

# RUCH PEDAGOGICZNY

**1**

ROK X (XLIV) STYCZEŃ – LUTY 1968

---

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY

KAZIMIERZ SOSNICKI — Myślenie dyskursywne i intuicyjne . . . . .	1
MIROSLAW NOWICKI — Proces nauczania a proces wytwarzania . . . . .	16
Z. I. RAWKIN — Rozwój treści i metod nauczania w szkole ogólnokształcącej RSFSR (lata 1917—1931) . . . . .	33

## SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

IGNACY SZANIAWSKI — Nowe akcenty i nowe posunięcia w dziedzinie kształcenia politechnicznego i zawodowego w NRD . . . . .	57
TEOFIL SOSNOWSKI — Kształcenie i doskonalenie nauczycieli we Włoszech	61

## DYSKUSJE I POLEMIKI

HELIODOR MUSZYŃSKI — Dwa modele pedagogiki . . . . .	71
--	----

## DOŚWIADCZENIA, PROBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ANDRZEJ SZYSZKO-BOHUSZ — Młodzież dojeżdżająca do szkół jako pro- blem pedagogiczny i społeczny . . . . .	83
GENOWEFA KUFIT — Motywy uczenia się studentów SN . . . . .	91
ANTONI KOWALCZYK — Rola i zadania opiekunów praktyki pedagogicz- nej ciąglej . . . . .	95

## RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

ANDRZEJ ORACZ — Szkolna statystyka . . . . .	99
JERZY KARGUL — Włodzimierz Gałęcki, Henryk Sędziwy — Organizacja pracy w szkole. Poradnik dla kierowników i dyrektorów szkół. PZWS. Warszawa 1967 . . . . .	101
JADWIGA JANICKA — Aleksander Kamiński: Spółdzielnia uczniowska jako placówka wychowawcza . . . . .	105

## SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	108
JÓZEF ZALEWSKI — Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . . .	110
EUGENIA DĄBROWSKA — Metodologiczne problemy na łamach czechosło- wackiego czasopisma Pedagogika . . . . .	115

## KRONIKA KRAJOWA

EUGENIA PODGÓRSKA — Stefan Truchim (wspomnienie pośmiertne) . . . . .	118
KAZIMIERZ DENEK — Środki techniczne w dydaktyce szkół wyższych . . . . .	120
JÓZEF ZALEWSKI — Sesja naukowa Komitetu Nauk Pedagogicznych i Psy- chologicznych PAN . . . . .	123
D. B. — Konferencja pedagogiczna z okazji 90-lecia urodzin Władysława Spasowskiego . . . . .	126
JAN HELLWIG — Profil absolwenta uniwersytetu — tematem sesji naukowej	127

## KRONIKA ZAGRANICZNA

IGNACY SZANIAWSKI — Nowe prezydium Akademii Nauk Pedagogicznych w ZSRR i nowe zadania akademii . . . . .	132
---	-----

## 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 L Y

KAZIMIERZ SOŚNICKI  
GDANSK

## MYŚLENIE DYSKURSYWNE I INTUICYJNE

## 1. Dwie odmiany myślenia

W potocznym życiu i w naukach posługujemy się często myśleniem, które określa się jako „dyskursywne” i odróżnia się je od myślenia „intuicyjnego”. Oba sposoby myślenia są różne w swej budowie i posiadają inne właściwości, ale mają też różny stopień ważności dla naszego życia.

Myślenie dyskursywne, czasem nazywane też „demonstratywnym”, zostało zbadane znacznie wcześniej niż intuicyjne. Podstawowa jego analiza pochodzi od logicznych badań Arystotelesa nad rozumowaniem dedukcyjnym i indukcyjnym i odtąd stało się ono głównym narzędziem wszelkich badań naukowych oraz było coraz dokładniej i głębiej opracowywane. Natomiast myślenie intuicyjne, chociaż równie wcześnie było stosowane, jednak dopiero znacznie później stało się przedmiotem osobnych badań. Nic tedy dziwnego, że dotąd nie jest ono dokładniej określone i jest rozumiane bardzo wieloznacznie.

Mimo to można z pewną dokładnością przyjąć pewne ważne dla jego charakterystyki właściwości, które pozwalają je odróżnić od myślenia dyskursywnego. W procesie myślenia dyskursywnego bowiem możemy rozróżnić następujące cechy:

a. Jest to myślenie analizujące, które treści zawarte w pewnej całości rozkłada na jej prostsze składniki.

b. Ta analiza treściowa łączy się nierozzerwalnie z analizą czynności, funkcji myślenia. (Wskutek tej dwojakiej analizy cały proces myślenia

rozpada się na poszczególne „kroki” w aktach i treściach i przebiega od jednego kroku do następnego. Kroki te są jednak znów łączone w określoną całość przez wzajemne ich do siebie ustosunkowywanie).

c. Ustosunkowywanie wzajemne poszczególnych ogniów procesu myślenia nie jest tylko ich sumarycznym zestawianiem ze sobą, np. przez proste ich skojarzenie, ale polega ono na pewnych logicznych związkach. (W ten sposób analiza pewnej całości myślowej prowadzi do uzyskania większej jej zwartości, a całość ta teraz jest inna chociażby dlatego, że jest wzbogacona o świadomości stosunków, jakie zachodzą między jej częściami).

d. To nowe pojmowanie pierwotnej całości myślowej polegać jednak może na uzyskaniu przez analizę nowych treści myślenia. Stanowią one nową wiedzę „pochodną” w stosunku do wiedzy „podstawowej”. (Tak np. się dzieje, gdy te stosunki są różnymi związkami rozumowania, związkami zależności funkcjonalnej zjawisk, nowymi własnościami przedmiotów itp. i analiza wykrywa nowe pojęcie i prawa. Stanowią one pewną „nowość” w naszym myśleniu, która nie powstała w sposób „nagły”, ale jako rezultat kroków myśli analizującej pierwotną całość).

e. Dochodzenie do nowej wiedzy przez poszczególne kroki myślenia powoduje, że jest ona jasna i wyraźna. (Jest ona „jasna”, gdyż uzyskana drogą analizy może być pomyślana oddzielnie od pierwotnej całości jako sama dla siebie z możliwą dokładnością jej treści. Jest ona wyraźna, gdyż teraz jej jasność pozwala całość myśli odróżnić od innych całości o podobnych treściach. Jej jasność i wyraźność łączy się z pewnością jej prawdziwości i wiedza pochodna jest „bezpośrednio oczywista”, w odróżnieniu od wiedzy podstawowej „bezpośrednio oczywistej”).

Spośród cech tego procesu myślenia na plan pierwszy wysuwa się fakt jego przebiegania przez różne „kroki” i stąd nazywamy go „dyskursywnym” (łac. *discurro* — przebiegam). Czasem nazywa się je także „demonstratywnym” (*demonstro* — okazuję, udowadniam, czynię jasnym i wyraźnym), chociaż ta nazwa ogranicza się raczej do rozumowania dowodzącego.

Przykładów myślenia dyskursywnego dostarcza często tok nauki szkolnej, np. gdy idzie o „opis”, w którym spostrzegany przedmiot jest analizowany na części składowe lub na właściwości i cechy, co prowadzi do jasnego i wyraźnego poznania przedmiotu, lub gdy idzie o rozumowanie dedukcyjne czy indukcyjne, w którym od przesłanek przechodzimy do konkluzji.

Inną postać ma myślenie intuicyjne. Jego podstawowe właściwości są następujące:

a. Jest ono całościowe w treściach i jako takie jest ujmowane w jednym akcie myślenia.

b. Jest ono więc jednorazowe i jednościowe w akcie i treści i odbywa się bez jakichś poszczególnych kroków i dlatego bywa określane jako „bezpośrednie”.

c. Jego bezpośredniość nadaje mu cechę „nagłości”, gdyż nie ma w jego powstawaniu jakiegoś stadium wstępnego lub przygotowawczego, które by do jego zjawienia się wprowadzało i łączyło się z nim w sposób logiczny. Nie jest więc poprzedzane przez jakąś analizę.

d. Nagle zjawiająca się w świadomości całościowa treść jest zarazem nowa. Nie jest ona więc już poprzednio znana, np. reprodukowana przez pamięć lub w jakiś wyraźny dla nas sposób złączona z innymi treściami już znanymi, np. przez rozumowanie, skojarzenie itp. Jej nagłość zjawienia się i nowość nie mająca wyraźnej podstawy w poprzednim myśleniu powoduje, że określamy jej powstawanie jako „nagły pomysł”, „natchnienie”, „oślnienie”. Jest ona dla nas odkryciem czy wynalazkiem uważanym za twórczość i samodzielność naszego myślenia.

e. Treść tego myślenia w swej jasności i wyrazistości jest tylko zarysowana. Nie mamy w nim ani jasnego ujmowania szczegółów myślowej całości, ani też wyrazistości w odróżnianiu jej całości od innych podobnych treści. Obraz myślowy jest tu jeszcze zamglony i występuje tylko w swoim zarysie. Nie ma też pewności co do jej prawdziwości i jest ona dla nas raczej tylko prawdopodobna i problematyczna, chociaż w pierwszej chwili jej zjawienia się poczucie oczywistości i pewności jest często bardzo wyraźne.

Jako przykład myślenia intuicyjnego podaje się często poznanie rzeczywistości przez spostrzeganie. Nasze spostrzeżenia ujmują przedmioty w sposób całościowy i jednostkowo, a zarazem bezpośrednio, bez wprowadzania w akty spostrzegania za pomocą poszczególnych „kroków”. Jest tu bezpośredni kontakt świadomości nie tylko z cechami przedmiotu, ale też z jego istnieniem. W spostrzeganiu dana jest przeto bezpośrednio zarówno treść, tj. „esencja”, jak też istnienie, tj. „egzystencja”. Jest ono jednostkowe w treści i akcie i występuje nagle, bez wstępnego stadium. W swej treści jest ono przynajmniej częściowo nowe, gdyż ten sam przedmiot spostrzegany kilkakrotnie posiada pewną zmienioną treść, np. oświetlenie, nowe miejsce, inną perspektywę, nowe dane, nie tylko wzrokowe, ale też słuchowe, dotykowe, cieplne itp. Treść spostrzegana nie jest od razu jasna i wyraźna, dopóki nie jest zanalizowana na elementy, których akty są różne od samego spostrzeżenia. Dlatego przy obserwacji nie wystarcza samo spostrzeżenie bez dodatkowych procesów analizy. Wiedza uzyskana przez spostrzeżenie jest wiedzą podstawową dla dalszej wiedzy pochodnej.

Te właściwości spostrzegania stały się źródłem nazwy myślenia intuicyjnego (intueor — spostrzegam), a dziś w dydaktyce metodę poglądową często nazywa się „metodą intuitywną” (jak to czyni np. R. Hubert w swoim „Traité de pédagogie generale”, Paris 1949).

Myślenie intuicyjne spotykamy nie tylko w dziedzinie myślenia spostrzeżeniowego i wyobraźniowego, ale też w dziedzinie myślenia abstrakcyjnego. Nawet ma ono tutaj wyższą rolę, niż gdy idzie o spostrzeżenia.

Gdy np. rozwiązanie trudnego problemu naukowego mimo wysiłków nie udaje się, często zjawia się ono nagle i odpowiedź na badany problem, chociaż przestajemy o nim myśleć, rodzi się w naszej świadomości wraz z przekonaniem, że jest słuszna, chociaż jest ona jedynie zarysowa i ogólnikowa. Zwykle jesteśmy świadomi, że to raczej droga, po której należy szukać dokładnej i pełnej odpowiedzi, występuje w naszym umyśle niż właściwe rozwiązanie. O takim nieoczekiwanym „oślnieniu” mówią zwłaszcza matematycy opisując przeżycia nowych swoich odkryć. Ale czasami podobne oślnienia przeżywamy w rozważaniach nad różnymi trudnymi zagadnieniami praktycznymi, a znane są one także w twórczości literackiej, plastycznej, muzycznej, filozoficznej itp. jako „wizje” artystyczne lub naukowe. Takie przypadki intuicji występujące w dziedzinie zjawisk intelektualnych wyobrażeń, spostrzeżeń i abstraktów można określić jako intuicję intelektualną.

Podobne jednak nowe, bezpośrednie i nagłe zjawienie się może też wystąpić, gdy idzie o procesy uczuciowe lub akty woli. Znamy je z doświadczenia życiowego jako często związane z naszym postępowaniem. Tak jest np., gdy mówimy, że słuszne i trafne przeczucie skłoniło nas do obrania pewnej drogi postępowania, chociaż nie zyskaliśmy jej przez rozumowe rozważania. Ale jest to już rozszerzenie pojęcia intuicji na inną dziedzinę naszego życia psychicznego, bo na sferę uczuć i woli. Rozszerzenie takie prowadzi do pewnej zmiany pierwotnego znaczenia tego terminu i jego treści. Wydaje się, że jednak także wtenczas występują takie cechy intuicji, jak nowość przeżycia, bezpośredniość i nagłość jego wystąpienia, nieuzasadniona myśl o jego trafności i jego ogólnikowość.

Intelektualna odmiana intuicji nabrała jednak większego znaczenia, gdyż idzie w niej o powstawanie myśli naukowej, artystycznej, technicznej itp., niż intuicja uczuciowo-wolitywna, chociaż z drugiej strony ta druga jest wiązana z oceną i twórczością określanych jako przeżycia „duchowe”, nie dających się zredukować do samych czynności intelektualnych. Toteż także i ta odmiana intuicji poczyną się zaznaczać w różnych rozprawach z dziedziny teorii moralności.

## 2. Intuicja w niektórych systemach filozoficznych

W różnych systemach filozoficznych pojęcie intuicji wprawdzie faktycznie jest stosowane, zwłaszcza gdy idzie o podstawowe założenia systemu, ale nie jest oznaczane tym terminem. Posiada ona mimo to wszystkie główne cechy myślenia intuicyjnego, jak: bezpośredniość, nagłość, nowość, oczywistość, połączoną z problematycznością itp. Głównie idzie zwykle o intuicję myślenia abstrakcyjnego, ale też spotykamy nieraz intuicję spostrzeżeniową.

Tak np. można się dopatrywać intuicji abstrakcyjnej, gdy idzie o tłumaczenie powstawania pojęć ogólnych przez Platona. Sądzi on, że pojęcia

nie powstają na drodze indukcji i że wiedza matematyczna nie może być wyprowadzana ze szczegółowych wyobrażeń. Wyobrażenia bowiem — według niego — są jedynie środkiem pobudzenia dla wznowienia ogólnych idei poznanych przez człowieka przed jego bytem ziemskim. Wyobrażenia zmysłowe pobudzają jedynie „miłość” (eros) do idei i sprawiają przeżycia przez człowieka jak gdyby obrazów ongiś poznanych czystych idei. Ogólne pojęcia powstają więc intuicyjnie przez przypominającą intuicję (synagoge).

Tworzenie ogólnych pojęć jest tu inne niż u Arystotelesa, który uznaje indukcję prowadzącą przez myślenie dyskursywne, poszczególnymi „krokami” od jednostkowych wyobrażeń do pojęć. Pojęcia te więc są rezultatem jednostkowych wyobrażeń (epagoge). Stąd Arystoteles odróżnia wiedzę podstawową od pochodnej. Pierwsza pochodzi z naszego doświadczenia wyobrażeniowego, druga z rozumowania i dowodów logicznych, opartych o podstawowe zasady, jak zasada sprzeczności i wyłączonego środka. Ale same te zasady są przez nasz rozum (nous) ujmowane jako bezpośrednio oczywiste i pewne. Widocznie poznanie ich jest poznanie intuicyjnym według obecnej terminologii. Ale u Arystotelesa można dopatrywać się myślenia intuicyjnego jeszcze w innej okoliczności poznania. Idzie tu o wiadomości spostrzeżeniowe. Prócz bowiem różnych zmysłów, których wrażenia składają się na spostrzeżenia, uważa on za konieczne przyjęcie jeszcze „zmysłu wspólnego” (kojnon ajsteterikon), który ma łączyć poszczególne wrażenia w wyobrażenia. W ten sposób zyskujemy podstawę dla poznania doświadczalnego rzeczywistego świata. Poznanie to jest bezpośrednio i przez nie rzeczywistość jest bezpośrednio dana naszej świadomości, co wskazywałoby na poznanie intuicyjne o typie intuicji spostrzeżeniowej. W ten sposób spotkalibyśmy u Arystotelesa obie odmiany intuicji: intuicję abstrakcyjną w poznaniu podstawowych zasad logiki i intuicję spostrzeżeniową w bezpośrednim poznawaniu rzeczywistości w spostrzeżeniach.

Od tych zaczątków myślenia innego niż dyskursywne przez cały rozwój filozofii, zwłaszcza jej racjonalistycznych odmian, występuje odmiana myślenia, która daje bezpośrednio wejrzenie w istotę rzeczy i świata, bądź to pochodzące od bodźców zewnętrznych w obrazach jednostkowych, bądź od abstraktów.

Przyjmowanie myślenia intuicyjnego spotykamy też w filozofii stoików, którzy twierdzą, że ujmując treść wyobrażeń spostrzegawczych zarazem uznajemy za oczywiste istnienie ich przedmiotów. Tak powstające przedstawienie nazywają oni „wyobrażeniem obejmującym” (fantazja katalaambanain, od: katalambanain — obejmować, ujmować, zgadzać się). Egzystencja świata doświadczalnego zmysłowo jest bezpośrednio oczywista dla poznania go i widocznie poznanie to jest intuicyjne.

W filozofii Kartezjusza spotykamy raczej intuicję abstrakcyjnego myślenia. Podstawowa zasada tej filozofii: „myślę, więc jestem”, jest po-

znawana bezpośrednio jako pewna i oczywista i nie jest już wywiedziona z żadnych założeń. Widocznie mamy tu do czynienia z intuicją typu abstrakcyjnego opartą o świadomość własnego życia psychicznego.

U Locke'a można znaleźć myślenie intuicyjne w różnych okolicznościach. Odróżnia on od „sensacji”, tj. poznania światozmysłowo-wraźniowego, poznanie „refleksyjne” naszych stanów psychicznych. Jest ono bezpośrednio i daje pewność naszego istnienia. Od wiedzy zmysłowo-wraźniowej i wiedzy „refleksyjnej”, mających charakter intuicyjny, różna jest wiedza „demonstratywna”, odnosząca się do stosunków między ideami. Myślenie demonstratywne nie musi mieć odpowiedników w realnej rzeczywistości, jak wiedza intuicyjna, a zwłaszcza „refleksyjna”. Stąd wiedza „refleksyjna” góruje nad wiedzą „demonstratywną” co do swej wartości poznawczej, ale wiedza demonstratywna góruje nad wiedzą zyskaną drogą zmysłowo-wraźniową.

Hume stając na stanowisku nominalizmu nie uznaje abstrakcyjnych pojęć jako osobnych przedmiotów poznania, a poznanie sprowadza do „impresji” i „idei”. Impresje są pierwotnymi obrazami przedmiotów świata lub przeżyć psychicznych, a idee pochodnymi odbiciami impresji. Pojęcia abstrakcyjne są jedynie nazwami impresji o podobnych treściach. Impresje mają bezpośrednią, intuicyjną pewność. Porządek przestrzenny lub czasowy impresji, ich zetknięcie się w czasie i przestrzeni jest dane również bezpośrednio z impresjami. Poznanie impresji jest widocznie intuicyjne jako dane bezpośrednio i pewne. Poznanie demonstratywne jako pochodne od poznania impresji odnosi się ostatecznie do formalnego porównywania wielkości i stąd matematyka jest właściwą nauką demonstratywną. Widoczne jest więc, że w empiryzmie Hume'a intuicja występuje tylko w stosunku do poznania przez impresje i że idzie tu o intuicję spostrzegania.

Dla Kanta poznanie intuicyjne nie jest dostępne dla człowieka. Wszelka bowiem wiedza ludzka jest ujmowana w formach wyobrażenia, jakie stanowi przestrzeń i czas, lub też w formach myślenia określonych przez kategorie. Natomiast „rzeczy w sobie” (Ding an sich), od których pochodzą treści ujmowane przez te formy, nie są już dla nas poznawalne. Wiedza więc nasza, zarówno zmysłowo-doświadczalna, jak pojęciowo-abstrakcyjna, ma za przedmiot tylko „zjawiska” (Erscheinungen-Phenomena) i nie może docierać do świata „rzeczy w sobie”. Rozumem intuicyjnym byłby taki umysł, który w „produktywnej wyobraźni” mógłby docierać poza „fenomena” (zjawiska) do rzeczy w sobie (noumena), byłby — zdaniem Kanta — umysłem istoty nadludzkiej, posiadanym przez Boga. Myślenie intuicyjne byłoby równocześnie tworzeniem realnej rzeczywistości.

Takie pojmowanie intuicji przenosi jej przedmioty ze sfery epistemologii w sferę metafizyki. Dla człowieka możliwe jest jedynie przedstawienie sobie intuicyjnego poznania, ale niemożliwe jego wykonanie. Nie może



ono być realną czynnością umysłu człowieka. Tę jednak granicę naszego poznania, zamkniętego jedynie w dziedzinie „fenomenów”, przekracza Schopenhauer. Poznanie rzeczy w sobie, według niego, jest możliwe, gdy idzie o istotę człowieka. Człowiek faktycznie poznaje swoją istotę, a więc siebie jako „rzecz w sobie”, którą on sam jest. Tą istotą człowieka jest jego wola, która jest mu dana w jego bezpośrednim doświadczeniu. Jest ona „motywacją” czynów określoną przez nasze przedstawienia. Poznana w nas samych przez nasze przedstawienie samych siebie może ona być drogą rozumową rozszerzona na świat zjawiskowy pozaludzki. Wprawdzie nasza naukowa wiedza o świecie nie może wyjść poza zjawiska, ale od sfery zjawisk do istoty świata może nas prowadzić intuicja i — podobnie jak to się dzieje, gdy idzie o poznanie istoty człowieka — możemy zyskać ujęcie świata jako „woli”. Zachodzi tu jednak ta różnica, że gdy w odniesieniu do człowieka jest ona „motywacją”, gdy zaś idzie o organizmy — „pobudliwość” na bodźce, w świecie fizycznym występuje jako „mechaniczne stawanie się”. W ten sposób Schopenhauer pojmuje intuicję jako poznanie sięgające od świata empirycznego w świat metafizyczny.

W ciągu XIX w. wraz ze wzrostem myślenia empirycznego i rozwojem empirycznej i logicznej metody badań naukowych, zwłaszcza przyrodniczo-matematycznej, poznanie intuicyjne zostało prawie zupełnie wyparte przez poznanie dyskursywne. Wzorem tych badań stało się aksjomatyczne pojmowanie matematyki, gdy pojęcie „pewników” jako założeń rozumowania matematycznego uważanych za bezpośrednio pewne i prawdziwe zostało zastąpione przez przyjęcie „aksjomatów” jako zdań, dla których prawdziwość nie jest koniecznym warunkiem. Idzie tylko o to, aby przy zachowaniu poprawności logicznego myślenia powstał system wiedzy pochodnej wewnętrznie zgodnej ze sobą we wszystkich swoich składnikach. Taki postulat zmienił też dotychczasowe kryterium prawdy, jakim jest zgodność treści myślowych z rzeczywistością, na nowe, na kryterium wewnętrznej logicznej zgodności pojęć i praw wyprowadzanych z aksjomatów w stosunku do siebie. Uzyskanie w nauce strukturalnej logicznej budowy, której wzorem była matematyka, i dążenie do „zmatematyzowania” jej praw w ich ujmowaniu w ilościowe funkcje matematyczne uważano za pełny naukowy jej charakter.

Takiemu jednak zmatematyzowaniu opierają się nauki humanistyczne. W miejsce przyczynowych i ilościowych praw łączą one indywidualne i jednostkowe zjawiska ludzkie raczej w uogólnienia, w grupy charakteryzowane przez właściwe dla tych grup cechy. Przy tym główną rolę poczęło tu odgrywać pojęcie wartości i rozwojowego postępu następujących po sobie takich grup w ich rozwoju. Porównawcze badania takich rozwojowych grup zjawisk historycznych, literackich, językowych, socjologicznych, moralnych itp. w ich etapach rozwojowych, ich charakterystyka i wartościowanie wymagało nie tylko dyskursywnego myślenia, co

raczej myślenia intuicyjnego, ujmującego całościowo, ale też zarysowo jednostkowe, indywidualne i niepowtarzalne zjawiska dla scharakteryzowania ich etapów w rozwoju i porównania ich grup. Toteż myślenie intuicyjne zaczęło zyskiwać coraz wyższą rangę w metodologii nauk humanistycznych i zaznaczać ich odmiennosć w porównaniu z dyskursywną metodą badań nauk matematyczno-przyrodniczych. Element zarysowości w intuicji zaznaczał się w naukach humanistycznych zwłaszcza w akcentowaniu ciągłości procesów rozwojowych, w ich dynamistycznym ujmowaniu, co oczywiście różniło ich pojmowanie od myślenia dyskursywnego. Następne rozkładanie procesu na etapy, ujmowanie tych etapów w pojęciowe elementy i petryfikowanie ich raczej w statycznym pojmowaniu tych części było już właściwe dla myślenia dyskursywnego nauk matematyczno-przyrodniczych.

To zwracanie się humanistyki do podkreślania myślenia intuicyjnego znalazło też wyraz w systemie filozofii H. Bergsona<sup>1</sup>. Myślenie intuicyjne nie tylko zostaje u niego w swej randze poznawczej uznane za równe dyskursywnemu, ale nawet wyższe niż dyskursywne. Poznanie bowiem „rozumowe” (entendement) rozkładające na części to, co stanowi ciągłą całość, zamyka drogę dla bezpośredniego zetknięcia się świadomości (conscience) ze światem realnym. Tak więc bezpośrednio ujmowanie przez świadomość ciągłości przestrzeni i czasu jest przez rozum zmieniane, gdyż rozkłada ona przestrzeń na wycinki zajmowane przez poszczególne przedmioty, na części przestrzeni. Tymczasem dla intuicyjnego ujmowania przestrzeni jest ciągła i nie ma części w niej wyróżnionych, o jakich mówi np. geometria lub fizyka. Jest ona dana świadomości przez intuicję całościowo jako przestrzeń „psychologiczna”, a dopiero dyskursywne myślenie rozumowe dokonuje na niej podziału, zamieniając ją na przestrzeń „rozumową”. Podobnie rzecz się ma, gdy idzie o czas: czas „psychologiczny” jest świadomości dany jako „trwanie”, a dopiero rozumowe jego opracowanie przekształca go na złożony z odcinków, na przeszłość, teraźniejszość i przyszłość w oparciu o obrazy przestrzenne. Tak więc intuicja stanowiąca poznanie rzeczywistości przez bezpośrednie zetknięcie się świadomości z realnym światem umożliwia metafizyczne poznanie tego świata. Poznanie to jest całościowe i odbywa się w jednym akcie myślenia, nie rozłożonym na poszczególne kroki, jest ono nagłe, momentalne i zarysowe. Prócz przestrzeni i czasu takimi bezpośrednimi danymi świadomości jest także pojęcie wolności człowieka i pojęcie życia. Oba te pojęcia są nam dane we własnych przeżyciach psychicznych i organicznych, a ich bezpośrednia dostępność naszego ich poznania wskazuje na ich metafizyczny charakter. Kertezjusz i Schopenhauer korzystali z pojęcia myślenia intuicyjnego, aby przy jego pomocy znaleźć punkt wyjścia dla metafizycznego poznania świata. Bergson wyraźnie wyodręb-

<sup>1</sup> Essai sur les donnels immediates de En Conscience. Paris 1889—24; L'evolution creatrice, Paris 1907; Dureet Simullanaile, Paris 1923.

nił tę drogę poznania od myślenia dyskursywnego i postawił ją wyżej niż poznanie empiryczne. To ostatnie jako rozumowe i dyskursywne nie sięga poza świat empirii, natomiast myślenie intuicyjne sięga w świat metafizyki.

### 3. Stosunek myślenia intuicyjnego i dyskursywnego do siebie

Nacisk na myślenie intuicyjne rozwija się głównie w filozofii francuskiej. Stało się to zapewne pod wpływem filozofii Kartezjusza, ale też oddziaływały wpływy romantycznej niemieckiej filozofii idealistycznej. Można tu szczególnie mówić o wpływie filozofii J. H. Jacobiego, który krytykując rozróżnienie Kanta między „rzeczą w sobie” a „zjawiskiem” sądzi, że poznanie obiektywnej rzeczywistości jest możliwe i nie odbywa się przez myślenie rozumowe, ale przez uczucie i wiarę. Jest to proces odbywający się przez bezpośrednie poznanie, a nie przez analizę rozumową, która prowadzi do wiedzy. Jest to wyraźnie poznanie intuicyjne, które Kant odrzuca jako niedostępne dla człowieka. Wpływ tej filozofii idealistycznej oddziałał we Francji na Main de Birana i Cousineta i częściowo tą drogą znalazł swój wyraz u Bergsona.

Ale we Francji myślenie intuicyjne znalazło także poparcie u matematyków. Nie jest ono tutaj związane z metafizyką i jej pojęciami, lecz z twórczymi pomysłami rozwiązywania nowych zagadnień matematycznych. W rozprawie J. Hadamarda („Psychologia odkryć matematycznych”, PWN. 1964. wyd. Omega), gdzie podano obfitą literaturę przedmiotu, głównie francuską, jest rozważane powstawanie myślenia intuicyjnego w pracy naukowej w oparciu o Poincarego („Nauka i metoda”, Warszawa 1911). Głównym problemem, który jest teraz rozpatrywany, jest wzajemny stosunek obu odmian myślenia do siebie.

Stosunek ich może być pojmowany w trojaki sposób:

1. Intuicja wyprzedza myślenie dyskursywne, które opracowuje materiał treściowy dostarczony przez intuicję.

2. Aby mogło nastąpić myślenie intuicyjne, musi je poprzedzić myślenie dyskursywne, które jednak nie daje rozwiązania problemu badanego. Po jego bezskutecznych krokach zjawia się „ośnienie” wskazujące drogę rozwiązania, które teraz może być opracowane w sposób dyskursywny.

3. Obie odmiany myślenia są nierozłączne od siebie. Spełniają one odmienne funkcje w procesie myślenia, ale występują zawsze razem.

W pierwszym wypadku intuicja jest pierwsza, a myślenie dyskursywne następuje po niej, w drugim leży ona pośrodku między tymi odmianami myślenia, a w trzecim obie odmiany myślenia występują właściwie równocześnie, tworząc jeden nierozdzielny proces.

1. Stanowisko pierwsze zajmuje R. Berthelot („Un romantisme utilitaire”, Paris 1913. t. II). Twierdzi on, że Bergson w swojej filozofii właściwie nie posługuje się pojęciem intuicji, ale raczej myślenia dyskursywnego.

Wskazuje na to krytyka dwóch pojęć uważanych za istotne cechy myślenia intuicyjnego: jego „bezpośredniość” i sięganie przez nie do „absolutnej rzeczywistości”. Poznanie bezpośrednie ma u Bergsona przedstawiać to, co „jest świadomości dane pierwotnie (primitif) i co chronologicznie jest punktem wyjścia dla następującego po intuicji intelektu (str. 227/30). Ale zarazem to „prymitywnie” dane jest właściwie zespołem pojęć uzyskanych przez abstrakcję ze szczegółowych wypadków, a więc rezultatem pracy intelektualnej, a intuicja w stosunku do tej pracy ma być „radykałnie zewnętrzna”. Nie ma więc u Bergsona właściwie różnicy między intuicją a inteligencją, która jest dyspozycją myślenia dyskursywnego. Dla naszego rozumu „prymitywnie” dane są tylko spostrzeżenia, które mogą być adekwatne względem rzeczywistości lub też jej nie odpowiadać.

Druga cecha intuicji, poznanie „absolutnej rzeczywistości”, jest wieloznaczna. Tak jest z pojęciami mającymi być przez intuicję poznawanymi: z pojęciem absolutnej wolności i życia. Z jednej bowiem strony wolność ta odnosi się do naszego wznoszenia się do intuicyjnie poznawanego pojęcia „duchowości” (spiritualite — wysokie ideały prawdy, piękna i dobra), z drugiej jednak wolność odnosi się do oddawania się impulsom instynktowym, które stanowią całość własnego „ja”. Ale ta całość instynktów może chyba być zarówno wysoko humanitarna, jak nisko moralna.

Ta jednak krytyka intuicji Bergsona nie prowadzi Berthelota do odrzucenia samej intuicji. Stara się on więc określić, czym właściwie jest myślenie intuicyjne. Nie jest to myślenie pierwotne, ze swej natury obce myśleniu dyskursywnemu. Nie jest ono też myśleniem rozumowym, ale w swej wewnętrznej istocie daje się rozwinąć w myślenie rozumowe: jest więc potencjalnym myśleniem rozumowym. Dzięki tej potencjalności możemy odróżnić intuicję prawdziwą od mylnej według tego, czy prowadzi ona do myślenia rozumowego prawdziwego, czy fałszywego. Intuicja mylna może być tylko błędna lub nawet szaleńcza, zależnie od tego, czy tylko niektóre w niej potencjalne składniki są fałszywe, ale pozostałe prawdziwe i wtenczas jej całość daje się w jej częściach poprawić i rozwinąć w cały dyskursywny proces myślenia nacechowany prawdą. Ale jej całość może być tak mylna, że jest ona całkowitym bezsenssem. W pierwszym wypadku jej mylności sam przedmiot przeżywający ją może jej szczegóły poprawić i wydobyć z jej potencjalności rozumowe procesy myślenia. W drugim nie jest to prawdopodobne. Pierwsza jest intuicją błędną, druga szaleńczą.

Berthelot przyznaje intuicji następujące podstawowe cechy:

Myślenie intuicyjne jest odmiennym myśleniem niż myślenie dyskursywne, ale nie jest w swej istotnej naturze zasadniczo różne niż myślenie dyskursywne. Jest ono jedynie odmienną grupą zjawisk myślenia.

W stosunku do myślenia dyskursywnego zajmuje ono pozycję wyprzedzającą myślenie dyskursywne: zarysowość bowiem myślenia intuicyjnego wymaga rozumowego opracowania, uzupełnienia lub korektury przez myślenie dyskursywne.

Berthelot nie podaje warunków powstania myślenia intuicyjnego. Wiodocześnie uważa je za samorodne, występujące bez żadnego przygotowania przez myślenie dystrybutywne.

Jako zarysowe, myślenie intuicyjne może być mylne, a więc błędne lub szaleńcze. Myślenie błędne może polegać na niepełności ważnych składników jego treści lub na niezgodności ich ze sobą czy też z prawdą. Myślenie szaleńcze zawiera w swej treści nonsens. Podobnie jak ono samo jest potencjalnym myśleniem rozumowym, tak też cechy prawdziwości lub fałszu właściwe myśleniu rozumowemu są potencjalnie zawarte w myśleniu intuicyjnym. Aktualne myślenie rozumowe następujące po intuicyjnym uzupełnia je, rektyfikuje lub odrzuca jako nonsensowe.

Funkcja, którą Berthelot przypisuje intuicji, polega na powstawaniu w świadomości nowych pomysłów, których nie uzyskujemy drogą dyskursywną, a zwłaszcza rozumowania logicznego. Występują one jako „natchnienie”, jako potencjalne myślenie dyskursywne, jako samorzutna twórczość umysłowa, jako „wizja” różnego rodzaju artystyczna, naukowa, techniczna, moralna, społeczna itp.

2. Drugie stanowisko zamieszcza intuicję między dwoma różnymi procesami myślenia dyskursywnego. Zwolennikami takiego pojmowania pozycji intuicji są przede wszystkim matematycy. Widzą oni w intuicji niespodziewane zjawienie się pomysłu, który pozwala rozwiązać jakieś trudne zadanie lub problem naukowy, kiedy wszelkie próby rozwiązania go przy pomocy myślenia dyskursywnego zawiodły. Najczęściej idzie tu o „olśnienie”, które nastąpiło po przeważnie żmudnych poszukiwaniach metody takiego rozwiązania, kiedy badacz już zarzucił i często zrezygnował z dalszych badań. Olśnienie następuje zupełnie niespodziewanie, nawet po dłuższej przerwie zaniechania dotychczasowych bezskutecznych poszukiwań drogą dyskursywną, a treść jego jest ponadto zupełnie odmienna od treści tych poszukiwań. Między treścią olśnienia intuicyjnego a treściami poprzedzającymi je badań dyskursywnych nie można doszukać się jakiegos związku. Ale olśnienie jest tylko zarysem rozwiązania problemu, który teraz wymaga dalszego opracowania dyskursywnego. W ten sposób można w procesie takiego myślenia twórczego odróżnić pewne stadia, a mianowicie:

stadium przygotowawcze myślenia dyskursywnego, które nie prowadzi do rozwiązania problemu;

stadium „inkubacji”, która trwa między zarzuceniem myślenia dyskursywnego a zjawieniem się olśnienia; zwolennicy takiego pojmowania intuicji przypisują inkubację nieokreślonej pracy podświadomości, która została pobudzona przez poprzednie świadome bezcelowe poszukiwania za rozwiązaniem problemu;

stadium świadomego wystąpienia olśnienia o treściach niepełnych, zarysowych, czasem wskazujących tylko drogę dla rozwiązania problemu, a czasem pewne ważne treściowo elementy procesu samego rozwiązywania. Charakteryzuje je zwyczajnie oczywistość i pewność pomyślnego rozwią-

zania, myśl, że „może to być tylko tak, a nie inaczej”. Ta pewność jednak nie ma uzasadnienia i stąd konieczność następnego stadium;

stadium ostatnie polega na myśleniu dyskursywnym, które bądź to idąc po drodze podsumowanej przez olśnienie lub uzupełniając brakujące w nim składniki dokonuje pełnego rozwiązania problemu.

Ten pogląd na intuicję wprowadza do niej pewne nowe elementy. Są to: przygotowanie jej przez bezskuteczne rozważania dystrybucyjne i okres inkubacji, jako pewnej pracy podświadomej. Elementy te stanowią podbudowę intuicji i wyjaśnienie nagłego zjawienia się olśnienia. Stanowi to różnicę z poprzednim stanowiskiem, które zadowalała się jedynie faktem wystąpienia olśnienia bez szukania jego podstaw. Ponadto trzeba zauważyć, że intuicja jest tu też wyraźnie uważana za zdolność twórczą, którym to pojęciem już niejednokrotnie posługiwała się psychologia, nie utożsamiając jej z intuicją. Czasem też zjawiska myślenia tu występujące określano jako myślenie „samodzielne” lub „badawcze”. Może też warto przypomnieć, że określenie „inteligencji” ogólnej jako „zdolności rozwiązywania nowych sytuacji” jest bardzo zbliżone do pojęcia dyspozycji dla intuicji, podobnie jak „zdolność tworzenia hipotez” przy rozwiązywaniu nowych sytuacji, którą spotykamy w teorii „Deweya” „uczenia się przez działanie”. Istotnie wprowadzenie myślenia intuicyjnego, jako osobnej odmiany myślenia obok myślenia dyskursywnego, pozwoliłoby na bardziej wyraźne pojmowanie tak niejasnych dotąd terminów, jak samodzielność, badawczość, twórczość, które we współczesnych teoriach uczenia się odgrywają tak ważną rolę.

Liczne przykłady intuicyjnych odkryć matematycznych podają wielcy teoretycy matematyki z własnego doświadczenia, jak to przytacza w swej pracy J. Hadamard. Są to jednak przykłady jedynie pozytywne, w których istotnie występowało olśnienie prowadzące do rozwiązania problemu. Możemy jednak przypuszczać, że istnieją przykłady negatywne, w których nie zjawilo się olśnienie mimo prób rozwiązania problemu i stadium przygotowawcze nie doprowadziło do celu. O takim stanie rzeczy zdaje się świadczyć historia matematyki. Znane są bowiem wypadki, w których wielcy matematycy podają twierdzenia bez ich dowodu, oświadczając równocześnie, że dowód dla nich odkryli, ale nie podają go z różnych ubocznych powodów, np. „brak miejsca” dla zapisania go lub „brak czasu”, aby go w szczegółach zapisać itp. Ale od czasu ogłoszenia przez nich takich twierdzeń chyba było wiele prób, aby znaleźć pełny dla nich dowód, a brak go wskazuje, że po takich próbach nie wystąpiło olśnienie intuicyjne pozwalające na to odkrycie. Byłoby to wskazówką, że istniały wypadki świadczące o tym, że przygotowawcze stadium dyskursywne i inkubacja nie są wystarczającymi warunkami dla aktu intuicji, i jest wątpliwe, czy intuicja daje się ująć w prawidłowość przyczynową. Wystarczy tu przytoczyć przykłady poszukiwania dowodów dla twierdzeń Fermata, Galois i innych.

3. Trzecie stanowisko co do porządku występowania myślenia dyskursywnego i intuicyjnego może polegać na ciągłym ich wzajemnym łączeniu się ze sobą. Stanowisko to nie przyjmowałoby zwyczajnego poglądu, że myślenie intuicyjne jest jakimś rzadkim wypadkiem, niezwykłym zdarzeniem, np. u geniuszów w dziedzinie wyższych poziomów myślenia w nauce, sztuce, technice, polityce itp. W myśleniu potocznym przeciętnego człowieka byłoby ono wtenczas nie tylko niezwykłym zdarzeniem w jakiejś wyjątkowej sytuacji życiowej. Do przyznawania wyjątkowości myśleniu intuicyjnemu może skłaniało także to, że dotąd przyznawało się je z reguły wybitnym ludziom nauki, sztuki, wynalazcom technicznym, twórcom systemów polityczno-społecznych itp. Człowiek przeciętny był uważany za zdolnego tylko do poprawnego myślenia dyskursywnego. Zapewne wpłynęło na to także i to, że od czasów Arystotelesa myślenie naukowe było jedynie dyskursywnym myśleniem logicznym i chociaż — jak to widzieliśmy — systemy filozoficzne w swoich założeniach opierały się na treściach czerpanych wyraźnie z intuicji, nie było w nich przeważnie wzmianki o intuicyjnym pochodzeniu tych założeń. Tymczasem jest faktem, że jak myślenie dyskursywne jest udziałem niemal każdego człowieka w jego codziennych zwykłych sprawach, tak też w tych sprawach, spotykając mniejsze lub większe trudności w nowych ich elementach sytuacje te rozwiązuje nie tylko drogą myślenia dyskursywnego, ale także tak, że „wpada na odpowiedni pomysł”, który dla niego jest zupełnie nowy. Są to chyba analogiczne elementy myślenia intuicyjnego, jak w twórczych pomysłach naukowych, artystycznych i innych. Wtenczas faktyczne procesy myślenia naszego byłyby budowane z elementów dyskursywnych i intuicyjnych, a terminy: myślenie twórcze, samodzielne, odkrywcze, trzeba uważać za takie złożone procesy myślenia, w których dyskursywność i intuicja łączą się ze sobą i do różnych kroków myślenia dyskursywnego dołączają się kroki myślenia intuicyjnego. W takim zespole dwóch odmian myślenia myślenie intuicyjne spełnia raczej rolę napędu, który pobudza myślenie dyskursywne do dalszego rozwijania w aktualne procesy logiczne to, co w intuicji było potencjalną sugestią. Jeśli intuicja spełnia funkcję dynamiczną dla dalszego procesu myślenia, którego pochodz zatrzymała jakaś trudność dająca się przez akt intuicyjny przezwyciężyć, to myślenie dyskursywne spełnia funkcję wypełniania, udokładniania i kontroli tego, co podsuwa intuicja. Zapewne w ciągu procesu myślenia początkowo przebiegającego dyskursywnie aż do momentu napotkania przeszkody w dalszym jego ruchu może nastąpić zatrzymanie dalszego jego pochodzenia na czas dłuższy i dopiero po okresie inkubacji zjawi się nowy pomysł umożliwiający ten dalszy ruch. Ale ten okres inkubacji nie musi być zawsze lub trwać zbyt długo. Czasem myśl nasza w czasie niedługiej przerwy jak gdyby błąka się wśród różnych możliwości rozwiązania trudności i niebawem trafi na ośnienie, które od razu ocenia jako pozytywne. Czasem znów istotnie

zarzuca próby dalszego pochodzenia, aż ten moment olśnienia się zjawi. W każdym razie nie wydaje się, że myślenie intuicyjne jest jedynie właściwe wielkim umysłom twórczym. Chyba każdy człowiek w swym potocznym życiu natrafia na nie i korzysta z niego. Ale wydaje się też słuszne, że podobnie jak może być doskonałe myślenie dyskursywne, zwłaszcza w swej logicznej budowie, tak też może być rozwijane myślenie intuicyjne, zwłaszcza jeśli w procesie nauczania znajdzie ono odpowiednie warunki i sposobność do tego rozwoju. I to właśnie jest postulatem stawianym wobec procesu nauczania, gdy wymagamy, aby proces ten dążył do samodzielności, twórczości i aktywności myślenia.

КАЗИМЕЖ СОСНИЦКИ

### ДИСКУРСИВНОЕ И ИНТУИТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ

В трёх очередных частях статья обсуждает упомянутые в заглавии две разновидности мышления — дискурсивное и интуитивное, а затем проблему интуиции в некоторых философских системах, а также взаимное отношение интуитивного и дискурсивного мышления.

Дискурсивное мышление это анализирующее мышление, которое содержание находящееся в определенном целом разделяет на более простые элементы. Благодаря отдельным „шагам” мышления, получаемое этим путем знание становится ясным и четким. Интуитивное мышление — это целостное мышление, рассматриваемое в одном акте без каких-нибудь отдельных шагов.

Во второй части автор дает характеристику интуиции абстракционного мышления выступающей у Платона, в философии Стоиков, у Картезиуса, Локка, Юма, Канта, Шопенгауера и Бергсона.

Нажим на интуитивное мышление — констатирует автор — делается главным образом во французской философии под влиянием Картезиуса и немецких идеалистических философов. Но во Франции это мышление нашло также поддержку со стороны математиков, особенно Планкаре.

Главная проблема, рассматриваемая там сейчас, касается взаимного отношения двух разновидностей мышления. Это может быть отношение тройного рода: неразлучности двух разновидностей между собой; опережения интуицией дискурсивного мышления; дискурсивное мышление предшествует интуиции. В первом случае интуиция бывает первая и дискурсивное мышление наступает после неё, во втором лежит она посередине между этими разновидностями мышления, и в третьем обе разновидности мышления выступают собственно говоря одновременно, творя один неотдельный процесс.

Статья оканчивается анализом этих трёх позиций.



KAZIMIERZ SOŚNICKI

### DISCURSIVE AND INTUITIVE THINKING

In three subsequent parts the article discusses two kinds of thinking — discursive and intuitive, the problem of intuition in certain philosophic systems and the relations that hold between the two kinds of thinking.

Discursive thinking is an analyzing thinking, whereby contents of a certain entity are analyzed into simpler elements. Thanks to particular steps in thinking the knowledge acquired in this way is clear and distinct. Intuitive thinking, on the other hand, is synthetic and manifests itself in one act with no intermediate steps.

In the second part of the article the author discusses the intuition of abstract thinking as it appears in Plato, in the Stoics and in Descartes, Locke, Hume, Kant, Schopenhauer and Bergson.

The stress on intuitive thinking —the author states — is mainly evident in French philosophy under the influence of Descartes and German idealistic philosophers. In France, however, this kind of thinking was supported by mathematicians, especially Poincaré. The main problem which is being considered there, deals with the mutual relations between the two kinds of thinking. These relations can be of three sorts : nondisjunction of the two kinds, intuition before discursive thinking, discursive thinking before intuition. In the first case intuition comes first, in the second case intuition lies half way between these two kinds of thinking and in the third case both kinds of thinking appear simultaneously in one inseparable process.

The article ends with an analysis of these three views.

## PROCES NAUCZANIA A PROCES WYTWARZANIA

### 1. Uprzedmiotowanie czynnika matematyczno-przyrodniczego w technice

W historii pedagogiki zagadnienie związków wzajemnych między procesem nauczania a procesem wytwarzania występowało niejednokrotnie. Wystarczy przypomnieć poglądy i działalność Johna Deweya i Geорга Kerschensteinera, jako przedstawicieli pedagogiki burżuazyjnej, jak i Nadzieży Krupskiej, a zwłaszcza Pawła Błońskiego, teoretyka i przywódcy radzieckiej szkoły pracy produkcyjnej. Ocenę ich poglądów musi jednak poprzedzić analiza pewnego sformułowania, będącego podstawą ich rozumowania i źródłem określonych wniosków dydaktycznych. Chodzi o interpretację stwierdzonego przez Karola Marksa faktu uprzedmiotowienia czynnika matematyczno-przyrodniczego w technice i produkcji przemysłowej. Cóż właściwie znaczy to sformułowanie? Wyraża ono w adekwatnej formie słownej oczywistą prawdę, że technika i produkcja opiera się na podstawach matematyczno-przyrodniczych. Postęp techniki i technologii produkcji przemysłowej jest następstwem rozwoju nauk matematyczno-przyrodniczych, w szczególności zaś takich dyscyplin podstawowych (mniej lub więcej wyodrębnionych ich działów), jak fizyka, chemia czy biologia oraz stosowanych już dyscyplin ogólnotechnicznych, takich jak materiałoznawstwo, teoria mechanizmów, elektronika czy hydraulika. W omawianym sformułowaniu zawarte są nie tylko wymienione źródła postępu w technice i technologii produkcji. Chodzi w nim również i o to, że wykonanie najprostszego przedmiotu użytkowego, np. stołu, przy użyciu nawet najbardziej tradycyjnych metod wytwarzania, wymaga dokonania niezbędnych pomiarów i wykonania obliczeń (zastosowanie elementów matematyki, zwłaszcza geometrii), wyboru odpowiedniego gatunku surowca, w naszym przypadku drewna (elementy botaniki — gatunki drzew, słoje, rdzeń, przewody żywiczne oraz materiałoznawstwa drzewnego — właściwości fizyczne: ciężar właściwy, wilgotność, oraz mechaniczne: twardość, wytrzymałość), ewentualne jego uzdatnienie (elementy chemii i biologii — suszenie, nasycenie związkami konserwującymi), wykonanie, przy użyciu narzędzi ręcznych lub odpowiednich maszyn, części składowych (elementy mechaniki, statyki, dynamiki, elektrotechniki), zmontowanie gotowego wyrobu i jego wykończenie, w naszym przypadku dłutowanie, wiercenie, czopowanie (klin, równia pochyła) oraz klejenie, wygładzanie, szpachlowanie (tarcie) i lakierowanie (również elementy mechaniki, statyki, dynamiki, elektrotechniki oraz chemii, jak również innych dyscyplin nie tylko matematyczno-przyrodniczych, np. estetyki). Uprzedmiotowanie czynnika matematyczno-przyrodniczego w technice jest więc prawdą

oczywistą, w sposób przednaukowy, ale praktycznie sprawdzalny, znaną wytwórcom od najdawniejszych czasów, wynikającą bowiem z przejęcia przez nich doświadczeń innych ludzi oraz wzbogacenia ich o własne doświadczenia i osiągnięcia wytwórcze.

Fakt ten znali również wymienieni przez nas pedagodzy. W swych poglądach wszyscy oni, w sposób mniej lub więcej jaskrawy, reprezentowali punkt widzenia, którzy można przedstawić następująco: skoro w technice i produkcji uprzedmiotowione jest przyrodoznawstwo, wobec tego działalność wytwórcza uczniów jest najlepszym źródłem ich matematyczno-przyrodniczej wiedzy. Stwierdzenie to, jeśli przełożyć na język dydaktyki, oznacza podporządkowanie procesu nauczania działalności wytwórczej uczniów, tj. poznawanie elementów wiedzy w toku, podczas, a więc przy okazji wytwarzania przez uczniów określonych przedmiotów użytkowych.

Organizowana i programowana zgodnie z tym założeniem szkoła pierwszej połowy XX w. spowodowała kryzys zarówno w szkolnictwie amerykańskim (ostra krytyka poglądów Deweya przez esencjalistów), jak i radzieckim (reformacja szkolna z lat 1931/32).

Dlaczego tak się stało? Dlaczego losy szkoły, zarówno burżuazyjnej jak i socjalistycznej, oparte na przedstawionej koncepcji dydaktycznej, choć politycznie różne, nie mogły być inne? Błąd w rozumowaniu przedstawicieli i teoretyków szkoły pracy wyrażał się bowiem w utożsamianiu procesu nauczania z procesem wytwarzania oraz procesu nauczania pracy wytwórczej z procesem samej pracy wytwórczej. Jego źródłem było to, że nie dostrzegali oni różnic między tymi procesami ani też nie uznawali potrzeby ich poszukiwania<sup>1</sup>.

Jedyną słuszną drogą, prowadzącą do dydaktycznie poprawnego rozwiązania problemu działalności wytwórczej uczniów, jest analiza procesu wytwarzania, procesu nauczania oraz procesu nauczania i uczenia się pracy wytwórczej. Nauczanie pracy wytwórczej musi bowiem — nolens volens — uwzględnić zarówno proces dydaktyczny, jak i proces produkcyjny. Ale w jakim stosunku i w jakich zależnościach? Odpowiedź na to pytanie można dać dopiero, przeanalizowawszy uprzednio osobliwości każdego z tych procesów.

W każdym procesie wytwórczym, społecznym, a także i przyrodniczym występują charakterystyczne czynniki, wpływające na jego przebieg lub określające stadia jego przebiegu. Ich obecność, porządek i układ decyduje

<sup>1</sup> W nauce, zwłaszcza w badaniach z zakresu prakseologii, opublikowano wiele na temat podobieństw między pracą wytwórczą a pracą intelektualną (przede wszystkim prace Tadeusza Kotarbińskiego, Tadeusza Pszczołowskiego). Pierwsze kierunkowane dydaktycznie badania nad różnicami między procesem pracy intelektualnej a procesem pracy wytwórczej zostały podjęte przez Ignacego Szaniawskiego zwłaszcza w pracy Model i metoda. Warszawa 1965, PWN.

o tym, czy spodziewany wynik zostanie osiągnięty, w jakim czasie, jakim nakładem sił i środków itp. Zespół i układ odpowiednio ukierunkowanych czynników i czynności, racjonalnie prowadzących do uzyskania zamierzonego rezultatu działania, nazywamy logiką wewnętrzną konkretnego procesu. Działanie niezgodne z logiką wewnętrzną odpowiedniego procesu najczęściej jest zawodne, nieskuteczne, a w każdym przypadku nieekonomiczne.

Na logikę wewnętrzną konkretnego procesu, w naszym przypadku procesu wytwarzania, procesu nauczania oraz procesu nauczania i uczenia się pracy produkcyjnej, składa się więc odpowiednio dobrany i uporządkowany zespół określonych czynników, charakteryzujących każdy z wymienionych procesów. Między czynnikami, składającymi się na logikę wewnętrzną omawianych procesów, istnieje pewne podobieństwo. Jest to jedynie podobieństwo pozorne (słowne), gdyż merytoryczne znaczenie jednakowo brzmiących czynników w różnych procesach jest bowiem zasadniczo różne.

Analizowanie i zestawienie procesu wytwarzania i procesu nauczania, co jest zawarte w dalszej części opracowania, ma na celu ujawnienie dotąd nieoczywistego faktu, że procesy te nie są identyczne; niektóre z ich elementów można porównać w pełni, inne są porównywalne częściowo, a jeszcze inne w ogóle są nieporównywalne (np. własności psychofizycznych uczniów nie można porównywać z technologicznymi własnościami obrabianych w procesie produkcyjnym materiałów). Toteż ten sposób analizy oznacza nie tylko porównywanie, ale i przeciwstawianie.

Zagadnienie związków wzajemnych między procesem nauczania a procesem wytwarzania stało się obecnie jednym z centralnych problemów teorii kształcenia. Powrót do tej kwestii i konieczność właściwego jej rozstrzygnięcia wynika z faktu coraz pełniejszego i powszechniejszego wkraczania na teren szkoły systemu brygadowo-produkcyjnego. W systemie tym, zarówno w szkole ogólnokształcącej, jak i zawodowej, obok elementów szkolenia, wyrażających się w zwiększaniu stopnia sprawności wykonywania określonych czynności produkcyjnych, bez udziału świadomości pracujących uczniów, muszą znaleźć się elementy intelektualne. Obserwowany przewrót w nauce i technice dyktuje konieczność takiego organizowania procesu nauczania, aby uczniowie mogli odczytać i odcyfrować matematyczne podstawy zarówno tradycyjnej, jak i nowoczesnej techniki i technologii procesów produkcyjnych. Dlatego też troska o korelację matematyczno-przyrodniczych przedmiotów nauczania z działalnością wytwórczą uczniów szkoły ogólnokształcącej i zawodowej, podniesienie rangi tych i ogólnotechnicznych przedmiotów w szkole zawodowej oraz troska o intelektualizację pracy produkcyjnej uczniów jest zagadnieniem pierwszej wagi.

Problem związków wzajemnych między procesem nauczania a procesem wytwarzania nabiera poza tym szczególnego znaczenia w warunkach

coraz powszechniejszego organizowania zajęć praktycznych uczniów szkół zawodowych na terenie zakładów produkcyjnych.

Stajemy zatem w obliczu nowej w dydaktyce sytuacji, kiedy fabryka, znana dotychczas jako instytucja produkująca, przyjmuje określone zadania dydaktyczne, a więc staje się również swoistą instytucją kształcącą. Powstaje więc pytanie, czy i w jakim stopniu fabryka, jako instytucja produkcyjna, jest w stanie pełnić funkcje dydaktyczne w dziedzinie nauczania pracy wytwórczej. W miejsce zatem alternatywnego sformułowania problemu — szkoła czy fabryka ma kształcić robotnika — wstępuje ujęcie korelatywne: skoro proces kształcenia zawodowego realizowany jest zarówno w szkole, jak i w fabryce, to — jaki ma być udział każdej z tych instytucji w procesie zawodowego kształcenia młodzieży?<sup>2</sup>

W związku z tym niezbędna jest analiza następujących problemów:

1. Pod jakimi względami nauczanie pracy w zakładzie produkcyjnym może mieć przewagę nad nauczaniem w warsztacie szkolnym?

2. Jak powinna wyglądać organizacja zajęć uczniów w zakładzie pracy?

3. Na jakim szczeblu nauczania kierowanie uczniów na zajęcia praktyczne do zakładów produkcyjnych jest dydaktycznie i organizacyjnie uzasadnione?

Odpowiedzi na te podstawowe dla przedstawionej kwestii pytania są istotnym elementem oceny tej formy rozwiązania problemu oraz narzędziem analizy i doskonalenia konkretnych przypadków jego występowania w codziennym życiu szkoły i fabryki.

## 2. Osobliwości procesu wytwarzania

W każdym procesie wytwarzania określonego przedmiotu użytkowego na logikę wewnętrzną składają się następujące czynniki:

1. Technologia wytwarzania, dostarczająca ogółu wiadomości o metodach i środkach produkcji, oraz, w przypadku produkcji danego przedmiotu użytkowego, określająca prawidłowy i najbardziej racjonalny sposób jego wytwarzania. Technologia dostarcza zarówno ogólnych reguł postępowania wytwórczego (np. konieczność prowadzenia najpierw obróbki wymiarowej, a później powierzchniowej, wcześniejsze wykonywanie tych operacji, przy których występuje największy procent braków, umieszczanie obróbki cieplnej przed obróbką wymiarową), jak i szczegółowych zasad prowadzenia procesów obróbki określonej grupy wyrobów (wałków, tulei, kół zębatych itp.). Technologicznie właściwe opracowanie procesu

<sup>2</sup> Na zmianę w sposobie ujęcia problemu zwrócił uwagę Ignacy Szaniawski w pracy. *Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły*. Wyd. I, Warszawa 1962, Kiw, s. 168 i nast.

produkcyjnego prowadzi do osiągnięcia najlepszych z możliwych w danych warunkach wyników. Proces produkcyjny jest wtedy najbardziej efektywny, charakteryzuje się wysoką jakością otrzymywanych wyrobów, małą ilością braków, niskim kosztem produkcji, zwiększeniem wydajności przy zmniejszeniu żywej siły roboczej itp.

2. Określone (w określonej ilości i o odpowiednich cechach jakościowych) surowce i półfabrykaty, niezbędne dla otrzymania produkowanego przedmiotu użytkowego.

3. Określone środki produkcji (maszyny, urządzenia, narzędzia), zainstalowane na odpowiednio zorganizowanych i wyposażonych stanowiskach roboczych.

4. Odpowiednio przygotowani pracownicy — wykonawcy określonych operacji technologicznych, personel inżynieryjno-techniczny itp.

5. Określona i odpowiednio zagospodarowana przestrzeń produkcyjna, umożliwiająca właściwą realizację procesu wytwórczego (transport wewnątrzwydziałowy i ogólnozakładowy, urządzenia zapewniające optymalne warunki pracy robotników, pomieszczenia pomocnicze itp.).

6. Odpowiednia dokumentacja produkcyjna (projektowa, konstrukcyjna, technologiczna, ekonomiczna itp.) stanowiąca podstawę realizacji procesu wytwórczego.

7. Czas realizacji całości i poszczególnych stadiów procesu wytwórczego zależy od technologii procesu (np. w przemyśle chemicznym i spożywczym jest on niekiedy ściśle określony), parametrów produkcyjnych, stosowanych środków pracy, motorycznych i fizjologicznych możliwości zespołu robotników — producentów (rytm organizmu ludzkiego). W technologiczno-ekonomicznej analizie procesu pracy robotnika wyróżnia się różne rodzaje czasu pracy: czas główny, tj. czas przebiegu właściwego procesu technologicznego (np. właściwa obróbka skrawaniem), czas pomocniczy, niezbędny dla przygotowania procesu i kontroli jego przebiegu, oraz czas uzupełniający, na który składa się czas obsługi stanowiska roboczego oraz czas na potrzeby fizjologiczne robotnika. Należy jednak podkreślić, że w miarę wzrostu stopnia automatyzacji produkcji, powodującego zmniejszenie udziału bezpośredniej pracy robotników w procesie wytwarzania, element czasu głównego, tj. czasu pracy mechanicznych środków produkcji, w coraz większym stopniu wpływać będzie na całkowity czas trwania procesu wytwórczego.

Wymienione czynniki są podstawowymi elementami składowymi każdego procesu wytwórczego; one bowiem, kompleksowo wzięte, determinują powstanie określonego produktu (w określonej ilości i o odpowiednich cechach jakościowych). Niewłaściwe zastosowanie któregośkolwiek z nich prowadzi do powstania zakłóceń w przebiegu procesu (otrzymanie produktu o gorszych cechach jakościowych, dłuższy czas procesu produkcyjnego, większa ilość braków, większe koszty produkcji, powstanie wypadków przy pracy itp.).

### 3. Osobliwości procesu nauczania

Rezultatem procesów wytwórczych jest powstanie określonego produktu materialnego — przedmiotu użytkowego. Wyniki procesu nauczania wyrażają się natomiast w podwyższeniu poziomu intelektualnego (wiadomości i umiejętności teoretyczne) lub motorycznego (umiejętności i sprawność w działaniu) określonej grupy uczniów.

Swoistym odpowiednikiem przedmiotu użytkowego, otrzymywanego w wyniku określonego procesu produkcyjnego, w procesie dydaktycznym jest wzrost zasobu określonej wiedzy oraz spotęgowanie sił intelektualnych określonej grupy uczniów.

Podobnie jak w działalności produkcyjnej zamierzony wynik determinuje przebieg określonego procesu wytwórczego, tak i w procesie nauczania wszystkie elementy podporządkowane są temu czynnikowi.

1. **Dydaktyka i metodyki** nauczania, podobnie jak technologia w procesach wytwórczych, dostarczają wytycznych, jak należy postępować w działalności dydaktycznej w ogóle (formy, metody i zasady nauczania) oraz w realizacji określonych partii materiału programowego (treści nauczania). Zwłaszcza znamienne są tu **zasady nauczania**, a przede wszystkim zasada stopniowania trudności oraz systematyczności i logicznej kolejności. Decydować będą one o tym, co, kiedy i w jakim tempie uczniowie będą opanowywać. Przestrzeganie tych zasad nauczania zapewnia najbardziej efektywny przebieg procesu dydaktycznego, procesu, w wyniku którego zasób oraz stopień gruntowności opanowania wiadomości uczniów oraz poziom ich umiejętności staje się coraz wyższy.

2. Występujący w każdym procesie dydaktycznym uczniowie charakteryzują się określonymi cechami psychofizycznymi (wiek, poziom inteligencji, przygotowanie w danym zakresie, typ systemu nerwowego, aktualny stopień zmęczenia itp.). Cechy te wpływają na przebieg procesu dydaktycznego, w szczególności zaś na jego tempo oraz dobór metod nauczania. Są one nie tylko zindywidualizowane (w przypadku różnych uczniów), ale i zmienne (w przypadku tego samego ucznia). Stąd też poznanie tych cech oraz uwzględnienie ich w realizacji procesu dydaktycznego okazuje się koniecznością dobrego przygotowania i dużych umiejętnościach dydaktycznych nauczyciela.

3. W każdym procesie dydaktycznym występują określone **środki nauczania**. Ich dobór wynika przede wszystkim z aktualnie realizowanych treści programowych. Środki nauczania, sprzęgnięte z określonymi czynnościami nauczyciela i uczniów, charakteryzują zastosowaną w danych warunkach metodę nauczania.

4. Realizacja procesu nauczania wymaga udziału określonej grupy odpowiednio przygotowanych pracowników (nauczycieli, personelu

administracyjnego). Przygotowanie ich do działalności dydaktycznej jest jednak inne niż pracowników zakładów produkcyjnych. Każdym bowiem z pracowników pedagogicznych szkoły, obok odpowiedniego przygotowania merytorycznego, posiadać musi również przygotowanie metodyczne oraz określony zasób wiedzy psychologicznej (znajomość psychologii rozwojowej i wychowawczej).

5. Realizacja procesu dydaktycznego wymaga odpowiednio zagospodarowanej przestrzeni (urządzonych i wyposażonych pomieszczeń dydaktycznych). O rodzaju wyposażenia decydować będą opanowywane treści (rodzaj grupy przedmiotowej). Elementy typowe dla procesów produkcyjnych (np. typ i środki transportu) nie będą miały wpływu na takie problemy organizacyjno-przestrzenne szkoły, jak klasa szkolna, laboratorium czy sale gimnastyczne.

6. W procesach dydaktycznych występuje określona dokumentacja (plany i programy nauczania, dziennik lekcyjny itp.). Dokumentacja, choć odmienna niż w procesie produkcyjnym, jest w całości biorąc: a) materiałem ukierunkowującym pracę (robotnika i nauczyciela) i b) narzędziem kontroli pracy (robotnika i nauczyciela).

7. Istotnym elementem logiki wewnętrznej procesu dydaktycznego jest czas. Czas w procesach dydaktycznych, choć porównywalny z czasem w procesach produkcyjnych, nie jest jednak z nim identyczny. Czas całości procesu wytwórczego i poszczególnych jego elementów jest ściśle określony i niezmienny w toku jego realizacji — przy zastosowaniu tej samej technologii, środków produkcji, jakości surowców itp. W procesie dydaktycznym czas trwania poszczególnych stadiów procesu jest zmienny; ściśle zależy on bowiem od stopnia rozwoju psychicznego ucznia, jego doświadczenia, pojemności pamięci, stopnia wcześniejszego przygotowania itp. W procesie dydaktycznym niezbędne jest powtarzanie określonych partii materiału, wielokrotne ćwiczenia uczniów w zdobywaniu określonych umiejętności, przerywanie zamierzonej pracy w celu utrwalenia danego elementu wiedzy itp., podczas gdy czynności te, niezbędne w procesie dydaktycznym, w procesie wytwórczym są niedopuszczalne, łamią one bowiem logikę wewnętrzną każdego procesu produkcyjnego.

#### 4. Osobliwości procesu nauczania i uczenia się pracy wytwórczej

Przedmiotem naszych badań jest proces nauczania pracy produkcyjnej. W procesie tym występuje osobliwe sprzężenie procesu nauczania z procesem wytwarzania. W tym przypadku wyniki (efekty, rezultaty) procesu możemy rozpatrywać z pozycji dydaktycznych i wtedy precyzujemy je jako wiadomości i umiejętności wytwórcze, oraz z pozycji produkcyjnych, i wtedy precyzujemy je jako ilość i jakość wykonanych przez uczniów przedmiotów użytkowych.

Proces ten, mimo iż występuje w nim nauczanie i uczenie się pracy



wytwórczej, jest jednak w ostatecznym rachunku procesem dydaktycznym, gdyż chodzi w nim o zdobycie określonej wiedzy, umiejętności wytwórczych oraz sprawności zawodowej. Sama praca produkcyjna jako taka, ze wszystkimi typowymi cechami (przygotowanie surowców, obróbką...), jest w tym wypadku jedynie formą uczenia się.

Logika wewnętrzna procesu nauczania pracy produkcyjnej kształtowana będzie przez logikę procesu nauczania i logikę procesu wytwarzania. Jak wobec tego wygląda nauczanie pracy produkcyjnej jako procesu swoistego sprzężenia logiki wewnętrznej procesu nauczania i procesu wytwarzania.

1. Działalność twórcza uczniów winna być zgodna z technologią produkowanych przez nich wyrobów. Ale jako działalność dydaktyczna winna być również zgodna z elementami logiki wewnętrznej procesu nauczania, a zwłaszcza klasycznymi zasadami dydaktycznymi.

W procesie nauczania pracy twórczej zasada stopniowania trudności obejmować będzie szereg elementów:

- a) obrabiane materiały (np. w pracach tokarskich obróbkę elementów stalowych poprzedza obróbka żeliwa),
- b) stosowane narzędzia (np. stosowanie przy obróbce tokarskiej noży kształtowych poprzedza zdobycie umiejętności pracy przy zastosowaniu noży do wzdłużnego toczenia powierzchni zewnętrznych, zwanych obtaczakami),
- c) wytwarzane przedmioty (np. w nauczaniu tokarstwa toczenie gwintów poprzedza toczenie wałków oraz toczenie elementów stożkowych) lub dokładność ich wykonania (w początkowym okresie uczniowie klas tokarskich wykonują prace w 14—12 klasie dokładności, a w końcowym okresie w klasie 8—7).

Zasada systematyczności w nauczaniu pracy twórczej wymagać będzie organizowania ćwiczeń w wykonywaniu określonych operacji i powtórzeń wykonywania określonych przedmiotów, aż do zdobycia umiejętności ich wytwarzania bądź uzyskania niezbędnej sprawności zawodowej.

I tu pojawia się antynomia między techniczno-ekonomicznymi wskaźnikami funkcjonowania warsztatu szkolnego lub komórki produkcyjnej na terenie zakładu pracy a dydaktycznymi miernikami wzrostu wiedzy i rozwoju umiejętności zawodowych uczniów — producentów.

Antynomię tę przewyciężyć można tylko przez odpowiedni dobór tematów pracy uczniów. Nie wszystkie bowiem tematy pozwalają na pracę twórczą zgodną z technologią ich wytwarzania (oczywiście w ramach możliwości warsztatu szkolnego) oraz zasadami prowadzenia wszelkich procesów dydaktycznych. Toteż asortyment produkcji warsztatów szkolnych, obok zgodności z zasadami nauczania, musi również umożliwić zdobycie umiejętności wykonywania zawartych w programie nauczania operacji technologicznych. Mniej istotną natomiast

sprawą jest rodzaj wyrobu; czy będzie to jeden wyrób o większej pracochłonności i złożoności procesu technologicznego (np. obrabiarka), czy też szereg wytworów mniej skomplikowanych, z których każdy wymaga wykonania tylko określonej ilości przewidzianych w programie operacji.

Z dydaktycznego punktu widzenia nie jest również istotny sposób wykorzystania produkcji warsztatowej (wyroby gotowe czy części dla zakładu kooperacyjnego, rynek wewnętrzny czy eksport), jakkolwiek nie jest to obojętne ze względów wychowawczych. W każdym wypadku chodzi o to, aby uczniowie każdej klasy wykonywali prace wymagające zdobywania przewidzianych w programie dla ich klasy operacji technologicznych, zakładając m. in. określony poziom sprawności motoryczno-ruchowej. W przypadku właściwej organizacji pracy uczniów klas ślusarskich uczniowie klasy I wykonują przede wszystkim operacje przygotowawcze i operacje obróbki zgrubnej, klasy II — operacje obróbki wykończeniowej, a uczniowie klas III — operacje montażu wyrobów gotowych. Formalnym wyrazem wzrostu stawianych uczniom wymagań w zakresie sprawności działania wytwórczego są malejące w miarę ich wpracowywania się współczynniki wyrównawcze, stosowane przy obliczaniu uczniowskich norm czasu.

2. Czym są w procesie nauczania pracy wytwórczej narzędzia, maszyny i urządzenia produkcyjne? Środkami nauczania czy też środkami wytwarzania? Odpowiedź na to pytanie jest bardzo istotna z tego względu, że mamy do czynienia ze środkami wytwarzania wprzęgniętymi w proces dydaktyczny lub — jeśli kto woli — ze środkami nauczania wziętymi wprost z procesu produkcyjnego<sup>3</sup>. Są więc jednym i drugim. Rozpatrując precyzyjniej ich rolę w procesie nauczania pracy wytwórczej można stwierdzić, że w początkowej fazie tego procesu występują one przede wszystkim w swej funkcji dydaktycznej — wówczas budowa, działanie i elementarna umiejętność ich obsługi jest przedmiotem uczniowskiego poznania — natomiast w fazie końcowej, gdy podstawowe umiejętności posługiwania się nimi zostały przez uczniów opanowane oraz sprawność motoryczna uczniów osiągnęła określony poziom, narzędzia i maszyny obsługiwane przez uczniów występują przede wszystkim w roli środków produkcji. W pracy uczniów chodzi bowiem wówczas już o dokonanie zdobytych wcześniej umiejętności zawodowych oraz zdobycie niezbędnej w zawodzie sprawności wytwórczej.

3. Elementem znamionym dla logiki wewnętrznej procesu nauczania pracy produkcyjnej jest czas. W procesie produkcyjnym czas — jak już poprzednio szczegółowo zauważyliśmy — jest ściśle określonym i zdeteminowanym przez technologię elementem procesu produkcyjnego. Nie ma tam miejsca na ruchy i działania zbędne, a tempo pracy w pewnym okre-

<sup>3</sup> Na osobliwą właściwość środków nauczania pracy wytwórczej, wyrażającą się w tym, że są one równocześnie i środkami wytwarzania, pierwszy zwrócił uwagę Ignacy Szaniawski w pracy: Model i metoda. Warszawa 1965, PWN.

ślonym czasokresie jest najczęściej niezmiennie. W n a u c z a n i u pracy produkcyjnej, podobnie jak w każdym procesie dydaktycznym, w określonych sytuacjach, proces pracy musi być celowo przerywany. Następuje to wtedy, gdy istnieje potrzeba dyskusji na temat wykonywanej pracy, wymiany myśli i doświadczeń, będącej źródłem wzbogacenia wiedzy uczniów. Inną przyczyną przerywania procesu wytwórczego jest konieczność przypomnienia zasad wykonywania określonej operacji lub jej demonstracja, przeanalizowania i oceny osiągniętych wyników pracy, nawiązania do posiadanej wiedzy teoretycznej uczniów (korelacja) lub omówienie popełnionych błędów. W innych przypadkach działalność wytwórczą uczniów przerywa objaśnienie lub instruktaż wprowadzający do następnego tematu pracy uczniów. Tempo pracy również nie jest jednolite w ciągu całego dnia roboczego. W pewnych sytuacjach zmienia się nawet program pracy, tj. uczniowie ćwicząc wykonują operacje nie występujące w procesie technologicznej obróbki danej części.

Wymienione podstawowe przyczyny przerywania bezpośredniej działalności wytwórczej uczniów — co bynajmniej nie jest przerwaniem procesu dydaktycznego — świadczą o tym, że w procesie nauczania pracy wytwórczej element czasu jest i być musi traktowany w sposób dydaktyczny, mimo — albo, lepiej mówiąc, właśnie dlatego — że treścią pracy uczniów jest realizacja procesów, w których czynnik czasu jest ściśle zdeterminowany przez technologię produkcji. Dotyczy to zarówno procesu kształcenia politechnicznego, jak i zawodowego.

Wracając do problemu wyjściowego, dotyczącego możliwości nauczania pracy produkcyjnej na terenie zakładu pracy, należy sformułować pytanie, czy w obecnych warunkach zakładu produkcyjnego istnieje możliwość oparcia tego procesu na zasadach dydaktycznych. Tylko wówczas bowiem można będzie na to pytanie udzielić odpowiedzi twierdzącej. Jeżeli zaś uwzględnienie elementów (np. zasad) dydaktycznych okaże się niemożliwe, wówczas, ze względu na nieuniknione straty dydaktyczne, kierowanie uczniów na zajęcia praktyczne do zakładów pracy będzie rozwiązaniem niewłaściwym. W niniejszej analizie pomijamy zagadnienia wychowawcze, np. poziom moralny i kulturalny instruktorów — opiekunów czy poziom wykształcenia robotników — współpracowników skierowanych do zakładu uczniów. Nie można ich jednak pomijać przy podejmowaniu określonych decyzji w przypadku konkretnych rozwiązań.

## 5. Organizacja zajęć uczniów w zakładzie produkcyjnym

Zakład produkcyjny jest organizmem wewnątrznie zróżnicowanym. Obok wydziałów produkcyjnych (o produkcji jednostkowej, seryjnej lub masowej) w każdym zakładzie znajdują się wydziały pomocnicze, wśród nich przede wszystkim wydział narzędziowy i remontowy.

Spójrzmy na nie z punktu widzenia możliwości skierowania do nich uczniów szkół zawodowych celem zdobywania nowych i doskonalenia posiadanych praktycznych umiejętności wytwórczych.

Stopień algorytmizacji pracy robotników, rozumiany jako jeden ze składników logiki wewnętrznej procesu wytwarzania, jest różny w różnych wydziałach zakładu produkcyjnego. Proces wytwórczy jest całkowicie, ściśle i jednoznacznie zaprogramowany tylko w wydziałach produkcyjnych o masowym i wielkoseryjnym charakterze produkcji. Zatrudnienie ucznia szkoły zawodowej na stanowisku roboczym w takim wydziale jest równoznaczne z przekreśleniem wszelkich zasad dydaktycznych w jego pracy, która musi być całkowicie podporządkowana logice wewnętrznej procesu produkcyjnego, a zwłaszcza czynnikowi czasu (rytm maszyny, ruch taśmy itp)<sup>4</sup>. Tak więc zatrudnienie uczniów szkół zawodowych na stanowiskach roboczych w wydziałach o produkcji masowej i wielkoseryjnej byłoby oczywistym błędem dydaktycznym mimo pozorów nowoczesności tego rozwiązania oraz inspiracji niektórych środowisk gospodarczych. W wydziałach o produkcji wielko-, a nawet i średnioseryjnej nie ma miejsca na nauczanie pracy<sup>5</sup>.

Przedmiotem uwagi winny być istniejące w zakładach wydziały pomocnicze. Ich zalety w tym względzie wyrażają się przede wszystkim w:

- 1) maksymalnej różnorodności wykonywanych robót;
- 2) minimalnej algorytmizacji działania poszczególnych robotników;
- 3) niewielkiego zdeterminowania czasu wykonywania ich pracy.

Maksymalna różnorodność wykonywanych robót stwarza możliwość:

- a) przydzielania uczniom robót o różnym stopniu trudności wykonania, a więc uwzględnienia w pracy uczniów zasady stopniowania trudności,
- b) przydzielania uczniom robót, w których występują te same operacje, w ilości dostatecznej dla ugruntowania danej umiejętności (np. wiercenie), co jest zgodne z dydaktyczną zasadą systematyczności,
- c) dostosowania bieżących prac uczniów do programów nauczania przedmiotów zawodowych, zwłaszcza technologii, a więc realizacji zasady korelacji.

Wymienione zasady są podstawowymi w każdym procesie dydaktycznym. Dotyczy to także zasady korelacji, albowiem w epoce, gdy uprzedmiotowienie czynnika matematyczno-przyrodniczego w produkcji staje się nakazem dnia i podstawą funkcjonowania techniki, zasada korelacji również jest zasadą podstawową. Zasadniczego znaczenia zasady te nabierają jednak w procesie nauczania pracy produkcyjnej.

<sup>4</sup> W analizie celowo pomijamy zagadnienie bezpieczeństwa pracy uczniów oraz możliwość zniszczenia obsługiwanych przez nich środków produkcji; są to jednak czynniki, których w podejmowaniu konkretnych decyzji pominąć nie można.

<sup>5</sup> Twierdzenie to dotyczy nie tylko aktualnego u nas stopnia mechanizacji. Wnikliwsza analiza tendencji rozwojowych współczesnego przemysłu, wyrażająca się we wzroście stopnia automatyzacji stosowanych środków pracy (układy elektroniczne, pneumatyczne i hydrauliczne), potęguje stopień logicznej konieczności naszego twierdzenia.

Minimalna alorytmizacja działania umożliwi próby samodzielnego opracowywania procesów technologicznych określonych części i bieżącą ich weryfikację, podczas „zatwierdzającej” rozmowy z opiekunem, co nie może nie mieć wpływu na doskonalenie i integrację elementów uprzednio zdobytej wiedzy z zakresu teoretycznych podstaw działalności zawodowej.

Mały stopień zdeterminowania czasu pracy, wyrażający się m. in. w dniówkowo-premiowym, a nie akordowym systemie wynagradzania robotników, pozwala na uwzględnienie w procesie pracy uczniów niezbędnych powtórzeń ewentualnie dodatkowych ćwiczeń w opanowywaniu określonych operacji, a więc czynnika czasu w d y d a k t y c z n y m, a nie technologicznym znaczeniu tego słowa, co ze względu na adaptację ucznia do nowych warunków ma duże znaczenie.

Scharakteryzowane dydaktyczne możliwości produkcyjnej praktyki uczniów szkół zawodowych w wydziałach pomocniczych, przede wszystkim w wydziale narzędziowym, wskazują na celowość kierowania ich na zajęcia praktyczne do tych właśnie wydziałów. Wszystkie wymienione możliwości nie istnieją nawet w warsztatach szkolnych większości szkół zawodowych!

Istnieje jeszcze jeden — o r g a n i z a c y j n y — argument wskazujący na możliwość tego rozwiązania. W wydziałach pomocniczych większości zakładów, w przeciwieństwie do wydziałów produkcyjnych, występuje jednoczłonowy system pracy. W godzinach popołudniowych zainstalowane w tych wydziałach maszyny i urządzenia nie są więc wykorzystywane produkcyjnie. Nie tylko względy dydaktyczne, ale i ekonomiczne, i to zarówno w skali makro (gospodarki narodowej), jak i mikro (określonego zakładu) przemawiają za poprawnością tego rozwiązania.

Są to jednak tylko potencjalne możliwości. Rzeczywista wartość rozwiązania, jak w wielu różnorodnych dziedzinach życia, zależeć będzie od określonych ludzi, którzy:

- 1) będą organizować zajęcia uczniów szkół zawodowych w zakładach pracy,
- 2) będą kierować bieżącą pracą uczniów na określonych stanowiskach roboczych.

W szczególności w tej formie współpracy szkoły zawodowej z zakładem produkcyjnym należałoby opracować prawne i finansowe podstawy pracy uczniów, zasady dydaktycznej opieki nad ich pracą, warunki (wyłącznej — dodatkowej) pracy opiekunów — nauczycieli, ich wynagradzania itp. Są to jednak zagadnienia szczegółowe, wykonawcze i jako takie przekraczają ramy niniejszego opracowania.

Zajęcia praktyczne uczniów szkół zawodowych organizować można również w wydzielonych w fabryce warsztatach szkoleniowych, nastawio-

nych przede wszystkim na prowadzenie działalności dydaktycznej. W warsztatach tych przebiega wszak proces przeszkalania i dokształcania robotników. Warsztaty szkoleniowe, występujące w strukturze zakładów produkcyjnych, są więc specjalnie zorganizowanymi placówkami realizacji procesu dydaktycznego.

Obecnie jednak w większości polskich zakładów produkcyjnych wydzielone warsztaty szkoleniowe nie występują. Pomijamy tu oczywiście zakłady prowadzące przyzakładowe szkoły zawodowe. Warsztaty szkoły przyzakładowej tylko częściowo odpowiadają charakterystyce wydziałów szkoleniowych; przeważnie swą działalnością dydaktyczną nie obejmują one robotników.

Należy podkreślić, że organizowanie w zakładach produkcyjnych wydzielonych placówek szkoleniowych jest osobliwością nowoczesnego przemysłu. Zjawisko to występuje zarówno w państwach Europy Zachodniej, np. we Francji, jak i w państwach pracujących w modelu socjalistycznym, przede wszystkim w NRD.

## 6. Zajęcia wytwórcze uczniów w zakładzie pracy a szczebel nauczania

Istotna jest odpowiedź na pytanie dotyczące optymalnego szczebla (poziomu) nauczania uczniów odbywających ciągłą, długotrwałą praktykę w zakładach produkcyjnych. Chodzi więc o stopień opanowania określonych operacji zawodowych przez kierowanych do pracy w zakładach uczniów. Pomocna w udzieleniu odpowiedzi na to pytanie będzie analiza procesu kształtowania umiejętności manualnych, w naszym przypadku określonych operacji technologicznych (np. piłowania).

Etapem poprzedzającym pierwsze samodzielne próby ucznia w wykonywaniu operacji jest najczęściej zdobycie określonych wiadomości, tj. poznanie zasad jej wykonywania, oraz obserwacja pracy nauczyciela demonstrującego daną operację. Pierwsze naśladowcze próby ucznia cechuje mała efektywność działania, tj. niski stopień sprawności jego pracy<sup>6</sup>.

Przyczyny małej efektywności (niskiej sprawności) pracy ucznia w tym okresie dotyczą następujących elementów działania:

- 1) wielkości wysiłku pracującego;
- 2) czasu wykonania pracy;
- 3) możliwości uzyskania zamierzonego wyniku.

<sup>6</sup> W fizyce i technice sprawność (np. silnika) określana jest stosunkiem ilości pracy (energii) użytecznej do pracy (energii) całkowitej (wydatkowanej w procesie pracy).

Fizyczną pracę człowieka można również rozpatrywać w kategoriach mechanicznych, obliczając w podobny sposób jej sprawność. Sprawność pracy wykonywanej na ergometrze rowerowym dla osób wykonujących ją po raz pierwszy jest mniejsza niż 20%. U tych samych osób po 2—4-tygodniowym okresie trenowania wzrasta do 25%, a u ludzi bardzo wytrenowanych dochodzi do 33%. Patrz Jerzy Dutkiewicz: *Zarys fizjologii pracy człowieka*. Warszawa 1957, PZWL, s. 58.

Większy w y s i ł e k ucznia w początkowej fazie zdobywania umiejętności wykonywania danej operacji roboczej wynika z:

- a) niemożliwości włączenia do pracy optymalnej grupy mięśni przy angażowaniu mięśni „wyższego rzędu” (np. mięśni pasa barkowego zamiast mięśni ramienia przy piłowaniu) wtedy, gdy jest to technologicznie i fizjologicznie nieuzasadnione <sup>7</sup>,
- b) niemożliwości maksymalnej koncentracji siły mięśniowej w określonym momencie (np. w momencie uderzenia narzędzia w przedmiot przy operacjach wbijania, przecinania czy rąbania <sup>8</sup>,
- c) niedostatecznego przystosowania się organizmu pracującego do danej pracy (rytmiczność oddechu, praca serca, przemiana materii itd.) <sup>9</sup>.

Na dłuższy c z a s wykonywania pracy w tym okresie składa się:

- a) niemożliwość r ó w n o c z e s n e g o wykonywania ruchów o r ó ż n y m znaczeniu technologicznym (np. w pracy tokarza doprowadzenie noża do obrabianego przedmiotu kolejno posuwem wzdłużnym i poprzecznym) <sup>10</sup>,
- b) występowanie w działaniu ruchów z b ę d n y c h, które oprócz straty wysiłku powodują również przedłużenie ogólnego czasu pracy <sup>11</sup>.

Możliwość uzyskania zamierzonego w y n i k u pracy w p o c z ą t k o w y m stadium umiejętności jest niewielka. Wpływa na to obecność tak jakby dwóch celów:

- a) zdobywania elementarnej u m i e j ę t n o ś c i pracy,
- b) wykonania określonego p r z e d m i o t u.

Jak wiadomo z praktyki dydaktycznej, uczeń postawiony w tej sytuacji koncentruje się w i ę c e j na zdobywaniu umiejętności (np. piłowania)

<sup>7</sup> Zwraca na to uwagę Tadeusz Tomaszewski m. in. w pracy: Aktywność człowieka, zamieszczonej w: Psychologia jako nauka o człowieku. Warszawa 1966, KiW, s. 232.

<sup>8</sup> „Koncentracja procesów nerwowych ... powstaje ściśle we właściwym momencie i trwa dokładnie tyle czasu, ile wymaga osiągnięcie użytecznego skutku” — S. A. Kosiłow: Fizjologia truda i proizwodstwienniego obuczenije. Moskwa 1962, Proftechizad, s. 112.

<sup>9</sup> Na znaczenie tego czynnika zwraca uwagę Gunther Lehmann w pracy: Praktyczna fizjologia pracy. Warszawa 1966, PZWL, s. 75 i nast.

<sup>10</sup> „Ważną zmianą... jest stopniowe zastępowanie struktury sukcesywnej przez strukturę równoczesną. Kolejne operacje, które początkowo nie są rozpoczynane, dopóki operacja poprzednia nie zostanie zakończona, zaczynają być przygotowywane wcześniej, już w trakcie wykonywania operacji poprzedzającej” — Tadeusz Tomaszewski, tamże, s. 230.

<sup>11</sup> Chodzi tu o ruchy zbędne nie tylko w technologicznym, ale również i w fizjologicznym znaczeniu. Jak wiadomo, niektóre ruchy technologiczne zbędne są fizjologicznie niezbędnymi (np. charakterystyczne uderzenia kowalą młotkiem w puste kowadło lub „strzyżenie w powietrzu” w pracy fryzjera). Dążenie do eliminacji ruchów zbędnych z technologicznego, lecz niezbędnych z fizjologicznego punktu widzenia jest wyrazem neotaylorizmu w nauce o pracy. Tak ocenia to zjawisko Georges Friedmann w pracy: Maszyna i człowiek. Warszawa 1960, KiW (zwłaszcza w rozdziale „Taylorizm i nauki o człowieku”).

Niemniej jednak z d y d a k t y c z n e g o punktu widzenia udziału ruchów zbędnych w wykonywaniu czynności nie można ocenić negatywnie. W określonych sytuacjach, a zwłaszcza w określonych fazach ćwiczenia, pewne ruchy zbędne mają istotne znaczenie poznawcze. Na ten temat pisał Tadeusz Tomaszewski w pracy: Elementy psychologii przemysłowej. Warszawa 1962, TOPM, s. 48 oraz B. Łomow w pracy: Człowiek i technika. Warszawa 1966, KiW, s. 326.

i nie zwraca dostatecznej uwagi na wyniki pracy (częste przypadki przekraczania założonych wymiarów obrabianego przedmiotu) lub też na osiągnięciu zamierzonego wytworu pracy (wykonaniu przedmiotu lub jego części), bez zwracania większej uwagi na poprawność wykonania samej pracy (opanowywanie określonej operacji technologicznej).

W procesie nauczania pracy w systemie brygadowo-produkcyjno-usługowym celem dydaktycznym jest jednak rozwijanie i doskonalenie określonych umiejętności wytwórczych oraz zdobywanie sprawności zawodowej, natomiast wytwarzanie określonych przedmiotów jest podstawową metodą realizacji celów dydaktycznych, podobnie jak eksperymentowanie w systemie zespołowo-laboratoryjnym (gdzie wśród celów dydaktycznych występuje przede wszystkim poznanie określonych praw i reguł przyrodniczych) czy ćwiczenia ortograficzne w systemie klasowo-lekcyjnym (gdzie w tym wypadku celem dydaktycznym jest zdobycie umiejętności poprawnej ortograficznie pisowni).

Zbyt wczesne wprowadzenie do procesu nauczania pracy ćwiczeń materialnych, tj. połączonych z wytwarzaniem określonych przedmiotów użytkowych, przy niedostatecznej ilości lub eliminacji ćwiczeń formalnych, tj. nie prowadzących bezpośrednio do otrzymania określonego przedmiotu użytkowego, zwłaszcza już w pierwszych próbach wykonywania danej operacji, zmniejsza prawdopodobieństwo uzyskania od razu poprawnie wykonanych wytworów pracy<sup>12</sup>. W miarę upływu czasu nauczania, zwiększania ilości samodzielnych prób pracy, tj. ćwiczeń uczniowskich w wykonywaniu danej operacji, praca uczniów pod każdym z wymienionych względów staje się bardziej efektywną. Ruchy ich nabierają płynności i stają się coraz bardziej skoordynowane. Działanie uczniów nie wymaga już większego napięcia woli oraz większej koncentracji uwagi, niż jest to konieczne u wprawnego wytwórcy. Niekiedy w sposób bardzo widoczny zmienia się rodzaj samokontroli pracującego. Zmiana polega na pełniejszym angażowaniu w procesie kontroli dotychczas mało wykorzystywanych zmysłów, zwłaszcza słuchu (np. w ocenie procesu toczenia na podstawie dźwiękowej charakterystyki pracy tokarki) oraz — przede wszystkim — na zwiększeniu udziału kontroli kinestetycznej. Początkowo rolę decydującą odgrywają sygnały z telereceptorów, głównie wzrokowe, informujące o sytuacji zewnętrznej; w miarę zdobywania wprawy jednak rolę dominującą przyjmują sygnały kinestetyczne, informujące o przebiegu własnych czynności<sup>13</sup>.

Z przedstawionej charakterystyki procesu kształtowania prostych umiejętności manualno-technicznych wynika, że nieuzasadnione jest kierowanie uczniów na praktyki do zakładów pracy w początkowym okresie

<sup>12</sup> Charakterystykę stanowisk zwolenników ćwiczeń formalnych i materialnych w nauczaniu pracy produkcyjnej zawiera praca L. W. Itielsona: *Osnovy metodiki profesionalnogo obuczenija szkolnikov*. Moskwa 1963.

<sup>13</sup> Tadeusz Tomaszewski: *Struktura czynności ludzkich (w:) Wybrane zagadnienia prakseologiczne*. Warszawa 1962, PAN.



kształcenia, kiedy jeszcze ich umiejętności zawodowe nie są dostatecznie ukształtowane. Miejszem odbywania zajęć praktycznych na tym etapie nauczania jest odpowiednio wyposażony warsztat szkolny. W nim więc uczniowie młodszych klas szkoły zawodowej zdobywać będą umiejętność wykonywania podstawowych operacji technologicznych oraz stosunkowo prostych przedmiotów użytkowych, w których wytwarzaniu, już w formie częściowo zintegrowanej, kompleksowej występują one (stąd nazwa podstawowego systemu nauczania pracy — system operacyjno-kompleksowy). Tu również, już w procesie materialnej produkcji warsztatu szkolnego, następuje ich doskonalenie i ugruntowywanie.

Proces zdobywania wprawy uczniów, tj. określonej sprawności ich działania, połączony z wytwarzaniem przedmiotów o dostatecznym stopniu trudności<sup>14</sup>, przebiegać może i powinien na terenie zakładów produkcyjnych w określonych wcześniej wydziałach pomocniczych lub wydzielonych oddziałach szkoleniowych. Takie rozwiązanie zagadnienia długotrwałej praktyki uczniów ZSZ w zakładach produkcyjnych — jak można przypuszczać — wpłynie na zmniejszenie liczby absolwentów, którzy nieumiejętność pracy w warunkach przemysłowych uważać będą za podstawowy brak w swym wyniesionym ze szkoły przygotowaniu zawodowym.

МИРОСЛАВ НОВИЦКИ

### ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ И ПРОЦЕСС ПРОИЗВОДСТВА

Статья содержит сравнение процесса обучения с процессом производства. Представление сходства и различия между этими процессами является очень важным и существенным делом для надлежащего программирования и организации процесса образования. Если не замечать различий, а следовательно не учитывать особенностей каждого из этих процессов можно привести, что неоднократно выступило в последней истории школьного дела разных европейских государств (и не только европейских), к подчинению процесса производства процессу обучения или наоборот.

Составление особенностей двух указанных процессов ведёт к соответственной интерпретации процесса обучения творческому труду, как своеобразному соединению этих двух процессов. Эта проблема выступает одинаково в общеобразовательной школе, где обучение творческому труду является основным элементом процесса политехнического образования, так и в профессиональной школе, где составляет оно основу профессиональной подготовки учеников.

Этот вопрос приобретает особенное значения в условиях организации практи-

<sup>14</sup> Степень трудности продукции заводской различных школ является разной. В школах металлургических, как вытекало из проведенных исследований, выполняет себя, в одном случае, точные станки и манипуляторы (искусственные руки), а в другом случае до вагонов железных (м. ин. попутных) или ручные инструменты сельскохозяйственные.

ческих занятий учеников профессиональных школ на территории производственных предприятий. Возникает тогда основной вопрос: может ли, а если так, в какой степени фабрика, как производственное учреждение может исполнять дидактические функции в области обучения творческому труду?

В этой ситуации возникает также ряд организационных и дидактических проблем. Вот некоторые из них: „как должна выглядеть организация работы учеников в производственном предприятии?“, „На какой ступени обучения направление учеников на практические занятия в фабрику является дидактически обоснованным?“.

Автор статьи делает попытку ответить на те и им подобные вопросы.

MIROSLAW NOWICKI

### THE PROCESS OF TEACHING AND THE PROCESS OF PRODUCING

The article contains a comparison of the process of teaching and the process of producing. The realization of the differences and similarities between the two processes is important in proper programming and organizing the educational process. Ignoring the differences and, consequently, ignoring the peculiarities of either of the two processes leads, as it often has happened in recent educational history of many European and non-European countries, to subordinating the process of producing to the process of teaching and vice versa.

Listing the peculiarities of the two processes leads to proper interpretation of the process of teaching the productive work as a kind of coupling of the two processes. The problem is manifest in the secondary school of general instruction where teaching productive work is the fundamental element of polytechnical training as well as in vocational schools where productive work is the bases of vocational training of the pupils.

The problem is particularly significant when one deals with the vocational school pupils who go through their practices in plants and factories. The question, then, arises, whether and to what extent a factory, as a productive institution, can perform didactic functions in the area of productive work. A number of organizational and didactic problems also arise in this situation. Some of them are: „What the organization of the pupils' work in factories and plants should be like?“ „On what level of instruction are the factory practices didactically justified?“ The article attempts to provide answers to these and similar questions.

## ROZWÓJ TREŚCI I METOD NAUCZANIA W SZKOLE OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ RSFSR (LATA 1917—1931) <sup>1</sup>

### 1. Pierwsze poczynania partii i państwa radzieckiego w zakresie ustalenia nowej treści nauczania i wychowania w szkole

Wielka Socjalistyczna Rewolucja Październikowa stała się potężnym źródłem gruntownej reformy szkoły i całego systemu oświaty ludowej w Rosji na podstawie prawdziwie demokratycznych zasad i najbardziej postępowych idei naszego wieku — idei marksizmu-leninizmu. Pierwsze lata tworzenia nowej szkoły, choć stosunkowo krótko trwały, miały olbrzymie znaczenie historyczne dla powstania i rozwoju pedagogiki radzieckiej jako pedagogiki socjalistycznej i prawdziwie rewolucyjnej.

29 października 1917 r., tj. w trzy dni po utworzeniu na II Zjeździe Rad pierwszego w świecie prawdziwie ludowego rządu — Rady Komisarzy Ludowych na czele z wielkim Leninem, ludowy Komisarz Oświaty A. W. Łunaczarski pisał w „Odezwie do ludności”, że Partia Komunistyczna i Władza Radziecka będąca władzą prawdziwie demokratyczną wysuwają jako pierwszy cel — zdobycie w najkrótszym czasie przez całą ludność umiejętności czytania i pisania. Cel ten miał być osiągnięty poprzez zorganizowanie sieci szkół odpowiadających potrzebom powszechnego i obowiązkowego nauczania bezpłatnego. W „Odezwie” podkreślono, iż Władza Radziecka stawia sobie jako zadanie zorganizowanie jednolitej dla wszystkich obywateli i absolutnie świeckiej szkoły złożonej z kilku stopni. A. W. Łunaczarski zaznacza, że wszędzie, w całej Rosji, wśród robotników w miastach w szczególności, wzniosła się potężna fala ruchu kulturalno-oświatowego, że „mnożą się organizacje robotnicze i żołnierskie tego typu; pierwszym zadaniem rządu rewolucyjnego i ludowego w dziedzinie oświaty ludowej jest współpraca z tymi organizacjami, udzielanie im wszechstronnego poparcia oraz ułatwienie im pracy”. <sup>2</sup>

W tym właśnie celu burzono gruntownie wszystkie stare formy i ramy systemu oświatowego. Rozpoczęto od kategoriycznego oddzielenia szkoły od cerkwi, potem zlikwidowano urzędniczo-biurokratyczny aparat, który kierował sprawami oświaty ludowej, oraz usunięto zapory zagrażające dzieciom proletariackim dostęp do szkół, a skończono na uproszczeniu pisowni.

Władza robotniczo-chłopska, czyli leninowski rząd socjalistyczny,

<sup>1</sup> Artykuł napisany specjalnie dla „Ruchu Pedagogicznego”. Miał się on ukazać w numerze jubileuszowym, poświęconym 50-leciu Rewolucji Październikowej (5/67). Z powodu spóźnionego nadejścia drukujemy go dopiero obecnie (Red.)

<sup>2</sup> Czasopismo „Narodnoje Proswieszczenije” 1918, nr 1—2, s. 4.

szybko i konsekwentnie wprowadził w życie to, czego nie był zdolny zrealizować w ciągu długich miesięcy Tymczasowy Rząd burżuazyjny.

Tylko w latach 1917—1918 W. I. Lenin podpisał około 30 dekretów i postanowień dotyczących oświaty ludowej i kultury, z których ważniejsze były następujące: „O powołaniu Państwowej Komisji Oświatowej”, „O oddzieleniu cerkwi od państwa i szkoły od cerkwi”, „O organizacji oświaty ludowej w Republice Rosyjskiej” (ustawa), „O mobilizacji umiejących czytać i pisać oraz o organizacji propagandy ustroju radzieckiego” i wiele innych.

Wszystkie te dekrety i postanowienia tworzyły podstawy prawne dla nowej pedagogiki socjalistycznej. Dekrety leninowskie stanowiły historyczne drogowskazy wyznaczające kierunki rozwoju oświaty ludowej i szkoły w ścisłym powiązaniu z rewolucyjną przebudową społeczeństwa na zasadach socjalizmu. Dlatego właśnie te dekrety pozwalają na odtworzenie w całej pełni tych warunków, w jakich odbywała się wyteżona walka i twórczość, warunków, w jakich realizowano wysuniętą i uzasadnioną przez W. I. Lenina zasadę powiązania szkoły z polityką, z życiem i pracą narodu, który w ogniu walki tworzył nowy świat szczęścia i sprawiedliwości.

Rozwijająca się bezpośrednio po zwycięstwie październikowym, a przewidziana już w pierwszym programie partii walka o prawdziwie radziecki charakter szkoły była walką o powiązanie kształcenia z życiem, gdyż religia odgradzała nauczanie i wychowanie od realnej rzeczywistości, od żywego świata walki, pracy i działalności ludzkiej. Uwalniając kształcenie szkolne od wpływów przesądów religijnych, mistycyzmu oraz idealizmu dekret leninowski otwierał przed szkołą szerokie możliwości kształtowania u uczniów dialektyczno-materialistycznego poglądu na świat, tego poglądu, który umożliwiał jedynie prawdziwie naukowe poznanie życia i otaczającego świata.

Dekret ten usunął zarazem na zawsze z systemu wychowania moralnego dogmaty religijno-moralne i reguły nawołujące do pokory i uległości, do długotrwałej cierpliwości, tj. to wszystko, co kształtowało psychikę niewolnika i przeciwdziało przygotowywaniu bojowych i aktywnych, odważnych i stanowczych budowniczych nowego życia.

Zacięta walka, jaka wywiązała się z chwilą ukazania się dekretu o laickim charakterze nauczania i wychowania, świadczyła o tym, iż w dziedzinie polityki szkolnej naruszał on życiowe interesy klas zwalczających nowy ustrój.

Partia i organy władzy radzieckiej, opierając się na świadomości rewolucyjnej mas pracujących, przewyciężywszy skutecznie opór obrońców religii oraz reakcjonistów, wprowadziły w życie ten historyczny dekret leninowski, a tym samym stworzyły sprzyjające warunki do umocnienia więzi szkoły ze społeczno-politycznym życiem narodu, z osiągnięciami postępowej współczesnej myśli naukowej.

Wielka Rewolucja Październikowa skruszyła okowy nacjonalistyczno-kolonialnego ucisku i utorowała wszystkim zamieszkującym Rosję narodową drogę do postępu, do stworzenia swej narodowej w formie, a socjalistycznej w treści kultury.

„Deklaracja praw narodów Rosji”, opublikowana przez Rząd Radziecki 16 listopada 1917 r., proklamowała równość i suwerenność wszystkich narodów Rosji i prawo ich do samookreślenia i do swobodnego rozwoju społecznego i kulturalnego.

Narody Rosji otrzymały prawo do otwierania szkół i innych zakładów wychowawczych z ojczystym językiem wykładowym, tworzenia w języku ojczystym podręczników, literatury naukowej, książek dla dzieci itp., przygotowywania swoich narodowych kadr nauczycielskich.

Ważnym przedsięwzięciem w zakresie likwidacji przeżytków feudalno-burżuazyjnych było proklamowanie równouprawnienia kobiet, również i pod względem kształcenia na wszystkich szczeblach, do wyższego włącznie.

W Rosji carskiej było 87% kobiet-analfabetek, zaś wśród wielu ciemniejących narodowości odsetek ten sięgał 100%. Wielka Socjalistyczna Rewolucja Październikowa raz na zawsze położyła kres dotychczasowemu brakowi równouprawnienia kobiety w społeczeństwie.

Uchwała Ludowego Komisariatu Oświaty z dnia 31 maja 1918 r. „O wychowaniu koedukacyjnym” głosiła:

„We wszystkich zakładach naukowych wprowadzone zostaje wspólne nauczanie uczniów obu płci.

Z chwilą opublikowania niniejszego postanowienia wszystkie zakłady naukowe mają przyjmować na wolne miejsca uczniów obu płci na równych prawach”.

Spełnienie zadań rewolucji burżuazyjno-demokratycznej, a mianowicie: skasowanie narodowościowych, stanowych, religijnych oraz innych ograniczeń w dziedzinie wychowania i kształcenia, oddzielenie cerkwi od państwa i szkoły od cerkwi, likwidacja dawnego — stanowo-biurokratycznego aparatu i skupienie spraw związanych z kierowaniem oświatą ludową w rękach Ludowego Komisariatu Oświaty stanowiło wstępny etap i początek gruntownej reformy całości wychowania i kształcenia dorastających pokoleń.

Do wybitnych dokumentów, które wieńczą całą pracę twórczą, dokonaną w pierwszym roku istnienia władzy radzieckiej w zakresie reformy szkolnej, należą, mimo zawartych w nich pewnych tendencji błędnych: „Deklaracja” („Podstawowe zasady jednolitej szkoły pracy”) oraz „Ustawa o jednolitej szkole pracy w RSFSR”. W przygotowywaniu tych dokumentów i układaniu ich treści brali czynny udział N. K. Krupska i A. W. Łunaczarski. „Ustawa” zamiast skasowanych różnego rodzaju resortowych i stanowych zakładów naukowych Rosji carskiej wprowadziła bezpłatną i koedukacyjną jednolitą szkołę pracy podzieloną na I i II

stopień. Jako podstawę nowej szkoły „Ustawa” i „Deklaracja” wysuwały ideę wszechstronnego rozwoju osobowości ucznia.

Opublikowanie 16 października 1918 r. „Podstawowych zasad jednolitej szkoły pracy” i „Ustawy o jednolitej szkole pracy”, w których „w każdym punkcie, w każdym paragrafie — według słów Krupskiej — brzmi mocny apel największej w świecie rewolucji”, miało olbrzymie znaczenie historyczne dla budowy nowego systemu powszechnej oświaty ludowej w naszym kraju.

„Sens i znaczenie tego dekretu — jak słusznie to podkreślała później N. K. Krupskaja w artykule napisanym z okazji dziesięcioletniej rocznicy opublikowania »Ustawy o jednolitej szkole pracy« — najdobitniej wykazują »Podstawowe zasady«, stanowiłyby one po prostu deklarację, zwyczajny, dobrze napisany, z talentem artykuł, gdyby nie towarzyszył im dany dekret, który wykazywał, iż „są to nie słowa, lecz czyny, że »Podstawowe zasady« — to wytyczne działania”.<sup>1</sup>

Rozpatrując problem powiązania pracy z nauczaniem w świetle znanej tezy Marksa o tym, iż w warunkach państwa socjalistycznego praca dziecka zamieniła się w źródło zdrowego, pełnego i aktywnego, a nie kontemplacyjnego poznawania świata, A. W. Łunaczarski dawał w „Deklaracji” wyraz swemu przekonaniu, że „nowa szkoła nierozzerwalnie zwiąże się z wytwórczością lokalną i zaprowadzi uczniów do fabryki, na koleje żelazne, do zakładów przemysłowych, wszędzie tam, dokąd warunki miejscowe pozwolą, zaprowadzi nie tylko na wycieczkę, nie tylko w celu obejrzenia, ale do pracy”.<sup>2</sup>

Jęśli przedstawiciele anarchicznego, proletkultowskiego kierunku w pedagogice radzieckiej utożsamiając teorię z praktyką, szkołę z życiem nie doceniali znaczenia systematycznego przyswajania przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela wiedzy teoretycznej, to „Deklaracja” podkreślała, że samodzielne zajęcia dzieci „nie powinny stanowić przeszkody w przerabianiu zaplanowanego kursu nauki przy zastosowaniu najdoskonalszego pod względem dydaktycznym doboru obiektów”.

„W miarę przechodzenia uczniów z klas niższych do wyższych coraz wybitniejsze miejsce — czytamy w tym dokumencie — zajmować będzie nauczanie systematyczne pod kierunkiem specjalistów w zakresie języka ojczystego, matematyki, geografii, historii, biologii i jej działów, fizyki i chemii, nowożytnych języków obcych”.<sup>3</sup> Zaznaczono przy tym, że wszystkie te zajęcia muszą być „w toku przyswajania wiedzy przepojone metodami pracy, tj. powinny być oparte na ścisłym powiązaniu teorii z praktyką, nauczania z życiem”.<sup>4</sup>

Wszystkie te twierdzenia, idee i zasady sformułowane przez A. W. Łu-

<sup>1</sup> N. K. Krupskaja: *Pedagogičeskie sočinienija*, t. I., s. 333.

<sup>2</sup> A. W. Łunaczarski: *O oświacie ludowej*. Wybór pism. Przekład W. Woroszyłskiego. Wyboru dokonał i wstępem opatrzył M. Szulkin. Iskry, Warszawa 1961, s. 204.

<sup>3</sup> A. W. Łunaczarski: *O narodnom obrazowanii*. M. Izd. APN, 1958 r., s. 528.

<sup>4</sup> J. w.

naczarskiego w „Deklaracji” w imieniu najbardziej postępowych pedagogów-marksistów, ułatwiały w ówczesnych warunkach zrozumienie szeregu ważnych, związanych z opracowywaniem nowej treści kształcenia w szkole takich zagadnień, jak charakter i miejsce pracy wytwórczej jako jednego z decydujących ogniw w zbliżeniu nauczania i wychowania z życiem, rola wiadomości teoretycznych i metod ich przyswajania w nowej szkole pracy, przygotowującej swoich wychowanków do rewolucyjnego przekształcenia otaczającego świata itd.

W pierwszych dokumentach określających sposoby tworzenia nowej szkoły zawarte były oczywiście idee i tezy teoretyczne, które, jak wykazało późniejsze doświadczenie, miały charakter przemijający, stanowiły w owym czasie niezbędny szczebel przy przejściu od dawnej szkoły z jej dyscypliną koszarową do nowej szkoły. Te idee i twierdzenia po spełnieniu swej roli przy burzeniu przestarzałych, zdeaktualizowanych podstaw wychowania straciły swoje znaczenie i ustąpiły miejsca innym ideom i tezom odpowiadającym wzrostowi roli i znaczeniu szkoły radzieckiej: skasowanie egzaminów, wybieranie nauczycieli i temu podobne poczynania stanowiły niezbędne wówczas środki działania. Bez zniesienia egzaminów na pierwszym etapie tworzenia nowej szkoły, kiedy rozpoczynała się dopiero na dobre reedukacja mas nauczycielskich pod względem ideologicznym i pedagogicznym, kiedy dawne nawyki i przesady mocno jeszcze trzymały w swej niewoli przeważającą większość nauczycieli, utrzymanie niektórych atrybutów szkoły przedrewolucyjnej mogłoby dopomóc reakcjonistom w faktycznym utrzymaniu uprzywilejowania klas posiadających w zakresie kształcenia dzieci, dając tym klasom do ręki narzędzie walki z napływem do szkoły średniej i wyższej dzieci mas pracujących.

Były również zawarte w tych pierwszych dokumentach poszczególne błędne twierdzenia powstałe pod wpływem tak zwanej „teorii wychowania swobodnego” (błędne rozumienie stosunku wzajemnego między pracą i podstawami naukowymi w nauczaniu, wyolbrzymienie roli pracy w wychowaniu, niedocenywanie roli zachęty i kary w wychowaniu dzieci, zakaz zadawania prac domowych i niektóre inne). Nie można jednak zapominać o tym, iż dokumenty rewolucyjne, które zadecydowały o gruntownych zmianach w rozwoju oświaty ludowej w naszym kraju, nie będą mogły być właściwie zrozumiane i ocenione, jeśli zamiast wyodrębnić w nich to, co było najważniejsze, najistotniejsze, skupimy uwagę na szczegółach, na poszczególnych detalach.

Przy rozpatrywaniu i ocenianiu tych dokumentów należy kierować się wskazaniem W. I. Lenina, że przy tworzeniu nowego, socjalistycznego ustroju państwowego i społecznego nie było rzeczą możliwą uniknięcie niektórych błędów i nadmiernego zapału, dokonując bowiem dzieła o wszechświatowym znaczeniu historycznym trzeba było kroczyć nie szeroką i utartą drogą, ale zupełnie nie zbadanymi, świeżo utorowanymi drogami, trzeba było orać ugory.

## 2. Główne kierunki i podstawowe wyniki reformy pracy programowo-metodycznej szkoły radzieckiej w pierwszych latach popaździernikowych (1918—1920). W. I. Lenin o socjalistycznym charakterze kształcenia szkolnego i wychowania

Już w pierwszych latach popaździernikowych (1917—1920) zarysowywały się główne kierunki reformy treści i metod kształcenia w szkole. Generalną linią tej reformy była walka o efektywność oraz życiowo praktyczną wartość wiedzy, zdolnej do przekształcenia otaczającego świata. Postępowi przedstawiciele nowej szkoły socjalistycznej prowadzili zarazem w jej imieniu, poczynając od pierwszych lat jej istnienia, walkę o powiązanie nauczania z życiem, walkę toczoną pod sztandarem obrony wysokiego poziomu wykształcenia ogólnego odpowiadającego osiągnięciom współczesnej nauki. W walce tej znalazł swoje odbicie jeden z zasadniczych kierunków rozwoju pedagogiki radzieckiej, którego czołowym przedstawicielem obce było niedocenywanie znaczenia wysokiego poziomu wykształcenia ogólnego oraz opanowanej wiedzy naukowej.

Oto dlaczego pedagogika socjalistyczna wysuwa po wybuchu Rewolucji Październikowej ideał człowieka wysoko wykształconego pod względem intelektualnym, harmonijnie łączącego w sobie solidne naukowe przygotowanie ogólne z dobrym opanowaniem określonej specjalności.

W „Podstawowych zasadach jednolitej szkoły pracy” („Deklaracja”) stwierdzono: „...dalekim bowiem od ideału człowieka wykształconego jest zarówno specjalista, któremu poza jego specjalnością obce jest wszystko, co ludzkie, jak i dyletant, który umie wszystko po trochu, a nic — gruntownie”.<sup>1</sup>

Śród charakterystycznych dla tego okresu tendencji postępowych w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych wyróżniają się następujące: zerwanie z czystym intelektualizmem cechującym proces kształcenia w dawnej szkole, dążenie wybitniejszych teoretyków pedagogiki radzieckiej do dostosowania w sposób bardziej określony treści nauczania do poziomu osiągnięć współczesnej nauki, do ściślejszego uzgodnienia metod pracy szkolnej z metodami naukowymi i inne. Dążenie przedstawicieli nowej pedagogiki radzieckiej do uwydatnienia życiowo-praktycznej, aktywnie przekształcającej wartości wiedzy nabywanej w szkole do zrealizowania zasady „syntezy nauki i pracy” było niewątpliwie bardzo owocne, zgodne z duchem czasu oraz z poglądem marksistowskim na stosunek wzajemny nauki i rzeczywistości, nauki i życia. Ale już w pierwszych latach po Październiku obok poprawnego pod względem marksistowskim podejścia do rozwiązywania zagadnienia „syntezy” nauki i pracy w szkole zaczęło się ujawniać wulgarno-materialistyczne, pragmatyczne w istocie traktowanie tego problemu. Takie ujęcie zagadnienia prowadziło w praktyce nieuchronnie nie do ustalenia związku nauczania z życiem, lecz do całkowitego

<sup>1</sup> A. W. Łunaczarski: O oświacie ludowej. Op. cit., s. 199.



tego zastąpienia nauczania życiem, zgodnie ze znanym hasłem pragmatycznym pedagogiki anarchicznej: „Należy studiować życie, a nie przedmioty szkolne”.

Wysuwane przez W. I. Lenina w szeregu jego przemówień, a także występujące w pracach wybitniejszych pedagogów i metodyków radzieckich podstawowe idee reformy całego systemu kształcenia ogólnego na podstawie zasady powiązania nauki z życiem znalazły pewne odbicie w planie nauczania z r. 1921. Plan ten podyktowany był nowymi zadaniami, jakie stały przed szkołą w dziedzinie działalności programowo-metodycznej w okresie przystąpienia całego kraju do pokojowej pracy nad odbudową gospodarki narodowej.

Reprezentowana przez wydział reformy szkolnej drobna burżuazyjna, anarchiczna tendencja do całkowitego wyrzeczenia się dawnego doświadczenia pedagogicznego, co znalazło swój wyraz w wydanych w latach 1918—1919 „Materiałach dotyczących kształcenia w szkole pracy”, spotkała się przy końcu r. 1920 z poważną krytyką nawet w samym Ludowym Komisariacie Oświaty.

W nowych warunkach były nie do przyjęcia takie charakterystyczne dla „Materiałów” tendencje, jak niedocenywanie teorii i logiki przedmiotu nauczania, uczynienie zajęć z pracy celu samego w sobie i podporządkowanie im całego procesu kształcenia, dążenie do potraktowania przedmiotów szkolnych jako środków pomocniczych do realizacji zajęć z pracy, przeciwstawienie metody wykorzystania wiedzy zadaniu, jakim jest przyswojenie systemu pojęć naukowych.

O ile w „Materiałach dotyczących kształcenia w szkole pracy” za główny sposób zapewnienia nauczaniu więzi z życiem uznano poznawanie głównych kompleksów zjawisk społecznych i przyrodniczych na drodze wykonywania przez uczniów wszelkiego rodzaju zajęć z zakresu pracy, przy czym teorii przeciwstawiono praktykę, zaś systemowi wiadomości — metodykę ich wykorzystania, to w programach z r. 1920 zajęto już inne, bardziej słuszne stanowisko.

Podkreślając wszędzie życiowy i aktywny charakter wiedzy nabywanej w szkole programy te brały pod uwagę pozytywne strony programów Komisariatu Oświaty Związku Komun Obwodu Północnego (r. 1918, miasto Piotrograd), które dążyły do utrzymania systemu wiedzy, nie uważały zaś za możliwe rozwiązanie problemu więzi nauczania z życiem kosztem podporządkowania naukowo-teoretycznych treści nauczania procesom pracy i zajęciom praktycznym, traktowanym jako cel sam w sobie.

W planie i programach nauczania z r. 1920, które wychodziły z założenia, iż jednym z najpilniejszych i ważnych ze względów życiowych zadań jest kształtowanie u dzieci dialektyczno-materialistycznego poglądu na świat, znalazła swoje odbicie jedność celów humanistycznego i matematyczno-przyrodniczego cyklu dyscyplin w rozwiązywaniu tego zadania. Specjalnie nauki o życiu przyrody i społeczeństwa zostały w pełni w tym

planie i w tych programach uwzględnione. Ten fakt, że w porównaniu ze szkołą przedrewolucyjną rozszerzono znacznie materiał nauczania z zakresu przedmiotów przyrodniczych, miał dość ważne znaczenie dla rozwiązania wielu zagadnień dotyczących wiązania nauczania z życiem, a zwłaszcza dla podniesienia poziomu przygotowania politechnicznego uczniów.

Przewaga w naszym planie nauczania przedmiotów, przygotowujących uczniów do naukowo-materialistycznego rozumienia występujących w toku rozwoju życia i przyrody prawidłowości, bardzo wyraźnie występuje przy porównaniu liczby godzin przeznaczonych na studiowanie odpowiednich dyscyplin w szkole radzieckiej w r. 1920/21 oraz w szkole burżuazyjnej. (Zob. tablicę nr 1 na stronie 41).

Warunki sprzyjające lepszemu przygotowaniu uczniów klas starszych pod względem ideowo-politycznym i światopoglądowym stworzono również i przez to, iż w skład przedmiotów społeczno-historycznych w planie nauczania z r. 1920 weszła w drugim półroczu ósmego roku nauczania historia socjalizmu, która kończyła się w klasie IX studiowaniem Konstytucji Radzieckiej, jednak nie wszystkie szkoły mogły w tych latach realizować w stopniu dostatecznym założenia dydaktyczno-wychowawcze tych przedmiotów.

Plan nauczania z r. 1921 nie potrafił rozwiązać jednego z ważnych zadań wiązania szkoły z życiem — tj. określić trafnie stosunek wzajemny ogólnego i specjalnego (zawodowego) kształcenia, co zarówno W. I. Lenin, jak i N. A. Krupskaja uważali za konieczne. Wziąwszy pod uwagę wypowiedzi leninowskie oraz głosy wielu pedagogów radzieckich ostrzegające przed zbyt wczesnym i wąsko pojętym uzawodowieniem, autorzy planów nie uwzględnili jednocześnie wytycznych Włodzimierza Iljicza, N. K. Krupskiej i A. W. Łunaczarskiego, które wskazywały na konieczność prawidłowego łączenia ogólnego i politechnicznego wykształcenia z przygotowaniem zawodowym w celu zaspokojenia najpilniejszych potrzeb gospodarki narodowej. W planie nauczania z r. 1921 nie przydzielono zupełnie godzin na nauczanie specjalnych przedmiotów.

Drugą zasadniczą wadą tego planu nauczania był brak w nim specjalnych godzin przeznaczonych na nauczanie pracy.

Pomimo wymienionych braków plany i programy nauczania z r. 1920 odegrały ważną rolę w historii szkoły radzieckiej.

Znaczenie ich polegało przede wszystkim na tym, że kładły one silny nacisk na rozszerzenie zakresu kształcenia ogólnego i podniesienie jego poziomu w dziedzinie decydujących cyklów przedmiotów nauczania, co było niewątpliwie rzeczą bardzo ważną dla udoskonalenia przygotowania absolwentów szkoły do życia, do pracy produkcyjnej.

Obszerny program wychowania komunistycznego młodzieży oraz zbliżenia szkoły radzieckiej do pracy i do walki narodu o zwycięstwo socjalizmu zawierało historyczne przemówienie W. I. Lenina, wygłoszone

Tablica I

Typ szkoły	Ogółem		W tej liczbie w zakresie poszczególnych przedmiotów				
	Ogólna liczba godzin nauki (tygodniowo)	w %	Religia (moralność)	Języki	Przedmioty społeczno-histeryczne i geografia	Matematyka, fizyka, chemia, przyrodokształtowanie	Inne przedmioty
Francja. Męska szkoła średnia typu klasycznego. 1912 r. 10 lat nauki	224	100		Łącznie z językiem ojczystym 58,4	14,5	16,0	11,1
Francja. Szkoła realna. 1912 r. 10 lat nauki	226	100	"	45,5	12,8	27,1	14,6
Włochy. Gimnazjum. 1912 r. 6 lat nauki.	117	100	"	75,2	17,1	7,7	—
Anglia. Szkoła średnia. 1912 r. 6 lat nauki.	146	100	4,1	75,4	—	17,1	3,4
Rosja. Gimnazjum męskie. 1914 r. 8 lat nauki.	247	100	8,1	47,3	10,9	28,3	5,2
Rosja. Szkoła realna. 1906 r. 7 lat nauki (bez klas przygotow.).	203	100	6,9	37,9	10,4	35,4	9,4
Rosja. Szkoła handlowa. 1912 r. 7 lat nauki (przygotow.).	223	100	6,2	35,9	9,0	27,9	21,0
ZSRR. Szkoły I i II stopnia. 1920/21 r. 9 lat nauki.	221	100	—	22,8	14,7	44,9	17,6

w dniu 2 października 1920 r. na III Zjeździe Komunistycznego Związku Młodzieży Rosji.

W. I. Lenin podkreślał mocno, iż najwyższym i najszlachetniejszym celem zdobywania wykształcenia współczesnego przez młodzież radziecką jest poświęcenie swej wiedzy wielkiej sprawie przebudowy społeczeństwa na podstawach komunistycznych. Tego powinna się ona uczyć już na ławie szkolnej łącząc swoją naukę z pracą robotników i chłopów, nie izolując się od burzliwego życia, nie ograniczając się wyłącznie do czytania książek i broszur komunistycznych.

Współczesne kształcenie odpowiadające potrzebom życiowym nowego społeczeństwa socjalistycznego jest jednocześnie wychowaniem komunistycznym. U podstaw organicznej jedności procesów kształcenia, nauczania i wychowania leży walka o umocnienie i pełną realizację zasad komunizmu. „Trzeba — mówił Lenin — aby cała praca nad wychowywaniem, kształceniem i nauczaniem młodzieży współczesnej była wpajaniem w nią moralności komunistycznej”.<sup>1</sup>

Współczesne kształcenie komunistyczne młodzieży powinno przewyższać zarówno pod względem poziomu, jak i treści oraz metod to wszystko, co dawała przedtem dawna szkoła burżuazyjna.

W. I. Lenin dał odpowiedź na jedno z palących pytań, stawianych przez rozwijającą się pedagogikę socjalistyczną: jak nowa szkoła, która walczyła o to, aby mieć prawo nazywania się marksistowską, prawdziwą szkołą życia, powinna ustosunkować się do kulturalnej spuścizny przeszłości.

Leninowskie pojęcie tego zasadniczego problemu stanowiło jakby podsumowanie walki pedagogów-marksistów z proletkultowskim, anarchicznym kierunkiem zarysowującym się przy tworzeniu szkoły radzieckiej i dawało ostateczne wyjaśnienie sposobu rozwiązania zagadnienia roli dziedzictwa kulturalnego w systemie kształcenia komunistycznego, przygotowującego młodzież do udziału w tworzeniu nowego życia.

Lenin wyraźnie wskazywał na to, że zadania tego nie można rozwiązać bez dokładnej znajomości kultury, jaką stworzyła ludzkość w toku swego rozwoju, bez twórczego przetworzenia tej kultury. Podkreślał, że nie można stać się komunistą, aktywnym twórcą i budowniczym życia teraźniejszego i przyszłego „nie przyswoiwszy sobie tego, co nagromadziła wiedza ludzka”.<sup>2</sup>

Jako przykład tego, jak z sumy wiedzy ludzkiej powstał komunizm, wymienił Lenin marksizm. Przemówienie W. I. Lenina nie tylko zawierało głębokie i wszechstronne podsumowanie pierwszych kroków poczynionych w kierunku socjalistycznej reformy nauczania i wychowania, ale i określało z genialną przenikliwością najgłówniejsze sposoby rozwiązania tego problemu, walka o realizację których stanowiła treść podstawową następnych okresów tworzenia szkoły radzieckiej (marksistowsko-leninowskie

<sup>1</sup> W. I. Lenin: O młodzieży. „Iskry”, Warszawa 1955, s. 308.

<sup>2</sup> J. w., s. 302.

podejście do zagadnienia wykorzystania kulturalnego dorobku przeszłości; aktywne i świadome opanowanie całego bogactwa wiedzy naukowej nagromadzonej przez ludzkość, opanowanie tej wiedzy w celu jej wykorzystania przy budowie komunizmu; przewyciężenie oderwania w nuczaniu książki od życia, teorii od praktyki; zapewnienie jedności procesów wychowania, kształcenia i nauczania poprzez wychowanie młodzieży w duchu moralności komunistycznej; politechniczny kierunek kształcenia ogólnego i praktyczne przygotowanie młodzieży do życia odpowiednio do zadań stojących przed odbudową gospodarki narodowej kraju na współczesnych podstawach naukowych; nadanie wychowaniu moralnemu młodzieży charakteru aktywnego, prawdziwie komunistycznego drogą włączenia chłopców i dziewcząt do organizowania pracy socjalistycznej robotników i chłopów.)

### 3. Treść kształcenia, organizacja i metody nauczania w szkole RSFSR (1921—1931)

Problemy treści kształcenia, organizacji i metod nauczania stają się w latach dwudziestych jednym z najbardziej palących i złożonych problemów pedagogiki radzieckiej. Tłumaczy się to tym, iż w wymienionych latach odbywa się gruntowna reforma treści kształcenia w szkole, odpowiednio do zadań stojących przed nową epoką rewolucyjną i przed budowaniem życia na podstawach socjalistycznych. W związku z tym po nowemu sformułowano główne zasady budowy programów szkolnych. Odbywało się trudne przejście od przedmiotowych do kompleksowych programów. Poddawano rewizji nomenklaturę przedmiotów szkolnych, ich rozmieszczenie w planie szkolnym, korelacje między nimi.

Już w pierwszym okresie walki pedagogów radzieckich o nowe ideowo-polityczne i metodologiczne podstawy programów szkolnych (lata 1921—1923 aż do chwili wprowadzenia programów GUS-u<sup>1</sup>) reforma tych programów, która była najbardziej radykalna, a zarazem pełna sprzeczności w dziedzinie dyscyplin społeczno-humanistycznych, objęła wszystkie przedmioty nauczania. Jednak wydane w r. 1921 programy dla siedmioletnich szkół dawały nauczycielowi zbyt mało materiału do powiązania nauczania ze współczesnością rewolucyjną, z praktyką rozwijającej się w tych latach w kraju radzieckim walki o socjalizm.

Ważnym etapem walki o rewolucyjne, ideowo-polityczne i marksistowskie podstawy treści kształcenia w szkole było wprowadzenie programów GUS-u (lata 1923—1930). Oceniając znaczenie tych opublikowanych już przy końcu r. 1922 programów N. K. Krupska, po upływie dziesięciu lat od ich wydania pisała, że „zapoczątkowały one walkę o zwycięstwo marksizmu w szkole, o gruntowną

<sup>1</sup> GUS — Gosudarstwiennoj Uczonyj Sowiet przy Ludowym Komisariacie Oświaty. (GUS — Państwowa Rada Naukowa — od tłumacza).

zmianę treści programów, czego tak stanowczo domagał się Włodzimierz Iljicz". Podkreślenie moje — Z. R.). Był to ten okres, kiedy specjalnie intensywnie zaczęto opracowywać ideowo-polityczne i metodologiczne podstawy wiązania procesu dydaktyczno-wychowawczego z życiem, z rewolucyjną współczesnością. Przenikająca całą treść nowych programów GUS-u idea rewolucyjnego przeobrażenia świata przy pomocy wiedzy nadawała całemu nauczaniu charakter aktywny, nastawiała nauczyciela na kształtowanie u dzieci czynnego stosunku do życia, na wciąganie ich do współuczestniczenia, w miarę swoich sił, w przekształcaniu życia zgodnie z zasadami socjalistycznymi.

Programy GUS-u główny akcent kładły na poznawanie pracy ludzi. W ścisłym związku z tą pracą rozpatrywano siły i stosunki wytwórcze, ustrój społeczny i walki klas w różnych epokach. Traktując pracę jako oddziaływanie człowieka na przyrodę, jako podporządkowanie sił przyrody celom społecznym programy pod tym kątem widzenia ujmowały również poznawanie zjawisk przyrody.

Cały materiał nauczania miał być ujęty syntetycznie i ugrupowany w trzech kolumnach („Przyroda”, „Praca”, „Społeczeństwo”) w taki sposób, aby jego główną podstawą była praca, różnorodne formy pracy ludzkiej w różnych epokach historycznych, w różnych okresach rozwoju społecznego.

Przyznanie wielkiej wartości przyrodoznawstwu w nauczaniu szkolnym, w kształtowaniu komunistycznego poglądu na świat określało miejsce i znaczenie w nowych programach pierwszej (lewej) kolumny, zatytułowanej: „Przyroda”.

Treść materiału zawartego w tej kolumnie w programie GUS-u dawała duże możliwości prowadzenia obserwacji przyrody, poznawania jej w całym bogactwie i różnorodności. Była to ważna droga wiodąca do zrealizowania zadania, jakim było poznanie materialności świata w celu kształtowania u uczniów podstaw dialektyczno-materialistycznego poglądu na świat.

W zakresie przyrodoznawstwa programy GUS-u stawiały sobie za główny cel doprowadzenie uczniów do zrozumienia procesu ewolucji. Lecz ujawniając w dostępnej dla dzieci formie siły napędowe ewolucji, programy dążyły do podkreślenia roli człowieka i jego rozumu, roli praktyki rewolucyjnej przeobrażającej otaczający świat.

Nowy program zmierzał do powiązania nauki pracy z poznawaniem praw i sił przyrody.

Pod tym kątem widzenia trzeba było studiować fizykę, chemię, geografię i w głównych zarysach osiągnięcia myśli ludzkiej w dziedzinie wszystkich nauk o przyrodzie i technice. W ten sposób zostało określone miejsce i znaczenie środkowej kolumny w programie GUS-u noszącej nazwę: „Praca”.

Nowe programy powinny być „...ułatwić zrozumienie kierunku rozwoju społecznego, rozumienie tego, co się dzieje wokoło nas...”<sup>1</sup>

Stosunki społeczne powstające na bazie stosunków wytwórczych ze społecznych form pracy; zmiany w stosunkach społecznych zachodzące w procesie rozwoju sił wytwórczych; ustrój społeczny i walka klas w różnych epokach; ustrój kapitalistyczny i nieuchronna jego likwidacja na drodze rewolucyjnego wysiłku proletariatu oraz klas uciskanych; społeczeństwo radzieckie jako wyższa i zasadniczo nowa forma społecznej organizacji ludzi, zbudowana na podstawie prawdziwie ludowej władzy — to wszystko stanowiło treść trzeciej kolumny zatytułowanej: „Społeczeństwo”.

Nowe programy stawiały sobie za cel usunięcie jednego z najistotniejszych braków dawnej szkoły, jakim było całkowite oderwanie od życia przedmiotów nauczania w szkole, a także ich wzajemne odizolowanie. Programy te kierowały uwagę i energię nauczycieli na powiązanie pracy szkoły z zadaniami budownictwa socjalistycznego, z polityką Partii Komunistycznej. Na tym polegał charakter postępowy programów GUS-u, tym się one zasadniczo różniły od programów dawnej szkoły i od poprzednich programów szkoły radzieckiej.

Kładąc główny akcent w procesie nauczania na poznawanie pracy ludzi, roli pracy i człowieka pracującego w przeobrażeniu przyrody i społeczeństwa programy GUS-u dawały nauczycielom do rąk niezbędny dla nich kompas ideologiczny i metodologiczny kierujący doborem istotnie ważnego pod względem życiowym materiału nauczania i ściśle związanych z tym materiałem form społecznie użytecznej pracy uczniów, form odpowiadających wymaganiom współczesności radzieckiej. Cała treść programów apelowała do nauczyciela, aby traktował uczniów jako „część wielkiej armii pracy, budującej nowe życie” (N. K. Krupskaja). To wszystko wskazywało na prawdziwie nowatorskie i śmiałe podejście autorów programów oraz przodujących nauczycieli do układania treści kształcenia w oparciu o zasady pedagogiki socjalistycznej, do rozwiązania problemu więzi szkoły z życiem w duchu nowych pod względem ideologicznym i metodologicznym wymagań. W praktyce programy GUS-u wносиły ducha marksizmu-leninizmu do dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły przy rozwiązywaniu wielu zagadnień dydaktycznych, całej działalności nauczycieli nadawały po umocnieniu powiązania kształcenia i wychowania z życiem bardziej wyraźny kierunek ideowy, komunistyczny. Nie było rzeczą przypadku to, że właśnie w tych latach specjalnie zaostrzyła się w środowisku nauczycielskim i wśród pedagogów-teoretyków walka ideologiczna. Zwolennicy dawnej szkoły, a wraz z nimi i ci, którzy nie potrafili jeszcze docenić znaczenia nowych programów, występowali pod sztandarem krytyki kompleksowości, uznanej za podstawę układu strukturalnego nowych programów, przeciwko ich rewolucyjnej pod względem ideowo-politycznym treści,

<sup>1</sup> N. K. Krupskaja: O wospitaniu i obuczeniu. Uczpiedgiz, 1946, s. 103.

przeciwko wyraźnie w nich zaznaczonej tendencji do umocnienia więzi szkoły z polityką partii, z aktualnymi problemami rewolucyjnej współczesności.

W ten sposób w praktyce praca szkoły i nauczycieli nad powiązaniem nauczania z życiem wzbogacała się w porównaniu z poprzednim etapem pod względem ideowym i metodycznym, stała się bardziej celową i wartościową pod względem społecznym, zaczęła ją cechować większa konsekwencja i przenikliwość komunistyczna. Stworzone zostały ważne przesłanki dla rozwiązania jednego z głównych zadań z zakresu umocnienia więzi szkoły z praktyką budownictwa socjalistycznego, czyli kształtowania u uczniów podstaw marksistowsko-leninowskiego poglądu na świat. Na drodze jednak do postępowego rozwoju szkoły w tym kierunku trzeba było jeszcze przezwyciężyć wiele trudności. Wychodząc ze słusznego założenia, że szkoła powinna być powiązana z życiem, walcząc o nasycenie nauczania szkolnego materiałem ważnym ze względów życiowych, twórcy programów GUS-u doszli jednak do fałszywego wniosku o konieczności odrzucenia zasady przedmiotowego ujmowania materiału, która, ich zdaniem, przeczyła zasadzie żyćowości.

Odrzucając samodzielne przedmioty nauczania jako osobne gałęzie syntetycznej wiedzy ludzkiej — programy GUS naruszały systematyczność i logiczność nauczania szkolnego i nie mogły oczywiście przyczynić się do efektywnego rozwiązania zadania, jakim było ukształtowanie marksistowskiego poglądu uczniów na świat.

Tematy kompleksowe, według których ułożono materiał programowy, prowadziły faktycznie do likwidacji samodzielności i jakościowej swoistości podstawowych dyscyplin nauczania i w ten sposób podstawy nauk nie mogły być w szkole studiowane systematycznie.

„System wiedzy, a nie system przedmiotów” — taka była jedna z podstawowych zasad, stanowiących punkt wyjścia w programach GUS-u.

Autorzy programów nie dostrzegli tego, że leżąca u podstaw strukturalnej budowy programów kompleksowość sprzeczna była w samej swej istocie metodologicznej z wymaganiami marksizmu. „Metoda kompleksowa” rozpatrywała wiedzę naukową a h i s t o r y c z n i e, poza prawami rozwoju każdej poszczególnej nauki, wówczas gdy marksizm patrzy na wszystko z historycznego punktu widzenia.

Twórcy programów GUS-u w sposób uproszczony pojmowali znane twierdzenie dialektyki, że wszystkie zjawiska należy brać i rozpatrywać w ich związkach i rozwoju. To doprowadziło do zastąpienia naturalnych związków sztucznymi.

Za rzecz najważniejszą uważali oni w nauczaniu dzieci metodę nabywania wiedzy, nie przywiązując znaczenia do trwałego i systematycznego przyswojenia podstaw nauk.

Ułatwiając szeroką orientację w otaczającym życiu, we współczesności, rozszerzając horyzonty dziecka, programy kompleksowe dawały w porów-



naniu z dawną szkołą bardzo wiele, ale bez ujęcia tego w jakiś system, bez utrwalenia przez uczniów otrzymywanej wiedzy. W praktyce szkolnej wytworzyła się w tych latach swoista „szachownica” pedagogiczna, która znalazła swój wyraz w tym, iż obok przodujących, doświadczonych nauczycieli skutecznie usuwających sprzeczności tkwiące w programach kompleksowych było wiele kolektywów pedagogicznych, pracowników szkoły masowej, którzy nie mogli podołać temu zadaniu, co prowadziło do poważnych komplikacji w procesie dydaktyczno-wychowawczym (oderwanie kompleksów od nawyków, rozpowszechnienie się „siedzących kompleksów”, niewłaściwe rozumienie związków międzyprzedmiotowych i inne). Tymczasem życie społeczeństwa radzieckiego i walka narodu pod kierunkiem partii o zwycięstwo socjalizmu wymagały znacznego podniesienia poziomu i jakości ogólnokształcącego przygotowania uczniów. Bez tego nie można było rozwiązać zadania polegającego na przygotowaniu kadr socjalistycznych dla wszystkich gałęzi gospodarki narodowej i kultury.

Rozwijająca się już w latach 1925—1926 krytyka programów GUS-u przez społeczeństwo radzieckie i przodujące nauczycielstwo stanowiła prawidłowe odzwierciedlenie wzrostu zapotrzebowania budownictwa socjalistycznego na wykształconych ludzi, na podniesienie poziomu wykształcenia ogólnego, jakie młodzież otrzymywała w szkole.

Już XII Zjazd WKP(b) (kwiecień 1923 r.) w swej rezolucji „O przemyśle” podkreślał, że „cały entuzjazm, który młodzież robotnicza poświęcała dawniej walce rewolucyjno-politycznej, powinien w warunkach państwa robotniczego być skierowany na opanowanie nauki i techniki. Trzeba, by kształcący się, który lekceważy naukę, był traktowany jak dezerterski lub łamistrajk w walce przeciwko burżuazji”.<sup>1</sup>

Cechą charakterystyczną nowego okresu prac programowych było coraz bardziej organiczne łączenie walki o marksistowskie podstawy metodologiczne treści kształcenia szkolnego z doskonaleniem dydaktycznym i metodycznym zasad jego budowy. Kompleksowość w tej formie, w jakiej znalazła ona swoje zastosowanie w pierwszych wydaniach programów GUS-u, poważnie utrudniała realizację ich cennej pod względem ideowo-politycznym treści oraz marksistowskich wytycznych ideowych. Ponadto szkoła pracująca na podstawie tych programów nie mogła w dostatecznym stopniu realizować nowej pilnej potrzeby, jaką było zapewnienie uczniom dostatecznego poziomu przygotowania.

Programy z r. 1927 — pierwsze faktycznie programy państwowe, obojętne dla wszystkich szkół RSFSR odzwierciedlały potrzeby nowego etapu budownictwa socjalistycznego w kraju w zakresie podniesienia poziomu oraz jakości ogólnego i politechnicznego przygotowania uczniów. Pomimo to, że nie została w nich w pełni przezwyciężona i odrzucona zasada kompleksowości, stanowiły one poważne osiągnięcie, wieńczące pra-

<sup>1</sup> Uchwały i rezolucje KPZR. Wybór dokumentów dla studiujących historię KPZR, Książka i Wiedza, Warszawa 1954, s. 200—201.

cę twórczą radzieckiej szkoły i pedagogiki w dziedzinie programowo-metodycznej w okresie pierwszych dziesięciu lat po Wielkiej Październikowej Rewolucji Socjalistycznej. Przewyciężywszy najbardziej ujemne cechy dawnych programów znajdujące swój wyraz w pełnym „roztopieniu” przedmiotów nauczania w „żywych kompleksach”, nowe programy zapewniały dalsze podniesienie poziomu i jakości wiedzy.

Powstaje w tym okresie nowy istotny aspekt problemu powiązania szkoły z życiem — doskonalenie dydaktyczno-metodycznej strony działalności nauczycieli, skierowanej na zapewnienie uczniom bardziej trwałych, systematycznych i ważnych ze względów życiowych wiadomości. W programach wydanych przez Ludowy Komisariat Oświaty w latach 1927—1928 i w codziennej praktyce nauczycielskiej opartej na tych programach ten nowy aspekt problemu znalazł swoje dostatecznie wyraźne odbicie. W tych latach w doświadczeniu najlepszych nauczycieli przewyciężenie tzw. „fetyszyzmu programowego” (ma się tu na myśli fetyszyzację kompleksowości), a zarazem wydumanych i sztucznych związków kompleksowych, dążenie do przestrzegania większej systematyczności i do pogłębienia studiowanego materiału nauczania łączy się z uporczywą walką o życiowy charakter tego nauczania, o ściślejsze powiązanie go z aktualnymi zadaniami walki o socjalizm, ze społecznie użyteczną pracą uczniów. Rozwiązywanie tych problemów zmierza teraz bardziej niż w poprzednich etapach po linii wydobywania wychowawczych możliwości kształcenia w zakresie podstawowych przedmiotów nauczania.

Lata następne (1929—1931), choć cechowały je poważne błędy natury dydaktycznej i metodycznej w budowie programów szkolnych, upływały w dziedzinie prac programowych pod znakiem stałego wzrostu wymagań stawianych ich treści ideowo-politycznej.

W latach 1930—1931 w programach dla FZU<sup>1</sup> i SzKM<sup>2</sup> uczyniono próbę połączenia kompleksowości z metodą projektów. Jednakże programy kompleksowo-projektowane dążące do zapewnienia ścisłego powiązania nauczania ze społecznie użyteczną pracą dzieci jeszcze bardziej utrudniły nauczycielom pracę nad wyposażeniem uczniów w systematyczną wiedzę i nad wychowaniem ich w duchu materializmu naukowego. Ze względu na tego rodzaju poważne braki programy te spotkały się z ostrą krytyką ze strony N. K. Krupskiej.

Historyczne doświadczenie z lat dwudziestych w zakresie opracowania i realizacji w praktyce programów dla szkół ogólnokształcących, pomimo tych wszystkich trudności i sprzeczności, które powstały w toku wprowadzania programów w życie, a związane były z niezadowolającym pod

<sup>1</sup> FZU — szkoły Fabriczno-Zawodskiego Uczeńicestwa, czyli zawodowe szkoły terminatorskie tworzone w r. 1920 przy fabrykach i zakładach przemysłowych w celu przygotowania robotników wykwalifikowanych w zakresie różnych specjalności. — Od tłumacza.

<sup>2</sup> SzKM — Szkoły Kriest'janskoj Mołodioży, czyli szkoły młodzieży wiejskiej, kształcące kwalifikowanych robotników. — Od tłumacza.

względem ideowym i metodycznym przygotowaniem nauczycieli i z kompleksową strukturą programów, stanowią obecnie przedmiot dużego zainteresowania współczesnych pedagogów radzieckich i pedagogów z krajów socjalistycznych. Teoretycy i praktycy szkoły radzieckiej lat dwudziestych niemało uczynili w tym kierunku, aby wzmocnić ideowe, komunistyczne nastawienie programów szkolnych i określić w duchu marksistowskim światopoglądowe cele każdego przedmiotu nauczania oraz całego procesu nauczania w ogóle.

W okresie lat 1923—1931, kiedy istniała konieczność zburzenia podstaw reakcyjnych dawnej szkoły i wprowadzenia do szkoły nowej ideowo-rewolucyjnej treści, kiedy szkoła przyswajała nowe metody pracy likwidujące formalizm i scholastyzm pedagogiki przedrewolucyjnej programy GUS-u przyczyniały się do realizacji tych zadań, a więc odegrały postępową rolę. Trzeba jednak podkreślić, że tak się stało dzięki zawartej w nich nowej rewolucyjnej treści, a w b r e w kompleksowości, którą przyjęto za podstawę struktury i układu materiału w programach GUS-u.

Kształtowanie doświadczenia metodycznego przodujących nauczycieli odbywało się w tych latach w atmosferze wielkiego i twórczego ożywienia oraz entuzjazmu wywołanego tymi nadzwyczajnymi perspektywami nowej socjalistycznej drogi rozwojowej szkoły, jaką otwierała Rewolucja Październikowa. Szeroki i silny prąd twórczości metodycznej ogarniający całą Rosję Radziecką od ośrodków stołecznych poczynając, a kończąc na najbardziej zapadłych kątach w kraju, których było wówczas jeszcze bardzo wiele, rozwijał się w warunkach zapewniających całkowite poparcie nowatorskim poszukiwaniom nauczycieli, co pobudzało ich do inicjatywy i do samodzielnego myślenia.

Pomimo rozmaitych różnic w sposobach ujmowania problemów metodycznych wszyscy pedagogowie radzieccy mieli zbieżny pogląd na to, że metody nauczania powinny być podporządkowane ogólnym celom nowej szkoły socjalistycznej. W prawidłowym stosunku wzajemnym metod nauczania i celów oraz zadań komunistycznego wychowania i kształcenia widzieli przedstawiciele nowej pedagogiki żywotność i siłę całej pracy metodycznej nauczycielstwa.

Nowa dydaktyka, która w omawianym okresie zaczęła już się wyraźnie kształtować, za charakterystyczną cechę całego procesu nauczania w radzieckiej szkole pracy uważała to, że w szkole tej wiadomości i nawyki nabywane są nie tylko w procesie poznawania, ale i w procesie przekształcania przez uczniów otaczającego ich środowiska. Stąd dążenie radzieckich nauczycieli do uczynienia ucznia aktywnym, energicznym i samodzielnym w opanowywaniu wiedzy. Dążenie to uwarunkowane było również ogólnym celem szkoły radzieckiej, jakim jest przygotowanie aktywnego bojownika, budowniczego nowego społeczeństwa socjalistycznego.

Nie tylko poznawanie życia przez uczniów, ale i przekształcanie go w miarę swoich sił — taki był cel procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole socjalistycznej, odpowiadać mu mógł tylko prawdziwie aktywny charakter metod nauczania w szkole pracy.

W teorii jednak i w praktyce stosowanie „metod aktywnych” (metoda badawcza, pracy aktywnej, laboratoryjna, metoda wycieczek, ilustracji, heurystyczna), które wniosły do procesu pedagogicznego wiele świeżych, interesujących elementów zbliżających szkołę do życia, wystąpiły dwie błędne tendencje. Ich rozwój stwarzał niemałe trudności przy próbach ściślejszego powiązania nauczania z życiem.

Pierwsza z tych tendencji znalazła swój wyraz w niesłusznym podporządkowywaniu przez niektórych pedagogów treści nauczania „metodom aktywnym”. Z punktu widzenia tych pedagogów pierwszym zadaniem nowej, powiązanej z życiem szkoły powinno być: „przyswojenie przez uczniów metod poznawania świata, a nie nabywanie wiedzy traktowane jako cel sam w sobie” (A. P. Plinkiewicz). Miało tu miejsce sztuczne przeciwstawienie wzajemne dwóch organicznie ze sobą związanych zadań nauczania. W praktyce tendencja ta doprowadzała nierzadko do niedoceniań procesu wyposażania uczniów w systematyczną i trwałą wiedzę z zakresu podstaw nauk.

Druga tendencja, która zaczęła wyraźnie się zarysowywać w połowie lat dwudziestych, związana była z rozpowszechnianiem się idei „uniwersalizmu metodycznego”, absolutyzacji jakiejś jednej metody jako najbardziej słusznego i skutecznego środka służącego do rozwiązania zadania, jakim jest wiązanie szkoły z życiem. Znaczenia uniwersalnego nabierała szczególnie „metoda badawcza”, czyli „metoda poszukująca”.

W teorii i praktyce pracy szkolnej w tym okresie „metoda poszukująca”, i „metoda gotowej wiedzy” występowały jako dwa biegunowo różne przeciwieństwa. Stanowiły one dwie diametralnie różne koncepcje metodyczne. „Metoda gotowej wiedzy” była dla przedstawicieli nowej pedagogiki uosobieniem oderwania szkoły od życia, ignorowania i lekceważenia w procesie nauczania twórczej aktywności i samodzielności uczniów; druga metoda, badawcza, powołana była do przełamania wstecznych tradycji szkoły musztry i kucia. Jednak i wśród samych zwolenników „metody poszukującej” nie było jednolitego poglądu na zagadnienie jej istoty i charakteru. W walce dyskusyjnej zarysowały się dwa punkty widzenia: przedstawicieli kierunku „akademickiego” w poglądach na stosowanie metody badawczej (B. E. Rajkow, W. F. Hatali) i obrońców żywo-praktycznego, roboczego jej traktowania (B. W. Wsiewiatskij).

Najbardziej wszechstronną i głęboką ocenę metody badawczej, jej stosunku do innych metod wiązania nauczania z życiem dała N. K. Krupskaja. Jej krytyka skierowana była zarówno przeciwko tendencjom do uniwersalizmu metodycznego, jak i przeciwko odrywaniu problemu metod nau-

czania od niezmiernie aktualnych zadań treści pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły.

W rozwijanej przez pedagogów radzieckich w latach dwudziestych teorii i praktyce metodycznej nowy kierunek stanowił pogląd na metody nauczania, jako na bodźce kształtujące w procesie opanowywania przez uczniów wiedzy ich twórczą inicjatywę i samodzielność.

Zachęcanie do uczenia się wykluczało nagane słowną, groźby i presję ze strony pedagoga i zakładało, że występuje on głównie w roli tego, który pobudza oraz inspirować inicjatywę i samodzielność dzieci przy opanowywaniu cennej pod względem życiowym wiedzy. Nie było więc rzeczą przypadku to, że właśnie wśród zwolenników tego kierunku metoda badawcza, czyli „poszukująca”, zyskała wielką popularność.

W idei metod-bodźców znalazło swoje odbicie rewolucyjne przekształcanie całego stylu i charakteru pracy pedagogicznej w szkole radzieckiej, które dokonywało się pod wpływem Wielkiego Października i rozwoju we wszystkich dziedzinach naszego życia norm leninowskich, w tym okresie, kiedy nie wystąpiły jeszcze tendencje do kultu stalinowskiego. Teoretycy pedagogiki radzieckiej słusznie uważali w tych latach, że wiązanie szkoły z życiem i realizowanie nauczania wychowującego wymagają stosowania na szeroką skalę metod opartych na budzeniu zainteresowania. Analizie roli tego bodźca jak i bodźca do samodzielności poświęcono wówczas wiele uwagi.

Pozytywną stroną tego rodzaju ujęcia powyższych zagadnień było niewątpliwie to, że pedagogowie radzieccy dążyli do ustalenia w systemie stosowania metod-bodźców prawidłowego stosunku zainteresowań i zamiłowań do poczucia obowiązku i dyscypliny. Traktując zainteresowanie jako „połączenie uczuć, impulsów woli, pojęć i obrazów” pedagogowie radzieccy podkreślali, że zainteresowanie nie sprowadza się bynajmniej do zadowolenia i do jednej tylko pozytywnej reakcji emocjonalnej.

Ten jednak złożony psychologiczno-pedagogiczny problem stosunku zainteresowań i zamiłowań do poczucia obowiązku i dyscypliny nie otrzymał jako całość w omawianym okresie pełnego i do końca prawidłowego rozwiązania. Dawały jeszcze znać o sobie tendencje „pajdocentryzmu”, przecenianie sił i możliwości uczniów, ich samodzielności w procesie pedagogicznym. Ale chociaż proponowane przez pedagogów rozwiązania problemu charakteru oraz istoty metod-bodźców były niezadowolające i połowiczne, to jednak wysunięcie przez nich idei oddziaływania za pomocą bodźców, jako nowej formy pedagogicznego kierowania procesem nauczania, posiada, jak nam się wydaje, wartość nie tylko historyczną, ale i aktualną.

Podstawowe kierunki twórczych poszukiwań czynionych przez pedagogów radzieckich w dziedzinie rozwijania organizacyjnych form nauczania zostały w omawianym okresie wyznaczone przez te potrzeby życia, bez uwzględnienia których szkoła nie mogła się stać prawdziwie socjalistycz-

ną. Dlatego wykorzystanie i weryfikacja różnorodnych nowych form organizacyjnych, które proponowała radziecka teoria pedagogiczna, a realizowali w praktyce przodujący nauczyciele, miały za zadanie:

1. Stworzyć lepsze przesłanki dla ustalenia związku nauczania z życiem, związku teorii z praktyką;

2. Zapewnić warunki najbardziej sprzyjające prawidłowemu połączeniu indywidualnych i kolektywnych form pracy uczniów w procesie uczenia się, rozwinięcia wśród uczniów samopomocy koleżeńskiej i ducha prawdziwego kolektywizmu;

3. Przyczynić się do kształtowania u dzieci nawyków i umiejętności w zakresie kultury pracy umysłowej i fizycznej w ich wzajemnym powiązaniu, rozwijać u nich inicjatywę twórczą i samodzielność, rozważne podejście badawcze do planowania, organizowania i realizowania wszystkich rodzajów pracy szkolnej.

W latach tych pedagogowie radzieccy poddawali analizie krytycznej braki i niedoskonałości systemu klasowo-lekcyjnego w świetle nowych zadań wychowania socjalistycznego dorastających pokoleń i na podstawie uwzględnienia potrzeb życia, wskazywali sposoby usunięcia tych braków, określali kierunki nowych poszukiwań w dziedzinie organizacyjnych form nauczania.

Niesłusznie byłoby jednak przedstawić całą sprawę w ten sposób, że pedagogowie radzieccy tylko obalali podstawy systemu klasowo-lekcyjnego, poddawali je druzgocącej krytyce, nie dążąc do zrationalizowania i udoskonalenia tego systemu zgodnie z nowymi potrzebami życia i z celami szkoły socjalistycznej. Przeciwnie, w omawianym okresie rozwinęły się na szeroką skalę twórcze poszukiwania w tym kierunku teoretyków i praktyków. W wielu wypadkach dawały one interesujące, pozytywne wyniki i stanowią niewątpliwie dużą wartość dla współczesnych pedagogów i ich działalności nowatorskiej w zakresie doskonalenia dawnych i opracowywania nowych form organizacyjnych nauczania zgodnych z zadaniem powiązania szkoły z życiem.

W latach dwudziestych zdały egzamin w praktyce szeregu nauczycieli i szkół różne klasowo-grupowe, brygadowo-ogniowe i laboratoryjno-pracowniane formy pracy szkolnej, które nie podrywały podstaw klasowo-lekcyjnego systemu zajęć, ale go wydatnie uzupełniały i wzbogaczały.

Ponadto w latach tych uwagę niektórych pedagogów przyciąga problem dobrej lekcji, próbują oni ustalić najistotniejsze warunki, przy zachowaniu których ta dawna, klasyczna forma organizacji nauczania może dać w nowej szkole najlepsze wyniki.

Znamienna pod tym względem jest mało znana, nie brana dotąd pod uwagę w pracach z zakresu historii szkoły radzieckiej, a wydana w r. 1928 książka A. P. Krasilnikowa pt.: „Co nazwiemy dobrą lekcją?”

W objętym przez nas analizą okresie wielu teoretyków i praktyków szkoły radzieckiej, którzy nie zamykali się w ograniczonym kręgu spraw własnego narodu, odniosło się z wielkim zainteresowaniem do przeprowadzanych za granicą eksperymentów w dziedzinie przebudowy form organizacyjnych nauczania. Do niedawna jeszcze ten pozytywny stosunek pedagogów radzieckich lat dwudziestych do doświadczeń zagranicznej szkoły, twórcze ich badanie i wykorzystanie oceniano niejednokrotnie jako czołobitność przed Zachodem, jako przejaw tendencji kosmopolitycznych, przy czym podkreślano bezkrytyczny jakoby stosunek tych radzieckich działaczy szkolnych do doświadczeń zagranicznych. Obiektywna analiza konkretnych faktów historycznych daje podstawę do twierdzenia, iż tego rodzaju ocenę cechowały znane skrajności i przesada. Podstawowa grupa pedagogów radzieckich na czele z N. K. Krupską, A. W. Łunaczarskim, P. P. Błońskim i S. T. Szackim przejawiając naturalne zupełnie zainteresowanie rozwojem doświadczeń cudzoziemskiej szkoły burżuazyjnej oraz działalnością jej teoretyków, traktowała wyniki ich pracy krytycznie, z punktu widzenia potrzeb nowej szkoły socjalistycznej.

Analizując uważnie źródła zainteresowania pewnej części pedagogów radzieckich planem daltońskim, ich próby zracjonalizowania przy pomocy tej metody organizacji procesu nauczania, można się przekonać, że przodujący pedagodzy radzieccy występowali przeciwko mechanicznemu kopiowaniu amerykańskich i angielskich wzorów, co miało miejsce w praktyce przy zastosowaniu planu daltońskiego przez poszczególne szkoły.

Ważne znaczenie miały pod tym względem prace N. K. Krupskiej, która dała najbardziej obiektywną i wszechstronną ocenę planu daltońskiego. W świetle tej oceny można prawidłowo zrozumieć nie tylko negatywne, ale i pozytywne jego strony.<sup>1</sup>

W połowie lat dwudziestych pedagodzy radzieccy zaczęli się interesować systemem organizacji nauczania związanym z zastosowaniem „metody projektów”. Teoretyczną podstawę tej metody stanowiła filozofia i pedagogika pragmatyczna, której jednym z założycieli był John Dewey.

N. K. Krupska wskazywała na to, że amerykańska metoda projektów odznaczała się „na wskroś praktycystycznym punktem widzenia”, „celem jej był interes osobisty, zainteresowanie materialne”, że „pogoń za osobistą indywidualną wygodą jest nicią przewodnią wszystkich projektów amerykańskich”. Rozumiejąc, że to nastawienie „metody projektów” jest nam obce, niektórzy pedagodzy radzieccy mieli pomimo to nadzieję, że oczyszczona „od burżuazyjnych złych naleciałości” i krytycznie przereobiona metoda ta mogłaby zapewnić rozwój inicjatywy twórczej i samo-

<sup>1</sup> N. K. Krupskaja: *Pedagogiczeskije soczinienija*. T. 10, s. 95—96 i 739.

dzielności uczniów, przyczyniłaby się do wiązania teorii z praktyką, do łączenia zajęć w klasie z pracą, ze społecznie użyteczną działalnością uczniów.

Zastosowanie „metody projektów” w poszczególnych szkołach doprowadziło do pozbawienia procesu nauczania elementów kształcenia ogólnego, do obniżenia poziomu wiedzy teoretycznej. Zuniwersalizowanie „metody projektów” prowadziło do zniweczenia fundamentalnych podstaw procesu dydaktyczno-wychowawczego; nie było więc rzeczą przypadku to, że zwolennicy antyleninowskiej teorii „obumierania szkoły” widzieli w tej metodzie środek, który mógłby dopomóc im w realizowaniu swoich poglądów.

Stosowanie w szkołach masowych metod nie zweryfikowanych poprzednio przez praktykę zostało surowo potępione w uchwale KC WKP(b) z dnia 5 września 1931 r. „O szkole początkowej i średniej”. Tamże poddano ostrej krytyce również „metodę projektów”. Ostre potępienie przez KC Partii uniwersalizacji metod i bezmyślnej projektomanii metodycznej nie wykluczało, lecz, przeciwnie, zakładało, że organy oświaty ludowej będą rozwijać na szeroką skalę inicjatywę twórczą i aktywność nauczycieli w stosowaniu form i sposobów organizowania pracy dydaktyczno-wychowawczej, które zdały egzamin w praktyce, że będą popierać poszukiwania przez pedagogów dróg, prowadzących do podniesienia efektywności procesu pedagogicznego.

Oceniając obiektywnie całą drogę przebytą przez szkołę radziecką N. K. Krupskaja w latach trzydziestych ostrzegała przed strachliwością w dziedzinie metodyki nauczania, przed unikaniem aktywnych, zweryfikowanych przez twórcze doświadczenie przodujących nauczycieli metod, które zrodziły się w okresie poszukiwań pedagogicznych lat dwudziestych.

Trzeba oczywiście mieć na względzie, że wiele ważnych stron problemu metod pozostało w tym okresie poza polem widzenia pedagogów-teoretyków i praktyków lub nie doczekało się zadowalającego rozwiązania. Nie zwrócono należytej uwagi na opracowanie tak istotnego aspektu tego problemu, jakim jest zagadnienie roli metod nauczania w kształtowaniu naukowo-materialistycznego poglądu na świat i w rozwijaniu zdolności uczniów.

Co prawda, wysunięta w tym czasie idea „metod-bodźców” została zrealizowana w doświadczeniu przodujących nauczycieli w zakresie kształtowania zainteresowań poznawczych i twórczej myśli uczniów przy uczeniu się języka, literatury, historii i geografii. Stanowiło to jednak skromny zaletwie początek pracy nad rozwiązaniem zadania, jakim jest wykorzystanie metod nauczania jako skutecznych środków rozwijania skłonności i zdolności uczniów. Nie można jednak nie zauważyć, że wszystkie te problemy pozostają niemniej aktualne i ważne również dla naszej współczesnej dydaktyki radzieckiej.



Doświadczenie metodyczne szkoły radzieckiej tego okresu kształtujące się pod znakiem uporczywej walki przodujących nauczycieli radzieckich o umocnienie więzi szkoły z życiem, z potrzebami społeczeństwa socjalistycznego powinno być głęboko i wszechstronnie zbadane przez współczesnych pedagogów — budowniczych szkoły komunistycznego jutra. Takie studia staną się aktywnym źródłem dalszego doskonalenia i wzbogacania metod i organizacyjnych form nauczania, przyczyniających się do efektywnego rozwiązania życiowych zadań, jakie stoją przed socjalistyczną szkołą naszych czasów.

*tłum. Wiktor Czerniewski*

ПРОФ. З. И. РАВКИН

#### РАЗВИТИЕ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ РСФСР (1917—1931 ГОДА)

З. И. Равкин обсуждает в статье события первого, после-революционного периода в развитии общеобразовательной школы РСФСР. В этом периоде выделяет он три этапа. Самые плодотворные в события были первые месяцы советской власти. Разрушены были тогда старые рамки и формы просветительной системы. В этих месяцах было подписано Лениным около 30 декретов и постановлений по вопросам народного образования и культуры (между прочим декрет об отделении церкви от государства и школы от церкви).

Второй этап это 1918—1920 года. Он отличался творческим поиском в области новых научных планов и программ. Автор рассматривает изданные в 1918—1919 годах „Материалы по вопросам образования в трудовой школе“, а также анализирует планы и программы с 1920 г. Они сыграли важную роль в истории советской школы потому, что делали сильный упрек на расширение общего образования и подъём его уровня.

Этот этап оканчивается историческим выступлением Ленина 2. X. 1920 г. на III съезде Коммунистического Союза Молодежи России.

Третий этап, охватывающий года 1921—1931, отличается работой по вопросам основной реформы содержания обучения в общеобразовательной школе, идейно-политическими и методологическими основами школьных программ. Эти работы самым интенсивным образом ведутся в годах 1921—1923 под руководством ГУС-а Государственный Ученый Совет). В 1923—1930 годах эти программы внедрялись в жизнь, стремясь одновременно усовершенствовать их содержание. Весь материал был сгруппирован в трёх разделах: природа — труд — общество. Но реформа ГУС-а отбросила предметы обучения, отбросила принцип систематичности и логичности обучения, заменяя его комплексной тематикой, „системой знаний, а не системой предметов“. В поздних годах пытались также делать прививку на школьную почву методов проектов. Автор анализирует положительные и отрицательные последствия этих комплексных программ а также их влияние на формирование основ новой дидактики.

PROF. Z. I. RAWKIN

*Doctor of Pedagogical Sciences*

**THE DEVELOPMENT OF THE CONTENTS AND METHODS OF TEACHING  
IN SCHOOLS OF GENERAL INSTRUCTION IN THE SOVIET RUSSIAN  
FEDERAL SOCIALIST REPUBLIC (1917—1931)**

In his article Z. I. Rawkin discusses the history of the first, post-revolutionary period in the development of the school of general instruction in the Soviet Russian Federal Socialist Republic. The author distinguishes three stages in this period. The first few months of the Soviet Rule were exceptionally rich in events. Old frames and forms of the educational system were destroyed. In those days Lenin signed about 30 decrees and resolutions concerning people's education and culture (among them were the decrees separating the church from the state and the school from the church). The second stage are the years 1918—1920. It is characterized by a creative search for new plans and programmes of teaching. The author discusses „Materials concerning education in the school of work”, published in 1918—1919. He also discusses plans and programmes from form 1920. The latter ones played an important role in the history of the Soviet school since they emphasized general instruction and the raising of the fevel of instruction. This stage ends with Lenin's famous address of October 2nd, 1920 at the 3rd Meeting of the Communist Youth of Russia.

The third stage, the years 1921—1931 is characterized by profound reforms of the educational contents of schools of general instruction and the concentration on ideological, political and methological foundations of school programmes. The years 1921—23 witnessed the greatest intensity of these works which were sponsored by GUS (the State Scientific Council). In 1923—30 the programmes were carried out, while their contents were being improved. The whole material was grouped in three divisions: nature — work — society. But the GUS's reform threw away subjects of teaching as well as systems and logic in teaching. Complex subjects were introduced instead, so that there was "the system of knowledge" in place of "the system of subjects". In the subsequent years various attempts were made towards transplanting the method of projects to the school. The author analyses advantages and disadvantages of such complex programmes and their influence upon the shape of the foundations of new didactics.

# SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

IGNACY SZANIAWSKI

## NOWE AKCENTY I NOWE POSUNIĘCIA W DZIEDZINIE KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO I ZAWODOWEGO W NRD

### I

Co wniosły referaty, uchwały na i po VII Zjeździe KC SED do analizy i oceny organizacyjnych i dydaktycznych podstaw funkcjonowania systemu szkolnego w NRD? Jakże nowe fakty wysunęły one na porządek dzienny? Jakże nowe problemy uwypukliły i ich rozstrzygnięcie zaakcentowały? Jakże nowe zadania sformułowała dla siebie polityka oświatowa NRD po VII Zjeździe KC SED? Generalnie biorąc akcent padł na dwie kwestie: a) na gruntowność wykształcenia i wszechstronność rozwoju ucznia szkoły ogólnokształcącej i b) na zupełnie nowe zadania organizacyjne i posunięcia dydaktyczne dot. szkół zawodowych. W dziedzinie szkolnictwa ogólnokształcącego chodzi raczej o pewne akcenty, chodzi mianowicie nie tylko o nawiazanie do znanych i często przytaczanych twierdzeń Marksa, lecz o ujawnienie, że w obliczu przewrotu w nauce i w technice założenia edukacyjne Marksa sprzed stu lat stają się dzisiaj nie tylko absolutną koniecznością dydaktyczną, i to na skalę powszechną, lecz równocześnie, że ich istota brzmi najaktualniej i najnowocześniejsz.

I w związku z tym na marginesie VII Zjazdu nasze spostrzeżenie: Gdy się uczestniczy we współczesnych międzynarodowych konferencjach naukowych, poświęconych socjologii pracy, gdy wraca się z międzypaństwowych sympozjów naukowych, poświęconych skutkom technicznemu i społecznemu, w tym także i dydaktycznym automatyzacji („...ryzyko czy szansa”?), gdy wnika się głębiej we wnioski i propozycje tych konferencji i sympozjów, skutkiem automatyzacji poświęconych, narzuca się i utrwala siłą logicznej konieczności przeświadczenie o żywotności, odrodzeniu, pełnej aktualności w praktyce nauczania i kształcenia marksowskiej teorii wszechstronności rozwoju człowieka.

W obliczu dzisiejszego właśnie współczesnego przewrotu w technice oraz nowocześnieść marksowskiej oceny nauki i badań, wykształcenia i wiedzy jako bezpośrednich sił produkcyjnych postulaty Marksa nabierają na nowo znaczenia. Przyjmując za punkt wyjścia podstawy rozwoju gospodarczego i naukowego NRD, polityka oświatowa NRD kierowała się jednak głównie prognoząmi, a nie zwykłym przytaczaniem i aktualizowaniem przeszłości. Novum więc w dziedzinie organizacji szkolnictwa ogólnokształcącego stanowi tu prognostyczny, futurologiczny punkt widzenia. Wyraźnie więc zaakcentowana została decyzja zakończenia procesu upowszechnienia 10-letniej politechnicznej ogólnokształcącej szkoły nie później niż w roku szkolnym 1970/71.

Analizując zagadnienia modernizacji procesu dydaktycznego w szkole ogólnokształcącej, politycy i organizatorzy oraz pedagodzy niemale nadzieje położyli w propozycjach i uchwałach Zjazdu dot. nauczania programowanego i nowocześniejszych (niż dotąd) środków nauczania. W związku z tym rzucony został przez Ulbrichta na VII Zjeździe apel pod adresem przemysłu w sprawie współpracy ze szkołą w dziele przygotowania koncepcji wytwarzania nowocześniejszych środków nauczania.

Dalszy rozwój ogólnokształcącej szkoły średniej szczebla licealnego (erweiterte Oberschule), wiodącego do studiów wyższych staje się siłą faktu przedmiotem szczególnej troski różnych organizacji i środowisk odpowiedzialnych za system edukacyjny NRD.

## II

W swoim referacie wygłoszonym w maju 1967 r. minister oświaty NRD, pani Margot Honecker, nawiązuje nie tylko do referatów i uchwał VII Zjazdu KC SED, lecz także do uchwały Rady Ministrów NRD z dnia 24. 3. 1966 r. w sprawie dalszego rozwoju kształcenia politechnicznego z punktu widzenia potrzeb preorientacji zawodowej (Beschluss des Ministerrats vom 24. 3. 1966 zur weiteren Entwicklung des berufsvorbereitenden polytechnischen Unterrichts). Ale w świetle tej uchwały, jak i w świetle referatu ministra oświaty nie zmienia się istota rzeczy w dziedzinie kształcenia politechnicznego. Przeciwnie, zostaje jak najjednoznaczniej pod tym względem zaakcentowany zwrot i kierunek natarcia, którego analizę podjęliśmy już wcześniej w „Humanizacji pracy”<sup>1</sup>. A zaakcentowane zostaje to, że: 1) zróżnicowanie nie oznacza profesjonalizacji, czyli że zróżnicowanie m. in. także i treści kształcenia politechnicznego nie oznacza bynajmniej kształcenia zawodowego w szkole ogólnokształcącej, że 2) kształcenie politechniczne w szkole ogólnokształcącej może, a nawet powinno wieść do preorientacji zawodowej, faktycznie preorientację zawodową umożliwia, ale nie należy tego identyfikować z kształceniem zawodowym w szkole ogólnokształcącej, że 3) kształcenie politechniczne, jego aspekt teoretyczny i praktyczny stanowi podstawę dla późniejszej, pozaszkolnej aspiracji absolwenta szkoły ogólnokształcącej do zawodu i jego kształcenia zawodowego, że 4) elementy technologii, elementy maszynoznawstwa, wybrane zagadnienia z elektrotechniki, wstępne wiadomości z elektroniki i podstawowe wiadomości z ekonomii politycznej w szkole ogólnokształcącej stanowią istotę nowocześnie pojętego kształcenia politechnicznego, tym ważniejszą, że są one bardzo istotne i ważne dla zrozumienia i opanowania podstaw wielu zawodów. Nie będąc jednak na tym szczeblu i w tym systemie szkolnym jeszcze kształceniem zawodowym, teoretyczna strona wymienionych dziedzin oraz praktyczna działalność uczniów, a zwłaszcza ich praca wytwórcza w przedsiębiorstwach, począwszy od klasy IX, jest istotnym warunkiem poznania elektrotechniki, elektroniki, budownictwa oraz produkcji rolnej. Praca uczniów, ich zajęcia wytwórcze w tych gałęziach przemysłu i rolnictwa, zwłaszcza w klasach IX i X, a więc w ostatnich dwu klasach dziesięcioletki sprowadzają się ostatecznie nie do ciasnej, wąskiej, jednostronnej i cząstkowej roboty, lecz przeciwnie — do montowania, demontowania, diagnostyki, reperacji, obsługi i usuwania awarii, a więc do zajęć zakładających wszechstronność. Ale jest to właśnie to ogólne i to wspólne w pracy uczniowskiej, co rozstrzyga ostatecznie o jego politechnicznym, a nie ciasnym cząstkowo-profesjonalnym charakterze. Tak pojęta koncepcja kształcenia politechnicznego i preorientacji zawodowej zakłada z jednej strony zróżnicowanie w nauczaniu techniki, z drugiej zaś przekreśla kontynuowanie klas o charakterze zawodowym (w dziedzinie metalowej, budowlanej, elektrotechnicznej czy agrotechnicznej w szkole ogólnokształcącej)<sup>2</sup>.

Rzecz zrozumiała, że dalszy odwrót od przedwczesnej profesjonalizacji i porzucenie zwykłego fizycznego trudu, jako takiego, pociąga za sobą inne jeszcze konsekwencje. Odwrót bowiem od fetyszyzacji pracy fizycznej uczniów szkół ogólnokształcących

<sup>1</sup> Patrz *Biblioteka Nauki o Pracy*, Ignacy Szanajwski: *Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły*, wydanie drugie, Książka i Wiedza 1967, s. 518 i nast. oraz 542 i nast.

<sup>2</sup> Margot Honecker: *Die Hauptaufgaben auf dem Gebiet des sozialistischen Volkshochschulwesens nach dem VII. Parteitag der SED*, Berlin 25—26. Mai 1967, *DLZ — Studienmaterial, Deutsche Lehrzeitung*, nr 23/67, s. 24—25.

spowodowany został dzięki ujawnieniu rosnącej roli elektrotechniki, elektroniki komputerów, nowych elektronicznych urządzeń mierniczych, w treści kształcenia politechnicznego, a więc poświęcenia im więcej niż dotąd miejsca i czasu w programach nauczania systemu brygadowo-produkcyjno-usługowego szkoły ogólnokształcącej. Toteż w planach nauczania, począwszy od klasy IX, pojawiły się nowe elementy ekonomii politycznej, przy czym występują one w możliwie ścisłym powiązaniu z elementami technologii, maszynoznawstwa oraz z bezpośrednią działalnością praktyczną ucznia. W tym względzie i w tym sensie zachowują swoją aktualność i ważność gabinety politechniczne oraz centra politechniczne, ale bynajmniej nie zostaje przekreślona możliwość nauczania pracy wytwórczej i na terenie fabryki ani też nie zostaje przecięty wpływ bezpośredni fabryki na szkołę ogólnokształcącą. Za takim kontaktem przemawia wiele pozytywnych motywów i względów. Dotyczy to uczniów klas IX i X, ale rzecz rozumiała zwłaszcza uczniów szczebla licealnego, tzw. erweiterte Oberschule.

### III

W dziedzinie kształcenia zawodowego mamy do czynienia po VII Zjeździe nie tyle z takimi czy innymi przesunięciami akcentów, ile po prostu z nowymi zadaniami. Konieczność — i to w sposób bezpośredni — dotrzymania przez szkołę zawodową kroku w dynamice przewrotu gospodarczego, wywołanego przez rewolucję naukowo-techniczną, zrodziła nie tylko nowe punkty widzenia, lecz konieczność nowych posunięć organizacyjnych. We wszystkich dziedzinach kształcenia zawodowego muszą przede wszystkim być wysunięte ogólnotechniczne podstawy każdego zawodu.

Autorzy programów otrzymują nowe zadania: w coraz wyższym stopniu uwzględniać muszą skutki automatyzacji w treści kształcenia zawodowego i konsekwentnie wykorzystywać elektronikę, zwłaszcza stosowanie maszyn matematycznych i automatowe przetwarzanie informacji. Stąd zwrot, z jednej strony, ku ogólnotechnicznym i matematyczno-przyrodniczym podstawom w przygotowaniu ucznia do każdego zawodu, z drugiej zaś, zwrot ku dalszemu podniesieniu rangi sprawności manualnej przy użyciu możliwie nowoczesnych narzędzi i urządzeń (jak to jest widoczne np. w zajęciach praktycznych, w procesie nauczania pracy w szkołach przygotowujących kadry dla przemysłu elektronicznego). Za komasacją, a więc scalaniem wielu wąskich specjalności, i za tworzeniem zasadniczych, kompleksowych przedmiotów nauczania oraz metod wszechstronniejszego niż dotąd kształcenia w szkołach zawodowych przemawia nie tylko chroniczny brak żywej siły roboczej w NRD, lecz przewrót techniczny we współczesnych społeczeństwach industrialnych w ogóle. A więc coś więcej niż specyficzne i przejściowe osobliwości rynku pracy w NRD. Taka koncepcja kształcenia zawodowego odpowiada bardziej nie tylko generalnym, ogólnospołecznym potrzebom nowoczesnej gospodarki socjalistycznego państwa, lecz odpowiada także indywidualnej potrzebie ucznia, najbardziej osobistej konieczności ciągłej adaptacji dzisiejszego robotnika do zmiennych warunków, szybkiego przekwalifikowania się, zdolności do samouctwa i samokształcenia zawodowego, do wciąż dynamicznej struktury organizacyjnej i technologicznej współczesnego przedsiębiorstwa. Im gruntowniejsze i wszechstronniejsze są ogólnotechniczne i matematyczno-przyrodnicze podstawy kształcenia zawodowego, tym łatwiejszy i krótszy jest potem okres koniecznego przekwalifikowania się, adaptacji robotnika do nowych warunków pracy. Dochodzi tu jeszcze jeden wzgląd. Jest to nie skończona i nie kończąca się ilość specjalności i zawodów i różne perturbacje gospodarcze wywołujące zmiernych jednych i narodziny drugich zawodów. Uproszczona zostaje w ten sposób

organizacja efektywnego i nowoczesnego kształcenia zawodowego. Uchwały VII Zjazdu nie idą jednak do zatarcia różnicy między zawodami i specjalnościami i bynajmniej nie przekreślają rangi i wagi fachowości.

#### IV

Najistotniejsze i najnowocześniejsze w tych uchwałach, a czego we wcześniejszych wystąpieniach i dawniejszych, już przez nas wcześniej sygnalizowanych materiałach partyjnych i analizowanych referatach w ogóle nie było, to decyzje i propozycje dotyczące szkół z zawodowych typu średniego (tzw. Fachschulen i Ingenieurschulen). Ich struktura i treść nie odpowiada już współczesnym, społeczno-gospodarczym zadaniom NRD. Musi więc nastąpić dalsze i wyraźne podwyższenie poziomu kształcenia i nauczania oraz dalsza, i to szybka, modernizacja środków nauczania, podwyższenia wymagań w dziedzinie wiedzy teoretycznej uczniów uczęszczających do dotychczasowych i dotąd nam znanych oraz nowo powstających od roku 1967—1968 tzw. Fachschulen i Ingenieurschulen. Generalna tendencja dydaktyczno-organizacyjna — to przesunięcie wzwyż, zbliżenie poziomu wykształcenia absolwenta Ingenieurschulen i Fachschulen do poziomu wykształcenia nowoczesnego inżyniera dyplomowanego, a więc do poziomu magistra (absolwenta dyplomowanego politechniki, wyższej szkoły rolniczej czy wyższej szkoły ekonomicznej itd.). Dlatego też stawia się nowe, jeszcze wyższe niż dotąd, zadania personelowi nauczającemu w Ingenieurschulen i Fachschulen. I podobnie jak średnim szkołom NRD, tzw. Ingenieur- i Fachschulen nadaje się i nadawać się będzie charakter podwyższonych, a nawet wyższych szkół technicznych, tak samo i personelowi nauczającemu w tych szkołach stawia się już i stawiać się będzie coraz częściej żądania, które w zawodowych wyższych szkołach techniczno-gospodarczych są oczywiste. Mamy tu więc do czynienia z momentem zwrotnym w dziejach szkolnictwa zawodowego, momentem, który bynajmniej nie jest odosobniony w skali europejskiej czy światowej państw industrialnych. Tylko że zwrot ten, ani ze względów gospodarczych, ani też społeczno-politycznych, nigdzie chyba nie został z taką jasnością zaakcentowany. Tę samą tendencję, choć nie tak jasno, nie tak powszechnie i zdecydowanie lansowaną, notujemy wszak w obliczu przewrotu technicznego również i w Niemczech Zachodnich, i w Anglii, w Szwecji i w Stanach Zjednoczonych. Jej początek widzimy i w innych państwach industrialnych Europy (Szwajcaria i Francja). W ten sposób przesunięcie w górę struktury i treści średniej szkoły zawodowej usuwa tradycyjną i dotąd nieprzezwyciężoną przepaść między myśleniem abstrakcyjnym a działaniem praktycznym, między wiedzą teoretyczną a umiejętnością przekształcenia materii, między zrozumieniem a wdrożeniem, między regułą i prawem naukowym a przedmiotem użytkowym, między wreszcie dążeniem, zamierzeniem i projektem a zdolnością do pracy wytwórczej i umiejętnością kierowania aż do efektu praktycznego. Staje się oczywiste, że ranga Ingenieurschulen i Fachschulen zostaje zdecydowanie od 1967—1968 roku podwyższona. I wreszcie: podniesienie wymagań, to równocześnie podniesienie prestiżu ucznia i nauczyciela Fachschulen i Ingenieurschulen. Mowa o elementach istotnych, treściowych, a nie zewnętrznych. Zbliżenie struktury i treści średniej szkoły zawodowej do struktury i treści szkoły wyższej, bez obniżenia wagi i powagi szkoły wyższej, pociąga za sobą świadomość bardzo istotnego faktu, który w obliczu rewolucji naukowo-technicznej nabiera szczególnego znaczenia: świadectwo ukończenia lub dyplom absolwenta takiej szkoły nie jest bynajmniej dowodem zakończonej raz na zawsze edukacji i nie jest bynajmniej gwarancją kwalifikowanej pracy zawodowej, zdeterminowanej raz na zawsze i na całe życie — jak to miało miejsce w tradycyjnej szkole zawodowej. Samouctwo i samokształcenie staje się nieodłączną częścią życia indywidualnego każdej jednostki w warunkach dalszego usuwania prze-

paści między pracą fizyczną a pracą umysłową. Bo przecież tak pomyślana reforma Fachschulen i Ingenieurschulen, poprzedzona całkowitą zmianą profilu podstawowe- go kształcenia zawodowego, nie jest niczym innym, jak tylko dalszym usuwaniem przepaści między pracą fizyczną a pracą umysłową, przepaści, która dzieliła środowiska intelektualne i intelektualistyczne od środowisk wytwórczych i bezpośrednio produkcyjnych nie tylko w państwach kapitalistycznych, lecz także, jak wiadomo, o czym się na ogół nie mówi i nie pisze, w państwach zdążających do socjalizmu. Jest to na pewno jedno z najciekawszych znamion naszych czasów, czasów automatyzacji zrodzonych przez rewolucję naukową i techniczną<sup>3</sup>.

TEOFIL SOSNOWSKI

## KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE KWALIFIKACJI NAUCZYCIELI WE WŁOSZECH

Charakter kształcenia nauczycieli jest przede wszystkim pochodną ogólnego systemu oświatowego danego kraju. Pełni ono funkcję usługową w stosunku do istniejących typów szkół, jego zadaniem jest dostarczenie szkolnictwu dostatecznej liczby odpowiednio przygotowanych nauczycieli i wychowawców, zdolnych do zapewnienia realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych, stawianych temu szkolnictwu. Są to jednak usługi szczególnego rodzaju. Nauczyciele bowiem nie tylko umożliwiają realizację aktualnych celów i zadań szkoły, lecz wpływają również na przekształcanie treści programowych i organizacji szkolnictwa. Od charakteru ich przygotowania zależy dostosowanie szkoły do szybko zmieniającego się świata, rozwijającego się w warunkach cywilizacji naukowo-technicznej.

Z drugiej strony istnieje pewna wewnętrzna logika rozwoju systemów kształcenia zawodowego, pewna historyczna ciągłość rozwojowa szkół pedagogicznych. Na strukturę przeto tego działu szkolnictwa oddziałują trzy główne czynniki: ogólny system oświatowy w danym kraju, tradycje rozwojowe szkół pedagogicznych oraz tendencje rozwojowe dziedzin życia gospodarczego, społecznego i kulturalnego, dla których szkoła ma przygotowywać pracowników i działaczy.

### System oświatowy we Włoszech

Obecny system oświatowy we Włoszech obejmuje następujące szczeble placówek oświatowych:

1. Przedszkola dla dzieci w wieku 3—6 lat.
2. 5-letnie szkoły podstawowe (scuola elementare) dla dzieci w wieku lat 6—11,
3. 3-letnie szkoły średnie pierwszego stopnia (scuola media) dla młodzieży w wieku lat 11—14.
4. Szkoły średnie drugiego stopnia dla młodzieży w wieku lat 14—19.
5. Szkolnictwo wyższe.

W niniejszym artykule zajmiemy się zagadnieniami kształcenia i doskonalenia kwalifikacji nauczycieli i wychowawców pierwszych czterech z wymienionych szczebli szkolnictwa. Scuola elementare i scuola media są szkołami obowiązkowymi.

<sup>3</sup> Walter Ulbricht: *Das sozialistische Bildungssystem und die Entwicklung der Bürger*, vollständiger Wortlauf des Abschnitts aus dem Referat des 1. Sekretärs des ZK der SED zur sozialistischen Bildungspolitik, *Deutsche Lehrerzeitung* nr 17 z dn. 26. 4. 1967 r.

Począwszy od szczebla czwartego szkolnictwo włoskie jest zróżnicowane. Do szkół średnich drugiego stopnia zalicza się: 5-letnie licea klasyczne (liceo classico) i realne (liceo scientifico), 3-letnie szkoły pedagogiczne i 4-letnie instytuty pedagogiczne (istituto magistrale), 5-letnie instytuty techniczne (istituto tecnico), będące odpowiednikami naszych techników i liceów zawodowych oraz 2—5-letnie istituto professionale, będące odpowiednikami naszych zasadniczych szkół zawodowych.

Liczebność tych szkół i liczbę nauczycieli w nich nauczających charakteryzują następujące dane<sup>1</sup> z r. szk. 1965/66

Szkoły	L i c z b a	
	uczniów	nauczycieli
Przedszkola	1 260 385	31 423
Szkoły podstawowe	4 523 699	205 689
Szkoły średnie I stopnia	1 790 700	148 890
Licea klasyczne	182 743	12 593
Licea realne	104 213	7 587
Szkoły i instytuty nauczycielskie	198 164	13 774
Instytuty techniczne	549 391	45 821
Instytuty zawodowe	177 792	21 840
Razem	8 787 177	487 617

Szkolnictwo włoskie charakteryzują następujące tendencje rozwojowe:

1. Scuola media jest szkołą obowiązkową, jednak obowiązek szkolny w tym zakresie jest stosunkowo słabo realizowany. Obecnie główne wysiłki władz oświatowych są kierowane na rzeczywiste upowszechnienie tej szkoły. Zakłada się, że w 1970 r. szkoły te powinno kończyć 80% prawnie zobowiązanych do tego.

2. Ogólna liczba uczniów średnich szkół drugiego stopnia stale wzrasta. Od 1960/61 r. do 1965/66 r. liczba uczniów tych szkół podnosiła się. Stopień upowszechnienia jednak tego szczebla szkoły we Włoszech jest niższy niż u nas. Przy znacznie niższej liczbie ludności (o 20 mln mniej) mieliśmy w 1965/66 r. szk. 2 097 859 uczniów liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych, a we Włoszech było ich w tym samym czasie 1 212 303, tj. o około 800 000 mniej.

3. Udział liczby uczniów liceów ogólnokształcących w ogólnej liczbie uczniów szkół średnich drugiego stopnia wynosi mniej niż 25% i ma tendencję malejącą. Plan na lata 1966—1970 przewiduje, że liczba absolwentów liceów ogólnokształcących i instytutów pedagogicznych ma wzrosnąć od 72 tys. do 80 tys., liczba absolwentów instytutów technicznych z 65 tys. do 100 tys. oraz liczba absolwentów instytutów zawodowych z 50 tys. do 100 tys. Dynamika rozwojowa szkolnictwa zawodowego znacznie przewyższa dynamikę rozwojową średniego szkolnictwa ogólnokształcącego. Jest to przejaw przystosowywania się włoskiego systemu szkolnego do wymagań cywilizacji naukowo-technicznej.

4. Już obecne proporcje między powyższymi działami szkolnictwa wskazują na wspomniane wyżej tendencje. Na jednego ucznia liceum ogólnokształcącego przypada 2,5 ucznia szkół zawodowych, a jeśli do szkół zawodowych zaliczyć instytuty pedagogiczne — to ponad 3.

5. W ramach liceów ogólnokształcących tempo wzrostu liczby uczniów liceów realnych znacznie (przeszło dwukrotnie) przekracza tempo wzrostu liczby uczniów liceów klasycznych (40,9% i 18,5% wzrostu).

<sup>1</sup> Il piano di sviluppo della scuola per il quinquennio dal 1966 al 1970. Volume primo. Roma 1967, s. 196.



6. Najliczebniejszą grupą średnich szkół drugiego stopnia są odpowiedniki naszych techników i liceów zawodowych. Na jednego ucznia liceum ogólnokształcącego przypada około 2 uczniów instytutów technicznych.

7. Wśród szkół zawodowych znacznie większą liczebność wykazują pełnośrednie szkoły zawodowe, tj. instytuty techniczne. Tłumaczy się to tym, że we Włoszech kształcenie niższych kadr zawodowych odbywa się w szerszym zakresie w systemie szkolenia wewnątrzzakładowego. Jednakże plan pięcioletni na lata 1966—1970 zakłada największe ze wszystkich typów szkół tempo wzrostu instytutów zawodowych. Oznacza to nasilenie się tendencji do scholaryzacji kształcenia niższych kadr zawodowych.

8. Wymienione tendencje są oznaką dokonującego się we Włoszech procesu przystosowywania systemu oświaty do potrzeb cywilizacji naukowo-technicznej. Dotychczas szkolnictwo we Włoszech miało charakter przeważająco humanistyczny. Nie oznacza to jednak dehumanizacji szkolnictwa włoskiego. Obecna scuola media ma charakter wybitnie humanistyczny, liceum klasyczne — charakter skrajnie klasyczny, a liceum realne bardziej przypomina liceum humanistyczne niż liceum matematyczno-przyrodnicze. W planach nauczania instytutów technicznych w dużym zakresie są uwzględnione przedmioty ogólnokształcące, w tym także humanistyczne. Chociaż liczba uczniów liceów ogólnokształcących będzie względnie maleć, to jednak ich liczba bezwzględna będzie dalej wzrastać. Najszerszym torem upowszechnienia szkoły średniej we Włoszech będzie szkoła zawodowa, ale jest to szkoła dająca szeroki zakres wykształcenia ogólnego, w tym także humanistycznego.

#### Kształcenie wychowawczyń przedszkoli

Wychowawczynie przedszkoli kształcą się w 3-letnich szkołach pedagogicznych (scuole magistrali). Prawo wstępu do nich mają absolwentki scuola media bez egzaminów, a osoby nie posiadające takiego przygotowania na podstawie egzaminów wstępnych. Plany nauczania tych szkół obejmują następujące przedmioty: język włoski i literaturę, pedagogikę, historię i geografiię, przedmiot pod nazwą „matematyka, rachunkowość i wiadomości przyrodnicze”, higienę i opiekę nad dzieckiem, religię, muzykę i śpiew chóralny, roboty domowe i kobiece, rysunek i lepienie oraz zajęcia praktyczne. Chociaż metoda Montessori powstała we Włoszech, jest ona bardzo rzadko tam stosowana. Częściej stosuje się tam metody freblowskie, a najczęściej tzw. metodę Agacji.

Stopień upowszechnienia przedszkoli we Włoszech jest dosyć wysoki. Około jednej trzeciej dzieci uczęszcza do przedszkoli państwowych, około dwie trzecie do prywatnych. Połowa przedszkoli prywatnych jest prowadzona przez organizacje religijne. Wpływ kościoła jednak na inne przedszkola, w tym również i na państwowe, jest duży. Około dwie trzecie ogólnej liczby wychowawczyń przedszkoli to zakonnice<sup>2</sup>.

Ogólny okres kształcenia wychowawczyń przedszkoli wynosi 11 lat (5 lat scuola elementare + 3 lata scuola media + 3 lata scuola magistrale). Poziom ich wykształcenia jest znacznie niższy niż w obecnych instytutach pedagogicznych, które poddawane są silnej krytyce. Projekty reformy szkół pedagogicznych idą w kierunku zrównania ich z instytutami pedagogicznymi, tj. w kierunku przekształcenia ich w pełną szkołę średnią.

#### Kształcenie nauczycieli szkół podstawowych

Obecna szkoła podstawowa we Włoszech to szkoła pięcioletnia. Dzieli się ona na dwa cykle: 2-letni i 3-letni.

W pierwszym cyklu nie ma podziału na przedmioty. Sformułowania programowe

<sup>2</sup> Annuario statistico dell'istruzione italiana 1966. Roma 1967, s. 6.

tego cyklu są bardzo ogólne. Na przykład w odniesieniu do nauczania arytmetyki mówi się, że opanowanie liczenia (do 100 powinno wynikać z aktywności ucznia w zabawie, z jego potrzeby obserwowania i działania. Trwałe opanowanie tabliczki mnożenia nie jest zadaniem cyklu pierwszego szkoły podstawowej. Powinno ono być intuicyjne i dokonywać się stopniowo, przy unikaniu trudnych ćwiczeń pisemnych i w zakresie technik liczenia.

W drugim cyklu występuje już podział na przedmioty nauczania, ale bez udziału na nie godzin. Przewidziano dla tego cyklu następujące przedmioty nauczania: religię, wychowanie obywatelskie, moralne i fizyczne jako jeden przedmiot, historię, geografę i przyrodę — również jako jeden przedmiot, arytmetykę i geometrię, język ojczysty, rysunek i kaligrafię, śpiew oraz pracę ręczną. W programach brak jest ścisłego określenia zakresu wiadomości z poszczególnych przedmiotów.

Bardzo ogólne, zaleceniowe ujęcie programów daje dużo swobody nauczycielowi, stwarza mu wielkie możliwości samodzielnego kształtowania procesu dydaktyczno-wychowawczego zgodnie z właściwościami dziecka i otoczenia, stawia jednak równocześnie przed nim duże zadania. A nauczyciel szkoły podstawowej we Włoszech jest kształcony w 4-letnich instytutach pedagogicznych, które właściwie nie dają mu należytego przygotowania, umożliwiającego w pełni skuteczne wywiązanie się z tych zadań. Z pomocą w tym dziele przychodzą mu coraz liczniejsze publikacje metodyczne, przynoszące wzory planów nauczania, omawiające metody realizowania poszczególnych wytycznych programowych, tematów itd. Nawet najbardziej aktywnej rzecznicy nowych programów, rekrutujący się z natury rzeczy spośród pracowników Ministerstwa Oświaty, stwierdzają, że praca bez jednolitych planów nauczania jest dla przeciętnego nauczyciela bardzo trudna.

Jak wspomnieliśmy, nauczycieli szkół podstawowych kształci się w 4-letnich instytutach pedagogicznych na podbudowie scuola media. Ich plany nauczania obejmują następujące przedmioty: religię, pedagogikę i filozofię (jako jeden przedmiot), psychologię (w bardzo małym wymiarze godzin), język włoski, łacinę, historię i geografę, język obcy, matematykę i fizykę, przyrodę, chemię i geografę, rysunek i historię sztuki, śpiew chóralny, wychowanie fizyczne.

Według powszechnej opinii programy nauczania tej szkoły są bardzo przeładowane, co sprawia, że panują w niej werbalne metody nauczania. Ocenia się, że absolwenci tych szkół uzyskują zbyt niskie wykształcenie ogólne i niezadowalające przygotowanie pedagogiczne.

Instytut pedagogiczny jest wprowadzie szkołą pełnośrednią, ale w gorszym wydaniu. We wszystkich innych szkołach maturalnych obowiązuje 5-letni okres nauczania, instytuty pedagogiczne są 4-letnie. Inne pełnośrednie szkoły dają prawo wstępu bądź na wszystkie wydziały uniwersyteckie, bądź na większą ich ilość, instytut pedagogiczny tylko na cztery, a mianowicie: na uniwersytecki wydział pedagogiczny, na wyższy instytut wychowania fizycznego, na wydział języków obcych oraz do Instytutu Wschodniego w Neapolu.

Planuje się przeto zreformowanie tej szkoły. Jest kilka projektów tej reformy. Wymienimy dwa z nich.

Pierwszy to tzw. projekt Moro<sup>3</sup>. Mieści się on w ramach projektu reformy wszystkich typów szkół średnich drugiego stopnia. Przede wszystkim Moro proponuje zrównać okresy nauczania w tych szkołach, a więc przekształcić instytut nauczycielski w szkołę 5-letnią. Nauka w takiej szkole dzieliłaby się na dwa cykle: 2-letni i 3-letni. Program pierwszego cyklu byłby analogiczny jak w pierwszym cyklu liceów ogólnokształcących, co dawałoby możliwość przechodzenia absolwentom liceów ogólnokształcących na drugi cykl instytutu nauczycielskiego i odwrotnie, absolwentom pierwszego cyklu instytutu nauczycielskiego — na drugi cykl liceów ogóln-

<sup>3</sup> Il progetto Moro per il riordimento del liceo classico e scientifico e dell'istituto magistrale *La vita scolastica*, 1958, A. XII, s. 542—543.

kształcących. Moro proponuje jednocześnie unowocześnienie nauczania w tych szkołach przez wprowadzenie do planów nauczania pierwszego cyklu przedmiotów przyrodniczych i wychowania obywatelskiego, a drugiego — wiadomości o ustroju państwowym i konstytucji włoskiej. Projekt przewiduje też możliwość tworzenia szkół wielowydziałowych, jednakże nie zmienia istniejących uprawnień co do wstępu na wyższe uczelnie.

Niewątpliwie pozytywną cechą projektu Moro jest przesunięcie właściwie momentu wyboru zawodu z 14 do 16 roku życia.

Drugim, dalej idącym, jest projekt komunistów<sup>4</sup>. Komuniści również proponują zrównanie okresów nauczania w liceach ogólnokształcących, instytutach nauczycielskich i instytutach technicznych do 5 lat oraz podzielenie tych szkół na dwa cykle. Pierwszy cykl 2-letni miałby charakter orientacji. Obejmowałby on następujące przedmioty obowiązkowe: język włoski, historię i wychowanie obywatelskie, geografię gospodarczą, matematykę, przyrodznawstwo, język obcy, wychowanie fizyczne i higienę, a ponadto przedmioty do wyboru: łacinę, drugi język obcy i wychowanie estetyczne. Absolwenci pierwszego cyklu powinni mieć prawo wstępu na cykl drugi dowolnego kierunku szkoły średniej, w tym również instytutu technicznego. W drugim cyklu jednolitego liceum ogólnokształcącego liczba przedmiotów do wyboru według projektu komunistów wzrasta. Należą do nich: a) języki starożytne, b) pogłębiona nauka matematyki i przedmiotów przyrodniczych oraz drugi język obcy, c) pedagogika i psychologia. Egzamin maturalny obejmuje zarówno przedmioty obowiązkowe, jak i przedmioty do wyboru. Matura upoważniałaby do wstępu na wszystkie wydziały wyższych uczelni.

Projekt komunistów włoskich reprezentuje interesującą koncepcję liceum w zasadzie jednolitego, zróżnicowanego jednak na kierunki: humanistyczny, matematyczno-przyrodniczy i pedagogiczny.

W planie rozwoju gospodarki narodowej na lata 1966—1970 zawarte są wytyczne w sprawie reformy instytutów pedagogicznych, zbliżone do koncepcji Moro.

### Kształcenie nauczycieli szkoły średniej pierwszego stopnia

Szkoła średnia pierwszego stopnia (scuola media) w obecnej postaci powstała dopiero w 1963 r. na podstawie ustawy z 31 grudnia 1962 r. Stanowi ona obecnie punkt ciężkości zainteresowań władz oświatowych i społeczeństwa włoskiego. Do tego czasu istniały dwa typy szkoły tego stopnia dla dzieci w wieku 11—14 lat: scuola media dawnego typu otwierająca drogę do szkół średnich drugiego stopnia, a następnie do studiów wyższych oraz scuola di avviamento professionale (szkoła przysposobienia zawodowego), po której można było kontynuować naukę tylko w 2-letniej szkole technicznej (scuola tecnica), z której już nie było drogi do szkół wyższych stopni. Był to więc swoisty wariant dualizmu szkolnego.

O charakterze nowej szkoły daje wyobrażenie jej plan nauczania (tabela, str. 66)<sup>5</sup>

Przedmioty: język włoski, język włoski i elementy łaciny oraz historia i wychowanie obywatelskie, geografia, są z reguły nauczane przez jednego nauczyciela.

Nauczyciel scuola media kształci się na uniwersyteckich wydziałach pedagogicznych. W 1964/65 r. akad. było 21 wydziałów pedagogicznych, w tym 5 w formie uniwersyteckich instytutów nauczycielskich. Studiowało na nich 38 835 studentów. Wydziały te są silnie sfeminizowane. W podanej powyżej liczbie studentów 30 738 stanowiły kobiety. Oprócz tego na wydziałach tych było 12 252 studentów tzw. zapóźnionych (fuori corso), w tym 8451 kobiet.

Wydziały pedagogiczne dzielą się na sekcje: humanistyczną (materie letterare), pedagogiczną (pedagogia), języków obcych (lingue e letterare straniere) i administra-

<sup>4</sup> Proposte dei comunisti per una riforma democratica della scuola. Roma 1958.

<sup>5</sup> Scuola media statale. Orari e programmi di insegnamento. Roma 1965.

cji szkół podstawowych (abilitazione alla vigilanza nelle scuola elementari). Studia na pierwszych trzech sekcjach trwają 4 lata, na czwartej — 3 lata.

Plany nauczania sekcji humanistycznej obejmują następujące przedmioty: język włoski i literatura, łacina i literatura, historia, geografia, pedagogika, historia filozofii, język obcy. Z przedmiotów tych zdaje się egzaminy, a ponadto obowiązują egzaminy z czterech przedmiotów dodatkowych, które student wybiera spośród następujących: gramatyka łacińska, filologia romańska, prawo państwowe i ustawodawstwo szkolne, historia sztuki, gramatyka historyczna i historia języka włoskiego, filozofia, higiena, psychologia, drugi język obcy, średniowieczna literatura łacińska,

Przedmioty nauczania	Liczba godzin tygodniowo w klasie		
	I	II	III
Religia	1	1	1
Język włoski	6	—	5
Język włoski i elementy łaciny	—	9	—
Historia i wychowanie obywatelskie, geografia	4	4	4
Język obcy	2	3	3
Matematyka	3	3	3
Obserwacje i elementy przyrod- znawstwa	2	2	3
Wychowanie plastyczne	2	2	2
Zajęcia techniczne	2	—	—
Wychowanie muzyczne	1	—	—
Wychowanie fizyczne	2	2	2
Razem	25	26	23
Przedmioty fakultatywne			
Łacina	—	—	4
Zajęcia techniczne	—	2	3
Wychowanie muzyczne	—	1	1
Ogółem	25	27—28—29	24—26—27—31

historia szkolnictwa, język grecki i literatura, psychologia wieku przejściowego, socjologia, etyka, język rosyjski i literatura, filologia słowiańska, filologia germańska, folklor.

Plany nauczania sekcji pedagogicznej obejmują następujące przedmioty: język włoski i literaturę, łacinę i literaturę, historię filozofii, filozofię, pedagogikę, historię, język obcy i literaturę. Z przedmiotów tych zdaje się egzaminy, a ponadto obowiązują egzaminy z czterech przedmiotów dodatkowych w takim samym zestawie, jak na sekcji humanistycznej, z wyłączeniem gramatyki łacińskiej, higieny i folkloru (filozofia jest włączona do przedmiotów podstawowych).

Plany nauczania sekcji języków obcych obejmują następujące przedmioty: język włoski i literaturę, łacinę i literaturę, język francuski i literaturę, język niemiecki i literaturę, język angielski i literaturę, język hiszpański i literaturę, filologię romańską, filologię germańską, historię, geografie. Z przedmiotów tych zdaje się egzaminy, a ponadto obowiązują egzaminy z czterech przedmiotów dodatkowych, takich samych jak na sekcji humanistycznej, z wyjątkiem gramatyki łacińskiej, a także filologii romańskiej i germańskiej oraz drugiego języka obcego, ponieważ przedmioty te są włączone do grupy przedmiotów obowiązkowych. Natomiast zestaw

przedmiotów obowiązkowych jest powiększony o historię filozofii, pedagogikę oraz amerykański wariant języka angielskiego wraz z literaturą.

Plany nauczania sekcji administracji szkoły podstawowej obejmują następujące przedmioty: pedagogikę, język włoski i literaturę, łacinę i literaturę, historię, geografie, historię filozofii, prawo państwowe i ustawodawstwo szkolne, higienę. Przedmiotem dodatkowym jest tylko język obcy wraz z literaturą.

Tak więc nauczycieli scuola media, będącej odpowiednikiem klasy VI—VIII naszej szkoły podstawowej, kształci się we Włoszech na uniwersytetach. Jest to w zasadzie wysoki standard, dlatego postulaty reformy systemu kształcenia nauczycieli dla tego stopnia szkoły są mniej liczne i nie tak żarliwe, jak w stosunku do innych działów szkolnictwa. Jednakże i w tym zakresie wysuwane są pewne wnioski. Wydziały pedagogiczne mają na ogół w opinii społecznej niższą rangę niż inne wydziały uniwersyteckie, uważane są za okrojony wariant wydziałów literatury i filozofii. Propozycje zmian idą w następującym kierunku: nauczycieli scuola media należy kształcić na innych, merytorycznych wydziałach uniwersyteckich, a wydziały pedagogiczne podnieść do poziomu innych fakultetów z zadaniem kształcenia nauczycieli instytucji nauczycielskich i pracowników administracji szkolnej.

#### Kształcenie nauczycieli szkół średnich drugiego stopnia

Nauczycieli szkół średnich drugiego stopnia zarówno ogólnokształcących, jak i zawodowych kształci się na uniwersytetach. Włochy są ojczyzną klasycznego uniwersytetu. Do obecnych też czasów głównym typem szkoły wyższej są tam uniwersytety (4—6 lat nauczania) wraz z wydziałami technicznymi, rolniczymi, handlowymi, medycznymi itd. Obecnie są we Włoszech 32 uniwersytety państwowe i prywatne, 2 politechniki, 1 instytut uniwersytecki architektury, 1 instytut morski, 1 instytut wschodni, 1 uniwersytet handlowy, 1 instytut uniwersytecki ekonomii i handlu, 5 uniwersyteckich instytutów nauczycielskich i 5 instytutów wychowania fizycznego.

Istotnym brakiem przygotowania studentów do pełnienia funkcji nauczycielskich

Typy szkół	Liczba nauczycieli	
	ogółem	bez wymaganych kwalifikacji
Licea ogólnokształcące	15 615	4 005
Instytuty nauczycielskie	9 090	3 194
Instytuty techniczne	32 328	13 738
Instytuty zawodowe	15 399	10 134
Razem	72 432	30 671

jest stosunkowo słabe przygotowanie pedagogiczne podczas studiów wyższych. Ogranicza się ono w zasadzie do przerabiania elementów metodyk nauczania merytorycznego przedmiotu. Pedagogika jako odrębny przedmiot występuje tylko na wydziale literatury i filozofii. Psychologia nie jest na wydziałach obowiązkowym przedmiotem, praktyki pedagogicznej podczas studiów nie ma.

Przygotowanie przeto pedagogiczne odbywa się już podczas pełnienia obowiązków nauczycielskich. Do kwalifikacyjnego egzaminu państwowego na tytuł nauczyciela średniej szkoły drugiego stopnia (professor) można przystąpić dopiero po przynajmniej dwuletniej praktyce pedagogicznej. Podczas tego egzaminu należy przeprowadzić lekcję próbną.

Dalsze doskonalenie kwalifikacji merytorycznych i pedagogicznych odbywa się

w czasie pełnienia obowiązków nauczycielskich. Dużą w tym rolę odgrywają ośrodki dydaktyczne, o których będzie później mowa.

O rzeczywistych kwalifikacjach nauczycieli szkół średnich drugiego stopnia świadczą następujące liczby z 1964/65 r. szk. (tabela, str. 67)<sup>6</sup>.

Z powyższego wynika, że w szkołach średnich drugiego stopnia ponad 40% (3067 osób) czynnych nauczycieli jeszcze nie złożyło odpowiedniego egzaminu państwowego. Z tej liczby 23 954 osoby posiada jakiś specyficzny tytuł świadczący o przygotowaniu merytorycznym, a 6717 nie. Z tych ostatnich większość przypada zapewne na nauczycieli zawodu, których było w tym roku 8505 (3617 w instytutach technicznych i 4889 w instytutach zawodowych).

Nauczyciele zawodu rekrutują się w zasadzie spośród techników (perito) — absolwentów instytutów technicznych, a częściowo spośród wysoko wykwalifikowanych robotników. Istnieją też dwa ośrodki kształcenia nauczycieli zawodu (CNTI — Centro Nazionale Formazione Istruttori): jeden w Genewie dla szkół mechanicznych, drugi w Neapolu — dla szkół budowlanych.

Analiza struktury kwalifikacyjnej czynnych nauczycieli w szkolnictwie włoskim wykazuje, że niezbędna jest im pomoc metodyczna w ich codziennej pracy. Potrzeby te zwiększają ogólnikowe, mające charakter wytycznych sformułowania programów nauczania i konieczność odświeżenia i przystosowania do szybko zmieniającej się rzeczywistości kwalifikacji merytorycznych i pedagogicznych. Zadania w tym zakresie realizują przede wszystkim ośrodki dydaktyczne.

### Ośrodki dydaktyczne

Jak wykazaliśmy wyżej, nauczycielstwu włoskiemu z różnych względów potrzebna jest stała pomoc w doskonaleniu kwalifikacji tak pod względem przedmiotowym, jak i metodycznym. I rzeczywiście, dobrze tam jest zorganizowana służba w tym zakresie.

Działalność tę prowadzi 10 krajowych ośrodków dydaktycznych, z których każdy specjalizuje się w odrębnych zakresach. Oprócz niesienia pomocy dydaktycznej ośrodki te zajmują się również działalnością naukowo-badawczą we właściwym im zakresie. Są to przeto wyspecjalizowane instytucje, łączące kompetencje naszego Centralnego Ośrodka Metodycznego i Instytutu Pedagogiki. Istnieją przede wszystkim ośrodki centralne — krajowe, ośrodków terenowych — prowincjonalnych jest niewiele.

O charakterze specjalizacji dają wyobrażenie ich nazwy, a mianowicie:

1. Krajowy Ośrodek Dydaktyczny Studiów i Dokumentacji we Florencji.
2. Krajowy Ośrodek Dydaktyczny dla Przedszkoli w Brescii.
3. Krajowy Ośrodek Dydaktyczny dla Szkoły Podstawowej i Realizacji Obowiązku Szkołnego w Rzymie.
4. Krajowy Ośrodek Dydaktyczny dla Szkoły Średniej Pierwszego Stopnia w Rzymie.
5. Krajowy Ośrodek Dydaktyczny dla Liceów w Padwie.
6. Krajowy Ośrodek Dydaktyczny dla Kształcenia Technicznego i Zawodowego w Rzymie.
7. Krajowy Ośrodek Dydaktyczny dla Stosunków Szkoła-Rodzina w Rzymie.
8. Krajowy Ośrodek Dydaktyczny dla Wychowania Fizycznego i Sportu w Rzymie.
9. Krajowy Ośrodek Dydaktyczny dla Szkolnictwa Artystycznego w Rzymie.
10. Krajowy Ośrodek Dydaktyczny pod nazwą „Europejski Ośrodek Wychowania” (Centro Europeo dell' Educazione) we Frascati koło Rzymu<sup>7</sup>.

Powyższe ośrodki powstawały w okresie czasu od 1943 do 1960 r., większość w la-

<sup>6</sup> Annuario statistico, s. 14.

<sup>7</sup> I centri didattici nazionali e i loro problemi. Roma 1960.

tach 1950—1960. Powoływano je na podstawie ustawy z 30 listopada 1942 r. W ustawie sformułowano dla nich następujące zadania:

- a) rozbudzanie u pracowników oświatowych zainteresowań do studiów metodologicznych i dydaktycznych,
- b) inicjowanie i prowadzenie badań pedagogicznych i dydaktycznych,
- c) dostarczanie osobom specjalizującym się w dyscyplinach dydaktycznych pomocy i materiałów do badań,
- d) inspirowanie i popieranie wprowadzania nowych, aktywnych metod nauczania, organizowanie klas eksperymentalnych,
- e) organizowanie kursów o tematyce dydaktyczno-wychowawczej dla rodziców, kursów dydaktyki specjalnej, doskonalących i aktualizujących kwalifikacje nauczycieli,
- f) niesienie pomocy studentom odbywającym praktyki pedagogiczne i młodym nauczycielom.

W regulaminie ośrodków, zatwierdzonym przez ministra oświaty w 1951 r., określono następujące formy ich działalności:

- a) ośrodki będą popierać i koordynować prace badawcze, prowadzone przez nauczycieli i studiujących, zespoły i stowarzyszenia oświatowe, organizować seminaria dla kierowników szkół i nauczycieli, kursy doskonalące i praktyki, wyjazdy za granicę, konkursy;
- b) dla niesienia pomocy tego rodzaju studiom i badaniom ośrodki będą organizować biblioteki specjalistyczne, prowadzić służbę bibliograficzną i informacyjną, wydawać biuletyny i czasopisma dydaktyczne;
- c) przy pomocy punktów obserwacyjnych oraz klas i szkół eksperymentalnych będą prowadzić badania i eksperymenty nad rozwojem fizycznym i umysłowym młodzieży, nad strukturą szkoły, jej programami, metodami nauczania, kształceniem i selekcją nauczycieli, budownictwem szkolnym i pomocami naukowymi;
- d) za pośrednictwem prasy, kursów dla rodziców i we wszelki inny sposób będą szerzyć wiedzę pedagogiczną i znajomość spraw szkolnych w opinii publicznej.

Specyficzną rolę odgrywają pierwszy i ostatni ośrodek metodyczny. Tradycje Ośrodka Studiów i Dokumentacji we Florencji sięgają 1925 r., kiedy to po Wystawie Dydaktycznej powstała myśl zorganizowania Muzeum Dydaktycznego. Po różnych przekształceniach organizacyjnych placówka ta stała się źródłem inspiracji idei utworzenia systemu ośrodków dydaktycznych. Na podstawie ustawy z 1942 r. został w następnym roku powołany do życia wspomniany ośrodek. Obecnie ośrodek prowadzi Krajowe Muzeum Pedagogiczne, Krajową Bibliotekę Pedagogiczną oraz sekcje: wychowania plastycznego i muzycznego, literatury młodzieżowej, dydaktyki szkolnictwa specjalnego, badań z zakresu psychologii eksperymentalnej, oświaty dorosłych, kursów, seminariów i specjalizacji dydaktycznej, stosunków i wymiany z zagranicą. Z urzędzeń i wyników prac ośrodka florenckiego korzystają wszystkie inne ośrodki.

Podobnie ogólne znaczenie dla całego szkolnictwa ma ostatni ośrodek, powołany do życia w 1960 r. Ośrodek ten dysponuje pięknym lokalem w postaci „Villa Falconieri”, w którym organizowane są we współpracy z innymi ośrodkami kursy dla nauczycieli wszystkich typów i szczebli szkół, spotkania i seminaria dla kierowników szkół i nauczycieli nie tylko w skali krajowej, lecz również, a nawet przede wszystkim w skali międzynarodowej. Jest przede wszystkim Europejskim Ośrodkiem Wychowania i jako taki ściśle współpracuje z międzynarodowymi organizacjami, takimi jak np. OCDE (Organizacja Współpracy i Rozwoju Gospodarczego). W związku z tym ośrodek ma duży wkład w popularyzację i opracowanie problematyki z zakresu pedagogiki porównawczej, ekonomiki oświaty, planowania oświaty itd.

Ośrodki dydaktyczne prowadzą również ożywioną działalność wydawniczą, wydają czasopisma pedagogiczne, biuletyny metodyczne i inne publikacje.

### Uwagi ogólne

Kształcenie nauczycieli dla szkół obejmujących młodzież w wieku powyżej lat 11 osiągnęło we Włoszech wysoki poziom i odbywa się w systemie szkół wyższych. Natomiast kształcenie nauczycieli dla placówek oświatowych i szkół, obejmujących dzieci w wieku do 11 roku życia, odbywa się w systemie średnich szkół pedagogicznych, i to w szkołach uważanych za słabszy wariant szkoły średniej w porównaniu z liceami ogólnokształcącymi i instytutami technicznymi. Najdalej idącymi wnioskami co do reformy tego działu szkolnictwa są postulaty faktycznego zrównania poziomu instytutów nauczycielskich z poziomem liceów ogólnokształcących.

Nauczycieli przedmiotów zawodowych kształci się we Włoszech na odpowiednich wydziałach zawodowych wyższych uczelni (jeśli takie są), przy czym przygotowanie pedagogiczne do pełnienia funkcji nauczycielskich odbywa się głównie już po studiach merytorycznych w okresie od rozpoczęcia pracy nauczycielskiej do złożenia państwowego egzaminu kwalifikacyjnego. Nie ukształtowały się jeszcze, poza dwoma wyjątkami, zakłady kształcenia nauczycieli zawodu.

Dobrze zorganizowane są we Włoszech ośrodki dydaktyczne, niosące pomoc metodyczną w pracy bieżącej nauczycieli.



HELIODOR MUSZYŃSKI

DWA MODELE PEDAGOGIKI<sup>1</sup>

Uwagi, jakie zamierzam tutaj przedstawić, dotyczą sposobów budowania i rozwijania pedagogiki rozumianej jako teoretyczna nauka o wychowaniu. Nie wydaje się, aby można było kwestionować aktualność i potrzebę tego rodzaju dociekań. Pedagogika bowiem ciągle jeszcze nie jest zaliczana do tych nauk, które odznaczają się szczególnie bogatym dorobkiem rzetelnej wiedzy zbudowanej na jasno wypracowanych podstawach metodologicznych.

Taka ocena sytuacji nasuwa się nie tylko wówczas, kiedy współczesną pedagogikę porównujemy ze stanem i dorobkiem innych, pokrewnych nauk, jak psychologia lub socjologia. Narzuca się ona także z całą wyrazistością, kiedy za jej podstawę bierzemy praktyczną przydatność pedagogiki.

Bo jakiegokolwiek społeczno-kulturalne cele i funkcje można by przypisywać tej nauce, to przecież nie da się zakwestionować, że podstawowym jej zadaniem, a jednocześnie główną racją jej istnienia i rozwoju jest służba praktyce wychowania. I w tym właśnie, przynajmniej najogólniejszym sensie należy pedagogika do nauk praktycznych. Trawestując słynne słowa Karola Marksa w odniesieniu do filozofii, można by powiedzieć, że głównym zadaniem nauki o wychowaniu jest nie tylko „objaśniać świat” jego zjawisk, lecz przede wszystkim zmieniać go w zamierzony sposób. Jeżeli zadanie takie stawiane jest nauce, to może ono oznaczać tylko dostarczanie praktykom rzetelnej wiedzy o sposobach urzeczywistniania założonych celów.

Takie rozumienie pedagogiki jako nauki oraz jej społecznych funkcji staje się dziś coraz bardziej powszechne i budzi coraz mniej kontrowersji. Wyraża się to w odrzuceniu i stopniowym obumieraniu dwóch tradycyjnych koncepcji tej nauki, które jeszcze do niedawna znajdowały pełne prawo obywatelstwa na jej gruncie. Mamy tutaj na myśli pedagogikę pojmowaną jako naukę „obiektywną” oraz jako naukę filozoficzną.

„Obiektywistyczna” koncepcja pedagogiki oparta była na niewzruszalnym, jak się zdawało, założeniu, że zadaniem badacza jest wyłącznie opis i analiza faktów, a następnie wyprowadzanie z nich praw ogólnych, lecz nie ich wartościowanie. Tym bardziej zaś nie należy do czynności i obowiązków naukowca angażowanie się w sprawę nadawania określonego kierunku ich dalszemu biegowi. Programową podstawą pracownika nauki miała być neutralność ideologiczna w zakresie wykonywania swego zawodu.

Ten swoisty dla filozofii pozytywizmu ideał nauki „czystej” wyrażany w tezie o niemożności pogodzenia postawy rzetelnego badacza z postawą zaangażowanego po stronie określonych wartości ideologa należy już do przeszłości. Dzisiaj bardziej niż kiedykolwiek dotąd staje się zrozumiałe, że pracownik nauki może służyć jakiejś sprawie właśnie doskonałym narzędziem najbardziej skuteczne: wiedzę. Zrozumiałe jest, że jego postawa ideowa nie może rzutować nawet w najmniejszym stopniu na wyniki badań. Takie woluntarystyczne lub agitacyjne uprawianie nauki jest nie tylko nie do pogodzenia ze zwykłą zasadą rzetelności naukowej, ale na dłuż-

<sup>1</sup> Artykuł dyskusyjny. Redakcja prosi Czytelników o wypowiedanie się na poruszone w nim tematy.

szą metę nigdy nie służy celom, którym miało służyć. Natomiast postawa zaangażowanego badacza powinna rzutować na wybór problematyki naukowej, a więc inspirować go do budowania takiej wiedzy, na której można by oprzeć skuteczną i pełnowartościową praktykę społeczną.

Tak więc dawnemu ideałowi pedagogiki „obiektywnej”, neutralnej ideowo i światopoglądowo przeciwstawiamy dziś koncepcję pedagogiki zaangażowanej, nauki, która w rzetelny i obiektywny sposób rozwiązuje problemy związane z realizacją z góry założonego i uznanego ideału wychowania. I w tym sensie możemy mówić o pedagogice socjalistycznej jako tej, która wypracowuje naukowe podstawy dla realizacji socjalistycznych ideałów wychowawczych.

Niemniej silnie niż pedagogika „obiektywna”, choć chyba bardziej szkodliwie, zaciążyła na rozwoju wiedzy o wychowaniu koncepcja „pedagogiki filozoficznej”. Wyrosła ona na gruncie dociekań o znaczeniu zasadniczym dla każdej nauki, bo skupionych wokół problemów metodologicznych i teoriopoznawczych. Skąd czerpać i na jakich przesłankach budować wiedzę o wychowaniu? Jaki charakter i jaką strukturę ma mieć ta wiedza? — oto naczelné pytania, na które trzeba było znaleźć uzasadnioną odpowiedź.

Rozwiązanie, jakiego dostarczała koncepcja pedagogiki filozoficznej, było całkowicie jednoznaczne. Podstawowym sposobem dochodzenia do twierdzeń składowych pedagogiki jest analiza filozoficzna różnych problemów wychowania. Problemy te określane były, rzecz zrozumią, także na gruncie dociekań filozoficznych oraz formułowane w języku abstrakcyjnych pojęć swoistych dla filozofii. Toteż prace pedagogiczne reprezentatywne dla tego kierunku obfitowały w dywagacje, których przedmiotem były: „istota” wychowania, jego dziejowe funkcje, powołanie i istota człowieka, ideał wychowania i jego geneza czy zadania wychowawcze rozpatrywane na tle epoki itp.

Byłoby z gruntu niesłuszne podważanie w ogóle sensowności tego rodzaju analiz, o ile oczywiście nie dotyczą one problemów urojonych (a wiele z nich miało niestety taki właśnie charakter). Pedagogika, bardziej niż którakolwiek inna nauka, nie może się obyć bez filozoficznych podstaw, zwłaszcza dotyczących uprawianej przecież na jej gruncie aksjologii. Ale żadne podstawy nie zastąpią tutaj samej nauki. Ta zaś może być budowana tylko na empirycznym materiale dostatecznie rozległych, rzetelnie ustalonych i poprawnie zanalizowanych faktów.

Nie da się zaprzeczyć, że pedagogika filozoficzna, budowana w drodze dociekań i analiz o charakterze dedukcyjnym, odegrała istotną rolę w historii tej nauki. Trzeba pamiętać, że powstała ona i rozwijała się w czasach, kiedy nowoczesna metodologia badania zjawisk społecznych jeszcze nie istniała. Nie można pomijać też faktu, że przez długie lata tak uprawiana pedagogika stanowiła jedyną teoretyczną podstawę dla działalności praktyków — wychowawców oraz różnych instytucji oświatowych.

Ale dziś bardziej niż kiedykolwiek zaczynamy rozumieć, że spekulatywna pedagogika filozoficzna odegrała swą rolę i dalsze jej uprawianie staje się hamulcem dla jej rozwoju. Nauka, jeśli ma służyć praktyce, musi z praktyki badanej w sposób empiryczny, choć przy uwzględnieniu także filozoficznego punktu widzenia, wyrastać.

Jeżeli odrzucenie pedagogiki budowanej apriorycznie dokonuje się także w obrębie nurtu podporządkowanego socjalistycznym ideałom wychowania, to z pewnością nie jest to bynajmniej rezultatem wpływu koncepcji metodologicznych wyrosłych poza filozofią marksistowską. Wręcz przeciwnie. Jest to jedynie prawdziwe i pełne zwycięstwo metodologii marksistowskiej rozwiniętej przez Włodzimierza Lenina w postaci teorii odzwierciedlania obiektywnego świata. Ale pedagogika musiała dorosnąć do tego, aby stać się samodzielną nauką, która wyrasta z praktyki

i do praktyki się odnosi. Nie ulega wątpliwości, że ten moment w rozwoju pedagogiki marksistowskiej już nadszedł.

Wydaje się, że pewien zastój, jaki wystąpił w rozwoju pedagogiki rozumianej jako nauka badająca obiektywną rzeczywistość, a nie filozofująca na jej temat, był wynikiem mylnego stosunku do spuścizny klasyków marksizmu. Pedagogów marksistowskich zawsze bardziej fascynowało to, co na temat wychowania i jego zadań w przyszłym społeczeństwie powiedzieli Marks, Engels lub Lenin niż metoda postępowania badawczego, jaką oni zalecali i sami stosowali. Tymczasem zrozumiałe jest, że w odniesieniu do zagadnień pedagogicznych twórcy marksizmu występowali zawsze jako filozofowie. I trudno byłoby się spodziewać innej postawy, skoro pedagogika jako odrębna nauka jeszcze nie istniała. Natomiast nie wyciągano dostatecznie daleko idących i konsekwentnych wniosków z tego, że w zakresie analizy życia społeczno-ekonomicznego i stosunków politycznych nikt w owym czasie tak jak oni nie trzymał się realnej rzeczywistości, badając ją skrupulatnie i wyprowadzając z jej starannej analizy daleko idące wnioski. I przecież taka właśnie postawa badawcza powinna być wzorem rzetelnej naukowej roboty dla współczesnego pedagoga.

Walka o tak rozumianą i uprawianą pedagogikę nie toczy się już dziś w sferze postulatów. Wydaje się, że etap, w którym królowała niepodzielnie spekulatywnie uprawiana pedagogika filozoficzna, mamy za sobą. Dziś nikt nie mógłby z sensem bronić tezy, że wiedza o wychowaniu może powstawać na innej drodze niż przez badanie i analizę konkretnych zjawisk i procesów wychowawczych.

I dopiero na tle tak zarysowanej pedagogiki jako nauki jaskrawo uwidacznia się potrzeba i ranga dziedziny tak bliskiej i potrzebnej pedagogice, jaką jest filozofia wychowania. Ale nawet najlepiej uprawiana filozofia wychowania nie może zastąpić pedagogiki, nie może bowiem dostarczyć pełnej i szczegółowej wiedzy o strukturze procesów wychowania, ich przebiegu i dynamice oraz zasadach organizacji.

Trudno byłoby twierdzić, że to uwolnienie się pedagogiki od wzorów nauki „obiektywnej” i uprawianej w sposób aprioryczny, przez dociekania o charakterze dedukcyjnym, dokonało się już w całej pełni w praktyce. Możemy tutaj raczej mówić o pewnej reorientacji w budowaniu i rozwijaniu naukowej wiedzy o wychowaniu. Tu jednak wyrastają nowe problemy i wątpliwości. Dotyczą one sposobów systematyzowania tej wiedzy i pojęciowego ujmowania jej tak, aby zapewniało to jej optymalną przydatność praktyczną. Zarysowują się tutaj dwa główne typy rozwiązań prowadzących w konsekwencji do zupełnie odrębnych modeli pedagogiki. Sprawie tej chcemy się przyjrzeć nieco dokładniej.

### Typy myślenia heurystycznego w pedagogice

Każdą naukę, która gromadzi wiedzę o świecie na drodze empirycznego badania rzeczywistości, można budować za pomocą dwojakiego rodzaju twierdzeń. Po pierwsze, twierdzeń opisujących pojedyncze zjawiska oraz ich poszczególne układy oraz, po wtóre, twierdzeń określających związki i zależności zachodzące między różnymi kategoriami zjawisk.

Pozostaje ciągle otwarty problem, czy zabiegi poznawcze, których celem jest wyłącznie opis pojedynczych zjawisk, zdarzeń lub układów, zasługują na miano nauki. Można by bowiem mieć uzasadnione wątpliwości, czy wolno zaliczyć do naukowych takie opisy rzeczywistości, w których nie występuje żadna tendencja do uogólnienia. I jeżeli dałoby się, być może, obronić taką koncepcję wyłącznie opisującej nauki w odniesieniu do niektórych dziedzin wiedzy, to z pewnością jest to niemożliwe w przypadku pedagogiki rozumianej jako nauka o zastosowaniu praktycznym.

Jeżeli działalność pedagoga ma znajdować oparcie w jakichkolwiek sądach o rzeczywistości lub dyrektywach dotyczących jej przekształcania, to mogą być one przydatne jedynie pod warunkiem dostatecznego stopnia ich ogólności. Znajomość faktu, iż wychowawca X za pomocą ściśle określonego zachowania w ustalonych okolicznościach i warunkach pobudził ucznia Y do pewnej reakcji, nie ma większej wartości dla innych praktyków. Trudno bowiem mieć jakąkolwiek pewność, że takie samo zachowanie w innym przypadku, a więc zastosowane przez innego wychowawcę, w innych warunkach i w stosunku do innego ucznia, przyniesie analogiczne następstwa. Gdyby natomiast sformułować tezę o znacznie większym stopniu ogólności, mówiącą o tym, jakie rodzaje oddziaływań w jakiego typu warunkach i w odniesieniu do jakiej kategorii ludzi wywołują pewien rodzaj następstw, wówczas dopiero można byłoby tak sformułowanej wiedzy przypisywać wartość praktyczną.

Ale uogólniony charakter myślenia na użytek praktyki wiąże się ściśle z drugą jego właściwością: jest to zarazem myślenie przyczynowe, a więc takie, które określa stałe zależności występujące między zjawiskami istotnymi z punktu widzenia celów działania. I tylko taka teoria, która opisuje dany wycinek rzeczywistości za pomocą twierdzeń określających związki przyczynowe zachodzące w obrębie różnych jego zjawisk, pozwala w praktycznym działaniu tę rzeczywistość kształtować i modyfikować. Tylko tak budowana teoria stanowić może rzeczywistą podstawę dla praktyki. Tę właśnie myśl odnajdujemy w poglądach Tadeusza Kotarbińskiego, kiedy mówi, że „przez podstawę teoretyczną prostej dyrektywy praktycznej rozumiemy zależność przyczynową C od B, gdy rodzajem działania jest sposób zrobienia owego B”<sup>1</sup>.

Reasumując moglibyśmy powiedzieć, że pedagogika jako teoretyczna nauka o wychowaniu, jeśli ma służyć praktyce, może być budowana w zasadniczej swej części jedynie jako zbiór sądów o zależnościach zachodzących między tymi zjawiskami i czynnikami, z którymi ma do czynienia w swej praktycznej działalności wychowawca. I prawdziwy rozwój tej dyscypliny jako nauki może następować jedynie w drodze rzetelnego badania konkretnej rzeczywistości wychowawczej oraz teoretycznego ujmowania jej w systemy ogólnych twierdzeń opisujących rządzące nią zależności.

Tutaj jednak wylania się dopiero zasadniczy problem metodologiczny związany ze sposobami budowania tak rozumianej naukowej wiedzy o wychowaniu. Oto nie jest dostatecznie jasne, jakie zjawiska miałyby badać i opisywać pedagogika teoretyczna, jakiego rodzaju zależności między nimi ustalać, jakimi drogami do nich dochodzić oraz w jakiej formie je przedstawiać.

Jest to problem znacznie bardziej złożony, niż mogłoby się to wydawać w świetle dotychczasowych uwag. Należy bowiem zdać sobie jasno sprawę z tego, że teoretycznej wiedzy o wychowaniu nie da się zbudować po prostu przez wykrywanie pojedynczych i prostych zależności między różnymi zjawiskami oraz przez ich gromadzenie. Koncepcja tak rozumianej pedagogiki empirycznej, zbudowana na założeniu, że jednostkę w procesie wychowawczym kształtują i urabiają pojedyncze, wyizolowane, ściśle określone zabiegi, upadła z chwilą, kiedy okazało się, że założenie to jest całkowicie fałszywe. Warto w tym miejscu podkreślić wielki wkład marksizmu w rewolucję poglądów, jaka się dokonała na tym polu. Bowiem właśnie K. Marks i F. Engels wysunęli podstawową tezę, że osobowość człowieka kształtuje się pod wpływem ogółu warunków, w jakich toczy się jego życie. I nie można dokonać żadnej istotnej zmiany w jej obrębie nie reorganizując tego wszystkiego, co składa się na życiowe środowisko człowieka.

I tak oto rodzi się fundamentalna dla marksistowskiej pedagogiki koncepcja wy-

<sup>1</sup> Tadeusz Kotarbiński: Traktat o dobrej robocie. Wyd. III, Wrocław — Warszawa — Kraków. Ossolineum 1965, s. 434.

chowania jako ogółu tych zabiegów, które polegają na podporządkowanej względem osobotwórczym organizacji całokształtu życia i działalności ludzi. I właśnie na gruncie tej koncepcji chcemy rozpatrywać główne problemy związane z takim budowaniem teoretycznej pedagogiki, aby mogła ona służyć praktyce socjalistycznego wychowania.

Dochodzimy w ten sposób do jednej z naczelnych tez niniejszych rozważań. Odnosi się ona do zadań stojących przed tak rozumianą pedagogiką oraz wypływających stąd konsekwencji w zakresie zasad jej konstruowania. Nie wydaje się, aby można było ująć je inaczej niż jako poszukiwanie określonego programu organizacji życia i działalności wychowanków. Wszelkie zabiegi poznawcze pedagogiki i wszelkie ich rezultaty w postaci ustalanych zależności przyczynowych powinny być podporządkowane dążeniu do możliwie pełnej i wyczerpującej odpowiedzi na zasadnicze pytanie: jak organizować życie i działalność ludzi, aby służyło to kształtowaniu ich osobowości według założonego wzoru.

Jak widzimy, osobowość człowieka staje się jedynym i zasadniczym celem wszelkich zabiegów wychowawczych. To prawda, że jej ideał wyprowadzamy z określonego systemu wartości odnoszącego się do życia społecznego. Innymi słowy, chcemy wygłować takiego człowieka, który byłby zdolny do życia w idealnym społeczeństwie i który potrafiłby swą własną życiową aktywnością społeczeństwo takie rozwijać i umacniać. I niewątpliwie jest sprawą wielkiej wagi, aby świadomość ścisłego związku zachodzącego między wzorem osobowym wychowania a ideałami społecznymi była silnym czynnikiem osobistego zaangażowania ideowego każdego wychowawcy. Ale nie zmienia to w niczym faktu, że jego praca zawodowa skoncentrowana być musi na modelu osobowości, jaki ma on rozwijać w każdym wychowanku.

Bardzo trafnie tę myśl formułuje Bogdan Suchodolski, kiedy mówi, że „nawet, gdy w określeniu celów wychowania przyjmuje się treści ponadjednostkowe (...), jednostka ludzka pozostaje zawsze bezpośrednim przedmiotem i podmiotem wychowawczej akcji. Jej najbardziej masowy zasięg nie zmienia niczego w tym, iż musi ona dotrzeć do indywidualnego umysłu, indywidualnego sumienia, indywidualnej wrażliwości i wyobraźni”.<sup>2</sup>

W świetle dokonanych uwag można wyróżnić dwie wielkie grupy zjawisk, którymi zajmuje się pedagogika teoretyczna. Po pierwsze, są to wszystkie te zjawiska, które składają się na życiowe determinanty ludzkiej osobowości, a które mogą być podane określonym manipulacjom wychowawczym. Możemy tutaj zaliczyć społeczno-kulturowe i materialne warunki życia człowieka, grupy oraz instytucje społeczne, do których należy, w których strukturze zajmuje określone miejsce i pełni wyznaczone mu role społeczne.

Drugą natomiast grupą zjawisk, które muszą być obiektem poznawczych zabiegów pedagoga badającego prawidłowości procesów wychowawczych, stanowi to wszystko, co obejmujemy wspólnym pojęciem ludzkiej osobowości, a więc wszelkie względnie trwałe dyspozycje psychiczne, w języku których możemy określać skuteczność akcji wychowawczych. Zgodnie bowiem z przyjętym tu stanowiskiem, wychowanie ma tylko o tyle sens i wartość, o ile prowadzi do pożądanых zmian w osobowości wychowanka.

Tak więc przedmiot badań pedagogicznych da się sprowadzić do dwóch zasadniczych kategorii zjawisk, które, odwołując się do języka nowoczesnej metodologii naukowej, prościej i wygodniej będzie nazywać zmiennymi. Są to więc z jednej strony zmienne składające się na warunki życiowe człowieka i determinujące wszelkie procesy kształtowania się jego osobowości. Gdyby ich wpływ i działanie zostały

<sup>2</sup> Bogdan Suchodolski: *Kwartalnik Pedagogiczny* 1965, nr 4(38), s. 143.

objęte zamierzoną regulacją podporządkowaną względem wychowawczym, wówczas najtrafniej można by je określić mianem „czynników wychowania”.

Z drugiej zaś strony w obrębie badanej przez pedagogikę rzeczywistości wychowawczej wyróżnić należy wszelkie zmienne składające się na osobowość człowieka i determinowane przez całością jego życiowych doświadczeń. Jeżeli pojawianie się tych zmiennych oraz ich układy wyznaczone są przez jakiegokolwiek zabiegi wychowawcze, wówczas tę grupę zmiennych można by określać mianem „wyników wychowania”.

Istnieje dostatecznie dużo racji, aby pedagogika zajmowała się każdą z wyłonionych grup zmiennych z osobna, ustalając warunki ich występowania, opracowując ich klasyfikację i aparaturę pojęciową oraz wykrywając związki występujące między nimi. Jeżeli jednak traktujemy ją jako naukę o zależnościach dotyczących wychowania, to przede wszystkim w tym sensie, że opisuje ona stosunki przyczynowe zachodzące między zmiennymi obu tych grup, a więc między działaniem różnych czynników wychowania a pojawianiem się określonych jego wyników.

Tak więc przyjmujemy, że zasadniczym przedmiotem badań pedagogiki są zależności występujące między organizowanym w pewien sposób życiem ludzi wyznaczającym ich doświadczenia, przeżycia i doznania a procesami kształtowania się ich osobowości. Powiedzmy dokładniej, nauka ta poszukuje odpowiedzi na pytanie, jaki czynnik należy wprowadzać do życia jednostek, aby ich osobowość ulegała pożądanym przekształceniom. Zrozumiałe jest, że wszystkie te przekształcenia można spowodować do pojawiania się, zanikania lub też modyfikacji określonych zmiennych osobowościowych, jak również, że w języku takich zmiennych można najbardziej precyzyjnie określić osobowy ideał wychowania.

Jak widzimy, zarysowuje się tutaj wyraźna odrębność problematyki, przed jaką staje pedagog, w stosunku do tej, którą zajmują się przedstawiciele takich nauk, jak psychologia lub socjologia. To prawda, że przedmiotem ich zainteresowań są między innymi także wzajemne relacje między tymi dwiema grupami zmiennych. Jednak żadna z nich ani nie wartościuje zmiennych osobowościowych, ani nie rozwiązuje problemów praktycznego zastosowania zmiennych determinujących osobowość człowieka. Żadna więc nie dąży do takich rozwiązań, które skupiają się wokół wypracowania efektywnego programu wychowania osobowości człowieka według założonego wzoru. I nie trzeba dodawać, że ta odrębność w podejściu do zagadnienia stwarza wiele problemów metodologicznych swoistych wyłącznie dla pedagogiki.

Problemy te związane są z niezwykle złożonością badanych zjawisk oraz teoretycznie uzasadnioną obawą przed ich sztucznym analizowaniem. Przedmiotem zabiegów wychowawczych jest przecież cała osobowość człowieka, tym zaś, co ją ma kształtować, jest ogół jego życiowych doświadczeń i działań. Tymczasem naukowe wypracowywanie programu wychowania i jego empiryczna weryfikacja nie jest możliwa bez podejścia analitycznego, bez ustalania zależności zachodzących między poszczególnymi wyodrębnionymi zmiennymi oraz ich wąskimi układami.

Powstaje jednak pytanie, co ma być zasadniczym przedmiotem takiej analizy oraz ze względu na co ma być ona dokonywana. Postaramy się pokazać, że, wbrew pozorom, jest to problem o zasadniczym znaczeniu dla pedagogiki. W zależności bowiem od tego, jak jest on rozwiązywany, zarysowują się dwa zupełnie odrębne modele uprawiania i budowy tej nauki.

W poszukiwaniach badawczych mających na celu wypracowanie programu wychowania, a więc takiej organizacji życia i działalności jednostek, która nadawałaby pożądaną kierunek procesom kształtowania się ich osobowości, można przyjąć dwa całkowicie odmienne sposoby heurystycznego myślenia.

Po pierwsze, punktem wyjścia poszukiwań pedagoga może być rzeczywistość, w której żyją jednostki stanowiące przedmiot zamierzonej w przyszłości akcji wychowawczej. Rzeczywistość ta poddana zostaje odpowiedniej analizie, której celem

jest wyłonienie w niej poszczególnych dziedzin i czynników wychowawczego działania. Innymi słowy, wysiłek poznawczy badacza koncentruje się na grupie zmiennych niezależnych składających się na to, co nazywamy organizacją życia ludzi. Tę grupę zmiennych stara się on uporządkować z wychowawczego punktu widzenia. Druga grupa zmiennych natomiast, objętych pojęciem osobowości człowieka, traktowana jest bądź w sposób globalny, bądź poddana jest analizie pochodnej w stosunku do dokonanych już rozróżnień. Jeżeli bowiem tylko analiza rzeczywistości wychowawczej ma stanowić punkt wyjścia dla wykrywania zależności między działaniem różnych czynników wychowania a kształtowaniem się osobowości człowieka, to zrozumiałe jest, iż zachodzi wówczas potrzeba i możliwość dokonania analizy owej osobowości jedynie w takim stopniu, w jakim prowadzi do tego pierwotna i wyjściowa analiza tego wszystkiego, co składa się na rzeczywistość wychowawczą.

Ale w badaniach pedagogicznych zarysowuje się jeszcze inna możliwość podejścia:

Po wtóre, punktem wyjścia dla nich może być także postulowana osobowość człowieka. Ją właśnie poddaje się pierwotnej i zasadniczej analizie, wyodrębniając z niej poszczególne zmienne składowe jako cele wychowania. I wynik tak przeprowadzonej analizy staje się dopiero podstawą dla analizy i wieloaspektowego badania rzeczywistości wychowawczej, badania zmierzającego do ustalenia, jakie elementy składowe tej rzeczywistości odgrywają istotną rolę jako czynniki osobotwórcze.

W ten sposób dokonuje się tutaj pełne odwrócenie kierunku myślenia heurystycznego w badaniach pedagogicznych: poszukiwanie w obrębie osobowości człowieka tych elementów, które są lub mogą być kształtowane przez z góry wydzielone dziedziny rzeczywistości wychowawczej, zostaje zastąpione poszukiwaniem w obrębie rzeczywistości wychowawczej tych dziedzin, które służą lub mogą służyć kształtowaniu różnych, uprzednio wyłonionych, stron tej osobowości, którą założyliśmy jako cel wychowania.

I tak dochodzimy do kolejnej podstawowej tezy niniejszych rozważań. Odnosi się ona do konsekwencji uznawania i stosowania w pedagogice wyróżnionych typów myślenia heurystycznego. Tylko pozornie bowiem ich alternatywny wybór nie ma większego znaczenia dla rozwoju tej dyscypliny. W rzeczywistości każdy z nich wypływa z różnych przesłanek i koncepcji teoretycznych oraz stanowi podstawę dla całkowicie odrębnych modeli pedagogiki. Metodologicznym konsekwencjom uprawiania pedagogiki według tych typów myślenia warto przyjrzeć się nieco dokładniej.

#### **Pedagogika wychowania przez życie i pedagogika wychowania osobowości**

W dotychczasowych rozważaniach zajmowaliśmy się pedagogiką jako nauką, której zadaniem jest przeprowadzanie analizy poszczególnych zjawisk wychowania w celu wykrycia występujących między nimi zależności. Fałszywy byłby jednak wprowadzony na tej podstawie wniosek, że zadania tej nauki sprowadzają się wyłącznie do gromadzenia wiedzy o charakterze analitycznym. Wynikiem przeprowadzonych przez nią analiz musi być z kolei synteza dokonywana pod określonym kątem. Nie jest to mianowicie ten rodzaj syntezy, do której dążą nauki czysto teoretyczne, nie budowane na bezpośredni użytek praktyki. Tam dążenie do syntezy szczególnych twierdzeń polega na dążeniu do znalezienia twierdzeń bardziej ogólnych, z których tamte wynikałyby logicznie.

Tego rodzaju syntezy nie mogą mieć oczywiście zastosowania w pedagogice teoretycznej budowanej na użytek praktyki. Tutaj bowiem nie wyjaśnianie zachodzących zjawisk jest podstawowym celem, lecz rozwiązywanie praktycznych problemów związanych z nadawaniem określonego kierunku ich biegowi. Wiedza uzyskana w wyniku analizy badanych zjawisk wychowania musi być więc tutaj integrowana w inny sposób. Podstawowym problemem, jaki stoi przed pedagogiem, jest składa-

nie jej w określone programy działalności wychowawczej, a więc kompleksowe opisy czynników wychowania, które należy uruchomić dla realizacji założonego celu wychowania.

I tutaj wyłania się pytanie, według jakich kryteriów można integrować poszczególne części wiedzy pedagogicznej w jednolite i pełne programy wychowawczego działania. Odpowiedź na nie jest zależna od tego, co przyjmie się za punkt wyjściowy w badaniach pedagogicznych: rzeczywistość wychowawczą czy postulowaną osobowość człowieka. Zadaniem pedagogiki nie jest wszak tylko badanie świata człowieka i określanie jego osobotwórczej roli. Podstawowym i zasadniczym zadaniem pedagogiki jest postulowanie (i znajdowanie dróg realizacji) takiego świata, który kształtowałby w sposób pożądaný, pełny i zintegrowany ludzką osobowość. Ale odpowiedzi na pytanie, jak powinien być zorganizowany ów świat, można poszukiwać niekoniecznie przez odwoływanie się do obrazu osobowości, którą miałby on kształtować i rozwijać. Można także udzielać jej przez określenie zadań, które człowiek ma w tym świecie do spełnienia i do których trzeba go przygotować.

I tutaj, na tle problemu, jak wychowawczo integrować świat człowieka, wyłaniają się dwa odrębne modele pedagogiki. Pierwszy — to model pedagogiki, która za punkt wyjścia dla własnych poszukiwań przyjmuje określoną rzeczywistość wychowawczą i wypracowuje program jej zintegrowanej organizacji przez odwołanie się do struktury świata, w którym żyje człowiek. To właśnie jednolita i niesklócona wewnętrznie cywilizacja, w której żyją ludzie i którą tworzą, miałyby bronić ich przed dezintegracją wewnętrzną. To właśnie integracja procesów wychowawczych według wzorca, który stanowi harmonijne i w pełni sposób zorganizowane życie społeczne, powinna zabezpieczać pełny i wszechstronny rozwój zintegrowanej osobowości ludzkiej.

Drugim natomiast modelem pedagogiki jest ten, dla którego punktem wyjścia do wszelkich poszukiwań jest określony kształt ludzkiej osobowości. Tak rozumiana pedagogika poszukuje odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób integrować procesy wychowania, aby w ich rezultacie powstawała bogata i w pełni zintegrowana osobowość. Nie adekwatność do życia społecznego więc, lecz zamierzony kształt ludzkiej osobowości jest naczelnym sprawdzianem tego, czy program wychowawczej organizacji życia i działalności człowieka jest w pełni wartościowy.

Zajmijmy się obecnie nieco dokładniej pierwszym z wyróżnionych modeli pedagogiki. Można by nazwać go „pedagogiką wychowania przez życie” w odróżnieniu od modelu drugiego, dla którego najbardziej odpowiednią nazwą byłaby „pedagogika wychowania osobowości”. O ile pierwsza bowiem wychodzi od postulatu integracji życia ludzi zakładając, że wdrożenie ich do wypełniania zadań w harmonijnie zorganizowanym świecie musi także integrować ich życie wewnętrzne, o tyle druga wychodzi od postulatu integracji osobowości człowieka przez stworzenie mu takich warunków życia i rozwoju, które mogłyby temu celowi optymalnie służyć.

Wydaje się, że geneza pedagogiki „wychowania przez życie” wiąże się przede wszystkim z charakterystycznym przekonaniem, które warto poddać nieco bardziej szczegółowej analizie. Odrzuca ono mianowicie konieczność określania celów wychowania wyłącznie w kategoriach zmiennych osobowościowych.

Przekonanie takie znajduje niewątpliwie sprzyjający grunt w obrębie socjalistycznej koncepcji wychowania, gdyż właśnie tutaj określony idealny kształt osobowości człowieka nie jest bynajmniej absolutnym i ostatecznym celem. Tradycyjny dylemat dotyczący prymatu jednostki ludzkiej nad doskonałością życia społecznego lub odwrotnie zostaje w tej koncepcji rozwiązany w sposób nowy i twórczy: należy budować takie życie społeczne, w którym osobowości ludzkie będą mogły się najpełniej rozwijać, a zarazem tak wychowywać ludzi, aby byli oni najlepiej przygotowani do konstruktywnego uczestnictwa w tym życiu i do jego twórczego rozwijania.

Osobowość człowieka nie jest więc wartością samą w sobie. Jeśli dążymy do nada-



nia jej określonego kształtu, to mając na względzie zarówno dobro społeczne, które ona warunkuje, jak i szczęście jednostki, które powinna ona z pełnego uczestnictwa w życiu społecznym wynosić. Urabianie osobowości człowieka jest więc w wychowaniu socjalistycznym niczym innym, jak przygotowaniem go do tych życiowych zadań, które powinien w sposób twórczy realizować tak, aby służyło to w możliwie najwyższym stopniu zarazem rozwojowi życia społecznego i samemu sobie.

I tutaj zarysowuje się możliwość, a zarazem interesująca perspektywa pominięcia osobowości w określaniu celów wychowania. Mogą one mianowicie, zamiast postulować różne pożądane dyspozycje psychiczne człowieka, precyzować zadania, jakie ma on do wypełnienia w życiu i do których wychowanie powinno go przygotować.

Tego rodzaju propozycja nie ma oczywiście nic wspólnego z głoszonymi przez neopozytywizm koncepcjami dotyczącymi języka psychologii. Nie chodzi tutaj więc o to, aby terminy „introspekcyjne” zastępować określonymi opisami ludzkich zachowań. Pedagogika „wychowania przez życie” dąży do zamiany znacznie bardziej zasadniczej: chodzi w niej o to, aby pytanie, „jakim powinien być człowiek?”, zastąpić pytaniem, „do jakich zadań powinien być on przygotowany?”

Tendencja do zastępowania opisu idealnej osobowości jako celu wychowania zadaniami, do których powinno ono przygotowywać, ma swoją tradycję w dziejach refleksji nad wychowaniem. Zwykle pojawiała się ona w obrębie tych systemów, które wysuwały wzory „ludzi czynu”, które ponad indywidualną, samodzielną i niezależną postawę jednostki wobec życia stawiały gotowość do zbiorowych działań na rzecz wysuwanych do realizacji społecznie doniosłych celów i wreszcie które ponad pogłębione życie duchowe człowieka stawiały jego zaangażowanie w określony program społeczno-polityczny.

Ale pogląd o sensowności formułowania celów wychowania przez odwołanie się do zadań, jakie jednostka ma do spełnienia w różnych dziedzinach życia, wspiera się dodatkowo na jeszcze jednej przesłance. Oto zakłada się, że pewne dziedziny zorganizowanej w określony sposób rzeczywistości kształtują odpowiednio człowieka, który w obrębie tej rzeczywistości żyje i działa. Innymi słowy, zachodzi ścisła odpowiedniość tego, jakim jest człowiek do warunków jego życia.

I tak oto wyrasta przed naszymi oczyma swoisty model pedagogiki jako nauki o wychowaniu. Tym, co go wyróżnia i charakteryzuje, jest sposób potraktowania problematyki osobowości człowieka, problematyki, która zawsze dotąd zajmowała niezwykle doniosłe miejsce w teoretycznej refleksji nad wychowaniem i w badaniach jego procesów oraz zjawisk. Pedagogika „wychowania przez życie” nie neguje osobowości jako przedmiotu wszelkich zabiegów wychowawczych. Ale nie traktuje jej jako punktu wyjścia dla jakichkolwiek poszukiwań badawczych. Nie odwołuje się do niej w określaniu celów wychowania i nie przyjmuje jej jako układu odniesienia dla integrowania poczynań wychowawczych w zwarty system składający się na organizację życia wychowanka. Możliwości empirycznego budowania tak rozumianej teoretycznej nauki o wychowaniu, jej niektórym konsekwencjom oraz praktycznej przydatności warto obecnie poświęcić nieco uwagi.

### O pedagogikę na użytek socjalistycznej praktyki

Metodologicznym rozważaniom nad tym, jak powinna być uprawiana i budowana jakaś dyscyplina naukowa, nie należałoby przypisywać zbyt wielkiego znaczenia. Historia nauki pokazuje, że poszczególne jej dziedziny rozwijały się zwykle w sposób swoisty, odbiegający od dróg, jaki wytyczyli im teoretycy. Co więcej, wszystkie znane nam dotąd nauki dopracowywały się własnej metodologii dopiero wówczas, kiedy stawały się już dojrzałymi i uznawanymi dziedzinami wiedzy.

Toteż w rozważaniach nad sposobami uprawiania i konstruowania pedagogiki można by poprzestać na ukazaniu zarysowujących się dwóch jej metodologicznych modeli. Ostatecznym bowiem sprawdzianem ich przydatności i heurystycznej wartości może być praktyka ich stosowania.

Ale są pewne względy, które przemawiają za tym, aby już teraz zastanawiać się nad tym, jaką pedagogikę rozwijać i budować. Głównym z nich jest wzgląd na potrzeby praktyki. Pedagogika ciągle jeszcze nie jest nauką, w której praktyka wychowawczego działania znajdowałaby istotne oparcie i pomoc. Toteż jeżeli zarysowują się różne drogi i sposoby jej dalszego rozwijania, to należałoby rozpatrzyć je z naczelnego punktu widzenia: które z nich prowadzą do pedagogiki jako rzetelnej nauki dostarczającej na użytek praktyki bogatej wiedzy o tym, jak organizować procesy wychowania.

Gdyby z tego punktu widzenia spojrzeć na przedstawiony wyżej model pedagogiki „wychowania przez życie”, to zdaje się on budzić różne wątpliwości i zastrzeżenia. Sprowadzają się one do pytania, czy tak uprawiana pedagogika będzie dostarczała solidnego oparcia dla socjalistycznej praktyki wychowania, na użytek której przecież tylko może i powinna być budowana.

Przed wszystkim wypadnie tu zauważyć, że model pedagogiki określającej cele wychowania, nie odwołując się do osobowości człowieka, lecz sięgając do zadań, jakie ma ona pełnić w życiu, oparty jest na założeniu, które wymaga weryfikacji. Oto przyjmuje się, że harmonijnie zorganizowane życie człowieka nie tylko wdraża go do różnych życiowych zadań, lecz także służy pełnemu rozwojowi dobrze zintegrowanej jego osobowości.

Pozostawiamy tutaj na uboczu niebiałą przecież kwestię, czy ujęcie celów wychowania wyłącznie w kategoriach zadań życiowych człowieka nie prowadzi do pominięcia czegoś istotnego w jego osobowości. Nie wszystko bowiem, co chcielibyśmy rozwijać w człowieku dążąc do jego tak bardzo podkreślonej przez K. Marksa doskonałości, da się wyprowadzić z zadań, jakie ma on do spełnienia w swoim życiu.

Powstaje natomiast pytanie, na jakich przesłankach opieramy założenie o adekwatności życia człowieka do jego osobowości. Podkreślamy „człowieka”, a nie „ludzi”, nie chodzi bowiem przecież tutaj o widzenie tych zjawisk w skali „makro”, kiedy w pełni dochodzi do głosu marksistowska teza o związku bytu i świadomości. Ale w nauce o wychowaniu musimy spojrzeć na procesy kształtowania się osobowości człowieka w skali „mikro”, kiedy wyłania się konieczność wyjaśnienia różnicowań osobowościowych ludzi żyjących w tych samych warunkach.

Gdybyśmy wiedzieli dokładnie, w jaki sposób indywidualne warunki życia człowieka wpływają na kształtowanie się jego osobowości, moglibyśmy w sposób planowy i zamierzony tak je organizować, aby wywoływać z góry założone zmiany w obrębie jego osobowości. Niestety, wiedza na temat osobotwórczej i wychowawczej wartości różnych składników organizacji życia ludzi jest jeszcze wciąż uboga i niepewna.

I tutaj dochodzimy do sedna zagadnienia. Powstaje mianowicie pytanie, w jaki sposób można byłoby zweryfikować nasze przypuszczenia i hipotezy na ten temat. W odniesieniu do pedagogiki jest to pytanie o możliwości weryfikacji określonych programów wychowawczego organizowania życia ludzi. Nie ulega wątpliwości, że tylko jedna droga jest tutaj pewna i poprawna. Należy po prostu ustalić, w jaki sposób poszczególne elementy naszych programów działalności wychowawczej załamują się w osobowościach ludzi objętych nimi. Ale tego rodzaju rozstrzygnięcia nie są przecież możliwe na gruncie pedagogiki, która nie w obrębie osobowości ludzkiej doszukuje się celów wychowania.

Nie można określić rzeczywistej wartości i efektywności jakiegos programu wychowania, jeśli nie prześledzimy, w jaki sposób jego realizacja w odniesieniu do różnych jednostek wpływa na kształtowanie się ich osobowości. Nie można zabezpie-

czyć integralnego charakteru tego programu, jeśli nie zbadamy, czy poszczególne jego elementy składowe wywołują rzeczywistą integrację w obrębie ludzkiej osobowości. Osobowość człowieka jest więc podstawowym punktem odniesienia dla oceny wartości programu wychowawczego i jego zasadniczym sprawdzianem.

Tutaj wyłania się nowy aspekt omawianego zagadnienia. Jest nim innowacyjny charakter badań pedagogicznych. Pedagogika jest nauką, która pracuje na rzecz przyszłości. Jej zadaniem nie jest poszukiwanie wyjaśnień i zależności odnoszących się do zjawisk zastanych. Ma ona poszukiwać odpowiedzi na pytanie, co należy zrobić, aby osiągnąć stany rzeczy dotąd nigdy nie zrealizowane, a znajdujące się jedynie w sferze postulatów.

Rozwiązania innowacyjne w nauce nie są bynajmniej związane z odrzuceniem myślenia przyczynowego i poszukiwania zależności zachodzących między zjawiskami. Natomiast konieczne jest tutaj przejście od myślenia indukcyjnego do redukcyjnego: zamiast poszukiwać nieznanach skutków zidentyfikowanych już przyczyn poszukuje się tutaj nie znanych dotąd warunków determinujących pojawianie się jeszcze nie osiągniętych, ale ujętych postulatycznie następstw.

Przechodząc na grunt pedagogiki można by powiedzieć, że badanie innowacyjne polega tutaj na wychodzeniu od konkretnych celów wychowania i poszukiwaniu takich rozwiązań, które określałyby warunki ich skutecznej realizacji. Powstaje jednak pytanie zasadnicze: w obrębie jakiego rodzaju zjawisk poszukiwać owych celów? I nie może ulegać wątpliwości, że jeśli badania pedagogiczne mają prowadzić do rozwiązań realnych i konkretnych, cele wychowania muszą być formułowane w języku tych zmian, które chcemy wywoływać w osobowościach ludzi.

Jak widzimy, swoiste dla pedagogiki podejście badawcze charakteryzuje myślenie nie tylko przyczynowe, lecz także teleologiczne. Pedagog wychodzi nie od tego, co jest, ale, co być powinno. I cały swój wysiłek skupia na odkryciu dróg prowadzących w sposób najbardziej niezawodny i skuteczny do realizacji założonych dipiero wartości i ideałów.

Fakt stosowania jako podstawowego teleologicznego myślenia w pedagogice teoretycznej pociąga za sobą niezwykle doniosły problem konstruowania aparatury pojęciowej i klasyfikacji niezbędnych dla adekwatnego opisywania procesów i zjawisk wychowania. Odnosi się on zwłaszcza do wciąż otwartej sprawy podziału wychowania na poszczególne dziedziny. Zarysowują się tutaj dwie możliwości, w których każda związana jest ściśle z jednym z wyłonionych modeli pedagogiki. Po pierwsze, można wychowanie klasyfikować według czynników w nim zawartych, po wtóre zaś, według celów, którym ono służy. Wybór jednej z tych możliwości miałby charakter czysto arbitralny na terenie nauki nie budowanej na użytek praktyki. Ale w dziedzinie pedagogiki musimy uwzględnić pravidła myślenia teleologicznego. To prawda, że różne czynniki wychowania wywołują różne jego skutki. Ale jednocześnie prawdą jest, że ich dobór i weryfikacja następują pod kątem pewnych zamierzonych skutków, które nazywamy po prostu celami. Nie zatem skutki należy przyporządkowywać różnym, wyłonionym uprzednio grupom czynników, ale wręcz przeciwnie, trzeba poszczególne czynniki integrować w wielkie systemy i programy wychowania według rodzajów zmian, jakie mają one w osobowości ludzkiej wywoływać.

To prawda, że ten sam czynnik wychowania może służyć rozwijaniu wielu różnych dyspozycji psychicznych człowieka. Ale prawdą jest jednocześnie, że jedyną racją dla umieszczenia go w określonym miejscu w systemie wychowania jest świadomość jego działania na osobowość człowieka. Osobowość więc jest tutaj punktem wyjścia dla wszelkiej organizacji wychowawczych działań i jej racjonalnej kontroli.

Zwróćmy na koniec tych rozważań uwagę na jeszcze jeden doniosły dla pedagogiki praktycznej problem. Jest to problem indywidualizowania i różnicowania standardów wychowawczych. Pedagogika musi umieć odpowiedzieć na pytanie,

jakie zadania ma wychowawca realizować na różnych poziomach rozwoju jednostki ludzkiej. I wydaje się, że nie jest łatwe wypracowanie takiej odpowiedzi wówczas, kiedy cele wychowania formułowane są w kategoriach innych zjawisk niż te, które odnoszą się do osobowości człowieka.

Przyszłość świata, w którym żyjemy, związana jest niewątpliwie z dalszym rozwojem socjalistycznych form życia społecznego. W rozwoju tym coraz większą rolę odgrywać będzie człowiek, jego inteligencja, wiedza, poziom moralny i zaangażowanie w kształtowanie nowego życia. Wychowanie takiego człowieka staje się coraz bardziej sprawą podstawową, decydującą o przyszłości społeczeństw. Potrafimy już naukowo organizować wiele różnych dziedzin naszego życia. Ale wychowanie człowieka pozostaje jeszcze ciągle poza zasięgiem skutecznego, opartego na naukowych przesłankach działania. Wciąż jeszcze pedagogika nie znajduje się na takim poziomie, aby sprostać temu pilnemu zapotrzebowaniu społecznemu. Wciąż jeszcze otwarty jest problem dróg dalszego jej rozwoju. Przedstawione tu uwagi wyrosły z przekonania, że poszukiwanie takich dróg jest sprawą każdego przedstawiciela tej dyscypliny.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ANDRZEJ SZYSZKO-BOHUSZ

## MŁODZIEŻ DOJEŹDZAJĄCA DO SZKÓŁ JAKO PROBLEM PEDAGOGICZNY I SPOŁECZNY

Do aktualnych zagadnień okresu ostatniej reformy szkolnej w Polsce, dyskutowanych szczególnie gorąco zarówno na łamach fachowych czasopism pedagogicznych, jak i wydawnictw popularnych i radio należą dojazdy młodzieży do szkół. Doceniając doniosłość tego zagadnienia Ministerstwo Oświaty wydało w 1964 roku osobne zarządzenia (1), zorganizowano również na terenie kraju szereg konferencji i narad poświęconych problematyce dojeżdżających do szkół uczniów. O doniosłości zjawiska młodzieży dojeżdżającej do szkół świadczy jego zakres ilościowy, który po raz pierwszy w Polsce stał się przedmiotem ścisłych badań statystycznych podjętych przez GUS w publikacji pt. „Droga ucznia do szkoły” (2).

Przeświadczenie o pilnym zamówieniu społecznym oraz praktycznej użyteczności badań, a także brak jakichkolwiek publikowanych prac naukowo-badawczych o charakterze monograficznym, dotyczących omawianego zjawiska, stało się zachętą dla autora niniejszego artykułu do podjęcia badań w ramach działalności naukowej Katedry Pedagogiki Ogólnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, kierowanej przez doc. dra Henryka Smarzyńskiego. Ważniejsze rezultaty tych badań przedstawiono niżej.

### Założenia, metody oraz zakres pracy

Punktem wyjścia badań stała się hipoteza robocza, zgodnie z którą dojazdy młodzieży do szkół są czynnikiem oddziaływającym w negatywny i możliwy do zarejestrowania sposób na zachowanie i postępy w nauce uczniów. Badania zmierzały więc do ustalenia intensywności, rodzaju oraz zakresu tego oddziaływania. Jednym z założeń pracy było danie obrazu tych specyficznych trudności i niebezpieczeństw, manifestujących się między innymi w zjawisku wzmożonego odsiewu, na które narażone są mnogie rzesze młodzieży na skutek codziennej podróży do odległej szkoły. Już w trakcie badań okazało się, że zagadnienie wymaga posłużenia się kilkoma metodami dopełniającymi i weryfikującymi się wzajemnie. Prócz metod ankiety i wywiadu, obserwacji, analizy źródeł i dokumentacji oraz metod kartograficznych wykorzystano również w pracy metody eksperymentalne, jak testy umysłowe oraz metody fizjologiczne. Materiał empiryczny, uzyskany przy pomocy większości wymienionych metod, został opracowany statystycznie. Badaniami przeprowadzonymi w roku szk. 1963/64 objęto 5 krakowskich szkół średnich — 3 technika po VII klasie oraz 2 zasadnicze szkoły zawodowe dla niepracujących skupiające 3813 młodzieży, w tym 497 uczniów spoza terenu Krakowa (13% ogółu młodzieży badanych szkół). Wybór tych właśnie szkół nastąpił w wyniku uzyskanych w Miejskiej Komisji Planowania Gospodarczego w Krakowie danych statystycznych, zgodnie z którymi do wybranych typów szkół uczęszczało w 1961 r. 83,4% ogółu młodzieży dojeżdżającej do szkół średnich. Jak wykazały ogólnopolskie ba-

dania wyników nauczania w szkołach podstawowych, zorganizowane w 1967 r. (3), odległość między domem ucznia a szkołą w 92,1% nie przekraczała 3 km. Najbardziej ostro zjawisko dojazdów występuje więc w szkołach średnich.

### Przyczyny dojazdów młodzieży do szkół

Zjawisko dojazdów młodzieży do szkół wiąże się ściśle z warunkami społeczno-ekonomicznymi, demograficznymi, terytorialno-komunikacyjnymi danego obszaru kraju. Bezpośrednią przyczyną determinującą konieczność dojazdu młodzieży do szkoły był jej brak w pobliżu miejsca zamieszkania uczniów. Tak więc gęstość sieci szkolnej w danym regionie warunkuje zakres i natężenie dojazdów.

Niemalą rolę ma tu również konkretna sytuacja rodzinna ucznia, warunki materialne oraz ustosunkowanie się rodziców i samego ucznia do codziennie odbywanej podróży. Spośród ogólnej liczby uczniów dojeżdżających wydzielono trzy kategorie młodzieży:

1. Uczniów, którzy zostali zmuszeni do dojazdów trudną sytuacją materialną. Uczniowie ci nie mieli krewnych w Krakowie, nie stać ich było na zamieszkanie na stacji, do internatu zaś się nie dostali. Zniżkowy bilet miesięczny okazał się dla nich najtańszym środkiem umożliwiającym dalszą naukę. Do grupy tej zaliczono 45,2% badanej młodzieży.

2. Uczniów dojeżdżających z bliskiej odległości oraz zamieszkałych w miejscowościach o dogodnym połączeniu komunikacyjnym z Krakowem (np. Bieżanów, Wieliczka, którym nie opłacało się zamieszkanie na stacji, a nawet w internacie. Zaliczono tu 28,2% uczniów.

3. Do trzeciej, mniej licznej kategorii zaliczono tych uczniów, którzy dojeżdżając z daleka, mogliby z uwagi na swą sytuację materialną opłacić pobyt w mieście, będąc jednak nierzadko uprzedzonymi do warunków stacyjnych bądź internatowych woleli przebywać po odbytej podróży w domu. Oto charakterystyczna wypowiedź jednego z uczniów tej grupy: „Uczęszczałem dwa lata do internatu, następnie zrezygnowałem i obecnie już rok dojeżdżam. Chociaż mam dwa niedostateczne stopnie, wolę dojeżdżać, bo w internacie panowało moralne znęcanie się, kierownik za byłe co wysyłał do domu, między uczniami i kierownictwem brak było zgody, wytworzyły się dwa obozy”.

### Warunki dojazdów młodzieży do szkół

Warunki, w jakich znajduje się młodzież szkolna w okresie codziennych wędrówek z domu do szkoły oraz powrotu, są zagadnieniem nie mniej istotnym niż czas utracony przez tę młodzież na dojazd (4). Nie wymaga dowodu, iż niedogodności związane z odbywaniem codziennej podróży w warunkach anty-sanitarnych połączonych często z zagrożeniem zdrowia, a nawet życia (jazda na stopniach pędzącego pojazdu, często długotrwałe przebywanie w pomieszczeniach pozbawionych wystarczającej ilości tlenu, zatłoczonych, zimą nie zawsze dostatecznie ogrzewanych) — wywierają szczególnie szkodliwy wpływ na plastyczny, kształtujący się organizm dziecka. Również codzienne kontakty ze współtowarzyszami podróży, będącymi często w stanie nietrzeźwym, posługującymi się wulgarnym słownictwem itp., nie mogły pozostać bez wpływu na kształtowanie się osobowości dojeżdżającej młodzieży.

Przytoczone niżej wypowiedzi uczniów dają obraz warunków dojazdów do szkół na różnych trasach.

1. Dojeżdżam ze Skawiny. Najgorsza jest zima — spóźnienia duże, do trzech godzin. W Borku Fałęckim bandy chuliganów liczące do dwudziestu osobników. Pijani, klną, zaczepiają dziewczęta. (Uczeń 5 klasy Technikum Mechanicznego).

2. Dojeżdżam z Sędziszowa, woj. kieleckie (odległość od Krakowa 60 km). Sama jazda pochłania półtorej godziny, dojsie do szkoły 10 minut. Wstaję o 4,20. Śniadanie jem w szkole. Kładę się spać o 23,00, raz do dwóch razy w tygodniu o 23,30. Śpię w pociągu, uczę się w pociągu. Odczuwam lekki ból oczu. Na pierwszej lekcji widzę litery lekko zamazane. W zimie pociąg opóźnia się przeważnie o 20 minut. Czuję się stale zmęczony i niedospany... (Uczeń klasy 1 Technikum Energetycznego. Uczeń nie ukończył roku szkolnego. Wypadek powyższy jest przykładem, gdy dojazdy do szkoły stają się przyczyną dominującą, posługując się terminem prof. J. Konopnickiego, opóźnienia ucznia w nauce, prowadzącą do utraty roku nauki).

3. Dojeżdżam z Niepołomic. W czasie jazdy straszne „rozróby” w wagonach, drwiny z pasażerów, wulgarne słownictwo w obecności dziewcząt, popychanie i szarpaniny, w które wciąga się dziewczęta. Aby uniknąć skutków rozwydrzenia (kopnięto mnie), jeżdżę w pociągu nie w wagonie dla młodzieży, lecz między wagonami. Konduktorzy każą jechać w wagonie dla młodzieży, więc trudno się uchronić. Służba kolejowa nie może interweniować, ponieważ o zbliżaniu się konduktora dają znać „system informacyjny”. (Uczeń kl. 1 Technikum Energetycznego).

4. Dojeżdżam ze Staniątek. Wstaję o 5,00, kładę się spać o 22,00—22,30. W czasie dojazdu uczniowie palą papierosy, grają w karty o pieniądze, stosują okropne słownictwo. Dziewczęta chcą pokazać, że nie są gorsze od chłopców. Częste wskakiwanie do pociągu w biegu, kłótnie z konduktorami (zapisał trzykrotnie uczniów za nieodpowiednie zachowanie). Od początku roku ukształtowała się grupa „rozrabiaczy”, w skład której wchodzi także dziewczęta. Grupa liczy około 20 członków. Czuję się nieco zmęczony, odczuwam brak czasu. Obecnie przyzwyczałem się. W wagonie uczyć się nie można z uwagi na ryk. (Uczeń Technikum Energetycznego, kl. 1).

5. Jazdę do szkoły oraz drogę powrotną spędzam najczęściej wisząc na stopniach. (Uczennica klasy 2 Technikum Chemicznego, dojeżdżająca autobusem do Krakowa ze wsi Tonie, znajdującej się w zasięgu administracyjnym miasta).

### Miejsce oczekiwania młodzieży na środek lokomocji

Jak wykazały badania, najczęściej wykorzystywanym miejscem oczekiwania młodzieży na połączenie komunikacyjne okazał się peron (53,5%) oraz świetlica dworcowa (35,4%), następnie poczekalnia dworcowa, ulica i inne miejsca. Należy przypuszczać, że znacznie większy procent młodzieży spędzałby czas oczekiwania na środek lokomocji w tak pożytecznej placówce oświatowej jak świetlica młodzieżowa, gdyby powiększono ich liczbę oraz wyposażono je w odpowiedni sprzęt i kwalifikowany personel. Do niedawna na terenie całego kraju znajdowało się zaledwie 93 młodzieżowe świetlice dworcowe, która to liczba nie może nawet w drobnym stopniu zaspokoić wielkiego na nie zapotrzebowania.

Przeprowadzone badania dowiodły, że uciążliwe warunki dojazdu do szkół oraz niewłaściwa organizacja czasu oczekiwania na połączenie komunikacyjne były jedną z głównych przyczyn ujemnych zmian w zachowaniu, pogarszania się wyników nauki oraz zaburzeń w stanie zdrowia uczniów.

### Badania zależności między czasem utraconym na dojazd a postępami uczniów w nauce

Dla skontrolowania hipotezy dotyczącej zależności między ilością utraconego przez uczniów dojeżdżających czasu na drogę do szkoły oraz powrót a ich postępami w nauce posłużono się testem statystycznym. Obliczenia wykazały, że hipoteza okazała się najbardziej pewna w odniesieniu do uczniów zasadniczych

szkół zawodowych. Hipotezę tę potwierdziły także wyniki innych badań, zgodnie z którymi uczniowie zasadniczych szkół zawodowych (dla nie pracujących) ponoszą z powodu dojazdów szczególnie duże straty.

### Dojazdy młodzieży do szkół jako czynnik grupotwórczy

Obserwacje własne autora pracy (dokonane w czasie specjalnie przedsięwziętych podróży), potwierdzone przez wypowiedzi nauczycieli oraz uczniów, skłaniają do wyrażenia twierdzenia, zgodnie z którym młodzież dojeżdżająca do szkół przejawia wyraźną tendencję do łączenia się w określone grupy. Grupy te złożone są przeważnie z uczniów tej samej szkoły — nie zawsze klasy, znajdujących upodobanie we wspólnym spędzaniu codziennej podróży do szkoły oraz powrotu. Grupy, złożone w większości z uczniów tej samej płci, charakteryzują się trwałością, ci sami uczniowie mogą trzymać się razem w czasie drogi przez cały okres nauki szkolnej, trwającej kilka lat. Podobnie jak w zespole uczniów niemal każdej klasy szkolnej, tak i w grupie młodzieży dojeżdżającej pewne jednostki uzyskują przewagę nad resztą uczniów, „wodząc prym” i podporządkowując ich sobie w większym lub mniejszym stopniu.

„Zauważyliśmy — stwierdza dyrektor Technikum Mleczarskiego w Rzeszowie — że »samozwańczy przywódcy« grup dojeżdżających do różnych szkół z tej samej miejscowości są jednostkami najbardziej rozwydrzonymi i narzucającymi, nie rzadko siłą, swój styl i sposób zachowania się młodszym”.

5. Prowodyrzy wyróżniają się większą aktywnością, przejawiającą się w dużej krzykliwości, umiejętności opowiadania żartów, wywołujących wesołość grupy, częstotliwsi od reszty uczniów stosowaniu wyrazów niecenzuralnych (dotyczących przeważnie dziedziny seksualnej, rysowanej w sposób najczęściej wulgarny), względnie w inicjowaniu wszelkiego rodzaju wybrków i wykroczeń, jak zaczepianie podróżnych, uszkodzanie, a nawet demolowanie wyposażenia wagonu itp. Typowa dla członków grupy dojeżdżającej młodzieży jest całkowita swoboda w gestach i wystawianiu się, lekceważenie i solidarna niechęć wobec jakiegokolwiek interwencji osób dorosłych, nie wyłączając obsługi pociągu. Niechęć ta uwidacznia się w niereagowaniu młodzieży na upomnienia, drwinach, a nawet aktach jawnej i zorganizowanej agresji (znany jest wypadek próby wyrzucenia konduktora przez młodzież z pędzącego pociągu). Inną formą agresji, charakterystyczną dla młodzieży klas starszych, są niewybredne zaczepki i próby nawiązania flirtu z dojeżdżającymi uczennicami lub młodymi pasażerkami.

Wśród dojeżdżającej młodzieży zaobserwować można zjawisko będące rodzajem „cichej” rywalizacji, polegającej na wzajemnym prześciganiu się w „lekceważeniu niebezpieczeństwa”, a znajdujący swój wyraz w wychylaniu się z okien pojazdu podczas jazdy, wskakiwaniu i wyskakiwaniu z pociągu będącego w ruchu, siadaniu w otwartych drzwiach pędzącego pociągu itp. W wagonach przeznaczonych dla młodzieży poczucie całkowitej niemal swobody w gronie rówieśników — występujące jako reakcja po dyscyplinie narzuconej przez szkołę oraz swoista sugestia sposobu zachowania się narzucona przez prowodyra i przejęta przez grupę — powoduje znaczne osłabienie samokontroli u wszystkich jej członków. Właśnie w owym braku panowania nad sobą, tak charakterystycznym dla dojeżdżającej grupowo do szkół młodzieży, znajdują wytłumaczenie liczne fakty wykroczeń podczas jazdy uczniów, zachowaniu których w obrębie szkoły lub domu nic nie można zarzucić.

### Dojazdy młodzieży do szkół a włóczęgostwo

Doktor J. Kuchta określa w swej monografii zjawisko włóczęgostwa młodzieży jako „trwałą i stale się aktualizującą dyspozycję psychiczną do włóczęgi” (6). Wy-



raża on pogląd, iż dyspozycja ta powstaje na skutek długotrwałego pozostawiania dziecka poza domem, np. w okresie ucieczek z domu. Dziecko przyzwycza ją się do pozostawiania poza domem. Pod wpływem złego towarzystwa utrwala się w nim nałóg uciekania i w ten sposób „dziecko-uciekinię staje się powoli dzieckiem-włóczęgą” (7): Ten sam pogląd wyraża w „Psychologii wieku dojrzewania” S. Baley (8). Na podstawie własnych badań autor niniejszego artykułu stawia hipotezę, że masowe dojazdy do szkół, kontynuowane nierzadko przez wiele lat, przyczyniają się do wytworzenia u młodzieży silnego przyzwyczajenia, u jednostek zaś szczególnie wrażliwych do „trwałej i często się aktualizującej dyspozycji psychicznej” do przebywania poza domem rodzinnym. Dyspozycji tej nie można utożsamiać z podaną przez J. Kuchtę definicją terminu „włóczęgostwo”, ponieważ termin ten powstał w innym okresie historycznym i w odniesieniu do innej kategorii młodzieży. Gdy zagadnienie włóczęgostwa było już szeroko dyskutowane, termin „młodzież dojeżdżająca” właściwie jeszcze nie istniał. Geneza i istota obydwu zjawisk jest odmienna, jednakże w wyniku każdego z nich ukształtował się szczególny rodzaj dziecka spędzającego większość dnia poza domem rodzinnym, zastąpionym przez zatłoczone perony dworcowe oraz ulice. W wypadku „dzieci-włóczęgów” oddziaływanie grona rówieśników oraz urok swobody okazały się silniejsze od wpływu rodziców i szkoły. Młodzież dojeżdżająca formalnie poddaje się rygorom szkoły oraz liczy się z domem rodzinnym, jednakże więzy te siłą rzeczy są znacznie osłabione. Grupa rówieśników, z którymi spędza znaczną część dnia, oraz codzienna przygoda samodzielnej podróży stają się z czasem nie mniej niezbędne niż dom rodzinny, a czasem silniejsze od wszelkich nauk głoszonych przez nauczycieli.

#### Przekształcanie się grupy młodzieży dojeżdżającej do szkoły w bandę chuligańską

„Rozrost ulicznych band młodzieżowych jest obrazem patologii społecznego życia wielkich miast współczesnych... Banda jest zjawiskiem geograficznego, gospodarczego, kulturalnego i społecznego pogranicza... Ośrodek stanowi przeważnie dwóch lub trzech chłopców, przy których skupia się koło członków zwykłych oraz szersze koło, jak gdyby kandydatów. Powstanie bandy jest nierefleksyjne. Silne poczucie solidarności powstaje w niej na skutek solidarności, na skutek konfliktu z grupami narodowościowymi, rasowymi, z policją, władzą szkolną, sąsiadami, rodzicami, kupcami lub z innymi bandami. Konflikt jest istotną cechą struktury bandy, która jest typową »the conflict group« (9). W ten sposób charakteryzuje J. Kuchta bandę młodzieżową na przykładzie miast włoskich i amerykańskich. Zagadnienie przestępczości nieletnich, powiązane ze zjawiskiem tzw. chuligaństwa, stało się szczególnie ostre w okresie powojennym, występując z różną siłą niemal we wszystkich państwach, nie omijając również Polski. Nie podejmując próby wyczerpania problematyki młodzieży „społecznie nieprzystosowanej”, stwierdzamy jedynie, że zjawisko to jest między innymi wynikiem ustania lub znacznego osłabienia oddziaływania wychowawczego na młodzież zarówno domu, jak i szkoły. Źródła tego stanu rzeczy wypływają z niewystarczającej opieki i kontroli tych instytucji nad młodzieżą lub też z przyczyn obiektywnych, do których zalicza się również zjawisko dojazdów uczniów do odległych szkół. Młodzież dojeżdżająca, pozostawiona sama sobie przez szereg godzin dnia, zrzesza się, jak przedstawiono wyżej, w grupy, te zaś, przy sprzyjających okolicznościach, stają się szkodliwe społecznie, podpadając coraz wyraźniej pod cytowane określenie „bandy”. Przestępca działalność tych grup nie ma w zasadzie charakteru zarobkowego (jak ma to miejsce w bandach dzieci-włóczęgów); polega ona raczej na „wyżywaniu się” w niszczeniu mienia społecznego (np. wewnątrz i urządzeń wagonów kolejowych, urządzeń sygnalizacyjnych na peronach i zwrotnicach kolejowych itp.), a także zaczepianiu pasażerów

lub przechodniów na ulicach, zakłócaniu porządku publicznego przez zachowanie hałaśliwe i aroganckie, połączone z reguły z użyciem słownictwa będącego mieszaniną przekleństw, gwar rozmaitych regionów oraz wulgaryzmów zapożyczonych od osób dorosłych, głównie robotników dojeżdżających do pracy. Swoistość oraz pewną solidarność owych grup, o charakterze wyraźnie chuligańskim, determinuje ubiór, język oraz zachowanie się ich członków, tworząc niepisany „kodeks zwyczajowy”, którego przekroczenie jest potępiane przez grupę lub przewodzącego (10), przeważnie w formie drwin, niekiedy czynnej zniewagi. Sprawozdanie Służby Ochrony Kolei w Krakowie z lat 1963—64 oraz dane zebrane z innych źródeł (11) informują o dużej liczbie przestępstw dokonanych przez młodzież dojeżdżającą, przy czym niektóre z nich wywołują wrażenie zorganizowanych akcji (jak np. wspomniana wyżej próba wyrzucenia konduktora z pędzącego pociągu). Wywiady oraz materiał ankietowy zebrany od dojeżdżającej młodzieży potwierdzają istnienie band młodocianych, stanowiących plagę dworców kolejowych oraz ulic położonych w ich pobliżu (w wojew. krakowskim: Staniątki, Borek Fałęcki i inne miejscowości).

### Dojazdy młodzieży do szkół jako czynnik wywołujący względnie niweczający napięcie

Szczegółowe określenie stopnia i rodzaju oddziaływania dojazdów do szkoły na osobowość i zachowanie młodzieży należy do przyszłych, gruntownych badań psychologicznych. W niniejszym artykule przedstawiamy jedynie kilka wstępnych uwag dotyczących dojazdów do szkół jako czynnika wywołującego względnie niweczającego napięcie. Pod terminem „napięcie” rozumiemy stan psychofizyczny organizmu, charakteryzujący się naprężeniem mięśni oraz zmniejszoną kontrolą nad odruchami zewnętrznymi (gestykulacja, gwałtowne odruchowe reakcje), a także zwiększoną pobudliwością, łatwym poddawaniem się rozdrażnieniu i gniewowi, niemożnością koncentracji myśli na określonym przedmiocie, np. temacie wykładanej lekcji, znaczną częstotliwością i zmiennością myśli. Stan napięcia, określane często zamiennie jako „naprężenie”, „zdenerwowanie”, „rozdrażnienie”, określić można przez antytezę jako przeciwieństwo stanu odprężenia psychofizycznego, stanu relaksacji (12). U młodzieży dojeżdżającej stan napięcia towarzyszył zwykle zmęczeniu, pośpiechowi, obawie spóźnienia się na lekcję. Jak wynika z wypowiedzi ankietowych oraz wywiadów z młodzieżą, codzienna podróż do szkoły powodowała u pewnej jej części szczególnie wyraźne symptomy napięcia, gdy dla innych, przeciwnie, dojazd stanowił odpoczynek i odprężenie. Na podstawie uzyskanych danych autor skłonny jest wnioskować, że stany napięcia (połączone przeważnie z negatywnym emocjonalnym ustosunkowaniem się dziecka do odbywanej podróży) doznawane były z większą siłą przez młodzież słabszą fizycznie, mniej odporną na trudy lub chorowitą, jednakże pracowitą i ambitną. Dla tej kategorii młodzieży trudy codziennej podróży potęgowały wydatnie wysiłek przyswajania wiedzy, upośledzając zdolność koncentracji uwagi, szczególnie na pierwszych godzinach lekcyjnych, następujących bezpośrednio po przebytej drodze. Z wypowiedzi młodzieży wynika, że w okresie następującym zaraz po wysiłku i napięciu podróży miało miejsce ochronne hamowanie korowe, ograniczające w znacznym stopniu lub całkowicie odbierające możliwość asymilacji przez ucznia wiadomości szkolnych (tym bardziej twórczego uczestniczenia w procesie dydaktyczno-wychowawczym) i spychające go do roli biernego uczestnika zajęć. Dla uczniów zdolnych i ambitnych ta przymusowa beczynność, przyczyniająca się do obniżenia wyników nauki, niekiedy zaś wręcz do niepowodzeń w nauce szkolnej, była przyczyną szkodliwych napięć, prowadzących z kolei do zaburzeń funkcjonalnych, frustracji, a nawet nerwicy. Nieuporządkowany, wyczerpujący i chaotyczny porządek dnia, tak charakterystyczny przy konieczności codziennych dojazdów do odległej szkoły, sprzyjał rozwojowi tych zaburzeń.

### Wnioski oraz próba wskazania kierunku dalszych badań

Badania odsiewu młodzieży dojeżdżającej do szkół oraz struktur procentowych z uzyskanych przez tę kategorię młodzieży ocen szkolnych dowiodły, że niepowodzenie w nauce bywa wśród niej zjawiskiem nader częstym. Zadaniem przyszłych badań winno być wykrycie tych zmian fizjologicznych i psychologicznych, jakie powstają w organizmach oraz osobowości młodzieży na skutek dojazdów do szkoły, a także dotarcie do źródeł tych zmian. Należałoby np. określić reakcję organizmu dzieci różniących się pod względem temperamentu, stanu odporności nerwowej itp. na długotrwałe wstrząsy wywoływane podróżą, częste zmiany temperatury, ciśnienia atmosferycznego itp. Ze wszech miar godne wysiłku byłyby również badania zmierzające do wykrycia zmian w strukturze psychofizycznej młodzieży dojeżdżającej, wywołanych przez długotrwały hałas, tak charakterystyczny dla jazdy autobusem, bryczką, a zwłaszcza pociągiem. Na fakt szkodliwego, prowadzącego nierzadko do poważnych zaburzeń chorobowych oddziaływania hałasu zwraca się ostatnio coraz większą uwagę (13).

Przeprowadzone na terenie Krakowa badania dowiodły, że do typowych trudności, na które narażona bywa młodzież dojeżdżająca do szkół zawodowych Krakowa, należały:

1. Duża utrata czasu oraz zmęczenie wywołane dojazdem.
2. Niemożność zorganizowania stałego porządku dnia.
3. U większości uczniów niewystarczająca liczba godzin snu.
4. Znaczne upośledzenie możliwości uczestniczenia w działalności kulturalnej, społecznej lub sportowej.
5. Narażenie na stałe zmiany klimatyczne, powodujące, zwłaszcza zimą, częstszą u dojeżdżających zapadalność na choroby — głównie dróg oddechowych.

Wyżej wymienione trudności manifestowały się w zwiększonym odsiewie młodzieży dojeżdżającej do szkoły. Jak wykazały badania, analizowane zjawisko zalicza się do szczególnie złożonych, zaś jego głębsze rozpatrzenie wymaga zjednoczonych wysiłków specjalistów różnych gałęzi wiedzy. Po uchwyceniu ilościowego zakresu zjawiska w skali całego kraju, do najważniejszych obecnie zadań należy ustalenie jednoznacznej terminologii podstawowych pojęć wiążących się z dojazdami młodzieży do szkół oraz roztoczenie wzmózionej opieki nad omawianą kategorią młodzieży. Do spraw najpilniejszych należy na pewno zorganizowanie na szeroką skalę dożywiania dla dojeżdżających uczniów na terenie szkół oraz zapewnienie większej liczby odpowiednich miejsc pobytu na stacjach dla młodzieży (przede wszystkim szkół zawodowych oraz techników), dla której nie starczyło miejsca w internatach. Prócz konieczności poprawy warunków spędzania przez młodzież codziennej dwukrotnej podróży oraz czasu oczekiwania na połączenie komunikacyjne (stąd nagląca potrzeba powiększenia liczby świetlic młodzieżowych na dworcach) należy również usprawnić system informowania rodziców o możliwościach wyboru przez młodzież różnych typów szkół (14).

Na etapie obecnym aktualność zjawiska dojazdów młodzieży do szkół, jego nasilenie i zakres stale wzrastają. Wiąże się to ze współczesną tendencją do likwidacji małych jednostek szkolnych na rzecz większych, lepiej wyposażonych w personel nauczający, pomoce naukowe itp. W Polsce omawiane zjawisko przybierze szczególnie na sile w okresie reformy ośmioklasowej szkoły podstawowej oraz na skutek gwałtownego napływu młodzieży z lat „wyżu demograficznego”. Skoro więc dojeżdżania młodzieży do szkół uniknąć nie można, starajmy się przynajmniej zjawisko to gruntownie poznać, ograniczyć jego zakres, na ile jest to możliwe i pożyteczne, oraz zapobiec jego szkodliwym skutkom. W przeciwnym razie żywiołowy, nie kontrolowany rozwój zjawiska doprowadzić może do wykoślenia wielu młodych istnień i stać się przyczyną niepowetowanej szkody dla społeczeństwa.

## PRZYPISY

<sup>1</sup> Por. Dzienniki Urzędowe Ministerstwa Oświaty nr 10 i 11 z 1964 r.

<sup>2</sup> Z danych statystycznych cytowanej publikacji wynika, że zgodnie ze stanem z dnia 15 listopada 1965 r. w szkołach dziennych na szczeblu średnim było ogółem 1 492 993 uczniów, z liczby których 821 630, tj. 55%, miało stałe miejsce zamieszkania w innej miejscowości niż siedziba szkoły. W zasadniczych szkołach zawodowych było 65,7% uczniów, w technikach 61,4%, zaś w liceach ogólnokształcących 37,7%. Spośród 821 630 ogółu uczniów zamieszkujących w internatach mieszkało 251 253 uczniów (30,6%), na stacjach przebywało 107 741 (13,1%), zaś codziennie dochodziło lub dojeżdżało do szkoły pozostałe 462 636 uczniów, tj. 56,3% ogółu uczniów zamieszkujących. Por. Główny Urząd Statystyczny, Departament Statystyki, Oświaty, Kultury i Spraw Socjalnych. Droga ucznia do szkoły 1965/66. — Por. także K. Wojciechowski: Jak daleka jest droga ucznia do szkoły? *Głos Nauczycielski* 43/66.

<sup>3</sup> W. Czerniewski: *Warunki i metody prowadzonych w Polsce badań wyników nauczania. Rocznik Instytutu Pedagogiki*, tom VI, W-wa 1964 str. 66.

<sup>4</sup> Z przeprowadzonych przez autora badań na terenie Krakowa wynika, iż 30,4% ogółu badanej młodzieży dojeżdżającej traciło na dojazd od 0,5—3,5 godz., pozostałe zaś 69,9% od 3,5 do 5 godzin i więcej. W sytuacji najtrudniejszej znalazła się młodzież zasadniczych szkół zawodowych, z liczby której ponad 85% uczniów używało na drogę od 3,5 do 5 i więcej godzin. Proporcjonalnie do liczby godzin utraconych na dojazd wolny czas dojeżdżającej młodzieży ulegał bądź to zupełnej likwidacji, bądź to znacznemu uszczerbkowi. Również sen nocny młodzieży dojeżdżającej był niemal o godzinę krótszy niż sen młodzieży o stałym miejscu zamieszkania. Ponad 50% ogółu tej młodzieży spało 6—8 godzin w porze nocnej, około 5% (ściśle 4,8%) spało krócej niż 6 godz. Badania wykazały, że najkrócej spała młodzież dojeżdżająca do zasadniczych szkół zawodowych. Por. A. Szyszko-Bohusz: Młodzież dojeżdżająca. *Nowa Szkoła* 12/65.

<sup>5</sup> Przykład zaczerpnięty z maszynopisu pracy magisterskiej Ignacego Macha pt.: Oddziaływanie dojazdów do szkół na zachowanie się, postępy w nauce i stan zdrowia uczniów szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych (w oparciu o materiały Kuratorium Okręgu Szkolnego w Rzeszowie). Rok 1965.

<sup>6</sup> J. Kuchta: *Dziecko-włóczęga*. W-wa, wyd. M. Arcta, str. 7.

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> S. Baley: *Psychologia wieku dojrzewania*. Lwów-Warszawa 1931, s. 203.

<sup>9</sup> J. Kuchta, op. cit. str. 86.

<sup>10</sup> Por. J. Chałasiński: *Spółczesność i wychowanie*. W-wa 1958, s. 38. Wydaje się, że we współczesnej polskiej literaturze pedagogicznej, w której zagadnieniom przestępczości nieletnich, band młodzieżowych oraz chuligaństwa poświęcono wiele uwagi (por. np. badania Czapowa, Batawii, Jedlewskiego, Konopnickiego i innych), nie wskazano na dojazdy młodzieży do szkół jako na jeden z czynników wybitnie sprzyjających masowemu tworzeniu się swoistych ugrupowań młodzieży, ewoluujących nierzadko w kierunku ugrupowań przestępczych, band chuligańskich.

<sup>11</sup> Np. Dyrekcji Okręgowej Kolei Państwowej w Krakowie, Komendy Milicji Obywatelskiej (dworcowej), materiały dostarczone przez Organizację Partyjną drużyn konduktorskich w Krakowie itp.

<sup>12</sup> Por. J. Aleksandrowicz, S. Cwynar: *Relaks*. W-wa 1966, PZWL, a także A. Szyszko-Bohusz: *Próba zastosowania relaksu w praktyce szkolnej. Zdrowie Psychiczne* 4/64 i tegoż autora: Czy wprowadzić relaks do szkół?, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 4/67.

<sup>13</sup> W Polsce zagadnieniem tym zajmowali się prof. M. Siemieński, lekarze: K. Bojanowicz, R. Kuźnicki, W. Olszewski.

<sup>14</sup> Szersze spopularyzowanie wśród młodzieży (przede wszystkim pochodzenia chłopskiego) szkół rolniczych, znajdujących się często w pobliżu miejsc zamieszkania ucznia, sprzyjałoby realizacji aktualnych potrzeb kadrowych gospodarki narodowej, jednocześnie zaś ograniczyłoby zakres codziennych dojazdów do szkół.

GENOWEFA KUFIT  
OLSZTYN

## MOTYWY UCZENIA SIĘ STUDENTÓW SN

Zagadnienie uczenia się zajmuje jedno z ważniejszych miejsc w kręgu współczesnej problematyki psychologiczno-pedagogicznej. Wiadomo bowiem, że bez dobrze zorganizowanego procesu uczenia się nie można osiągnąć większych efektów w ogólnym procesie nauczania. Psychologia określa uczenie się jako działalność przygotowującą człowieka do samodzielnej pracy przez opanowanie określonej wiedzy o rzeczywistości i określonych umiejętności zawodowych<sup>1</sup>.

Według profesora W. Szewczuka o rezultatach uczenia się, zarówno dziecka w szkole podstawowej, jak i studenta uczelni wyższej, decydują szczególnie trzy czynniki: program nauczania, metodyki poszczególnych przedmiotów nauczania i motywacja uczenia się. Każdy z tych czynników stanowi odrębną dziedzinę badań dotychczas nie podejmowanych w studiach nauczycielskich. W ostatnich czasach przedmiotem szczególnych zainteresowań stała się treść działania trzeciego czynnika — motywacji uczenia się. Motywacja uznana została za podstawowe prawo uczenia się<sup>2</sup>. Sam motyw można określić jako wewnętrzną pobudkę do działania, chęć zaspokojenia określonej potrzeby. Motywy mogą być wewnętrzne i zewnętrzne, pozytywne i negatywne. Podział zależy od przyjętych kryteriów. Do najwartościowszych psychologowie zaliczają te motywy, które wiążą się z zaspokojeniem ciekawości poznawczej, z użytecznością wiedzy dla celów praktycznych.

Aby zorientować się, jakie motywy kierują uczeniem się młodzieży w SN, przeprowadziłam dwa rodzaje ankiety. Jedna grupa studentów (60) odpowiadała na dwa pytania: 1) Co pobudza cię do nauki? 2) Co zniechęca cię do uczenia się? Druga grupa studentów (60) miała dokonać wyboru od jednego do trzech spośród 8 podanych motywów, które zdecydowanie wpływają na uczenie się. W obu wypadkach należało wypowiedzi swe możliwie szeroko uzasadnić. Zebrany tą drogą materiał pozwolił nie tylko określić motywy uczenia się, ale dostarczył ponadto bogatego materiału do ustalenia bodźców wyznaczkających te właśnie motywy. Silnie działającym bodźcem okazał się dobrze organizowany proces nauczania danego przedmiotu. On to właśnie powodował w wielu wypadkach pojawienie się u studentów potrzeby poszerzania wiedzy w zakresie danego przedmiotu i budził zainteresowanie zagadnieniami wchodzącymi w zakres tej dyscypliny nauki. Potwierdzały to tezę, że motywy powstają w procesie uczenia się, a jednocześnie biorą w nim udział.

Zgodnie z założeniem artykułu chciałabym dokonać ilościowej i jakościowej analizy wypowiedzi studentów na główne pytania. Wyniki ankiety ilustruje tabela podana na str. 92.

<sup>1</sup> Włodzimierz Szewczuk, Psychologia (Zarys podręcznikowy) t. II, s. 214 W-wa, PZWS, 1966 r.

<sup>2</sup> V. Prihoda: Wstęp do psychologii pedagogicznej, W-wa PZWS 1961 r.

Obydwie grupy badanej młodzieży wykazały dużą zbieżność w określaniu i wyborze motywów. Z podanego materiału wynika, że na pierwszym miejscu występuje motyw o charakterze wybitnie utylitarnym — perspektywa przyszłego zawodu (73). Chęć zdobycia zawodu oraz chęć usamodzielnienia się okazały się aktualnie dominującym dążeniem młodzieży. Dla większości uczenie się przedstawia pewną wartość, o ile jest zgodne z celem, jaki chce ona zrealizować.

Oto niektóre wypowiedzi potwierdzające powyższą tezę: „Do nauki — pisze studentka II r. Biologii — pobudza mnie przede wszystkim zdobycie zawodu, a tym samym jak najszybsze usamodzielnienie się. Nie wiem, co bym robiła po ukończeniu liceum ogólnokształcącego. Czy mogłabym znaleźć pracę”. Wypowiedź innej studentki również II r. B. „Najważniejszym bodźcem pobudzającym mnie do nauki jest troska o przyszłość. Chciałabym pracować i odciążyć rodziców od wydatków związanych z moimi studiami”.

Podobne nastawienie przejawia młodzież I roku studium. Ona również, obierając ten rodzaj studiów, liczyła się ze zdobyciem zawodu w stosunkowo dość krótkim okresie czasu. Jak widać, młodzież w tym wieku ma już wyrobiony sąd o obiektywnych korzyściach płynących z nauki.

W znacznie mniejszym zakresie pobudzają młodzież do nauki specjalne zainteresowania (34). Trudno wymagać, by student w jednakowym stopniu interesował

Lp.	M o t y w y	Ilość	Ilość	Razem
		osób I grupy	osób II grupy	
1.	Perspektywa przyszłego zawodu	40	33	73
2.	Specjalne zainteresowania	19	15	34
3.	Chęć zdobycia wiedzy przydatnej w życiu praktycznym	23	10	33
4.	Wzory ludzi wykształconych	7	13	20
5.	Perspektywa dalszych studiów	10	9	19
6.	Ocena szkolna	15	16	31
7.	Autorytet nauczyciela i rodziców	11	6	17
8.	Współzawodnictwo	6	2	8
9.	Lęk przed służbą wojskową	7	—	7

się wszystkimi przedmiotami. Niemniej jednak wydaje się dziwne, że zainteresowania dotyczą wyłącznie przedmiotów kierunkowych: matematyki, biologii, chemii. Są to zainteresowania ukształtowane już w szkole średniej i mają, jak wynika z wypowiedzi, charakter pośredni. Bywają najczęściej wywołane przez związek przedmiotu z zamierzoną w przyszłości działalnością praktyczną. Świadczą o tym chociażby takie wypowiedzi: „Szczególnie chętnie uczę się chemii, bo chcę w przyszłości pracować w laboratorium”. „Uczę się zoologii — mam zamiar studiować nauki biologiczne na wyższej uczelni”.

Młodzież nie wykazuje większego zainteresowania przedmiotami, z którymi zetknęła się w studium po raz pierwszy. Wydaje się, że wszystko co nowe winno

budzić ciekawość i chęć poznania. Odpowiedź na pytanie, dlaczego tak się dzieje, można znaleźć w wypowiedziach na temat czynników zachęcających studentów do nauki. Przede wszystkim studenci skarżą się na brak dostatecznej ilości podręczników i lektury szkolnej. W rozwiązywaniu różnych zagadnień sięgają wyłącznie do własnych notatek, które z racji ubogiej treści nie stanowią źródła powstawania nowych problemów. Ponadto student I roku nie potrafi korzystać z wykładów. Traci dużo czasu i energii, zanim wdroży się do jednoczesnego słuchania i notowania. Stąd narzekania na niedostępny w odczuciu młodzieży sposób przekazywania wiadomości wydają się być powszechne. Na marginesie można dodać, iż studia nauczycielskie nie wypracowały sobie odpowiednich metod pracy ze słuchaczami. Metody nauczania w SN oscylują między metodami nauczania w szkołach średnich a metodami pracy w uczelniach wyższych. Te i inne czynniki istotnie nie sprzyjają rodzeniu się nowych zainteresowań.

Do grupy motywów wewnętrznych — autonomicznych należy także zaliczyć dążenie do zdobycia wiedzy przydatnej w życiu praktycznym. W 33 wypowiedziach wskazywano, iż wiedza ułatwia człowiekowi życie. Człowiek, który posiada dużo wiadomości, ma większy autorytet w społeczeństwie. Szczególnie głęboką wiedzę musi posiadać nauczyciel. Studentka I r. Matematyki uzasadniając wybór tego motywu tak pisze: „Nauczyciel moim zdaniem powinien być wszechstronnie wykształconym. Nie może zbywać milczeniem pytań uczniów, i to nawet skomplikowanych. Musi mieć dużo wiadomości z różnych dziedzin życia, by w każdej chwili mógł odpowiedzieć na zadane mu pytanie.”

Przekonanie o wartości wiedzy, o jej przydatności w pracy zawodowej określa w pewnym sensie postawę młodzieży w stosunku do zawodu.

Część studentów (20) uczy się dlatego, by dorównać ludziom, którzy są dla nich wzorem godnym naśladowania. Imponują im zwłaszcza ludzie o głębokiej wiedzy. Z uznaniem wyrażają się o niektórych wykładowcach, którzy reprezentują wysoki poziom wiedzy teoretycznej i praktycznej. Z wypowiedzi na ten temat wypływają dwa bardzo ważne stwierdzenia. Młodzież nie szuka wzorów do naśladowania w historii, ale raczej w otoczeniu sobie bliskim, co zwiększa szanse upodobnienia się do obranego wzoru. Drugi wniosek dotyczy poglądu na wykształcenie, które zdaniem młodzieży nie może mieć charakteru formalnego. Posiadanie dyplomu nie może w żadnym wypadku zastąpić braku rzetelnej wiedzy.

Do uczenia się w SN pobudza także perspektywa dalszych studiów (19). Jeśli mowa o studiach, to tylko stacjonarnych. Naukę w Studium traktuje się często jako przygotowanie do egzaminu wstępnego na wyższą uczelnię. Co roku pewien procent młodzieży ubiega się o ponowne przyjęcie na studia wyższe. Przysparza to wiele kłopotu zakładowi. Z tej racji obniża się dyscyplina studiów i sprawność nauczania.

Mniej wartościowe są motywy o charakterze zewnętrznym: oceny, klasyfikacje, promocje.

Stopnie szkolne w swoim założeniu miały być środkiem mierzenia postępów młodzieży. Z czasem ze środka stały się celem pracy szkolnej. Jakkolwiek badani studenci zaznaczają, że nie uczą się dla stopnia, to jednak lęk przed niedostateczną oceną i konsekwencjami z niej wynikającymi stanowi dość pospolity i silnie działający motyw uczenia się. W większości przypadków (39) ocena niedostateczna zniechęca do nauki, powoduje narastanie poczucia małej wartości oraz budzi uczucie przykrości i niezadowolenia. Potwierdzają to przytoczone wypowiedzi: „Jeśli dostanę ocenę niedostateczną, to przestaję wierzyć w swoje siły i załamuję się”. „Nie potrafię zmobilizować swoich sił do ponownego uczenia się przedmiotu, z którego nie zdałam kolokwium”. „Do nauki zniechęcają mnie wysokie wymagania, którym nie mogę sprostać, a jeszcze bardziej niesprawiedliwa ocena. Uczę się bardzo dużo, lecz bez większych efektów”. Wskazywano także na dodatnią funkcję oceny szkol-

nej jak: mobilizowanie do podejmowania ponownych wysiłków, poczucie zadowolenia, wiara we własne siły itp. Funkcja oceny szkolnej stanowi odrębne zagadnienie dostatecznie opracowane we współczesnej dydaktyce. Odrębnym zagadnieniem jest również prawo efektu, którego działaniem zajmuje się zarówno psychologia, jak i dydaktyka<sup>1</sup>.

Nieco inny rodzaj motywacji stanowi autorytet nauczyciela i rodziców (17). Młodzież ceni niektórych nauczycieli za ich takt, wyrozumiałość, życzliwość, a przede wszystkim umiejętność stworzenia odpowiedniego nastroju w czasie pracy. Od tej ostatniej cechy uzależnia w dużej mierze wyniki studiów. Takiemu nauczycielowi nie chce sprawić zawodu.

Inni i uczą się, by spełnić życzenia rodziców, dając w ten sposób wyraz szacunku, jaki dla nich żywią.

Zupełnie mały oddźwięk znalazło w wypowiedziach studentów współzawodnictwo. Jeśli mają się uczyć, to tylko w takim stopniu, by nie być gorszym od innych, albo nie uchoǳić w oczach znajomych za nieuków. Ambicja wybicia się nie odgrywa większej roli.

Wśród badanych znaleźli się i tacy (7), których jedynie lęk przed wcieleniem do służby wojskowej pobudza do nauki. Prawdopodobnie skończyliby edukację na szkole średniej, gdyby nie ten ważny dla nich powód.

Badani podali cały szereg innych motywów uczenia się, lecz ze względu na ich skromną częstotliwość (1—2) nie uznano za konieczne, by je analizować.

### Wnioski

1. W toku studiów u większości młodzieży stale działa kilka motywów łącznie: zdobycie zawodu, zainteresowanie, lęk przed niepowodzeniami i inne.

2. Zdecydowanie pierwsze miejsce zajmuje motyw wewnętrzny autonomiczny — perspektywa zdobycia przyszłego zawodu. Młodzież uczy się, by zdobyć konkretny zawód, który pozwoli jej usamodzielnić się i zająć określoną pozycję w społeczeństwie. Ten autonomiczny charakter postawy w zakresie motywacji uczenia się świadczy o wyraźnej dojrzałości intelektualnej i społecznej uczącej się młodzieży.

3. Skoro uczenie się jest funkcją działania motywów i bodźców zewnętrznych, które wywołują te właśnie motywy, to musi ono być nastawione na wywoływanie motywów lub ich zmianę. Zebrane materiały wykazują, iż głównym źródłem bodźców jest sam nauczyciel, a zwłaszcza jego stosunek do młodzieży. Obojętność, brak serdeczności, nikłe operowanie nagrodami, wygórowane wymagania, czasem niesprawiedliwa ocena, a ponadto źle organizowane zajęcia nie budzą zainteresowania przedmiotem, nie skłaniają do uczenia się.

4. Z prawem motywacji bardzo ściśle wiąże się prawo efektu. Niepowodzenie w nauce z reguły pociąga za sobą ujemne następstwa: zniechęcenie, osłabienie aktywności umysłowej, zanik zainteresowania. Dlatego wydaje się koniecznym stworzenie takich warunków nauczania, aby zabezpieczyć efektywność uczenia się.

5. Różne motywy z różną skutecznością pobudzają ucznia do aktywnego uczenia się. Niewątpliwie najsilniej działają motywy wewnętrzne, wypływające z osobistych rozważań młodzieży, doświadczenia i pewnej dojrzałości.

6. Motywy wewnętrzne i pozytywne możemy wywołać u młodzieży poprzez stosowanie odpowiednich sposobów umotywowania uczenia się.

Klasyfikację motywów przyjęto z pracy Jana Zborowskiego „Proces nauki domowej ucznia” W-wa PZWS 1961 r.

<sup>1</sup> Edward Fleming: Środki audiowizualne w nauczaniu. W-wa PZWS 1965 s. 34.



ANTONI KOWALCZYK  
TORUŃ,

## ROLA I ZADANIA OPIEKUNÓW PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ CIĄGŁEJ

W świetle istniejących instrukcji Ministerstwa Oświaty oraz dość licznych publikacji na temat praktyki pedagogicznej ma ona spełnić zarówno w przygotowaniu studentów SN do pracy zawodowej, jak i w pracy dydaktycznej samej uczelni następujące zadania:

1. Poszerzyć i pogłębić posiadaną przez studentów wiedzę dydaktyczno-wychowawczą przez bezpośredni kontakt z różnorodnymi formami pracy szkolnej.
2. Doskonalić umiejętności dydaktyczno-wychowawcze studenta, a przede wszystkim umiejętność władania wiedzą i stosowania jej w praktyce oraz umiejętność analizowania własnej pracy i wyciągania odpowiednich wniosków na przyszłość.
3. Zaszczepić i rozwinąć u studentów upodobania do pracy pedagogicznej i połączyć ich uczuciowo z pracą w szkole.
4. Dostarczyć uczelni odpowiedniego materiału w postaci spostrzeżeń i opinii dotyczących pracy studentów, pozwalającego na wyciągnięcie odpowiednich wniosków w zakresie dalszego doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego studium.

Istnieją realne możliwości, aby zadania te były w czasie praktyki ciągłej w pełni wykonane. Trwający przez trzy tygodnie bezpośredni kontakt studenta ze szkołą pozwala na zetknięcie go z szerokim wachlarzem spraw dotyczących pracy w szkole oraz umożliwia stosowanie bardziej różnorodnych form kształcenia umiejętności dydaktyczno-pedagogicznych niż te, które miały zastosowanie podczas odbywania zajęć praktycznych w szkole ćwiczeń.

Drugim z kolei czynnikiem wywierającym duży wpływ na efektywność praktyki jest stopień zainteresowania się konkretnym działaniem dydaktyczno-wychowawczym i wpływ tego działania na uczuciowe powiązanie studenta z zawodem nauczycielskim. Jak wynika bowiem z przeprowadzonych badań, tylko niespełna 40% wstępujących do studiów kandydatów na nauczycieli zawód ten wybiera, kierując się zamiłowaniem lub zainteresowaniem, i jeżeli pod koniec studiów sytuacja ta ulega radykalnej zmianie na lepsze, to w 80% wypadków zasadniczą rolę w tej zmianie, według wypowiedzi studentów, odegrała praktyka pedagogiczna. Potwierdzeniem tego faktu są również liczne wypowiedzi studentów cytowane przez M. Maciaszkę w jego książce pt. „Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczycieli”<sup>3</sup>.

Zajęcia przeprowadzane w ramach praktyki cieszą się znacznie większym zainteresowaniem niż zajęcia związane z jakimkolwiek innym przedmiotem. Na 245 zbadanych studentów aż 204 uważało za najbardziej interesujący „przedmiot” praktykę pedagogiczną.

O wielkich możliwościach kształcenia studenta w trakcie odbywania praktyki świadczy również fakt, że integruje ona występujące w znacznie wyższym stopniu niż w jakiegokolwiek innej formie procesu dydaktyczno-wychowawczego trzy podstawowe czynniki kształcenia: poznawanie, przeżywanie i działanie. W związku z tym praktyka pedagogiczna stwarza cały szereg naturalnych sytuacji problemowych o silnym niejednokrotnie ładunku emocjonalnym, pozwalającym na akty-

<sup>3</sup> Maciaszek M.: Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczycieli. PWN, Warszawa 1963.

wizację intelektualną i zaangażowanie się uczuciowe studenta, co z kolei nie jest bez znaczenia dla trwałości zdobytej w ten sposób wiedzy.

Fakt ten znajduje potwierdzenie w wypowiedziach ankietowych studentów na temat korzyści wyniesionych z praktyki. Rejestr ich jest długi i bardzo różnorodny, o czym dobitnie świadczą następujące fragmenty trzech wypowiedzi:

1. „Podczas praktyki uświadomiłem sobie rolę nauczyciela w procesie nauczania. Nie polega ona tylko na wydawaniu poleceń i stawianiu pytań, jak wydawało mi się do tej pory. Nauczyciel musi niejednokrotnie umieć znaleźć się w sytuacji dziecka, spojrzeć na sprawy jego oczyma i razem z nim szukać drogi wiodącej do rozwiązywania problemów i poznawania różnorodnych zjawisk”.

2. „Praktyka pozwoliła mi zbliżyć się do dzieci, które do tej pory były mi zupełnie obce. Idąc za radą opiekunki zdobyłam klucz do ich praktycznego poznania i pozyskania ich zaufania, co sprawiło mi wiele przyjemności i pozwoliło na całkowitą zmianę mojego dotychczasowego stosunku do nich. Łatwiej też przychodziło mi teraz utrzymanie dyscypliny na lekcjach. Podczas praktyki »zgubiłam« ogromną treść, która stała przede mną jak straszne, napastujące zwierzę”.

3. „Praktyka uświadomiła mi rolę wiedzy teoretycznej w praktycznym działaniu. Do czasu praktyki nie miała ona dla mnie wielkiego znaczenia, dopiero kiedy musiałam podejmować decyzję, aby różne sytuacje dydaktyczno-wychowawcze rozwiązać w sposób prawidłowy przekonałam się, że jest ona czymś niezbędnym”.

Oceniając korzyści wyniesione z praktyki według skali bardzo duże, duże, średnie, małe, żadne — na 245 badanych studentów 183 stwierdza, że są one bardzo duże, 46 — duże, 15 — średnie, 1 — małe. Nie ma natomiast ani jednego studenta, który by uważał, że praktyka nie dała mu żadnych korzyści.

Pełne wydobycie jednak tych wszystkich wartości, które tkwią potencjalnie w praktyce, i zaktualizowanie ich w procesie kształcenia studenta zależą przede wszystkim od opiekuna. To on decyduje o ostatecznym wyniku praktyki i roli, jaką ma odegrać w całości kształcenia przygotowania studenta do zawodu. Decyduje o tym jego osobisty przykład, znajomość spraw dydaktyczno-wychowawczych, umiejętność pokierowania pracą studenta, a także umiejętność znalezienia z nim odpowiedniego „modus vivendi”.

Na czas odbywania praktyki opiekun przejmuje wszystkie funkcje uczelnej zarówno w zakresie kształtowania umiejętności zawodowych studenta, jak i w zakresie rozwijania i wzbogacania całej jego osobowości, pełniąc rolę nie tylko instruktora, ale również i wychowawcy w stosunku do powierzonego jego pieczy praktykanta.

Podjmując próbę określenia podstawowej roli opiekuna praktyki nie wystarczy ograniczyć się jedynie do zadań, jakie stawia się praktyce i do potencjalnych możliwości, które ona stwarza w zakresie kształcenia praktykanta. Potrzebna jest tu również znajomość dążeń studentów co do roli opiekuna praktyki, orientowanie się w tym, czego oni oczekują podczas praktyki od swego opiekuna.

Przeprowadzony na ten temat sondaż opinii studentów po dwutygodniowej praktyce, kiedy to dysponowali oni już pewnym doświadczeniem, pozwala ustalić rejestr najczęściej wymienianych życzeń dotyczących nie tylko roli opiekuna, ale i cech jego osobowości.

Co do roli opiekuna to wedle życzeń studentów winien on:

1. Przychodzić z życzliwą radą we wszystkich trudnych dla studenta sprawach związanych z odbywaniem praktyki.
2. Omawiać dokładnie przeprowadzane zajęcia wskazując ich błędy i zalety.
3. Pozostawić studentowi swobodę w doborze metod przeprowadzonych zajęć.
4. Zapoznać z podstawowymi obowiązkami nauczyciela określonego przedmiotu.
5. Udzielać informacji w sprawie pomocy naukowych potrzebnych do nauczania danego przedmiotu.
6. Pomagać w poznawaniu dzieci.

W zakresie cech osobowości studenci chcieliby, aby ich opiekun był życzliwy i koleżeński, wymagający, ale wyrozumiały oraz interesujący się pracą studenta.

W swoich wypowiedziach powołują się oni niejednokrotnie na swoich instruktorów z dwutygodniowej praktyki widząc w nich uosobienie wszystkich tych cech, jakie winien posiadać opiekun praktyki. Oto co na ten temat czytamy w jednej z tego rodzaju wypowiedzi:

„Opiekunka nasza omawiała z nami wszystkie lekcje wskazując ich wady i zalety, co pozwoliło nam w następnych zajęciach uniknąć tych samych błędów. Pomagała w wyszukiwaniu odpowiedniej lektury fachowej. Zapoznała nas z organizacją życia w szkole, wciągała do pełnienia dyżurów. Pomagała w przygotowaniu pomocy naukowych. Zapoznała nas z rozkładem materiału, planem wychowawczym, udostępniła dokumentację opiekuna klasy. — Poświęciła dużo czasu na pomoc w przygotowaniu do lekcji. Przejmowała się każdym naszym niepowodzeniem, cieszyła się z każdego odniesionego przez nas sukcesu. Zachęcała nas do stałego kontrolowania siebie w czasie lekcji. Przypominała nam o konieczności ciągłego kontaktu z dziećmi. Bardzo zależało jej na tym, abyśmy przebywając z nimi wynieśli obopólnie jak najwięcej z tego kontaktu korzyści. Chciałabym, żeby opiekunka moja w czasie trzytygodniowej praktyki była podobna do niej, bo czyż można sobie życzyć, aby ktokolwiek inny dał nam więcej, niż ona nam dała”.

Biorąc zatem pod uwagę zadania stawiane praktyce oraz jej duże możliwości w zakresie kształtowania studentów, a także dezyderaty tych ostatnich co do opiekuna, można by podjąć próbę określenia podstawowych kierunków pracy opiekuna z praktykantami.

Ponieważ praktyka ciągła, a zwłaszcza praktyka trzytygodniowa jest pewnego rodzaju startem zawodowym studenta polegającym na trudnym wdrażaniu się do pracy nauczyciela, dlatego też nieodzowna staje się w tym skomplikowanym procesie życzliwa i wszechstronna pomoc ze strony opiekuna, której potrzebę podkreślają wszyscy studenci. Chodzi o to, aby w świadomości praktykanta nie powstały w tym krytycznym dla niego okresie różne skrzywienia, które w przyszłości mogą stać się przyczyną zastoju intelektualnego, spowodować zanik twórczej inicjatywy i wywołać cały szereg szkodliwych deformacji jego osobowości. Przeciwnie, student winien wynieść z praktyki przeświadczenie, że dokonał słusznego wyboru drogi życiowej.

Te sprawy wyznaczają jeden z zasadniczych kierunków pracy opiekuna, której podstawą jest życzliwy, wyrozumiały i pełen taktu pedagogicznego stosunek do studenta.

Następny kierunek działania opiekuna wynika z poznawczej funkcji praktyki pedagogicznej. W trakcie jej odbywania winien student poznać na konkretnych przykładach nie tylko wielofunkcyjność współczesnej szkoły jako „głównego organizatora oddziaływań wychowawczych i koordynatora wpływów środowiska na rozwój osobowości wychowanka”, ale zobaczyć także nowoczesny styl twórczej pracy dydaktycznej nauczyciela.

Realizacja tych zadań wymaga od opiekuna uwzględniania w planie praktyki szerokiego wachlarza różnych form pracy, które zilustrowałyby nie tylko rolę szkoły w społeczeństwie socjalistycznym, ale pozwoliłyby na konkretnych przykładach zademonstrowanych przez samego opiekuna poznać istotę nowego stylu pracy nauczyciela we współczesnej zreformowanej szkole.

Poza swoją funkcją poznawczą spełnia praktyka również ważną rolę kształcącą w zakresie umiejętności dydaktyczno-wychowawczych. Należy jednak pamiętać, że powyższych umiejętności nie można kształtować drogą rzemieślniczego naśladowania bez należytego, naukowego ich umotywowania.

Umiejętność zdobyta jedynie poprzez rzemieślnicze terminowanie prowadzi do automatyzmu dydaktycznego i w ostatecznej konsekwencji do bezdusznego i szkodli-

wego rutyniarstwa. Dlatego też opiekun praktyki w swojej pracy z praktykantem winien wymagać, aby ten ostatni nie tylko wiedział, jak daną czynność wykonać, ale i umiał uzasadnić zgodnie z wymaganiami pedagogiki i psychologii wybór takiego, a nie innego postępowania. „Od nauczyciela bowiem — jak słusznie stwierdza J. Kozłowski — wymaga się umiejętności rozwiązywania nowych, zmieniających się sytuacji i zadań w sposób samodzielny i twórczy, wymaga się świeżości intelektualnej — żywego reagowania na nowości w sposób niestereotypowy i niebanalny oraz wyrobionej spostrzegawczości i żywej wyobraźni, dużej wnikliwości, zmysłu analitycznego i dociekliwego”<sup>2</sup>.

Droga do ukształtowania takich właściwości wiedzie przez stałą codzienną samo-kontrolę i samoocenę własnej pracy i wszechstronną analizę przyczyn i skutków każdego osiągnięcia i niepowodzenia w działaniu dydaktyczno-wychowawczym.

Postulat ten nakłada na opiekuna praktyki obowiązek ciągłego aktywizowania intelektualnego studenta poprzez wymaganie od niego analizowania wszelkich jego poczynąń podczas praktyki i wyciągania wniosków do dalszej jego pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Wydaje się, że przez pełne uwzględnienie w codziennej pracy z praktykantami wyżej omówionych kierunków działania będzie można zapewnić realizację podstawowych zadań stawianych praktyce pedagogicznej. Potraktowana w wyżej omówiony sposób stanie się ona integralną częścią procesu kształcenia pedagogicznego nowoczesnego nauczyciela.

<sup>2</sup> Kozłowski Józef: Aktualne założenia pedagogiczne współczesnego systemu kształcenia nauczycieli, *Chowanna* 1965, z. 2, s. 151

# RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

## SKOLNA STATYSTYKA

Główny Urząd Statystyczny wydał niedawno kolejny branżowy *Rocznik Statystyczny*<sup>1</sup>, tym razem w całości poświęcony oświacie i szkolnictwu.

Gruby tom liczy 558 stron i zawiera 259 tablic statystycznych, kilkanaście wykresów, ujętych w działach poświęconych: problemom ogólnym, szkolnictwu ogólnokształcącemu, szkolnictwu zawodowemu, szkolnictwu wyższemu, opiece nad dzieckiem i młodzieżą, sportowi i turystyce, przeglądowi międzynarodowemu.

Zawartość *Rocznika* świadczy o tym, iż autorom chodziło przede wszystkim o zebranie danych charakteryzujących rozwój szkolnictwa w okresie minionych 22 lat, porównanie ich ze stanem w latach 1923—1939, przedstawienie naszego szkolnictwa na tle innych krajów.

Czy zamiar ten został zrealizowany? W dużej mierze — tak. Czytelnik — po lekturze tabel — uzyska ogólną orientację w przedmiocie, zaspokoi ciekawość, ale nie znajdzie w nim pełnego materiału pozwalającego na wyprowadzenie głębszych wniosków. *Rocznik* nie stanie się również w pełni przydatny do pracy naukowej czy dziennikarskiej. Przede wszystkim dlatego, iż, widać to wyraźnie, przy jego opracowywaniu towarzyszył pośpiech, chyba nie wskazany przy tego typu opracowaniach. Tym chyba należy tłumaczyć brak szeregu danych, wskazywanych już przez recenzentów, dotyczących np. nakładów finansowych na oświatę w Polsce w okresie międzywojennym i obecnie, nakładów inwestycyjnych na oświatę w latach 1945—1956, informacji o izbach lekcyjnych oddawanych do użytku w latach 1945—1955, pochodzenia społecznego uczniów i studentów w latach 1945—1956 itp. Ten pośpiech widoczny jest również w opracowaniu redakcyjnym materiałów. Już odczytanie początkowych tablic nastęrcza trudności. Są mało czytelne, a tym samym ich wartość poznawcza jest bardzo zmniejszona. I tak np. w tabeli 2: „Ludność wg wieku i płci...” — nie wyciągnięto procentów, ograniczono się do podania liczb. W rachmistrza musi zabawić się sam czytelnik. Podano np., że 6 XII 1960 r. w Polsce zamieszkiwało 29 775,5 tys. obywateli, w tym 14 404,3 tys. mężczyzn, 15 372,2 tys. kobiet, 4 812,9 tys. osób poniżej lat 7. Podobnie postąpiono przy opracowaniu tabeli: „Ludność w wieku 7 lat i więcej wg wykształcenia w 1960 r.” i w ogromnej większości innych.

Ten brak „procentów” odczuje dotkliwie każdy korzystający z *Rocznika*, zwłaszcza naukowiec, dziennikarz i inni, szukający szybkiej, wnikliwej informacji.

Szczególnie jednak rozczarowuje dział noszący tytuł „Przegląd Międzynarodowy”. Rozdział to ważny, jako że materiały porównawcze z zakresu szkolnictwa w Polsce i innych krajach są stosunkowo mało dostępne, dość trudne do zdobycia dla przeciętnego czytelnika.

Spodziewać się więc należało, że *Rocznik Statystyczny* w całości poświęcony problemom szkolnictwa, problemy te potraktuje dość szeroko. Tymczasem oprócz kilku rzeczywiście niezbędnych tablic nie znajdujemy w nich szerszego materiału porównawczego. A i te, które są, nie są w pełni przydatne dla odbiorcy. Podobnie jak w tabelach poświęconych szkolnictwu polskiemu — i tu podano liczby, ale nie zawsze wyciągnięto odpowiednie procenty. Wiemy więc np., ile jest uczniów w szkołach ponadpodstawowych, ale nie wiemy już, ilu przypada na 10 000 ludności. Po-

<sup>1</sup> Główny Urząd Statystyczny: *Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1944/45 — 1966/67*. Warszawa 1967 r.

dobnie nie wiemy, jaki procent absolwentów szkół I stopnia kontynuuje naukę w szkołach ponadpodstawowych. Porównywanie danych utrudnia ponadto fakt, iż przy opracowywaniu tabel o szkolnictwie różnych krajów za punkt wyjścia nie wszędzie wzięto ten sam rok. Z jednego kraju mamy więc dane za rok 1962, z innego — za rok 1964 itp.

I dlatego nie zadowala nas uprzedzenie o tym fakcie redakcji *Rocznika* we wstępie do rozdziału, iż dane „... zostały opracowane w oparciu o materiał nie w pełni jednolity pod względem metodycznym oraz dotyczą odmiennej struktury organizacyjnej szkolnictwa w poszczególnych krajach. W związku z tym podane informacje nie są w pełni porównywalne. Stanowią one mogą jedynie podstawę dla przybliżonych, orientacyjnych porównań proporcji rozwoju oświaty w podanych krajach”. Usprawiedliwienie to przyjmujemy z rezerwą, gdyż *Rocznik Statystyczny* — to nie swobodna twórczość jednego człowieka czy pojedynczy przyczynek naukowy i nie służy tylko zaspokojeniu ciekawości, lecz powinien być pomocny w pracy, stanowić podstawowe źródło szybkiego uzyskania niezbędnych informacji, wiarogodnych i pełnych.

Mimo tych uwag *Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1944/45 — 1966/67* zawiera szereg interesujących danych z zakresu: szkolnictwa ogólnokształcącego, zawodowego i wyższego, opieki nad dzieckiem i młodzieżą, wychowania przedszkolnego i pozaszkolnego, a także różnych form opieki i pomocy dla dzieci i młodzieży szkolnej i uniwersyteckiej. Znaleźć tu można również informacje o udziale młodzieży szkolnej i uniwersyteckiej w sporcie i turystyce, o przynależności tej młodzieży do organizacji społecznych i politycznych, o działalności komitetów opiekuńczych i szereg innych.

Oto kilka danych ilustrujących rozwój oświaty w naszym kraju, zaczerpniętych z *Rocznika*: w roku szkolnym 1937/38 na ogółem 2 816 tys. młodzieży w wieku 14—17 lat objęto nauczaniem 379 tys., czyli 14 proc. W roku szkolnym 1965/66 natomiast wobec liczb 2 598,1 tys. i 1 902,5 tys. wskaźnik ten kształtował się w wysokości 73,2 proc. Przy czym dzieci w wieku 7—13 lat realizują obowiązek szkolny w procencie przekraczającym liczbę 99,6.

W liceach ogólnokształcących wobec 15 165 absolwentów w roku szkolnym 1936/37 i 9 673 w roku szkolnym 1945/46 zanotowano: w roku szkolnym 1946/47 — 12 260 absolwentów, a w roku 1965/66 — 79 958.

Szkoły wyższe opuściło w roku szkolnym 1936/37 — 6 114 absolwentów (przy czym najwyższą ich liczbę zanotowano dla okresu międzywojennego w roku szkolnym 1932/33, bo 6 482). Natomiast w okresie powojennym najliczniejszą rzeszę absolwentów szkół wyższych (dla nie pracujących) zanotowano w roku szkolnym 1954/55, bo aż 22 523, przy 16 640 w roku szkolnym 1965/66. Warto tu wskazać, iż w tymże roku szkolnym w szkołach wyższych dla pracujących, na studiach wieczorowych, zaocznych i eksternistycznych zanotowano rekordową dla powojennego okresu liczbę 10 088 absolwentów.

Analiza danych zawartych w *Roczniku* pozwala na prześledzenie rozwoju wewnętrznych wyższych uczelni. Np. w roku akademickim 1945/46 w 46 szkołach wyższych działało 1 019 katedr zorganizowanych w 122 wydziałach. W ostatnim roku 1966/67 na 76 uczelniach działało 2 857 katedr zorganizowanych w 387 wydziałach.

Wiele do myślenia dają np. dane dotyczące rozwoju szkolnictwa zawodowego. Okazuje się, że w zakresie upowszechnienia szkolnictwa zawodowego zajmujemy pierwsze miejsce w świecie. 73,1 proc. ogółu uczniów uczących się w szkołach ponadpodstawowych w Polsce — to uczniowie szkół zawodowych. W innych krajach procent ten kształtuje się następująco: w CSRS — 72,5, w Austrii — 71, w Belgii — 63,1 proc., w Holandii — 50,4, w ZSRR — 42,9, we Francji — 22,8 proc. itp.

Burzliwy rozwój szkolnictwa zawodowego w Polsce — to zjawisko ostatnich lat. Oł np. w roku 1952/53 (z lat wcześniejszych brak ogólnych danych) w szkołach za-

wodowych dla nie pracujących i pracujących uczyło się 541 346 uczniów, w roku 1966/67 było ich już 1 629 180, a więc wzrost prawie trzykrotny. Mimo woli nasuwa się uwaga, czy rozwojowi temu towarzyszył odpowiedni przyrost kadry nauczającej, bazy materialnej itp. Z *Rocznika* dowiadujemy się, że — nie. W roku 1952/53 w szkołach zawodowych uczyło 28 300 nauczycieli, w roku 1966/67 — 57 570 (liczba nauczycieli wzrosła więc ledwie dwukrotnie). W roku 1961/62 (wcześniejszych danych nie podaje się) szkolnictwo zawodowe dysponowało 21 109 pomieszczeniami do nauki. W roku 1966/67 — 29 313 (wzrost więc stosunkowo niewielki).

Nienadążanie bazy materialnej i kadrowej za wzrostem liczby uczniów w tych szkołach skłania raczej do niezbyt optymistycznych wniosków. Czy nas rzeczywiście stać na tak burzliwy rozwój szkolnictwa zawodowego? I czy rzeczywiście rozwój w tym stopniu jest niezbędny? Bardziej uprzemysłowione kraje zachowują tu jakiś umiar. Czy rozwój szkolnictwa zawodowego w Polsce, przy nierównomiernym rozwoju innych czynników, gwarantuje również wzrost poziomu nauczania?

Trudno dać odpowiedź na te pytania. Na pewno nie jest ona łatwa. Ale problem istnieje.

Ścisłe z tym wiąże się druga sprawa. Okazuje się, że 55% ogółu uczniów liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych dla nie pracujących zamieszkuje w miejscowości innej niż siedziba szkoły, w tym tylko 30,6 proc. mieszka w internacie. A pozostali? Różnie — u krewnych, na stancjach, ogromna większość dochodzi lub dojeżdża do szkoły, często z miejscowości położonych bardzo daleko. Fakt ten przecież nie wpływa dodatnio na poziom i wyniki nauki!

Zasługą *Rocznika Statystycznego Szkolnictwa* jest bogata treściowo jego zawartość. Każdy interesujący się tymi problemami znajdzie w nim materiał do przemyśleń, a że niepełny — trudno. Najważniejsze, że w ogóle jest.

Andrzej Oracz

**WŁODZIMIERZ GAŁECKI, HENRYK SĘDZIWIY:**  
**ORGANIZACJA PRACY W SZKOLE.**  
**PORADNIK DLA KIEROWNIKÓW I DYREKTORÓW SZKÓŁ.**  
**PZWS, Warszawa 1967, ss. 383.**

Kierowanie tak skomplikowaną instytucją, jaką jest współczesna szkoła, staje się coraz trudniejsze i wymaga od osób pełniących tę funkcję nie tylko znajomości wielu dziedzin wiedzy, lecz również zdolności i umiejętności organizacyjnych, doświadczenia życiowego i określonych cech charakteru. Jacyż tedy nauczyciele obejmują każdego roku stanowiska kierownicze? Jak są do tego przygotowani? Bardzo często w czasie swej dotychczasowej pracy w zawodzie obserwowali mniej lub bardziej wnikliwie pracę swych przełożonych, wykonywali różnego rodzaju zleczone przez nich zadania i w ten sposób, przez przyuczenie, osiągalni pewien stopień kwalifikacji w tej dziedzinie. Następnym etapem przygotowania mogą być instrukcje udzielane nowo powołanemu kierownikowi przez pracowników nadzoru pedagogicznego czy też — co się rzadziej zdarza — ustępującego kierownika. Dalsze doskonalenie to udział w kursach wakacyjnych i krótkich lub dłuższych naradach organizowanych w ciągu roku szkolnego.

Ale tego na pewno nie wystarczy do pełnienia tak odpowiedzialnych obowiązków.

Stwierdzają to nierzadko sami kierownicy, kiedy wiele bardzo istotnych spraw przychodzi im rozwiązywać metodą prób i błędów. Dlatego z dawna oczekiwali publikacji, która mogłaby stać się pomocą w ich działaniu. Z zadowoleniem więc witają pojawienie się książki, którą autorzy określili w podtytule jako „Poradnik dla kierowników i dyrektorów szkół”.

Układ treści zachęca do lektury. Książka zawiera 11 rozdziałów, krótkie zakończenie, aneksy i obszerny zestaw bibliograficzny.

W rozdziale I, zatytułowanym „Osobowość kierownika szkoły”, autorzy bardzo słusznie zauważają, że kierownik musi być przede wszystkim pedagogiem miłującym swój zawód i młodzież. Winien on ponadto przejawiać „zdolność do poczynań samodzielnych i twórczych” (str. 10), a przy tym umieć wykorzystać wszelkie dobre pomysły grona nauczycielskiego. Do innych cech należą: odwaga poczynań, szybkość decyzji, stanowczość, zdolność do koleżeńskiego współzycia. Aby móc dobrze pełnić swe obowiązki, kierownik szkoły musi posiadać wysoki autorytet wśród grona nauczycielskiego, młodzieży i społeczeństwa. Wiele czynników wpływa na kształtowanie się tego autorytetu, ale największą rolę w tym procesie autorzy przypisują osobistym walorom samego kierownika. Występuje tu mianowicie zespół powiązanych ze sobą zależności. Oto z jednej strony autorytet kierownika pomaga mu osiągnąć lepsze rezultaty w swej pracy, z drugiej zaś — dobrze funkcjonujące poszczególne odcinki pracy szkoły wpływają bardzo wydatnie na kształtowanie się tegoż autorytetu. Trudno bowiem mówić o rzeczywistym autorytecie kierownika, kiedy kierowana przez niego instytucja pracuje źle i nie przynosi społecznie pożądaných rezultatów.

W końcowej części rozdziału autorzy wyliczają typy kierowników (urzędniczy, gospodarczy, wychowawczy i dydaktyczny), stwierdzając przy tym, że osoby pełniące tę funkcję nie mogą zajmować się jednym, najbardziej ulubionym przez siebie odcinkiem pracy, lecz, powinny zasięgiem swej działalności obejmować całość spraw. Staje się to dla czytelnika jeszcze bardziej oczywiste po zapoznaniu się z pozostałymi rozdziałami książki, z których wynika, że w szkole nie ma mniej lub bardziej ważnych spraw; wszystkie one tak się ze sobą zazębiają i tak wzajemnie warunkują, że można mówić tylko o lepiej lub gorzej funkcjonującej całej instytucji.

W II rozdziale książki pt. „Praca rady pedagogicznej i jej organów” znajdujemy szerokie omówienie zadań i sposobów funkcjonowania tej tak ważnej dla życia szkoły instytucji. Uzasadnia się tu w przekonujący sposób konieczność ścisłego współdziałania nauczycieli w różnych sprawach (stosowanie metod nauczania, korelacja w nauczaniu poszczególnych przedmiotów, organizacja wycieczek szkolnych, sposoby egzekwowania zadań, wypełnianych przez uczniów itp.). Mówi się tam o regulaminie rady, jej komisjach, kompetencjach oraz o częstotliwości zebrań, przy czym przestrzega się przed posiedzeniami nie przygotowanymi i zbyt długimi. Do najbardziej jednak aktualnych należy zaliczyć uwagi traktujące o atmosferze pracy rady pedagogicznej. Rzeczowe przedyskutowanie i wyciągnięcie odpowiednich wniosków z tych uwag przez kierowników i zespoły nauczycielskie może wpłynąć na poprawę istniejącej w tym względzie sytuacji w niejednej szkole.

W rozdziale III zatytułowanym „Organizacja roku szkolnego” kierownik szkoły, szczególnie ten o krótszym stażu pracy, znajdzie wiele informacji dotyczących składu grona nauczycielskiego, podziału czynności między poszczególne osoby (wychowawstwa klasowe, opieka nad pomocami naukowymi i pracownikami), tworzenia klas i oddziałów oraz grup przedmiotowych, opracowywania rozkładów zajęć i planowania pracy. Rolę opiekunów oddziałów w realizacji ogólnoszkolnych założeń wychowawczych jest na ogół znana wśród nauczycieli. W tym rozdziale znajdujemy wiele bardzo trafnych uwag na temat doboru odpowiednich osób do pełnienia tych funkcji. Kierownik szkoły dowiaduje się tu, że tzw. przydziału wychowawstw nie można dokonywać mechanicznie i że osoby powoływane na te stanowiska muszą się



cieszyć autorytetem oraz „musi ich cechować życzliwy stosunek do uczniów, chęć służenia im radą i pomocą, łatwość obcowania z nimi” (str. 59).

Planowanie pracy szkolnej przysparza wiele trudności nawet bardziej doświadczonym kierownikom. A przecież nie da się organizować skutecznego oddziaływania pedagogicznego na młodzież bez racjonalnie opracowanego planu tej działalności. Właśnie w końcowej części omawianego rozdziału znajdujemy wiele trafnych uwag odnośnie zasad i sposobów planowania pracy szkolnej. Autorzy bowiem wychodzą z założenia, że plan pracy szkoły to nie tylko zestaw zadań do realizacji na bliższy i dalszy okres, ale jak najdalej posunięta korelacja wszelkich oddziaływań na młodzież; nawet realizacja poszczególnych partii materiału naukowego nie będzie przebiegać prawidłowo, jeżeli nie skoordynuje się całej pracy szkoły. A to jest możliwe tylko przy odpowiednim planowaniu.

Rozdział IV pt. „Organizacja nauczania” zawiera wiele interesujących kierownika szkoły informacji o sposobie przygotowania się nauczyciela do lekcji, organizacji zajęć lekcyjnych, urządzeniu i zaopatrywaniu biblioteki szkolnej, organizowaniu i prowadzeniu pracowni szkolnych, kompletowaniu i przechowywaniu pomocy naukowych, organizacji wycieczek, organizacji prac pisemnych, opracowywaniu lektury, pracach pozalekcyjnych i pracy domowej uczniów. Przestudiowanie tego rozdziału pozwoli kierownikowi na udzielanie nauczycielom pełniejszego instruktażu i wszechstronnejszej pomocy w realizacji programów nauczania, kompletowaniu pomocy szkolnych, urządzeniu pracowni.

W rozdziale V pt. „Egzekutywa. Egzamin” znajdujemy szereg bardzo słusznych myśli na temat sprawdzania i oceniania wiadomości i umiejętności uczniów oraz na temat przeprowadzania egzaminów wstępnych do szkół średnich, egzaminów poprawkowych i dojrzałości. Sprawy te zostały omówione w świetle obowiązujących przepisów wydanych przez władze szkolne, przy czym autorzy książki, analizując stan prawny, poczynili cały szereg uwag wynikających z doświadczenia. Ma to szczególne znaczenie dla kierowników szkół, a zwłaszcza dla dyrektorów, którzy dopiero rozpoczynają pracę na tych stanowiskach i natrafiają na trudności podczas organizowania egzaminów poprawkowych, wstępnych i dojrzałości.

W ramach rozdziału VI pt. „Rola kierownika w procesie dydaktycznym szkoły” autorzy omawiają sprawy związane z hospitaacjami zajęć lekcyjnych, oceną pracy nauczyciela, doskonaleniem pracy członków grona pedagogicznego. Stwierdzenie, że praca hospitacyjna należy do czynności szczególnie trudnych, jest chyba jak najbardziej uzasadniona. Ze stanowiska autorów wynika też, że „ogólny stan rzeczy na tym odcinku nie był i nie jest zadowalający” (str. 218). I z tym trzeba się również zgodzić, jeśli się przyjmie, że kierownik winien codziennie wizytować przynajmniej jedną lekcję oraz że winien on znaleźć czas na szczegółowe omówienie z nauczycielem hospitowanych zajęć. Wiele słusznych uwag autorzy zgłaszają w sprawie doskonalenia nauczycieli. Właściwie to trudno mówić o pozytywnej pracy zespołu nauczycielskiego, który nie doskonali form i metod działania pedagogicznego, nie korzysta z osiągnięć współczesnej nauki. Kierownik szkoły ma w tej dziedzinie, jak w wielu innych, ważną rolę do spełnienia, a myśli zawarte w omawianym rozdziale mogą się stać dużą pomocą w tej mierze.

Rozdziały VII, VIII, IX i X poświęcone są zagadnieniom wychowawczym szkoły i roli kierownika w tych sprawach. Omówiono tu warunki i zakres wychowawczej działalności szkoły, sposoby opracowywania planu pracy wychowawczej i realizacji zaplanowanych zadań w codziennej działalności pedagogicznej. Autorzy wychodzą z założenia, że oddziaływanie wychowawcze na młodzież rozpoczyna się w pierwszych dniach nauki szkolnej i od tego momentu nie można dopuścić do jakiegokolwiek rozprzeżenia w pracy szkolnej. Należyte urządzenie wnętrza, uporządkowanie otoczenia, dobre opracowanie planów zajęć — to wszystko stanowi warunek skutecznego oddziaływania wychowawczego na uczniów.

Ostatni rozdział poświęcony jest zagadnieniom administracyjno-gospodarczym szkoły i roli kierownika w tych sprawach. Omawia się tam sprawy związane z budżetem szkoły, z utrzymaniem stanu sanitarnego, konserwacją budynku i sprzętu, organizacją prac biurowych. Podkreślając, jak duża ilość obowiązków spoczywa na barkach kierownika szkoły, autorzy stwierdzają, że spełnienie tych zadań jest możliwe przy dobrej organizacji pracy, co przejawia się między innymi w racjonalnym wykorzystywaniu czasu.

W krótkim zakończeniu jest mowa na temat coraz bardziej wzrastającej roli szkoły w życiu społeczeństwa oraz konsekwencji, jakie z tego tytułu wynikają.

Aneksy to: 1. Przykład rocznego planu pracy szkoły. 2. Przykład rocznego planu pracy kierownika szkoły. 3. Podział pracy w szkole między kierownikiem i jego zastępcą.

### UWAGI KRYTYCZNE

Książka zawiera bardzo dużo informacji potrzebnych kierownikowi szkoły w jego codziennej pracy. Można by rzec, że po zapoznaniu się z jej treścią ma się obraz działalności „całej” szkoły, przy czym dostrzega się również, na czym polega koordynacja tego wszystkiego, co się w tej instytucji dzieje. Właściwie to myśl o tej koordynacji, o współdziałaniu wszystkich nauczycieli w realizacji zadań pedagogicznych przewija się przez wszystkie rozdziały. Aby to współdziałanie stało się rzeczywistością, a nie postulatem, potrzebna jest — zdaniem autorów — rozumna praca samego kierownika, który swoją postawą, taktem i przykładem może doprowadzić do pożądanego stanu.

Jednak nie wszystkie rady i wskazówki udzielane przez autorów są przekonywające. Kierownik współczesnej szkoły chciałby nie tylko wiedzieć, jak ma postępować w takich lub innych sytuacjach, ale znać jakiś głębszy sens swoich poczynań organizacyjnych, pedagogicznych i gospodarczych. Chodzi tu więc o teoretyczne uzasadnienie takich czy innych informacji na temat kierowania szkołą. Coraz powszechniejsze staje się przekonanie, że racjonalne kierowanie działalnością zespołu nauczycielskiego wymaga od kierownika znajomości — przynajmniej w pewnym zakresie — pedagogologii, socjologii, psychologii pracy, teorii organizacji i kierowania. Uzasadnienie osiągnięciami tych nauk wskazówki byłyby nie tylko radami „na dziś”, ale pozwoliłyby kierownikom dostrzegać pewne prawidłowości występujące w kierowaniu szkołą. Tylko coraz to głębsza znajomość tych prawidłowości może pozwolić kierownikowi na umiejętne rozwiązywanie narastających problemów, których liczby i rodzajów nie jest w stanie przewidzieć żaden poradnik. Działalność naszych szkół staje się z każdym rokiem bardziej skomplikowana, przybývają coraz to nowe zadania i tylko naukowe podejście do organizacji pracy szkolnej może wpłynąć na lepsze rezultaty. Tymczasem o niektórych bardzo wartościowych opracowaniach z tego zakresu autorzy w ogóle nie wspomnieli (np. książka Jana Zieleniewskiego pt. „Organizacja zespołów ludzkich”).

Wadą recenzowanej książki jest jej rozwlekłość. Szereg informacji w tej książce powtarza się w różnych rozdziałach, i to w dosłownym brzmieniu, np. str. 57 i 123, 151 i 227, 112 i 230. Można było też niektóre zagadnienia omówić w jednym miejscu i nie wracać do tych spraw w następnych rozdziałach, a co najwyżej — zastosować odpowiednio odsyłacze, np. przydział wychowawstw, planowanie pracy itp.

Zbyt obszernie cytowane są instrukcje i zarządzenia władz szkolnych łącznie z uwagami do realizacji programu, np. str. 130—136. Wiadomo bowiem, że Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i program nauczania znajdują się w każdej szkole i kierownik nie ma trudności w uzyskaniu tych dokumentów. W książce należało co najwyżej interpretować treści, a nie zamieszczać zbyt liczne ich fragmenty. Nasuwa się również uwaga, czy trzeba było poświęcić aż tak dużo miejsca na omawianie

spraw związanych z organizacją pracy lekcyjnej, tym bardziej że zajmowane w tej mierze stanowisko przez autorów nie odbiega od tradycyjnego systemu nauczania, podczas gdy w naszej literaturze mamy coraz lepsze i powszechnie dostępne publikacje z tego zakresu.

Uzyskane w ten sposób miejsce można było wykorzystać na teoretyczne uzasadnianie udzielanych kierownikom rad i wskazówek, co w znacznym stopniu podniosłoby walor książki.

Kargul Jerzy

## „SPÓŁDZIELNIA UCZNIOWSKA JAKO PLACÓWKA WYCHOWAWCZA”<sup>1</sup>

Z zadowoleniem powitałam ukazanie się książki „Spółdzielnia uczniowska jako placówka wychowawcza” Aleksandra Kamińskiego, gdyż uczestniczyłam w zespole badawczym, który zbierał materiał opracowany przez tegoż autora. Osoba ta znana jest współczesnemu nauczycielowi, jako autor licznych prac na tematy młodzieży, jej związków i samorządu. Dodam, że jest on kierownikiem katedry pedagogiki społecznej na Uniwersytecie Łódzkim.

Na tę publikację czekało kilka tysięcy opiekunów spółdzielni uczniowskich, bowiem fragmenty badań już wcześniej ogłosił A. Kamiński<sup>2</sup>. Czy tylko dla nich przeznaczona jest ta książka? Nim odpowiem na to słowami autora, pragnę wyjaśnić, że książka stanowi raport z badań przeprowadzonych nad spółdzielczością uczniowską jako jedną z organizacji uczniowskich i stanowi ona konfrontację modeli spółdzielni i jej członków z empirycznie stwierdzonymi ich wzorami. „Pierwsza cecha (książki — uzupełnienie moje J. J.) — jak pisze autor — zainteresować może przede wszystkim teoretyków wychowania i instancje spółdzielcze... Druga cecha — konfrontująca zderzenie wzorów z modelami — sprzyja ujawnianiu problematyki spółdzielni uczniowskich (i szerzej — organizacji szkolnych młodzieży), a przez to może odpowiadać zainteresowaniom i potrzebom praktyków: nauczycieli, wychowawców, działaczy spółdzielczych”<sup>3</sup>.

Podtytuł książki informuje, że jest to relacja z badań, o ich zakresie, metodzie i technice informuje autor w II rozdziale. Co więcej, w aneksie podaje on dokładną i pełną instrukcję, jaką w badaniach posługiwał się zespół. Zawiera ona cel badań, model spółdzielcy i spółdzielni uczniowskiej oraz teksty kwestionariuszy i testów zastosowanych w zbieraniu materiałów. Dzięki temu czytelnik ma dokładny obraz badań. A ci, którzy pragnęliby sami bliżej przyjrzeć się swojej spółdzielni czy swoim organizacjom uczniowskim, mogą to z powodzeniem uczynić, przeprowadzając badania według wskazówek zawartych w książce.

Celem badań przeprowadzonych przez zespół pod kierownictwem doc. dr A. Kamińskiego było możliwie wszechstronne scharakteryzowanie około dwudziestu dobrze działających spółdzielni uczniowskich z różnego rodzaju i typu szkół. Chodziło więc

<sup>1</sup> Aleksander Kamiński — Spółdzielnia uczniowska jako placówka wychowawcza. Relacja z badań — Zakład Wydawnictw CRS Warszawa 1967 s. 190 c. 28, — zł.

<sup>2</sup> W listopadzie 1964 r. odbyło się pierwsze seminarium spółdzielczości uczniowskiej, podczas którego rozdano powielony referat autora oparty na wynikach wstępnych badań. Informacja w publikacji Zakładu Wyd. CRS Warszawa 1965 — Pierwsze seminarium spółdzielczości uczniowskiej — s. 39—42.

<sup>3</sup> Op. cit. s. 12.

o ustalenie wzorca<sup>4</sup> spółdzielczości uczniowskiej. Drugim celem było uchwycenie socjotechniki wychowawczej młodzieżowej grupy kształtującej swą samorządność na czynnościach gospodarczych podejmowanych przez spółdzielnie uczniowskie i ujawnienie warunków oraz bodźców sprzyjających kształtowaniu się dobrej spółdzielni uczniowskiej.

Badania miały miejsce w latach 1963—1965, a uczestniczyły w nich dziewięćoosobowy zespół, składający się w zdecydowanej mierze z pedagogów społecznych, jednego socjologa i jednego pedagoga, a dotyczyły 17 spółdzielni uczniowskich z terenu miasta Łodzi i województwa łódzkiego. Wprawdzie liczba ta nie jest wielka, ale wnikliwa lustracja i analiza materiałów pozwoliła autorowi na wyprowadzenie szeregu wniosków. Niektóre z nich, jak pisze autor, należałoby poddać dalszym dociekanom badawczym opartym na szerszym lub indywidualnym materiale badawczym.

Na treść książki składa się 12 rozdziałów, omawiających kolejno zakres, metodę, technikę badań, funkcje wychowawcze spółdzielni, samorządność, rolę spółdzielni i miejsce wśród innych organizacji uczniowskich, wpływ udziału młodzieży w pracach spółdzielczych na preorientację i propedeutykę zawodową, model osobowy spółdzielcy, sylwetki młodzieżowych działaczy spółdzielczych i motywację ich aktywności, rolę opiekuna oraz typy spółdzielni uczniowskich.

W ostatnim rozdziale w syntetyczny sposób podsumowuje autor wyniki badań. Informacje te przeznaczone są przede wszystkim dla tych, których nie interesują informacje szczegółowe: teoretycy wychowania, działacze innych organizacji młodzieżowych, bowiem działaczy spółdzielczego ruchu młodzieżowego oraz spółdzielczości dorosłych żywo obchodzi całość przedstawionego materiału.

Nie analizując szerzej treści poszczególnych rozdziałów, chciałabym kilka słów poświęcić rozdziałowi analizującemu rolę opiekuna. Autor stwierdza, że we wszystkich badanych spółdzielniach opiekunowie stanowili ich czynnik fundamentalny. Oznacza to, że takie są spółdzielnie, jacy ich opiekunowie. Wniosek ten można odnieść zapewne do opiekunów innych organizacji uczniowskich.

Spośród 17 badanych spółdzielni autor wyróżnia kilka typów strukturalnych, a mianowicie:

1. spółdzielnię wzorcową, funkcjonującą zgodnie ze statutem zalecanym przez władze szkolne i spółdzielce,
2. spółdzielnię ekspansywną, ogarniającą swym zasięgiem wszystkie dziedziny życia uczniów w szkole oraz życia pozalekcyjnego,
3. spółdzielnię arbitralnie „ustawioną” przez kierownictwo szkoły,
4. spółdzielnię jako placówkę praktyki zawodowej dla uczniów,
5. spółdzielnię internatową.

Nie jest to podział kompletny ze względu na szczerą liczbę spółdzielni poddanych badaniom.

Z tego pobieżnego przeglądu treści widać, że książka zainteresuje szeroki krąg działaczy młodzieżowego ruchu spółdzielczego, nauczycieli i wychowawców, w rękach których może stać się konstruktywnym narzędziem kształtowania postaw zaangażowania społecznego młodzieży, zadania zawsze aktualnego, a szczególnie obecnie po VIII Plenum KC PZPR, które postawiło w tym względzie wyraźne zadania wychowawcze.

Wartość książki wzbogaca rozległy materiał faktograficzny, poprawność i ścisłość terminologiczna, staranny i plastyczny styl uwzględniający pedagogiczne i socjologiczne dygresje oraz liczne egzemplifikacje. Przejrzysta jest też konstrukcja książki,

<sup>4</sup> Wzorzec — w terminologii pedagogiki społecznej stanowi strukturę zgodną z pożądanymi normami, możliwymi do osiągnięcia, optymalnymi, osiągniętymi w danej epoce i kulturze (H. Radlińska: *Pedagogika społeczna*. Wrocław 1961, s. 369).

każdy z rozdziałów podzielony jest na kilka tytułowanych podrozdziałów, co ułatwia posługiwanie się nią i częste wracanie do wybranych fragmentów.

Na zakończenie kilka krytycznych uwag, ale te odnoszą się do wydawcy. Książka wydana została niestaranie, można nawet rzec niedbale i stanowi wprost przykład poligraficznego i edytorskiego brakoróbstwa. Na dowód tego wymienię kilka faktów: papier ciemny w niskim gatunku, druk monotony i nużący w czytaniu, wąskie i dziwnie oszczędne marginesy, brak światła, a zeszyte książki karygodne, bo właściwie książka jest tylko kiepsko sklejona i już po pierwszym kartkowaniu fruwią wszystkie kartki, zdarzają się rażące błędy korektorskie. Zastanawiam się, kogo tak lekceważąco potraktował wydawca: czytelnika czy autora. Ani jeden, ani drugi na to nie zasługuje. Niezmiernie wartościową książka, która będzie często brana do rąk, powinna mieć również trwałą i estetyczną szatę graficzną.

Na domiar złego książka znajduje się w sprzedaży zamkniętej, darmo jej szukać na półkach księgarskich, nie ma jej nawet w księgarniach oświatowo-pedagogicznych. Czyżby wydawca chciał ją ukryć przed potencjalnymi czytelnikami? Dodać trzeba, że cena jest niewspółmiernie wysoka do niskiej graficznej jakości. Wpłynął może na to niski nakład, bo wynoszący zaledwie 2,5 tys. A szkoda, bo książka ta starannie wydana, rozprowadzana w normalnym trybie poprzez księgarnie „Domu Książki” mogłaby rozejść się w krótkim czasie w co najmniej pięciokrotnie wyższym nakładzie. Spodziewamy się, że wydawca zrehabilituje się i w niedługim czasie wznowi nakład unikając przykrych dla autora i czytelnika usterek. Na tę niezmiernie pożyteczną publikację czekają liczne rzesze nauczycieli i wychowawców, opiekunów spółdzielni uczniowskich, których w chwili obecnej jest ponad 10 tysięcy, oraz inni, dla których adresowana jest książka.

Praca A. Kamińskiego wzbogaca ubogą jeszcze bibliotekę zagadnień związanych z organizacjami uczniowskimi i zasługuje na uważną lekturę.

*Jadwiga Janicka*  
ŁÓDŹ

# SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

## PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Spośród wielu zagadnień, aktualnych i ważnych zarówno w teorii, jak praktyce, wysuwają się w ostatnich czasach dwa: sprawa rozwijania uzdolnień oraz wykrywania i kształtowania motywów działania. Wiąże się to wyraźnie z potrzebami gospodarczymi i społecznymi: z jednej strony — potrzeba ludzi zdolnych, którzy zapewnią dobre funkcjonowanie najbardziej nowoczesnych urzędów, z drugiej — unowocześnianie, doskonalenie nie jest możliwe bez stosowania bodźców-motywów. W literaturze pedagogicznej zaczynają się pojawiać artykuły na te tematy.

### Uczeń zdolny i wybitny

*Wychowanie* (nr 15) zasygnalizowało w krótkiej notatce ważne i skomplikowane zagadnienie. Tytuł notatki „Szkoła dla talentów” nie ujmuje ściśle treści. Na tle informacji o wprowadzeniu w Liceum Ogólnokształcącym im. Gottwalda w Warszawie rozszerzonego programu nauczania matematyki w dwu pierwszych klasach i przyjęciu do nich najbardziej uzdolnionych uczniów autor kończy notatkę refleksją: „Czekamy na dalsze próby. Jest dużo młodzieży uzdolnionej, na »matematykach« nie można sprawy zakończyć”. W tym tkwi zapewne sedno rzeczy, w ten też sposób ujmuje sprawę ucznia zdolnego prof. Pieter, gdy w artykule „Sprawa uczniów wybitnych” (*Chowanna* zeszyt 1) tak sformułował swój pogląd: „Trudno a priori ustalić, jaki system jest tu właściwy. W każdym razie taki, który by z jednej strony umożliwiał uzyskiwanie rezultatów maksymalnie korzystnych ze względu na społeczne cele kształcenia uczniów wybitnych, który by jednak z drugiej strony ograniczał do osiągalnego minimum niebezpieczeństwo powstawania elit »wtajemniczonych«, »kapłanów« nowoczesnej nauki i techniki, grup czy ludzi z niedemokratycznymi nawykami i postawami do społecznej rzeczywistości. Pokonanie tych sprzeczności będzie prawdopodobnie zadaniem trudnym, a nawet coraz to trudniejszym. Jednakże zadanie to trzeba będzie należycie rozwiązać”.

Jak bardzo sprawa ta jest pilna, mówił prof. B. Suchodolski w dyskusji nad zagadnieniem „Polityka gospodarcza a polityka społeczna”, zorganizowanej w redakcji *Miesięcznika Literackiego*, a ogłoszonej w numerze 9 tegoż pisma: „Jeżeli nasz system szkolny będzie obojętny wobec rozbudzania i rozwijania uzdolnień, to może bardzo prędko dojdziemy do konieczności podjęcia drastycznych decyzji oświatowych, jakie są podejmowane dzisiaj w Związku Radzieckim i NRD. Tworzy się tam szkoły elitarne dla tzw. młodzieży zdolnej. Pomimo że sprzeczne z demokracją, jest to niezbędne dla doraźnych celów gospodarczych. Gospodarka narodowa potrzebuje szybkiego przygotowania i wykształcenia ludzi zdolnych. Metoda szkół elitarnych pozwala na »produkcję« tego rodzaju ludzi w ciągu 5 lat”.

Sprawa nie jest prosta i do jej rozwiązania trzeba bardzo wielu zabiegów organizacyjnych, badań i... czasu. Jeśli szkoła podstawowa ma już dzisiaj jeden poziom uczniów, których określa się jako umysłowo ociężałych, którzy wymagają specjalnych zabiegów dydaktycznych i wychowawczych (jest takich — jak na wymienionej naradzie informował prof. J. Szczepański — ok. 10%), to wyodrębnienie poziomu najbardziej uzdolnionych stworzyłoby trzy „poziomy”. Byłby to w pewnym stopniu nawrót do klas łączonych — tyle tylko, że organizowanych według innych kryteriów.

### Bodźce — motywy

W ostatnich numerach czasopism pedagogicznych jest również mowa o motywach. W numerze 4 *Kwartalnika Pedagogicznego* pisze o tym Roman Uścińowicz. Tytuł artykułu: „Czynniki motywacyjne wyboru zawodu nauczycielskiego”. Badania są oparte na wypowiedziach studentów studiów nauczycielskich w Białymstoku i w Elku. Autor zebrał materiały na początku roku pierwszego i w drugim roku studiów oraz od nauczycieli — absolwentów tych zakładów.

Wyniki badań są interesujące i mogą być wskazówką w dalszej pracy nad kształceniem zawodowym nauczyciela. Zamiłowanie i zainteresowanie pracą pedagogiczną jako motyw wyboru zgłoszenia się do SN wymieniło 38,5% młodzieży. Odsetek znaczny, jednak charakterystyczne przy tym zjawisko: na odsetek ten składa się 51% kobiet, a tylko 13% mężczyzn. Natomiast zdecydowaną przewagę mają mężczyźni, gdy idzie o „nieodstanie się na wyższą uczelnię”: 27,3%; kobiety: 10,9%. Znamienny jest procent motywów związanych z zamiłowaniem do przedmiotu kierunkowego: tylko 2,1%. Inne motywy: niepowodzenia na wyższej uczelni — 7,2%, choć łatwiejszego odbycia służby wojskowej — 21% (tylko mężczyźni); chęć zdobycia zawodu i stałej pracy — 11,5%, brak środków materialnych na ukończenie szkoły wyższej — 5,9%.

Na pytanie, czy w toku studiów można ukształtować system motywacyjny, dała wyjaśnienie ankieta przeprowadzona pod koniec IV semestru. I tak: 56% kandydatów wymieniło jako czynnik, który najbardziej zachęcił ich do pracy nauczycielskiej, praktykę psychologiczno-pedagogiczną w szkole ćwiczeń i w terenie. Pod wpływem studiów w SN dokonało rewizji poglądów na korzyść zawodu nauczycielskiego ok. 30%.

Autor zebrał również wypowiedzi 132 nauczycieli, absolwentów studiów nauczycielskich. Większość wypowiedziała się o słuszności wybranego zawodu (81%). Spośród nich pod wpływem pracy nauczycielskiej negatywny stosunek zmienił się na pozytywny — u 23,7%. Jest wśród badanych grupa, wprawdzie niewielka, niezadowolona z zawodu i gotowa przejść do innej pracy — 5,6%.

Wniosek końcowy w ten sposób został przez autora sformułowany: „Z badań naszych i literatury przedmiotu wynika, że zawód nauczycielski na tle innych zawodów jest niezbyt popularny i atrakcyjny wśród młodzieży, szczególnie męskiej. Na skutek działających mechanizmów natury społecznej i ekonomicznej młodzież zdolniejsza, bardziej przedsiębiorcza raczej unika wyboru tego zawodu. Do SN zgłaszają się na ogół przeciętni absolwenci średnich szkół ogólnokształcących. Stosunkowo nieduży odsetek młodzieży zdolnej bezpośrednio po maturze wybiera zawód i SN, kierując się zainteresowaniami pedagogicznymi, przeważnie na skutek różnych okoliczności życiowych, często przypadkowych”.

Autor wysuwa też pewne postulaty, zmierzające do tego, aby selekcja wstępna i eliminacyjna kandydatów do zawodu nauczycielskiego miała charakter bardziej pozytywny niż dotychczas; chciałby na przykład, ażeby rozpocząć systematyczną pracę informacyjno-pedagogiczną wśród młodzieży liceów ogólnokształcących w kierunku kształtowania motywów wyboru zawodu nauczycielskiego, by egzaminy wstępne były nie tylko sprawdzianem wiadomości kandydatów z przedmiotu kierunkowego, lecz w większym stopniu badaniem zamiłowań i zainteresowań pedagogicznych, by przedłużyć studia do trzech lat. Inne postulaty są związane z pracą dydaktyczną i wychowawczą. Słuszna jest niewątpliwie sugestia, ażeby wiązać zagadnienia z pedagogiki, psychologii i metodyki poszczególnych przedmiotów z praktyką psychologiczno-pedagogiczną w szkole ćwiczeń i w środowisku, by tematykę prac dyplomowych studentów wiązać bardziej z przyszłą działalnością pedagogiczną w szkole podstawowej. Są też postulaty na temat opieki nad absolwentami w pierwszych latach pracy nauczycielskiej.

Artykuł jest interesującą próbą zbadania motywów, którymi młodzież kieruje się przy wyborze zawodu nauczycielskiego. Zadziwia mała liczba wypowiedzi związanych z przedmiotem kierunkowym. Wygląda tak, jakby zainteresowanie przedmiotem nie było określone i wybór kierunku był całkiem przypadkowy, co powoduje — jak dowodzą wyniki badań — przedwczesny odpływ i odswię. Dalsze badania w innych studiach mogą niejedno wyjaśnić, sprostować, pogłębić.

### Motywy uczenia się

W serii artykułów o poznawaniu ucznia znalazło się w zeszycie 2 *Chowanny* również sprawozdanie z badań na temat motywów uczenia się. Badania były przeprowadzone w Zasadniczej Szkole Zawodowej w Chorzowie. Zadanie badań polegało na tym, ażeby stwierdzić, jaki wpływ na proces uczenia się młodzieży wywierają wyodrębnione przez prof. J. Pietera motywy: lękowe, ambicyjne, praktycznego wyrachowania, zainteresowania i ideowe. W czasie badań nie zostały w ogóle ujawnione motywy ideowe. Autorka tłumaczy to tak: „Wyrażnych symptomów wskazujących, że u niektórych uczniów decydującymi motywami w zdobywaniu wiedzy są motywy ideowe, nie można zaobserwować w bieżącym zachowaniu się ucznia. Potrzebna jest obserwacja długotrwała, a na jej podstawie trafna interpretacja postępowania uczniów”.

Badania wykazały, że młodzież kierowała się w procesie uczenia się czterema rodzajami motywów; na miejscu pierwszym — motyw praktycznego wyrachowania, następnie zainteresowanie, motywy lękowe i ambicyjne. Niepokojące jest słabe oddziaływanie ambicji na proces uczenia się. Autorka próbuje to wyjaśnić: „...jest to młodzież mniej zdolna i w większości z różnych przyczyn nie została przyjęta do szkoły średniej (liceum czy technikum). Młodzież ta wymaga dużej opieki ze strony nauczycieli i wychowawców, którzy muszą dołożyć wszelkich starań, aby poznać młodzież dogłębnie, zrozumieć jej psychikę i rozbudzić w niej zainteresowanie i zamiłowanie do zawodu”.

Jakkolwiek badania te są jedynie bardzo drobnym przyczynkiem, a samo sprawozdanie relacją dość nieporadną, to jednak mogą zachęcić do przeprowadzania podobnych badań w szerszym zakresie w innego typu szkołach zawodowych i w szkołach ogólnokształcących. Gdy wśród metod wychowania wymienia się zachęty i nagany, gdy przymus i kary traktuje się jako środki skuteczne w nauczaniu i wychowaniu, to jest to postulat bardziej oparty na intuicji aniżeli wnioski wynikający z badań.

Stanisław Nowaczyk

## PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Obchody święta Rewolucji Październikowej w Związku Radzieckim nosily w 1967 roku szczególnie uroczysty charakter. Odbываły się one bowiem w jubileuszowym 50 roku władzy radzieckiej. Z tej też okazji pojawiło się szereg artykułów okolicznościowych w czasopismach radzieckich poświęconych różnym dziedzinom życia państwa radzieckiego. Niemalą część stanowiły publikacje i artykuły dotyczące oświaty i szkolnictwa. Przykładem tego może być artykuł A. M. Arseniewa<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Por. A. M. Arseniew: Soderżanije obrazowanija w sowietskoj szkole za 50 liet. *Sowietskaja Pedagogika* nr 8, 1967, s. 11—24.



zamieszczony na łamach *Sowietskiej Piedadogiki*. Poświęcony jest on treściom kształcenia w szkole radzieckiej w okresie 50-lecia istnienia Kraju Rad.

Jednym z najważniejszych osiągnięć radzieckiego systemu wychowania dorastającego pokolenia — stwierdza autor — było określenie całkowicie nowej treści kształcenia w szkole. W pierwszych dokumentach państwa radzieckiego ogłoszone zostały: prawo do nauki w języku ojczystym, świecki charakter szkoły, równe prawo do nauki dla kobiet oraz inne żądania pedagogiki demokratycznej.

Następnie A. M. Arseniew w oparciu o prace A. W. Łunaczarskiego, N. K. Krupskiej i innych pedagogów oraz dokumenty i uchwały partii i rządu dokonuje analizy radzieckiego systemu oświatowego i szkolnictwa za okres półwiecza władzy radzieckiej. Autor dochodzi m. in. do stwierdzenia, że jednolita szkoła jest jednym ze wspaniałych osiągnięć socjalizmu. Wszystkie szkoły, istniejące przed rewolucją socjalistyczną, charakteryzowały się znaną dwoistością: praktycznym charakterem nauczania dzieci i młodzieży w szkołach i klasach dla ludu, przygotowujących swoich wychowanków do pracy fizycznej, i abstrakcyjno-teoretycznym charakterem nauczania w szkołach dla dzieci klas posiadających, przygotowujących swoich wychowanków do kontynuowania nauki na studiach wyższych.

Taka dwoistość — zdaniem autora — zachowana została jeszcze we współczesnej szkole burżuazyjnej Anglii, USA, NRF i w innych państwach kapitalistycznych. Szkoła radziecka natomiast — kontynuuje autor — już od pierwszych dni swego istnienia rozwijała się jako szkoła jednolita. Cały system szkolnictwa, począwszy od żłobka do uniwersytetu włącznie, stanowi jedną nieprzerwaną drabinę, w której zachowana jest pełna drożność między poszczególnymi jej stopniami i wszystkie dzieci mają prawo kroczyć po tej drabinie do jej najwyższych szczebli zgodnie ze swymi pragnieniami i zdolnościami.

W dalszym ciągu swego artykułu A. M. Arseniew zwraca uwagę czytelnika na poważny udział w opracowywaniu podstaw nauczania i wychowania dorastającego pokolenia w szkole radzieckiej takich wybitnych działaczy partii komunistycznej, jakimi byli N. K. Krupskaja, A. W. Łunaczarski, M. N. Pokrowskij, L. R. Menżyńska, A. S. Bubnow, W. P. Potiomkin i wielu innych działaczy radzieckiej nauki, techniki i kultury.

Przygotowanie własnych specjalistów stanowiło i stanowi bardzo ważny problem w systemie oświaty radzieckiej. Skuteczne jego rozwiązanie można zawdzięczać burzliwemu rozwojowi szkolnictwa wyższego i średniego specjalistycznego. O rozmiarach tego rozwoju może świadczyć poniżej podane zestawienie ilości absolwentów na przestrzeni prawie pięćdziesięciolecia:

Lata	A b s o l w e n c i	
	z wyższych uczelni (w tys.)	ze średnich specjalnych zakładów naukowych (w tys.)
1918—1928	30,9	18,0
1929—1937	58,2	98,7
1946—1955	177,3	283,8
1959—1965	344,7	511,9

Kończąc swój artykuł A. M. Arseniew czyni próbę wytyczenia najbliższych zadań szkoły radzieckiej w dziedzinie doskonalenia treści kształcenia. Polegają one na bardziej pełnym odzwierciedleniu w systemie kształcenia współczesnych osiągnięć nauki, techniki i kultury oraz na dalszym umocnieniu związku nauki z życiem.

\*

Do Wielkiego Października nawiązał również w swym artykule minister oświaty ZSRR — M. Prokofiew<sup>2</sup>. Występując z okazji rozpoczęcia nowego roku szkolnego autor stwierdza, że jest to szczególny rok, ponieważ przypada w okresie, kiedy cały naród uroczystie obchodzi święto 50-lecia Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej. Ogromną i niełatwą drogę przeszła szkoła radziecka przez ten okres czasu. Rozpoczynaliśmy pracę od likwidacji analfabetyzmu — pisze Prokofiew — a niedawno XXIII Zjazd PZPR wysunął zadanie zakończenia już w obecnym pięcioletcu przejścia do powszechności kształcenia dorastającego pokolenia na poziomie średnim. Następnie analizuje autor tezy KC KPZR „50 lat Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej” pod kątem zadań wpływających dla szkolnictwa radzieckiego. Dalszy wzrost jakości ogólnego przygotowania uczniów — oto najważniejszy przedmiot troski kolektywów pedagogicznych szkół.

Począwszy od roku szkolnego 1966/67 rozpoczęto stopniowe przechodzenie do realizacji nowych programów nauczania. W roku szkolnym 1967/68 proces ten zostanie w zasadzie zakończony w takich ważnych przedmiotach, jak historia, literatura, biologia. Z wprowadzeniem nowych programów nauczania wiąże się ściśle zagadnienie podnoszenia kwalifikacji nauczycieli. Instytuty doskonalenia — zdaniem ministra Prokofiewa — powinny rozwinąć szeroką akcję pomocy nauczycielstwu w opanowaniu zarówno najbardziej skomplikowanych rozdziałów nauczanych przez nich przedmiotów, jak i problemów związanych z podstawowymi osiągnięciami nauki, ze wzrostem ich ogólnej kultury.

Podniesienie poziomu pracy szkoły nie jest do pomyślenia — według Prokofiewa — bez poważnego udziału nauczycielstwa w samokształceniu. W tym celu należy stworzyć nauczycielstwu odpowiednie warunki do jego realizacji.

W nowym roku szkolnym — pisze autor — wysiłki nauczycielstwa powinny być skoncentrowane na poważnym podniesieniu jakości wiedzy uczniów. Zadanie polega na tym, ażeby dążyć do realnych sukcesów w nauczaniu każdego poszczególnego ucznia, a nie dążyć do iluzorycznych osiągnięć, które niekiedy przysłaniają rzeczywistość. Najważniejsze w tym wszystkim — to osiągnięcie gruntownego i głębokiego zrozumienia przez uczniów podstawowych prawidłowości rozwoju przyrody i społeczeństwa, a nie zwyczajnego zapamiętywania faktów.

\*

Z okazji 50-lecia Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej społeczeństwo Kraju Rad przejdzie w listopadzie 1967 r. na 5-dniowy tydzień pracy. Partia i rząd radziecki podejmując tak doniosłą dla narodu uchwałę przewidywały jednocześnie w związku z tym pewne komplikacje. Dlatego też uchwała stwierdza m. in., że tam, gdzie przejście na 5-dniowy tydzień pracy może wywołać zakłócenie w normalnej pracy, należy pozostać przy 6-dniowym tygodniu pracy.

Problem ten stał się aktualny w pierwszym rządzie wśród pracowników oświaty i szkolnictwa. Jeżeli nauczycielstwo już ostatecznie rozstrzygnęło to zagadnienie na korzyść 6-dniowego tygodnia pracy (z uwagi na realizację programu nauczania przy jednoczesnym niezwiększaniu dziennego wymiaru godzin pracy ucznia), o tyle wychowawczyźnie żłobków i przedszkoli nie posiadają jednolitego stanowiska w tej kwestii.

Powodem takiego stwierdzenia stał się artykuł M. Załużskiej<sup>3</sup> — naczeinika Wy-

<sup>2</sup> Por. M. Prokofiew: W jubilejnom uczebnom. *Uczitielskaja Gazieta* 31. 8. 1967 r. nr 104.

<sup>3</sup> Por. M. Załużskaja: Siem'raz otmier'. *Uczitielskaja Gazieta*, nr 59, z 1967 r. oraz nry 71, 84, 98, 107 i in. z tego roku.

działu Wychowania Przedszkolnego Ministerstwa Oświaty RFSRR — zamieszczony w *Uczcielskiej Gazecie* oraz dyskusja wywołana tymże artykułem.

Autorka uważa, że wszelkie zmiany w żłobkach i przedszkolach powinny być rozpatrywane przede wszystkim z pozycji interesów dzieci i pracujących matek. Główny problem w tym wszystkim — to zdrowie dziecka. W instytucjach wychowania przedszkolnego dzieci przebywają przez cały okrągły rok — od 9 do 12 godzin na dobę. W istocie rzeczy jest to drugi dom dla dziecka, w którym ono mieszka, je, bawi się i poznaje świat. Naukowo uzasadniony reżym dnia — z hartowaniem organizmu, ćwiczeniami cielesnymi, 2-godzinnym snem w ciągu dnia, racjonalnym odżywianiem — zdaniem M. Załużskiej — skierowany jest na wzmocnienie zdrowia dziecka. Burzenie reżymu nieokrzepły organizm dziecka odczuwa chorobliwie: wzrasta zmęczenie, nerwowość, pobudliwość. Pedagodzy i medycy — według słów autorki — jednogłośnie oświadczają: przejście na pięciodzienny tydzień nie jest z korzyścią dla dziecka.

Przeprowadzone przez władze oświatowe rozeznanie wykazuje, że w dni wolne (obecnie 2 dni w tygodniu) rodzice z reguły nie przestrzegają rozkładu dnia, jaki panuje w żłobkach, mimo iż jest on przez pracowników instytucji wychowania przedszkolnego zalecany. Stąd też — według autorki — wychowawczynie w poniedziałki mają większe trudności z dziećmi niż w inne dni tygodnia.

W dalszym ciągu tego artykułu autorka zastanawia się, jak na wprowadzenie 5-dniowego tygodnia pracy w żłobkach i przedszkolach zapatrują się sami rodzice. Dochodzi jednak do stwierdzenia, że większość z nich jest zakłopotana tym. Wolne soboty pragną oni wykorzystać na wszelkiego rodzaju sprawy domowe, jak porządki, zakupy itp. Trzeba stwierdzić otwarcie — pisze Załużskaja — że sfera usług nie jest jeszcze wystarczająco elastyczna i doskonała. Wiele osób uczęszcza do szkół wieczorowych i chętnie wykorzystuje ten wolny dzień dla swoich osobistych celów, których nie mogli zrealizować w inne dni z uwagi na naukę.

Autorka dochodzi do przekonania, że jeżeli kobieta pracująca wykorzysta wolny dzień, jakim jest sobota, dla spraw gospodarczych, na doksztalcenie się, jeżeli spokojnie poczyta książkę, pójdzie do kina, muzeum — to na pewno niedzielę całkowicie poświęci swoim dzieciom.

Artykuł M. Załużskiej wywołał wielkie poruszenie wśród wychowawczyń żłobków i przedszkoli. Występując w imieniu zespołu pracowników przedszkola nr 27 z Połtawy kierowniczką Timoszina zapytuje autorkę artykułu, czy nie zapomniała w swych rozważaniach o samych pracownikach instytucji wychowania przedszkolnego? „Przecież my jesteśmy także matkami — pisze Timoszina. — Troszczymy się o sprawy domowe, dzieci, które również musimy wychowywać. Wiele uczy się w szkołach wieczorowych i zaocznie. Trzeba pamiętać, że praca wychowawczyni jest pracą twórczą, że musi ona sporo czytać, chodzić do kina, teatru, muzeum. Im więcej wie ona sama, tym więcej może przekazać dzieciom. A przecież mówiąc otwarcie — pisze dalej kierowniczką przedszkola — czasu nam nie zbywa. Często trzeba zostawać po pracy, żeby ułożyć plan pracy, przygotować pomoce naukowe. W czasie pracy nie ma ani chwili wolnej, szczególnie jeżeli trzeba opiekować się 25—30 dziećmi”. Ażby pracownicy żłobków i przedszkoli mogli korzystać w takim samym stopniu jak inni pracownicy z dobrodziejstw wpływających z podjętej przez Partię i Rząd uchwały — Timoszina proponuje np. organizowanie grup dyżurujących i przeniesienie niektórych przedszkoli na grafiki ruchome.

S. Aromsztam z Moskwy wręcz oświadcza, że w dni wolne dzieci obowiązkowo powinny być z rodzicami w domu. Przecież to szczęście być z dziećmi. W oparciu o własne doświadczenie z pracy w szkole — internacie dochodzi do wniosku, że społeczeństwo dużo czyni dla dzieci, lecz zbyt mało wymaga od rodziców. Dlatego też chętnie odsuwają się oni od wychowywania dzieci. Autor w swej wypowiedzi posługuje się przykładem, jak pewną matkę wezwano do odpowiedzialności sądowej

za przestępstwa popełnione przez syna, która oświadczyła cynicznie, że nie wychowywała go: „wychowywał się w żłobku, potem w przedszkolu tygodniowym, później w szkole — internacie...”. Aromsztam dochodzi do wniosku, że głównymi wychowawcami powinny być jednak rodzice.

N. Spicyn — aspirant Permskiego Instytutu Pedagogicznego — nawiązując do artykułu Załużskiej stwierdza, że dzieci przebywając w przedszkolu po 9—12 godzin są zmęczone tak długim pobytem w kolektynie i dlatego jest zdania, że dwudniowy pobyt dzieci w domu przyniesie tylko korzyść dziecku, a nie szkodę.

W dyskusji zapoczątkowanej przez Załużską nie zabrakło również uczonych. Występując na łamach *Uczcielskiej Gazety* m. in. dyrektor Instytutu Wychowania Przeszkolnego Akademii Nauk Pedagogicznych prof. A. Zaporozec<sup>4</sup> stwierdza, że przedszkola stanowią pierwszy stopień w systemie oświaty ludowej i dlatego stoją przed nimi poważne zadania pedagogiczne. Od tego, jak wychowywane jest dziecko w owym czasie — pisze Zaporozec — zależy w wielu przypadkach jego przyszłość: efektywność nauki w szkole, moralne kształtowanie jego osobowości. Autor przypomina czytelnikom ciekawą wypowiedź na ten temat A. S. Makarenki. Pisał on, że główne podstawy wychowania przypadają na okres do 5 lat i to, co uczyni się do tego czasu, stanowi 90% całego procesu wychowawczego. W późniejszym okresie zbiera się tylko owoce tych kwiatów, które były pielęgnowane do 5 lat — stwierdza Makarenko.

Przedszkola — kontynuuje profesor Zaporozec — posiadają swoje programy, w których określone zostały zadania wychowania społecznego dzieci w wieku od 2 miesięcy do 7 lat. Jak wobec tego będzie przedstawiać się realizacja programu przy pięciodniowym tygodniu pracy? Trzeba otwarcie powiedzieć — pisze Zaporozec — że nadzieje na skrócenie programu nie są realne. W związku z przejściem na nowe programy i zmniejszeniem o rok nauczania początkowego w szkole wzrosło zadanie polepszenia metod nauczania i wychowania dzieci. W pierwszym rzędzie zadanie to powinny wykonywać przedszkola, gdyż każdego roku zwiększa się liczba pierwszoklasistów, którzy przychodzą do szkoły z przedszkola. W szeregu miast Związku Radzieckiego już 80% dzieci w wieku przedszkolnym objętych jest przedszkolami i żłobkami.

Mówiąc o samopoczuciu dziecka w przedszkolu, o tym, co ono je, jakie nawyki, przyzwyczajenia i wiedzę zdobywa — nie można zapominać o roli wychowawczyni, ponieważ od niej w pierwszym rzędzie to wszystko zależy. Praca wychowawczyni jest ciężka i dlatego jej dzień pracy wynosi 6 godzin. Przy 5-dniowym tygodniu pracy przedszkolki wychowawczynie będą musiały pracować 7 godzin dziennie. Jest to oczywiście za ciężko — pisze autor. Zmęczenie, osłabiona uwaga mogą doprowadzić do niedostatecznej opieki nad dziećmi.

Już coraz więcej zakładów pracy przechodzi na 5-dniowy tydzień pracy. Praca żłobków i przedszkoli jest dostosowywana do pracy w fabrykach i zakładach produkcyjnych. Tak też powinno być — stwierdza prof. Zaporozec. Jednak niektóre resortowe żłobki i przedszkola rozpoczęły przyjmowanie dzieci już od godziny 6—6.30. Ażeby przynieść dziecku i zdążyć do pracy, rodzice budzą je o 5—5.30. Brak snu u dzieci może ujemnie odbić się na ich zdrowiu. Czy można temu zapobiec? — zapytuje autor. I odpowiada twierdząco. Dla dzieci rodziców, którzy rozpoczynają poranną zmianę, należy stworzyć grupy internatowe. Profesor Zaporozec kończy swój artykuł apelem, że wszystko, co się będzie postanawiać w tej kwestii, musi być przemyślane, zbadane, ponieważ dotyczy zdrowia i wychowania dzieci, a jest ich obecnie w placówkach wychowania przedszkolnego ponad 8 milionów.

Józef Zalewski

<sup>4</sup> Por. A. Zaporozec: W interesach rebionka. *Uczcielskaja Gazeta* nr 98, 1967 r.

## METODOLOGICZNE PROBLEMY NA ŁAMACH CZECHOSŁOWACKIEGO CZASOPISMA „PEDAGOGIKA”<sup>1</sup>

W pierwszych czterech kolejnych numerach rocznika 1967 czasopisma *Pedagogika*, organu Czechosłowackiej Akademii Nauk, dominuje, poza kilkoma pracami z teorii wychowania i metodyki oraz psychologii pedagogicznej, problematyka metodologii nauk pedagogicznych, której poświęcono ogólnokrajową konferencję zorganizowaną przez Czechosłowackie Towarzystwo Pedagogiczne w Olomoucu w roku 1966.

Ze względu na aktualność tej problematyki w Polsce i dyskutowanej na łamach *Ruchu Pedagogicznego* wydawało nam się słuszne wydobyć jej na miejsce czołowe w niniejszym sprawozdaniu.

Trzy artykuły z konferencji opublikowane w numerze 1 dotyczą metodologicznych problemów pedagogiki, jej stosunku do socjologii i filozofii. Jiri Kyrasek sumując rozważania o dwóch nurtach metodologicznych w historii pedagogiki: filozoficznym i empirycznym, odnajduje ich syntezę w koncepcji reformy świata J. A. Komeńskiego, która jest teleologiczno-filozoficzna, ale osadzona — jego zdaniem — w ramach bogatej empirii.

Autor uzasadnia jednostronność tych dwóch nurtów w pedagogice, mimo że empiryczny punkt widzenia jest dla pedagogiki korzystny, ponieważ usiłuje podnieść ją do rangi nauki poprzez zastosowanie m. in. metod matematycznych. Pojawiają się aktualnie także prace pedagogiczne, jak: Teoria szkolnego mierzenia (Prihoda), Racjonalizacja wychowania, procesu nauczania itp.

Autor dochodzi jednak do wniosku, że empiryczne badanie, jak i logiczno-historyczna analiza są ze sobą ściśle powiązane w procesie tworzenia teorii pedagogicznej. Empiryczne badania — dowodzi on — powinny się opierać na ogólnosyntetycznym pojęciu wychowania, przy czym synteza ta rozwija się równocześnie z badaniami.

Dalej Kyrasek analizuje pojęcie i proces wychowania oraz jego funkcję w historyczno-społecznym rozwoju, a także cel, treść i wybór środków. Pedagogika — jego zdaniem — ma charakter syntetyczny i opiera się na wynikach badań wielu innych nauk.

Na podstawie rozległej analizy autor podaje definicję wychowania. Wychowanie kształtuje stosunek człowieka do otaczającego świata, w którym on aktywnie uczestniczy. Końcowe rozważania autora sprowadzają się do zagadnień systemu pedagogicznego.

Frantisek Kahuda stara się w swym artykule wykazać, co pedagogika zawdzięcza badaniom socjologicznym dla sformułowania materialistycznej koncepcji wychowania i tworzenia systemu wychowawczego. W pierwszych trzech częściach autor rozważa wzajemny stosunek pedagogiki i socjologii. Posługując się historyczno-porównawczą metodą analizuje poglądy na integrację i dyferencjację pedagogicznych i socjologicznych idei. Autor wskazuje na różnicę, jaka istnieje pomiędzy pedagogiką społeczną a socjologią wychowania, których to pojęć ze względu na treść i metodologię nie można utożsamiać.

W rozdziale następnym autor omawia zakres badań, który jest przedmiotem marksistowskiej socjologii pedagogicznej, a dotyczy społecznej funkcji wychowania, wpływu społeczeństwa na proces wychowania, dwustronnego, wzajemnego kształtowania jego członków i instytucji.

Na zakończenie swych rozważań Kahuda stawia zasadnicze pytanie: Czy pedagogika może być nauką socjologiczną? Analizując stosunek materialistycznej socjologii do filozofii marksistowskiej dochodzi do wniosku, że socjologia pedagogiczna nie może rozwijać się bez filozofii marksistowskiej. Tylko z jej punktu widzenia trzeba

<sup>1</sup> Pedagogika Casopis pro pedagogicke Vedy. Ceskoslovenska Akademia Ved. 1967.

ujmować dane otrzymane w toku pracy badawczo-naukowej. Socjologia pedagogiczna stanie się wówczas naukowym narzędziem pedagogiki marksistowskiej.

Frantisek Kozel, podobnie jak Kahuda, usiłuje w swym artykule określić stosunek pedagogiki do filozofii. Powstanie marksistowskiej antropologii socjologicznej wyzwoliło szereg problemów pozostających na styku między pedagogiką a filozofią.

Zdaniem autora najistotniejszym problemem staje się istota wychowania. Problem ten można rozstrzygnąć tylko na płaszczyźnie procesu kształtowania człowieka w sposób zamierzony przy wykorzystaniu obiektywnych warunków sprzyjających rozwojowi konkretnego człowieka, aby rozwój ten przebiegał w powiązaniu z jego środowiskiem w kierunku pożądanym.

Autor krytycznie odnosi się do tezy, że wychowanie jest jedynym czynnikiem w procesie wzrostu człowieka. Wychowanie może mieć decydujący wpływ tylko w określonych warunkach, a jednym z tych warunków jest samowychowanie człowieka i angażowanie się w imię idei.

Wychowanie człowieka przebiega w sieci najróżnorodniejszych sprzeczności między czynnikami zewnętrznymi a wewnętrznymi, biologicznymi a społecznymi. Przy wysuwaniu celów wychowawczych nie można tych konfliktów pominąć. Filozofia i psychologia powinny pedagogice dostarczyć bogatego materiału o wzajemnym powiązaniu świadomości i podświadomości zjawisk psychicznych w rozwoju indywidualności ludzkiej.

Dalej autor analizuje stosunek między intencjonalnym a funkcjonalnym oddziaływaniem wychowawczym, dzieląc pogląd z przedstawicielami pedagogiki egzystencjonalnej, że nie można ograniczyć intencjonalnych oddziaływań wychowawczych. Sprawa oddziaływań funkcjonalnych — zadaniem autora — jest niejasna. Wyraża się ona obok bezpośrednich oddziaływań wychowawczych — w świadomym organizowaniu warunków wychowawczych w imię pożądanego celu, ale z wewnętrzną aprobatą człowieka, który staje się obiektem tych oddziaływań.

Na zakończenie artykułu autor czyni szereg interesujących uwag o konsekwencjach wynikających z szeroko pojętej definicji wychowania. Rozbieżność między różnymi kierunkami pedagogicznymi nie ogranicza się tylko do metod badawczych, ale przede wszystkim dotyczy ogólnej metodologii badań działalności wychowawczej. Tą metodą dla pedagogiki marksistowskiej jest dialektyka, która narzuca wszechstronne konkretne ustosunkowanie się do badanej rzeczywistości.

W następnych numerach 2 i 3 opublikowane są wypowiedzi dyskusyjne pedagogów czechosłowackich, a także przedstawicieli innych krajów uczestniczących w konferencji, wnoszące wiele rozmaitych interpretacji na temat definicji nauki o wychowaniu, metodologii, np. empirycznych badań i tworzeń teorii wychowania metodologicznych podstaw pedagogiki.

Pominiemy w niniejszym przeglądzie szereg cennych i uzupełniających artykuły myśli pedagogów czeskich i słowackich, a zreferujemy dwa głosy w dyskusji pedagogów z krajów zachodnioeuropejskich: M. J. Langevelda z Holandii i R. J. Jonesa z Kanady.

Prof. Langeveld wskazuje na rozległość prowadzonych badań pedagogicznych i ich społeczne zapotrzebowanie, a jednocześnie podkreśla bezużyteczność tych wielorakich badań dla rozwoju teorii wychowania. Ukazująca się literatura teoretyczno-naukowa z zakresu pedagogiki jest — jego zdaniem — powierzchowna i nieprzydatna praktyce pedagogicznej. Autor ustosunkowuje się w krytyczny sposób do literatury pedagogicznej wydawanej w najrozmaitszych językach.

Langeveld przytacza rozmowę, którą miał okazję przeprowadzić w czasie swego pobytu w Stanach Zjednoczonych w r. 1966 z prezesem Amerykańskiego Towarzystwa Badań Pedagogicznych prof. B. S. Bloomem. W ostatnich 20 latach — jak go informował prof. Bloom — opublikowano około 700 000 prac badawczych z pedagogiki. Dobra i pożyteczna praca pedagogiczna zdarzała się jedna na 1000.

Rozbieżność między teorią pedagogiczną a prowadzonymi eksperymentami pedagogicznym trwa przez cały ciąg historii. Autor widzi konieczność przewycięzania tej rozbieżności i kończąc swe przemówienie zaznacza, że pokolenie współczesnych pedagogów powinno się czuć wyróżnione, przypadło mu w udziale rozwiązanie tego ciężkiego problemu.

Prof. R. J. Jones omawia metasocjologiczne podstawy pedagogiki, podkreśla wielką wartość socjologicznych metod badawczych dla pedagogiki i wysuwa myśl o powołaniu katedry uniwersyteckiej pod nazwą społecznych i filozoficznych podstaw pedagogiki.

Dalej porusza istotną sprawę stosunku socjologii i filozofii do celu wychowania, wskazując na odrębność tego ustosunkowania się. Socjologia nie jest nauką normatywną, dlatego socjologowie muszą sobie stworzyć metasocjologię. Metasocjologia idzie dalej niż socjologia w tym sensie, że pełni funkcję przekraczającą ramy socjologii, stwarza metodologiczne przesłanki, a także metafizyczne i etyczne, do prowadzenia badań.

Na tej płaszczyźnie należałoby szukać — jego zdaniem — wzajemnego powiązania socjologii i filozofii. Jakim sposobem może rozwinąć się praca nad normatywną socjologią? — oto pytanie, które prof. Jonesa nurtuje.

Na koniec wraca on do spraw wychowania i wyjaśnia, jak rozumie on wyrazy „filozoficzna socjologia pedagogiki” a „socjologiczne podstawy pedagogiki” z punktu widzenia głównej tezy reprezentowanej przez autora.

Redakcja czasopisma *Pedagogika* zapowiada opublikowanie specjalnego wydawnictwa materiałów konferencji w Ołomuńcu na temat metodologicznych podstaw pedagogiki. Wydawnictwo to powinno być udostępnione polskiemu czytelnikowi przynajmniej w wyczerpujących recenzjach. Problematyka jest aktualna, a jej różnorodne ujęcie bardzo interesujące.

Eugenia Dąbrowska.



## STEFAN TRUCHIM

8 IX 1896 — 20 VIII 1967

W dniu 20 sierpnia 1967 r. zmarł Stefan Truchim, profesor zwyczajny, długoletni kierownik Katedry Historii Wychowania i Oświaty Uniwersytetu Łódzkiego.

Stefan Truchim był nauczycielem wielu pokoleń studentek i wychowawcą młodszych pracowników nauki. Promował ponad 200 magistrów, kilkunastu doktorów w okresie PRL i 23 magistrów na Wolnej Wszechnicy Polskiej w czasie okupacji — w tajnym nauczaniu. Był jednym z twórców kierunku pedagogicznego na Uniwersytecie Łódzkim. We własnej uczelni brał udział w pracach licznych komisji wydziałowych i senackich, uczestniczył w Komisji Dydaktyczno-Wychowawczej, był kierownikiem kursu pedagogicznego dla asystentów.

Profesor Truchim uczestniczył w wielu komisjach społecznych i naukowych. Był członkiem Komisji Kształcenia Nauczycieli przy Zarządzie Głównym Związku Nauczycielstwa Polskiego, został powołany do Rady Naukowej Pracowni Dziejów Oświaty PAN. Brał udział w zjazdach, konferencjach poświęconych sprawom nauki i organizacji szkolnictwa. Na aktualne tematy z zakresu nauczania i wychowania wypowiadał się w pismach ogólnych i pedagogicznych: w *Głosie Robotniczym*, *Głosie Ludu*, *Mysli Współczesnej*, *Nowej Szkole*, *Życiu Szkoły Wyższej*, *Kwartalniku Pedagogicznym* i innych.

Pasją życia Stefana Truchima była jednak praca naukowa, która wypełniła pracowite jego życie, nie zaniedbywał jej nawet w trudnym okresie okupacji czy w gorących dniach pracy organizacyjnej po wyzwoleniu, nauce poświęcił ostatnie swoje dni. Bardzo sobie cenił przynależność do Łódzkiego Towarzystwa Naukowego, w którym ostatnio był przewodniczącym Wydziału II i członkiem Zarządu.

W twórczości naukowej S. Truchima można wyróżnić kilka okresów: pierwszy obejmuje tematykę z dziejów politycznych i historii wojskowości. Należy tu zaliczyć dysertację doktorską pt. „Konfederacja dzikowska” pisaną pod kierunkiem profesora Władysława Konopczyńskiego, ukończoną w 1920 r. Dorobek tej pozycji wszedł na stałe do historii. Pierwszy zacytował pracę Truchima w swoim podręczniku Wacław Sobieski. Następne prace z tego okresu to wydana w Poznaniu w 1922 r. „Wartość i znaczenie historii wojen i wojskowości”, „Militaryzm polski w świetle historii”, Poznań 1923 i taż pozycja w wersji angielskiej wydana w Poznaniu w 1924 r. W tym też roku ukazała się w jego przekładzie Michała Revona „Filozofia wojny”.

W drugiej połowie lat dwudziestych tematem zainteresowań twórczych S. Truchima stają się zagadnienia oświaty i szkolnictwa. Piękny poważny debiut w tym zakresie stanowiły „Szkoły rydzynskie Augusta Sułkowskiego” wydane przez Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Poznaniu w 1928 r. Praca oparta na podstawie źródeł zebranych w archiwach Sułkowskich, Biblioteki Raczyńskich i Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Poznaniu. Autor z dokładnością i cechującą go precyzją przedstawił nie tylko dzieje szkoły, ale także naświetlił stosunek ówczesnych magnatów do spraw oświatowych podjętych przez Komisję Edukacji Narodowej i do pijarów będących zwolennikami reform wychowania w Polsce w XVIII wieku.

W latach trzydziestych oprócz rozważań nad zagadnieniami z dziejów szkolnictwa i kultury w Polsce zainteresował się Truchim szkolnictwem współczesnym, jego



organizacją w różnych krajach Europy i Ameryki. Powstało w tym zakresie wiele rozpraw i cały szereg artykułów w czasopismach, szczególnie w *Oświacie i Wychowaniu*. Można tu wymienić: „Szkolnictwo rumuńskie” (Warszawa 1937), „Szkolnictwo bułgarskie” (Warszawa 1937), „Szkolnictwo łotewskie” (Warszawa 1938), „Projekt nowej ustawy szkolnej we Francji” (*Oświata i Wychowanie* 1933), „Austriacka szkoła średnia dla robotników” (*Oświata i Wychowanie* 1934) i wiele, wiele innych. W *Oświacie i Wychowaniu* w latach trzydziestych można naliczyć około 50 artykułów S. Truchima.

Równoległe do rozważań nad współczesnością pogłębiały się jego zainteresowania historyczne. Na bardzo bogatym materiale archiwalnym powstała w 1937 r. praca pt. „Geneza szkół realnych w Wielkim Księstwie Poznańskim”. Przedstawił w niej autor powstanie szkół realnych jako wynik swojej epoki historycznej, wydobyl zaśługi Karola Libelta w określeniu pojęcia szkoły realnej, ukazał stosunek rządu pruskiego do szkolnictwa polskiego. Recenzując tę książkę Zygmunt Kukulski uznał ją za klasyczne opracowanie monograficzne.

Trzeci okres w twórczości Stefana Truchima (nie licząc czasu wojny) można zamknąć w latach 1945—1955. W tym dziesięcioleciu absorbowaly go w dużej mierze prace związane z organizacją Uniwersytetu w Łodzi i studiów pedagogicznych, lecz i twórczość naukowej nie przerał. W pierwszym rzędzie budował warsztat, gromadził bibliotekę Zakładu i własną. Uzupełniał pozostałe fragmenty prac z czasów okupacji, zajął się gromadzeniem materiałów źródłowych z tajnego nauczania w czasie okupacji hitlerowskiej w województwie łódzkim. Tematyka prac magisterskich w znacznej większości temu zagadnieniu była poświęcona w pierwszych latach pracy uniwersyteckiej. Badania własne koncentrował S. Truchim w tym okresie nad zbieraniem materiałów do szkolnictwa rzymskiego i wczesnego średniowiecza. Nieosiągalne w Polsce pozycje bibliograficzne sprowadzał z bibliotek uniwersytetów europejskich: Sorbony, Rzymu, Wiednia, Upsali, Pragi. Część z tych materiałów została wykorzystana do rozdziału podręcznika „Historii wychowania” t. I pod redakcją Ł. Kurdybachy. Śmierć przeszkodziła w podjęciu zamierzonej monografii na temat oświaty w średniowiecznej Europie.

Od 1955 r. w twórczości S. Truchima widać wielką intensywność. Z tego okresu pochodzą najpoważniejsze jego pozycje książkowe. Równocześnie autor prowadzi rozważania nad metodą pracy naukowej swej specjalności. Zagadnienia metodologiczne stają się treścią wielu dyskusji na zebraniach naukowych pracowników Katedry Historii Wychowania i Oświaty UŁ i konwersatoriach doktoranckich. Tym problemom poświęcona była konferencja zorganizowana pod kierunkiem S. Truchima na Uniwersytecie Łódzkim. Uczestniczyli na niej pracownicy Katedry Pedagogiki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wyniki obrad zostały opracowane i wydane przez Łódzkie Towarzystwo Naukowe pt. „Z zagadnień metodologicznych historii wychowania”, Łódź 1965. S. Truchim w swoim referacie mocno podkreślał znaczenie ustalenia i wyjaśnienia faktu czy zjawiska historycznego, aby na tej podstawie dojść do formułowania właściwych uogólnień i prawidłowości. Rozważania te wpłynęły na lepsze wyniki własnych osiągnięć naukowych. Metoda integralnego badania zjawisk historycznych i dogłębnego poznania faktu pozwoliła na nowe wyjaśnienie wzajemnych powiązań i wpływów polsko-rosyjskich w rosyjskim ustawodawstwie szkolnym początku XIX w. Wbrew dawnej historiografii rosyjskiej, polskiej i angielskiej S. Truchim w swojej książce pt. „Współpraca polsko-rosyjska nad organizacją szkolnictwa rosyjskiego w początkach XIX wieku”, Łódź 1960 wykazał „...Zasadniczy wpływ na rosyjską ustawę o organizacji szkolnictwa z 1803 r. przede wszystkim polskich ustaw Komisji Edukacji Narodowej z 1783 r.”.

W ostatniej pracy „Historia szkolnictwa i oświaty polskiej w Wielkim Księstwie Poznańskim 1815—1915”, t. I 1815—1862, Łódź 1967 S. Truchim w przedmowie określa metody, jakimi się posługiwał w badaniu. „Zdaję sobie sprawę — pisał — że mimo

wysiłków i starań nie zawsze konsekwentnie udało mi się przeprowadzić moje zamierzenia metodologiczne”.

Ciągłe poszukiwanie nowych metod badawczych i krytycyzm wobec własnych osiągnięć naukowych dają najlepsze świadectwo o randze Stefana Truchima w dziejach polskiej myśli humanistycznej, szczególnie w historii wychowania.

*Eugenia Podgórska*

## ŚRODKI TECHNICZNE W DYDAKTYCE SZKÓŁ WYŻSZYCH

We wszystkich krajach obserwuje się zjawisko lawinowego narastania wiedzy przekraczające możliwości przekazywania jej młodzieży studiującej przy pomocy tradycyjnych metod. Stąd w uczelniach trwa gorączkowe poszukiwanie metod i środków, które by pozwoliły na przewyżczenie antynomii między narastaniem wiedzy a ograniczonym czasem, jaki pozostaje na jej przyswojenie. Ponadto chodzi też o znalezienie sposobów przekazywania i przyswajania wiadomości, umiejętności i nawyków w taki sposób, aby wzbudziły one u studentów zainteresowanie ułatwiające oparcie pracy szkolnej na aktywności umysłowej uczących się, inspirowanej i odpowiednio kierowanej przez nauczających. Rozwiązaniu tych niełatwych problemów wychodzą naprzeciw nowoczesne środki techniczne nauczania, zwane często środkami audiowizualnymi.

Problematyce racjonalnego zastosowania nowoczesnych środków audiowizualnych poświęcono ostatnio międzyuczelnianą konferencję na temat: „Rola nowoczesnych środków technicznych w procesie nauczania w wyższych szkołach rolniczych”<sup>1</sup>. Konferencję tę potraktowano jako próbę znalezienia odpowiedzi na pytanie, co i jak należy robić, aby uczyć lepiej, szybciej i jednocześnie skutecznie.

Do szczegółowych zadań konferencji zaliczono: zapoznanie się ze stanem, formą i zakresem stosowania środków technicznych w procesie nauczania; zachęcenie pracowników naukowych do szerokiego stosowania i tworzenia nowoczesnych pomocy dydaktycznych dla usprawnienia, doskonalenia, pogłębienia i optymalizacji procesu nauczania; wymiana doświadczeń różnych ośrodków naukowych w omawianym zakresie; przedstawienie możliwości zastosowania różnego rodzaju techniki przy wytwarzaniu pomocy naukowych; zademonstrowanie nowoczesnej aparatury, urządzeń i modeli<sup>2</sup>.

Uczestnicy konferencji wysłuchali szeregu wykładów i referatów dotyczących m. in. stanu i perspektyw unowocześnienia procesu dydaktycznego w wyższych uczelniach rolniczych; wyposażenia katedr zakładów i pracowni naukowych w środki audiowizualne; wykorzystania plansz, tablic, magnetofonów, rzutników automatycz-

<sup>1</sup> Konferencja odbyła się w dniach 25–27 września 1967 r. w Warszawie. Inicjatorem konferencji był Departament Studiów Rolniczych i Leśnych Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, organizatorem zaś Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w ścisłej współpracy ze wszystkimi wyższymi szkołami rolniczymi naszego kraju. Uczelnie te, jak wykazała analiza stanu rozwoju nowoczesnych metod nauczania w szkołach wyższych podległych Min. Oświaty i Szkolnictwa Wyższego opracowana przez mgra F. Januszkiewicza, legitymują się najwyższym stopniem zaangażowania w unowocześnienie procesu dydaktycznego. Wyższe szkoły rolnicze też jako jedne z pierwszych w szkolnictwie wyższym rozpoczęły w sposób zorganizowany wprowadzanie do procesu nauczania technicznych środków nauczania.

<sup>2</sup> Por. Materiały na międzyuczelnianą konferencję: Rola nowoczesnych środków technicznych w procesie nauczania w wyższych szkołach rolniczych. Wydawnictwo SGGW w Warszawie, W-wa 1967, s. 131.

nych, rzutopisów, przeźroczy, filmów oraz TV przewodowej w czasie wykładów, ćwiczeń o tematyce technicznej, biologicznej i lingwistycznej; zastosowanie taśmy magnetofonowej i przeźroczy w punktach konsultacyjnych studiów zaocznych.

Referaty na kursie wygłosili znawcy problematyki stosowania nowoczesnych środków technicznych w procesie dydaktycznym: mgr S. Alwin, prof. dr R. Badura, mgr W. Dąbkowski, mgr Z. Jancewiczowa, prof. dr K. Matusiak, prof. dr T. Nowacki i doc. dr J. Orzechowski.

Zarówno w materiałach przedkonferencyjnych, referatach, jak również w dyskusji zwracano uwagę, że w naszym szkolnictwie różnych szczebli i typów system nauczania jest zbyt często oparty na przestarzałych metodach, wprawdzie wypróbowanych, ale mało skutecznych, powolnych i niedostosowanych do współczesnych sposobów przekazu informacji naukowej. Zatem należy prowadzić eksperymenty z zakresu unowocześnienia sposobów nauczania, wprowadzać korekty i zmiany do istniejących metod pracy szkolnej. Unowocześnienie metod nauczania wymaga systematycznego wprowadzania do pracy dydaktycznej coraz to nowszych urządzeń i pomocy naukowych, zwłaszcza technicznych środków nauczania. Wchodzi tu w grę m. in. wykorzystanie tablic, wykresów, modeli, płyt gramofonowych, magnetofonu, przeźroczy, radia, kabin do nauczania języków obcych, telewizji użytkowej (zamkniętej) i różnego rodzaju maszyn dydaktycznych.

Celem wymienionych środków audiowizualnych jest upogładowienie procesu dydaktycznego, ułatwienie przyswojenia podawanego materiału, głębsze i pełniejsze jego zrozumienie oraz powiązanie z praktyką przy jednoczesnym skróceniu czasu nauczania i uatrakcyjnieniu zajęć.

Wykonywanie przez środki audiowizualne wymienionych zadań nie następuje samoczynnie, lecz uzależnione jest od spełnienia wielu warunków. Najważniejsze z nich to: stała techniczna gotowość do użytku zainstalowanych urządzeń, niezawodność i wysoka jakość odtwarzania obrazu i dźwięku, wysoki poziom organizacji nauczania, umiejętność stosowania różnorodnych metod dydaktycznych i racjonalnego posługiwania się technicznymi środkami nauczania. Środki audiowizualne niewłaściwe pod względem technicznym lub nieodpowiednio zastosowane mogą przynieść poważne szkody zamiast korzyści.

Każdy środek dydaktyczny (tradycyjny i nowoczesny) posiada oprócz zalet wady i ograniczenia. Niebezpieczeństwa i ograniczenia te trzeba znać, aby w czasie posługiwania się technicznymi środkami nauczania wydobywać jak najwięcej ich zalet, a eliminować strony ujemne (np. bierną postawę odbiorcy filmu, niemożliwość sporządzania notatek podczas projekcji, co jest niekorzystne dla intensyfikacji myślenia i trwałości wiedzy).

Dla optymalizacji procesu nauczania konieczne jest łączenie nowoczesnych środków dydaktycznych opartych na technice i obrazie ruchomym z tradycyjnymi pomocami naukowymi. Zachodzi więc pilna potrzeba podjęcia badań nad efektywnością i metodyką stosowania różnorodnych środków nauczania<sup>3</sup>. W badaniach tych chodzi głównie o wypracowanie modelu dydaktyki audiowizualnej i stwierdzenie empiryczne, w jakich warunkach i w jakim stopniu nowoczesne metody i techniczne środki

<sup>3</sup> Do spraw tych przywiązuje olbrzymią rolę Min. Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Dowodem tego jest m. in. powołanie przez Prezydium Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego komisji problemowych, których zadaniem jest działanie na rzecz postępu w dydaktyce szkoły wyższej. Jedną z nich to Komisja Rady Głównej do Spraw Technicznych Środków Nauczania. Przewodniczy jej pracom podsekretarz stanu w Ministerstwie Oświaty i Szkolnictwa Wyższego prof. dr W. Michajłow. W ramach tej komisji działa zespół do badania efektywności technicznych środków nauczania kierowany przez kierownika Międzywydziałowego Zakładu Nowych Technik Nauczania Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu — doc. dra L. Leję. O programie pracy Komisji Rady Głównej d/s Technicznych Środków Nauczania pisze F. Januszkiewicz: *Technika w dydaktyce uczelni*, *Głos Nauczycielski* 1967, nr 33, s. 3.

nauczania są skuteczne, a w jakim zakresie należy pozostać przy metodach i środkach tradycyjnych. Zatem w badaniach tych trzeba skupić uwagę na: racjonalne wykorzystanie środków audiowizualnych, ich efekty dydaktyczne oraz metodykę wykładów i ćwiczeń przy ich stosowaniu.

Upowszechnienie technicznych środków nauczania w szkolnictwie nie powinno jednak przesłonić wykładowcy, którego indywidualność, wiedza zawodowa i umiejętności oddziaływania na studenta zawsze odgrywać będą dominującą rolę. Środkiem audiowizualnym przypada przede wszystkim funkcja dopełnienia, podbudowy, urozmaicenia i ułatwienia wykładów i ćwiczeń.

Wprowadzenie nowoczesnych, technicznych środków nauczania do dydaktyki szkół wyższych napotyka wiele trudności. Jedną z nich jest brak kadr umiejących posługiwać się środkami audiowizualnymi. Sytuacja ta wymaga opracowania planu szkolenia kadry pracowników naukowo-dydaktycznych w stosowaniu nowej techniki w procesie dydaktycznym<sup>4</sup>.

Postulowano, aby szkolenie kadry naukowo-dydaktycznej w zakresie stosowania nowych technik nauczania poprzedzić dokładną ocenę stanu zaawansowania pracowników uczelni w posługiwaniu się poszczególnymi środkami audiowizualnymi, które pozwolą na określenie potrzeb szkolenia i jego zakresu, stanu wyposażenia uczelni w różne rodzaje środków wzrokowo-słuchowych, które będą potrzebne do szkolenia i stosowania w procesie dydaktycznym.

Pracownikom nauki przygotowanym do wdrażania nowych metod i środków nauczania trzeba stworzyć i udostępnić sale wykładowe i audytoria przygotowane do sprawnego korzystania z technicznych środków nauczania i wyposażone w odpowiednią aparaturę, łatwą w obsłudze i sprawnie działającą. Tymczasem sale wykładowe i ćwiczeniowe w nowym budownictwie nie są z reguły przystosowane do tego celu.

W wystąpieniach podnoszono często, że upowszechnienie w uczelniach technicznych środków nauczania bynajmniej nie oznacza zastąpienia żywego wykładu profesora przez środki audiowizualne ani zmniejszanie jego roli w procesie dydaktycznym. Osobowość wykładowcy, jego głęboka wiedza i umiejętności oddziaływania na studenta, sugestywność żywego słowa — zawsze odgrywać będą dominującą rolę.

W czasie trwania konferencji była czynna wystawa okolicznościowa, nazwana przez organizatorów skromnie wystawą pomocy techniczno-dydaktycznych, przedstawiająca dorobek poszczególnych uczelni w zakresie stosowania i wykonawstwa różnego rodzaju pomocy naukowych używanych w procesie nauczania. W rzeczywistości była to wystawa koncepcji osiągnięć i doświadczeń, które prowadzą do lepszych i pewnych efektów naukowo-dydaktycznych. Wyświetlono także wiele filmów naukowo-dydaktycznych, które stały się przedmiotem omówienia i dyskusji.

Konferencja oraz towarzysząca jej wystawa pomocy dydaktycznych, a także przegląd filmów pokazujących stosowanie technicznych środków w procesie nauczania zgromadziły licznych przedstawicieli WSR i zaproszonych gości zajmujących się unowocześnieniem procesu dydaktycznego w innych uczelniach.

W czasie konferencji na temat roli nowoczesnych środków technicznych w procesie nauczania zaprezentowano szeroki wachlarz poglądów, propozycji i wniosków, których nie sposób omówić w krótkiej informacji. Warto jednak podkreślić, że są wszelknie ku temu podstawy, aby uznać tę konferencję jako poważny krok naprzód w ofensywie, której zadaniem jest uczynienie środków audiowizualnych niezbędnym składnikiem dydaktyki szkół wyższych.

Innym, niemniej ważnym osiągnięciem konferencji było nawiązanie ściślejszej więzi i współpracy między pracownikami naukowo-dydaktycznymi różnych uczelni

<sup>4</sup> Plan taki został opracowany w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu przez Międzywydziałowy Zakład Nowych Techniek Nauczania.

zajmującymi się stosowaniem i wytwarzaniem nowoczesnych technicznych środków nauczania. Dzięki temu stała się ona bodźcem do wyzwolenia twórczych ambicji pracowników nauki, jak również dogodną platformą wymiany doświadczeń na od-cinku, nowocześniejsza działalności szkół i uzyskania lepszych wyników pracy.

Kazimierz Denek  
POZNAŃ

## SESJA NAUKOWA KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH I PSYCHOLOGICZNYCH PAN

Dla uczczenia 50-lecia Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej, Komitet Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych Polskiej Akademii Nauk zorganizował uroczystą Sesję Naukową. Tematem jej były „Problemy Radzieckiej Pedagogiki i Psychologii”. Sesja odbyła się w dniach 23 i 24 października 1967 r. w Sali Lustrzanej Palacu Staszica w Warszawie.

Sesja zgromadziła wielu specjalistów z dziedziny pedagogiki i psychologii Polskiej Akademii Nauk i wyższych uczelni w kraju. Wzięli w niej udział także specjaliści radzieccy.

Wygłoszone referaty zarówno przez przedstawicieli Polski, jak i Związku Radzieckiego dały wszechstronne naświetlenie szerokiego rozwoju oświaty, jaki nastąpił w okresie 50-lecia istnienia ZSRR, a także wskazały na poważne osiągnięcia uczo-nych radzieckich w zakresie pedagogiki i psychologii.

Pierwszy dzień obrad upłynął pod znakiem pedagogiki radzieckiej. Obradom przewodniczył prof. dr Bogdan Suchodolski, który swym referatem na temat głównych problemów oświaty i wychowania w ZSRR zainaugurował uroczystą sesję.

Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN — prof. dr B. Suchodolski stwierdził m. in., że problematyka oświatowa nie schodziła z pola widzenia partii i rządu przez cały okres budowy socjalizmu, a obecnie komunizmu w Związku Radzieckim. Droga, jaką przebył Kraj Rad począwszy od likwidacji analfabetyzmu do upowszechnienia wykształcenia na poziomie średnim, była ogromna i jednocześnie bardzo skomplikowana. Dzięki likwidacji podstawowych sprzeczności, które odgrywają dominującą rolę w krajach kapitalistycznych — motywy utylitarne w zagadnieniach oświatowych ZSRR stały się drugorzędne, a pierwszoplanowym zadaniem radzieckiego systemu oświaty stała się sprawa upowszechnienia oświaty i kultury w najszerszym tego słowa znaczeniu. W dalszym ciągu swego wystąpienia mówca zwrócił uwagę na szereg problemów, które pedagogika radziecka musiała rozwiązywać w minionym okresie, oraz wskazał, że wiele takich zagadnień trzeba będzie jeszcze rozstrzygać w przyszłości.

W dzisiejszym świecie — stwierdził na zakończenie prof. dr B. Suchodolski — szkolnictwo radzieckie jest przedmiotem licznych studiów w krajach słabo rozwiniętych Afryki, Azji i Ameryki Południowej. Zainteresowanie to jest zrozumiałe, ponieważ w takiej sytuacji, w jakiej znajdują się obecnie kraje słabo rozwinięte, Związek Radziecki znajdował się 50 lat temu, kiedy rozpoczął swój start dziejowy w dziedzinie oświaty i szkolnictwa.

Duże zainteresowanie wzbudził referat Sekretarza Naukowego Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR — dra M. P. Kuzina na temat rozwoju szkolnictwa w Związku Radzieckim w okresie 50-lecia Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej. Autor wskazał w swym referacie na decydującą rolę szkoły radzieckiej w rozwoju gospodarczym kraju i budownictwie komunizmu. Następnie mówca przedstawił po-

szczególne etapy rozwoju oświaty i szkolnictwa Kraju Rad. Osiągnięcia w tej dziedzinie są ogromne. Dla przykładu kilka danych. Jeżeli w okresie przedrewolucyjnym 1914/15 r.) było 9 656 000 uczącej się młodzieży, to w roku szkolnym 1966/67 było 48 170 000 uczniów; jeżeli w 1914/15 r. było 127 000 studentów, to w roku akademickim 1966/67 liczba ich osiągnęła 4 123 000 osób. Z ogólnej liczby pracowników nauki na świecie jedna czwarta ich części znajduje się w Związku Radzieckim.

W żłobkach i przedszkolach przebywa obecnie 9 milionów dzieci. Do 1970 roku placówki te będą mogły przyjąć wszystkie dzieci tych rodziców, którzy zechcą z nich skorzystać.

Szeroki dostęp do nauki i kultury uzyskały w Związku Radzieckim kobiety. Wśród studentów w 1966/67 r. 45% stanowiły kobiety, a wśród uczniów techników udział ich wyniósł 51%.

XXIII Zjazd KPZR postawił przed szkolnictwem radzieckim nowe zadania w związku z podjętą uchwałą w sprawie powszechności kształcenia na poziomie średnim. Zjazd określił jednocześnie rolę szkoły jako ogólnokształcąca, politechniczną szkołę pracy. Na zakończenie swego wystąpienia dr M. P. Kuzin poinformował zebranych o najnowszych badaniach w dziedzinie nauczania i wychowania, jakie prowadzone są obecnie w Związku Radzieckim.

Doc. dr Irena Wojnarowa poświęciła swoje wystąpienie Anatoliiemu Wasiliewiczowi Łunaczarskiemu (1875—1933) jako teoretykowi sztuki i wychowania. Autorka zapoznała obecnych z poglądami Łunaczarskiego na sztukę i teatr. Przedstawiła również jego koncepcję wychowania przez sztukę. Głównym zadaniem tego wychowania jest według Łunaczarskiego reedukacja duchowa człowieka. Był on zwolennikiem wychowania przez sztukę jako wychowania aktywnego. Wiele uwagi poświęcił także Łunaczarski muzyce, której tak mało miejsca poświęca się w wychowaniu przez sztukę.

Referat doc. dra Michała Szulkina poświęcony był Stanisławowi Szackiemu — teoretykowi pedagogiki radzieckiej. Stanisław Teofilowicz Szacki (1878—1934) rozpoczął swą działalność pedagogiczną już w 1905 roku wśród dzieci i młodzieży przedmieść robotniczych Moskwy. Zakładał tam wspólnie z innymi pedagogami pierwsze w Rosji kluby dziecięce. W 1919 r. Stanisław Szacki stworzył w guberni Kałużskiej i w Moskwie cały kombinat wspaniałych pod względem poszukiwań pedagogicznych instytucji doświadczalnych (stacji pedagogicznych). Narkompros powierzył jemu kierownictwo pierwszej takiej stacji doświadczalnej. Bogata i różnorodna była twórczość pedagogiczna Szackiego. Stał się on wychowawcą i kierownikiem całej plejady radzieckich pedagogów. Pod koniec swego życia został mianowany dyrektorem Moskiewskiego Konserwatorium, przy którym dzięki jego staraniom powstała szkoła wychowania muzycznego.

Swoje wystąpienie zakończył doc. dr M. Szulkin apelem, aby wśród dzieł klasyków pedagogiki znalazł się kierownictwo pierwszej takiej stacji doświadczalnej S. T. Szackiego.

W popołudniowych obradach zebrani wysłuchali dwóch referatów: — doc. dra Aleksandra Lewina — Z badań nad twórczością A. Makarenki, — dra Wincentego Łubiniewskiego — Z badań nad twórczością P. Błonskiego.

Jakie są losy historyczne idei pedagogicznych A. Makarenki — oto główna nić wystąpienia doc. dra A. Lewina. Poglądy pedagogiczne Makarenki weszły na stałe do szkoły radzieckiej. Jednak triumf ten nie przyszedł łatwo i bezkonfliktowo. Tak bywa zresztą z każdą twórczością — stwierdził doc. dr A. Lewin — która nosi nowatorski charakter.

W drugiej połowie lat 40-tych pedagogika Makarenki przekroczyła granice ZSRR i weszła do krajów demokracji ludowej. W późniejszym okresie przejawiała gorące zainteresowanie pedagogiką Makarenki również Kuba. O żywotności idei A. Makarenki świadczy ich przenikanie do krajów Europy zachodniej, jak: Anglii, Francji,

NRF itp. Pedagogika Makarenki jest bardzo związana z potrzebami współczesności i dlatego cieszy się tak wielką popularnością. Promieniowanie idei Wielkiej Rewolucji Październikowej przyczyniło się również do rozszerzenia idei makarenkowskich.

O badaniach prowadzonych nad twórczością P. P. Błonskiego (1884—1941) mówił dr W. Lubniewski. Stwierdził on m. in., że na kształtowanie się poglądów Błonskiego wpłynęła Wielka Socjalistyczna Rewolucja Październikowa i aktywny jego udział w pracy twórczej. Wcześniej przeszedł on na pozycję materialistycznej psychologii niż filozofii. Wielką rolę w walce z idealizmem na początku lat 20-tych odegrało wystąpienie P. P. Błonskiego demaskujące reakcyjną istotę idealistycznej psychologii i nawołujące do przebudowy psychologii na zasadach materialistycznych.

Prof. dr Bogdan Suchodolski zamykając pierwszy dzień obrad poinformował zebranych, że obecna sesja chociaż nosi uroczysty charakter, jest wynikiem długotrwałych badań. Przedstawione referaty i informacje stanowią fragmenty całości prac, które ukażą się drukiem w niedługim czasie. Biblioteka klasyków pedagogiki nosi się z zamiarem wydania dzieł Szackiego i Błońskiego.

Obrady drugiego dnia sesji odbywały się pod przewodnictwem prof. dra Marii Zebrowskiej i były poświęcone psychologii radzieckiej.

Przed rozpoczęciem obrad nastąpił uroczysty akt nadania prof. drowi Anatolowi A. Smirnowowi tytułu członka honorowego Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Nadając ten tytuł prof. dr Tadeusz Tomaszewski podkreślił, że Polskie Towarzystwo Psychologiczne nadaje go tym psychologom, którzy położyli wybitne zasługi dla polskiej psychologii. Prof. dr A. A. Smirnow położył wielkie zasługi w rozwoju naszej psychologii. Polscy psycholodzy korzystali z dzieł prof. dra A. A. Smirnowa, a podczas wyjazdów do ZSRR służył on im radą i opieką.

Z kolei wystąpił prof. dr Anatol A. Smirnow, członek rzeczywisty Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR z referatem na temat psychologii radzieckiej w okresie 50-lecia ZSRR. Dyrektor Instytutu Psychologii w Moskwie prof. dr A. A. Smirnow przedstawił w ogólnym zarysie (z uwagi na ograniczony czas) całą historię rozwoju psychologii radzieckiej, poczynawszy od walki z przedstawicielami psychologii idealistycznej, której wyrazicielem był m. in. G. I. Czelpanow (1862—1936) i krystalizowania się psychologii marksistowskiej, a skończywszy na najnowszych badaniach prowadzonych w ostatnim okresie przez specjalistów radzieckich.

O problemie psychiki i świadomości w psychologii radzieckiej mówił prof. dr Tadeusz Tomaszewski.

Prof. dr Włodzimierz Szewczuk wystąpił z referatem na temat pamięci w psychologii radzieckiej, a doc. dr Bolesław Hornowski przedstawił problem rozwoju i kształtowania zdolności w psychologii radzieckiej.

Wystąpienie doc. dra Mariana Maruszewskiego na temat osiągnięć neuropsychologii radzieckiej zakończyło przedpołudniowe posiedzenie.

Po przerwie obiadowej zebrani wysłuchali następujących referatów:

- doc. dr Maria Przetacznikowa — Zagadnienie rozwoju mowy i myślenia w psychologii radzieckiej,
- dr Edda Flesznerowa — Badania radzieckie nad rozwojem myślenia w toku nauczania,
- dr Jan Strelau — Badania radzieckie nad temperamentem i jego fizjologicznymi podstawami,
- doc. dr Lidia Geppertowa — Osiągnięcia surdopsychologii radzieckiej,
- dr Eugeniusz Talejko — Główne kierunki rozwoju psychologii pracy w ZSRR.

Niniejsza Sesja Naukowa Polskiej Akademii Nauk, w której wzięli udział specjaliści radzieccy wspólnie z polskimi naukowcami, przyczyniła się do jeszcze większego zacieśnienia współpracy uczonych obu krajów.

## KONFERENCJA PEDAGOGICZNA Z OKAZJI 90-LECIA URODZIN WŁADYSŁAWA SPASOWSKIEGO

Nazwisko Władysława Spasowskiego jest nierozzerwalnie związane z dziejami polskiej postępowej myśli pedagogicznej, z dziejami lewicy nauczycielskiej w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Spasowski zadeklarował się jako zwolennik rewolucyjnego marksizmu, jako komunista uznający ideały pedagogiczne Rewolucji Październikowej. Głoszone przez niego hasła, cele wychowania mimo upływu lat i rewolucyjnych przemian i dziś jeszcze nie straciły swej aktualności, odpowiadają nadal wymogom współczesnych zamierzeń wychowawczych.

Spasowski pragnął uwolnić przyszłych nauczycieli od wpływów klerykalnych. Jako zasady społeczne współdziałania wysuwał wzajemną tolerancję poglądów, uznanie wiary za sprawę osobistą jednostki, prowadzenie dyskusji na płaszczyźnie rzeczowej analizy. Jego postawa moralna, śmiałość i słusność głoszonych poglądów sprawiły, że stał się ideowym przywódcą swoich uczniów. Powstałe w 1927 r. Koło Uczniów prof. Spasowskiego było pierwszą zorganizowaną grupą lewicy nauczycielskiej, pierwszą grupą zorganizowaną opozycji związkowej. Inicjatorzy i założyciele Koła nadali powołanej do życia organizacji imię Wł. Spasowskiego, nie tylko z powodu szacunku, jaki żywili do tego wielkiej miary wychowawcy, ale przede wszystkim dlatego, że ewolucja jego filozoficznych i społecznych poglądów doprowadziła go do odrzucenia fideistycznej koncepcji świata, do uznania już wówczas pozytywnych następstw Rewolucji Październikowej.

Koło Uczniów Spasowskiego w okresie swego największego rozkwitu skupiało ok. 300 osób. Działalność Koła koncentrowała się na organizowaniu odczytów dla swoich członków i sympatyków z lewicy nauczycielskiej, akademii pierwszomajowych i obchodów Rewolucji Październikowej. Wydawano Biuletyn Koła — pierwsze pismo lewicy nauczycielskiej w okresie międzywojennym. Partia włączyła działalność Koła Spasowiaków do walki o postępowe oblicze szkoły i nauczyciela, a w szczególności do walki z sanacyjnym kierownictwem ZNP.

W roku 1933, w wyniku ataków obozu reakcji, organizacja przerwała swoją działalność. Reaktywowana po wyzwoleniu pracuje przede wszystkim nad szerzeniem wiedzy o działalności Spasowskiego.

W 90 rocznicę urodzin i 26 rocznicę śmierci tego postępowego pedagoga i odważnego wyznawcy idei marksistowskiej odbyła się 7 października 1967 r. w gmachu Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego zorganizowana staraniem Koła konferencja pedagogiczna poświęcona uczczeniu Jego pamięci.

W czasie konferencji wygłoszono cztery referaty. Prof. dr Łukasz Kurdybacha nawiązał do wpływu Rewolucji Październikowej na poglądy pedagogiczne Wł. Spasowskiego.

„Gdy po zwolnieniu Spasowskiego w 1930 r. z obowiązków dyrektora Państwowego Pedagogium w Warszawie nastąpił wielki przełom w jego życiu ideowym — czytamy w referacie — zaczął on wprost dowodzić, że brakiem i fałszywym, a nawet wprost szkodliwym kierunkom w kapitalistycznym szkolnictwie nie można zaradzić częściowymi reformami, lecz musi dojść tak jak w Rosji do rewolucji w wychowaniu (...)

Jedynie drogą rewolucyjną, zdaniem Spasowskiego, można było w ówczesnych warunkach doprowadzić do tego, aby szkoła stała się czynnikiem postępu, związanym ściśle z życiem ekonomicznym kraju i jego techniką. Ustrój kapitalistyczny — twierdził Spasowski zgodnie z tezami Lenina — nie potrafi przezwyciężyć kryzysu wychowania. Dla dokonania tego dzieła trzeba wielkiej idei, która jak Rewolucja Październikowa potrafi porwać ludność do nowych wielkich czynów, do stworzenia doskonalszego typu organizacji społeczeństwa.



Konstruując własne propozycje przekształcenia wychowania Spasowski opierał się nie tylko na dziełach Marksa i Engelsa oraz innych teoretyków marksizmu, lecz także na doświadczeniach i wynikach reform oświatowych w Rosji. (...) Zreformowana, według projektów Spasowskiego, szkoła polska miała dążyć, tak jak szkoła rosyjska w ujęciu Lenina, do podniesienia intelektualnego poziomu mas przez zapewnienie każdemu obywatelowi najlepszego wykształcenia. Społeczeństwo socjalistyczne, którego szkoła projektowana przez Spasowskiego miała być narzędziem, powinno zrównać wszystkich swoich członków pod względem praw do nauki i zapewnić każdemu możliwość zdobycia najwyższego wykształcenia, jeśli oczywiście będzie tylko on posiadał konieczne w tym kierunku uzdolnienia, a zdobywanie przez niego wiedzy będzie pożyteczne dla społeczeństwa”.

Dyrektor generalny Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego — St. Dobosiewicz przedstawił recepcję poglądów pedagogicznych Spasowskiego w szkolnictwie Polski Ludowej. Niemal wszystko, o co tak usilnie walczył ten bezkompromisowy rzecznik postępu i sprawiedliwości społecznej, znalazło w naszym szkolnictwie swoje urzeczywistnienie.

„Celem wychowania — mówi Spasowski — jest rozwinięta i wykształcona, pełna, aktywna, współczująca i możliwie twórcza osobowość, uświadamiająca sobie coraz dokładniej swą rolę jako członka społeczeństwa i ludzkości oraz odczuwająca potrzebę współpracy ideowej i współdziałania kulturalnego, bezinteresownej służby społecznej w imię prawdy i sprawiedliwości oraz dla dobra wszystkich ludzi pracy”.

Mimo że ideał ten został sformułowany 35 lat temu przez człowieka żyjącego w społeczeństwie kapitalistycznym, w niczym nie odbiega od celów, w myśl których formujemy obecnie ideały wychowawcze dla współczesnej młodzieży.

Doc. dr Michał Szulkin zobrazował stan badań nad działalnością Wł. Spasowskiego, a poseł Władysław Ozga omówił działalność jego uczniów w walce o radykalizację szkoły i nauczyciela.

„Imponował nam Spasowski — wspomina Wł. Ozga — zdecydowanym odrzuceniem z pobudek ideowych propozycji objęcia ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego uczynionej mu w 1926 r. przez Piłsudskiego. Imponowała nam jego prawda charakteru, śmiałość i odwaga, z jaką głosił wśród nas swoje postępowe poglądy, jego ostra krytyka stosunków społecznych w ówczesnej Polsce. Wielkim szacunkiem darzyliśmy Spasowskiego za jego postawę moralną, przyjacielski stosunek do nas — jego uczniów, za pełną zgodność głoszonych przez niego poglądów z postępowaniem w życiu”.

Wygłoszone referaty naświetliły wszechstronnie postać Spasowskiego jako mądrego pedagoga, bezkompromisowego bojownika o postępek i sprawiedliwość społeczną, i jako człowieka o wielkim sercu.

Podczas konferencji eksponowano wystawę poświęconą Wł. Spasowskiemu. Następnego dnia na cmentarzu ewangelickim uczestnicy zjazdu złożyli na jego grobie wieńce i wiązanki kwiatów.

D. B.

## PROFIL ABSOLWENTA UNIwersYTETU — TEMATEM SESJI NAUKOWEJ

W dobie intensywnego rozwoju nauki i techniki wykształcenie stanowi niewątpliwie czynnik odgrywający decydującą rolę w kształtowaniu pozycji zawodowej i społecznej różnych zawodów. Jednym z najistotniejszych warunków kariery za-

wodowej człowieka rozpoczynającego pracę zawodową jest poziom jego wykształcenia zawodowego i ogólnego w dostosowaniu do aktualnych i najbliższych potrzeb społecznych i ekonomicznych w danym okresie rozwoju stosunków ekonomiczno-produkcyjnych. Przeszły i aktualny ich rozwój sprawił, że dostęp do wielu zawodów możliwy jest jedynie przez uzyskanie wyższych kwalifikacji zawodowych. Ważne miejsce w kształceniu wysoko kwalifikowanych kadr dla gospodarki narodowej zajmują uniwersytety. Nie wymaga głębszych uzasadnień potrzeba analizy przygotowania absolwentów przez te uczelnie do ich przyszłych zadań. Tu i ówdzie podejmowano w tym zakresie wrywkowe lub kompleksowe badania<sup>1</sup>. Mimo tego zagadnienie profilu absolwenta uniwersytetu jest wciąż sprawą dyskusyjną, kontrowersyjną, wymagającą ciągłej wymiany poglądów, ukierunkowania w zależności od aktualnego zapotrzebowania społecznego. Istnieje pilna potrzeba systematycznych badań w tym zakresie.

Ważnym więc wydarzeniem w tej dziedzinie była sesja naukowa poświęcona zagadnieniom profilu absolwenta wszystkich kierunków studiów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu<sup>2</sup>. Sesja ta obok ogólnego charakteru poruszonych problematyki była ukierunkowana na zagadnienie profilu absolwenta „z punktu widzenia przygotowania studenta do zawodu nauczycielskiego oraz ze względu na inne zawody — kierunki najbardziej dyskusyjne w aspekcie zróżnicowania odpowiadających im funkcji zawodowych, charakterystycznego dla współczesnego postępu w dziedzinie produkcji i usług oraz oświaty i kultury”<sup>3</sup>. Zagadnienie kształcenia uniwersyteckiego nauczycieli (w ogóle kształcenia nauczycieli wyłącznie na wyższych uczelniach<sup>4</sup>) staje się dziś znów sprawą pierwszoplanową z uwagi na fakt, że kształcenie na poziomie średnim przestaje już w zasadzie istnieć, a problem rozstrzygnięcia przyszłości studiów nauczycielskich jest bodaj w ostatnim stadium dyskusji.

Dwudniowa sesja skupiła się więc na profilu absolwentów prawa, psychologii, pedagogiki, neofilologii, geografii, biologii. Objęła więc wszystkie wydziały Uniwersytetu.

W czasie sesji wygłoszono 8 następujących referatów:

Profil absolwenta z kierunku geografii — doc. dr Maria Czeakańska

Sylwetka absolwenta uniwersyteckiego studium chemii — prof. dr Janusz Gilewicz

Profil absolwenta psychologa ze specjalizacją z zakresu psychologii wychowawczej i psychologii pracy — doc. dr Bolesław Hornowski

Profil absolwenta w zakresie pedagogiki — prof. dr Stanisław Kowalski

Problemy profilu absolwentów psychologii o specjalizacji klinicznej — prof. dr Andrzej Lewicki

Absolwent UAM jako nauczyciel — dr Jan Stoiński — Kurator Okręgu Szkolnego Poznańskiego

Współczesny profil absolwenta neofilologii — prof. dr Ludwik Zabrocki

Profil absolwentów wydziału prawa — prof. dr Zygmunt Ziemiński.

Doc. dr Maria Czeakańska (Wydział Biologii i Nauki o Ziemi) omówiła aspekty związane z zatrudnieniem absolwentów geografii, sprawy programowe oraz zagadnienie dwóch profili geografa po studiach uniwersyteckich.

Prof. dr Janusz Gilewicz (Wydział Matematyki, Fizyki i Chemii) omówił różne profile przygotowania chemika przez uniwersytety i wyższe szkoły zawodowe oraz obowiązujące w związku z tym różne programy kształcenia.

Doc. dr Bolesław Hornowski (Kierownik Katedry Psychologii Ogólnej) ukazał dające się zaobserwować w ostatnich latach duże zapotrzebowanie społeczne na psychologów w różnych dziedzinach naszego życia — w szkołach, przemyśle, wojsku, handlu itp. Psycholog zaczyna zajmować ważne miejsce w budowaniu nowego socjalistycznego społeczeństwa, kształtowaniu lepszych, humanistycznych stosunków

międzyludzkich. Stąd przed psychologiem pracy stoją trzy ważne problemy, które decydują o jego pracy zawodowej. Są one następujące:

1. Przystosowanie człowieka do pracy (wchodzą tutaj takie zagadnienia jak: poradnictwo, selekcja i szkolenie pracowników)
2. Przystosowanie pracy do człowieka (zagadnienie ergonomii pracy)
3. Przystosowanie człowieka do człowieka (kształtowanie humanistycznych stosunków międzyludzkich).

W związku z tym należy na bazie programów studiów uniwersyteckich rozbudować studia podyplomowe, ustalić profil pracy psychologa szkolnego i psychologa pracy, rozbudować i ukierunkować pracę dotychczasowych poradni psychologiczno-wychowawczych oraz pracowni psychologii pracy w zakładach pracy, zorganizować instytut psychologii, w którym byłyby rozwiązywane problemy dotyczące ważnych psychologicznych zagadnień współczesnych.

Prof. dr Stanisław Kowalski (kierownik Katedry Pedagogiki) stwierdził, że duże zróżnicowanie funkcji zawodowych pedagogów utrudnia ustalenie odpowiedniego, ogólnego i specjalistycznego programu studiów. W zasadzie specjalizacje przewidziane w aktualnie obowiązującym programie (oświaty dorosłych, pedagogiki społecznej, pedagogiki specjalnej podstawowych kierunków m. in. resocjalizacyjnej, wychowania i nauczania szkolnego) odpowiadają dziedzinom faktycznego zatrudnienia absolwentów. Niemniej jeszcze w specjalizacjach tych zaniedbane są niektóre ważne dziedziny, np. pedagogika i dydaktyka wczesnoszkolna i przedszkolna, wymagająca wybitnych kwalifikacji pedagogicznych o dużej podbudowie psychologicznej.

Prof. dr Andrzej Lewicki (kierownik Katedry Psychologii Klinicznej) wskazał na szeroki wachlarz zatrudnienia absolwentów psychologii o specjalizacji klinicznej. Psychologowie kliniczni zatrudnieni w praktyce pracują przeważnie w resorcie zdrowia (psychiatria, neurologia i neurochirurgia, ortopedia, pediatria, fizjatria dzieci i młodzieży itp.), ale ostatnio coraz więcej ich zatrudnia resort sprawiedliwości (biegli sądowi, psychologowie więzienni), oświaty (psychologia trudności wychowawczych), przemysłu (w pionie BHP) i wojskowości. Najczęściej współpracują oni z lekarzami. Problem zatrudnienia implikuje profil absolwentów tej specjalizacji.

Kurator Okręgu Szkolnego Poznańskiego dr Jan Stoiński omówił organizację kierowania absolwentów Uniwersytetu im. A. Mickiewicza do pracy w szkole oraz sprawy przygotowania absolwentów w zakresie przedmiotów nauczania, pedagogiki i dydaktyki, ich stosunek do obowiązków społecznych. Kurator ustosunkował się również do zagadnień praktyk studenckich w szkołach oraz potrzeby uzupełnienia planów studiów działami wiedzy, która jest niezbędna absolwentom do pełnej realizacji nowych programów nauczania w zreformowanej szkole.

Prof. dr Ludwik Zabrocki (Wydział Filologii) powiedział m. in., że kształtowanie się nowego wzorca profilu absolwenta neofilologii nie jest jeszcze ukończone. Aktualnie znajdujemy się w początkach kształcenia nowego typu absolwenta tej dyscypliny. Podstawę stanowią programy, które wchodzą w tej chwili w życie.

Prof. dr Z. Ziemiński (Wydział Prawa) opierając się na wynikach badań ankietowych przeprowadzonych w zakładach pracy zatrudniających absolwentów z lat 1965 i 1966 oraz samych absolwentów stwierdził, że tak absolwenci są na ogół zadowoleni ze swej pracy, jak również ich zakłady zadowolone z ich przygotowania. Podstawowym problemem jest zagadnienie dalszego kształcenia oraz opanowanie techniki pracy prawnika.

Bez głębszego wdawania się w analizę zjawiska na zagadnienie profilu absolwenta można spojrzeć przynajmniej z dwóch stron. Po pierwsze, od strony rezultatów wykształcenia i wychowania absolwentów i ich stosunku do pracy zawodowej, po drugie — od strony postulatów zgłaszanych w tym względzie przez kierownictwo

zatrudniających ich zakładów pracy i instytucji oraz samych absolwentów. Teza ta i jej realizacja przewijała się prawie przez wszystkie referaty, jak i wystąpienia w dyskusji.

Okazuje się bowiem, że zagadnienie synchronizacji ciągle zmieniających się programów, warunków ich realizacji w oparciu o szczupłą bazę, wzrost ilościowy studentów i wymagań społecznych jest sprawą wciąż trudną i skomplikowaną. Obok problemów natury ogólnej sesja koncentrowała w dużej mierze swoją uwagę na roli uniwersytetu w zakresie kształcenia kadr nauczycielskich. W tym zakresie obserwuje się w ostatnich latach przemieszczenie odpływu absolwentów do szkolnictwa z jednych wydziałów do drugich, np. stwierdza się, że w latach powojennych zmieniło się zasadniczo zapotrzebowanie społeczne na fachowców z wykształceniem wyższym kierunku geografii. O ile w okresie międzywojennym absolwenci studiów geograficznych pracowali głównie jako nauczyciele, i to nauczyciele szkół średnich, obecnie wraz z rozwojem gospodarki planowej i rozbudową instytucji planistycznych, duża liczba absolwentów geografii zajmuje tam wiele odpowiedzialnych stanowisk. Poważna jest również liczba geografów idących do urzędów i przedsiębiorstw geologicznych, instytucji związanych z gospodarką wodną, do oddziałów PPHM i innych zawodów, w których wykształcenie geografa ma znaczenie praktyczne, głównie dla życia gospodarczego państwa. Z absolwentów 1966 r. tylko 51 osób, tj. 21,9%, pracuje w szkolnictwie. Z kolei wielu absolwentów np. chemii czy fizyki przechodzi do pracy w szkolnictwie.

Stąd referaty i dyskusja oscylowały wokół dwóch profili absolwenta studiów uniwersyteckich; jednego z przygotowaniem do pracy w szkole, który opierał by się miał na systematycznym podejściu do danej dyscypliny naukowej jako całości, drugi z przygotowaniem do pracy w różnych gałęziach gospodarki narodowej, przedsiębiorstwach i instytucjach o charakterze produkcyjnym oraz do instytutów naukowych i pracy naukowej w ogóle.

Na sesji podejmowany był również inny punkt widzenia na sprawę roli uniwersytetu w kształceniu nauczycieli. Wypowiadano się m. in. w sprawie braku odpowiedniej atmosfery w tych uczelniach w tym zakresie. Podnoszono słuszny naszym zdaniem punkt widzenia, jednego profilu absolwenta, przygotowania na jednolitych studiach, tak do pracy w szkole, jak i poza jej murami. Z jednoczesnym uwzględnieniem takiej koncepcji studiów, których drugi etap przebiegałby już po ukończeniu regularnych studiów, w czasie pracy absolwenta w szkole i który można by określić jako rozwój w zawodzie. Tu etap dalszego kształcenia przebiegałby w oparciu o uniwersytet. Wydaje się, że słuszną drogą rozwoju koncepcji doskonalenia nauczycieli w przyszłości jest oparcie go o uczelnię, która nauczyciela wykształciła. Zresztą zagadnienie modelu dalszego kształcenia wszystkich absolwentów uniwersytetu w formie studiów podyplomowych o charakterze nieprofesjonalnym i przy pomocy innych form wymaga specjalnych badań, analiz i opracowań.

Osobnym problemem, który był w centrum dyskusji — to zagadnienie przygotowania przez Uniwersytet przyszłych nauczycieli do złożonych obowiązków wychowawczych. Ta strona przygotowania absolwenta pozostawia wiele do życzenia. Prowadzone przez jeden rok w wymiarze czterech godzin tygodniowo „Elementy nauk pedagogicznych” nie rozwiązują problemu. Potrzebna tu jest znacznie szersza, pogłębiona znajomość socjologii, psychologii i pedagogiki. Obszerniejsza znajomość tych dyscyplin jest zresztą potrzebna nie tylko przyszłym pedagogom. Absolwent Uniwersytetu powinien bowiem spełniać obowiązki wychowawcze w swoim środowisku pracy. Niestety, nie podejmuje tego zadania z uwagi na fakt, iż czuje się niedostatecznie przygotowany. Zagadnienie to wystąpiło szczególnie w wypowiedzi przedstawiciela ZSP reprezentującego młodzież akademicką Uniwersytetu.

Obok wymienionych tu problemów podnoszono w dyskusji jeszcze szereg innych zagadnień, a m. in. sprawę przygotowania absolwentów uczelni do obowiązków spo-

tecznych, problem feminizacji zawodu nauczycielskiego, jego prestiżu w społeczeństwie. Mówiono również o aktualnej potrzebie wejścia do szkolnictwa przede wszystkim średniego wysoko kwalifikowanych absolwentów. Oni jedynie mogą zagwarantować wysoki poziom poszczególnych dyscyplin w szkole oraz zapewnić dopływ dobrze przygotowanych absolwentów do Uniwersytetu. Niestety przy obecnej sytuacji materialnej nauczyciela szkolnictwo nie może konkurować z przemysłem.

W dyskusji podkreślono również fakt, który zdaniem dyskutantów powinien być właściwie punktem wyjścia toczonej dyskusji, a więc problem systemu kształcenia nauczyciela. System taki implikuje profil absolwenta. Tymczasem brak modelu kształcenia uniemożliwia realizację wysuwanych w tym zakresie wniosków. Sesja dała niewątpliwie wiele cennych materiałów do rozpatrzenia przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Uświadomiła ona również potrzebę prowadzenia szerszych badań nad profilem absolwenta Uniwersytetu.

W sesji obok władz Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu uczestniczyli przedstawiciele Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, Kuratorium, Okręgowego Ośrodka oraz zaproszeni dyrektorzy szkół średnich z Poznania.

*Jan Hellwig*  
POZNAN

#### PRZYPISY

<sup>1</sup> Badania w tym zakresie prowadzone były m. in. przez Międzyuczelniany Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym.

<sup>2</sup> Por. Sesja naukowa poświęcona zagadnieniom profilu absolwenta (tezy referatów), Poznań 1967 r. Materiał powielony przez Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

<sup>3</sup> Jak wyżej s. 1.

<sup>4</sup> Badanie wyrywkowe nad nauczycielami absolwentami wyższych uczelni są m. in. przedmiotem rozważań w pracy Jana Woskowskiego: *Nauczyciele szkół podstawowych z wyższym wykształceniem w szkole i poza szkołą*. Warszawa 1965 r., oraz w artykule Zygmunta Łomnego: *Przygotowanie absolwentów WSP w Opolu do pracy nauczycielskiej w świetle ich własnej opinii* — *Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego* 1966 r. nr 3—4 s. 49.

## NOWE PREZYDIUM AKADEMII NAUK PEDAGOGICZNYCH W ZSRR I NOWE ZADANIA AKADEMII

Czwarta radziecka reforma szkolna pociągnęła za sobą zasadnicze zmiany organizacyjne i personalne zarówno w ministerstwie oświaty Związku Radzieckiego, jak i w Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR. Po ustąpieniu Afanasienki, ministra oświaty Federacji Rosyjskiej, i po powołaniu do życia ogólnoradzieckiego ministerstwa oświaty, po ujawnieniu kryzysu ANP Rosyjskiej Federacji nominację na ministra w nowym resorcie otrzymał tym razem uczony, członek-korespondent Akademii Nauk ZSRR, doktor nauk matematyczno-przyrodniczych, chemik, prof. Michaił Aleksandrowicz Prokofiew. Jako minister oświaty ZSRR i członek-korespondent Akademii Nauk ZSRR wszedł prof. Prokofiew do prezydium nowej Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR, a więc do nowo powstałej ogólnoradzieckiej ANP. Co ten wybór oznacza? I czego on dowodzi? Analiza dydaktycznych i organizacyjnych założeń trzeciej radzieckiej reformy szkolnej oraz doświadczeń radzieckiej szkoły okresu 1958—1964, przez tę reformę ukształtowanej, łącznie z analizą osiągnięć naukowych pedagogiki radzieckiej w tymże okresie, ujawniła nieodwracalną konieczność zupełnej przebudowy struktury i treści programów nauczania przedmiotów podstawowych w szkole ogólnokształcącej i zmiany założeń organizacyjnych średniej szkoły ogólnokształcącej, w szczególności zaś porzucenia profesjonalizacji, połączonej z dwoma dniami pracy fizycznej uczniów szkoły średniej<sup>1</sup>. Wreszcie całkowita zmiana treści, metod i planów badań naukowych w dziedzinie pedagogiki, a tym samym zasadnicza zmiana składu personalnego kierownictwa ANP stała się koniecznością bardzo pilną. W obliczu wszechogarniającego przewrotu w nauce i w technice, gdy na porządku dziennym współczesnej szkoły średniej staje nieodwracalnie konieczność przebudowania struktury i treści takich przedmiotów nauczania, jak fizyka i chemia, biologia i matematyka, kierownictwo resortu objąć musiał ktoś, kto nie tylko umie kierować i koordynować, reprezentować i zarządzać, lecz przede wszystkim uczony, świadomy rzeczy, ku czemu idzie matematyka, fizyka i biologia w szkole, odpowiednio do tego, co dzieje się z ich odpowiednikami w instytutach naukowo-badawczych i w uczelniach wyższych Związku Radzieckiego i świata cywilizowanego.

Zaczęliśmy od uczonego chemika, który został ministrem oświaty Związku Radzieckiego lub, jeśli kto woli, od ministra, który jest członkiem dwu akademii. Kolejna informacja i analiza winna tedy dotyczyć prezesa Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR, Władimira Michajłowicza Chwostowa. Jest on również członkiem Akademii Nauk ZSRR. Reprezentuje nauki społeczne, jest mianowicie wybitnym historykiem. Jako badacz historii nowożytnej i najnowszej, jako profesor uniwersytetu moskiewskiego, wieloletni kierownik instytutu historycznego Akademii Nauk ZSRR, aktywny działacz partyjny w dziedzinie nauk społecznych nowy prezes Akademii Nauk Pedagogicznych wslawił się był m. in. jako autor podręczników historii dla szkół średnich ZSRR, a w związku z tym — jako współautor koncepcji wykształcenia humanistycznego uczniów radzieckiej szkoły ogólnokształcącej, a w konsekwencji — również jako metodyk

<sup>1</sup> Patrz Ignacy Szaniawski: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły. Wydanie drugie, Warszawa 1967, KiW, zwłaszcza rozdział VII pt. Problemy badań w pedagogice s. 429—452. Patrz także nasz ostatni artykuł: Problemy dydaktyczne i organizacyjne czwartej reformy szkolnej w ZSRR. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 3/1967.

nauczania historii w szkole. Gdy więc rozpatrywać tę nową nominację z punktu widzenia zależności między gruntownością wykształcenia ogólnego, w tym także humanistycznego, a obronnością i ekspansją kraju, ani wśród nauczycieli ZSRR, ani wśród uczonych, ani wreszcie wśród organizatorów życia naukowego w ZSRR kandydatura ta nie budzi dziś wątpliwości. W szczególności wśród nauczycielstwa szkół średnich kandydatura ta spotkała się z dużą aprobatą i nie wywołuje zdziwienia po dotkliwych dla szkoły radzieckiej doświadczeniach okresu 1958—1964.

Dwaj wiceprezesi Akademii Nauk Pedagogicznych — to również ludzie wywodzący się ze środowisk uczonych uniwersyteckich. Obydwaj zresztą związani są także w swojej działalności naukowo-badawczej z naukami matematyczno-przyrodniczymi, a nie z pedagogiką i z Pedinstytutami. Pierwszy z nich to Aleksiej Iwanowicz Markuszewicz, wybitny matematyk i znany metodyk nauczania matematyki w szkole. Markuszewicz, świetnie zorientowany w polityce oświatowej i w organizacji szkolnictwa radzieckiego oraz państw zachodnioeuropejskich, nieraz już zwrócił na siebie uwagę na międzynarodowych spotkaniach poświęconych zagadnieniom oświatowo-szkolnym i programowo-reformatorskim. Nie jest on zresztą, jak wiadomo, nową postacią na terenie Akademii Nauk Pedagogicznych ani też na terenie ministerstwa oświaty Rosyjskiej Federacji. To właśnie Markuszewiczowi poruczono odpowiedzialne zadanie kierowania pracami połączonej komisji Akademii, których najpilniejszą sprawą było, po ujawnieniu błędów trzeciej reformy szkolnej (1958—1964), zarysowanie nowej koncepcji i sformułowanie podstawowych założeń nowych programów dla szkoły ogólnokształcącej. W ten sposób profesor matematyki uniwersytetu moskiewskiego i były członek Akademii Nauk Rosyjskiej Federacji, Aleksiej Iwanowicz Markuszewicz, wziął na siebie tym razem trzonowe zadanie czwartej radzieckiej reformy szkolnej: skonstruowanie — przy kompleksowej pracy innych uczonych — koncepcji, zarysu i założeń treści kształcenia ogólnego w Związku Radzieckim, a więc struktury i treści radzieckiej szkoły ogólnokształcącej w obliczu przewrotu w nauce i w technice.

Drugim wiceprezesem Akademii Nauk Pedagogicznych jest również profesor uniwersytetu moskiewskiego, doktor nauk matematyczno-przyrodniczych, fizyk, Wiktor Genadijewicz Zubow. Znany w środowiskach uczonych radzieckich jako badacz w dziedzinie fizyki ciała stałego jest Zubow również dobrze znany w środowiskach nauczycieli fizyki w szkołach średnich. Zubow jest bowiem nie tylko aktywnym metodykiem, zaangażowanym w podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli fizyki w szkołach średnich, lecz także autorem podręczników z dziedziny optyki oraz powszechnie używanego i uznanego zbioru zadań z fizyki w szkole średniej.

Do prezydium nowo powstającej, ogólnoradzieckiej ANP weszli poza tym: profesor psychologii, wybitny znawca psychologii rozwojowej, bardzo dobrze zorientowany w tendencjach rozwojowych psychologii europejskiej i amerykańskiej, Grigorij Siłowicz Kostiuik oraz wieloletni minister i dotychczasowy prezes Akademii Nauk Pedagogicznych, pedagog Iwan Andrejewicz Kairow. Kairow jest jedynym zawodowym pedagogiem w prezydium. Sekretarzem naukowym w nowej Akademii został Mikołaj Pawłowicz Kuzin, kandydat nauk pedagogicznych, metodyk nauczania historii, ostatnio zajmujący się szczególnie organizacją szkolnictwa w Związku Radzieckim.

Znamienne są nowe akcenty w statucie nowo powstałej Akademii. Spośród nich na podkreślenie zasługuje np. to, że nowo powstała Akademia bierze na siebie zadanie i obowiązek przygotowania naukowego zarówno teoretycznych, jak i praktycznych zaleceń i postulatów dla wykorzystania ich przez administrację szkolną.

Jak wiadomo, większość uczonych w dziedzinie pedagogiki zajmowała się aprobowaniem uchwał i zarządzeń, analizą i komentowaniem okólników i postanowień.

Nowy statut żąda czegoś wręcz przeciwnego: przygotowania prac naukowych, które mogłyby stać się podstawą uchwał i postanowień. W ten sposób odwrócony został dotychczasowy, tradycyjny porządek rzeczy i dotychczasowy tradycyjny sposób pojmowania działalności naukowej pracowników Akademii Nauk Pedagogicznych. W ten sposób wreszcie postawiony został właściwie stosunek pedagogiki jako nauki do działalności administracji szkolnej. W żadnym razie działalność ta nie może już sprowadzać się do analizy i aprobaty zarządzeń i okólników administracji szkolnej<sup>2</sup>. Na podkreślenie zasługuje także inny punkt statutu, który sygnalizuje konieczność koordynacji badań naukowych w dziedzinie pedagogiki z badaniami w dziedzinie innych nauk na terenie ZSRR. Nie ulega wątpliwości, że jest to poddyktowane troską o to, aby stopień nowoczesności badań naukowych w poszczególnych gałęziach pedagogiki, stopień naukowości wyników tych badań zbiegał się harmonijnie z jednej strony z faktycznymi nowymi i prawdziwymi zadaniami radzieckiej szkoły ogólnokształcącej, z drugiej zaś odpowiadał ogólnym tendencjom rozwojowym i osiągnięciom poszczególnych nauk w Związku Radzieckim w ogóle. Wreszcie statutu ANP, moment trzeci, który warto zaakceptować, to zadania tej nowo powstałej instytucji w dziedzinie formułowania założeń i postulatów dotyczących treści kształcenia nauczycieli i ich naukowo-pedagogicznych kwalifikacji oraz ich doskonalenia. A więc znowu formułowanie zadań dla administracji szkolnej — przez uczonych.

Inne punkty statutu, jak np. zagadnienia psychologii rozwojowej i fizjologii czy zagadnienia popularyzacji wiedzy pedagogicznej w społeczeństwie, są w tym wypadku oczywiście tak samo, jak oczywiście są założenia statutowe, które mówią o potrzebie rozwijania badań w dziedzinie pedagogiki i psychologii itd.

*Ignacy Szaniawski*

<sup>2</sup> Porównaj rozdział VII pt. *Problemy badań w pedagogice*, s. 429 i nast. oraz rozdział pt. *U naukowych podstaw organizacji szkolnictwa i ustawodawstwa szkolnego*, s. 547 drugiego wydania naszej książki: *Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły*. Warszawa 1967.



# СОДЕРЖАНИЕ

## СТАТЬИ

КАЗИМЕЖ СОСНИЦКИ — Дискурсивное и интуитивное мышление . . .	1
МИРОСЛАВ НОВИЦКИ — Процесс обучения и процесс производства . .	16
З. И. РАВКИН — Развитие содержания и методов обучения в общеобразо- вательной школе РСФСР периода 1917—1931 . . . . .	33

## ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ — Новые акценты и передвижения в области по- литехнического и профессионального образования ГДР . . . . .	57
ТЕОФИЛЬ СОСНОВСКИ — Подготовка и усовершенствование учителей в Италии . . . . .	61

## ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

ГЕЛИОДОР МУШИНЬСКИ — Две модели педагогики . . . . .	71
--	----

## ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

АНДЖЕЙ ШУШКО-БОГУШ — Молодёжь, которая доезжает в школу — педагогической и общественной проблемой . . . . .	83
ГЕНОВЕФА КУФИТ — Монтировка обучения студентов СН . . . . .	91
АНТОНИ КОВАЛЬЧИК — Роль и задача опекунов сплошной педагогиче- ской практики . . . . .	95

## РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

АНДЖЕЙ ОРАЧ — Школьная статистика . . . . .	99
ЕЖИ КАРГУЛЬ — Владзимеж Галецки, Генрик Сендзивы — Организация работы в школе . . . . .	101
ЯДВИГА ЯНИЦКА — Александер Каминьски — Ученический кооператив как воспитательное учреждение . . . . .	105

## ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польской педагогической печати . .	108
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ — Обзор советской педагогической печати . . . .	110
ЕВГЕНИЯ ДОМБРОВСКА — Методологические проблемы на страницах че- хословацкого журнала „Педагогика” . . . . .	115

## ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ЕВГЕНИЯ ПОДГУРСКА — Стефан Тружим (Посмертные воспоминания) . .	118
КАЗИМЕЖ ДЕНЕК — Технические средства в дидактике высших школ	120
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ — Научная сессия Комитета педагогических и психо- логических наук ПАН . . . . .	123
Д. Б. — Педагогическая Конференция по случаю 90-годовщины со дня рождения Владислава Спосовского . . . . .	126
ЯН ГЕЛЬВИГ — Профиль выпускника университета темой научной сессии	127

## ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ — Новое президиум Академии педагогических наук СССР и новые задачи академии . . . . .	132
--	-----

# CONTENTS

## ARTICLES

KAZIMIERZ SOŚNICKI — Discursive and Instuitive Thinking . . . . .	1
MIROŚLAW NOWICKI — Process of Teaching and Process of Producing . . . . .	16
Z. I. RAWKIN — The Development of the Contents and Methods of Teaching in Schools of General Instruction in the Soviet Russian Federal Socialist Republic (1917—1931) . . . . .	33

## SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

IGNACY SZANIAWSKI — New Accents and New Actions in the Area of Polytechnical Education in the GDR . . . . .	57
TEOFIL SOSNOWSKI — Education and Perfection of Teachers in Italy . . . . .	61

## DISCUSSIONS AND POLEMICS

HELIODOR MUSZYŃSKI — Two Models of Pedagogy . . . . .	71
---	----

## EXPERIENCES, TESTS AND PEDAGOGICAL

ANDRZEJ SZYSZKO-BOHUSZ — Commuting Pupils as a Pedagogical and Social Problem . . . . .	83
GENOWEFA KUFIT — Motivation of the Students of Teachers Seminars . . . . .	91
ANTONI KOWALCZYK — The Rolex and Tasks of the Tuitors of the Continual Pedagogical Practice . . . . .	95

## BOOK REVIEWS AND SUMMARIES

ANDRZEJ ORACZ — School Statistics . . . . .	99
JERZY KARGUL — Włodzimierz Gałęcki, Henryk Sędziwy — The Organi- zation of School Work . . . . .	101
JADWIGA JANICKA — Aleksander Kamiński — Pupils' Cooperative as an Educational Form . . . . .	105

## PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — A Survey of Polish Pedagogical Periodicals . . . . .	108
JÓZEF ZALEWSKI — A Survey of Soviet Pedagogical Periodicals . . . . .	110
EUGENIA DĄBROWSKA — Methodological Problems in the Czechoslovak periodical „Pedagogy” . . . . .	115

## HOME CHRONICLE

EUGENIA PODGÓRSKA — Stefan Truchim (In Memoriam) . . . . .	118
KAZIMIERZ DENEK — Technological Media in the Higher School didactics . . . . .	120
JÓZEF ZALEWSKI — Scientific Session of the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences . . . . .	123
D. B. — Pedagogical Conference to Celebrate the 90th Birthday of Władysław Spasowski . . . . .	126
JAN HELLWIG — Profile of the University Student — the subject of the Scientific Session . . . . .	127

## FOREIGN CHRONICLE

IGNACY SZANIAWSKI — New Board of the Soviet Academy of Pedagogi- cal Sciences and New Tasks of the Academy . . . . .	132
---	-----