowywanych specjalistów dla gospodarki narodowej.

Autor — nawiązując do ostatniej uchwały KCKPZR i Rady Ministrów ZSRR w sprawie polepszenia przygotowywania specjalistów i doskonalenia metod kiero-

² Por. W. P. Jelutin: Ważniejsze рішення — prietworim w žizn. *Wiestnik Wyższej Szkoły* 1966, n. 10, s. 3.

wania wyższym i średnim specjalnym szkolnictwem w Związku Radzieckim — wysuwa szereg problemów wymagających szybkiego rozwiązania.

W pierwszym rzędzie należy określić treść współczesnego wykształcenia wyższego, poziom i głębokość każdej wykładanej dyscypliny, wzmoczyć teoretyczne przygotowanie studentów. Poważną rolę w tej dziedzinie mają do spełnienia metodycy, którzy powinni określić poziom naukowy wykładanych przedmiotów i zakres wiadomości przekazywanych studentom. Każdy wykładowca posiada swój własny sposób przekazywania wiedzy studentom i ma nawet do tego pełne prawo, stwierdza W. P. Jelutin. Jednak poziom przekazywanej wiedzy powinien być jednakowy dla wszystkich i dlatego powinniśmy w sposób naukowy kierować procesem pedagogicznym i troszczyć się o stały jego wzrost.

Problem kadr pedagogicznych jest centralnym zagadnieniem każdego systemu szkolnictwa, a w szczególności wyższego, ponieważ przygotowanie, rozstawienie i stopień kwalifikacji wykładowców zawsze w sposób decydujący wpływają na poziom przygotowywanych specjalistów. Należy zwrócić szczególną uwagę — kontynuuje autor — na prawidłowe rozstawienie wysoko kwalifikowanych wykładowców w wyższych uczelniach. Czyż można usprawiedliwić taki fakt, że prawie w 200 wyższych uczelniach nie ma profesorów, gdy tymczasem w innych, szczególnie w niektórych stołecznych, jest nawet pewien nadmiar wysoko kwalifikowanych kadr i nie są one w pełni wykorzystywane.

Ze sprawą prawidłowego rozstawiania kadr naukowych związany jest również system aspirantury. Zdaniem ministra należy zmienić treść przygotowywania aspirantów, którzy w przyszłości mają być wykorzystani w pracy pedagogicznej.

Do ważnych zadań zalicza W. P. Jelutin także organizację harmonijnego systemu podnoszenia kwalifikacji wykładowców. Do tej pory były prowadzone przypadkowe kursy, sympozja i spotkania z wykładowcami. Należy dążyć obecnie do stworzenia stałego systemu zdobywania wyższych kwalifikacji. W związku z tym trzeba określić treść, formy i metody tej działalności — dodaje autor. Trzeba w pierwszym rzędzie uzbrajać wykładowców w wiedzę opartą na najnowszych osiągnięciach nauki i techniki, a także w wiedzę pedagogiczną. Młodzi wykładowcy powinni być wyposażeni w ogólne zasady pedagogiczne, z których wychodzą mogłyby prawidłowo budować proces pedagogiczny dostosowany do tego czy innego audytorium. Oczywiście i bardziej doświadczeni wykładowcy — pisze dalej Jelutin — powinni przejawiać większe zainteresowanie zagadnieniami pedagogiki, psychologii, logiki, a nawet może i sztuką oratorską.

Czytelnikom, którzy interesują się zagadnieniami metodyki nauczania w wyższej szkole, polecamy ciekawy artykuł profesora S. I. Zinowiewa³ pt. „Katedra i eksperyment pedagogiczny”. Autor uważa, że dalszy wzrost jakości przygotowywanych przez wyższe uczelnie specjalistów nierozzerwalnie związany jest ze wszechstronnym ulepszaniem procesu nauczania, a w szczególności z podnoszeniem poziomu metodycznej działalności katedr. Są uczelnie, które na równi z pracą naukową szeroko interesują się zagadnieniami metodycznymi i prowadzą poważne badania pedagogiczne. Jednak większość katedr niestety nie zajmuje się tymi zagadnieniami i ogranicza się często tylko do „bieżących” pracy metodycznej. Powstaje paradoksalna sytuacja — stwierdza S. I. Zinowiew — katedry prowadzą poważną pracę naukową, uogólniają rezultaty współczesnych badań starając się je odzwiedniczyć w procesie nauczania, lecz samego procesu nauczania przy pomocy metod naukowych w większości przypadków nie badają i w niewystarczający sposób wykorzystują osiągnięcia nauki i techniki dla doskonalenia pracy naukowej i wychowawczej. Autor wręcz

³ Por. S. I. Zinowiew: Kafedra i pedagogiczeskij eksperiment. *Wiestnik Wysszej Szkoły* 1966, nr 10, s. 9.

stwierdza, że problemy nauczania i wychowania młodzieży w szkole wyższej nie stały się jeszcze przedmiotem głębokich badań.

W procesie nauczania dość szeroko wykorzystywane są współczesne środki techniczne, lecz przecież sama metodyka zastosowania tych środków wymaga naukowego opracowania w oparciu o najnowsze osiągnięcia takich dziedzin nauki, jak: psychologia, pedagogika, neurofizjologia, higiena i in. Możemy spotkać jeszcze takie katedry, kontynuuje autor, które zbyt lekkomyślnie odnoszą się do eksperymentu pedagogicznego. Eksperymentują w każdym przypadku i przy pojawieniu się jakiegokolwiek idei pedagogicznej. Eksperyment pedagogiczny w wyższej uczelni zdaje egzamin jedynie wówczas, gdy dostarcza katedrze naukowych wniosków dotyczących nowych, jeszcze nie zbadanych problemów pedagogicznych. Eksperymentować tam, gdzie rezultaty są znane, nie ma potrzeby, szczególnie jeżeli narusza się przy tym cały sprawdzony w praktyce system nauczania. Autor uważa, że plan przeprowadzenia eksperymentu powinien być dokładnie opracowany i jednogłośnie zatwierdzony przez radę uczelni.

S. I. Zinowiew kończy artykuł stwierdzeniem, że nadszedł już czas, ażeby podnieść pracę naukowo-metodyczną do rangi prac naukowo-badawczych. Rozumie się, pisze autor, że podojają temu zadaniu jedynie ci wykładowcy, którzy posiadają doświadczenie w nauczaniu swego przedmiotu, opanowali gruntownie pedagogikę i psychologię oraz posiadają zamiłowanie do pracy pedagogicznej.

Zagadnieniom uzbrajania młodych pracowników naukowo-dydaktycznych wyższych uczelni w wiedzę pedagogiczną i przekazywania jej przez starszych, doświadczonych pracowników — młodszym poświęcony jest artykuł doktora nauk technicznych W. F. Tabaczynskiego⁴.

Ponad 60 tys. kandydatów nauk — stwierdza autor — zatrudnionych jest obecnie w wyższych uczelniach. Większość z nich to ludzie młodzi, nie posiadający należytego doświadczenia i przygotowania metodycznego do prowadzenia zajęć w wyższych szkołach. Metodykę nauczania zdobywają drogą samokształcenia, w codziennej pracy. W czym tkwi przyczyna braków w przygotowaniu pedagogicznym młodej kadry naukowej — zapytuje Tabaczynski. Odpowiedź brzmi: w stosunku wielu katedr do zagadnień metodyki jako do czegoś drugorzędnego. Uważają one, że przede wszystkim nauka, a metodyka „w jakiś sposób się znajdzie”.

Podnoszenie kwalifikacji metodycznych młodych wykładowców ogranicza się do kilku wykładów i konsultacji. Nie ma prawie żadnych pomocy naukowych w tym względzie. Ażeby sytuacja uległa zmianie — pisze autor — powinny zmienić swój stosunek do pedagogicznej pracy wykładowcy poszczególne katedry, a nawet całe uczelnie.

W szkołach wyższych jest zatrudnionych około 9 tys. profesorów i doktorów nauk, dziesiątki tysięcy wykładowców, którzy nagromadzili bogate doświadczenie w pracy pedagogicznej. Przekazanie tego doświadczenia młodym — kontynuuje Tabaczynski — oto obowiązek wysoko kwalifikowanych pracowników naukowo-pedagogicznych. W dalszym ciągu swego artykułu autor zastanawia się szczegółowo nad formami przekazywania tego doświadczenia. Kończy artykuł stwierdzeniem, że proces nauczania jest podstawowym procesem w wyższej uczelni. Dlatego ulepszanie pedagogicznego przygotowywania młodej kadry naukowej powinno być rozpatrywane jako jedno z nie cierpiących zwłoki zadań wyższej szkoły.

Józef Zalewski

⁴ Por. W. F. Tabaczynski: Aspirantom — pedagogiczeskije znanija, *Wiestnik Wyższej Szkoły* 1966, nr 10, s. 46.

PÄDAGOGIK

1. W poprzednim przeglądzie pracy pedagogicznej NRD skoncentrowaliśmy uwagę czytelnika na podwójnym numerze 5—6, 1966, monograficznym, całkowicie wypełnionym przez dwóch profesorów pedagogiki — Günthera i Uhliga, a poświęconym w całości rozwojowi szkolnictwa i pedagogiki na terenie NRD w latach 1945—1965. Obecnie, w związku z inną okazją, chcielibyśmy zwrócić uwagę czytelnika na nr 8 czasopisma *Pädagogik*, wydany w 20-lecie jego istnienia. Tak więc znowu mamy jubileusz, w tym wypadku 20-lecie miesięcznika poświęconego teorii i praktyce socjalistycznego wychowania.

Na wstępie zwraca uwagę list I Sekretarza Komitetu Centralnego SED, Waltera Ulbrichta, zawierający nie tylko gratulacje, lecz także charakterystykę polityczną pisma oraz wskazania dotyczące kierunków dalszego rozwoju. Odpowiedź zespołu redakcyjnego pt. „Podziękowanie i zobowiązania”, opublikowana na kolejnej stronie miesięcznika, zawiera autocharakterystykę dotychczasowej działalności i spojrzenia w przyszłość, a więc zarys planu perspektywicznego *Pädagogik*. Reszta pozycji to artykuły i rozprawy o charakterze rzeczowym, aktualnym, a więc nie noszącym wcale charakteru odświętnego.

o tendencjach rozwojowych współczesnej nauki pisze filozof, doc. dr Frank Fiedler, a Oberstudienrat Rudi Fröhlich — o zasadach polityczno-ideologicznego wychowania młodzieży. O działalności wychowawców klasowych, jej planowaniu oraz o kierowaniu procesem dydaktyczno-wychowawczym klasy szkolnej pisze Oberstudienrat Gerhard Stoppe. Zwróćmy jeszcze uwagę na artykuły prof. Friedharta Klixa — o aktualnych problemach psychologii uczenia oraz prof. Hansa-Georga Hofmanna na temat pewnych osobliwości ideowo-politycznych systemu edukacyjnego w Niemieckiej Republice Federalnej.

2. W związku jednak z reformą szkolną u nas, w związku z przekształceniami w systemie szkolnym Związku Radzieckiego i NRD, w USA i we Francji, w związku wreszcie ze wzrostem wagi wykształcenia ogólnego i nowych zadań uczelni wyższej u nas i na świecie, rodzą się pytania dotyczące dróg wiodących ze szkoły średniej do szkoły wyższej. I dlatego w sposób szczególny zainteresuje Czytelnika polskiego artykuł dra Borysa Thiekiego pt. „Drogi do egzaminu dojrzałości w Niemieckiej Republice Demokratycznej”.

Jak wiadomo, do roku 1959 4-letnie liceum ogólnokształcące w NRD (zwańe Oberschule), oparte na 8-letniej szkole podstawowej, kończyło się egzaminem dojrzałości. (Warto przy tej okazji może dodać, że Oberschule to nie szkoła wyższa, jak to niektórzy u nas tłumaczą, lecz szkoła średnia. Szkoła wyższa w języku niemieckim ma swój odpowiednik nie w Oberschule, lecz w Hochschule.) Od 1959 roku 8-klasowa szkoła podstawowa zostaje przekształcona w 10-letnią powszechną szkołę ogólnokształcącą. Od tego czasu mamy do czynienia z dwoma typami szkół średnich kończących się egzaminem dojrzałości: albo z 2-klasową średnią szkołą ogólnokształcącą opartą na 10-klasówce (Erweiterte Oberschule, a więc przedłużona szkoła średnia, a nie jak to niektórzy u nas piszą „podwyższona”), albo też w dalszym ciągu z 4-klasową ogólnokształcącą szkołą średnią opartą na 8-klasowej. Ostatnie dwie klasy tej 4-klasowej szkoły średniej zachowały oczywiście wszystkie zadania i przywileje 2-klasowej przedłużonej szkoły średniej ogólnokształcącej, a więc m. in. egzamin dojrzałości uprawniający do studiów wyższych.

3. Ogólnokształcąca szkoła średnia typu licealnego (Erweiterte Oberschule) realizowała m. in. postulaty kształcenia politechnicznego. Ale od roku 1960 coraz wyraźniej zarysowywać się zaczął kurs na profesjonalizację liceum ogólnokształcącego w NRD, a w roku szkolnym 1962/1963 zaczyna w Erweiterte Oberschule obowiązywać po prostu pełne kształcenie zawodowe. Jak wiemy choćby z artykułu o reformie

szkolnej w NRD opublikowanego w nrze 2/1966 *Ruchu Pedagogicznego*, właśnie rok 1963 miał doprowadzić do profesjonalizacji ogólnokształcącej szkoły w NRD w pełni i całkowicie. Ale jeśli wrócimy do sedna rzeczy w tym wypadku i skoncentrujemy się na egzaminie dojrzałości, wówczas podkreślić należy, że nie tylko Erweiterte Oberschule taki egzamin umożliwiała i takim egzaminem się kończyła, a więc drogę do uczelni wyższej otwierała. Wszak od roku 1959 nieodmiennie w systemie kształcenia zawodowego w NRD panował kierunek pt. „Berufsausbildung mit Abitur”, a więc wykształcenie zawodowe kończące się egzaminem dojrzałości. Ten system panował w przyfabrycznych i międzyzakładowych szkołach zawodowych, a struktura i treść tego systemu oraz wynikające uprawnienia z egzaminu dojrzałości oparte były na 10-klasowej politechnicznej szkole. W § 21 Ustawy o Jednolitym Systemie Szkolnym w NRD wyraźnie podkreśla się, kto i pod jakim warunkiem może uzyskać egzamin dojrzałości i kontynuować studia w uczelni wyższej. W zasadzie są to drogi wiodące z jednej strony z Erweiterte Oberschule, z drugiej zaś z różnych średnich szkół zawodowych. Są to drogi najbardziej typowe i najbardziej powszechne. Ich wspólnym mianownikiem jest dwuletnia edukacja, oparta na 10-letniej szkole ogólnokształcącej. Warto może przy tej okazji dodać, o czym obszerniej pisze w „Humanizacji pracy”, prof. Ignacy Szaniawski, że średnia szkoła licealna w NRD (Erweiterte Oberschule) jest szkołą zróżnicowaną, tzn. że obowiązuje w niej albo kierunek klasyczny, albo matematyczno-przyrodniczy, albo humanistyczny, w oparciu o języki nowożytne, albo wreszcie kombinowany, w zależności od konkretnych warunków szkoły.

4. Odwrót od niewczesnej profesjonalizacji przedłużonej szkoły średniej ogólnokształcącej w NRD trwa. Wzrost wagi wykształcenia ogólnego, podniesienie rangi gruntowności wykształcenia ogólnego zdają się wskazywać nieodwracalny kierunek odwrótu od profesjonalizacji. Różne szkoły specjalistyczne (a nie specjalne, jak to niektórzy u nas piszą) o kierunku matematycznym, przyrodniczym, artystycznym stają się wobec tego szkołami ogólnokształcącymi, o wysokim stopniu różnicowania, a nie szkołami zawodowymi, jak tego chcieli niektórzy, jak tego oczekiwano zwłaszcza po 1963 roku. Egzamin dojrzałości w takich specjalistycznych szkołach ogólnokształcących otwiera oczywiście także uczniom drogi wprost na niektóre wydziały konkretnie wziętych uczelni wyższych.

5. Mamy tu więc do czynienia w całości biorąc z momentem sprzężenia takich czynników struktury i treści szkoły, jak: 1) demokratyzacja systemu edukacyjnego, 2) uwzględnienie zainteresowań i uzdolnień uczniowskich, 3) wzięcie w rachubę konsekwencji, które niesie ze sobą współczesny przewrót w nauce i w technice, co, przetłumaczone na język dydaktyki, oznacza wzrost wagi czynnika ogólnokształcącego. Dlatego, niezależnie od takiej czy innej nazwy, jest w ostatecznym rachunku 10-letnia ogólnokształcąca, politechniczna szkoła w NRD szkołą powszechną i powszechnie obowiązującą. Rzecz zrozumiała, że 2-letnia edukacja w szkole średniego typu ogólnokształcącego czy zawodowego, skoro kończy się egzaminem dojrzałości i uprawnieniami do studiów wyższych, musi z tym większą uwagą przyjmować i dobierać uczniów po 10 klasie, zwracając uwagę na zainteresowania intelektualne, zainteresowania techniczno-gospodarcze, preorientację zawodową, sprecyzowane talenty i zdecydowane sprawności. Te dwa lata bowiem, mianowicie 11 i 12 rok edukacji (niekiedy także i 13), są okresem przejściowym między 10-letnią szkołą ogólnokształcąca a 5-letnimi studiami wyższymi. Młodzież więc musi w tym okresie 2-letnim w sposób jasny, jednoznaczny i zdecydowany podjąć ogólnokształcąca ale już ukierunkowaną edukację. Egzamin dojrzałości jest równocześnie egzaminem dojrzałego wyboru studiów wyższych, w oparciu o gruntowne wykształcenie ogólne. Dlatego wprowadzono w NRD egzamin wstępny (po ukończeniu

klasy X) do klasy XI. Egzamin ten obowiązuje lub będzie obowiązywać nie tylko tych, którzy skończyli 10-latkę i kontynuują edukację swoją w innej, 2-letniej Erweiterte Oberschule, lecz także tych, którzy w swojej macierzystej 4-letniej ogólnokształcącej szkole średniej, opartej na 8-latce (a taki układ zachował się jeszcze także dotąd), skończyli pierwsze dwie klasy, mianowicie IX i X, i pragną dalej uczyć się w XI i XII, aby uzyskać świadectwo dojrzałości. Wszystkie znaki w życiu społecznym i naukowym NRD wskazują jednak, że ten stan przejściowy nie potrwa jednak długo i że 2-letnie ogólnokształcące liceum (Erweiterte Oberschule) lub inne typy średnich szkół, zwłaszcza zawodowych, opartych na 10-letniej ogólnokształcącej szkole, wyemancypują się w oddzielne instytucje systemu edukacyjnego NRD, w instytucje typu maturalnego, które w jednym co najmniej z trzech systemów dydaktycznych dadzą kandydatów do studiów wyższych gruntowne i nowoczesne wykształcenie: albo w dziedzinie nauk społecznych, albo w dziedzinie nauk matematyczno-przyrodniczych, albo w dziedzinie nauk technicznych. Na tych bowiem trzech dziedzinach spoczywa nowoczesne społeczeństwo. Te trzy dziedziny mówią, czym są przedmioty podstawowe, i dają odpowiedź na pytania dotyczące podstaw wykształcenia, uprawniającego do podjęcia studiów wyższych. Taki punkt widzenia nie przekreśla bynajmniej roli wykształcenia artystycznego ani też uczelni wyższych typu muzycznego czy plastycznego. Ale czymś innym zgoła jest śpiew, rysunek artystyczny, muzyka i gimnastyka, a czymś zgoła innym podstawowe przedmioty nauczania z dziedziny humanistyki, przyrodoznawstwa i techniki, bez których po prostu nowoczesne narody i nowoczesne państwa nie mogą istnieć. Niemniej dalszy rozwój i modernizacja założeń organizacyjnych nauczania zróżnicowanego w klasach przedmaturalnych NRD przewidują klasy i szkoły także typu artystycznego, a równocześnie — ulepszenie dotychczas nam znanych trzech — czterech rodzajów zróżnicowania w dziedzinie przedmiotów podstawowych. W planach perspektywicznych tych przekształceń coraz większy nacisk kładzie się na momencie samodzielnego wyboru i samodzielnej deklaracji dotyczącej kierunku zróżnicowania edukacji. Mowa oczywiście o decyzji uczniowskiej. To samo dotyczy kształcenia zawodowego opartego na 10-latce. Już nie chodzi o to, by zatrudniać produkcyjnie uczniów takich szkół i fetyszyzować w okresie przedmaturalnym trud fizyczny jako taki. Kształcenie zawodowe na szczeblu przedmaturalnym lub, jeśli kto woli, na szczeblu poprzedzającym studia w wyższej uczelni technicznej czy innej gospodarczej, zakłada taką strukturę i treść kształcenia, która zawiera w sobie elementy elektroniki, elektrotechniki, cybernetyki, agrotechniki, agrobiologii. Podstawą jest tu wykształcenie matematyczne, przyrodnicze i politechniczne, zdobyte w 10-letniej ogólnokształcącej szkole średniej, perspektywa zaś — konkretnie przewidziany wydział i kierunek studiów w wyższej szkole technicznej, rolniczej czy ekonomicznej. Elementy praktyki i pracy produkcyjnej w przemyśle lub w rolnictwie przewidziane tu są raczej w okresie czasu, który nie koliduje z procesem systematycznego kształcenia w szkole i przyjmuje wobec tego charakter skondensowanej, kilkutygodniowej praktyki.

6. W przeciwieństwie do tendencji polityki oświatowej niektórych państw, w których dyskutuje się kwestię całkowitego zniesienia egzaminu dojrzałości lub zmniejszenia przynajmniej ostrości i zakresu wymagań, stawianych uczniom podczas dotychczasowych egzaminów dojrzałości, w przeciwieństwie do tendencji umniejszenia roli i powagi samego egzaminu dojrzałości w niektórych państwach, świat naukowy, świat pedagogiczny i świat polityczny NRD, świadom roli i znaczenia gruntowności wykształcenia ogólnego i szkoły ogólnokształcącej w nowoczesnym społeczeństwie oraz świadom roli i znaczenia czynnika ogólnokształcącego i ogólnotechnicznego w szkole zawodowej typu śred-

niego, bynajmniej nie idzie w kierunku osłabienia wymagań stawianych abiturientom szkół średnich. Można mówić o modyfikacjach, o modernizacji, ale w żadnym razie nie o zmniejszeniu powagi lub tendencjach do przekreślenia w ogóle roli i znaczenia egzaminu dojrzałości.

7. Istotne jest, w związku z tym, zarówno w ustawodawstwie szkolnym NRD, jak i w nowszej publicystyce dydaktycznej, podkreślenie momentu szczególnego: do szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego szczebla przedmaturalnego, a więc szkolnictwa kończącego się egzaminem dojrzałości, wkraczają coraz częściej i powszechniej takie formy, środki i metody nauczania, które przybliżają w znacznym stopniu proces dydaktyczny średniej szkoły ogólnokształcącej do procesu dydaktycznego uniwersytetu, proces dydaktyczny zaś średniej szkoły zawodowej do procesu dydaktycznego wyższej szkoły technicznej czy rolniczej. Dlatego coraz częściej spotyka się w szkolnictwie na szczeblu przedmaturalnym takie kategorie dydaktyki, jak wykład, eksperyment, seminarium, konsultacja, practicum, konpektowanie, protokołowanie, badanie, dyskusja. Jak wiadomo, do niedawna uczniowie szkół średnich spotykali się z takimi kategoriami dopiero po przekroczeniu progu uczelni wyższej.

Wincenty Karaś

UTWORZENIE URZĘDU MINISTRA OŚWIATY I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

W dniu 11 listopada 1966 r. Sejm uchwalił jednomyślnie ustawę o utworzeniu urzędu Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Nowe Ministerstwo powstało z połączenia byłego Ministerstwa Oświaty z byłym Ministerstwem Szkolnictwa Wyższego. Art. 2 wspomnianej ustawy stanowi, iż do zakresu działania Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego przechodzą sprawy oświaty, wychowania i szkolnictwa wyższego, należące do właściwości ministrów byłych resortów na podstawie dotychczasowych przepisów, a w szczególności na podstawie:

- 1) ustawy z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania,
- 2) dekretu z dnia 23 marca 1956 o obowiązku szkolnym,
- 3) ustawy z dnia 27 kwietnia 1956 r. o prawach i obowiązkach nauczycieli,
- 4) ustawy z dnia 2 lipca 1958 r. o nauce zawodu, przyuczaniu do określonej pracy i warunkach zatrudniania młodocianych w zakładach pracy oraz o wstępnym stażu pracy,
- 5) ustawy z dnia 5 listopada 1958 r. o szkolnictwie wyższym,
- 6) ustawy z dnia 31 marca 1965 r. o stopniach naukowych i tytułach.

Prezes Rady Ministrów Józef Cyrankiewicz przedstawił następnie Izbie wniosek o powołanie na stanowisko ministra oświaty i szkolnictwa wyższego prof. dra Henryka Jabłońskiego, dotychczasowego ministra szkolnictwa wyższego. Premier Józef Cyrankiewicz wyraził równocześnie uznanie i podziękowanie za wieloletnią, ofiarną pracę dotychczasowemu ministrowi oświaty — Wacławowi Tułodzieckiemu, który zarządzał tym resortem ponad siedem lat i pod jego kierownictwem przeprowadzona została wielka reforma szkolnictwa.

Sejm zatwierdził wniosek prezesa Rady Ministrów i powołał na stanowisko ministra prof. dra H. Jabłońskiego. W skład kierownictwa nowego ministerstwa weszli 3 wiceministrowie: prof. dr Wł. Michajłow, H. Mistewicz i J. Szkop oraz 2 generalni dyrektorzy: St. Dobosiewicz i W. Pokora. Struktura Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego obejmuje 16 departamentów i biur działających na prawach departamentów.

W. W.

KONFERENCJA POŚWIĘCONA PROBLEMATYCE I METODOM BADAŃ NAD KSZTAŁCENIEM ZAWODOWYM

Jesteśmy świadkami narodzin i rozwoju dużego działu nauk pedagogicznych, który przez analogię do pedagogiki dorosłych czy pedagogiki specjalnej można nazwać pedagogiką zawodową lub pedagogiką kształcenia zawodowego. Niektórzy teoretycy wolą unikać tych nazw i nadają temu działowi pedagogiki nazwę teorii kształcenia zawodowego.

Do jej powstania przyczyniły się dwa nurty naukowe. Z jednej strony — socjologowie, ekonomiści i inni badacze opracowywali teorię zwaną nauką o pracy, w ramach której zaczął się wyodrębniać dział nazwany pedagogiką przemysłową

lub gospodarczą, z drugiej zaś strony — pedagogiką w związku z powstaniem różnych typów szkół zawodowych zaczęła zwracać coraz większą uwagę na problematykę kształcenia i wychowania zawodowego, w wyniku czego rozwinął się dział pedagogiki, zwanej pedagogiką zawodową lub pedagogiką kształcenia zawodowego. Pierwszy nurt dotyczył przede wszystkim pozaszkolnych form kształcenia zawodowego, w szczególności szkolenia wewnątrzzakładowego, drugi — kształcenia w szkołach zawodowych. Z biegiem czasu obydwa nurty połączyły się i obecnie możemy już mówić o odrębnym dziale pedagogiki zajmującej się specjalnie kształceniem zawodowym.

Zacząły też powstawać specjalne instytucje naukowo-badawcze, specjalizujące się w problematyce kształcenia zawodowego. Istnieją już i rozwijają ożywioną działalność badawczą Instytuty Kształcenia Zawodowego w ZSRR, NRD, Czechosłowacji i innych krajach. U nas skromnym zaczątkiem w tym zakresie jest Zakład Kształcenia Zawodowego przy Instytucie Pedagogiki i powołana do życia w 1965 r. Katedra Teorii Kształcenia Politechnicznego i Zawodowego w ramach Wydziału Pedagogicznego na Uniwersytecie Warszawskim.

ZNP od dawna postulował rozwój badań naukowych nad problematyką burzliwie rozwijającego się szkolnictwa zawodowego. Na listopadowym Plenum Zarządu Głównego ZNP w 1964 r. uchwalono m. in. wnioski w sprawie stworzenia i rozbudowy odpowiednich placówek naukowych oraz wydawania Biblioteki Kształcenia Zawodowego. Zarząd Główny poparł też inicjatywę Instytutu Pedagogiki zorganizowania odpowiedniej konferencji naukowej poświęconej problematyce i metodom badań nad kształceniem zawodowym. Konferencja taka odbyła się w dniach 25 i 26 listopada br.

Na konferencji dokonano przeglądu dotychczasowego dorobku pedagogiki polskiej w powyższym zakresie i zgłoszono szereg wniosków w sprawie rozszerzenia problematyki i udoskonalenia metod badań nad kształceniem zawodowym. Była to pierwsza w naszym kraju konferencja naukowa poświęcona powyższej problematyce. To też m. in. decyduje o jej doniosłym znaczeniu dla rozwoju nowej gałęzi nauk pedagogicznych.

Konferencję otworzył prezes ZG ZNP, kol. Marian Walczak. Scharakteryzował on w swoim przemówieniu wstępnym ogromny rozwój szkolnictwa zawodowego w ostatnich latach w naszym kraju oraz zadania w tym zakresie na okres bieżącego pięciolecia; uzasadnił także potrzebę wzmocnienia prac badawczych nad kształceniem zawodowym.

Następnie rozpoczęły się obrady plenarne, którym przewodniczył prof. dr Wincenty Okoń. Na zebraniu plenarnym zostały wygłoszone następujące referaty:

1. Psychologiczna problematyka kształcenia zawodowego (prof. dr Tadeusz Tomaszewski),
2. Profil technika (prof. Janusz Tymowski),
3. Problematyka i metodologia badań kształcenia zawodowego (prof. dr Tadeusz Nowacki).

Następnie obrady toczyły się w trzech sekcjach, a mianowicie:

Sekcja I — Badania procesu i treści kształcenia zawodowego.

Sekcja II — Badania wyników kształcenia zawodowego.

Sekcja III — Wybrane zagadnienia teorii kształcenia zawodowego.

Na sekcji I dokonano przeglądu wyników kilkuletniej pracy badawczej zespołu pracującego pod kierunkiem dra Ryszarda Radwiłowicza. Podstawowy referat pt. „Aktywizacja uczniów w procesie kształcenia zawodowego jako istotny problem badań” wygłosił dr Radwiłowicz, a następnie 13 społecznych współpracowników Instytutu złożyło informacje o wynikach prowadzonych przez siebie badań nad metodami nauczania.

Podobnie na sekcji II omówiono wyniki kilkuletnich badań zespołowych, prowadzonych przez Zakład Kształcenia Zawodowego, nad rezultatami kształcenia zawodowego. Podstawowy referat pt. „Charakterystyka badań nad wynikami kształcenia zawodowego” wygłosiła dr Janina Dymecka, a następnie 7 członków zespołu złożyło informacje o metodach i wynikach swoich badań.

Niewątpliwym dorobkiem obydwu zespołów jest opracowanie modeli metodologicznych badań procesu i treści kształcenia zawodowego oraz przydatności zawodowej absolwentów.

Spośród doniesień wygłoszonych na Sekcji II odbiegała nieco od tematu informacja doc. dra Leona Leja z dziedziny badań majstra jako pedagoga pracy.

Inny charakter miały obrady Sekcji III. Jeśli na dwóch pierwszych sekcjach podsumowano właściwe wyniki kilkuletnich badań zespołowych, a poszczególne informacje stanowiły podtematy jednego tematu uwidocznionego w nazwie sekcji, to na Sekcji III zaprezentowano wyniki badań przeważnie indywidualnych, dziewiciu osób zajmujących się różnymi problemami badawczymi. Obrady sekcyjne rozpoczął dr Teofil Sosnowski referatem na temat badań nad rozwojem ustrojów szkolnych w krajach wysoko uprzemysłowionych w celu wykrycia tendencji rozwojowych kształcenia zawodowego, a następnie wygłoszono następujące informacje:

1. Niektóre problemy planowania oświaty zawodowej (dr Jerzy Wołczyk);
2. Główne kierunki rozwoju kształcenia zawodowego (dr Michał Godlewski);
3. Warunki kształtowania twórczego stosunku do pracy (doc. dr Aleksander Matejko);
4. Niektóre problemy pracy wychowawczej i dydaktycznej średniego dozoru technicznego w przemyśle (dr Rajmund Kowalczyk);
5. Kształcenie politechniczne w szkołach podstawowych a wybór zawodu i kształcenie zawodowe (dr Stanisław Szajek);
6. Sprawozdanie z badań nauczania rysunku zawodowego w ZSZ (dr Józef Klimczyk);
7. Środowisko akustyczne nauki i pracy warsztatów szkół zawodowych (prof. dr Maksymilian Siemiński);
8. Próby zastosowania nauczania programowego w szkole zawodowej (mgr inż. Ryszard Sokołowski).

Jak z powyższego zestawienia widać, tematyka prowadzonych obecnie badań z zakresu teorii kształcenia zawodowego jest dosyć różnorodna, a badania naukowe podejmują osoby reprezentujące różne środowiska: uniwersyteckie katedry pedagogiki i socjologii, instytuty naukowo-badawcze, pracownicy administracji szkolnej, szkoły. W dyskusji na sekcjach informowano też o pracach badawczych innych uczestników konferencji.

Po obradach w sekcjach nastąpiły znów narady plenarne, na których sprawozdania z obrad sekcji złożyli dr R. Radwiłowicz, dr J. Dymecka i dr T. Sosnowski. Podsumowania obrad konferencji dokonał prof. dr T. Nowacki.

Zorganizowanie tego rodzaju konferencji i jej przebieg świadczą o pozytywnym zjawisku rozwijania się i pogłębiania prac naukowo-badawczych nad problematyką kształcenia zawodowego. Wyniki obrad pozwalają stawiać pomyślne pod tym względem horoskopy na przyszłość.

**W SETNĄ ROCZNICĘ ŚMIERCI ADOLFA DIESTERWEGA
(O konferencji naukowej w Berlinie w dn. 5-7. VII. 1966 r.)**

Pedagodzy i działacze oświatowi Niemieckiej Republiki Demokratycznej, kontynuując wielkie dzieło gruntownej przebudowy całego systemu szkolnego, w którym podstawowym i fundamentalnym ogniwem stała się obowiązkowa 10-letnia politechniczna i ogólnokształcąca szkoła podstawowa (Oberschule), poświęcają jednocześnie dużo miejsca i czasu pracom teoretyczno-pedagogicznym, które mają całą akcją organizacyjną właściwie ukierunkować, oprócz na naukowych podstawach. W swych pracach naukowo-badawczych i popularyzacyjnych pedagogów NRD starają się w szerokim zakresie opierać na filozoficznych i pedagogicznych założeniach klasyków marksistowskich, wykorzystywać dorobek niemieckich pedagogów socjalistycznych, a jednocześnie w ostatnich latach wykazują dużo inicjatywy w przyswajaniu i upowszechnianiu wartościowych elementów z dzieł postępowych naukowców mieszczkańskich, np. Emila Adolfa Rossmässlera, Edwarda Sacka, Fryderyka Dittesa, a przede wszystkim Adolfa Diesterwega.

Opracowaniem i spopularyzowaniem dorobku pedagogicznego Diesterwega zajmuje się od połowy lat pięćdziesiątych szereg naukowców NRD, między innymi Robert Alt, Karl-Heinz Günther, Gerda Mundorf, Franz Hoffmann i wielu innych. Szczególnie wielkie znaczenie dla dalszej pracy nad dziełami Diesterwega ma decyzja niemieckich władz oświatowych, aby wydać drukiem wszystkie jego najważniejsze publikacje. Utworzony do tego specjalny komitet w osobach Heinricha Deitersa, Hansa Ahrbecka, Roberta Alta, Gerdy Mundorf i Leona Regenera wydał do 1966 r. 8 tomów dzieł Diesterwega, a całość wydawnictwa ma być zawarta w 20 tomach.

Dla podkreślenia roli Diesterwega w walce o demokrację, laicyzację i podniesienie poziomu dydaktyczno-wychowawczego szkoły niemieckiej władze państwowe NRD ustaliły medal diesterwegowski jako najważniejsze odznaczenie dla nauczycieli za pracę w dziedzinie dydaktycznej i wychowawczej.

Berlińskie sympozjum naukowe, zorganizowane przez specjalny Komitet Diesterwegowski, w skład którego wchodzili między innymi prof. dr Robert Alt, prof. dr Helmut König, prof. dr Karl-Heinz Günther i inni, miał na celu wszechstronne przeanalizowanie spuścizny pedagogicznej Diesterwega oraz ukazanie tych jej aspektów, które mogą odegrać wielką rolę w pedagogicznym dojrzywaniu nauczycieli względnie mają aktualną wartość i mogą być dalej rozwijane w pedagogice socjalistycznej.

W toku obrad naukowcy niemieccy, reprezentujący wszystkie większe ośrodki uniwersyteckie NRD, oraz pracownicy administracji szkolnej, nauczyciele i działacze partyjni wygłosili około 20 referatów, w których poruszyli następujące zagadnienia: znaczenie pedagogiki Diesterwega dla współczesności, stosunek Diesterwega do szkolnictwa realnego, poglądy Diesterwega na nauki przyrodnicze, stosunek Diesterwega do astronomii w szkole, podręczniki Diesterwega, propagowanie przez Diesterwega wychowania przez pracę, niektóre aspekty dydaktyki Diesterwega, stosunek Diesterwega do wychowania przedszkolnego, Diesterweg a pedagogika szkoły wyższej, diesterwegowski „plan hamburski”, postulaty Diesterwega, które zostały zrealizowane w jednolitym socjalistycznym systemie wychowawczym w NRD, walka Diesterwega o podniesienie pozycji społecznej nauczyciela i rozwój tego problemu w Niemczech od czasów współczesnych, prace Diesterwega nad konsolidacją niemieckich nauczycieli, rola Diesterwega w rozwoju postępowego systemu

kształcenia nauczycieli, Diesterweg i niemieccy nauczyciele w okresie rewolucji 1848 r., Diesterweg jako pedagog typu politycznego.

Poza tym wygłosił referaty na temat wpływu Diesterwega na szkolnictwo i teorie pedagogiczne w poszczególnych państwach przedstawiciele Związku Radzieckiego, Węgier, Czechosłowacji, Polski, Rumunii i Bułgarii. Z ramienia delegacji polskiej odpowiednie referaty wygłosili mgr Krupa z Uniwersytetu Lubelskiego i dr Klemens Trzebiatowski z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku. Związek Radziecki na konferencji reprezentował prof. dr Gonczarow i prof. dr Sokalowa, Czechosłowację doc. dr Cách, Węgry profesorowie dr Nagy, dr Bela i dr Zibolen, Bułgarię prof. dr Tschacharow, Rumunię dr Gabrea.

Problematyka obrad była bardzo bogata. Referenci wykazali niezmiernie wielki wkład Diesterwega do pedagogiki i systemów oświatowych Niemiec i wielu krajów europejskich. Reprezentując ideę wychowania państwowego, wolnego od nadzoru duchowieństwa, wysuwając koncepcję szkoły demokratycznej i jednolitej, ściśle powiązanej z potrzebami społecznymi i ekonomicznymi państwa niemieckiego, o humanistycznym i matematyczno-przyrodniczym programie kształceniowym, Diesterweg przygotował grunt do szkoły socjalistycznej. Wiele też jego postulatów pedagogicznych i dydaktycznych zrealizowano w systemie oświatowym NRD. Nowa ustawa szkolna Niemiec demokratycznych przewiduje kształcenie na wysokim poziomie nauczycieli wszystkich typów szkół, kładzie nacisk w 10-letniej szkole podstawowej zarówno na kształcenie politechniczne w powiązaniu z przedmiotami ścisłymi, jak i na gruntowne przygotowanie z zakresu nauk humanistycznych.

Przygotowane przez Komitet Diesterwegowski materiały wykazały wielką różnicę między systemem oświatowo-wychowawczym i kierunkiem prac naukowo-teoretycznych NRD a NRF. Podczas gdy w Niemczech demokratycznych zlikwidowano konsekwentnie wszystkie formy i treści wychowawcze, stworzone przez nacjonalistów pruskich i faszystów hitlerowskich, i wydobyla się jak najwięcej wartości tkwiących w dorobku naukowym postępowych i demokratycznych pedagogów mieszczańskich, w NRF zachowano w zasadniczych zarysach system szkolny z okresu republiki weimarskiej. Jeśli chodzi o koncepcje wychowawcze i dydaktyczne, to w niektórych sferach Niemiec zachodnich cofnięto się nawet w stosunku do osiągnięć klasycznej pedagogiki mieszczańskiej. Jak wynika z wydanej przez Sekretariat Państwowy dla Zagadnień Ogólnoniemieckich publikacji pt. „Fragen, Widersprüche, Wege-Wohin — Gedanken über eine demokratische Zukunft der Bundesrepublik”, w 1964 r. jeszcze co 7 dziecko w Niemczech zachodnich uczyło się w szkołach 1- albo 2-klasowych. Na terenie Nadrenii-Pfalz tylko 4% danego rocznika kończyło szkołę średnią, a w Hesji 8%. Na terenie całych Niemiec zachodnich mniej niż 10% danego rocznika otrzymuje świadectwo maturalne. Zamiast właściwego wychowania obywatelskiego w duchu demokratycznym propaguje się tam „Ostkunde im Unterricht” o zabarwieniu rewizjonistycznym. Podręczniki i publikacje w NRF przedstawiają w fałszywym świetle stosunki polsko-niemieckie. Jest rzeczą charakterystyczną, że wzrasta tam ilość tendencyjnych i fałszywych naświetleń historycznych. Podczas gdy w latach 1947—1950 stwierdzono takich faktów w publikacjach i podręcznikach NRF około 8%, to w latach 1960—1964 aż 41%.

Ostatnio, na skutek wprowadzenia w NRD wysokiego poziomu nauczania w szkołach podstawowych, udostępnienia szkół średnich ogólnokształcących wszystkim absolwentom szkół podstawowych oraz umożliwienia zdolnym maturzystom studiów na uczelniach wyższych, ujawnia się w NRF tendencja do rewizji istniejącego systemu oświatowego. Kierownicze jednak czynniki polityczne Niemiec zachodnich nie mają interesu w przeprowadzeniu gruntownej reformy szkolnictwa i nadania mu demokratycznego charakteru. Na kongresie kulturalnym w 1964 r. w Hamburgu kierownictwo CDU wysunęło tylko takie problemy, jak zwiększenie nieco

ilości uczniów w szkołach średnich, przedłużenie nauki w szkołach elementarnych, w niektórych państwach związkowych o 1 rok, udostępnienie w większym zakresie kształcenia dzieci chłopskich w gimnazjach i uczelniach wyższych.

Ogólnie więc konferencja berlińska nie tylko ukazała rolę i znaczenie twórczości pedagogicznej Diesterwega, ale wprowadziła uczestników w całokształt problematyki oświatowej i teoretyczno-pedagogicznej NRD. Organizatorzy sympozjum przedstawili z jednej strony trudności, z którymi musi się uporać młode państwo socjalistyczne, a z drugiej strony ukazali wielki rozmach, z którym buduje nowy system szkolny i rozwija nauki pedagogiczne.

Na konferencji była także okazja do wymiany doświadczeń i poglądów między przedstawicielami państw obozu socjalistycznego.

Konferencja była dobrze przygotowana pod względem organizacyjnym. Po części oficjalnej organizowano spotkania i przejażdżki statkiem, gdzie było dużo okazji do swobodnej wymiany poglądów. Część oficjalna była zanadto przeładowana referatami i w związku z tym było za mało czasu na dyskusję.

Klemens Trzebiatowski

CELESTYN FREINET NIE ŻYJE

W październiku br. zmarł inicjator i twórca nowego ruchu pedagogicznego naszych czasów, lecz pozostanie on nadal żywy wśród szerokiego grona zwolenników jego metody nie tylko we Francji, ale i w wielu krajach na świecie.

Po czterdziestu latach mozolnej pracy Celestyn Freinet do końca swego życia zachował entuzjazm młodego nowatora, zapał i cierpliwość, jaka cechowała go w pierwszych latach pracy w szkole i organizowania kolektywu współpracowników.

Celestyn Freinet urodził się 15 października 1896 r. w Gars, małej wsi Prowansji, w biednej rodzinie chłopskiej. Ze środowiska wyniósł zdolność współżycia z przyrodą, zdrowy rozsądek, wytrwałość i pracowitość.

1 stycznia 1920 r. zostaje mianowany nauczycielem w dwuklasowej wiejskiej szkole w okolicy Cannes. Zmęczony, ranny oficer wojny 1914—18 r. według opinii lekarzy skazany był na rentę inwalidzką. Freinet mimo to postanawia pracować w wybranym przez siebie zawodzie. Nie znane mu były teorie pedagogiczne, lecz w pracy swej kieruje się głęboką miłością i szacunkiem dla dziecka. Już w początkowym okresie pracy w Bar-sur-Loup studiuje dzieła Marksa i Engelsa oraz prowadzi dziennik szczegółowych obserwacji swych wychowanków. Szczególnie interesują go dzieci sprawiające trudności wychowawcze.

Zauważył wówczas, że lekcje tradycyjne męczą zarówno nauczyciela, jak i uczniów. Freinet pracuje bardzo usilnie nad sobą, zdaje egzamin na inspektora szkół podstawowych. Czyta Spencera, Jamesa, Wundta, a najbardziej zaważył na jego życiu Pestalozzi.

Coraz bardziej krytycznie stosunkowuje się do tradycyjnych programów, sztucznych planów i formalistycznych metod dydaktycznych. Na lekcjach wykorzystuje naturalne zainteresowania dzieci. Tablice Boschera znikają ze ścian na zawsze.

W roku 1925 jako delegat Związków Zawodowych udaje się w podróż do Związku Radzieckiego. W kraju zwycięskiego socjalizmu żywo interesuje się sprawami szkolnictwa. Nawiązuje osobisty kontakt z N. Krupską. Swoje wrażenia z pobytu w ZSRR opisał w książeczce pt. „Miesiąc wśród dzieci rosyjskich”¹.

Z wielkim zainteresowaniem czyta książki Makarenki i innych pedagogów radzieckich.

¹ C. Freinet: Un mois avec les enfants Russes.

W roku 1924 Freinet bierze udział w jednym z pierwszych Kongresów Ligi Nowego Wychowania w Montreux, gdzie z wielkim przejęciem słucha wypowiedzi Ferriere'a, Claparède'a i Boveta. Coraz bardziej upewnia się o słuszności swych poczynań polegających na włączeniu dzieci w proces ich własnego wychowania. Zaczyna myśleć nad sposobem utrwalenia i przekazywania myśli swych uczniów innym dzieciom. W tym celu wprowadza drukarnię szkolną, która stała się jak gdyby etykietą Nowoczesnej Szkoły Francuskiej.

Freinet zdaje sobie sprawę, że działalność pedagogiczna musi być ściśle powiązana z działalnością społeczną, gdyż są one ściśle powiązane z problemem przemiany społeczeństwa.

W Bar-sur-Loup organizuje ruch spółdzielczy i inicjuje powstanie placówek handlowych.

Gdy zostaje sekretarzem pedagogicznym Związku Nauczycielstwa, zaczyna pracować nad unowocześnieniem szkoły elementarnej. Występuje zdecydowanie przeciwko tradycyjnym podręcznikom szkolnym, zwłaszcza mocno krytykuje ówczesny elementarz, który zabijał zdolność samodzielnego myślenia dziecka. Artykuły na ten temat, ukazujące się w czasopiśmie pedagogicznym „L'Ecole Emancipée”, wywołały żywe protesty w obozie szkoły tradycyjnej, a jednocześnie zyskały Freinetowi wielu zwolenników.

Szkoła w Bar-sur-Loup zaczyna budzić ożywione zainteresowanie. W r. 1926 Freinet wydaje broszurkę pt. „Drukarnia w szkole” (Imprimerie à l'école). Nawiązuje też korespondencję z niewielką grupką swych zwolenników i od tego czasu widzimy Freineta jako organizatora zespołu, inicjatora ruchu pedagogicznego Nowoczesnej Szkoły Francuskiej. Zdaje on sobie sprawę, że dzieło przemiany szkoły tradycyjnej w nowoczesną szkołę dla proletariatu muszą podjąć nauczyciele praktyki zjednoczeni we wspólnym wysiłku. Liczba zwolenników technik Freineta wzrastała w bardzo szybkim tempie, toteż zaistniała konieczność zaopatrzenia klas w nowoczesny sprzęt i pomoce naukowe.

W roku 1927 Freinet wysuwa projekt utworzenia Związku Nauczycieli Nowoczesnej Szkoły o charakterze spółdzielczym. Z funduszków Spółdzielni opłaca się pierwsze wydawnictwa: gazetki szkolne, zbiorki poezji dziecięcej, opowiadania redagowane i ilustrowane przez dzieci.

W roku 1927 w Tours odbył się I Kongres Nowoczesnej Szkoły Francuskiej, który pozwolił na wymianę doświadczeń między nauczycielami stosującymi w pracy szkolnej drukarnie. Wprowadził on również tradycję corocznych kongresów odbywających się w coraz to innych departamentach i będących jedną z podstawowych form pracy zespołu członków Spółdzielni Nauczania Świeckiego oraz ośrodkiem twórczej myśli nowoczesnej szkoły. W ciągu kilkudniowych obrad i prac w komisjach nowi członkowie zapoznawali się teoretycznie i praktycznie z metodami szerzonymi przez Freineta.

W czasie drugiej wojny światowej Freinet podejrzewany o działalność szpiegowską na rzecz Moskwy, zabrany z grona dzieci, został wywieziony do obozu koncentracyjnego. Przebywając w obozie pisze dwie poważne prace: *L'Ecole Moderne Française* (Nowoczesna Szkoła Francuska) i *Conseils aux Parents* (Rady dla rodziców).

Po opuszczeniu obozu w roku 1941 znowu z wielkim zapałem i optymizmem zabiera się do pracy.

Celem nauczania i wychowania według Freineta jest „maksymalny rozwój osobowości w obrębie kolektywu, któremu dziecko służy i z którego usług samo korzysta”².

² C. Freinet: *L'Ecole Moderne Française*.

Nowoczesna Szkoła Francuska cały wysiłek skupia na dziecku jako przyszłym członku społeczeństwa. Opiera się przede wszystkim na wykorzystaniu zainteresowań ucznia i zaspokajaniu jego potrzeb rozwojowych. To warunkuje dobór środków, narzędzi oraz technik, które pozwalają uczniowi brać udział w kształtowaniu swej osobowości. Zamiast tradycyjnych lekcji z pomocą podręcznika Freinet wprowadził: swobodne teksty dzieci, drukarnię i gazetkę szkolną do nauki języka ojczystego. Jako formę wychowania estetycznego i środek terapeutyczny przyjmuje różne rodzaje ekspresji.

Formą kontaktów społecznych jest korespondencja międzyszkolna — wymiana listów, gazetek, albumów itp.

Podstawą do możliwie samodzielnej pracy w zakresie matematyki, geografii, przyrody i historii są doświadczenia poszukujące. Wprowadził też nowe formy planowania, kontroli i samokontroli oraz oceny pracy ucznia, samorząd uczniowski jako zasadę wychowania społecznego i moralnego.

Izba lekcyjna przeobraziła się w klasopracownię, zaopatrzoną w pomoce naukowe i odpowiednie narzędzia potrzebne do realizacji nowoczesnych metod nauczania i wychowania.

Ruch Nowoczesnej Szkoły Francuskiej jest jeszcze jedną odmianą szkoły aktywnej, która wyrosła na gruncie postępowych myśli pedagogicznych. Wielką zaletą Freineta jest to, że nie ograniczył się do założeń teoretycznych, lecz wypracował praktyczne środki ich realizacji i potrafił zachęcić olbrzymie grono nauczycieli do stosowania ich w codziennej pracy pedagogicznej. Idea Freineta ma wielu zwolenników od chwili jej powstania, ale ma też i wrogów w obozie konserwatystów. Idzie tu zwłaszcza o idee szkoły świeckiej. Techniki Freineta spełniają ważną rolę w takich krajach, jak Algier, Tunis i Kuba, jako najsukuteczniejsze metody szybkiego rozwoju szkolnictwa.

Są one stosowane przede wszystkim w szkołach podstawowych i przedszkolach. Wielkim powodzeniem cieszą się także w klasach specjalnych, w pracy z dziećmi opóźnionymi w nauce, przerośniętymi wiekiem oraz moralnie zagrożonymi. Techniki te wywołują aktywność twórczą, umożliwiają uzyskiwanie efektów w ramach własnego zainteresowania, pozwalają na szybkie wyrównanie braków i zaspokojenie potrzeb emocjonalnych i społecznych.

Techniki Freineta stosuje się również w Polsce, np. w szkole przy Sanatorium im. Marchlewskiego w Otwocku. Kierowniczką tej szkoły, mgr H. Semenowicz, od 1957 r. utrzymuje żywy kontakt z ruchem freinetowskim we Francji.

W ostatnim Kongresie w Perginan wzięło udział ok. 1500 uczestników, w tym ok. 300 cudzoziemców.

Nie można jednak mówić o ruchu freinetowskim jako o metodzie, gdyż nie jest to skończony system pedagogiczny. Ruch pedagogiczny Nowoczesnej Szkoły Francuskiej Technik Freineta ulega nieustannej ewolucji. Wzbogacany o ciągle nowe doświadczenia zajmuje czołowe miejsce w pedagogice naszych czasów.

Władysława Blachowicz

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

МАРЯН ВАЛЬЧАК — Основные предпосылки 5-летнего плана (1966—1970) в области просвещения и воспитания	149
СТАНИСЛАВ ДОБОСЕВИЧ — Реформа общеобразовательных лицеев	164
КАРОЛЬ КОТЛОВСКИ — О процессе и принципах эстетического воспитания	183

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНСКИ — Новые направления в советской общеобразовательной школе	193
ТАДЕУШ ЯН ВИЛЁХ — Дифференцированное образование в Чехословакии	202

ОБСУЖДЕНИЯ И ПОЛЕМИКА

ВЛАДИСЛАВ ЦИХОНЬ — Программа обучения 8-летней основной школы а воспитательно — моральные потребности нашего школьного дела	209
ПАУЛИНА БРУДКА — В связи с высказыванием А. Тарчиньского . . .	217

ОПЫТЫ, ИСПИТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ХЕЛИОДОР МУШИНСКИ, ВИНЦЕНТЫ ОКОНЬ — Деятельность экспериментальных школ в Польской Республике	221
ЗБИГНЕВ КВЕЦИНСКИ — Из мастерской местных исследований Учителя варшавских школ о первых опытах восьмых классов	234
	244

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

БОГДАН НАВРОЧИНЬСКИ — Марян Фальски: Проблематика организации школьного дела средних разрядов	256
МЕЧИСЛАВ ЛОБОЦКИ — Hans Fürst: Unser Kind und die Schule	258

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польской печати	262
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ — Обзор советской педагогической печати	266
ВИНЦЕНТЫ КАРАСЬ — Pädagogik	270

ХРОНИКА СОБЫТИИ В ПОЛЬШЕ

В. В. — Создание Министерства просвещения и высшего образования	274
С Т — Конференция посвященная проблематике и методам исследований по вопросам профессионального образования	274

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

КЛЕМЕНС ТШЕБЯТОВСКИ — В 100-летие смерти Адольфа Достервега	277
ВЛАДИСЛАВА ВЛАХОВИЧ — Кончина Целестина Трейнета	279

CONTENTS

ARTICLES

- MARIAN WALCZAK — Fundamental Elements of the Five Year Plan
(1966—1970) in the Area of Instruction and Education 149
- STANISŁAW DOBOSIEWICZ — The Reform of Lyceums of General In-
struction 164
- KAROL KOTŁOWSKI — On the Process and Principles of Esthetic Education 183

SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

- WACŁAW WOJTYŃSKI — New Tendencies in the Soviet Schools of General
Instruction 193
- TADEUSZ J. WIŁOCH — Differentiated Education in Czechoslovakia . . . 202

DISCUSSIONS AND POLEMICS

- WŁADYSŁAW CICHON — The Programme of Eight-Year Primary School and
Educational and Moral Demands of Our Schools 209
- PAULINA BRÓDKA — A Propos A. Tarczyński's Speech 217

EXPERIENCES, TESTS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

- HELIODOR MUSZYŃSKI, WINCENTY OKOŃ — Experimental Schools in
People's Poland 221
- ZBIGNIEW KWIECIŃSKI — Some Issues in Field Work 234
- Warsaw Teachers about the First Experiences of the Eighth Grades . . . 244

BOOK SUMMARIES AND REVIEWS

- BOGDAN NAWROCZYŃSKI — Marian Falski: Organizational Problems of
Secondary Schools 256
- MIECZYSLAW ŁOBOCKI — Hans Fürst: Unser Kind und die Schule 258

PERIODICALS

- STANISŁAW NOWACZYK — Survey of Polish Periodicals 262
- STANISŁAW ZALEWSKI — Survey of Soviet Pedagogical Periodicals . . . 266
- WINCENTY KARAS — Pädagogik 270

HOME CHRONICLE

- W. W. — The Establishment of the Office of the Minister of Education and
Higher Schools 274
- S. T. — The Conference Devoted to Problems and Methods in Research Con-
cerning Vocational Education 274

FOREIGN CHRONICLE

- KLEMENS TRZEBIATOWSKI — One Hundredth Anniversary of Adolf
Diesterweg's Death 277
- WŁADYSŁAWA BŁACHOWICZ — Celestyn Treinet is Dead 279

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1967

Nakład 4.624+150 egz. Ark. wyd. 12,9. Ark. druk. 8,5. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16.
Oddano do składania 9. I. 1967 r. Podpisano do druku i druk ukończono w marcu 1967 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu — Zam. nr 79 — L-12

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 Chalasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kottowski, Helena Kowalewska, Józef Kozłowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziernowicz

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”

poleca:

LEWICKA J., CZAJKOWSKI S. — Zajęcia plastyczne w klasach V—VIII. Ukł. graf. wkładek i okładki K. Witkowska. Ilustr. prace dzieci. 1966 wyd. I s. 189 nlb. 1+14 wkł. cm 17×24,5 opr. tekt. zł 35.—

Książka stanowi kontynuację wydawnictwa z 1963 r. pt. „Zajęcia plastyczne z dziećmi klas początkowych”. Zadaniem jej jest pomóc nauczycielom w realizowaniu nowego programu wychowania plastycznego obowiązującego w dzisiejszej szkole. Praca zawiera krótką psychologiczną charakterystykę twórczości plastycznej dzieci w średnim wieku szkolnym, analizuje różne rodzaje ćwiczeń plastycznych oraz zawiera uwagi i wskazówki metodyczne wraz z opisem odpowiednich technik.

O WYCHOWANIU ESTETYCZNYM W SZKOLE PODSTAWOWEJ — Praca zbiorowa pod red. I. Słońskiej. Okł. proj. B. Hermanowicz NK 1966 wyd. I s. 300 nlb. 4 cm 17×24,5 opr. tekt. zł 28.—

Obszerna praca podejmująca szereg zagadnień wychowania estetycznego. W książce uwzględniono te zajęcia i sytuacje, które obok programu lekcyjnego występują w każdej szkole i które stanowią niezbędne formy pracy szkolnej, takie jak uroczystości, zabawy, wycieczki.

Autorzy książki to w większości wypadków nauczyciele praktycy, którzy dzielą się z czytelnikiem swoim doświadczeniem, opisując autentyczne sytuacje z życia szkolnego. „O wychowaniu estetycznym w szkole podstawowej” to wartościowa interesująca lektura przydatna nauczycielowi w jego codziennej pracy.

SEMENOWICZ H. — Nowoczesna Szkoła Francuska Technik Freineta. Ukł. graf. A. Włoczevska. 1966 wyd. I s. 191 nlb. 1+9 wkładek cm 14,5×20,5 zł 20.—

Autorka zapoznaje czytelnika z całokształtem zagadnienia Nowoczesnej Szkoły Francuskiej Technik Freineta. Pokazuje jej historyczny rozwój, organizację klasy freinetowskiej i stosowane w pracy szkolnej metody dydaktyczno-wychowawcze. Książka będąc próbą oceny osiągnięć Nowoczesnej Szkoły Francuskiej zwraca szczególną uwagę na te metody Freineta, które można stosować we współczesnej polskiej szkole podstawowej.

Do nabycia w księgarniach „Domu Książki”